



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
ANTROPOLOGÍA CULTURAL Y EDUCACIÓN

***CONSTRUCCIÓN Y DESIGNACIÓN DE UN OTRO EN LA ESCUELA.
LA CONFIGURACIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN EN SECUNDARIAS
PÚBLICAS EN EL CONTEXTO DE LA CIUDAD DE MÉXICO***

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

LIZETH BORRÁS ESCORZA

TUTOR:

DR. JUAN CARLOS VALDÉS GODÍNES
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN, UNAM

COMITÉ TUTOR:

DRA. TANIA HÉLÈNE CAMPOS THOMAS
ESCUELA NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA, ENAH

DRA. INÉS DUSSEL
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS, CINVESTAV-IPN

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO, DICIEMBRE DE 2022.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Agradecimientos	4
Resumen	7
Prefacio	8
Introducción	21
Primera Parte. De la construcción del objeto y enfoque de estudio	33
Capítulo 1. La construcción de un objeto de estudio	
<i>Revisión crítica de los antecedentes de investigación</i>	34
Investigaciones sobre la escuela secundaria en México	36
El estudio de la escuela secundaria desde perspectivas cualitativas	38
Estudios sobre discriminación en la escuela	42
Estudios en torno al vínculo entre discriminación y violencia en las escuelas	47
<i>Justificación</i>	51
<i>Planteamiento del problema. La escuela secundaria como espacio de discriminación</i>	55
Objetivos	60
Capítulo 2. La configuración de una mirada	
<i>Del enfoque de la investigación. Un punto de partida</i>	63
De los enfoques en investigación educativa	64
Reflexividad	70
<i>Disputa epistemológica. Más allá de un enfoque</i>	72
Del imperativo teórico	74
<i>De la mirada crítica y otras posibilidades</i>	78
De la dominación al poder en el estudio sobre la escuela	80
Del debate sujeto/estructura al intersubjetivismo configuracional	83
La perspectiva configuracional y la escuela secundaria como configuración cultural	86
A manera de cierre	90
Segunda Parte. Debates y herramientas teórico-conceptuales	93
Capítulo 3. Homogeneidad, diversidad y diferencia. Aproximaciones a partir de los sentidos de la institución escolar	94
<i>Homogeneización y modernidad. Del sentido histórico de la escuela</i>	95
<i>Homogeneidad y diversidad en la escuela, ¿perspectivas opuestas?</i>	100
Capítulo 4. Del nombrar al otro y el poder diferenciador. Discusión en torno al proceso de otrorización	107
<i>De categorías e interpelaciones, algunas perspectivas</i>	108
<i>Estereotipo, poder y fijeza como componentes en la construcción de diferencias</i>	114
Tercera Parte. De la experiencia de campo	121
Capítulo 5. La ruta metodológica	122
<i>Experiencias iniciales</i>	125
<i>Acceso a los planteles y prospección del contexto de estudio</i>	127
De los espacios	131
De los sujetos	135
Del análisis de la información	136
<i>Encuentros y conversaciones</i>	139
Dilemas éticos	142
<i>Del regreso al espacio</i>	143

Cuarta Parte. Discusión crítica de los datos	149
Capítulo 6. La escuela secundaria pública como espacio para la discriminación. Institución, disciplina y sus “resistencias”	150
<i>Disciplina y control del otro. La escuela secundaria y sus sujetos</i>	153
La escuela secundaria y los actores del disciplinamiento	154
<i>De la disciplina a la estigmatización. Los jóvenes y las dinámicas de control</i>	158
<i>Del malestar de los jóvenes y la separación nosotros-ellos</i>	173
<i>De la moral institucional y sus “resistencias”</i>	179
Capítulo 7. Espacios y metáforas. De la ubicación simbólica a la exclusión invisible	
<i>Espacios escolares como espacios discursivos. “De la tarde” y “El basurero” como metáforas del rechazo y del desecho</i>	184
<i>De la tarde como lugar de enunciación</i>	185
<i>El Basurero</i>	196
<i>Del basurero escolar al basurero social. La construcción del delincuente y su espacio, el reclusorio</i>	209
<i>De ayuda, rescate y construcción de vulnerabilidad. Los otros y sus mecanismos de regulación en la escuela</i>	217
La noción de rescate y el discurso de ayuda al otro	218
De los mecanismos de ayuda: la no reprobación y el “trabajo a distancia”	232
De la no reprobación como recurso de “apoyo”	233
<i>Mandar a distancia: ¿ayuda o exclusión “necesaria”?</i>	239
Capítulo 8. Construcción y designación de un otro en la escuela. Algunas claves desde su análisis	249
<i>La construcción de diferenciaciones y categorizaciones de los espacios escolares y sus sujetos</i>	250
<i>Imbricación entre las diferenciaciones institucionalizadas y los prejuicios sociales y culturales implícitos en la subjetividad de los sujetos</i>	253
<i>Matices discursivos y construcción de vulnerabilidad del otro</i>	255
<i>Recursos de ayuda como mecanismos de control y exclusión</i>	260
<i>De la construcción de un otro a la reconfiguración de los sentidos de la escuela secundaria</i>	267
<i>Notas al margen y puntos para el debate</i>	
Off the record. La otra discriminación. Sujetos, poder e idiosincrasia institucional	275
<i>La institución escolar más allá de sus aulas</i>	277
<i>La dinámica institucional-laboral y sus otros</i>	279
<i>El disciplinamiento también ocurre hacia los maestros. El caso de la no reprobación</i>	292
<i>Todos saben, nadie sabe. “Everybody Knows”...</i>	297
<i>Cuando el río suena...</i>	301
<i>A manera de inconclusión</i>	305
Consideraciones finales	308
Epílogo. A la orilla del camino o del recorrido al margen de la investigación	323
Lista de referencias	361

Agradecimientos

Gracias a la Universidad Autónoma de México y al Posgrado en Pedagogía por abrirme sus puertas para realizar este trabajo así como permitirme seguir mi formación académica y como investigadora.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y a la Secretaría de Educación Pública por favorecerme con los apoyos económicos e institucionales que me permitieron emprender este recorrido.

Mi agradecimiento a las y los miembros de mi Comité Tutorial que a lo largo del doctorado me apoyaron y orientaron:

Al Dr. Juan Carlos Valdés por todo su apoyo desde el inicio hasta el final de este camino, por su escucha y apertura sobre las decisiones que tomé a lo largo de la elaboración de esta tesis y de mi proceso doctoral. Gracias por su actitud empática y siempre dispuesta.

A la Dra. Tania Campos Thomas por acompañarme de forma permanente y sostenida desde que se gestó este proyecto, por compartirme las herramientas para iniciar; por leerme y cobijarme en los momentos más duros del doctorado, de la investigación y de la escritura.

A la Dra. Martha Aceves por guiarme y apoyarme durante los comités y hasta la presentación de mi candidatura, y a quien extrañé al cierre de esta hazaña.

A la Dra. Inés Dussel por su generosidad al aceptar formar parte de mi comité, su lectura afable, crítica y respetuosa es una motivación para emprender una búsqueda por mirar y pensar la escuela de manera distinta.

A quienes en un inicio formaron parte de mi comité tutorial y a profesoras y profesores investigadores de los seminarios a los que tuve la oportunidad de asistir, por compartir generosamente los recursos para formarme y fortalecerme académicamente.

Al Dr. Celerino Casillas y al Dr. Marcos Mizerit por formar parte de mi sínodo, leerme y apoyarme durante la culminación de este proceso.

Todas ellas y ellos prestigiados investigadores y académicos a quienes eximo de cualquier responsabilidad de lo expresado por mí en el contenido de esta tesis.

A todo el equipo de apoyo académico y administrativo del posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, especialmente a la Lic. Patricia Jordán, al Dr. Rafael García y al Dr. Celerino Casillas, así como a las licenciadas Arlene y Rosalinda en Ciudad Universitaria, a todas y todos ustedes gracias por su apoyo y gestiones durante mi proceso doctoral y al cierre de éste.

También agradezco enormemente a directivos, profesorado y alumnado de educación secundaria quienes al permitirme mirarles en lo más profundo, fueron la pieza clave para intentar acceder a las entrañas de la escuela mediante este escrito.

Gracias a quienes me acompañaron y abrazaron durante esta etapa de vida:

A mi madre, de quien sigo aprendiendo hasta hoy.

A Felipe Montiel por ayudarme a acceder a lo más profundo de mi ser, por la escucha y el empuje para culminar este proyecto.

A mi admirable amiga Nohemí Preza, por ser siempre un ejemplo de vitalidad y fortaleza.

A mi amigo Vincent Velasco por los abrazos, la comida y la música.

Y a mis luceros que me iluminan desde el cielo,
y a quienes siempre me reciben y acompañan amorosamente.

Mira a tu alrededor: hay otro,
siempre hay otro.

Lo que él respira es lo que a ti te
asfixia, lo que come es tu hambre.
Muere con la mitad más pura de tu
muerte.

Rosario Castellanos
(*El otro*, 1959)

“Hay cosas que no pueden
decirse”, y es cierto. Pero esto que
no puede decirse, es lo que se
tiene que escribir.

María Zambrano
(*Por qué se escribe*, 1934)

Resumen

La presente investigación analiza de manera crítica a la escuela secundaria pública, enfocándose en las formas en que se construye discursivamente como *otros* a los sujetos que son parte de la dinámica institucional, principalmente sus estudiantes. Mediante un enfoque cualitativo-crítico, en este estudio se analizan diversas formas de estigmatización surgidas *in situ* de dos planteles escolares de educación secundaria pública en la Ciudad de México.

El estudio se desarrolló a partir del análisis de la información obtenida mediante observación etnográfica de carácter exógeno y endógeno, así como de entrevistas conversacionales a docentes y directivos escolares. La recuperación de información se basó en la emergencia de formas de categorización y *otrorización* surgidas de los discursos adultos y de la dinámica cotidiana. Son de destacar aquellas construcciones discursivas que vinculan aspectos de carácter escolar con prejuicios sociales, así como las estrategias generadas a nivel institucional para la regulación y contención de los jóvenes (estrategias que se justifican institucionalmente como “recursos de ayuda”). Se considera que existen formas de exclusión implícitas a la dinámica institucional y en los discursos adultos generados desde las “buenas intenciones”, mientras se legitiman formas de desigualdad más profundas.

Asimismo, este trabajo aborda diversas dimensiones de la institucionalidad en las escuelas secundarias donde convergen ámbitos como el control y otras lógicas de carácter discriminatorio que están presentes en la subjetividad de quienes tienen funciones pedagógicas. En suma, esta investigación ofrece una revisión crítica a la complejidad de la escuela secundaria pública y de sus sujetos en torno a la configuración de formas de discriminación invisibilizadas a nivel social e institucional.

Prefacio

Escuela y discriminación.

De la experiencia como punto de partida

La experiencia es, a la vez, siempre una interpretación y requiere una interpretación. Lo que cuenta como experiencia no es ni evidente ni claro y directo: está siempre en disputa, y por lo tanto siempre es político.

Experiencia
Joan Scott (1992)

La experiencia no se hace, sino que se padece.

Experiencia y alteridad en educación
Jorge Larrosa (2014)

Comenzaré por plantear algunas de las motivaciones que me encaminaron hacia la realización de esta tesis. Para ello referiré a una serie de experiencias que a más de una década como profesora de nivel secundaria en el sector público me hicieron comenzar a mirar y cuestionar algunos aspectos propios de la cultura escolar-institucional de la escuela secundaria pública. Sin duda, el ámbito de lo escolar y lo educativo es amplio y complejo, y existen infinitas posibilidades para su discusión y abordaje. Para el estudio específico de la escuela secundaria pública se puede aludir a la experiencia cotidiana en las escuelas desde su construcción como estudiante o desde la de otros actores pedagógicos en relación con las lógicas implícitas que constituyen a cada espacio escolar. Pero el abordaje específico de este estudio, toma su origen en la experiencia personal-profesional de quien escribe mientras se construye desde distintos niveles de inmersión en tales espacios y lógicas.

Al respecto cabe mencionar que toda experiencia toma sentido al ser conceptualizada, cuestionada y sometida a escrutinio. Las interrogantes e inquietudes desde las cuales surge este estudio se relacionan con mi ubicación como docente de secundaria pública, lo que me permitió mirar la presencia, latente e invisibilizada, de diversas dimensiones de la discriminación, lo que además me permitiría cuestionar su aparente normalización como parte del ámbito cotidiano de la institución escolar y del desenvolvimiento de sus sujetos.

Esta reflexión se sitúa en los márgenes, la frontera entre vivir la escuela desde adentro, formar parte de ese espacio y la aparente distancia de quien aguarda “estudiarla” desde afuera. En este sentido coincido con Jesús Ibáñez (en Espina, 2007), quien plantea que la observación crítica sólo puede ejercerse desde adentro y que es el margen, la frontera, por su “lejanía incluida”, la zona más propicia para la formulación de preguntas que cuestionan indiscriminadamente la legitimidad (normalidad) del centro. Esa frontera representa a su vez mi posicionamiento ante un debate de carácter epistemológico en el ámbito de la investigación pedagógica, me refiero a la legitimidad de hablar de la escuela desde la escuela, es decir a partir de la experiencia de sus sujetos. Al respecto aludiré a la relación asimétrica en la producción de conocimiento considerado válido y legítimo, aspecto cuestionado por quienes desde una perspectiva crítica apuestan por nuevas formas de hacer investigación.

La investigación pedagógica ha brindado mayor legitimidad al conocimiento académico, el cual es considerado válido por encima del práctico, entre la voz del especialista y la voz del maestro. De acuerdo con Suárez (2008), esto tiene que ver con la forma hegemónica de construcción del conocimiento que ha desoído las experiencias de los sujetos, por lo que el autor apuesta a descolonizar el conocimiento pedagógico y recuperar las voces y los sentidos de quienes *habitan* las escuelas. Las no tan nuevas miradas críticas encuentran en la voz del “subalterno” más que una narrativa accesoria, una mirada que imprime nuevos sentidos a la forma de interpretar lo que ocurre en la escuela. Esa apuesta, sin embargo, tendría que comenzar por aceptar que no hay otros criterios de validez que los de subordinación entre saber y poder (Popkewitz, 1994; McLaren, 2003).

Como plantea Hall (2010), todos provenimos de “algún lugar” y hablamos desde él. La apuesta también implica el reconocimiento del lugar del sujeto, de la mirada; para Ibáñez es la frontera, el espacio de la transdisciplinariedad, pero a su vez el espacio de la reflexión y la subjetividad. Hablo de la frontera, de la marginalidad donde todos alguna vez nos hemos encontrado, de los límites que enmarca ese espacio liminal que se expresa de distintas maneras, el lugar desde donde se escribe, desde donde miramos y nos miramos: el lugar de la experiencia.

Todo objeto se define en relación con el sujeto (Ibáñez 1994; Bourdieu y Wacquant, 2005); para mí ese proceso reflexivo comenzó a evidenciarse al considerar que una serie de experiencias observadas y vividas a lo largo de mi contacto cotidiano en la dinámica institucional de las escuelas secundarias públicas, se vinculaba a situaciones de carácter discriminatorio. Tomar conciencia de ello me permitió dar cauce a la configuración de un tema de investigación, bajo el impulso inicial de dar cuenta de manera “formal” de dicho fenómeno. Al mismo tiempo se trató de un ejercicio personal que me permitió “exorcizar” una serie de cuestiones que venían inquietándome tiempo atrás, como la imposibilidad de aceptar y asumir como dadas ciertas condiciones y prácticas que en general son invisibilizadas por la estructura institucional escolar. Hago explícito así parte de mi posicionamiento en torno al tema de investigación. Esta postura, lejos de ser una amenaza a la “objetividad” del estudio, posibilita una perspectiva que surge en varios sentidos *desde adentro*.

De mirar a cuestionar lo cotidiano

Antes de comenzar mis estudios de doctorado trabajé en varias escuelas secundarias públicas ubicadas en diversas alcaldías de la Ciudad de México, la mayoría en el turno matutino, dos de ellas en el vespertino. A lo largo de ese tiempo he vivido la experiencia de la escuela de diversas maneras, pues aunque siempre he jugado el rol de profesora en el área de las ciencias sociales, mi mirada no siempre ha sido la misma. A razón de algunos procesos académicos y personales, algunas prácticas relacionadas con la estigmatización y discriminación comenzaron a parecerme evidentes, incluso, como sujeto de algunas de ellas.

Igual que los jóvenes estudiantes que han tenido acceso a la educación secundaria, antes de ser profesora yo misma fui alumna de este nivel en una secundaria pública en la capital del país. Así, tras los años de formación correspondientes, al regresar a la escuela como profesora muchas cosas me parecieron familiares: los espacios, los rituales y los sujetos que la habitan. Como docente, lo nuevo para mí sería encontrarme con la burocracia administrativa, los

ejercicios de poder, lo desgastante que es esta labor y su poco reconocimiento social.

Algunas prácticas parecen inamovibles, por ejemplo los rituales al inicio de la jornada escolar entre los que se encuentran la “formación” de los y las alumnas, es decir su ubicación en el patio separados en filas para hombres y mujeres; la ceremonia de honores a los símbolos patrios que se lleva a cabo todos lunes complementada con la presentación de las efemérides escolares por parte de los estudiantes; la bienvenida con la directora al micrófono o algún prefecto que suele llamar la atención con gritos o regaños cuando los alumnos no permanecen quietos o no se forman adecuadamente.¹ La serie de rituales y prácticas mencionadas conforman un tipo de inercias sedimentadas que en apariencia no varían mucho entre un espacio escolar y otro. Dichas dinámicas se asimilan como parte del desarrollo de la jornada escolar y pocas veces se debate su carácter formativo.

Así como existen ciertos componentes estructurados históricamente que forman parte de la institucionalidad oficial (y no oficial) de la escuela secundaria, existen también una serie de prácticas instituidas cotidianamente, a manera de usos y costumbres, o formas invisibilizadas que tienden a la normalización de las diferencias, estas últimas construidas a partir de los principios de normalidad (Puiggrós, 2004) y homogeneidad (Dussel, 2000) que rigen en la institución. Al respecto, un ejemplo: en varias de las escuelas en las que he laborado no ha sido poco común encontrarme con la ejecución de sanciones por el uso inadecuado del uniforme escolar.

¹ Debo aclarar que aunque considero necesario que a las mujeres se nos visibilice en el uso del lenguaje y que no se pluralice a partir de un sólo género, a lo largo del escrito es inevitable encontrar generalidades como el uso de “los” estudiantes, “los” alumnos o “los” jóvenes. En el contenido de los capítulos procuro evidenciar cuando se hace uso de estos términos con fines de diferenciación en relación a las construcciones discursivas que aluden de forma específica a hombres y mujeres. Sin embargo, he de aceptar que en muchos casos me remito al plural en masculino para aludir a ambos géneros por una cuestión de fluidez en la escritura, y quizá más de costumbre, aclarando que en mi posición ética reconozco la relevancia de incorporar un lenguaje más justo (por no decir “inclusivo”), pero sobre todo la importancia de generar una dinámica cultural digna y justa al interior de las escuelas (y de la sociedad en general), que no quede limitada al uso del lenguaje de forma políticamente correcta.

Hasta hace unos cuantos años, era constante observar la presencia de jóvenes sancionados fuera de las oficinas de la Dirección escolar o del área de Orientación, quienes perdían el derecho de entrar a sus clases por no utilizar el uniforme completo, añadir prendas ajenas al mismo, incluso por el tipo de peinado que contraviene al establecido en el reglamento escolar interno (como el uso de casquete corto en los chicos). El caso del uniforme escolar –estudiado por Inés Dussel (2000) como forma de regulación de los cuerpos–, muestra a su vez una doble vertiente: la permanencia de uno de los principios de la escolarización basada en la lógica de la igualdad *versus* desigualdad y de homogeneización *versus* diferencia. Alguna vez escuché decir a un padre de familia ante este tipo de sanción: “pero si mi hijo no piensa con el peinado, ¿qué problema tienen con que tome clases así?”

Lo que se asume como una falta se convierte en un elemento que da lugar a otras formas de señalamiento y estigmatización, como aquel día durante la ceremonia cívica en la que a pleno sol de mediodía, y mientras la comunidad escolar estaba en formación, la directora escolar señaló a un alumno con fuertes gritos diciendo que “parecía delincuente y no estudiante”, esto por llevar puesta una sudadera distinta al suéter verde que caracteriza la indumentaria de secundaria. “Delincuente”, tras el estruendo de la voz en el micrófono la palabra quedó resonando en mi cabeza. A cuenta del disciplinamiento hay una suerte de estigma que criminaliza a la juventud, lo cual no es un asunto menor. Pero además dicho suceso presenta una doble vertiente: por un lado la exhibición pública del joven a manera de ejemplo y, por el otro, lo normal y socialmente aceptado de este tipo de acontecimientos.

El marco en el que el evento mencionado (sucedido ya hace varios años) también es relevante: la ceremonia cívica como ritual homogeneizador, cuyo carácter nacionalista (e ideológico) exige un culto casi incuestionable a los símbolos patrios (causa de expulsión de algunos compañeros durante mi época de estudiante por su adscripción a una religión que impide el saludo a la bandera). Existen por lo tanto normas y rituales que han figurado históricamente en la lógica institucional de las escuelas y de sus prácticas, de los que poco se ha cuestionado

su papel como posible instrumento de exclusión, todo ello a pesar de la vigencia de los discursos en boga que apelan a favor de la diversidad y la diferencia.

Es decir, ciertas prácticas de carácter discriminatorio toman sentido a partir de la legitimidad que les da la estructura homogeneizadora de la institución escolar. Sin embargo, un elemento sustancial se encuentra en el papel de aquellos sujetos que cotidianamente participan ejecutando dichas acciones, las cuales se justifican en el cumplimiento de lo que consideran como el deber ser de la institución. A la dinámica oficial hay que sumar que la *escuela* es constituida también por sus sujetos, sus subjetividades y sus prácticas.² Así, a la discusión se pueden añadir el machismo, el racismo invisibilizado u otros ejercicios que son parte de la interacción social en este y otros espacios. Mirar estas prácticas en las escuelas da lugar a cuestionarse los fines y expectativas de respeto, tolerancia y no discriminación que, se asume, forman parte de los discursos educativos pero que, sin embargo, se ejercen por sujetos sociales y culturales configurados más allá de su función en el ámbito escolar-institucional.

Si bien se puede decir que las prácticas discriminatorias siempre han figurado en la dinámica cultural e institucional de las escuelas secundarias, no sobra señalar que fue en un momento muy específico de mi trayectoria profesional cuando comencé a mirarlas con mayor atención. Tras desarrollar una investigación para optar por el grado de maestría enfocada al análisis del proceso de reforma de los contenidos de la asignatura de historia para la educación secundaria en México, me percaté de un aspecto que había pasado desapercibido durante mi práctica docente como profesora de ese nivel educativo: el papel del conocimiento escolar como una construcción que no es neutral y que contribuye a la *regulación social* (Popkewitz, 2000) de los sujetos.

Tras insertarme en la búsqueda y la comprensión de la estructura discursiva, así como en la interpretación de las condiciones ideológicas

² A lo largo del texto hago referencia al término de escuela en dos sentidos: en primer lugar como institución históricamente configurada que se erige como un espacio físico pero también simbólico, en tanto que refiere a una serie de rituales, prácticas, discursos y funciones, más allá de la enseñanza de conocimientos considerados válidos y legítimos. En segundo lugar como configuración cultural en relación a las características de los espacios específicos analizados pues se considera que a la escuela también la constituyen (y construyen) sus sujetos y sus prácticas.

dominantes en la configuración del *currículum* (entendido como estructura discursiva fincada en lógicas de poder) pude percatarme de su naturaleza excluyente. Entre las conclusiones que esboqué en aquel momento se encuentran que el mantenimiento y defensa por el paradigma de la “Historia nacional” (entre cuyas características está el mantenimiento del mito del mestizaje y el “culto” por el *indio muerto*), así como la permanencia de una falsa visión de universalidad (ligada a una perspectiva occidental hegemónica), son componentes irrenunciables de los contenidos de la asignatura de historia que, bajo una perspectiva lineal que excluye la diversidad de sujetos históricos, responde a la naturaleza unívoca y homogeneizadora del discurso histórico, mientras omite el reconocimiento real de sus sujetos de aprendizaje, es decir de los jóvenes estudiantes de secundaria (Borrás, 2007).

Esa perspectiva hegemónica del conocimiento histórico, implícito en el *currículum* escolar, se hizo visible tras someter a escrutinio crítico la propuesta pedagógica de la reforma de los años 2004 y 2006, así como el discurso histórico que se sostiene en los contenidos de secundaria desde tiempo atrás. Con ello se develó la exclusión de “otras” formas de construcción del conocimiento, así como de los diversos sujetos históricos que evidentemente no encuentran espacio en el discurso oficial (mujeres, indígenas, niños, homosexuales, gente “común”, etcétera); así, el currículum escolar podía ser entendido como un componente estructural de carácter racista y discriminatorio.

Tras realizar dicho estudio y reincorporarme a mis grupos de secundaria, pude percatarme de un cambio radical en mi manera de mirar algunas de las situaciones que se suscitaban en las escuelas. Algunas de ellas, ligadas al control y disciplinamiento del alumnado, destacarían por su carácter discriminatorio. Cabe mencionar que, aunque no se niega de *facto* la presencia de actitudes éticas dentro de las escuelas, fue inevitable mirar las lógicas discriminatorias de ciertas prácticas del personal de la institución. Remitiré a algunos ejemplos con el fin de mostrar cómo se genera el interés por realizar esta investigación.

En una junta docente en el plantel al que recién me incorporaba como profesora (hace ya quince años), fue de llamar la atención la serie de razones que

esgrimían compañeros y compañeras profesoras, así como directivos escolares, sobre la llegada de un estudiante diagnosticado con VIH. Los argumentos sostenidos eran muy claros: no poner en riesgo al resto de la población estudiantil a un posible contagio. La profesora de Ciencias, por ejemplo, se dijo vulnerable ante un posible accidente en el laboratorio: “¿y qué tal que él o alguno de sus compañeros se corta?”; otros lo reafirmaban: “qué tal si jugando expone a otro compañero”. La nitidez de algunos detalles de tal evento escapa de mi memoria, pero es claro que tras un acuerdo casi generalizado, a aquel chico no se le permitió inscribirse al plantel.

La idea del posible “contagio” se relacionó también con un evento posterior: la primera vez que fui testigo del caso de una estudiante adolescente embarazada retirada de sus clases bajo argumentos que ocultaban la motivación por evitar el “mal ejemplo” al resto de las estudiantes; desde los primeros meses de embarazo se le impidió asistir a clases con sus compañeros y compañeras. En otro plantel, por ejemplo, otra alumna en las mismas circunstancias fue reubicada en el turno vespertino luego de parir, un turno considerado de menor prestigio y tras una decisión sobre la cual, cabe mencionar, sus profesores no fuimos informados. En ambos casos la situación va del ocultamiento a la exclusión de dichas jóvenes.

Otras situaciones relacionadas con ciertos estereotipos de carácter cultural, social o de género, también comenzaron a ser más evidentes. En una ocasión una madre de familia se presentó disgustada porque una profesora durante la clase le dijo a su hija la frase: “¡no pasarás de chacha de cafetería!” por no haber llevado la tarea; la palabra “chacha” es común en México para referirse de forma despectiva a las empleadas domésticas o a quienes realizan labores de servicio. Los padres de la alumna tenían una cafetería en la misma zona de la escuela, un lugar donde además se llevaban a cabo actividades de tipo cultural (presentaciones de libros, documentales, obras de teatro, conciertos, etcétera). El local era pequeño y la alumna contribuía, como el resto de su familia, sirviendo las mesas o participando de las actividades artísticas, como tocando el fagot (instrumento en el que ella era experta); estas cuestiones no eran ignoradas, pero sí invisibilizadas por la

profesora en cuestión, cuyo comentario tenía una carga discriminatoria importante, lo mismo en términos de clase que de género.

Otra situación similar ocurrió tiempo después en otro plantel, cuando el prefecto escolar (al que algunos alumnos llamaban por su apodo o enfrentaban porque solía mirar lascivamente a sus compañeras) exhortaba a los y las jóvenes a portarse correctamente y a estudiar, para ello utilizaba expresiones como “huevones” o “ya sé que no pasarán de trabajar en un Oxxo”, en referencia al empleo servil y mal remunerado de una cadena de mini súper en las ciudades mexicanas. Éstas y otras frases similares eran utilizadas para que los y las estudiantes cumplieran sus labores y se comportaran de manera adecuada, asumiendo un discurso que en teoría les haría conscientes de la forma en que la escuela les podría llevar a superar su estado de marginación.

Si bien considero que las prácticas discriminatorias de la escuela no sólo acontecen en espacios marginados o hacia sectores específicos, debo admitir que éstas adoptan matices relevantes según los contextos donde ocurren. El siguiente es un ejemplo que muestra un matiz acorde con el entorno de una escuela urbana, donde se pone en juego la reproducción de la discriminación a partir de un estereotipo cultural característico de nuestra sociedad mexicana:

(...) un alumno de tercer año hablaría sobre un altercado con su maestra de Español, quien le entregó un citatorio para hablar con su madre sobre la mala conducta del joven en clase. El mayor problema para el chico era la manera en que la profesora le entregó aquel citatorio, diciéndole (en tono despectivo, según refirió): *necesito hablar con tu mamá, nada más que a ver cómo le haces, porque yo no hablo ninguna lengua indígena*. En su relato el chico se mostró con enojo ante la situación y se dirigió a la dirección escolar esgrimiendo la frase: *ni mi mamá ni yo somos indígenas* (Nota de campo, 2011).

Sobre el fragmento citado, y la referencia a lo indígena dentro del mismo, se puede generar un vínculo entre la escuela como micro contexto y la reproducción de ciertos discursos presentes a nivel social. Al respecto, es de destacar que en México (país pluricultural) existe un racismo negado desde el cual lo indígena es

visto como sinónimo de atraso, construcción que, cabe mencionar, tiene un origen en la representación histórica que se ha hecho de los pueblos indígenas en el país. Sin embargo, lo anterior no refiere exclusivamente a la reproducción de lógicas que permean a nivel social, sino a toda una producción basada en elementos institucionales y discursivos que ponen en juego ámbitos como el castigo y humillación, por mencionar algunos.

Por lo tanto se considera que la escuela también legitima y configura ciertas dinámicas asumidas como cotidianas pero que poseen tonalidades evidentemente discriminatorias. Del ejemplo anterior, se puede además mencionar la casi sutil coincidencia de que precisamente fuera la profesora de la asignatura de Español la que utilizara aquella frase en un tono que indica descalificación y que puede vincularse al estigma de lo indígena y la anulación hacia otras expresiones lingüísticas ajenas al idioma hegemónico (lo que también da coherencia al enfado del estudiante al ofenderse por ser aludido como indígena). Por último, también es de mencionar la presencia de una relación de poder que se presenta desde diversas magnitudes como son la institucional (ligado a la autoridad de la profesora) y la cultural (vinculada a su posición de sujeto).

En este, como en otros de los casos citados, se muestra el uso de formas de estigmatización arraigadas social y culturalmente como medios para legitimar la autoridad y la disciplina al interior de las escuelas. En ese sentido, los prejuicios y expresiones de carácter discriminatorio se vinculan con las interacciones articuladas mediante el ejercicio del poder, que reproducen formas de control, pero que además legitiman modos de habitar ciertas posiciones de los sujetos (Briones, 2007). Al respecto cito un último ejemplo:

Una prefecta, víctima de acoso laboral en una escuela, relató lo ocurrido cuando un prefecto conocido por sus actos machistas (y sin ser sancionado o retirado de sus funciones por ello) agredió a un joven en el umbral del acceso al plantel del turno vespertino. Aquello ocurrió cuando un chico, ex alumno de la institución, se acercó a pedir información sobre un trámite de certificado. “¡Ya se fueron los de la mañana!”, respondió el prefecto casi cerrándole el zaguán en la cara; el joven empujó la puerta pidiendo hablar con alguien más y “no con el conserje”, a lo que

el hombre respondió a gritos “¡yo no soy ningún gato, pinche maricón!”. Con actitud agresiva, el prefecto continuó unos cuantos metros fuera del plantel gritándole cuando el chico intentaba alejarse: “¿a dónde vas maricón?”, “¡ándale, maricón!”. Lo mencionado ocurrió ante las miradas, entre atónitas e indiferentes, de las madres de familia que acababan de dejar a sus hijos e hijas en la escuela (Nota de campo, 2010).

En el evento referido resaltan varios puntos para la reflexión. Primero, la agresión hacia el estudiante cuya estigmatización no se justifica ante su condición de joven o cualquier otra que se le desee atribuir. A pesar de tratarse de un evento ocurrido en el umbral de la escuela, el asunto toma varios matices si se analiza desde la posición de poder del agresor, en el marco de las funciones otorgadas por la estructura escolar.

Además, es de mencionar algunos otros aspectos que salen de la vista de quien separa el evento antes relatado de otras condiciones propias del espacio donde ocurrió: una escuela en el turno vespertino que, como se expondrá más adelante, se sostenía por una matrícula generalmente integrada por alumnas y alumnos expulsados o rechazados del turno matutino, jóvenes que superaban la edad regular para cursar el nivel educativo, *recursadores* de grado o que laboraban por las mañanas y un largo etcétera; es decir, la posición de vulnerabilidad ya era un referente asumido por sus sujetos y éstos lo habitaban de distintas maneras, como los silencios de las madres de familia, quienes sabían que la permanencia de algunos de sus hijos e hijas en ese plantel, era la única garantía de que obtuvieran un certificado de educación secundaria.

El umbral es casi metafórico cuando referimos a un hecho ocurrido al margen de lo que pasa dentro y fuera de la escuela: el uso de expresiones de estigmatización culturalmente arraigadas proferidas por un sujeto cuya función de autoridad le fue otorgada oficialmente para disciplinar. Un prefecto que además obtenía una mayor legitimidad por habitar en un espacio donde el machismo y la misoginia eran característicos de las relaciones laborales; además, una testigo que, a pesar de poseer el mismo rango laboral, habitaba desde un posicionamiento que le hacía mirar con indignación lo ocurrido. Esto nos pone

entonces en otro umbral: el de los márgenes y de la posibilidad de que no todos los sujetos asumen, viven o miran el asunto que aquí se debate de la misma manera.

Ante esas formas de interacción se ponen varias cuestiones en juego, por ejemplo la manera en que ese poder “discriminatorio” habita los espacios: sale del salón de clases al patio y los pasillos, incluso a la sala de maestros y las juntas docentes (pues las burlas y el escarnio no son exclusivas de los estudiantes). También está la cuestión de la subjetividad adulta que construye formas particulares de ejercer su autoridad mediante el uso de expresiones erigidas culturalmente. Como punto amalgamador: la institución escolar y sus funciones “normalizadoras” en tanto sentido civilizatorio, pero a su vez de posible normalización (a veces inconsciente) de la discriminación y la violencia.

Tras la serie de experiencias antes relatadas, me planteo distintas preguntas que han dado lugar a esta investigación: ¿cómo nombrar eso que ocurre en las escuelas?, ¿cómo dar cuenta de su carácter discriminatorio? ¿Cuál es el papel de los sujetos, su subjetividad, sus prácticas, sus discursos? Un lugar común cuando se habla de discriminación y violencia es argumentar que los estudiantes traen ambos aprendizajes del “exterior”, es decir de sus circunstancias familiares o por mera influencia del contexto social, y que luego son reproducidos en las escuelas. Lo mismo se piensa respecto a los docentes, a quienes se les asume como portavoces de una cultura dominante, encargados de reproducirla acríticamente, fomentando con ello ciertas formas de discriminación. Sin embargo, considero que el asunto es más profundo y complejo.

La escuela no es un lugar menor, es un sitio del cual se esperaría la superación de ese tipo de expresiones que combinan violencia, señalamiento y estigmatización. Sin embargo, como en cualquier otro espacio social, estas expresiones están presentes, se vuelven cotidianas y se asumen al grado de invisibilizarlas, ello quizá porque ocurren ante dos condiciones sustanciales: la institución escolar y sus sujetos, siendo que éstos últimos no sólo son “profesores”, “estudiantes”, “directivos” y “prefectos”, sino sujetos con cargas culturales como cualquier otro miembro de la sociedad.

Hablar de esas “otras” discriminaciones nos invita a buscar comprender “eso” que transcurre soterradamente ante la imbricación entre lo escolar y lo social, lo cual nos lleva a suponer que en la escuela ocurre algo más que la sola reproducción de pautas culturales externas o de lógicas de dominación previamente impuestas en su interior. Me refiero a eso que en manos de sus sujetos se produce, configura, resiste o legitima y que enmarca los afanes, incertidumbres y deseos depositados en esta investigación.

Introducción

Precisiones iniciales o trazos de un mapa de ruta

Es probable que quien haya decidido embarcarse en la lectura de este trabajo lo haga interesado o interesada en algunos de los ámbitos que se consideran centrales en el título de esta investigación. Uno de ellos es la escuela secundaria pública en México, el otro es el ámbito de las discriminaciones. Sin embargo, se considera necesario realizar algunas precisiones en torno a las características de este estudio antes de arribar a sus ámbitos de carácter temático, los cuales además no se erigen como definiciones absolutas, sino como construcciones analíticas desde las cuales se posibilita continuar debatiendo.

Considero que un aspecto relevante en toda investigación se relaciona con su proceso de construcción y el trayecto mediante el cual se arriba a sus posibles resultados. Este trabajo se construyó desde un enfoque cualitativo, con una perspectiva interpretativo-crítica, lo cual no refiere exclusivamente al uso de ciertas herramientas de recuperación de información, sino en un sentido más amplio a la forma de concebir el proceso investigativo y la construcción de conocimiento, así como a los sujetos que participan de dicho proceso. Lo anterior mediante el reconocimiento de la subjetividad como construcción social y como elemento sustancial para la discusión de los aspectos estudiados. También se reconoce el papel del sujeto que investiga, cuya experiencia en dicho proceso se dimensiona desde distintos niveles de participación e involucramiento al interior del contexto de estudio y en el análisis, interpretación y discusión en torno al mismo.

Como se esbozó previamente, el interés por plantearse una investigación en torno a la escuela secundaria se originó de la experiencia en diversos espacios escolares en los que se pudo observar la presencia de distintas prácticas de carácter discriminatorio vinculadas a las funciones propias de la institución escolar. Es decir, ciertas formas de discriminación se relacionan con la lógica institucional y el desenvolvimiento de sus sujetos en el ámbito cotidiano, incluyendo a aquellos con funciones de carácter formativo y pedagógico. Sin embargo, para poder desentrañar ese supuesto sustentado en la experiencia previa en tales espacios,

se hizo necesario “volver” al campo de estudio con la intención de mirar aquellas prácticas y discursos que evidenciaran tal argumento.

Ante la incertidumbre de comenzar el proceso de búsqueda, en algún punto se tomó la decisión de desprenderse de cualquier intención de comprobación de las premisas antes mencionadas y, por el contrario, “dejar hablar” al campo y a sus sujetos. Las intenciones iniciales se fueron modificando a lo largo del proceso de recuperación y de profundización de la información, considerando además que ese proceso no se dio de forma aislada, sino como parte de un conjunto más amplio que involucró la discusión de carácter teórico académico y la interpretación de la información empírica en sus distintas etapas. Al respecto, y como se expone ampliamente en el apartado sobre el enfoque de esta investigación, es necesario aclarar el uso que se le da a la teoría, que no es el de un marco rígido sobre el cual se definió la búsqueda de información de campo, sino como un conjunto de herramientas conceptuales que, además de ser desarrolladas en paralelo a la recuperación de dicha información, posibilitarían mirarla con mayor capacidad crítica.

Desde el comienzo de la indagación se consideró la existencia de ciertos componentes de la estructura institucional de la escuela secundaria que se han preservado históricamente y que además podrían ser analizados como posibles aspectos que promueven algunas formas de discriminación institucionalmente aceptadas. Entre dichos componentes se encuentran la homogeneización de las diferencias, como parte del sentido histórico de la institución escolar, y el ejercicio de la disciplina. Ambos aspectos se considerarían característicos de este nivel educativo y posibles parteaguas para explicar la lógica desde la cual la escuela promueve ciertas prácticas y discursos de carácter discriminatorio entre sus sujetos. Por considerarlos relevantes para historizar y discutir en torno a la estructura y fines educativos de la escuela secundaria, la homogeneización de las diferencias y el ejercicio de la disciplina son aspectos que forman parte de las discusiones analíticas de este estudio. Sin embargo, es importante hacer algunas precisiones.

En primer lugar es necesario aclarar la manera en que la escuela secundaria pública es abordada en este trabajo. Se considera que existen ciertos ámbitos que definen a la escuela secundaria como institución, aspectos prácticamente inamovibles entre un espacio y otro por considerarse definitorios de su deber ser: sus sujetos y funciones, el ejercicio de la disciplina y el control del *otro*, entre algunos más. Tales aspectos se reconstruyen con el objetivo de trazar una especie de radiografía de la institución escolar y de sus sujetos, así como del ejercicio de la disciplina y su relación con formas de estigmatización y de resistencia observadas a lo largo de varios años de presencia en planteles públicos del nivel educativo en cuestión. No obstante, el análisis y contrastación empírica de dichos aspectos solamente constituía una parte del ejercicio de indagación, que permitiría mostrar algunas de las características de las escuelas secundarias y de la estructura de la institución escolar en su posible vínculo con prácticas y discursos de carácter discriminatorio.

Para profundizar en el vínculo mencionado se propuso la realización de trabajo de campo inicialmente en dos planteles de educación secundaria pública general. Cabe destacar que dichos planteles no serían seleccionados por haberles considerado previamente espacios emblemáticos de situaciones de carácter discriminatorio, pues por el contrario la intención sería analizar la manera en que prácticas y discursos de tipo discriminatorio surgen de lo cotidiano en cualquier espacio escolar. Sin embargo, por circunstancias y detalles que se exponen en el apartado de precisiones metodológicas, tal ejercicio pudo realizarse a profundidad en sólo uno de los planteles seleccionados del cual surgirían una serie de aspectos de relevancia para el rumbo de la investigación.

Al entrar a dicho espacio una serie de aspectos no vislumbrados en un inicio comenzaron a emerger dando cuenta de una serie de elementos que redefinirían el trayecto de la indagación y la delimitación conceptual de la misma. En principio la manera en que los jóvenes eran nombrados en relación a las características asumidas por parte de los adultos hacia ellos y, posteriormente, reparar en la manera en que los propios espacios escolares son nombrados en relación a la forma en que se estigmatiza a sus sujetos. Lo anterior hizo necesario

redimensionar algunas de las experiencias obtenidas previamente y comenzar a revirar en torno a las maneras en que se define al interior de los espacios a los propios sujetos que lo integran, construyéndolos como *otros*.

Además de la observación etnográfica, los discursos adultos obtenidos mediante entrevistas conversacionales principalmente con docentes del plantel me permitieron enfocarme en un aspecto central que se relaciona con la manera en que se construye cierta subjetividad acerca de un otro, en este caso los jóvenes estudiantes de secundaria pública. Por lo tanto ciertos discursos y construcciones subjetivas se dejaron ver a lo largo del estudio, tocando ámbitos de complejidad como las condiciones sociales de los jóvenes que asisten a la escuela pública y la propia delimitación que se hace de una escuela que, se considera, se dirige a sectores con cierto grado de vulnerabilidad asumida al menos desde los discursos adultos.

Como se profundiza en su momento, es de destacar la relación que se hace entre las denominaciones de *delincuente* para caracterizar a los jóvenes receptores de la escuela pública analizada, pero además el vínculo que discursivamente se guarda con otras nociones como la de *rescatable*, *rechazado* o aquellas que definen a tal espacio como un *basurero* o *reclusorio*. En relación a ello, otro aspecto relevante fue mirar cierta coherencia entre la forma en que se nombra a un otro con la manera en que se le construye discursiva y subjetivamente. En dicha construcción aparece el ámbito de lo escolar, entendido como ciertas circunstancias de carácter problemático de los jóvenes (bajo aprovechamiento, indisciplina) y en relación con sus condiciones sociales, económicas y familiares como causas directas de dichas circunstancias.

Otro aspecto a destacar es la relación que guarda la forma en que se nombra y construye subjetivamente a un otro con la manera en que se define o construye un cierto tipo de escuela, lo cual se relaciona con el sentido que los sujetos dan a sus funciones dentro de la institución escolar y a sus fines educativos en un sentido más profundo. Lo mencionado se sostiene en otro aspecto no previsto en un inicio de la indagación, pero que tras emerger de los discursos y términos empleados por los docentes entrevistados, posteriormente

sería observado ampliamente durante el último periodo de trabajo de campo. Se trata de ciertos recursos implementados a nivel institucional que cumplen con el objetivo aparente de ayudar a los jóvenes, lo que se sustenta en la premisa de su condición de desventaja y vulnerabilidad.

La forma en que se analiza la información de campo a lo largo de este estudio se adscribe a una mirada crítica desde la cual todo discurso posee una doble vertiente, es decir, se considera que lo discriminatorio puede surgir de aquellos discursos y acciones originadas desde las buenas intenciones mientras mantienen y legitiman ciertas lógicas estructuradas a nivel social como inamovibles, incluso sin que los sujetos que las generan sean conscientes de ello. En ese sentido, ciertos aspectos surgidos de los discursos adultos y algunos recursos implementados escolarmente en supuesto beneficio de los jóvenes estudiantes, se interpretan como mecanismos que tienden a profundizar las condiciones de desigualdad desde las cuales los jóvenes son construidos, esto a pesar de sus aparentes buenas intenciones. Con esa perspectiva, y tras los aspectos no vislumbrados que se dejaron ver a lo largo de este estudio, es que lo discriminatorio aparece como una forma de mirar la realidad y no necesariamente como un concepto contrastable.

Toda realidad tiene matices, así como los sujetos que se mueven desde distintas posiciones de poder en el ámbito escolar e institucional. En este estudio, los adultos con funciones pedagógicas y los propios estudiantes son entendidos como sujetos culturales cuyos matices se dejan ver en diferentes dimensiones, mismas que se busca mostrar mediante la narración. Es de mencionar que no se ha pretendido denostar a los sujetos, pero tampoco idealizarlos junto a la realidad de la que participan, lo que se busca es trazar un esquema amplio de lo que ocurre en las escuelas con el foco puesto en las construcciones y circunstancias obtenidas del espacio específico analizado.

Es preciso señalar que el plantel y sus sujetos son mantenidos en el anonimato.³ Si bien la narración toca a sujetos con funciones específicas en el

³ Cabe mencionar que el sobrenombre al que se hace referencia para nombrar al plantel observado como *El basurero* refiere a uno de los términos surgidos de los discursos adultos que definían de forma recurrente a tal espacio escolar.

ámbito escolar, esto no responde a la pretensión de juzgar a personajes específicos, sino a la intención analítica y narrativa de abrir la discusión considerando sus prácticas y discursos como parte de un entramado que permitiera arribar a la comprensión de la forma en que su carácter discriminatorio se configura a nivel institucional. Ante ello es relevante reconocer lo valioso y significativo de las aportaciones discursivas de tales sujetos como elemento sustancial del estudio.

Uno de los planteamientos iniciales de este trabajo consistía en trazar de forma esquematizada las maneras en que los sujetos se relacionan institucionalmente mediante ejercicios discriminatorios y de poder, incluyendo aquellas relaciones que se establecen laboralmente. Si bien el trabajo se concentró en el análisis de las formas en que desde la institución escolar se construye a los estudiantes como *otros* (en parte debido al trayecto que siguió la interpretación de la información empírica), existen otros ámbitos que permiten mostrar cómo las relaciones de carácter discriminatorio no acontecen de forma exclusiva ni unidireccional.

Durante las distintas etapas de recuperación de información empírica emergieron cierto tipo de situaciones que permiten ejemplificar la manera en que las relaciones de carácter discriminatorio se presentan desde distintos niveles de vínculo entre los sujetos en el marco institucional. Aunque de forma parcial, tales aspectos son explorados en el relato, en algunos casos como parte de una discusión más amplia en torno a ciertas características del ámbito institucional e incluso laboral de las escuelas secundarias.

En este estudio se hace alusión a algunos aspectos considerados propios de la idiosincrasia institucional que afloraron de la experiencia en distintas escuelas secundarias y que intentan abonar en una suerte de reconstrucción crítica de la institución escolar, tomando algunas de las características que acontecen en relación al contexto social y cultural de nuestro país. Por ello, en un último apartado de esta tesis se discuten aspectos como las relaciones laborales y su vínculo con formas de discriminación invisibilizadas desde su construcción entre adultos; lo mencionado se considera un elemento relevante en tanto que

permite ampliar la mirada hacia aspectos generalmente soslayados en las discusiones en torno a las escuelas.

Así, más que demostrar que en la escuela existen prácticas y discursos de carácter discriminatorio, en esta investigación se incide en el análisis de ciertos aspectos que muestran su configuración a nivel institucional, mismos que fueron observados a nivel local, pero tocan lo concerniente a ámbitos de carácter estructural y subjetivo más amplios. En otras palabras: el análisis pasó de lo que se asume es lo discriminatorio y su reproducción al interior de la escuela, a la manera en que se configura de forma compleja a partir de una serie de factores que intervienen en su producción, los cuales son establecidos tanto a nivel escolar-institucional como a nivel social.

En cuanto a la manera en que se encuentra organizada esta tesis debo decir que su elaboración no respondió a una lógica lineal, sino a un proceso de construcción más bien de forma espiral, es decir mediante el cuestionamiento y reajuste constante de su diseño, interpretación, análisis y escritura. Además, al narrar la forma en que el trabajo se construyó se es coherente con un aspecto propio de la investigación social cualitativa: la reflexividad crítica desde la cual quien investiga involucra al lector en la reconstrucción del trayecto investigativo como causa de los resultados obtenidos.

Como es de esperar de una tesis de grado, la estructura tiende a definirse en función de la lógica de construcción del trayecto que siguió el propio proceso investigativo. Así, los afanes por justificar la manera en que un investigador en ciernes decide asirse a su objeto de estudio, implican encontrarse de entrada con toda la serie de planteamientos y objetivos que en su momento fueron arduamente discutidos al interior del ámbito académico. Para el caso de este estudio, tales aspectos tendieron a ser modificados significativamente a partir de los encuentros y desencuentros que se vivieron durante el proceso de recuperación de la información, su interpretación y, en gran medida, durante su proceso de escritura. La investigación académica se precia un tanto parecida al trabajo artesanal debido a la singularidad que adquiere a razón del sujeto que lo desarrolla: cada texto

generado es el resultado de una forma de construcción cuya particularidad deviene de la experiencia de quien la ha escrito y desarrollado.

Esta tesis se encuentra dividida en cuatro partes que se organizan a su vez en nueve capítulos. La primera parte, *De la construcción del objeto y enfoque de estudio*, está integrada por dos capítulos. En el primer capítulo, *La construcción de un objeto de estudio*, se hace una revisión crítica de los antecedentes de investigación (o estado del conocimiento), para posteriormente dar paso a la justificación, la problematización y los objetivos perseguidos por este estudio. Se consideró a la revisión de los antecedentes como aspecto que abre el capítulo debido a que argumentalmente posibilita dar pauta a la explicación de las características, razones y particularidades del estudio; además, acorde al enfoque de la investigación, dicha revisión se desarrolla desde una perspectiva dialógica, es decir en interlocución con los autores.

En el segundo capítulo, *La configuración de una mirada*, se discuten distintos enfoques que permean la investigación social y educativa con el fin de demarcar la perspectiva asumida. Para ello se hace un bosquejo en torno a ciertos enfoques que han dominado el panorama investigativo, pero además sobre aspectos de carácter epistemológico más amplios, como el cuestionamiento de la manera en que se construyen y determinan hegemónicamente ciertas formas de hacer investigación y construir conocimiento. En este capítulo también se explicita y fundamenta la manera en que se concibe al ámbito teórico-conceptual para el estudio. Finalmente, se expone la manera en que se orientó la mirada hacia una perspectiva de tipo *configuracional* que vincula aspectos subjetivos y estructurales en el análisis, previa revisión del panorama crítico al cual se adscriben algunos estudios sobre la escuela, las desigualdades y el poder.

La segunda parte, *Debates y herramientas teórico-conceptuales*, se integra de los capítulos 3 y 4. En el Capítulo 3, *Homogeneidad, diversidad y diferencia. Aproximaciones a partir de los sentidos de la institución escolar*, se hace una revisión en torno al origen y sentido normalizador-homogeneizador de la institución escolar, su vigencia en la actualidad y su relación con la construcción negativa de la diferencia. A su vez, tales principios se discuten en virtud del actual discurso

educativo orientado hacia nociones en boga como multiculturalismo, diversidad y tolerancia, términos que son puestos a debate en relación con su contraposición o acoplamiento a los principios de una institución sostenida históricamente en lógicas de carácter discriminatorio.

Es en el Capítulo 4, *Del nombrar al otro y el poder diferenciador. Discusión en torno a los procesos de otrorización*, que se revisa una serie de nociones de carácter teórico-conceptual en torno a la construcción de categorizaciones y diferenciaciones establecidas a nivel social. Lo mencionado marca la pauta para la elaboración conceptual del ámbito de la *otrorización*, término que se utiliza en esta investigación para referir a aquellos procesos desde los cuales se construye, nombra y define a los sujetos como otros. En este capítulo se elabora la posición analítica desde la cual se aborda el ámbito discriminatorio en este estudio, tras considerar aspectos como la noción productiva del poder, su relación con el potencial de nombrar y la capacidad de fijar y crear estereotipos en torno a ciertos sujetos.

La tercera parte de esta tesis, *De la experiencia de campo*, consta del Capítulo 5 titulado *La ruta metodológica*. En dicho capítulo se describen ampliamente las decisiones de carácter metodológico que se tomaron a lo largo del desarrollo de la investigación y las cuatro etapas en las que se divide ese proceso, mismas que van de las experiencias y observaciones iniciales hasta el periodo de mayor implicación y cierre. Este capítulo se considera parte de un ejercicio reflexivo que intenta involucrar al lector en el proceso de elaboración de la investigación, en los pasos seguidos a lo largo de su desarrollo y en los soportes teóricos de la metodología empleada.

La cuarta parte, *Discusión crítica de los datos*, abarca los cuatro últimos capítulos del documento, los cuales constituyen el desarrollo analítico que se basa en la interpretación crítica de la información obtenida mediante el trabajo de campo. Lo anterior se construye fundamentalmente con el análisis, interpretación y narración de las experiencias recuperadas al interior de las escuelas secundarias en distintos momentos del trayecto investigativo. El capítulo 6 (que abre este apartado) se denomina *La escuela secundaria pública como espacio para la*

discriminación. Institución, disciplina y “resistencias”. Dicho capítulo aborda aquellos aspectos que se considera definen a la escuela secundaria como institución de nivel básico, asumiendo el ámbito del ejercicio de la disciplina como característico de este nivel educativo. El disciplinamiento se aborda en relación con otras expresiones y manifestaciones del control del otro, teniendo en cuenta además el papel de sus sujetos en su producción, en las lógicas ideadas para resistirla y su relación con ámbitos de carácter discriminatorio.

A *posteriori*, el análisis se dirige a ámbitos de mayor especificidad, como aquellos asociados a la construcción discursiva de los espacios y sus sujetos como otros. En el Capítulo 7, *Espacios y metáforas. De la ubicación simbólica a la exclusión invisible*, se aborda de manera profunda la información obtenida de dos espacios escolares: uno ubicado en el turno vespertino, el otro una escuela de tiempo completo en la que se concentró la mayor parte de los recursos de análisis contenidos en este capítulo y el cierre de la investigación. El capítulo se centra en las formas en que se construye a los espacios y a sus sujetos en ámbitos como su condición de vulnerabilidad y el rechazo, tanto a nivel escolar como a nivel social. Lo anterior se discute en relación con la manera en que los sujetos son nombrados y contruidos discursivamente como otros, mientras son interpelados mediante apelativos como el de *delincuente*.

El ámbito discursivo se desmenuza a detalle en el capítulo 7, el cual concluye con el análisis de aquellas estrategias implementadas a nivel local en el espacio denominado como *El basurero*, nombre que surge de los discursos docentes y que deviene en toda una forma particular de construir escuela. Tales estrategias son además analizadas como mecanismos con potencial de ayuda, pero a su vez de exclusión. Ligado al contenido de dicho capítulo y a modo de cierre, en el capítulo subsecuente se propone un balance analítico a manera de claves de interpretación en torno a la forma en que se situó y analizó la información.

En el Capítulo 8, *Construcción y designación de un otro en la escuela. Algunas claves desde su análisis*, se genera una serie de puntos de discusión que sintetizan los principales argumentos derivados del análisis crítico de la

información empírica. En dicho capítulo se elabora una propuesta analítica con apoyo de recursos teóricos que abonan a la conceptualización de los principales hallazgos y de la manera en que éstos fueron interpretados. Dicho capítulo concluye con una reflexión crítica en torno al papel de la escuela secundaria en los ámbitos analizados y en relación con otros elementos que surgieron en el camino pues, como se verá, el ámbito empírico desbordaría cualquier intento rígido de conceptualización.

Off the record. La otra discriminación. Sujetos, poder e idiosincrasia institucional constituye un capítulo alternativo en el que se discuten aspectos relacionados con la manera en que a nivel institucional se despliegan relaciones laborales que se basan en formas de discriminación asociadas a otros componentes propios de la idiosincrasia institucional. Lo anterior se narra a partir de lo observado en distintos momentos de recuperación de la información empírica y se sostiene de la premisa de que las distintas formas de otorgación no acontecen exclusivamente como categorización y disciplinamiento de los jóvenes estudiantes, sino también de los adultos, lo cual se sitúa en relación a ciertas lógicas institucionales particulares y su entramado de relaciones de poder.

Para concluir, en el apartado de *Consideraciones finales* se consignan algunos de los alcances y aportaciones de la investigación, centrándose en aquellos puntos de posible exploración y profundización por parte de otros estudios. Más que arribar a conclusiones definitivas, se asume que una de las contribuciones de este trabajo está en la posibilidad de continuar conversando en torno a los ámbitos explorados y más allá de los mismos. En dicho apartado es de destacar la reflexión general en torno a aquellos aspectos no vislumbrados inicialmente, los cuales constituyen parte de las aportaciones de esta investigación al ámbito del estudio crítico sobre la educación, las escuelas y las formas de discriminación y desigualdad que se producen en ellas.

Finalmente, a manera de *Epílogo*, se hace una revisión del trayecto académico y personal por el que se atravesó a lo largo del desarrollo de la investigación y de los estudios doctorales, esto con el fin de mostrar algunos aspectos alternos ligados a su proceso de construcción que permitan al lector una

mirada a otras dimensiones del recorrido investigativo desde la perspectiva del sujeto que lo realizó. Al respecto no sobra señalar que, como cualquier empresa de tal envergadura, la realización de una tesis doctoral toca decisiones, espacios y tiempos de vida que influyen en sus resultados, aspectos que constituyen parte del *background* de cualquier trabajo sostenido.

Cabe mencionar también que el trazo de la ruta del contenido de esta tesis no implica una lectura forzosa en el mismo sentido, siendo el lector libre de abocarse a cada capítulo que de forma particular constituye una construcción que puede brindar horizontes de discusión en torno a ciertos ámbitos específicos situados en este estudio. Ojalá el contenido de este documento permita detonar diálogos constructivos; lo plasmado aquí no tiene mayor pretensión que la de atreverse a mirar la escuela y a sus sujetos con una perspectiva que permita develar de forma crítica ciertos ámbitos considerados cotidianos que convergen entre la invisibilización y ocultamiento de ciertas formas de desigualdad e injusticia.

Es de mencionar que la perspectiva crítica a la que se adscribe este estudio no asume de antemano una postura pragmática desde la cual se planteen opciones para modificar o transformar *de facto* lo analizado. El punto central ha sido el de situar una forma de interpretación que brinde recursos analíticos para problematizar y discutir el ámbito institucional escolar de la escuela secundaria, cuyas expresiones a nivel local tienen trascendencia en ámbitos estructurales y subjetivos más complejos. He de decir al respecto que lo que inició como un interés particular puede constituirse como una contribución con márgenes sociales más amplios. En ese sentido considero que toda investigación surge de cierto grado de malestar desde el cual se puede contribuir a generar mayor consciencia social en torno a un fenómeno que nos involucra directa o indirectamente como actores educativos y como entes sociales. Espero que este trabajo permita aportar recursos para, más allá de “mirar” las escuelas, emprender rutas sensatas que cuestionen y permitan desesencializar y desarticular “lo dado”, y quizá con ello seguir avanzando en la construcción de otros futuros posibles.

Primera Parte

De la construcción del objeto y
enfoque de estudio

Capítulo 1

La construcción de un objeto de estudio

Revisión crítica de los antecedentes de investigación

Un aspecto considerado necesario durante el proceso de construcción del objeto de estudio se encuentra en la recopilación y análisis de aquellos trabajos que anteceden una investigación y que se relacionan de forma directa o próxima con el tema de interés. Se trata de un ejercicio que contribuye a mostrar el panorama sobre el desarrollo del ámbito de estudio dentro del contexto académico, al tiempo que auxilia al investigador en la definición de las estrategias a seguir durante el proceso investigativo. Por considerarse relevante para comenzar a aterrizar los intereses de investigación y tener más claridad en el punto de partida, la revisión de los antecedentes de estudio suele sistematizarse en los inicios de la indagación, sin embargo, constituye un ejercicio inacabado que se desarrolla a lo largo de todo el proceso investigativo y sin que en algún momento logre culminarse.

Para este trabajo se consideró pertinente realizar una revisión de carácter cualitativo, en concordancia con el enfoque adoptado. Por lo tanto, más que la presentación del número de estudios que le anteceden, en este apartado se realiza una breve presentación y revisión crítica de aquellos considerados más significativos por su cercanía a los intereses de estudio. Tal balance refiere en particular al vínculo o separación de los estudios revisados con esta investigación, la forma en que se abordan ciertos ámbitos como el que concierne a la escuela secundaria, los abordajes metodológicos de dichos estudios y el campo de las discriminaciones. Al elegir sólo ciertos trabajos donde discurren algunos de los tópicos considerados cercanos a nuestro objeto, existen debates que han quedado al margen, al menos en lo que respecta a este ejercicio inicial, pues algunos de ellos se sitúan como parte de las discusiones que se desarrollan a lo largo del contenido de esta tesis.

La recuperación y selección de los trabajos que aparecen consignados como parte de los antecedentes del estudio constituye un ejercicio de carácter

subjetivo, en tanto que su definición se da de manera particular, es decir, en función de los intereses de investigación, de su definición inicial (que tiende a modificarse con el tiempo) y de la relación del investigador con el campo académico, entre otros aspectos. No es posible encontrarse con trabajos que desarrollen el “mismo” objeto, al ser éste el resultado de una construcción única y particular (en relación con la manera en que se aborda). Sobre lo antedicho es necesario hacer algunas precisiones, en particular en lo que concierne a la redefinición metodológica y conceptual que se experimentó a lo largo del proceso investigativo.

Como se ha mencionado, el proceso de investigación no se dio de forma lineal, pues al paso del descubrimiento que involucró el desarrollo de los ámbitos teórico y el empírico, de la formación académica en el doctorado, así como de las necesidades y hallazgos que se presentaron a lo largo del desarrollo de este estudio, se generaron una serie de ajustes a los planteamientos ideados inicialmente. Por ejemplo, en un inicio se planteó realizar un estudio que considerara las narrativas de los sujetos en torno a la discriminación. Lo anterior surgió tras la búsqueda de un enfoque que me permitiera legitimar como parte de la investigación la experiencia propia como docente en distintas escuelas. Ello me llevó a tener contacto con aquellas perspectivas relacionadas con el reconocimiento de la voz, particularmente de las narrativas docentes. Sin embargo, tal metodología no fue utilizada debido a que la problematización del estudio obligaba a echar mano de otros recursos que posibilitaran la generación de otro tipo de discusión crítica situada en la institución y no sólo en las narrativas de sus sujetos.

El trabajo detentado forma parte de un amplio campo de discusión: la discriminación en México, el cual compromete un vasto margen que alberga distintos abordajes específicos. También se tocan otros ámbitos como los relacionados con las juventudes, la exclusión escolar y la escuela secundaria en México, entre otros aspectos que dificultan una sola delimitación temática. En esta investigación, el punto de inflexión se centraría en la existencia de prácticas y discursos de carácter discriminatorio que son invisibilizadas a nivel social e

institucional en el contexto de la escuela secundaria. Como se ha explicado en la parte introductoria, este estudio partió de la premisa de dejar hablar al campo, es decir a la escuela secundaria como institución y como contexto específico, a fin de dar cuenta de la forma en que se configuran ciertas prácticas y discursos de carácter discriminatorio que se asumen a nivel social e institucional. Lo mencionado dio cabida a un aspecto no vislumbrado inicialmente y que refiere de forma concreta a las maneras en que al interior del ámbito escolar-institucional se configuran y legitiman formas de discriminación a partir de la construcción de ciertos sujetos como *otros*.

En este ejercicio se revisan algunas investigaciones en torno a la escuela secundaria en México, pero también sobre la forma en que se aborda el estudio de la discriminación en las escuelas, siendo necesario mostrar el vínculo que se hace con el ámbito de la violencia escolar, aspecto que constituye una veta que domina una parte sustancial del enfoque de las indagaciones. Los estudios revisados se caracterizan por el empleo de metodologías de corte cualitativo, destacando aquellas en las que hay recuperación de experiencias y observación etnográfica. La recopilación de la información se hizo mediante la búsqueda en bases de datos de revistas y congresos académicos, así como de tesis de grado, fundamentalmente en el ámbito nacional.

Investigaciones sobre la escuela secundaria en México

Una de las investigaciones más amplias en torno al estudio de la escuela secundaria mexicana es la realizada por Etelvina Sandoval (2000): *La trama de la escuela secundaria: institución, saberes, relaciones*. Este trabajo, pionero en la materia, es una radiografía del nivel educativo que da cuenta de las características de la institución y de las relaciones que ahí se entretajan. El estudio fue realizado desde la etnografía de la educación e intenta arribar al análisis de los significados y direccionalidad de las prácticas escolares, esto mediante la descripción de las condiciones históricas y vigentes de la institución, así como de los saberes y relaciones entre maestros, directivos y alumnos a partir de aspectos concretos

como la normatividad y la conducta. La investigación de Sandoval (2000) es un trabajo cuya amplitud abre la posibilidad de mayor especificidad en cada uno de los aspectos que devela, lo que evidencia la necesidad de análisis de situaciones o problemas específicos dentro de cada uno de los rubros establecidos en el mismo. A dos décadas de realizado, sigue siendo relevante por poner a la escuela secundaria en el centro de la discusión educativa y ser el parteaguas para estudios posteriores.

Otras investigaciones se proponen el análisis de este nivel educativo mediante el estudio de las características de sus estudiantes. Tal es el caso del trabajo de López Garcés (2011), *Ser estudiante de secundaria. Un estudio de la dinámica cultural en la construcción de la vida escolar*, donde se describen las dinámicas entre alumnos en la escuela a partir de la transcripción detallada de las observaciones de la investigadora en el aula y otros espacios. En el mismo tenor, el trabajo de Reyes (2006), *La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*, es un análisis entre los estudiantes de este nivel desde su condición de adolescentes y los procesos de construcción identitaria en los que se ven envueltos. El autor sitúa a los sujetos como centro de la investigación, mostrando la manera en que los jóvenes perciben la secundaria, sus formas de resistencia y cómo se expresan las identidades a través de las relaciones establecidas entre los estudiantes al interior de la escuela. Si bien este trabajo considera el papel que tienen las escuelas en estos procesos, no hay una imbricación más profunda en el análisis de la institución y de otros actores educativos.

El trabajo *La configuración de la formación de la ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria* de Rodríguez McKeon (2009) es una investigación que problematiza la conformación de la ciudadanía a través de las prácticas y discursos pedagógicos en dicho nivel educativo. Mediante la noción de *etnografía crítica* propuesta por Popkewitz (1998), la autora sugiere ir más allá del análisis del *currículum* formal al analizar el discurso pedagógico local cuyas significaciones se configuran a partir del entramado institucional (Bernstein, 1998 en McKeon, 2009). La autora muestra una veta de suma relevancia en la medida

en que aporta elementos para el análisis de lo “subterráneo”, es decir de aquellos discursos cargados de significados que ocurren al interior de las escuelas. Al plantearse como un estudio de caso sobre una escuela considerada de prestigio, pareciera que la amplitud de los ámbitos de análisis se limitaran a las circunstancias de dicho contexto, sin embargo, es de señalar que varios de los aspectos descritos por la autora, también se hacen visibles en otros espacios escolares del nivel educativo en cuestión, esto evidencia que los fenómenos estudiados trascienden al espacio de estudio y por lo tanto, da mayor relevancia a sus resultados.

En relación a los trabajos revisados existen dos aspectos generales a destacar. En primer lugar, la relación cercanía-lejanía de algunos de los autores con el nivel educativo de análisis. Como se señala en los trabajos de Sandoval (2000) y Reyes (2010), existe un vínculo laboral con el nivel de estudio que antecede la realización de dichas investigaciones tras haber ejercido como orientadora escolar en el primer caso, y como docente en el segundo. Lo mencionado no demerita las aportaciones de ninguna de las investigaciones revisadas, ni constituye un componente que ponga en riesgo la “objetividad” de los estudios, por el contrario, se trata de un aspecto que enriquece dichos trabajos, como seguramente ocurre con otros ejercicios investigativos en los que no siempre queda consignada de forma evidente esta relación.

En segundo lugar se encuentra el uso de metodologías y recursos interpretativos de corte cualitativo. En los trabajos revisados, algunas de las estrategias empleadas fueron la observación etnográfica, la realización de entrevistas y la recuperación de testimonios de los distintos actores involucrados en los estudios. El uso de perspectivas cualitativas constituye un aspecto que requiere un espacio de revisión dada su cercanía con el enfoque de esta tesis.

El estudio de la escuela secundaria desde perspectivas cualitativas

Como plantea Suárez (2007), en el ámbito del análisis de la escuela han sido incorporadas distintas modalidades de investigación, sea que retomen principios

teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación (Rockwell, 2011; Batallán, 2007), o de la investigación interpretativa y narrativa de las prácticas escolares descrita en los trabajos de Connelly y Clandini (1995 y 2000), Bolívar (1998, 2002) y Suárez (2005 y 2006). La perspectiva interpretativa tiene la característica de colocar a los actores en el centro de la investigación, además de que permite la obtención de descripciones para comprender la manera en que transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos (Suárez, 2007); de esta forma se incide en el conocimiento de la escuela desde adentro, es decir mediante sus sujetos.

Son diversos los trabajos que asumen estrategias de tipo interpretativo como sustento metodológico para el estudio de la realidad social y educativa a través del análisis de los discursos creados a partir de testimonios, relatos y experiencias que permiten comprender las percepciones sobre aspectos concretos de la sociedad y de la escuela.⁴ Entre los estudios relacionados con la escuela secundaria bajo este enfoque destacan dos trabajos que, aunque no abordan explícitamente el tema de la discriminación, retoman las experiencias de estudiantes de dos modalidades distintas de secundaria, el primero de telesecundarias y el segundo de secundaria para trabajadores.

En la investigación titulada *Más allá de los muros: adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias* (Reyes, 2010) se analiza la forma en que los adolescentes construyen la experiencia estudiantil de secundaria en contextos rurales, a partir del análisis de los procesos de socialización y subjetivación en los que participan. La investigación fue hecha en tres localidades del Estado de México, poniendo en juego las tensiones entre el ámbito institucional (la exclusión, el control y las resistencias) y los aspectos culturales e identitarios de los adolescentes rurales. En este trabajo se retoma el concepto de *experiencia escolar* como dimensión de análisis y construcción subjetiva, es decir

⁴ Entre los trabajos con esta perspectiva se encuentran *¿Qué cuentan los jóvenes? Análisis de la objetivación discursiva sobre la cultura política* (Morales, 2005), estudio que describe las percepciones y expresiones culturales que caracterizan las orientaciones políticas de jóvenes de bachillerato, y *Entre lo colectivo y lo individual. La experiencia de la escuela a través de los relatos de vida* (Saucedo, 2003) que retoma los relatos de vida para analizar las representaciones familiares respecto a la escuela.

a partir del sentido que le confieren los sujetos. Por dar cuenta de la heterogeneidad de experiencias estudiantiles, el mayor acierto en este trabajo son justamente las voces de los adolescentes.

Por su parte, el trabajo *La secundaria para trabajadores vista a través de sus estudiantes. Voces de la exclusión desde la Otra educación* de Mercedes Ruiz (2012) se ubica en la modalidad educativa denominada secundaria para trabajadores en el Distrito Federal. Esta investigación da cuenta de la exclusión que viven los jóvenes reubicados en este sistema de educación para adultos, siendo marginados de otros sistemas por diversas circunstancias (no siempre por edad). Con la intención de analizar el juego intersubjetivo de las múltiples voces, su autora realizó entrevistas en profundidad, observaciones y conversaciones informales con directivos, supervisores, docentes y alumnos. Ruiz (2012) concluye que la secundaria para trabajadores tiende a “resignificarse” como una escuela para excluidos: los problemáticos, los repetidores, los expulsados, entre otros. Además, en este espacio se construyen nuevos sentidos para etiquetar a los alumnos, uno de ellos es el término de “*reincidencia*” para referirse al ir y venir de los estudiantes de la escuela que, como plantea la autora, posee una connotación de equivalencia entre la institución escolar y la penitenciaria.

Entre los aciertos del estudio de Ruiz (2012) destaca la manera en que da cuenta de las formas en que se estigmatiza a los estudiantes que pertenecen a la modalidad de educación secundaria que examina, es decir, la denominada secundaria para trabajadores. Pero además dicha investigación incide en la reflexión en torno a una forma de exclusión implícita que incluso puede considerarse como social e institucionalmente aceptada. Como se verá más adelante, este estudio posee fuertes puntos de encuentro con algunos de los hallazgos de esta tesis, sobre todo en lo concerniente a las maneras en que en el ámbito educativo se tiende a estigmatizar a ciertos espacios escolares y a sus sujetos, con las particularidades y especificidades de los contextos y modalidades que se analizan en cada estudio.

El uso de la observación etnográfica y la recuperación de voces y testimonios, constituye otro aspecto relevante en las investigaciones revisadas. En

algunos casos destaca la manera en que los adultos definen discursivamente a los estudiantes así como al deber ser institucional, esto mientras se delimita las formas consideradas “correctas” de ser y estar en la escuela. Al respecto referiré a un estudio que analiza la manera en que se produce un modelo heteronormativo a nivel institucional: *La escuela como institución (re)productora de la vigilancia heteronormativa. Etnografía del encauzamiento y la resistencia en una secundaria para mujeres en la Ciudad de México* (López Cruz, 2017). Éste es un estudio etnográfico en el que se describen los significados que las autoridades del plantel atribuyen a la sexualidad de las estudiantes mientras ésta es vigilada y sancionada desde un fundamento moral e incluso, como sostiene el autor, de tipo “religioso”. En esta investigación se da cuenta también de las resistencias por parte de las jóvenes estudiantes.

Otra investigación de corte etnográfico es la realizada por Ana Francisca Juárez (2017): *Estudiar y sobrevivir en Iztapalapa. Etnografía de la violencia e identidades masculinas en una escuela secundaria de Santa Catarina*. En este estudio se analiza la construcción de masculinidad a partir de la naturalización de actos violentos entre varones que la autora observó en una escuela secundaria ubicada en la alcaldía de Iztapalapa, también en la Ciudad de México. Para la autora fue relevante mirar los universos simbólicos asociados a los ejercicios violentos entre los varones y explorar el papel que juega la escuela en la construcción y legitimación de esos ejercicios. Además de abordar el ámbito cotidiano en el plantel, se analizan otras dimensiones como la relación de los jóvenes con el barrio y su familia, así como las interacciones entre estudiantes y sus significados.

Además de la observación etnográfica y la recuperación de testimonios, los estudios mencionados tienen como nudo central a la escuela secundaria, la cual es vista como una institución que fija las maneras socialmente aceptadas para el desenvolvimiento de sus sujetos. Como se muestra en las investigaciones, tales aspectos no cursan sin resistencias por parte de los estudiantes. El ámbito de las resistencias es también un punto de encuentro de dichos estudios con la presente investigación, con la salvedad de que la manera de interpretarle es un tanto

distinta, sobre todo al mirar (y cuestionar) dichas formas de resistencia como posibles reproductoras de ciertas lógicas socialmente estructuradas. Por otra parte, es interesante mirar que en las investigaciones reseñadas confluyen aspectos propios del ámbito de las discriminaciones, esto al mostrar ciertos estereotipos y prejuicios que giran en torno a los sujetos estudiados.

Estudios sobre discriminación en la escuela

Como se ha mencionado, la presente investigación surgió con la intención inicial de desentrañar el papel de los distintos sujetos escolares en las relaciones institucionales de orden discriminatorio al interior de la escuela secundaria, lo que implica considerar a otros sujetos además de los estudiantes. Con esta perspectiva es relevante un trabajo que no corresponde al contexto mexicano pero que nos resulta importante en la medida en que logra recuperar la voz del docente como víctima de la discriminación. *La constatación de la diferencia del “otro”: la profesora negra* (Da Silva, 2009) es una investigación que retrata las relaciones raciales y de etnia entre alumnos negros y no negros, pero principalmente entre ellos y sus profesoras negras. Estas diferencias son reveladas en la visión de ex alumnos sobre la experiencia del “contacto y de la extrañeza” ante la presencia de una profesora, mujer y negra, en el aula.

Esta investigación brasileña se inscribe en el ámbito de los estudios de género, y retoma las memorias y narrativas como parte de la metodología cualitativa de la historia oral, es decir mediante la evocación de hechos significativos que quedan inscritos en la memoria. Además de dar voz a distintos sujetos escolares (docente, alumnos y ex alumnos), la investigación pone en juego el ámbito de las discriminaciones de forma compleja, tal y como se vive en lo cotidiano, pues pone a debate más de una sola de sus expresiones al analizar la imbricación entre ámbitos como racialidad y género, aspecto que se considera relevante al momento de revisar las maneras en que lo discriminatorio se despliega.

En México la preocupación en el ámbito institucional nacional en torno a la discriminación es relativamente reciente. Fue en el año 2001 cuando la prohibición

de toda forma de discriminación se estableció como política de Estado al incorporarse como cláusula en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Del mismo modo, fue hasta el año 2003 cuando se aprobó la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, creándose el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).

México es uno de los países con alto grado de discriminación entre sus habitantes (Martínez, 2007), ejemplo de ello son los resultados de la *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*, presentada en el 2005 por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) en colaboración con el CONAPRED. En dicha encuesta se exploraron algunas percepciones sociales de los ciudadanos sobre el tema, lo que reveló la permanencia de fenómenos tales como el machismo y el racismo, entre otras formas de discriminación culturalmente arraigadas. Un porcentaje considerable de los encuestados atribuyeron la discriminación hacia ciertos grupos a sus propias características, es decir aquellas que les dan identidad, por ejemplo uno de cada tres opina que lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es “no comportarse como indígenas” (CONAPRED, 2005). Esta suerte de opiniones, de acuerdo con Rincón (2008), demuestra la permanencia de un alto grado de intolerancia hacia la diversidad en nuestro país.

En 2012 se dieron a conocer los resultados de la *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010*, elaborada conjuntamente con el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A diferencia de la preeminencia de datos cuantitativos de la encuesta anterior, este ejercicio muestra además algunas de las percepciones hacia la discriminación por parte de sujetos pertenecientes a grupos que históricamente han sido discriminados. Otro aspecto interesante es que, por el tipo de preguntas, fue posible identificar el doble discurso de la población ante situaciones específicas, o sea entre lo que se piensa que se debiera hacer y lo que realmente se hace. No obstante, el análisis del factor cultural, el material de orden cuantitativo no logra profundizar más allá de ciertas percepciones generalizadas y es de llamar la atención la ausencia de preguntas en torno a la discriminación a

nivel institucional, relevante si consideramos el papel del Estado como garante del derecho a la no discriminación en este ámbito.

Cabe destacar que únicamente la Encuesta del 2010 aborda las percepciones que tienen niños y adolescentes en torno a la escuela, con lo que se denota la ausencia de análisis al respecto de la discriminación en dicho ámbito. La Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de nivel Medio Superior, cuyos datos a nivel nacional fueron obtenidos por el Instituto Nacional de Salud Pública en 2007, permite conocer algunas de las percepciones de jóvenes entre 15 y 19 años de edad, aunque de naturaleza cuantitativa (SEP, 2008). Finalmente, la Encuesta de Discriminación hacia las juventudes en el Distrito Federal (CONAPRED, 2013) se realizó con un enfoque más vinculado hacia el ejercicio de los derechos humanos, con jóvenes de entre 15 y 29 años. A pesar de sus posibles deficiencias de carácter metodológico, las encuestas antes referidas muestran la relevancia del factor cultural en la permanencia de prácticas discriminatorias en nuestra sociedad en el ámbito cotidiano, aunque han sido poco exploradas en el microcosmos que es la escuela secundaria.

Relacionado con la preocupación por la incorporación del derecho a la no discriminación en el ámbito educativo se puede mencionar el énfasis puesto en la perspectiva intercultural (Fornet- Betancourt, 2000 y Schmelkes, 2006), así como aquellos estudios que evidencian la discriminación y el racismo como componentes estructurales del sistema educativo mexicano (Baronnet, 2014; Gallardo, 2014 y Köster, 2018). Desde dichos análisis, el actual reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el país no ha sido suficiente para reducir las condiciones de discriminación que históricamente han sufrido las minorías étnicas en el ámbito educativo nacional.

En el ámbito del análisis de prácticas discriminatorias en materia de diversidad cultural un ejemplo es el estudio denominado *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú* de Hevia e Hirmas (2005). Auspiciada por la UNESCO, en esta investigación se estudia la manera en que los sistemas educativos enfrentan la situación de la diversidad cultural en los centros escolares. El segundo de tres volúmenes de esta

obra se integra de estudios etnográficos realizados en los países mencionados, se hicieron con el objetivo de caracterizar las principales formas de discriminación y pluralismo cultural que se dan en las prácticas educativas y en la vida cotidiana de escuelas de nivel básico que tenían la particularidad de atender población escolar de origen indígena o afrodescendiente.

La mencionada investigación se adentra en la comprensión de la vida cotidiana de la escuela a partir de la microetnografía y el análisis de las relaciones discriminatorias y relatos en la escuela. Cada caso tiene sus particularidades: en el estudio relativo a Brasil se analiza el vínculo entre el discurso y la práctica. En el caso de Perú interesan las distintas vías de discriminación de acuerdo a los sujetos involucrados (entre profesores, de profesores a alumnos y de los subordinados hacia la autoridad). En el capítulo relativo a México se hace uso de la narración de experiencias con énfasis en la observación de las prácticas escolares de siete escuelas de distintos contextos socioeconómicos y culturales. El pluralismo cultural se analiza en dos de sus expresiones: la institucional (entendida como el contexto del servicio educativo) y la interacción maestro-alumnos.

Cabe destacar que los estudios mencionados se concentran fundamentalmente en ciertos grupos específicos, como las minorías étnicas (indígenas, afrodescendientes), así como en la relación alumno-alumno o maestro-alumno. Existe además una mayor incidencia de trabajos de este tipo que se sitúan en el nivel primaria, como la investigación titulada *Discriminación en la escuela: estudio en una escuela primaria en la Ciudad de México* (Peña, 2012), un estudio de caso que intenta clasificar las formas de discriminación a partir de las observaciones que la autora realizó en una escuela primaria que recibe niños indígenas migrantes. De hecho, la principal justificación de la investigación ha sido tratarse de una escuela donde asisten niños indígenas que años antes fuera motivo de una nota periodística por supuestos casos de discriminación.⁵ Peña

⁵ Otra investigación previa con rasgos similares a la descrita (y que a su vez se justifica a razón de la población indígena de dicha escuela) se titula *Un estudio sobre discriminación, el caso de la Escuela Primaria Alberto Correa* (Mendoza, 2009), la cual se centra en la problemática de discriminación hacia los niños y niñas de origen hñãñö.

vincula directamente discriminación y violencia, analizando no sólo el caso de los estudiantes, sino de otros actores como los docentes y directivos, pero concluye que entre éstos existen “conflictos” y “fricciones”, no discriminación.

En el ámbito específico del nivel secundaria, el trabajo *Vínculo entre la construcción histórica y la concepción de lo indígena en los jóvenes urbanos de secundaria* (Baltazar, 2007) retoma uno de los temas más agudos de la discriminación en México: lo indígena como expresión de descalificación social y cultural. A fin de contrastar esta forma de discriminación con el discurso histórico oficial que se enseña en las escuelas, la investigación analiza los testimonios de estudiantes de secundaria que no necesariamente pertenecen a algún grupo indígena o que, en algunos casos, son descendientes de padres indígenas que migraron a la ciudad. El objetivo es analizar las percepciones y opiniones ante lo indígena y su vínculo con la asignatura de Historia. Si bien esta investigación constituye un ejercicio sumamente ambicioso, lo cierto es que el trabajo de campo se enfrentó con el doble discurso de los entrevistados, quienes en algunos casos por pena o vergüenza se negaron a enfrentar sólidamente el asunto de “lo indígena”; a razón de las respuestas de los propios entrevistados se demuestra que constituye una construcción arraigada culturalmente, difícil de definir sólo a partir de la asignatura en cuestión.

Es posible afirmar que la perspectiva intercultural constituye una importante línea de análisis en virtud del estudio de las discriminaciones. Si bien el término *interculturalidad* tiende a asociarse predominantemente a una idea de diversidad basada en la diferencia lingüística, origen étnico o nacionalidad, su perspectiva puede ser más amplia en la medida en que se adapta a cualquier tipo de diferencia. Sin dejar de considerar que no existe alumnado culturalmente homogéneo, utilizaré dicho término para referirme al enfoque desde el cual han sido construidos algunos de los trabajos anteriormente reseñados.

En las investigaciones antes mencionadas, una de las vetas mayormente exploradas es la discriminación hacia ciertas minorías, dominando el caso de grupos indígenas. Destacan por otra parte los trabajos enfocados al nivel escuela primaria, lo que evidencia la necesidad de mayor investigación en secundaria. Por

otra parte, los trabajos suelen enfocarse en los estudiantes como sujetos de estudio, dejando en un lugar secundario a otros sujetos: sólo dos de los estudios revisados (Hevia e Hirmas, 2005; Peña, 2012) indagan sobre el papel de otros sujetos de la discriminación, sin que éste sea el objetivo de dichas investigaciones. Es necesario mencionar que el ámbito de la discriminación es amplio, puede abarcar a ciertos grupos que se asume han sido históricamente discriminados,⁶ pero también puede hacerlo en distintas dimensiones a otros grupos acordes a los contextos escolares y sociales específicos, configurando con ello nuevas formas de discriminación invisibilizadas a nivel social y escolar.

Estudios en torno al vínculo entre discriminación y violencia en las escuelas

Ante la aparente ausencia de estudios en torno a la discriminación en la escuela secundaria mexicana, una de las vertientes de exploración fueron los trabajos relacionados con el ámbito de la violencia escolar. Dicho tema ha concentrado la atención de no pocos investigadores educativos, como se muestra en la colección *Estados de Conocimiento* (Carrillo, Prieto y Jiménez, 2013) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), donde se destacan estudios sobre la denominada *violencia entre pares*. Dentro de la colección mencionada llama la atención que de las más de cuarenta investigaciones reseñadas, correspondientes al periodo 2002-2011, al menos veinticuatro correspondan al nivel educativo secundario, así como que una cuarta parte de éstas últimas se ubiquen en contextos de la Ciudad de México. Sin embargo, al menos de forma explícita, sólo dos de estas reseñas (Andrade y González, 2008 y Martínez y Amaury, 2011, en Carrillo, *et al.* 2013) vinculan ese tipo de violencia con las condiciones normalizadoras intrínsecas a la institución escolar.

El abordaje del tema de la violencia suele darse desde enfoques teóricos distintos. Sin embargo, tanto en las investigaciones recopiladas por el COMIE

⁶ Por ejemplo, desde el ámbito de la integración educativa y la inclusión social, el tomo "Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011" de *Estado de conocimiento* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), incluye el abordaje de estudios relacionados con los temas de Discapacidad y discriminación.

como en otras revisadas, suele notarse una delgada línea entre lo que se asume como violencia y como discriminación. Por ejemplo, en el trabajo de Mingo (en Carrillo, *et al*, 2013), se equipara el término “racismo abierto o difuso” con otras manifestaciones de violencia (humillaciones, palabras hirientes, etcétera). No obstante, las investigaciones suelen dar mayor cuenta de la violencia explícita (física o psicológica) que al ámbito implícito en distintas expresiones de carácter discriminatorio.

La discriminación se presenta de forma difusa como una conducta propia del ejercicio de la violencia, aunque ambas se encuentran sumamente imbricadas. En ese sentido, el trabajo de Peña (2012) sobre discriminación en una escuela primaria equipara su clasificación de discriminación con la de violencia. Dicha imbricación se muestra con mayor claridad cuando se alude a la clasificación de Galtung (en Espinar, 2006), donde la discriminación se supone una conducta invisibilizada que forma parte de la *violencia cultural* y de la *violencia estructural*. Del mismo modo, en el trabajo teórico de Pérez (2006) se plantea que la discriminación posee cuatro dimensiones: estructural, cultural, institucional y personal; esta clasificación es similar a la de la violencia, pero también implica el reconocimiento de la discriminación como un fenómeno que se inscribe en diversidad de manifestaciones.

Con esa lógica, además de considerarse una parte constitutiva de la violencia, la discriminación en sí misma es tan relevante como fenómeno en cualquiera de sus dimensiones que puede ser considerada además detonante de otras formas de violencia. En ese sentido se vuelve evidente que al considerarla una parte de la violencia en los estudios de este fenómeno en la escuela, la discriminación como aspecto particular no ha recibido atención suficiente de los investigadores educativos. Ello también se nota en el peso que suele darse a las manifestaciones más explícitas de la violencia, que sin bien son relevantes continúan dejando pendiente el aspecto simbólico de ambos fenómenos, el cual se instala generalmente de forma invisibilizada en las prácticas cotidianas.

Entre los trabajos sobre violencia escolar donde se apunta una mayor implicación del factor discriminatorio como su detonante se encuentra *La violencia*

hacia lo diferente. El acoso escolar por homofobia: una realidad en las escuelas mexicanas (Bastida, 2012). El autor sostiene que en México las autoridades educativas no han reconocido el acoso escolar motivado por la homofobia, entre otros motivos por el silencio que guardan quienes la padecen. *Violencia, autoridad y discriminación por razones étnicas en escuelas públicas urbanas* (Hernández, 2010) toma el caso de la violencia por discriminación hacia niños y niñas indígenas hñãñö. Finalmente, *La violencia de género en la educación media superior: invisible, oculta y permanente* (Ramírez, 2012), retoma distintos mecanismos (como el lenguaje, las actitudes y las relaciones) como formas de violencia entre quienes convergen en el ámbito escolar (profesores, administrativos, personal de vigilancia, estudiantes, etcétera).

Además del vínculo que guarda la violencia como componente, expresión y posible manifestación de la discriminación, es interesante ver que los estudios ubicados en educación básica asumen poco la existencia de este tipo de relaciones violentas y discriminatorias entre los diversos sujetos escolares cuando en su mayoría estas relaciones se analizan desde la condición de “iguales”, es decir entre estudiantes o, en su caso, de maestro hacia los alumnos.⁷ Al respecto cabe señalar a un autor pionero en el tema de violencia escolar que, aunque se ubica en el contexto de la escuela primaria, hace referencia a varios elementos sustanciales dignos de ser mencionados: Gómez Nashiki (2005).

En *Violencia e institución educativa*, Gómez Nashiki (2005) analiza la violencia como parte sustancial de la cultura institucional, mientras recupera una visión de conjunto de los distintos sujetos que cotidianamente se relacionan en la escuela primaria (padres, maestros, alumnos, directivos). En dicho trabajo se sostiene que la estructura y funcionamiento de la escuela promueve relaciones discriminatorias y, por consiguiente, productoras de violencia. En ese sentido, el autor habla de la producción y reproducción de la violencia por parte de los sujetos que integran la escuela y desde la lógica de la institucionalidad. Este es uno de los

⁷ Sobre el uso del término “violencia entre iguales” cabe señalar que mi posición es que nunca es posible hablar de una relación entre iguales, pues hay que considerar que en toda relación, máxime en aquellas en que quedan expresadas condiciones de violencia y discriminación, lo que versa es una relación desigual de poder.

pocos trabajos que asumen el papel de la organización institucional y de sus sujetos como productores de violencia.

Si bien el trabajo antes referido no hace un análisis de las relaciones discriminatorias en sí mismas, sí muestra esa delgada línea entre lo que se puede considerar violencia y discriminación, ejemplo de ello se encuentra en algunas de las observaciones en las que el autor relata el trato hacia las víctimas, como las burlas por la forma de hablar o actitudes y expresiones de tipo racista. Por último, en el mismo contexto de investigaciones sobre violencia, otro trabajo que destaca en su análisis y la relación con la institución es *La violencia escolar. Una historia del presente* (González, 2011), donde se analiza la situación de la violencia en su perspectiva más compleja: lo que ocurre dentro y fuera de la escuela, y a los diversos agentes sociales y educativos involucrados.

Con base en lo anterior se puede sostener que la violencia escolar constituye un aspecto dominante en el ámbito de la investigación educativa y del estudio sobre discriminación en las escuelas, con lo que además se destaca el papel de la recuperación de experiencias u otras estrategias de tipo cualitativo como perspectiva metodológica desde la que se construyen algunos de estos trabajos. Otro aspecto a mencionar en este rubro se relaciona con la existencia de normatividad propia de cada nivel educativo⁸, así como de redes y proyectos interinstitucionales que pretenden influir en la disminución de la violencia en las escuelas y que no han logrado impactar significativamente ante las condiciones propias de la institución, precisamente porque dichas condiciones pasan desapercibidas en la posible implementación de estos bien intencionados proyectos.⁹

⁸ Respecto a la normatividad vigente que sanciona los actos de discriminación entre estudiantes en la Escuela Secundaria puede consultarse el Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal.

⁹ Durante el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa fue presentado el simposio *Una mirada a la violencia escolar: observatorios y programas de intervención*, donde se dieron a conocer distintos proyectos y redes de atención a la violencia escolar; un ejemplo es el programa *Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo* que fue implementado del 2001 al 2004 como parte del Programa de Educación y Género, del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A. C. (GEM), con el apoyo de UNICEF México y, posteriormente, con la participación de SEDESOL, de la Subsecretaría del Trabajo, de INMUJERES y de la Subsecretaría de Servicios Educativos del D.F. Dado su respaldo institucional, puede considerarse uno de los programas con mayor impacto y cobertura en el ámbito de la educación básica.

El trabajo aquí propuesto abre una posible línea de discusión sobre el ámbito de las prácticas y discursos de carácter discriminatorio en varios sentidos: en principio considerando que se trata de un aspecto que, incluso como ámbito de estudio, continúa siendo invisibilizado u opacado ante otras manifestaciones de la violencia escolar. Como se ha mencionado, uno de los aspectos de mayor interés ha sido la denominada violencia entre “iguales” a la que suele asociarse casi de forma inmediata el ámbito de la discriminación. Sin embargo, desde esa perspectiva de análisis se tiende a restar relevancia al papel de la institución escolar y de sus sujetos como factores que inciden en la producción o configuración de discriminación, así como de prácticas y discursos discriminatorios en las escuelas.

Un segundo aspecto se encuentra en la manera en que se construye y analiza el ámbito de la discriminación partiendo de categorías sociales previamente definidas. Si bien coincido con el planteamiento de Gómez y Zurita (2013: 206), quienes sostienen la necesidad de que se amplíe el campo de discusión “considerando la violencia que se ejerce por la discriminación étnica, sexual, religiosa, socioeconómica y estatus migratorio, entre otros tipos”, lo que se enfatiza es una de las características que dominan este tipo de estudios relacionado con el enfoque de una discriminación centrada en categorías de sujetos específicos. Ello muestra la necesidad de ampliar el enfoque de análisis hacia la posible intersección de dichas categorías en las prácticas cotidianas, así como al origen de otras posibles categorías y expresiones discriminatorias producidas por los sujetos en los contextos específicos y en el marco de la institución escolar, además de considerar los factores institucionales que inciden en su producción o reproducción, como es del interés de este estudio.

Justificación

Como se ha mencionado, el trayecto investigativo se dio como un proceso de construcción que involucró cambios en la forma de mirar y de abordar el objeto de estudio. Si bien la noción de *discriminación* fue un punto medular en el origen de

esta indagación, lo cierto es que su conceptualización no determinó la planeación ni el desarrollo del trabajo de campo, pues la intención no sería la de corroborar la existencia de dicho concepto en lo empírico. El foco de atención se desplazó paulatinamente hacia aquellas prácticas y discursos que, a pesar de ser considerados ocultos o normalizados, tendieron a evidenciarse como parte de la dinámica institucional a lo largo de la investigación. Destacan ciertas formas de diferenciación y señalamiento de los sujetos que, en algunos casos, tomarían rasgos particulares en relación a los contextos de estudio.

En ese sentido, el trabajo empírico no inició asumiendo categorías sociales preestablecidas de antemano (como el origen étnico, la preferencia sexual, o la condición social o de género), pues el objetivo no sería corroborar en lo empírico la forma en que ciertos grupos específicos sufren discriminación; al contrario, se permitió que fueran los espacios los que evidenciaran sus propios procesos discriminatorios. Lo anterior condujo a mostrar ciertas formas de categorización propias de los contextos de estudio que además serían sostenidas discursivamente como formas de construcción de los sujetos inmersos en la dinámica institucional. La producción de diferenciaciones en el ámbito escolar fue un aspecto de llamar la atención al mostrarse como una expresión misma de discriminación (y hasta exclusión) en la manera en que es configurada en las subjetividades de los sujetos y en la forma en que se sostiene discursivamente.

Durante el trabajo de campo se comenzó a dar prioridad a aquellas nociones originadas durante su desarrollo. Mediante un ejercicio dialéctico entre el trabajo empírico y los recursos teóricos, algunos de los procesos observados comenzaron a ser nombrados. Un ejemplo de lo anterior se encuentra en el término *otrorización* con el que se intenta dar cuenta de la construcción discursiva de los sujetos, construcción que adquiere matices negativos tocando el terreno de lo discriminatorio.

La revisión crítica de los antecedentes del estudio, es decir, de las investigaciones relacionadas con el tema de la discriminación en la escuela secundaria, muestra la diversidad de enfoques desde los cuales un mismo fenómeno ha sido abordado, por lo que no puede considerarse la ausencia de

estudios relacionados con el ámbito de las discriminaciones la principal justificación en torno a la realización de este estudio. Sin embargo, cabe mencionar que existe una tendencia en las investigaciones revisadas en centrar su foco de análisis en los sujetos víctimas de la discriminación y no en los procesos de configuración de dicho fenómeno considerando factores culturales e institucionales, así como la participación en dichos procesos de otros sujetos escolares que, además del profesor y los estudiantes, conforman la dinámica institucional.

Una de las principales justificaciones de este trabajo se centra en la posibilidad de mostrar una veta poco explorada que se relaciona de manera más específica con las condiciones institucionales que convergen en la escuela secundaria y que propician ciertas formas de producción y configuración de prácticas y discursos de carácter discriminatorio por parte de los sujetos en su interior. En ese sentido, la noción de discriminación de la que parte este estudio es distinta a la que orienta otros trabajos, siendo la configuración antes descrita una manifestación o expresión que (alejada de nociones hegemónicas concebidas desde el ámbito jurídico)¹⁰ confiere una suerte de marca a los sujetos, mientras se vincula a otros ámbitos como la estructura institucional, disciplinaria y de poder, propios de un espacio como son las escuelas de este nivel educativo, del sector público y con las características particulares que les confieren los contextos analizados.

Por otra parte, las distintas formas de relación institucional que se establecen en la escuela secundaria, sean éstas consideradas “verticales” (jerárquicas) u “horizontales”¹¹, juegan un papel relevante en los análisis por

¹⁰ Sobre este punto no sobra mencionar que existe una tendencia a considerar que la discriminación se basa únicamente en la negación de derechos hacia ciertos grupos reconocidos jurídicamente como discriminados. Al orientarse sólo bajo esta perspectiva se omite la existencia de ciertas prácticas que giran alrededor del ámbito discriminatorio y que se relacionan con la existencia de prejuicios, estereotipos y formas diversas de estigmatización de los sujetos. En ese sentido, es relevante considerar que no todas las prácticas discriminatorias se basan únicamente en la negación de derechos, aclarando que no por ello deja de haber un ejercicio que implica un trato desigual.

¹¹ Al uso de ambos términos utilizados para esquematizar la función de dichos sujetos cabría agregar que sus vínculos son considerados relaciones de poder, no desde una lógica vertical, sino más bien como una red compleja y transversal (Foucault, 1979). Considero entonces que la idea de verticalidad, en relación con jerarquías preestablecidas, pueden aparecer de forma tácita o

considerarlas a su vez relaciones de carácter pedagógico, pero además como formas de relación que conforman parte sustancial de la configuración cultural e institucional de las escuelas. Dichas formas de relación evidenciaron la existencia de expresiones de señalamiento y de construcción de un otro, al encontrarse fundadas en el establecimiento de normas no negociadas que preceden, simbólica o explícitamente, a formas de imposición y de poder.

Para arribar a dichos aspectos propios de la configuración cultural e institucional de las escuelas y sus manifestaciones discriminatorias, fue necesario recurrir a una serie de recursos metodológicos fundamentados en una forma particular de concebir el proceso investigativo. El enfoque de la investigación que se despliega ampliamente en el capítulo correspondiente toma elementos de las tradiciones interpretativa y crítica, las cuales se fundamentan en la denominada Investigación Social Cualitativa. Cabe mencionar que la noción de enfoque involucra una serie de cuestiones de carácter epistemológico que no se reduce al uso de ciertas estrategias metodológicas. La forma en que se recuperó y analizó la información implicó la implementación de un enfoque crítico que no se constriñe a la sola presentación de testimonios elaborados según una serie de categorías previamente establecidas. Si bien en su momento se consideró la posibilidad de hacer uso exclusivo de un enfoque narrativo, ante las necesidades del estudio se adoptó el uso de otros recursos de recuperación de la información y análisis sin que el papel de los sujetos dejara de ser sustancial como eje de la información, lo cual requería un análisis crítico de mayor alcance. Lo anterior se suma a la necesidad de arribar a ciertos aspectos que, aunque presentes en la cotidianidad escolar y en los discursos de los sujetos, suelen pasar desapercibidos.

A esta propuesta se añade el ámbito de la *reflexividad* que refiere al papel del sujeto de investigación considerando su posición y su voz como un recurso válido; una perspectiva que surge “desde adentro”, es decir, reconociendo la inmersión de la investigadora como parte del contexto que se estudia. Esta perspectiva, cuyo sustento epistemológico se explica más adelante, se aleja de

invisibilizada, en tanto que el poder responde a un efecto transversal que podría atravesar a sujetos en aparente “igualdad” de condiciones, sin que se niegue el hecho de que las jerarquizaciones en términos institucionales también juegan un papel importante en su circulación.

aquellos posicionamientos que asumen que teniendo un mayor distanciamiento del contexto de estudio se consigue mayor “objetividad”. Contrario a dichos posicionamientos, las subjetividades implicadas en los procesos investigativos se reconocen y consideran un elemento inherente a la perspectiva crítica adoptada. Es este reconocimiento un aspecto que se asume viable y legítimo, ofreciendo además la posibilidad de acceder a otros aspectos que generalmente no se consignan de forma evidente en la presentación de resultados, como es el caso de los avatares presentes durante el desarrollo de la investigación.

Planteamiento del problema. La escuela secundaria como espacio de discriminación.

Una de las premisas de este estudio se relaciona con el planteamiento de que en la secundaria pública destaca el ejercicio del control y disciplinamiento del alumnado y que ciertas formas de violencia y discriminación son resultado de ello. La secundaria constituye un nivel dirigido a una etapa compleja de la vida como es la adolescencia, etapa que cabe mencionar, se caracteriza por la conformación de identidad y, por tanto, por la búsqueda de diferenciarse de los referentes¹². A pesar de ello, en las escuelas secundarias destaca la presencia de lógicas represivas que se ejercen institucionalmente. Lo anterior es un aspecto que define a este trayecto mediante la existencia de personal enfocado al disciplinamiento del alumnado, reglamentos internos que regulan la apariencia y comportamiento de los y las estudiantes mediante la aplicación de sanciones (reportes, suspensiones, expulsión). Tales aspectos vinculados a la estructura institucional, definen a su vez la cultura escolar y el desenvolvimiento cotidiano de los sujetos, siendo aquellos

¹² El uso del término *adolescencia* se emplea en referencia al caso concreto de los estudiantes de escuela secundaria general o diurna, ubicados en un rango de edad entre los 12 y los 15, o hasta los 16 y 17 años (como ocurriría en el caso de un plantel del turno vespertino que forma parte de los espacios analizados). Debo aclarar que se hace uso de los términos *adolescencia* y *juventud* considerando a ambos como categorías socioculturales, aunque el primer concepto, evidentemente, refiere a un rango de edad biológicamente más definido que en el caso del término de *juventud*. Sobre su complejidad sociocultural (aplicable en ambos casos) se puede revisar a Reguillo (2000) y a Reyes (2010).

con funciones institucionales, los encargados de definir lo permitido y lo sancionable.

Al formar parte de la educación básica, en la escuela secundaria destaca una lógica homogeneizadora (el caso del uniforme escolar es sólo un ejemplo), lo que permea el ejercicio de las funciones institucionales de ciertos sujetos. Lo anterior, puede derivar en formas de estigmatización, ejercicios de poder e, incluso, de violencia y discriminación. Mediante una lógica institucional que podría considerarse de carácter excluyente, se justifican algunas prácticas aludiendo a aspectos considerados necesarios para preservar la “armonía” escolar, como es mediante el uso de la disciplina y expresiones represivas que de manera tácita o implícita excluyen mientras se “normaliza” a sus sujetos.

La presencia de dinámicas verticalistas como el disciplinamiento no siempre se ejecuta de forma lineal, pues es desafiado por el estudiantado (y en ocasiones por el propio personal académico). Se considera que ciertas lógicas de control figuran como componentes esenciales del nivel educativo a discusión; las inercias institucionales se conjugan con las prácticas de las que los sujetos toman lugar (no sin matices) y que forman parte del nudo de relaciones que se entretajan en este espacio que se caracteriza por su complejidad sociocultural. Es entonces de analizar cómo esos componentes instituidos y las formas de interacción entre los sujetos, se supeditan a lógicas excluyentes y discriminatorias.

Por lo tanto, en esta investigación, el punto de inflexión se centraría en la existencia de discursos y prácticas cuyo carácter discriminatorio se invisibiliza institucionalmente, es decir, que toman sentido ante las lógicas de regulación social que se ejercen al interior de las escuelas. Sin embargo, el interés no se enfocaría en probar la existencia de una lógica discriminatoria de la estructura institucional y las prácticas de sus sujetos, sino en analizar y comprender como su configuración responde a aspectos institucionales y culturales. De ahí que el estudio partiera de la premisa de asumir que la secundaria pública posee un carácter discriminatorio del que sus sujetos participan de maneras invisibilizadas o bien, asumidas y normalizadas. La investigación surgió del interés por analizar las formas en que distintos sujetos que participan en la dinámica escolar (sean estos

estudiantes, profesores, directivos, orientadores o prefectos) figuraban como parte de la lógica antes mencionada, siendo entonces uno de sus supuestos iniciales *la existencia de prácticas y discursos de carácter discriminatorio que son adoptados, invisibilizados e instituidos por los sujetos como parte de la dinámica normalizadora de la institución escolar.*

En virtud de asumir que en la escuela no sólo ocurren prácticas de discriminación, sino que la lógica de ciertas prácticas y discursos posee un carácter discriminatorio, se precisaron una serie de cuestionamientos a fin de comprender lo que subyace a esa lógica, siendo central preguntarse por *las maneras en que la organización formal de la propia institución contribuía a la producción y reproducción de la discriminación de sus sujetos.* A lo largo del proceso investigativo varios matices a este primer cuestionamiento se hicieron necesarios, pues como se ha planteado anteriormente, no es posible hablar de un sólo concepto de discriminación, en el entendido de que existe una serie de prácticas que adquieren un carácter discriminatorio sin por ello asumir que exista un efecto que pudiera traducirse en una conducta visible, jurídicamente sancionable. Por otra parte, al hablar de organización formal de la institución, poco a poco comenzó a revelarse la importancia de mostrar la manera en que ésta se traduce en prácticas y discursos que en ciertos casos subyacen a una lógica institucional concebida históricamente y considerada necesaria por los sujetos, como puede ser el uso de un lenguaje que designa a los sujetos mientras organiza una serie de acciones consideradas acordes con ello.

Otro punto se relaciona con el término *reproducción*, en tanto que a lo largo del estudio la atención comenzó a centrarse en la escuela y sus sujetos como productores y, a su vez, como configuradores de ciertas dinámicas en las que confluye lo escolar con lo cultural. Ello permite aclarar el alejamiento de este estudio de aquellas perspectivas que asumen que ciertas prácticas simplemente son “traídas” y reproducidas en las escuelas, dejando al margen el papel de la propia institución en su configuración. Ante ello, el cuestionamiento se reorientaría a preguntar por *cómo se configuran aquellas prácticas y discursos (institucionalizados y no institucionalizados) que pueden considerarse de carácter*

discriminatorio al interior de las escuelas secundarias y cómo se relacionan con otros ámbitos estructurados a nivel social.

En lo que atañe al papel de los sujetos, otro aspecto que se consideraba necesario indagar, era acerca de *las maneras en que éstos viven, asumen e invisibilizan ciertas prácticas y discursos discriminatorios a partir de su propia voz*. Como se ha mencionado, un interés inicial de la investigación consistía en acudir a las narrativas de los sujetos discriminados. Sin embargo, la estrategia metodológica poco a poco comenzó a perfilarse hacia las prácticas y discursos, así como su forma de apropiación por parte de aquellos sujetos que cumplen funciones institucionales y formativas. En ese sentido, se priorizó la narrativa como investigadora que observa, así como el análisis de los discursos, expresiones y percepciones de los adultos, las cuales darían pauta a explicar más ampliamente formas específicas de construir a un otro, sus espacios, e incluso las acciones que propician su exclusión.

Con esa perspectiva, la estrategia metodológica continuaría considerando la voz de los sujetos como necesaria, pero no partiendo de categorías previamente establecidas, sino permitiendo en la medida de lo posible que esas voces mostraran el camino hacia las categorías de análisis para la investigación. En otros términos, no se partiría de categorías previas para la búsqueda de experiencias, sino de la recuperación de las experiencias para la definición de categorías o ámbitos de análisis. Ello no supondría de antemano que los sujetos asumen e invisibilizan prácticas discriminatorias, sino que existe la posibilidad de que sus construcciones discursivas devinieran en formas de resistencia o incluso en formas de mantenimiento que se configuran como resistencias.

Por lo anterior es que se volvió necesario analizar ciertos discursos y razonamientos desde su carácter implícito, lo que requería de considerar una gama de posibilidades, por ejemplo lo que se consideraría como normal en la institución, ciertas acciones bien intencionadas u otros aspectos que, de forma directa o indirecta, contribuyen a la consolidación (o no) de expresiones o situaciones de carácter discriminatorio. A ese respecto cabe señalar que una de las decisiones de carácter metodológico consistió en que gran parte de las

estrategias se concentraran en las prácticas, discursos y razonamientos de los docentes, directivos, orientadores y prefectos, es decir de los sujetos que poseen autoridad pedagógica. Si bien las voces de los estudiantes no dejaron de ser consideradas durante el desarrollo del trabajo de campo y en su análisis, las estrategias de mayor profundización se centraron en las construcciones de los adultos.¹³

Como se ha mencionado, existen otros estudios (Reyes, 2006, 2010; Ruiz, 2012) abocados al análisis sobre la exclusión y formas de resistencia por parte de los estudiantes de secundaria a través de la recuperación de sus voces. Con respecto a esta investigación tengo claro que, con independencia de los sujetos en los que se concentra el abordaje metodológico, puede asumirse anticipadamente que son los estudiantes los principales receptores de ciertas prácticas de carácter discriminatorio, mientras que los ejecutores son los sujetos con autoridad pedagógica. No obstante, debo mencionar que esa posible opinión puede ser resultado, más que de una generalización, de la concentración de la recuperación y análisis de la información hacia la configuración de expresiones discriminatorias desde lo escolar y sus fines formativos por parte de ciertos sujetos ligados hacia la institucionalidad. Ello puede considerarse parte del discernimiento de la información, pero en el trabajo empírico el foco se mantuvo abierto hacia toda forma de relación entre los sujetos como aparece consignado en los análisis.

Otra forma de mirar el asunto se relaciona con el papel de las y los alumnos como quienes sostienen prácticas violentas hacia ciertos sujetos con autoridad pedagógica (como los y las docentes). Dicho aspecto ha sido escasamente estudiado, siendo de destacar el trabajo de Gómez Nashiki (2014) que alude a las formas violentas en las que se victimiza al profesorado de escuelas secundarias. Al plantear el ámbito de los sujetos desde perspectivas distintas de análisis, pretendo puntualizar que la idealización de los sujetos es un riesgo de algunas investigaciones bajo enfoques centrados en la voz, sobre todo de los grupos que adoptan una posición subalterizada (ver Grimson, 2011), aspecto puede deberse al no tomar en cuenta las posiciones múltiples de poder dentro de una

¹³ Los detalles sobre esta decisión se desarrollan más ampliamente en el apartado metodológico.

configuración cultural como es la escuela, por lo que dicho ámbito forma parte de las consideraciones analíticas de este estudio.

El tercer cuestionamiento, configurado como parte del planteamiento inicial de este trabajo, tiene que ver con *las maneras en que las prácticas y discursos cotidianos, interacciones y relaciones de poder entre los distintos sujetos (directivos, profesores, estudiantes y personal de apoyo), instituyen e invisibilizan la discriminación en las escuelas*. Es importante precisar que uno de los elementos tomados a consideración a lo largo del proceso de análisis de la información se refiere a los “razonamientos” de los sujetos (Popkewitz, 1994), es decir que los recursos empíricos son analizados a profundidad para comprender cómo ciertos sujetos (profesores, directivos, prefectos y orientadores) construyen subjetivamente a otros sujetos, principalmente a los estudiantes.

Si bien este proceso de construcción de un otro no necesariamente se considera discriminatorio, a lo largo de su profundización adquiere un matiz de ese tipo cuando reduce, negativiza y marca (o estereotipa) a esos otros. La otrorización, categoría que surgió del análisis empírico y los recursos teóricos, ha sido sustancial para explicar la relevancia de diversas construcciones que a simple vista podrían no considerarse discriminatorias. Por lo tanto, el cuestionamiento inicial se reconfigura en función de *las prácticas, discursos y razonamientos que implícitamente construyen a otros sujetos con un carácter diferenciador y discriminatorio, basados en lógicas de poder en las escuelas secundarias*.

Con base en lo anterior, y acorde a los supuestos y preguntas de investigación enunciados previamente, la investigación se propondría como objetivo principal: *mostrar la manera en que se construye a un otro en la institución escolar a través de la configuración de discursos y prácticas de carácter discriminatorio que son invisibilizados y normalizados por los sujetos como parte de la dinámica institucional y cultural de las escuelas secundarias públicas en el contexto de la Ciudad de México*. Las pautas particulares para dicho objetivo fueron:

1. Analizar la configuración cultural e institucional de la escuela secundaria pública en su relación con la producción de prácticas y discursos (institucionalizados y no institucionalizados) de carácter discriminatorio.¹⁴
2. Indagar en torno al origen y permanencia del sentido homogeneizador de la institución escolar en su vínculo con la existencia de prácticas de carácter discriminatorio silenciadas por la estructura institucional escolar.
3. Caracterizar a la escuela secundaria como espacio propicio para prácticas de carácter discriminatorio a partir del análisis del vínculo entre aspectos como la disciplina, el control del otro y la estigmatización de los sujetos.
4. Profundizar en los mecanismos a través de los cuales se construye a un otro en el contexto específico de una escuela secundaria pública ubicada en la Ciudad de México, considerando aspectos derivados de la subjetividad adulta y su vínculo con ámbitos de carácter institucional y estructural.

Es de mencionar que los supuestos, las preguntas y los objetivos que guiaron la investigación se reconfiguraron a lo largo del desarrollo de los procesos analíticos de carácter teórico y empírico, siendo sustancial el papel del trabajo de campo y de focalización en un momento dado de la recuperación de información empírica (observaciones, testimonios y experiencias) en un contexto específico, sin menoscabo por aquellas experiencias retomadas de otros espacios a las cuales se alude a lo largo del análisis y la narración. En ese sentido, es relevante apuntar que esa focalización en una escuela secundaria pública en concreto permitió mostrar de forma sustancial la complejidad en la manera en que se configuran los procesos de otrosización, cómo éstos influyen en la definición de los sujetos, de sus espacios y, como se ha mencionado, de la manera en que se generan prácticas y acciones hacia ellos.

¹⁴ Cabe aclarar que el término *configuración* será utilizado fundamentalmente en dos sentidos. El primero responde al proceso mediante el cual los sujetos generan prácticas de carácter discriminatorio (o de otro tipo) en la conjunción de recursos propiamente escolares y otros de carácter cultural (como los prejuicios sociales). Un segundo uso se refiere a la noción de *Configuración cultural* (Grimson, 2011) utilizada para referir al terreno simbólico, político y cultural de la escuela secundaria. Su uso y características se explicitan al final del capítulo dedicado al enfoque de la investigación.

Por otra parte, respecto al abordaje teórico analítico es importante mencionar que no se partió de un marco teórico como eje para determinar el trabajo empírico, aspecto relacionado al enfoque de la investigación adoptado y que se expone más ampliamente en el apartado respectivo. Si bien se asume una perspectiva crítica que orienta la mirada, el constructo teórico sostenido surgió de la imbricación entre el trabajo teórico-académico y el trabajo de campo, en un sentido helicoidal, es decir de ida y vuelta. Con esa lógica las experiencias de observación de campo y las recurrencias en los discursos de los sujetos fueron los principales conductos para construir categorías y ámbitos para el análisis e interpretación, pero también para la búsqueda y reforzamiento de los recursos teóricos bajo los cuales dicha interpretación fuera sostenida.

Se ha mencionado como ejemplo de lo anterior la recurrencia de aspectos como la forma de nombrar y de construir subjetivamente a un otro en los discursos de los adultos, lo que orientó su abordaje a partir de un cuerpo de conocimiento relacionado con ámbitos como la categorización social, la noción de otrosización y el poder. Dichos aspectos, sostenidos desde diversas perspectivas de carácter teórico conceptual, permiten apuntalar hacia una concepción particular del ámbito discriminatorio. En otros términos: la noción de teoría adoptada por esta investigación se relaciona más con la construcción de una mirada que de un marco estrecho de referencia; el ámbito teórico conceptual se define como una serie de herramientas que permitieron la interpretación y una amplia discusión de carácter crítico y abierto.

Las decisiones de carácter teórico y metodológico se sustentan en un ámbito de mayor amplitud, es decir en el enfoque de investigación adoptado por este estudio. Dicho aspecto se desarrolla en el siguiente capítulo retomando además una serie de debates de carácter epistemológico que considero relevantes para sostener la posición asumida por esta investigación y en la forma particular de construir conocimiento en torno al ámbito pedagógico y del estudio sobre la escuela.

Capítulo 2

La configuración de una mirada

Del enfoque de la investigación. Un punto de partida

Considero relevante situar el carácter epistemológico de esta investigación mediante el planteamiento de una serie de reflexiones en torno a los enfoques y miradas que atravesaron su desarrollo. Si bien el enfoque se configuró a partir del propio proceso de investigación, cabe señalar que la investigación aquí propuesta retoma elementos de las tradiciones interpretativa y crítica. Se reconoce así en la experiencia de los sujetos un elemento sustancial para la construcción del conocimiento, sin negar la existencia de una serie de condiciones contextuales y estructurales inscritas en toda forma de subjetividad.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el proceso investigativo no se dio de forma lineal, en tanto estuvo enmarcado por toda suerte de encuentros, desencuentros e ideas que se reestructuraron a lo largo del propio proceso investigativo mediante la reflexividad que supone una lógica espiral o helicoidal. En este apartado se intenta mostrar el sustento de ese proceso a través de la discusión en torno a los enfoques dominantes en la investigación social y educativa, ante lo cual se da cuenta de un debate considerado necesario entre las nociones de *objetividad*, *reflexividad* y *poder*, elementos que se consideran útiles para explicar las orientaciones que toma este estudio.

Finalmente, se explica la manera en que se orientó la mirada hacia una perspectiva de tipo *configuracional* que vincula aspectos subjetivos y estructurales en el análisis. Para ello, se pasa por la revisión del panorama crítico al cual se adscriben algunos estudios sobre la escuela, las desigualdades y el poder. Si bien se considera que un estudio desde un enfoque cualitativo, que retoma elementos de las tradiciones interpretativa y crítica, no se circunscribe de manera rígida a un marco teórico, se considera que toda forma de construcción de un objeto de estudio, deviene de una manera particular de abordarlo no ajena a nociones de carácter analítico que es importante precisar.

De los enfoques en investigación educativa

En un texto de hace tres décadas, Thomas Popkewitz (1988) debatía sobre la existencia de tres tradiciones intelectuales en las áreas de ciencias sociales y educación: el paradigma empírico-analítico, la investigación simbólica y el paradigma crítico.¹⁵ El autor parte de la noción de paradigma elaborada por Kuhn (1971) para desarrollarla a partir del principio de construcción social de la racionalidad que se configura de distintos conjuntos de supuestos, métodos y teorías definidos por las comunidades científicas. Siguiendo a Popkewitz (1988), dichos enfoques se describen de la siguiente manera:

El enfoque *empírico-analítico* (positivista) se caracteriza por tener como finalidad la búsqueda de regularidades. Este paradigma parte de la existencia de teorías universales no vinculadas a un contexto específico ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones (similar a lo que ocurre con las ciencias físicas y biológicas). Dicho enfoque se basa en la creencia de que el conocimiento formalizado exige aclarar y precisar las variables antes de iniciar la investigación: se deben “operacionalizar” los conceptos y otorgarles una definición invariante para poder verificar y comparar los datos; su fin es una teoría cuantitativa y las técnicas observacionales también lo son.

El enfoque *simbólico*, también denominado interpretativo o hermenéutico, “atiende a la interacción y a las negociaciones que tienen lugar en las situaciones sociales” (Popkewitz 1988: 55). La teoría deja de ser una búsqueda de regularidades y, a diferencia de la perspectiva empírico-analítica, no es empleada para dar dirección a la investigación sino para contribuir a iluminar y aclarar los fenómenos trasladando su foco de interés de la conducta al discurso. Un concepto fundamental en este enfoque es el de *intersubjetividad* que refiere al consenso entre los participantes: “la objetividad no es una ley que guíe a los individuos sino el resultado de un consenso intersubjetivo logrado a través de la interacción

¹⁵ En el mismo orden, estos paradigmas también son denominados positivista, interpretativo o simbólico-hermenéutico y crítico o socio-crítico y dialéctico.

social". La finalidad de la interpretación, plantea el autor, es objetivar la realidad mediante la reflexión.

Por su parte, la perspectiva *crítica* es descrita por Popkewitz (1988) como un enfoque mediante el cual se intenta comprender las transformaciones sociales, siendo objeto de sus críticas la cultura y las instituciones dominantes. Como lo indica Gunn (en Popkewitz, 1988), su intención no es la descripción sino la transformación y su naturaleza es dialéctica, pues supone "ver" el mundo como un flujo continuo en el que se dan procesos de negación y de contradicción. De manera similar a lo que ocurre en las ciencias simbólicas, los sistemas no se consideran aisladamente sino en su relación con otros aspectos de la sociedad para comprender sus relaciones mutuas.

Las posturas de los distintos paradigmas no se limitan a establecer reglas que fijan lo que se considera válido en los discursos científicos: además de descripciones, los lenguajes científicos contienen principios, ideas y valores. Dichos paradigmas, sostiene Popkewitz (1988), son resultado de las condiciones sociales y culturales, de modo que se vuelven plausibles en función del escenario histórico y político en que existen. Otro aspecto sustancial es que la discusión no debe limitarse al debate entre técnicas "cualitativas" y "cuantitativas", pues la ciencia no puede reducirse al uso de las técnicas; cualquiera de éstas pueden ser útiles en investigaciones realizadas con los enfoques descritos, lo relevante es la manera en que se relacionan con los compromisos, problemas, intereses y finalidades científicas perseguidas por cada uno. Es también fundamental evitar que la atención se dirija a los problemas relacionados con el rigor de los procedimientos entendidos al margen de las interrogantes, propósitos y supuestos que guían la investigación (ver Popkewitz, 1988).

El uso de la noción de paradigma para referir a los enfoques antes descritos ha sido cuestionado por Félix Angulo (1991: 393), quien sostiene que el concepto de *paradigma* es inadecuado al tener su origen en el análisis histórico-epistemológico de las ciencias físico-naturales, y situarse en teorías y problemas científicos más acordes con este tipo de ciencias. Al respecto, el autor señala lo siguiente:

Estamos dando por supuesto algo que no se sostiene y que además resulta contraproducente: que un paradigma en ciencias sociales viene definido por sus particulares opciones técnico-epistemológicas. Así se entiende que sea siempre en contra-relación con el “paradigma positivista” en ciencias sociales (o empírico-analítico) como ciertos autores se hayan dedicado con fruición a estas clasificaciones.

De acuerdo con Angulo (1991) no es posible asumir una clasificación lineal de enfoques investigativos, pues mientras que investigaciones encuadradas en la concepción interpretativa pueden servir a intereses técnicos o instrumentales, existen también investigaciones metodológicamente *positivistas* que sirven a intereses emancipadores. Para este autor la perspectiva crítico-emancipadora se mueve entre el ámbito de las representaciones y de las acciones sin formar una casilla fija, ya que son los debates y compromisos sobre la ideología, el poder y la acción los que caracterizan a dichas investigaciones. Angulo (1991) propone el uso del término *expresiones de racionalidad* (racionalidad de la representación y racionalidad de la acción) que agrupa a las concepciones positivista e interpretativa por un lado y a la perspectiva crítica-emancipadora por el otro.

Como se ha mencionado antes, cualquier distinción de enfoques no radica exclusivamente en la perspectiva metodológica o en el uso de técnicas específicas, sino en que dichas perspectivas asumen una manera distinta de concebir el conocimiento, la realidad y la función de los sujetos en su relación con el mundo, es decir, lo que está en juego son aspectos de carácter epistemológico, ontológico e incluso pragmático. Un ejemplo de ello es la perspectiva crítica de carácter “transformador” que se asocia a la también denominada *investigación-acción* la cual ha tenido un fuerte impacto en el ámbito de la investigación educativa. Ejemplo de esto es el trabajo *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (Wilfred Carr y Stephen Kemmis, 1988), pionero en el cuestionamiento de los presupuestos explicativos a los que se había ceñido la investigación educativa; en este trabajo se plantea la necesidad de una relación dialéctica (y emancipadora) entre teoría y práctica,

apostando a la incorporación de la investigación como forma de acción transformadora de la educación.

Por lo tanto, la diferenciación entre “enfoques” no se reduce al uso explícito de determinadas estrategias metodológicas sino a concepciones y repercusiones distintas en torno a la forma de analizar y de comprender. Tanto en la investigación interpretativa como en la crítica puede existir la colaboración entre los sujetos de la investigación (a saber, investigador y participantes). Así la construcción de conocimiento puede a su vez tener consecuencias sobre la praxis y la vida cotidiana sin demeritar su condición de conocimiento, resignificándolo.

En la actualidad, tanto la perspectiva interpretativa como la crítica suelen ubicarse en una denominación más amplia llamada *Investigación Social Cualitativa*, cuya característica primordial es la sustitución de ideal objetivista de la explicación por el de la comprensión (de acuerdo con Gadamer esto es la interpretación de significados). Toda acción humana se encuentra dotada de significación subjetiva que es accesible a través del lenguaje. En palabras de Gadamer (citado por González-Monteaquedo, 2000), el lenguaje constituye el medio pero también la condición y el horizonte.

Asegura Geertz (2003) que el *giro lingüístico de las Ciencias Sociales* se caracterizaría por el intento de mostrar la forma en que los discursos particulares producen efectos de verdad, y no por la búsqueda de lo “verdadero”. En este sentido, para Campos Thomas (2013) el sólo hecho de que se requiera una demostración de la verdad da cuenta de la incompreensión de la intención de operar con una concepción diferente del conocimiento y su relación con el mundo (“real”). La interpretación, señala la autora, es subjetiva pero no exclusiva, ya que el sujeto de investigación es a su vez parte de un contexto histórico y cultural, de modo que cada una de sus acciones deviene en construcciones sociales que influyen en sus decisiones, así como en la manera en que observa y analiza. La subjetividad no es un acto deliberado, sino un rasgo inherente en el diálogo con los otros.

Es de esta manera que el enfoque social cualitativo se postula como una postura opuesta al ideal objetivista de la investigación positivista, lo que se asume

dentro de ese enfoque de formas distintas: desde las posturas más conservadoras que afirman que la interpretación no se encuentra desvinculada de factores como la validez y fiabilidad, hasta aquellas que apuestan por una perspectiva que puede considerarse radical en tanto que no deja de asumir el carácter implicativo y hasta político del sujeto de investigación. En todas ellas, no obstante, el conocimiento se sustenta en las experiencias, un saber que no deja de estar cargado de significaciones personales, sociales, ideológicas y valorativas, lo que desde una mirada objetivista podría poner en juego su credibilidad.

Para González-Monteaudo (2000) existen al menos tres posturas desde las cuales se establece la búsqueda de elementos para garantizar la credibilidad de la investigación interpretativa. La primera comprende aquellas investigaciones que apuestan por el establecimiento de criterios de validez, fiabilidad y la *autovigilancia* por parte del investigador (ver Martínez Miguelez, 1996); la segunda, parte de un enfoque que hace uso de conceptos como *credibilidad*, *transferibilidad*, *dependencia* y *confirmabilidad* (ver Lincoln y Guba, 1985), así como la *triangulación* y el mantenimiento de un diario reflexivo por parte del investigador¹⁶; por último, la tercera postura se caracteriza por su radicalidad respecto a las anteriores ya que plantea la necesidad de asumir el carácter *político*, *dialéctico*, *subjetivo* e *implicativo* de la investigación social hasta las últimas consecuencias (ver Roman, 1991; Lather, 1992), en la que se plantean nuevas formas de entender la validez, que van desde la redacción de un informe de investigación en forma narrativa hasta el reclamo por la democratización y una mayor función dialógica entre investigador y participantes. Como puede notarse, esa última postura se vincula a enfoques más críticos y relativistas de la noción de validez interpretativa.

Como sugiere González-Monteaudo (2000), lo importante no es la búsqueda de verdad sino la de explicitar los significados subjetivos asignados por los actores para con ello descubrir las reglas del sentido que se le dan a las

¹⁶ En oposición a la idea de triangulación, otra propuesta es la del uso del concepto de "cristalización"; la metáfora del cristal para la validez se refiere a su capacidad de mostrar la diversidad de procesos dentro de una investigación: "el cristal es un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, permitiendo avanzar por distintos caminos" (ver Richardson, 1997 y 2000).

actividades sociales que son sometidas a escrutinio y, como sostienen Carr y Kemmis (1988), revelar la estructura de inteligibilidad que explica por qué dichas acciones tienen sentido para los sujetos que las emprenden. De acuerdo con estos autores, alterar el entendimiento que los actores mantienen sobre sus contextos cotidianos puede tener consecuencias como la mejora de la propia práctica. Además, con esta perspectiva la realidad es considerada un constructo histórico y social donde los contextos se consideran sustanciales para la comprensión, por lo que siguiendo a Lincoln y Guba (1985) no se recomienda ignorar los aspectos situacionales, sociales y culturales que limitan y constriñen a los individuos en la vida cotidiana.

Otra cuestión sustancial se relaciona con el ámbito de la voz, la reflexividad y representación textual de la investigación (ver Santaella, 2006). Con las perspectivas más tradicionales existe una noción de control que se vuelve efectiva si reduce o elimina la voz, la reflexividad y la apertura en la narración en primera persona, por considerarlas una amenaza para el rigor, la objetividad y la validez (tradicionales). Para la Investigación Social Cualitativa, por el contrario, son estos mismos elementos los que dan el verdadero fundamento y solidez a la investigación que requiere otro tipo de validez, uno distinto al convencional (Gergen y Gergen, 2000; Campos Thomas, 2013). Con esta perspectiva se incide en la necesidad de reconocimiento (y auto-reconocimiento) de los otros, lo que incluye su subjetividad y la declaración de la posición desde el lugar de enunciación del sujeto de investigación. Ello no demerita la capacidad de producir conocimiento, al contrario, aporta otros elementos dignos de enunciación y análisis, como la posibilidad de profundizar en los sentidos y significados a fin de construir un entramado que permita abonar en la comprensión del fenómeno de estudio. Ahora referiré a un ámbito inherente a la investigación cualitativa: la reflexividad.

Reflexividad

Toda investigación se construye desde una manera particular de mirar y relacionarse con el mundo. Como plantea Hall (2010), todos provenimos de “algún lugar” y hablamos desde él, en este caso desde una tradición epistemológica hasta la posición como sujetos culturales en la sociedad. Por lo tanto, cualquier forma de conocer se encuentra permeada por los prejuicios, intenciones y motivos de quien los confecciona y utiliza (Campos Thomas, 2013), como en la elección de un tema de investigación, que se encuentra interpelada por la mirada del sujeto. De acuerdo con Ibáñez (1994), el papel de los sujetos se visibiliza en tanto su capacidad de reflexionar sobre su acción. Para Santaella (2006), la reflexividad se define como el proceso de reflexión y de subjetividad crítica en la que el investigador toma consciencia como indagador pero también como sujeto que responde al proceso de investigación cuyo sistema de valores y creencias se ve “afectado” por los valores y creencias que descubre en su estudio.

La reflexividad es un mecanismo significativo dentro de la investigación social e “implica que las orientaciones de los investigadores pueden tomar forma mediante su localización sociohistórica, incluyendo los valores que estas localizaciones les confieren” (Hammerseley y Atkinson, 2003: 31). El recurso de la reflexividad en ciencias sociales, da cuenta de las determinaciones invisibles e inherentes a la postura intelectual (Bourdieu y Wacquant, 2005), algunas de ellas generalmente ocultas (De Certeau, 1993)¹⁷ o aquellas adscritas al ámbito de la construcción social del sujeto (ver Berger y Luckman, 2001). Ha sido definida y utilizada por la antropología pero también desde la sociología como puede evidenciarse en los trabajos de Pierre Bourdieu desde cuya perspectiva, la reflexividad se considera relevante para entender el mundo social, considerando que:

Una sociología auténticamente reflexiva debe precaverse constantemente contra este epistemocentrismo, o este "etnocentrismo del científico", que consiste en

¹⁷ Como las determinantes de tipo académico-institucional, parafraseando a dicho autor.

ignorar todo lo que el analista inculca en su percepción del objeto en virtud del hecho de estar situado fuera del objeto, al que observa desde lejos y de arriba (Bourdieu y Wacquant, 2005: 115).

El estudio del carácter crítico y autocrítico de las condiciones de producción del conocimiento en las ciencias sociales, fue uno de los intereses continuos en la obra de Bourdieu, quien refiere de forma constante al papel de la reflexividad crítica –también denominada en algún momento de su obra como *objetivación participante*– como sustancial en cualquier socioanálisis (ver Bourdieu, 2001; Bourdieu y Wacquant, 2005; Giglia 2003; Vázquez, 2005).¹⁸ Para Giglia (2003) – quien disecciona exhaustivamente el ámbito de la reflexividad en la obra de dicho teórico–, el concepto de reflexividad es uno de los pilares conceptuales de Bourdieu, lo que le permitió distanciarse de cualquier forma de reduccionismo o de la generación de opuestos entre el objetivismo y el subjetivismo sosteniendo una mirada relacional, es decir, mientras pone de manifiesto los nexos entre los objetos y sus contextos (los campos), vincula el quehacer científico con su propio campo de producción, y de esa manera lo objetiva como producto histórico (Giglia, 2003).

Como se ha planteado anteriormente, esta investigación no concilia con el presupuesto de objetividad (característico de la investigación social clásica), sino con el de la reflexividad que, de acuerdo con Jesús Ibáñez (1994), postula un objeto definible sólo en su relación al sujeto. Así se plantea en principio una oposición al objetivismo, postulando que la producción de conocimiento sólo es posible a partir de considerar que el sujeto que interpreta es un sujeto cultural que no escapa a ciertas posiciones y disposiciones. La reflexividad implica un proceso que permite hacer consciente la mirada del propio investigador, además de proporcionar mayores elementos para entender y dar cuenta de los orígenes, la lógica y las decisiones a lo largo de una investigación. Lo anterior, desde la

¹⁸ La evolución del concepto de reflexividad en Bourdieu es analizada por Vázquez (2005: 89), quien al respecto menciona: “el arranque de esta empresa sociológica, tanto en los primeros estudios etnosociológicos como en las exploraciones sobre sociología de la educación realizadas durante los años sesenta y setenta, era un intento de dar forma científica a una experiencia biográfica vivida como un desgarramiento”.

perspectiva de la Investigación Social Cualitativa, es lo que otorga rigurosidad y confiabilidad, su recursividad que mediante la reflexividad da cuenta no sólo del fenómeno estudiado o de los resultados del estudio, sino de la manera en que el mismo fue abordado y de las condiciones inherentes a su proceso de producción.

Disputa epistemológica. Más allá de un enfoque

La práctica de la investigación y de generación de conocimiento ha tendido a orientarse hacia la búsqueda de legitimación y validación bajo consabidos criterios de verdad. Pero como plantea Michel De Certeau (1993; 2007) el discurso de la “cientificidad” habla en nombre de lo real mientras oculta las condiciones de su *fabricación*.¹⁹ El conocimiento es una construcción social e históricamente determinada que además se encuentra delimitada por criterios de poder (Popkewitz, 1994; 2000; 2003) que suelen estar disfrazados de veracidad y objetividad. Como plantea Peter McLaren (2011: 267), el conocimiento social e históricamente construido nunca es neutral ni objetivo:

(...) está ordenado y estructurado en formas particulares; sus prioridades y sus exclusiones participan de una lógica silenciosa. El conocimiento es una *construcción social* profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder.

Además de las predisposiciones de los sujetos y del sujeto que investiga, existen otros aspectos que subyacen a la práctica de investigación.²⁰ Por ejemplo, Popkewitz (1994) considera que los paradigmas de investigación educativa ocultan valores sociopolíticos: la investigación y la evaluación educativas han sido históricamente estrategias (políticas) para la regulación de los distintos ámbitos

¹⁹ En su análisis sobre la configuración de la práctica historiográfica en su lógica de construcción científica, el historiador francés plantea la existencia de elementos ocultos a partir de una serie de “leyes silenciosas”, estos son *el lugar social, la práctica historiográfica y la escritura*. De Certeau sostiene que la relación de la práctica historiográfica con el lugar social es de “*dependencia* de un poder establecido por otros” (De Certeau, 1993: 24)

²⁰ Quizá un tanto como lo han planteado algunos estudios que discuten la colonialidad del conocimiento, en tanto que plantean la importancia de mostrar las propias disposiciones “coloniales” del investigador (ver Corona Berkin y Kaltmeier, 2012).

sociales.²¹ La investigación, como otros componentes de la educación (e incluso la pedagogía), constituyen estrategias que organizan la percepción y la experiencia, siendo capaces de crear sistemas de orden dominantes. La perspectiva de Popkewitz permite dar cuenta de un factor sustancial que imprime a la investigación social, y por supuesto a la educativa, la idea de que cualquier forma de racionalidad subyace a aspectos de carácter histórico, pero a su vez *políticos*.²²

Con esa perspectiva, toda pretensión de objetividad (como de subjetividad) posee una suerte de implicaciones, más que simbólicas políticas.²³ Esas implicaciones no escapan a las perspectivas interpretativas, pues como sostiene el autor, no constituyen solamente una respuesta metodológica y epistemológica, sino también una respuesta que no cuestiona ni perturba las razones que han llevado al ser humano a sus circunstancias, “reafirmando la autoridad y los modelos de control tradicionales” (Popkewitz 1988: 108). No obstante, como sostiene Angulo (1991), la posibilidad de ahondar en ámbitos más conflictivos como las contradicciones sociales, institucionales y políticas no equivale a denostar los valores e ideales de consenso, pluralidad, comunidad y negociación en las que dichas perspectivas han avanzado, sino en apostar por una visión más

²¹ El autor plantea gran parte de estas consideraciones en su texto *Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas* (Popkewitz, 1994), donde analiza el papel regulador de las reformas educativas, la evaluación y la investigación educativa. En ésta, como en otras de sus obras, el historiador y sociólogo del currículum da cuenta de su enfoque denominado *epistemología social* y las relaciones de poder que convergen en las prácticas educativas. Bajo la interpretación que realizo de este texto, he centrado la atención en las consideraciones que el autor hace al ámbito de la investigación educativa. Popkewitz se inscribe en la perspectiva crítica del currículum y ha hecho importantes aportaciones sobre el debate entre conocimiento y poder.

²² Por lo tanto, la vigencia de posiciones que niegan *de facto* la valoración de la subjetividad, no sólo responde a criterios positivistas (aún vigentes en nuestras estructuras académicas), sino también a criterios de poder.

²³ En su capítulo *Investigación “cualitativa”: algunas reflexiones sobre la relación entre los métodos y la historia*, Popkewitz (1988) analiza la función político-simbólica que el paradigma cualitativo introduce, en tanto que las también denominadas ciencias simbólicas han alimentado y reforzado ciertos valores e ideales inscritos en el liberalismo norteamericano, como son las ideas de *comunidad, pluralismo y negociación social*. El sentido de comunidad instaurado se vincula al de negociación social entre los individuos: negociación de significados, interpretaciones, normas y valores. Pero esto, de acuerdo con Popkewitz (1988: 106), se debe a que la idea de negociación es un eficaz símbolo político que “fundamenta la creencia de que los individuos tienen la capacidad de alterar las situaciones mediante sus actividades de redefinición y reorganización de los acontecimientos sociales” (ver también Angulo, 1991).

“comprometida” que dé cuenta de las implicaciones institucionales y políticas a las que se circunscribe.²⁴

En trabajos posteriores, Thomas Popkewitz (1994; 1998; 2003) construye la noción de *epistemología social* para indicar las relaciones entre el saber, las instituciones y el poder, refiriendo al vínculo existente entre los sistemas de ideas que organizan las percepciones, las formas de responder al mundo y las concepciones del "sí mismo". Para el especialista en currículum, no existen esquemas universales de razón y racionalidad, sino sólo epistemologías socialmente construidas. Su aporte se relaciona con el reconocimiento de una política del conocimiento que forma parte de las condiciones reflexivas de su producción. Esta epistemología social funciona como estrategia teórica que ve al poder como algo que “satura” los marcos conceptuales que construyen los objetos de indagación, incluida la postura del crítico (Popkewitz, 2003: 174).

Del imperativo teórico

En los enfoques cualitativos el uso de la teoría es un aspecto que queda definido principalmente por la oposición a la generación de marcos teóricos que determinen rígidamente las maneras de enfrentar e interpretar la realidad. Bajo el principio de *pensar epistémico*, Hugo Zemelman (2001) sostiene que la realidad sociohistórica es mutable y se encuentra en constante cambio; para acceder a ella el sociólogo sugiere un “distanciamiento” de los constructos teóricos por parte del sujeto. La realidad tiene múltiples significados, sostiene el autor, y existe un “desajuste” o desfase entre ella y los *corpus* teóricos, pues éstos se construyen en tiempos distintos. El asunto consiste en dar cuenta de ese “desajuste” teórico mediante el cual se tiende a “inventar realidades”.

²⁴ En años más recientes el cuestionamiento al poco impacto de la teoría crítica para lograr la transformación de la sociedad ha sido compartida por representantes del ámbito latinoamericano como Santos (2007) o De la Garza (2001), quienes denuncian un estancamiento del pensamiento crítico. Sus propuestas de Epistemología Crítica (De la Garza, 2001) y, en un sentido más disruptivo, la denominada Epistemología pragmática y hermenéutica (Santos, 2008), apuestan con sus particularidades a la necesidad de entrar en diálogo y traducir en nuevos términos la diversidad epistemológica del mundo social, “en su potencia por profundizar y democratizar la sabiduría práctica”, así lo sostiene Suárez (2008) desde su propuesta ligada al ámbito pedagógico.

Zemelman encuentra que la solución para la comprensión de la realidad no está en la teoría, pues ésta deberá resignificarse a la luz de las “realidades” emergentes e históricas, por lo que propone hablar en términos de *pensamiento* (entendido como la actitud en que el sujeto es capaz de construirse frente a las circunstancias que pretende conocer). Lo que el autor sugiere es partir de la duda previa y colocarnos frente a la realidad, buscando resolver el problema sin partir de una cuestión teórica sino de una epistémica.²⁵

Para Zemelman la manera en que se resuelve la relación del pensamiento con la realidad que se pretende conocer, y por lo tanto nombrar, es la diferencia entre un pensar teórico y uno epistémico. Mientras que el pensamiento teórico posee un contenido predictivo sobre la realidad, el pensamiento epistémico, al “no tener contenido”, permite colocarnos ante las circunstancias. El interés es responder a la necesidad de construir una relación con el conocimiento que no tienda a cerrarse a una serie de atributos, es decir de afirmaciones teóricas. El “desfase” planteado por Zemelman no se limita al ámbito de la teoría, también se circunscribe al ámbito metodológico, ya que plantea que se corre el riesgo de convertir conceptos como “rigor”, “claridad” o “coherencia científica” en afirmaciones absolutas que obstaculicen el reconocimiento de formas emergentes de la realidad sociohistórica. Así, otro desafío del pensamiento epistémico es no creer que la realidad sólo se podría estudiar a través de ciertas técnicas, las cuales pueden limitar nuestra mirada.

El pensamiento epistémico es *preteórico*, sostiene Zemelman (2000). Al trabajar sin un *corpus* teórico, también lo hace con conceptos sin un contenido preciso.²⁶ Cuando se parte de lo que dice la teoría, mucho de lo que ocurre en la

²⁵ Esta perspectiva adoptada por la investigación interpretativa ha sido cuestionada por algunos teóricos críticos, quienes proponen una visión más dialéctica entre teoría y práctica. Sin referir exactamente a la misma problemática debatida por Hugo Zemelman, es de llamar la atención el pronunciamiento del crítico cultural Henry Giroux (1994), quien atribuye una suerte de simplicidad al otorgar mayores privilegios a la práctica que a la teoría en el ámbito de la pedagogía.

²⁶ El asunto pareciera simple, sin embargo para quienes nos encontramos ante la incertidumbre de nombrar y problematizar, la cuestión se presenta sumamente compleja. En ese sentido aludiré a un ejemplo propio de esta investigación. Me refiero al concepto de discriminación, concepto complejo de re-construir en términos teóricos. Aunque a su vez se trata de un fenómeno que tiende a ser invisibilizado en las prácticas cotidianas, lo cierto es que, a la voz de los sujetos, la gente sabe que en efecto ocurre, cuando ocurre.

realidad escapa de las manos. En la realidad cotidiana los actos de sentido son no definibles, concretos o bajo un nombre con el cual clasificarlos. El pensamiento epistémico funciona con categorías sin contenido preciso y el quehacer de la persona es plantearse problemas. La idea fundamental, sostiene el autor, es construir conocimiento a partir de aquello que “no se conoce”, no de lo que se conoce. La apuesta de Zemelman es una apuesta por el desasosiego. Así como nos distanciamos de la teoría, es necesario cuestionar lo que observamos. Investigar implica zambullirse para ver qué más hay debajo de la superficie, concluye el autor.

En términos epistemológicos la propuesta del *pensar epistémico* es la que mejor se adapta a las perspectivas cualitativas que priorizan el ámbito empírico por encima del teórico. En su texto, Zemelman nos da la pauta para lo que considero puede denominarse como una forma de relativización, al menos en lo que a delimitaciones teóricas se refiere. Sin embargo, el planteamiento del autor no da cuenta de otros factores que configuran la mirada, pues como sujetos sociales, culturales y con historicidad, tendemos a “discriminar”, a valorar y generar problemas de investigación. En ese sentido ¿realmente nos hacemos preguntas sobre lo que *no conocemos*, o nos preguntamos sobre aquello que conocemos pero que no hemos interpretado?²⁷

Igual que Zemelman, Popkewitz (2000) considera que las teorías no son conjuntos de propuestas que deban ponerse a prueba. Sin embargo, para Popkewitz las teorías constituyen *distinciones epistemológicas* que orientan al observador. Los conceptos utilizados en investigación (educativa) no pueden ser tratados como si fueran naturales, sino que necesitan ser cuestionados constantemente como si fueran “monumentos históricos” (Popkewitz, 2000). Siendo el vínculo entre conocimiento socialmente construido y el poder un aspecto fundamental para este autor, la idea de su desnaturalización también lo es, lo que hace necesario cuestionarse las reglas de los espacios sociales en tanto que las

²⁷ Asumo con cierta mesura dicha afirmación, no sólo por considerar que no existe conocimiento ni sujetos “neutrales” carentes de elementos previos que configuran su mirada, sino que además no existen ámbitos sin conocer (no así sin interpretar).

categorías y nociones constituyen "invenciones", como también son invenciones la forma de llegar a ellas.

Nuestra forma de hablar y dar cuenta del mundo, además de construcciones históricas son efectos de poder. Ejemplo de ello se encuentra en la propuesta de algunos estudiosos culturales de trabajar principios más enfocados a la "relativización" de la mirada. Tal es el caso de Chakrabarty (2008), quien plantea la noción de provincializar en términos territoriales y conceptuales ciertas perspectivas construidas desde la perspectiva Occidental (europea). En ese mismo tenor, Grimson, Merenson y Noel (2011) sugieren descentrar en virtud de comprender de manera profunda los contextos y sentidos de las teorías que utilizamos.

En el trabajo empírico realizado por Popkewitz (1998) y presentado en su libro *La conquista del alma infantil*, el autor sostiene que las estrategias para definir, organizar e interpretar datos son proyectos políticos que "construyen" objetos incluso al tiempo que los estudian: "Los actos mismos de categorizar, distinguir y diferenciar los 'datos' son políticos", apunta Popkewitz (1998: 156). Si bien el autor plantea un posicionamiento teórico al que se adscribe a lo largo de su obra, sostiene que el uso de la noción de epistemología social como estructura teórica sirvió para "orientarse", mientras que en el campo la práctica se caracterizó por una serie de avances y retrocesos entre dicha problemática "teórica" y los datos. Así, algunos de los conceptos desarrollados a lo largo de su obra (como la noción de "andamiaje" que será descrita más adelante) surgieron durante el análisis de los datos como una forma de respuesta teórica a su complejidad.

Un proceso similar al descrito por Popkewitz caracterizó el desarrollo de esta investigación. El trabajo empírico fue sustancial para dar lugar a ciertos conceptos que no habían sido vislumbrados en su planteamiento inicial, los cuales para ser abordados requirieron de un proceso dialéctico, de diálogo entre los datos y los recursos analíticos, en este caso obtenidos de diferentes aportes teóricos cuyo elemento en común se encuentra en la búsqueda por desnaturalizar e historizar la realidad. En lugar de partir de marcos teóricos que delinearan la

mirada, se partió de la existencia de un posicionamiento a partir del cual esa mirada se encuentra construida.

Con lo anterior, esta investigación se apoyó además de diversas herramientas de análisis. Por ejemplo, para la construcción teórico conceptual, se obtuvieron, entre otros, recursos desde los estudios culturales (poscolonialistas y latinoamericanos), del postestructuralismo, así como algunos referentes analíticos retomados del trabajo de Popkewitz (1998), particularmente en torno al análisis de los sistemas de razonamiento y prácticas de desigualdad en la escolarización. Por otra parte, en torno a la discusión crítica de la información empírica, además de las herramientas mencionadas, se hizo uso de diversos recursos propios de los estudios sobre jóvenes, escuela y desigualdad social (principalmente en el contexto de América Latina). Como se expone a continuación, se considera como antecedente fundamental a los estudios críticos relacionados al análisis de las escuelas y el poder, pues la apuesta desde esta investigación es contribuir precisamente a la generación de conocimiento crítico sobre (y desde) la escuela, mediante una perspectiva de tipo configuracional, como se explica al final de este capítulo.

De la mirada crítica y otras posibilidades

Más allá del enfoque al cual se adscribieron, varias investigaciones desarrolladas a finales del siglo pasado contribuyeron profundamente a mostrar y denunciar las condiciones productoras y reproductoras de la ideología dominante al interior de las escuelas. Como alternativa a la sola denuncia, los investigadores críticos *radicales* apostaban por investigaciones que procuraran visibilizar las posibilidades de transformación de esas condiciones, ya fuera desde perspectivas eminentemente pragmáticas, como el trabajo de Carr y Kemmis (1988), fundamentadas teóricamente, como los trabajos de Giroux, Arowitz y Apple (en McLaren, 2011), o bien desde la etnografía crítica, como los trabajos de Willis (1988) o McLaren (2007, 2011).

La perspectiva (teórica) crítica en educación ha puesto desde tiempo atrás en el debate distintas formas de dominación y de poder en el ámbito educativo, siendo el foco de varios estudios la desigualdad e injusticia transmitidas en las escuelas (McLaren, 2007, 2011), incluidas algunas formas de discriminación y racismo (McCarty, 1998).²⁸ Por su parte, trabajos como los de Bourdieu y Passeron (1996) fueron un parteaguas para mostrar la manera en que la cultura dominante se legitima y reproduce al interior de las instituciones escolares. A partir de dicho trabajo es que el término *reproducción* se asociaría al mantenimiento de condiciones estructurales, siendo cuestionado por inferir una condición de inmovilidad y sobredeterminación de los sujetos (ver Giroux, 1983).²⁹ No sobra hacer mención del histórico conflicto entre teóricos de la *reproducción* y los de la denominada *resistencia*, aspecto al que el propio Bourdieu referiría en una de sus obras (Bourdieu y Wacquant, 2005: 18) ante la consideración de que sus planteamientos eran “estáticos” y “cerrados” (se consideraba que dejaba poco espacio para la resistencia, el cambio y la irrupción de la historia), el sociólogo francés sostendría en respuesta que no es posible asumir que las relaciones de dominación, ya sea material o simbólica, puedan operar sin implicar o sin activar una resistencia:

Los dominados, en cualquier universo social, pueden ejercer siempre una cierta fuerza, en tanto que pertenecer a un campo significa por definición ser capaz de producir efectos en él (aunque sólo sea para generar reacciones de exclusión por parte de aquellos que ocupan las posiciones dominantes).

Un ejemplo de lo referido se encuentra en el estudio *Aprendiendo a trabajar. Cómo los hijos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera* (Paul Willis, 1988), investigación realizada desde la etnografía crítica sobre la escuela, representativa de los Estudios Culturales británicos. En dicha investigación el

²⁸ Una veta importante en el ámbito de la investigación sociológica se encuentra en trabajos como los de Bourdieu (1978) y en estudios de mayor actualidad como los de Francois Dubet (2003, 2014).

²⁹ Para el caso de algunos análisis situados en el ámbito antropológico, autores como Carlos Aguado (1992) prefieren el uso del término *resignificación* para referir a una de las características propias del proceso de actualización y conservación de la cultura.

autor muestra cómo las llamadas contraculturas de los estudiantes se expresan como formas de resistencia, pero no así de su condición obrera que termina siendo reproducida; por lo tanto, desde esa perspectiva, la noción de resistencia no necesariamente implica la búsqueda de transformación. Al respecto, de acuerdo con Popkewitz (1988), el objetivo de dicha investigación no era sólo describir e interpretar su dinámica de mantenimiento y la renovación de las formas de dominación y poder, sino generar pautas derivadas de su estudio para así contribuir a modificar los procesos constitutivos analizados.

La disputa entre los denominados estudios de carácter reproducciónista y la consecuente crítica por parte de los estudios autodenominados radicales juega un papel sustancial en aquellos trabajos relativos al análisis de las desigualdades, particularmente de raza y género en las escuelas (ver Giroux, 1994; McCarthy, 1994).

De la dominación al poder en el estudio sobre la escuela

Por su parte, desde una veta teórica ligada a lo “posmoderno”³⁰, Thomas Popkewitz realizaría un giro en el estudio de las formas de dominación en la escuela, centrando su atención en la escolarización y su relación con el poder. Pero como lo ha explicado en varias de sus obras (Popkewitz, 1994, 1998, 2003), la noción de poder tiene una cualidad muy particular. Al intentar comprender la “cultura” del aula en sus estudios previos sobre la escolarización, el poder era conceptualizado como un problema de *soberanía*, es decir, asumiendo que es posible cambiar la distribución del poder al identificar los orígenes de la dominación y a quienes perpetúan las desigualdades. No obstante, el autor se percató de que el principal problema no radicaba en permitir que todos los grupos que previamente habían sido marginados y excluidos quedaran incluidos en los procesos de escolarización: por el contrario, el principal problema consistía en

³⁰ Se refiere a una literatura diversa que sitúa bajo un “paraguas irregular” que el autor denomina “posmoderno”, cuyo interés estriba en comprender las recientes contribuciones teóricas al estudio de las políticas de conocimiento y no en celebrar algo como “post” o cualquier cosa por el estilo, en términos del autor (ver Popkewitz, 1998: 170).

cuestionar la forma en que los principios de inclusión y exclusión son construidos como efectos de poder. Por lo tanto, no se trata de insistir en la manera en que las escuelas reproducen desigualdades y sistemas injustos, sino en la manera en que el razonamiento y discursos de los sujetos producen y configuran esas diferencias y, por ende, las desigualdades:

La literatura sobre el “currículum oculto” obligaba a dirigir la atención hacia los efectos sociales, políticos y económicos de las prácticas pedagógicas (...) Al comparar aquellos estudios con la literatura actual, observé que las principales diferencias entre los dos periodos parecían encontrarse en la política, antes que en el desarrollo sustantivo del tema del poder. Los discursos actuales sobre teorías neoliberales y restauraciones conservadoras emplean lenguajes y “contextos” políticos diferentes a los de la década de 1970, pero las conclusiones son las mismas: algunos grupos utilizan los recursos de las escuelas en ventaja propia y otros no, prestándose muy poca atención a las prácticas concretas que producen una sociedad desigual (Popkewitz, 1998: 29).

Con esa perspectiva, la noción de actores que reprimen y son reprimidos consolida y oculta a menudo relaciones de poder, incluso cuando intenta “reestructurarlas”. Así, aunque la noción de soberanía de poder sea importante para dar representación a grupos previamente marginados, sostiene Popkewitz (1998: 10), no presta atención al hecho de que el conocimiento de la enseñanza incluye sistemas anteriores de clasificación que funcionan para “discapacitar, descalificar y marginar”.

Aunque deseaba ser sensible a temas de raza, género y clase, mi interés por el conocimiento como una práctica política me condujo a pensar en los sistemas de razonamiento, que aportan los principios de observación, supervisión y normalización relacionados de algún modo con cuestiones de desigualdad en la escolarización.

Es así como en su trabajo pasa del poder como represión a ser un elemento productivo de la vida social, considerando que el concepto productivo de poder no elimina cuestiones acerca de cómo se ve dominada la escolarización por los intereses y fuerzas sociales externas (es decir el concepto de *soberanía del poder*), pero centrando su atención en el pensamiento y la razón de la escolarización como productores de divisiones que generan desigualdades. Mientras que la noción del poder como soberanía se concentra en aquello que domina y reprime nuestras acciones, la noción de *efectos de poder* se concentra en las acciones productivas de los sujetos centrándose en las prácticas discursivas y formas de razonamiento que circulan históricamente en las escuelas; así Popkewitz arriba al ámbito de la producción de distinciones y diferencias con implicaciones en las teorías sobre la racialización del niño.

Con esa perspectiva Popkewitz (1998, 2003) parte de una idea distinta de resistencia a la planteada por las perspectivas radicales, al preocuparse por desestabilizar las formas imperantes de razonamiento y comprender cómo formas particulares de conocimiento otorgan poder a través de formas que califican y descalifican a los estudiantes. En ese sentido, la posibilidad de “reconocer” cómo categorías, diferenciaciones y distinciones guían la acción, implica la posibilidad de potenciar otras prácticas alternativas silenciadas a través de una “reinserción del <<nosotros mismos>> en la historia, gracias a la comprensión de cómo se ha construido humanamente el <<sí mismo>>, a través de las prácticas materiales del conocimiento mismo”, señala Popkewitz (1998: 17).

De acuerdo con Popkewitz (1994: 23) el análisis del poder, en tanto proceso por el que razón y racionalidad se construyen socialmente, conlleva un cambio de perspectiva desde las intenciones humanas hacia la estructuración de la razón: “La estructuración de la razón y la verdad se presenta como un ámbito para comprender cómo propósito e intención están incrustados en las prácticas sociales”.³¹ De acuerdo con esta perspectiva los sujetos son concebidos como productos históricos, pero a su vez como “el espacio” en que tienen lugar ciertas

³¹ Es necesario considerar si esta perspectiva descentra al sujeto o si simplemente da lugar al análisis de un elemento ligado al sujeto, a la estructuración y las prácticas, me refiero a la subjetivización.

prácticas, tecnologías y procedimientos institucionales de subjetivación. El autor se centra en las reglas y normas con las que se construye ese significado a través de las construcciones y configuraciones de los sujetos, a los cuales descentra:

El movimiento del sujeto se dirige ahora hacia la comprensión de cómo en diferentes momentos históricos, la gente ha sido “fabricada” en sujetos mediante un entretrejo de diferentes prácticas sociales y pautas institucionales (Popkewitz, 2003: 163).

Descentrar al sujeto no significa eliminar su capacidad de acción, sino que esa capacidad se encuentra en cuestionar la naturaleza que le ha sido dada a través de la exploración de su construcción histórica, o bien como sostendría la filósofa Judith Butler (citada por Popkewitz, 2003: 167), “el sujeto se convierte en una dimensión de lo cuestionable y de la insistente controversia de resignificación”.

Del debate sujeto/estructura al intersubjetivismo configuracional

Al pasar de la discusión entre el ámbito de la dominación y el poder como componentes de la crítica a la escolarización al debate sobre el papel del sujeto, nos encontramos frente a otra área de tensión en el ámbito de la investigación crítica, relacionada con la existencia de dos enfoques que han dominado los intentos por reestructurar el discurso de la cultura y el poder a partir de la dicotomía entre sujeto y estructura en la investigación social. El primero de estos enfoques se centra en el análisis de la vida cotidiana y hace hincapié en la experiencia y el terreno subjetivo de las relaciones humanas, mientras que el segundo se enfoca en la producción de subjetividades como efecto de formas (estructuras) más amplias.

El primer enfoque se antoja un tanto conflictivo por asumir una posición de autonomía más cercana a la voluntad y capacidad de los sujetos, la cual en términos metodológicos quedaría expresada en experiencias separadas de condiciones estructurales (e históricas) más amplias. Sin embargo, esas mismas experiencias bien pueden ser analizadas, no como resultado de voluntad sino

como construcciones históricas y (en términos de Popkewitz) como efectos de poder. Esta última posición (más ligada a la perspectiva teórica del posestructuralismo) no implica la inmediata anulación de la capacidad de agencia de los sujetos, tal y como podría discutirse a través del trabajo de Judith Butler (1997), un tanto más cercano a la tercera postura que se explica a continuación.

Una tercera posición la encabezan algunos representantes de los estudios culturales, como Stuart Hall (2010) y más recientemente en el ámbito latinoamericano Claudia Briones (2007) y Alejandro Grimson (2011, 2014a).³² Desde propuestas como el *campo cultural* (Mulhern, en Giroux, 1994)³³ o el *intersubjetivismo configuracional* (Grimson, 2011: 35), se alude a la existencia de *configuraciones* que no determinan, pero sí conforman a los sujetos. Se trata entonces de una especie de intersección entre las experiencias de los sujetos y la estructura social, sin asumir que las prácticas no son productos de intención y voluntad.

Contra la idea del sujeto centrado con una razón universal, no se trata de decretar ni la ausencia de sujeto ni su ontológica fragmentación. Contra la idea de la Historia como destino, no se trata sólo de reponer la contingencia, sino de comprender que incluso el debilitamiento de las ideologías acerca del destino es un fenómeno contingente. Contra la idea de una estructura real y objetiva que estructura a los agentes no se trata de negar todo proceso de estructuración, sino de reponer el carácter de acción humana cristalizada de dichos procesos.

De acuerdo con Grimson (2011) la búsqueda por la superación de la antinomia subjetivo-objetivo o individuo-estructura se presentó teóricamente en propuestas como las de Elías, Bourdieu o Guiddens con la intención de mostrar que la

³² Ejemplos de posturas similares desde la sociología se encuentran en el trabajo teórico de autores como Pierre Bourdieu y Norbert Elías. De acuerdo con la socióloga argentina Carina Kaplan (2011: 98), “la teoría social contemporánea, y más particularmente los trabajos de Elías y Bourdieu, dan cuenta de la necesaria imbricación entre la historia de las sociedades y la historia de los individuos concretos, entre las trayectorias sociales y las personales, entre las estructuras sociales y las estructuras psíquicas de las personas”.

³³ De acuerdo con Mulhern (en Giroux, 1991) el campo cultural está constituido por la compleja unidad de aquellas prácticas cuya función principal es la significación, las instituciones que las organizan y los agentes que las dirigen. Al respecto de dichas categorías, como sostiene Giroux (1991), existe una lucha por cómo se producen, mantienen y legitiman.

realidad social no es ni un escenario que condiciona las prácticas sociales de los actores ni que esa sociedad es sólo resultado de la producción de los sujetos. Grimson (2014) plantea que desde la década de 1960 comenzó a percibirse una “asfixia teórica” ante la ausencia del sujeto, de la agencia y de la historicidad, por el dominio de las corrientes funcionalistas y estructuralistas. El surgimiento de perspectivas que en otro extremo reemplazarían al sujeto sujetado a una estructura por un individuo libre de constricciones o, en términos del autor, la sustitución del estudio de la dominación y la reproducción por el de la creatividad del consumidor individual, colocaron la autonomía de lo simbólico como una nueva teleología.

Ante los debates de las ciencias sociales acerca de si el peso determinante es la estructura social o el sujeto, el denominado intesubjetivismo configuracional de acuerdo con Grimson (2011, 2014a) propone un modo de mirar interesado en mostrar que la contraposición entre objetivismo y subjetivismo se puede superar, sea encontrando otros conceptos mediante un punto intermedio o bien modificando el modo de “mirar” a partir de una respuesta “contextual”. De manera más específica, una crítica a ambas concepciones sería desarrollada por Stuart Hall (2010) “reponiendo el carácter situado, histórico y causístico”, lo cual indica que no hay una ley que garantice la correspondencia, pero tampoco una que garantice que no la haya (Grimson, 2011).

Un ejemplo recurrente se encuentra en la tan citada formulación de Marx (1981)³⁴ que plantea: “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado”. Para Grimson (2011) un ejemplo de esas “circunstancias no elegidas” se relaciona con la existencia de redes de desigualdad “sedimentadas”, las cuales no se limitan a las expresiones de clase y raza, sino que incluye expresiones de género y etnicidad, entre otras (o como ejemplifica el autor, “no se elige nacer mujer en una sociedad machista”); redes estructuradas que son históricas, pero que pueden ser modificadas en diferente grado. Por lo

³⁴ Ver al respecto las interpretaciones de Grimson (2010) y la antropóloga Claudia Briones (2007).

tanto, una perspectiva intermedia como la planteada alude a que los seres humanos abordan todo escenario a partir de relaciones sociales sedimentadas que pueden ser modificadas (o no) por sus propias intervenciones.

De acuerdo con Grimson (2014a) el cambio epistemológico se produce al abandonar la pretensión de una respuesta trascendente a la pregunta por la relación entre sujeto y estructura, al asumir que la respuesta es casuística, lo que significa que la respuesta a la pregunta acerca de si lo decisivo es la estructura o es el sujeto no pertenece al plano de una teoría general trascendente sino al de un análisis específico para contextos distintos. Ello implica que en algunos contextos la “estructura” (las relaciones de poder, las clases, las capacidades y conocimientos desiguales, etcétera) serán las determinantes, mientras que en otras circunstancias lo será el sujeto (la voluntad, la acción, la acción colectiva, el repertorio, los deseos inconscientes, etcétera).

Que las respuestas sean “casuísticas” significa que cada caso es diferente, porque conforma un mundo específico; las respuestas se construirán en un diálogo complejo entre las teorías y la investigación empírica, sostiene el autor. Por lo tanto, los debates teóricos planteados en términos dicotómicos como actor-sistema, invención-reproducción, resistencia-dominación, no deben ni pueden ser respondidos por la teoría social, sino estudiando los contextos. En el plano de la teoría debe convivir la tensión para poder analizar lo empírico en toda su heterogeneidad (Grimson, 2011, 2014a).³⁵

La perspectiva configuracional y la escuela secundaria como configuración cultural

Con una postura similar a la planteada por Grimson (2011, 2014a), el investigador mexicano Enrique de la Garza Toledo (2014) hace una propuesta ante las perspectivas epistemológicas dominantes: una epistemología crítica a partir de la integración y análisis de tres elementos (estructura, sujetos y prácticas). De la

³⁵ Esta relación dialéctica ya había sido analizada por pedagogos críticos como Peter McLaren (2011), quien plantea que una de las características de las teorías críticas es su pensamiento dialéctico; para el autor de *La vida en las escuelas* no hay situaciones sociales aisladas: éstas forman parte de un contexto interactivo entre los individuos y la estructura social.

Garza plantea que existe una estrecha relación del investigador con los sujetos, quienes a partir de la investigación “se transforman”. Este autor otorga también un lugar importante al reconocimiento de la subjetividad, pues sostiene que la epistemología crítica debe centrarse en la transformación de la realidad o bien captar a la realidad en transformación, impulsada por factores estructurales y a la vez subjetivos “tanto en cuanto acción como en cuanto a subjetividad” (De la Garza, 2014).³⁶

De la Garza (2014) propone un abordaje en torno a los sujetos y sus acciones a partir de la creación de coyunturas, es decir, de espacios pensados a través de factores estructurales (a fin de que el pensamiento no sea rebasado en su capacidad de entendimiento por las particularidades). El autor sostiene que existen regularidades que se actualizan cotidianamente a no ser sólo “entes supraindividuales” que simplemente se imponen a los sujetos. La creación de coyunturas tiene límites, ya que los sujetos en interacción poseen relaciones asimétricas de poder y de imposición desiguales, y porque la acción de un sujeto en particular no siempre abarca todos los niveles de lo real. En esa coyuntura, señala De la Garza, los sujetos no están totalmente sujetos pero tampoco son absolutamente libres de actuar y de tomar decisiones, pues incluso en su subjetividad hay contradicciones, heterogeneidades y discontinuidades.

La propuesta de Grimson (2011; 2014b) no parte de coyunturas sino de la existencia de marcos denominados *configuraciones culturales*. El término de configuración cultural refiere a una herramienta heurística que permite leer más adecuadamente ciertos procesos a partir de la constitución de “fronteras de significación”. Una configuración cultural puede referirse a un espacio social en el que se comparten lenguajes y códigos, de tal manera que las heterogeneidades y conflictos adquieran sentidos diferentes a un lado y otro de esas fronteras. Las configuraciones pueden presentarse en múltiples escalas y dicha noción puede aplicarse a espacios físicos o simbólicos como una escuela (u otras instituciones), grupos migratorios o diversos espacios territoriales. La noción de configuración es dinámica porque el tiempo es constitutivo de lo social. Configuración no es un

³⁶ Volveré sobre el carácter transformador de la investigación al cierre de este apartado.

concepto causal, pero sí delimita espacios dinámicos que tienen como dimensión constitutiva la hegemonía y el poder (Grimson, 2014b).

Grimson enfatiza la relación constante entre los factores estructurales y subjetivos sin dejar de dar cuenta de que en cada configuración cultural existe heterogeneidad, articulada de un modo específico en cada contexto. De acuerdo con el autor las configuraciones son históricas, las personas habitan los sentidos comunes instituidos en una configuración y actúan en función de ellos. Esos sentidos comunes nunca son homogéneos. No obstante, aquello que parece bastante heterogéneo al ser observado dentro de una configuración cultural específica, adquiere articulación al ser comparado con otras.

La propuesta de Grimson (2011) se caracteriza por una crítica al concepto clásico de “cultura” que omite aspectos como la existencia de disputas y poderes, de heterogeneidades y desigualdades. Dichos aspectos, a su vez, forman parte de los elementos constitutivos de una configuración cultural. Otra de sus características es que toda configuración tiene una “lógica sedimentada de articulación” situada en esa heterogeneidad y dispositivos que otorgan sentidos, por lo tanto cuando se habla de configuración cultural “pretendemos decir que cada grupo significa, valora y jerarquiza sus propias *diferencias* de maneras distintas” (Grimson, 2011: 183).³⁷ La noción de configuración cultural, en lugar de preguntar por los rasgos y los individuos, pregunta por los espacios y los regímenes de sentido.

La noción de configuración cultural ha sido relevante en esta investigación al considerar que la escuela secundaria pública, como institución y como espacio concreto analizado, constituye un terreno donde se pone en juego un conjunto de elementos culturales y de poder que se articulan y despliegan sobrepasando (o incluso redefiniendo), el deber ser institucional que se sustenta en la formación de los estudiantes. Tales elementos constituyen aspectos que se inscriben en las interacciones cotidianas y en la subjetividad de sus sujetos quienes constituyen y “construyen” las escuelas. Lo mencionado, cabe mencionar, se expresa más allá del vínculo profesor-alumno, es decir, a través de otras interacciones establecidas

³⁷ Aspecto que se ampliará en el siguiente capítulo.

desde la institucionalidad escolar, en sus relaciones de poder e incluso entre los que se asumen como “iguales”.

La noción de configuración permite ampliar el esquema de una cultura (escolar) enfocada a las prácticas y saberes institucionalizados centrados en la formación de los sujetos (ver Huergo y Morawicki, s/f). Lo anterior bajo la consideración de que la escuela secundaria puede ser analizada como un contexto cultural en el que se ponen en juego elementos como la heterogeneidad, la conflictividad, la historicidad y el poder (Grimson, 2010) aspectos que se analizan implícita o explícitamente a lo largo del recorrido de este estudio. Por ejemplo, como espacio cultural, es común que una escuela secundaria de carácter público sea considerada como un espacio culturalmente homogéneo,³⁸ sin embargo, al observarla con profundidad y bajo el esquema de una configuración cultural, es posible comenzar a notar la manera en que sus propias formas de diferenciación emergen generalmente articuladas con ciertas lógicas de poder.

Como se aborda en el apartado metodológico, la escuela secundaria se reconstruye desde dos esquemas, el primero diseccionando aquellos aspectos que la caracterizan como institución, el segundo, a partir de la especificidad de procesos propios de la dinámica cultural, observados en espacios concretos. En ambos casos se sitúa la relación entre los regímenes de significación que toman sentido como parte de esa configuración, que se despliegan a nivel institucional y que se relacionan con ámbitos de carácter estructural en el análisis. La perspectiva del denominado intersubjetivismo configuracional ha influido en este estudio en la medida en que a lo largo de la discusión crítica de la información, se procura un equilibrio entre el lugar que se les da a los factores estructurales y aquellos de carácter subjetivo, siendo el propio contexto estudiado el que da un peso determinado a cada aspecto, pues como plantea Grimson (2011): el ámbito

³⁸ Por ejemplo, al hablar de discriminación se tiende a asumir que existen espacios donde no existen ciertas formas de discriminación cuando éstas se definen precisamente a partir de determinadas clasificaciones y categorías socialmente establecidas que omiten la existencia de formas de categorización propias de cada configuración cultural o que se originan *in situ*. Como parte de una discusión teórica de mayor amplitud, este aspecto se desarrolla con mayor precisión en el Capítulo 4.

empírico y contextual con sustanciales para analizar la posición y el peso de cada uno de ellos.

A manera de cierre

Como se ha analizado, la perspectiva crítica en educación ha puesto en debate desde tiempo atrás la función y el papel de la escuela en la reproducción de una ideología dominante, incluyendo el mantenimiento de distintas formas de desigualdad transmitidas en ella. Se asume que esas expresiones son un antecedente sustancial para entender el papel de las escuelas en la reproducción y producción de diferenciaciones que derivan en formas de discriminación y de exclusión de ciertos sujetos. Sin embargo, más que un ámbito de reproducción lineal de las condiciones generadas en el resto de la sociedad, la escuela secundaria configura sus propias desigualdades a partir de una serie de componentes institucionales (que forman parte de su historicidad) y culturales, inscritos en las relaciones pedagógicas y de poder que se establecen entre sus sujetos.

A lo largo de este último apartado se ha pretendido dar un panorama general acerca de la perspectiva crítica desde el ámbito del estudio de la escuela y la escolarización, pasando por la noción productiva del poder hasta el ámbito de los estudios culturales desde una mirada configuracional, ello con la intención de mostrar los aspectos relevantes de esta tradición que son retomados como parte de la mirada que orienta este estudio. No obstante, el debate en el terreno de la perspectiva crítica es más amplio. Por ejemplo, una reciente discusión se centra en el ámbito de su accionar y sentido pragmático, tanto en lo concerniente a la investigación educativa como de la teoría crítica en general. Tal es el caso del debate que Daniel Suárez (2008) presenta en su texto *La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía*, en el cual hace un llamado a la investigación educativa a escuchar la voz de los sujetos cuyos saberes han sido históricamente silenciados incluso por las propias perspectivas críticas, las cuales de acuerdo con el autor han subsumido sus principios emancipadores. Siguiendo

la perspectiva de una “epistemología pragmática” planteada por Boaventura de Sousa Santos (2003), Suárez se pronuncia en el sentido de que la tradición crítica debe dejar de “desperdiciar experiencias, saberes y sujetos sociales” si su pretensión es la de contribuir a la transformación de las situaciones de injusticia que denuncia. Como plantea Sverdlick (2013), el carácter de una investigación democrática no puede eludir su carácter político.

En el ámbito del análisis crítico una veta importante se encuentra en aquellas perspectivas que pugnan por la búsqueda de transformación de la educación y de las escuelas a través de una mirada instrumental y pragmática de la investigación social y educativa. Sin embargo, he de mencionar que desde el carácter crítico adoptado por esta investigación la posibilidad de transformación se construye desde otra parte, no pretendiendo originar ciertas estrategias mediante las cuales y por sí mismas se asuma la transformación de aquello que en principio se pretende comprender. Al respecto, me adscribo a la perspectiva de Grimson (2011: 95-96) cuando habla de las implicaciones políticas (instrumentales) de una investigación:

Una cosa es pensar que todo proceso de investigación constituye una acción ética y política, y otra, diferente, es suscribir una concepción instrumentalista según la cual la investigación estaría al servicio de la transformación. Cuando la investigación se conceptualiza como un mero instrumento, paradójicamente se corre el riesgo de reproducir categorías y saberes del sentido común (social o académico). En cambio, cuando la investigación se concibe como constitutiva de –y constituida por– la ética-política, se abren nuevas posibilidades para desafiar los límites de la imaginación social. Para ello resulta imprescindible considerar la historicidad y los contextos, puesto que la presuposición de una política universal puede provocar transpolaciones erróneas de lo “políticamente correcto”. Contexto social, contexto académico y contexto político resultan ser, entonces, las condiciones de una reflexividad crítica que permita abrirse camino entre los sentidos comunes.

Asumo junto con los autores antes referidos que toda investigación es en sí misma política. No obstante, la intención central es la de visibilizar a través de su proceso de elaboración aquellas condiciones naturalizadas, tanto en su producción como en los ámbitos que analiza. En el planteamiento específico de esta tesis lo que se propone es la posibilidad de mostrar y comprender ciertos ámbitos de carácter discriminatorio implícitos a la institución escolar y en las prácticas, discursos y razonamientos de los sujetos en el marco de la escuela secundaria pública. Se considera posible, y muy probable, que la búsqueda de comprensión se traduzca en una vía de transformación aunque en otros sentidos, por ejemplo en la transformación del sujeto que investiga (poniendo en entredicho sus propias predisposiciones) o en la de otros sujetos involucrados en su proceso de elaboración y en su lectura.

Segunda Parte

Debates y herramientas teórico-
conceptuales

Capítulo 3

Homogeneidad, diversidad y diferencia. Aproximaciones a partir de los sentidos de la institución escolar

Como se abordó en el capítulo previo, en este trabajo la escuela secundaria es estudiada como una configuración cultural (Grimson, 2011) y se considera que aspectos culturales y subjetivos propios de los sujetos que interactúan en la dinámica cotidiana escolar, se entrecruzan con otros ámbitos históricamente estructurados a nivel social. Así mismo, la historización de la escuela como institución constituye un aspecto que no puede dejarse de lado, pues se considera que la institución escolar es una entidad que preserva ciertas lógicas cuyo carácter ideológico no puede eludirse, sobre todo en su relación con ámbitos y prácticas de tipo discriminatorio. Algunos de esos ámbitos, enmarcados en lo “formativo”, han sedimentado sin que su configuración y sentido sean cuestionados.

En este capítulo se analizan algunos de los sentidos de la institución escolar y del discurso educativo, a la luz de una serie de inercias asumidas y naturalizadas que forman parte de los fines y prácticas desarrollados de forma cotidiana en espacios educativos como las escuelas secundarias públicas. Parto de la premisa de que la estructura institucional de la escuela de nivel básico conserva una serie de lógicas de carácter normalizador y homogeneizador que han logrado preservarse y adaptarse, aun ante la emergencia de perspectivas recientes ligadas a una gramática de la diversidad que ha sido incorporada a los discursos educativos más actuales. Algunos argumentos enfocados al reconocimiento de la diversidad y al ejercicio de la tolerancia son discutidos también en virtud de su intencionalidad que, lejos de transformar las condiciones de desigualdad que imperan en nuestras sociedades y en nuestros espacios educativos, parecen estar contribuyendo a legitimarlas.

Este apartado se sitúa en el análisis, historización y debate de la lógica institucional normalizadora-homogeneizadora, así como en el sentido de una idea (no tan reciente) de reconocimiento de lo que se construye simbólicamente como diverso y distinto. Este acercamiento pretende generar elementos para discutir en torno al papel de la institución en su relación con aquellas prácticas de carácter

discriminatorio cimentadas en la propia estructura educativa, y silenciadas en el ámbito escolar.

Homogeneización y modernidad. Del sentido histórico de la escuela

“El tiempo de la modernidad y el tiempo de la escolarización suelen ser, como hojas calcadas, temporalidades que sólo desean el orden, que se obsesionan por clasificar, por producir mismidades homogéneas, íntegras, sin fisuras, a salvo de toda contaminación del otro. La espacialidad de la modernidad y el espacio escolar suelen ser, como hermanas de sangre, espacialidades que sólo buscan reducir al otro lejos de su territorio, de su lengua, de su sexualidad, de su género, de su edad, de su raza”

*Alteridades y pedagogías.
O... ¿y si el otro no estuviera ahí?
Carlos Skliar (2002)*

Existe una relación histórica entre la *modernidad*³⁹ y los fines formativos en los que se cimienta la escuela como institución. De acuerdo con Puiggrós (2004), la idea de escuela moderna fue adoptada y adaptada al contexto latinoamericano siguiendo una lógica normalizadora y asumiendo el principio liberal de *progreso* como pauta para guiar la formación de la sociedad. La adopción de la ideología liberal implicó la incorporación de un modelo de *ciudadanización*, teniendo como ideal a las sociedades occidentales (ver De la Peña, 1998), aspiración que derivó en el desdén por otros valores culturales que fueron considerados “atrasados”.

El proceso de constitución de la escuela moderna tuvo un fuerte efecto en la construcción de identidades (y de la diferencia) mediante mecanismos de imposición de una sola lengua y tradiciones comunes que formarían parte de un proceso de sujeción excluyente de todo aquello que se encontrara fuera de ese

³⁹ Si bien podríamos referirnos por modernidad a un proyecto común en el marco de las sociedades occidentales, es necesario destacar, como plantea Chakrabarty (2008), la inexistencia de conceptos universales y puros, máxime en el contexto de las sociedades latinoamericanas. El debate sobre la modernidad en América Latina sugiere ideas de incompletud (Paz, 2004), de multiplicidad (Restrepo, 2011) o, como plantea Adriana Puiggrós (2004: 179-180): la modernidad latinoamericana no se define en los términos europeos o norteamericanos de una sociedad industrial construida sobre los paradigmas del progreso y la razón, pues la pobreza y el subdesarrollo son también sus producciones.

marco común. A través de una *pedagogía normalizadora*, la escuela corregiría, o en su caso deslegitimaría y excluiría, aquello que no fuera adaptable a un margen de supuesta normalidad.⁴⁰

Es Adriana Puiggrós (1990; 2004) quien desarrolla la noción de pedagogía normalizadora para caracterizar una serie de procesos históricos en el ámbito educativo de América Latina que tuvieron como elemento común el sentido normativo y prescriptivo de las prácticas y discursos pedagógicos. Uno de estos elementos está relacionado con el mantenimiento de una serie de características consideradas “naturales”, “normales” y, por tanto, “esperables” por parte de los sujetos, siempre mediante la corrección de lo que se consideraría como “desviado” o “anormal”, por lo tanto “corregible”. Ejemplo de ello son las prácticas de configuración identitaria del México posrevolucionario a través del proceso de castellanización e inoculación de valores nacionales, como bien lo apunta Loyo (2000: 287):

La insistencia de la SEP de castellanizar a los niños durante el primer año escolar y en prohibir en el aula el uso de cualquier idioma que no fuera español tuvo graves consecuencias para chicos y grandes. Los maestros recurrían a métodos violentos que los ahuyentaban. En algunas escuelas los mismos alumnos vigilaban que sus compañeros no se expresaran en su lengua materna, y con frecuencia eran más implacables que el maestro. Los pequeños monolingües eran objeto de reprimendas, de burlas y de humillaciones; se les ponían orejas de burro, se les aislaba o se les azotaba con varas.

El impacto de la normalización influiría en el abandono paulatino de elementos culturales propios de una sociedad culturalmente diversa. La dinámica de legitimación de valores únicos y absolutos, basados en la lógica de uniformidad, iría de la mano de la adopción y difusión de un currículum oficial que valida una sola forma de conocimiento, también mediante los rituales escolares que involucran la formación de símbolos, metáforas y paradigmas como significantes de los vínculos pedagógicos, como lo plantea Peter McLaren (en Puiggrós, 2004).

⁴⁰ El análisis de un caso cercano, el argentino, fue realizado por Dussel (2000).

La adopción y validación de un conocimiento único, de una sola voz narrativa, implica por lo tanto el desdén y la descalificación hacia otras formas de construcción del conocimiento; esa voz, la “válida”, corresponde generalmente a la perspectiva occidental.⁴¹

Lo escolar constituye así la pauta en las formas de comprender y asistir a ciertos sistemas de ideas: regula, incluye y excluye, también legitima y universaliza “organizaciones de significados particulares”, como las denomina Trouillot (2011). Los procesos de escolarización, y por lo tanto de normalización, definen y ordenan la manera de contemplar, actuar y sentirse en el mundo, cuya concepción o imagen nunca es neutral (Popkewitz, 1994; 2000). Para autores como Díaz Barriga (2004) la escuela se convertiría en un instrumento para la reproducción de la desigualdad, generando una gran paradoja entre los principios modernizadores que apelaban por la emancipación, por un lado, y la legitimación de las desigualdades, por el otro.

No obstante, en la perspectiva de Puiggrós (2004) no existe ninguna paradoja: la modernidad pugnó por la idea de normalización asentada tanto en los saberes como en los rituales propios de la institución escolar. El debate no debería entonces centrarse en discutir si se trata de una “escuela moderna en tiempos posmodernos”, sino en pensar cómo la dinámica de configuración de esta institución enmarca la deslegitimación de los otros posibles, trátense de sujetos, saberes o tradiciones de conocimiento.

Igual que la imposición y permanencia de un conocimiento políticamente legitimado, la ritualización de ciertas prácticas implica la legitimación de determinadas formas de ser y actuar en el mundo escolar (y en la sociedad en general). Pensemos, por ejemplo, en algunas actividades ritualizadas al interior de las instituciones escolares, como las llamadas “formaciones” (término de carácter militar que forma parte de la jerga de lo escolar): en las escuelas de la época actual es común encontrar las formaciones en filas de hombres y de mujeres para el ritual de bienvenida, previo a acceder al salón de clases. Este tipo de rituales

⁴¹ Algunas prácticas discursivas mediante las que se niega y descalifica otros saberes (incluidas las experiencias de los estudiantes) pueden considerarse como consecuentes a estas formas de exclusión de otros conocimientos (ver McLaren, 2011).

constituyen un elemento sustancial que enmarca el desarrollo de las actividades cotidianas en las escuelas secundarias. Algunos de sus componentes (como la separación por sexos de los alumnos o la obligación de rendir obediencia incuestionable a la autoridad) son elementos asumidos y naturalizados, sin que sus sentidos heteronormativos y autoritarios sean cuestionados.

Como sostiene Adriana Puiggrós (2004), la reproducción de los rituales tendió a constituirse como el trabajo pedagógico mismo. Pensemos en uno de los rituales quizá con mayor carga simbólica homogeneizadora vigente en las escuelas de nuestro país: las ceremonias cívicas de culto nacionalista, mismas que surgen en la búsqueda por consolidar el sentido de identidad nacional, proceso que se llevó a cabo inculcando valores patrióticos y nacionalistas a través de la escuela (Vázquez, 1975). A pesar de mantenerse al margen de lo que ocurre en el salón de clases como parte del currículum oficial, de acuerdo con Taboada (1999) estas prácticas conforman un currículum paralelo en comunión con el resto de las dinámicas escolares.

A lo anterior es fundamental añadir que la conmemoración histórica refuerza la idea de un pasado común y legitimador de la identidad nacional, como señala Taboada (2005), el ritual unifica y funciona en virtud de la construcción de un contexto particular favorable para el logro de los fines de representación de la Nación y de reconocimiento de los elementos simbólicos de unión entre sus miembros, pero a su vez como mecanismo de control social (ver McLaren, 2007). Es así que estas prácticas cumplen una doble función homogeneizadora: en principio colocan al Estado–Nación como identidad suprema (por encima de la identidad cultural propia)⁴² a través de una práctica que, por sus lógicas militarizadas, tiende a soslayar cualquier expresión de la diversidad que sea ajena a la construcción ideológica de la Nación. Por otro lado, está el sentido de sujeción, tanto a dicha ideología como a la autoridad en sí misma (representada en los ejercicios y otros actos simbólicos de orden y disciplinamiento que secundan el acto mismo de honores a la bandera en las escuelas).

⁴² Como plantea acertadamente Kapuściński (2016) en su ensayo *El encuentro con el otro*, al igual que el racismo, el nacionalismo es un instrumento que identifica y clasifica al *otro* generando peligrosamente dosis de odio.

Como señala Dussel (2000), el establecimiento de dispositivos para uniformar las diferencias, es decir para la homogeneización de sujetos (en sí heterogéneos) se justifica bajo un supuesto principio de igualdad que no necesariamente se opondría al de desigualdad. Así, al traspasar el ámbito de las prácticas oficiales, nos encontramos con que la idea de uniformidad atravesaría también el ámbito de la corporeidad, como ocurre con el uso de uniforme escolar y con las prácticas y discursos que secundan el principio de uniformidad de la apariencia (ver Dussel, 2001). El derecho a la diferencia, desde esta perspectiva, sería asumido como amenaza o deficiencia:

Si nuestra identidad es que seamos todos iguales, y ella se define no sólo por la abstracción legal de nivelarnos y equipararnos a todos los ciudadanos sino también porque todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos el mismo lenguaje, tengamos los mismos héroes y aprendamos las mismas cosas, entonces quien o quienes persistan en afirmar su diversidad serán percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado nuestro grado de civilización (Dussel, 2004: 310).

Como se mostrará más adelante, estas prácticas oficiales se encuentran aderezadas por las maneras en que los sujetos las viven y las conciben como esenciales para la formación y disciplinamiento de los estudiantes. Discursos, rituales y prácticas homogeneizadoras al interior de las escuelas han resultado en formas de estigmatización de la otredad que, a su vez, se convierten en lugares comunes perfectamente naturalizados. Un ejemplo ligado a nuestra sociedad y escuela mexicana se encuentra en el estigma de *lo indio*. Desde la lógica de la modernización, lo indígena representaba un sinónimo de atraso para el progreso, ante lo cual la escuela jugó un rol “civilizador” que implicaba el rechazo y abandono paulatino de costumbres, lengua y otros aspectos ligados al origen indígena⁴³. Pero al mismo tiempo a “lo indígena” se le otorgaba un nuevo sentido

⁴³ Cabe señalar que incluso *lo indígena* hace alusión a una categoría que también tiende a homogeneizar a los grupos originarios del país, independientemente de su diversidad lingüística, origen, tradiciones, etcétera, lo cual tiende a reducirlos a su condición de atraso social y económico

identitario con la construcción de esta categoría, ahora basada en el sentimiento de orgullo por las raíces originarias del mexicano: lo indígena era sinónimo de orgullo sólo en referencia al glorioso pasado prehispánico, mientras que para la época del proceso modernizador-civilizador el *indio vivo* representaba un símbolo de atraso y de vergüenza (ver Báez-Jorge, 2002; Gallardo, 2006; Baltazar, 2007). Ambos sentidos se encuentran implícitos tanto en el currículum como en las prácticas cotidianas de carácter discriminatorio, dentro y fuera del ámbito escolar.⁴⁴

Homogeneidad y diversidad en la escuela, ¿perspectivas opuestas?

“Una evidencia por demás obvia, por demás nítida, por demás avergonzante: el mismo sistema político que excluye a los otros, no puede ser el mismo sistema político que incluya a esos otros (o que prometa su inclusión)”.

Fragmentos de experiencia y alteridad
Carlos Skliar (2014)

Debido al auge, ya no tan reciente, de una serie de tendencias que apelan a la inclusión y reconocimiento de la diversidad, es posible cuestionarnos si en efecto la escuela continúa preservando una lógica homogeneizadora en lo que a los principios oficiales que la sustentan se refiere. Dejaré de momento fuera de esta disertación el papel de los sujetos escolares, quienes como sujetos culturales configuran a partir de ciertas prácticas la manera en que se construye a un otro en la dinámica escolar, con o a pesar de dichos principios homogeneizadores, o los

que suele asumirse como resultado de sus condiciones culturales, y no de las circunstancias estructurales, de dominio y explotación a las que se les ha conminado históricamente.

⁴⁴ Esta implicación se encuentra latente en el hacer y sentir cotidiano: no sólo la negación de lo indígena, sino además el sentido al uso de la expresión “indio” que para el mexicano simboliza uno de los mayores insultos que en términos discriminatorios se le puede proferir. Un ejemplo de ello se encuentra documentado en internet en el marco del movimiento magisterial (2013-2016), cuando profesores provenientes de varios Estados de la República (principalmente Oaxaca, Chiapas y Michoacán), organizados por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), se manifestaron repetidamente en la Ciudad de México en rechazo a las reformas a la Ley General de Educación (2012) y la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013). Ante ello varios ciudadanos utilizaron el servicio de *microblogging* llamado *Twitter* para expresar su inconformidad con dicho movimiento esgrimiendo expresiones de carácter racista tales como: “maestros, pinches indios, ¡regrésense a su pueblo!” entre otras que incluso incitaban al uso de la violencia (ver @olmosdeita, 5 de septiembre de 2013).

que se asumen opuestos a dicha lógica (inclusivos, a favor de la diversidad y tolerancia, multiculturales, etcétera).

Tras analizar las tendencias homogeneizadoras que caracterizan el sentido de la escuela moderna, no pretendo omitir el debate crítico en torno a ciertos argumentos ligados al reconocimiento de la diversidad y la tolerancia. Por el contrario, coincido con el planteamiento de que el reconocimiento de la diversidad se ha utilizado como un discurso “políticamente correcto” que incluso se expone al interior de los contenidos escolares o de ciertas políticas educativas, sin que constituya un sentir que profundice en la transformación de la escuela y la educación. Carlos Skliar (2007) se cuestiona si los argumentos de la diferencia, de la preocupación por el otro, del respeto, la aceptación y la tolerancia hacia los demás, en verdad constituyen un nuevo argumento educativo, o si el ejercicio de incorporación de propósitos, temas o sujetos al interior del currículum debieran ponerse “bajo sospecha” (ver Skliar y Duschatzky, 2000).

Como mencioné al inicio de esta tesis, en un trabajo en torno al análisis de la construcción y planteamiento del programa de estudios de la asignatura de Historia en secundaria (Borrás, 2007) se muestra la manera en que un discurso de carácter etnocentrista (desde la lógica occidental-europea) y de carácter hegemónico, se preserva a pesar de incorporar en el currículum oficial términos como diversidad y multiculturalismo, así como algunos tópicos antes poco considerados en el discurso histórico escolar sobre contextos como América Latina, mientras que la inclusión de ciertos sujetos (como las mujeres) en los contenidos de dicha asignatura se hacía de un modo más bien marginal.⁴⁵ Ello aparentemente cubría una cuota de inclusión de esos otros, pero sin modificar la

⁴⁵ Desde una perspectiva denominada *decolonial* (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Escobar, 2003; Mignolo, 2004), Cristhian Díaz (2010) sugiere la revisión de los marcos de carácter eurocentrista en programas y en los conceptos usados en el ámbito de la formación pedagógica. Propone un descentramiento de la perspectiva epistémica colonial, a fin de cuestionar parámetros, contenidos y postulados asumiendo una *pedagogía en clave decolonial* que someta a reflexión las formas de producción de conocimiento y los principios pedagógicos propios de la modernidad a fin de abrir otras rutas posibles de conocimiento que incluyan al sujeto como protagonista. Sobre esta concepción de carácter epistemológico en la producción de saberes desde un poder colonial en las ciencias sociales, se puede ver Lander (2000).

lógica etnocentrista, androcéntrica, heterocentrada y hegemónica que se preserva en la estructura y funciones del currículum y de la institución escolar.⁴⁶

La tendencia por incluir términos como *diversidad* en el currículum coincide con un momento histórico que, como plantea Stuart Hall (2010), refiere al resquebrajamiento simbólico de las fronteras nacionales y al auge de la globalización a finales del siglo pasado. Para Skliar y Duschatzky (2000), una de las características de esta tendencia ha sido la de construir la idea de diversidad a partir de la existencia de culturas monolíticas y homogéneas, de identidades plenas y con diferencias consideradas absolutas, donde las identidades se conciben a partir de referentes únicos (étnicos, de género, de raza, de religión, etcétera). A decir de estos autores, esto convierte la idea de diversidad en un objeto epistemológico cuyo contenido y costumbres “hay que reconocer”, mientras que dicho reconocimiento se construye a partir de una “norma transparente” que posibilita a una cultura hegemónica construir y administrar dicha diferencia (Bhabha, 2002; Skliar y Duschatzky, 2000).

Una cuestión similar ocurre con otros términos que se han incorporado al discurso educativo, como son *multiculturalismo* y *multicultural*. Al respecto cabe aclarar que si bien el término multicultural refiere a la coexistencia de diversas culturas, el término multiculturalismo alude a ciertas políticas y estrategias relacionadas con la diversidad que no escapan a tendencias dominantes (Hall, 2010). De acuerdo con Skliar (2002) el multiculturalismo, que algunos autores caracterizan como de tipo conservador (McLaren, 1997; Hall, 2010),⁴⁷ otorga un carácter de inferioridad a ciertos grupos minoritarios, mientras emplea el término de diversidad para establecer prácticas y discursos de asimilación. Desde esta perspectiva, “los otros son vistos como anexos de la cultura dominante y esto

⁴⁶Sobre el ámbito de la normalización heterocentrada se puede leer la entrevista al filósofo feminista dedicado a los estudios de género y a la teoría queer, Paul B. Preciado en França (2016).

⁴⁷ Ambos autores analizan las tendencias dominantes de dicho movimiento y coinciden en la predominancia de al menos dos de ellas: el *multiculturalismo conservador* de carácter asimilacionista y el *multiculturalismo liberal* que tolera sólo ciertas prácticas culturales particulares. Para Peter McLaren (1997) la alternativa se encuentra en un *multiculturalismo crítico*, el cual se niega a ver la cultura como no conflictiva, armoniosa o consensual, mientras destaca el papel central de la transformación social cultural y de relaciones institucionales en los que los significados son generados.

significa que deben aprender necesariamente las pautas, las normas y los comportamientos de la sociedad que los hospeda” (Skliar, 2002: 103).

Una paradoja del multiculturalismo está constituida por su aparente levantamiento en contra de posiciones homogeneizadoras, mientras paralelamente considera las diferencias como entidades cerradas, esencialmente constituidas y sin fragmentos.⁴⁸ Para el filósofo Žižek (2008), este multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial: un racismo con distancia que respeta la identidad del otro concibiéndolo como una comunidad auténtica, cerrada, un multiculturalismo que mantiene distancia gracias a una posición universal privilegiada. Para Skliar y Duschatzky (2000), el multiculturalismo sería una manera “elegante” que la modernidad desarrolló para confesar su brutalidad colonial mientras que, como plantea Žižek (2009), las diferencias políticas derivadas de la desigualdad y la explotación se naturalizan y neutralizan bajo la forma de diferencias “culturales”, es decir, en los “diferentes modos de vida”, como algo dado que no se puede superar pero sí “tolerar”.

El principio de diversidad se oficializa y autoriza manteniendo una lógica de fabricación de ciertos otros dentro de esa legalidad. Como sostienen Skliar y Duschatzky (2000: 10), el circuito de la cultura recibe con beneplácito ciertas formas de alteridad: la consumista y productiva, al tiempo que “vigila a los mendigos, a los niños de la calle, a los deficientes, quienes continúan siendo expulsados del territorio de la alteridad multicultural”. Por lo tanto, la incorporación de ciertas nociones, nombres y eufemismos, no modifica (ni pretende modificar) las condiciones de desigualdad de aquellos grupos a los que históricamente se les ha fincado la posición de desventaja y vulnerabilidad a nivel físico, social, cultural, racial, sexual, etcétera. Se trata de una posición de desigualdad a la que se le asigna una serie de aparentes nuevos significados a partir del reconocimiento de su diversidad y diferencia, las cuales por cierto generalmente se asumen como esencias, no como productos históricos y culturales que son consecuencia de relaciones de poder (McLaren, 1997).

⁴⁸ Ejemplo de ello se encuentra en la manera en que la discriminación se concibe jurídicamente como una práctica sólo visible cuando ocurre hacia ciertos grupos, con una marca identitaria perfectamente definible.

Ahora bien, ¿cuál ha sido el papel de la escuela en la incorporación de esta “nueva” gramática que intenta visibilizar a los otros anteriormente borrados ante su lógica homogeneizadora? En el ámbito de una institución que surgió para homogeneizar y normalizar, función que coincidiendo con Sacristán (2004) sigue cumpliendo la escuela, la alteridad se recategoriza de una manera conveniente al tiempo que se oficializa en planes, programas, discursos educativos y el “deber ser” de lo escolar. Esto sucede también mediante el lenguaje inclusivo y “políticamente correcto”, cargado de eufemismos para nombrar adecuadamente a esos otros que continúan siendo borrados, estigmatizados o estereotipados, en tanto quedan limitados a una expresión de folklore o exotismo, mientras lo institucional continúa funcionando bajo las mismas lógicas que paradójicamente los niegan o señalan.

El tema es sumamente complejo, pero me parece que apunta a mirar por qué ciertos principios, como el de *diversidad y diferencia*, generalmente se fincan en el imaginario de los sujetos escolares como un sinónimo de carencia, vulnerabilidad o problema, colocando en una misma “canasta” a todos esos sujetos que han sido construidos como “diferentes”. Esto queda sintetizado en el argumento de un directivo escolar quien, durante una junta de Consejo Técnico Escolar (CTE),⁴⁹ mientras se discutía sobre el tema de la diversidad, afirmaría: “lo bueno es que aquí eso [la diversidad] no nos preocupa [pues] nosotros no tenemos ese *problema*: en esta escuela no hay niños indígenas, ni cosas de ese tipo” (Nota de campo, 2011).

Al colocar en este apartado el debate teórico sobre la incorporación de ciertos conceptos, como el de diversidad en los discursos educativos, he intentado delinear algunas ideas que expongo a continuación. Primeramente quiero señalar que todo concepto se encuentra construido cultural e históricamente y que la introducción de nuevas perspectivas que apelan por el reconocimiento del otro, no modifica de fondo ciertas circunstancias estructurales que han contribuido directa o indirectamente a las condiciones de desigualdad de aquellos que son excluidos

⁴⁹ Espacio en el que se reúnen profesores y directivos de Educación Secundaria a discutir asuntos propios de cada centro escolar.

por no encajar incluso en la “nueva” gramática multicultural; esas circunstancias continúan siendo invisibilizadas. Además, la inclusión de ciertos tópicos “políticamente correctos” en los discursos (y en las intenciones) no modifica de fondo las percepciones de los sujetos, como tampoco ciertas lógicas que se preservan como parte de la institución escolar.

Si bien es posible asumir que el asunto no queda en cuestionarse los espacios, sino en cómo se construye a un otro a partir de esa espacialidad (asunto que se discutirá en apartados posteriores), lo cierto es que a la luz de la cotidianidad escolar me ha parecido por demás pertinente cuestionar ciertas inercias mantenidas en las escuelas como naturales. En el ámbito educativo, ante la ilusión por reconocer y respetar al otro, poco se cuestiona la manera en que la propia lógica escolar ha contribuido a su construcción histórica y cultural mediante la reproducción oficializada de ideales de unidad y uniformidad cultural, racial, lingüística, etcétera. La escuela contribuye así a la invisibilización, pero no sólo, también lo hace a la fabricación de un otro.

Como ha señalado Carina Rattero (2014), una de las características del discurso educativo se relaciona con la existencia de lógicas binarias que generan una aparente tensión entre conceptos como exclusión e inclusión, u homogeneidad y diferencias. Pero en el “doble” discurso educativo, más que tensiones existe una lógica que estructura dichos conceptos, conservando en el trasfondo el sentido normalizador de la institución escolar. Cabe aclarar que no se considera que ciertos componentes del discurso educativo de carácter normalizador, homogeneizador y diferenciador (en un sentido más próximo a un diferencialismo que “tolera” mientras marca y etiqueta negativamente) sean asumidos y reproducidos acríticamente por los sujetos escolares. En cualquier caso, las prácticas discursivas de los sujetos que interactúan en la dinámica cotidiana-escolar son histórica y culturalmente construidas, imprimiendo sentidos que son atravesados de distintas maneras por la lógica institucional antes descrita.

Por otro lado, considero que en el análisis de prácticas y discursos de carácter discriminatorio no basta con tomar como bandera el reconocimiento de la diferencia, pues el asunto es más complejo y va más allá de sólo asumir que

existen ciertos otros que no han sido considerados en los programas de estudios o en los discursos educativos. Como lo ejemplifica Popkewitz (1998): al plantearse un currículum intercultural como la representación de grupos previamente excluidos (o la inclusión de ciertos otros en el discurso educativo) quizá se cambie a quién está representado, pero no así las reglas con las que se clasifica, representa y normaliza a los sujetos. Es decir, no se trata únicamente de producir compromiso con la diversidad cultural, o descubrir prejuicios y concepciones erróneas acerca de los otros, sino de cuestionar las normas, distinciones y diferenciaciones con las que se forman y configuran las diferencias, cuestionar “cómo se producen la intención y el propósito a través de los discursos que ‘hacen’ posible lo que se dice, ‘siente’ y hace” (Popkewitz, 1998: 143).

Capítulo 4

Del nombrar al otro y el poder diferenciador. Discusión en torno a los procesos de *otrorización*

En el capítulo previo se reflexionó en torno a una serie de aspectos que permiten mirar el carácter soterradamente discriminatorio de la institución escolar considerando su origen así como el sentido implícito de ciertas prácticas y discursos anclados en el ámbito educativo. También se discutió en torno al sentido de los actuales discursos educativos considerando su contraposición o acoplamiento a los principios de una institución que se encuentra sostenida históricamente en lógicas de carácter estructuralmente discriminatorio. Es de mencionar que si bien la configuración histórica de la institución escolar marca sustancialmente el desenvolvimiento de su función educativa, no por ello se asume *ipso facto* la sobre determinación de sus sujetos en relación a tales lógicas.

En el presente capítulo se aborda una discusión de carácter teórico conceptual ligada a ciertos procesos observados empíricamente que se relacionan con la recurrencia de formas en las que se nombra y se construye discursiva y subjetivamente a un otro al interior de la institución escolar. Retomo de Thomas Popkewitz (1998) el término de *otrorización* para referir a una parte de dichos procesos, en los que destaca la construcción a un otro mediante ejercicios de diferenciación asociada a la creación de denominaciones y la asignación de estereotipos ligados a condiciones de carencia e incompletud de los sujetos. Es relevante señalar que la configuración antes referida deviene en mirada cuando se pone en juego una lógica clasificatoria que esencializa ciertas condiciones sociales y culturales. Para desnaturalizar dicha lógica (generalmente asumida como normal en la cotidianidad social y escolar) considero pertinente revisar teórica y analíticamente el papel de las categorías de diferenciación a nivel social; la finalidad es dar cuenta de la relevancia del poder de nombrar y, con ello, de fijar discursivamente a los otros.

De categorías e interpelaciones, algunas perspectivas

Un elemento configurador de los discursos y prácticas de carácter discriminatorio se relaciona con la capacidad de designar y nombrar a los *otros* y, en ese proceso, construirlos. Entiendo la noción de *otrorización* como un proceso mediante el cual se construye a un otro, fijándolo a partir del poder de nombrar y construir su diferencia. En ese proceso complejo se ponen en juego aspectos como la oposición *nosotros-ellos*⁵⁰ y las relaciones de poder que se establecen entre los sujetos, tal y como se analiza en el ámbito institucional-cultural de las escuelas secundarias.

El ámbito de la discusión de la relación nosotros- ellos ha sido analizada desde distintas perspectivas, destacando como plantea Kapuściński (2016) al menos tres puntos de inflexión: el antropológico, el filosófico (centrado en la perspectiva de Levinás) y el de la multiculturalidad (anteriormente expuesto). Si bien el autor plantea su análisis en función de las relaciones interculturales e interraciales, su perspectiva no deja de ser un referente que muestra la manera en que los otros se construyen como amenaza, aceptación o encuentro, pero también por la búsqueda de su “fijeza” (como se aborda más adelante).

En principio he de decir que coincido con el planteamiento de Skliar y Duschatzky (2000) cuando sostienen que como sistema de significación que da inteligibilidad al mundo, la representación es producida dentro de relaciones de poder. Este proceso se lleva a cabo mediante mecanismos de delegación y de descripción; en el primer caso refiere al derecho de algunos de representar a otros, mientras que el segundo implica la manera en que los diferentes grupos culturales son presentados. Sin embargo, tal y como plantean los autores, el

⁵⁰ Tomo esta oposición con cierta cautela considerando, como plantea Claudia Briones (2007: 75), que no se trata de una oposición “necesaria” o “inevitable”, pues de considerarse así “operaría como ficción reguladora que hace difícil ver tanto los efectos de imbricación como posibles «perforaciones», mismas que podrían confundirse con “anomalías” en lugar de síntoma de articulaciones, heterogeneidades y disidencias al interior de colectivos que contienen hacia su interior distintas posiciones de sujeto”. El ejercicio de análisis empírico sirve como muestra de lo antedicho, pues si bien se presenta una construcción discursiva hegemónica elaborada hacia los estudiantes por parte de autoridades escolares y profesores, éstos a su vez son contruidos discursivamente, diferenciados y estigmatizados, lo que habla de la multiplicidad de posiciones de los sujetos frente a las relaciones de poder.

asunto no se limita a una cuestión de “denominación”, sino de *regulación y control* de la mirada, capaz de definir quiénes son y cómo son los otros (e incluso cuáles son sus derechos)⁵¹. En palabras de Skliar y Duschatzky (2000: 3): “visibilidad e invisibilidad constituyen en esta época mecanismos de producción de la alteridad y actúan, simultáneamente, con el nombrar y/o dejar de nombrar”.

Alejandro Grimson (2010) sostiene que a nivel social toda configuración cultural produce innumerables clasificaciones, sean de carácter social, político, étnico o de género, entre otras. Estas clasificaciones, señala el autor, emergen y tienen mayor o menor relevancia social y *sedimentan*. Como sostiene Grimson (2010: 12), cada sociedad tiene una *caja de herramientas identitaria*, es decir un conjunto de clasificaciones disponibles con las cuales sus miembros pueden identificarse a sí mismos e identificar a los otros, a partir del sentido que adquieren en un contexto histórico específico:

Las categorías disponibles tienen distinta relevancia social. No se trata simplemente de que un término sea lingüísticamente comprensible, sino de que tenga potencia identificatoria. Así, por ejemplo, en el castellano que se habla en Argentina existen las palabras “mulato” o “mestizo”, pero ninguna de ellas tiene relevancia clasificatoria comparable al lugar que tiene el primer término en la “caja brasileña” o el segundo en la mexicana o peruana. Esas clasificaciones hablan, así, de una historia social, cultural y política incorporada en el sentido común.

Las características de esa caja de herramientas identitaria ofrecen un panorama acerca de cómo una sociedad se piensa a sí misma y cómo sus miembros actúan en relación con otros. No obstante, aunque las clasificaciones y diferenciaciones

⁵¹ Como se revisará en este texto, existe una perspectiva teórica que asume la relación entre la construcción de diferencias y la construcción de identidades desde el exterior. Al respecto, como lo refiere Judith Butler (1997), Foucault señala en una entrevista que las *identidades* se forman en relación con ciertos requerimientos del Estado liberal, desde donde se asume que la afirmación y reivindicación de los derechos sólo puede hacerse desde una identidad singular y agraviada. De acuerdo con Foucault (en Butler, 1997: 113), “mientras más específicas se vuelven las identidades, más totalizada se vuelve cada una de ellas por la misma especificidad”. En un trabajo posterior que analiza la postura de Foucault al respecto de los Derechos Humanos (ver Manzi, 2008: 18), se sostiene que de acuerdo con el teórico, las normas y leyes constituyen estrategias para el ejercicio de poder y el control de la población; luego entonces, los Derechos Humanos “proporcionan oxígeno ahí donde está próxima a saturarse la relación; no solamente otorgan subjetividad y actividad política sino que otorgan la posibilidad de dinamizar las relaciones de poder”.

forman parte de la lógica identificatoria de cualquier sociedad (Grimson, 2010), la capacidad de designar a un otro puede dar lugar a formas de estigmatización y señalamiento de la diferencia que, a través de la construcción de atributos de carácter negativo, legitiman formas de exclusión y desigualdad más profundas. Pero a su vez, como plantea Grimson, las categorías clasificatorias representan una parte decisiva de los conflictos sociales, de modo tal que algunos movimientos sociales y culturales buscan invertir los sentidos estigmatizantes o, dependiendo el grado de sedimentación de esos sentidos peyorativos, intentar reemplazarlos.⁵²

Como sostiene Grimson (2011: 186), esas categorías no sólo se usan para referir a una descripción de la sociedad (o al sentido de pertenencia), sino que las personas también las utilizan “para referirse a sus interlocutores, situación clave de reconocimiento, aceptación o rechazo”. Para la filósofa estadounidense Judith Butler (2015), el asunto se relaciona con el posicionamiento en torno a esas categorías, tomando como ejemplo la condición de vulnerabilidad que adquieren los sujetos a partir de la exposición a ciertas categorías discursivas desde la infancia e incluso durante toda la vida:

Hay un efecto *performativo*⁵³ distinto al ser nombrado como éste u otro género, como parte de una nacionalidad o minoría o descubrir que el modo en que eres contemplado a todos estos efectos está convocado por un nombre que tú mismo desconoces y que no elegiste. Podemos preguntarnos y lo hacemos junto con la gran feminista negra del siglo XIX Sojourner Truth: *¿soy ese nombre?*

⁵² Ejemplos de ello se encuentran en el movimiento cultural estadounidense de la década de 1960 llamado *Black is beautiful* al que Grimson alude en su obra, o bien la reapropiación de algunas expresiones de carácter peyorativo y códigos insultantes, como ocurre en el caso de la Teoría *Queer* (ver Butler, 1997, 2015; Fonseca y Quintero, 2009).

⁵³ Como se plantea en el prólogo de *Lenguaje, poder e identidad* de Judith Butler (1997: 10-13), la autora cuestiona la naturalización de ciertas categorías relacionadas con la identidad sexual a partir de la idea de performatividad planteada inicialmente en su obra *El género en disputa* (Butler, 2001). Así, dichas categorías, más que naturales, se considerarían el resultado de prácticas discursivas en la que los propios actores, creen y actúan en la modalidad de la creencia. La idea de teatralidad del término performatividad es aclarado en su siguiente obra, *Cuerpos que importan* (Butler, 2002), donde “pone el acento en la obligatoriedad de repetir unas normas que son anteriores al sujeto, y que éste no puede desechar voluntariamente”. De esta manera, la idea de performatividad no sólo se reduce al estatuto descriptivo, sino como “invocaciones ritualizadas que producen posiciones de identidad”.

Una idea central en estas perspectivas la constituye la desesencialización de las categorizaciones en la forma en que se produce u otoriza a los sujetos. No obstante, el asunto no queda inscrito sólo en las formas de nombrar, sino en la construcción de un andamiaje (Popkewitz, 1998) que se extiende tanto a las formas de denominación como a las maneras en que ciertas prácticas y discursos se elaboran en relación con esos otros. Para Butler (1997, 2015) se trata de prácticas de significación que, si bien funcionan por repetición, al poseer un potencial de subversión no son determinantes discursivamente.⁵⁴ O como plantea Grimson (2011: 26):

Los distintos colores de piel existen, así como los diferentes cabellos o las distintas formas de nariz. Pero ningún rasgo físico tiene un significado intrínseco. Nosotros utilizamos esas diferencias para imaginar fronteras entre conjuntos de seres humanos, fronteras que son reales dado que nosotros mismos las *realizamos*. Pero lo que aparece ocluido en esa fronterización es el proceso productivo de los límites por parte de los seres humanos. En otras palabras, la humanidad de las fronteras; es decir, su contingencia, su historicidad, su fragilidad. Y precisamente de ahí emana su poder: consideramos naturales las fronteras que nosotros mismos hemos producido o que forman parte de las “condiciones que no hemos elegido”; consideramos objetivos los colores que inventamos, consideramos inevitable aquello que no es más –ni menos– que un producto de acciones humanas sedimentadas.

Algunos autores, como Briones (2007) y Hall (2003,) han discutido sobre el papel de la producción de diferencias en tanto constitutivas de la construcción de identidad. Apoyados en los planteamientos de teóricos como Michel Foucault, y más ampliamente de Judith Butler, se considera que las diferencias son

⁵⁴ Sobre el potencial de agencia de un sujeto discursivamente constituido, en su obra *El género en disputa*, Butler (en Briones, 2007: 66) explica que es precisamente dentro de esas prácticas repetitivas de significación que la subversión de las identidades se vuelve posible. De ahí que lo político no es un exterior constitutivo, sino que se aloja en las mismas prácticas de significación que establecen, regulan, desregulan y reconfiguran las identidades; en otros términos: “la capacidad de agencia no radica en negarse a repetir, sino en repetir de manera tal que se vayan desplazando las normas que regulan la repetición”.

elaboradas desde el exterior y, por lo tanto, constituyen efectos de poder. En un trabajo previo, Briones (2005) refuerza la idea de que las diferencias culturales son construidas social, cultural y hegemónicamente. Para Stuart Hall la construcción de diferencias se cimienta en una exclusión: en un *otro* que se necesita para afirmarse como autoridad excluyente y jerárquica. De acuerdo con Hall (2003: 18), las identidades son producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos, a lo que se añaden las características de su emergencia:

[Las identidades] emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión, que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida.

Por su parte, Grimson (2011: 186) retoma el término *interpelación*⁵⁵ para aludir a los modos en que una persona, grupo o institución se refiere a sus alteridades:

(...) utilizando la caja de herramientas identitaria un miembro de una sociedad se identifica, es interpelado e interpela a los otros. Se afilia, desafilia, estigmatiza, es estigmatizado, contraestigmatiza.

Sin embargo, esas formas de interpelación pueden o no determinar a los sujetos pues, como sostiene la antropóloga Claudia Briones (2007), existe una “mutua tracción” entre interpelaciones y dispositivos que buscan subsumir a los seres humanos en posiciones particulares, por un lado, y subjetividades entendidas como anclaje de las formas de habitar o identificarse con esas posiciones, por el otro.⁵⁶

⁵⁵ El debate sobre el ámbito de la interpelación es amplio. Para Mariflor Aguilar (2014), a pesar de la diversidad de posiciones alrededor del concepto desde el posestructuralismo, la hermenéutica o los estudios culturales, es posible ubicar una franja de problematización que confluye en el tema de la conformación de la subjetividad desde el exterior o desde la alteridad. En la perspectiva de la conformación del sujeto desde el exterior destaca una línea relacionada con los procesos de identificación a partir de los semejantes, el orden social, las instituciones o el lenguaje. Así, puede denominarse interpelación a un proceso complejo en la relación entre ambas instancias, es decir entre el “exterior” y el sujeto.

⁵⁶ Con la perspectiva psicoanalítica lacaniana que Judith Butler (1997: 95) analiza en su libro *Mecanismos psíquicos de poder*, se plantea la posibilidad de un fracaso de las interpelaciones al haber una suerte de resistencia que se da en el ámbito psíquico. Más allá de esta posible vía de

Apunta Briones (2007) que las prácticas de significación operan a partir de diversos soportes, entre los que se incluyen los institucionales, de cuyo entramado surgen los “efectos de verdad y de poder”. Apoyada en Grossberg (2003 en Briones, 2007), sostiene que existen “maquinarias diferenciadoras” que hacen experimentar el mundo desde posiciones particulares, las cuales no sólo representan o suturan diferencias y distinciones, sino que refuerzan diferencias de autoridad para enunciar las diferencias, representarlas y legitimar esas representaciones.

Ante el poder de nombrar, designar y hasta definir la mirada, valdría la pena preguntar entonces si son las diferencias las que generan prácticas y discursos discriminatorios o, como plantea Corona Berkin (2007), si no es la propia discriminación la que construye las diferencias al nombrar a los “diferentes” y caracterizarlos. La capacidad de designar y diferenciar como componentes de la construcción del otro, nombra, delimita y toma forma a partir de la esencialización de rasgos sociales y culturales que se consideran naturales y constitutivos.

En los trabajos del poscolonialista Homi Bhabha (2002) y de Skliar y Duschatzky (2000) encuentro una clave respecto al planteamiento anterior. En principio, estos autores coinciden en que una de las características del discurso discriminatorio es la tendencia hacia la *fijeza* como signo de la diferencia cultural/histórica/racial. El principio de fijeza forma parte de una construcción ideológica de la otredad, y constituye un modo paradójico de representación que connota rigidez “y un orden inmutable así como desorden, degeneración y repetición demoníaca” (ver Bhabha, 2002: 91).

Para Skliar y Duschatzky (2000) existen ciertas estrategias de regulación y de control que surgen con el fin de asegurar y garantizar identidades fijas, centradas, homogéneas y estables. De acuerdo con los autores, fue la modernidad la que se basó en dichas estrategias, entre las que destaca la invención de un otro de forma “perversa” al interior de discursos y prácticas institucionales. El concepto de fijación en la invención o construcción de la

explicación, el planteamiento desde esta vertiente es que la identidad no puede ser totalizada completamente por lo simbólico “porque lo que éste no consigue ordenar emergerá dentro de lo imaginario como desorden, como lugar de impugnación de la identidad”.

alteridad constituye así, de acuerdo con estos autores, una cuestión significativa del *discurso colonial*,⁵⁷ siendo una de sus estrategias el *estereotipo*, una modalidad de conocimiento y de identificación que, como señala Bhabha (2002), vacila entre lo que siempre está "en su lugar", ya conocido, y algo que debe ser repetido "ansiosamente" sobre los otros y su forma de categorizarlos.⁵⁸

Para Bhabha (2002) este tipo de discurso refiere a una forma de gobernabilidad (*governmentality*), pues pese al juego de poder y a los cambiantes posicionamientos de sus sujetos (por ejemplo, los efectos de clase, género, ideología, diferentes formaciones sociales, sistemas varios de colonización, etcétera), su objetivo es construir-producir un tipo de sujeto (*sujeto colonizado*) como una población de tipos "degenerados", a modo de justificar el establecimiento de ciertos modos de dominación:

En consecuencia, pese al "juego" en el sistema colonial que es crucial a su ejercicio del poder, el discurso colonial produce al colonizado como una realidad social que es a la vez un "otro" y sin embargo enteramente conocible y visible. (Bhabha, 2002: 96).

Estereotipo, poder y fijeza como componentes en la construcción de diferencias

En su capítulo *El espectáculo del otro*, Stuart Hall (2010) presenta un amplio esquema sobre la diferencia y su relación con la construcción de estereotipos,

⁵⁷ El *discurso colonial* es una categoría empleada por los denominados estudios poscoloniales, los cuales surgen en el marco de las experiencias de luchas anticoloniales en Asia y África, en la segunda mitad del siglo XX. El *discurso colonial* es entendido con sus variantes como un dispositivo que opera con el fin de regular la conducta de los otros; su vinculación a una autoridad institucional genera una forma de conocimiento que, por medio de la representación, "se vuelve verdadero" como apunta Hall (en Álvarez, 2010: 33). Si bien la categoría refiere aparentemente a un contexto de dominación específico, tiene un valor más universal al poseer el potencial para explicar las relaciones de dominación que se dan de forma discursiva en otros contextos (como el educativo), como se muestra a partir de los análisis de Skliar y Duschatzky (2000). En un tenor similar, Skliar (2005) y Peter McLaren (2003) realizan una elaboración de la escuela y la educación como espacios y procesos colonizadores.

⁵⁸ Entre algunos ejemplos que considero comunes y que he escuchado desde mi adolescencia en la Ciudad de México se encuentra que los homosexuales son siempre las "locas" y los pobres los "nacos". Aunque también existe un discurso opuesto que estereotipa de forma "positiva" a ciertos grupos, al asumir que son "buenos", a pesar de que se les ha categorizado negativamente, como es el caso de los indígenas.

siendo estos últimos analizados a través del vínculo entre tres componentes: esencialización, exclusión y poder. En un primer sentido, podemos definir los estereotipos como prácticas discursivas que esencializan, naturalizan y *fijan* a los sujetos, reduciéndolos a ciertos rasgos que se exageran y simplifican. Pero además, la estereotipación es un proceso que separa, divide lo normal y lo aceptable de lo anormal y de lo inaceptable, excluyendo o expulsando todo lo que no encaja, lo que es *diferente*; en palabras de Hall (2010: 430):

[La estereotipación] establece una frontera simbólica entre lo “normal” y lo “desviante”, lo “normal” y lo “patológico”, lo “aceptable” y lo “inaceptable”, lo que “pertenece” y lo que no pertenece o lo que es “Otro”, entre “internos” y “externos”, nosotros y ellos. Facilita la “unión” o el enlace de todos nosotros que somos “normales” en una “comunidad imaginada” y envía hacia un exilio simbólico a todos ellos –los “Otros”– que son de alguna forma diferentes, “fuera de límites”.

A su vez, el estereotipo tiende a ocurrir donde existen grandes desigualdades de poder pues, sostiene Hall (2010), el poder es usualmente dirigido contra el grupo subordinado o excluido. Con esta perspectiva, el poder funciona siempre en condiciones de relaciones desiguales que, cabe señalar, no quedan limitadas a una cuestión de clase social, como se plantearía partiendo de otras perspectivas teóricas.

La capacidad de diferenciar, asignar y clasificar es, ante todo, un ejercicio de poder. Para Hall (2010) se trata de un poder simbólico, de una *expulsión ritualizada*; el poder en este sentido no debe ser limitado a su entendimiento como coerción o restricción física directa, sino en términos culturales o simbólicos más amplios donde se incluye al poder de representar a alguien dentro de un “régimen de representación”. El poder no sólo constriñe, también es productivo. Sostiene Hall (2010), evidentemente influenciado por la perspectiva foucaultiana, que el poder es productivo porque es capaz de producir discursos, conocimientos, prácticas e instituciones; circula y se encuentra en todas partes. En este punto considero pertinente hacer la siguiente acotación.

Considero que en efecto las prácticas y discursos de diferenciación y de carácter discriminatorio se vinculan directamente con las relaciones y los efectos de poder, mismas que se dan entre grupos y sujetos en desigualdad de condiciones. Pero, como sostiene Popkewitz (1994), el poder puede definirse a partir de la existencia de procesos y estructuras históricamente construidas (poder como *soberanía*), pero también (y fundamentalmente) a sus mecanismos productores. Apoyado en Foucault (1988), Popkewitz (1994) sostiene que el elemento crucial del poder se encuentra en los mecanismos por medio de los cuales la subjetividad se “disciplina”: las reglas, patrones y estilos de razonamiento con que los individuos hablan, piensan y actúan al producir su mundo cotidiano.⁵⁹ Esa es la segunda dimensión del poder: sus efectos, mismos que actúan por medio de pautas institucionales y de *discursos cotidianos*, es decir “en múltiples lugares y a través de las acciones y prácticas de los individuos”, como apunta Popkewitz (2000: 242). El poder implica entonces, una relación compleja entre posiciones dentro de un campo social, y las disposiciones y sensibilidades –el *habitus* de Bordieu (en Popkewitz, 1994) –, que construyen y constituyen tales relaciones.

Con base en lo hasta aquí planteado, es posible asumir que existe una serie de mecanismos de poder que inciden en la configuración de un otro, uno de ellos es el propio poder de nombrar y construir a otros sujetos, lo cual no implica la inexistencia de posibles resistencias.⁶⁰ Lo que destaca en el análisis de las prácticas y discursos en las escuelas secundarias, se relaciona con la subjetividad

⁵⁹ “Hay que dejar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: “excluye”, “reprime”, “rechaza”, “censura”, “abstrae”, “disimula”, “oculta”. De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción” (Foucault, 2009: 225).

⁶⁰ Hay en Butler (1997) un debate en torno al papel de la resistencia en términos psíquicos, sobre todo cuando se discuten los planteamientos sobre la subjetivación del poder y la normalización en Foucault. Dice la autora (Butler, 1997: 96): “La afirmación de que el cuerpo es <<formado>> por un discurso no es sencilla, y de entrada debemos aclarar que esta <<formación>> no equivale a <<causa>> o <<determinación>>, y menos aún significa que los cuerpos estén de algún modo hechos de discurso puro y simple”. Como lo cita la propia Butler (1997), hay en la obra de Foucault mención a la resistencia, cuando plantea que existe una pluralidad de resistencias las cuales, por definición, sólo pueden existir en el campo de las relaciones de poder. Pero también hay un potencial de oposición en el uso de ese poder constitutivo, el cual se relaciona con la posibilidad de resignificación de ciertos tipos de interpelación que confieren identidad, sobre todo de aquellas basadas en la injuria apostando por la posibilidad de perturbar la vinculación con el sometimiento.

de aquellos sujetos que, desde las pautas culturales e institucionales, construyen subjetivamente ciertas formas de otredad, propias de los contextos de estudio.

Sin negar la existencia de heterogeneidades, se considera que la escuela, en su configuración cultural e institucional, constituye un espacio de poder donde además se nombra y estigmatiza. Los planteamientos inscritos en la obra de Thomas Popkewitz (1994, 2000) proporcionan ciertas pautas para interpretar las maneras en que estas prácticas y discursos cursan en la cotidianidad de forma implícita a ciertos sistemas de ideas y razonamientos, los cuales conforman una serie de normas que configuran y otrorizan. Estas normas asumidas por algunos pueden tener implicaciones en los sujetos otrorizados, en la manera de percibir y vivir la escuela, y su propia realidad como sujetos sociales y culturales.

En la escuela, como configuración cultural y como institución, discurren varios sentidos desde la perspectiva de la noción productiva del poder, ya que existe por antonomasia una legitimación de saberes y prácticas oficiales que contienen de manera implícita formas particulares de concebir y construir a los otros, pero además coexisten otras pautas culturales que se dan entre los sujetos, en el contacto. Estos encuentros no se dan separados de formas y discursos históricamente contruidos que interrelacionan formas de clasismo, machismo y racismo, entre otras. En ese sentido, la manera en que prácticas y discursos discriminatorios se presentan en relación a dicha noción, nos invita a reflexionar sobre el papel de los sujetos, siendo a través de éstos, y de sus prácticas culturales, como ciertas construcciones discursivas se configuran y ejercen de manera cotidiana.

Como plantea Popkewitz (1994), las reglas, patrones y estilos de razonamiento con que definimos los conceptos de raza, clase y género no son categorías esenciales de la lógica sino *categorías históricamente contruidas* que son al tiempo parte y expresión de un complejo sistema de relaciones discursivas, sociales, tecnológicas e institucionales. Además, como plantea Da Silva (2009), la simple constatación de las diferencias (de sexo, "raza", edad), no son suficientes para explicar las relaciones entre los diferentes sujetos, relaciones que son

establecidas entre el "yo" y el "otro" por el encuentro, por la confrontación y por el conflicto, además de estar influidas por el poder.

Hasta este punto se ha argumentado que estereotipar tiene sus propias normas de funcionamiento y, como le denomina Hall (2010), su *política*, es decir las formas en que está investida de poder, un poder que actúa tanto hegemónica como discursivamente, a través de la producción de conocimiento o de las relaciones culturales. Pero hay en el estereotipo, como mecanismo de construcción de diferencias, otros factores a mencionar, por ejemplo su *ambivalencia* y la búsqueda constante por *fijar* a los sujetos.

Para Bhabha (2002: 100), más que una falsa representación de una realidad dada, el estereotipo constituye una forma detenida y *fijada* de representación que, paradójicamente, niega el juego de la diferencia. En este punto podemos referir, una vez más con base en lo que señala Bhabha (2002: 17), al principio de *ambivalencia* que implica tanto reconocimiento como negación:

Estereotipar no es alzar una imagen falsa que se vuelve el chivo expiatorio de prácticas discriminatorias. Es un texto mucho más ambivalente, de proyección e introyección, de estrategias metafóricas y metonímicas, de desplazamientos, sobredeterminación, culpa, agresividad; el enmascaramiento y escisión de los saberes "oficiales" y fantasmáticos para construir las posicionalidades y oposicionalidades del discurso.

En este tenor, al otro se le representa conocido, estático, predecible, puesto que la fijeza del estereotipo (y del discurso colonial) implica, de acuerdo con Bhabha (2002), inmutabilidad y rigidez, pero además implica simultáneamente reconocimiento y negación de la diferencia; una articulación compleja de creencias contradictorias que da lugar a una representación "fijada" que se ejerce mediante la "vigilancia" de diferencias visibles, un poder que opera desde la visibilización y la categorización, aunque, a su vez, lo hace igualmente desde la invisibilización y el ocultamiento.

Las diferencias no son esencias, son construcciones culturales e históricas resultantes de relaciones de poder. No hay tampoco referentes únicos, absolutos o

plenos, sean estos de etnia, raza, género o religión, pues los sujetos se mueven en una multiplicidad de voces y posiciones, en y fuera del discurso. La idea de fijeza se relaciona con la visibilidad, con un factor reconocible de cierta condición (o condiciones) del otro que lo vuelve diferente y a la vez negativiza (que no necesariamente es el de la piel, aunque tienda a ser el más analizado en estos temas⁶¹). Una visibilidad que a su vez se convierte en invisibilidad, en negación.

Valdría la pena cuestionar en este punto del debate si toda diferenciación, por ser una construcción que subyace a ejercicios de poder, es negativa. Una respuesta tentativa se puede encontrar en los discursos que emergieron de los sujetos en el contexto de estudio. Como se mostrará más adelante, la construcción de un otro también coexiste por medio de argumentos que aparentemente no negativizan a los sujetos, sino que los colocan en una posición de potencialidades por desarrollar “a pesar” de sus circunstancias.⁶² No obstante, implícitamente hay en dichos argumentos una perspectiva que otoriza pretendiendo la normalización de lo que se considera disonante o negativo en los sujetos, todo ello a pesar de que ciertos discursos pueden estar sustentados en argumentos en apariencia positivos.

En los términos seguidos en este capítulo, se puede decir que a los sujetos se les estereotipa a partir de presupuestos (negativos o positivos) tras asumir ciertas condiciones como esencias fijas que inmovilizan y que se consideran elementos de inferioridad. Como sostienen Skliar y Duschatzky (2000), la “negatividad” como componente disonante no está en un sujeto portador de un atributo esencialista, lo “negativo” es aquello que irrumpe para dislocar la aparente normalidad.

⁶¹ Bhabha estudia a la piel como un significante clave de la diferencia cultural y racial en el estereotipo en las sociedades coloniales, por considerarlo “el más visible de los fetiches” que conforma un “conocimiento común”. Este vínculo con las sociedades coloniales y su idiosincrasia no es poca cosa, pues como plantea Bhabha (2002: 104), su originalidad vincula el ámbito económico casi como inseparable, “eres rico porque eres blanco, eres blanco porque eres rico” (Bhabha, 2002: 104)

⁶² Este argumento es desarrollado con mayor amplitud en otro apartado en el cual se consideran los *dobletes discursivos* (herramienta conceptual tomada de Popkewitz, 1998) que muestran los sentidos que subyacen ante discursos de bondad/maldad, potencial oculto, compasión y construcción de vulnerabilidad del otro.

La idea de fijeza que implica rigidez e inmutabilidad en la representación del otro, constituye a su vez un mecanismo de control de la heterogeneidad bajo la función de normalizar y normar la diferencia. Además, la construcción (recíproca) de la identidad a partir de la diferencia implica ciertas dualidades: deseo-desprecio, negación-reconocimiento; una forma de reconocimiento que construye bajo una serie de normas al otro. En ese sentido, la sola alusión a la diferencia nos hace pensar en la pregunta básica: ¿diferente a qué?

No se puede negar que la diferenciación surge de una lógica que se construye a partir de un ideal normativo de sujeto (heterosexual, masculino, blanco, etcétera), pero el reflector se vuelve más amplio y complejo cuando se colocan en el mismo nivel de discursividad otras condiciones culturales y sociales (pobreza, racialidad, injusticia social) como componentes naturalizados que determinan la mirada, los lugares y futuros de los sujetos. Así, la heterogeneidad se complejiza, su clasificación y categorización ponen en juego las miradas que son producto de construcciones históricas y relaciones de poder, construyendo al otro en “el contacto”, pero legitimando su desigualdad.

Tercera Parte

De la experiencia de campo

Capítulo 5

La ruta metodológica

La elección de un método particular para estudiar tal o cual objeto sociológico, no tiene nada de anodino. Compromete a la persona que hará la investigación a una determinada relación de campo, a ciertas prácticas existenciales; contiene en filigrana ciertas formas de pensamiento y excluye otras. En resumen, lo que está en juego son algunos años de la vida (...) En la medida en que él/ella controle la elección de su método, la decisión será tomada mucho más en función de inclinaciones profundas que de consideraciones racionales. Y está muy bien que sea así, porque para hacer un buen trabajo de investigación es necesario en principio desear hacerlo. La pasión es el motor del descubrimiento

Los relatos de vida en el análisis social
Daniel Bertaux (1989)

En este capítulo se describen las decisiones de carácter metodológico que se tomaron a lo largo del desarrollo de la investigación. Como se ha explicado previamente, el enfoque adoptado por este estudio toma elementos de las tradiciones interpretativa y crítica, las cuales responden a una forma particular de concebir el proceso investigativo y la implicación de los sujetos, lo que va más allá del uso de determinadas herramientas teóricas y metodológicas. Es de mencionar que entre las características de este enfoque se encuentra su lógica helicoidal y la reflexividad, es decir la reflexión constante en torno al proceso investigativo y alrededor de los pasos seguidos a lo largo de su desarrollo.⁶³ La investigación no siguió un cauce lineal en lo referente a las actividades de análisis y discusión de carácter teórico-conceptual, ni en lo concerniente al trabajo de campo realizado *in situ* en escuelas secundarias. Por el contrario, se trató de un proceso cuyas acciones se definieron de forma progresiva y dialéctica, según el rumbo que iba marcando la reflexión a partir de la información que se fue obteniendo.

⁶³ Al respecto de la metáfora del helicoide usada en la investigación social (ver Aibar, *et.al.*, 2013), algunos otros autores refieren a ese proceso de regreso constante como una figura en espiral (Campos Thomas, 2013), o circular y dialéctica (García, 1997 en Gobato 2013). Este regreso constante refiere al papel activo del investigador en el proceso de generación de conocimiento o a la reflexividad (Ibáñez, 1994) explorada previamente.

Las herramientas analíticas y metodológicas planteadas inicialmente fueron modificándose o adquiriendo distintos matices a lo largo de la recuperación y análisis de la información, así como en el transcurso de la revisión teórica. Por ejemplo, en un inicio se consideró que una serie de experiencias y testimonios recuperados durante mi práctica como docente en escuelas secundarias constituía únicamente un antecedente de la investigación, sin embargo se determinó que dicha información por sí misma era relevante y que no perdía legitimidad por el hecho de haberse obtenido sin el propósito adscrito de una tesis doctoral. El carácter de naturalidad de la obtención de dicha información, así como el reconocimiento de mi papel como sujeto de la investigación, inmersa en el contexto estudiado, lejos de constituir una amenaza a la validez del estudio proporcionaba elementos factibles de ser recuperados, analizados y puestos a debate en su relación con el resto de la información obtenida en las etapas posteriores.

Una manera de dar legitimidad a dichas experiencias implicaba en principio el reconocimiento de la propia voz, lo que hizo que me aproximara en un inicio a perspectivas ligadas a ese proceso, en particular para el caso de los docentes y de las narrativas de su experiencia. Este aspecto se sitúa en un debate más amplio al que Suárez (2007) remite en su propuesta denominada *Documentación narrativa de prácticas escolares*, la cual se define como una estrategia de indagación-acción pedagógica que pretende describir densamente los mundos escolares, experiencias y relaciones pedagógicas. Retomo de Suárez el propósito de esta forma de indagación: proporcionar descripciones para comprender cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios contextualizados social, histórica y geográficamente. Lo anterior, de acuerdo con el autor, se realiza con base en la interpretación de saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con los otros.

Desde la perspectiva interpretativo-crítica, todas las versiones que sobre un hecho social se brindan son igualmente válidas en tanto lo que se busca no es la

objetividad de la investigación sino la generación de información descentrada socioculturalmente; como sostiene Guber (2004: 81), lo que se propone desde esta perspectiva no es tanto reconstruir una versión única y definitiva de la cultura, sino explorar las relaciones sociales y los sistemas de significados de grupos o sectores dentro de dicha unidad (Cohén, 1984 en Guber 2004) y construir su lógica tendiente a especificar la relación planteada en el objeto de conocimiento. Como se ha planteado antes, con esta perspectiva se niega el supuesto de objetividad del ideal positivista que establece una distancia entre el investigador y el objeto investigado. La estrategia metodológica aquí propuesta parte de la premisa de que a la subjetividad, lejos de silenciarla, se le otorga un significado en tanto que pone en juego los discursos e interacciones de los actores sociales (incluyendo al investigador) que son el elemento central de la investigación.

En lo referente a este estudio, a la recuperación de ciertas experiencias adquiridas de manera previa y durante el proceso investigativo le precede el reconocimiento del papel de quien hace investigación como sujeto/a que interviene activamente en el proceso de recopilación de datos dentro de un contexto y problema de investigación que le involucran. Su presencia también queda impresa a lo largo del proceso de escritura o narración de los documentos de registro de observación y de los resultados de su análisis. Lo mencionado remite al ámbito de la *auto-referencialidad*, aspecto desarrollado con mayor precisión en la antropología, más específicamente en el campo de la etnografía de la educación (ver Padawer, 2003; Rockwell, 2011). Al respecto, en su texto *Narrar la experiencia*, Elsie Rockwell (2011: 201-202) plantea:

(...) si lo que escribimos tiene como referente nuestra propia experiencia, es posible comprender de otra manera la acción de escribir algo acerca de mundos propios o ajenos.

La recuperación de la información en sus diferentes etapas se relaciona con el vínculo directo que como sujeto de investigación guardo con los espacios, sus sujetos y el tema de estudio en distintas magnitudes. Ello propició mi acceso a uno

de los planteles en etapas posteriores y la realización de las observaciones con cierto margen de naturalidad, en tanto que mi presencia no resultaba del todo extraña durante el desarrollo de las actividades, particularmente en las interacciones con los adultos al interior de dicho espacio. Considerando lo antedicho, el trabajo de campo se desarrolló durante cuatro etapas como se describe a continuación.

Experiencias iniciales

Esta primera fase corresponde a un periodo específico de mi trayectoria como profesora de secundaria pública en la Ciudad de México, previo a iniciar mis estudios de doctorado. En ese periodo una serie de experiencias y testimonios fueron recuperados de manera aleatoria sin tener en su momento la claridad de que podrían considerarse experiencias de carácter discriminatorio; entre sus características están las maneras en que los alumnos (y algunos profesores) recibían tratos diferenciados y estigmatizantes durante el desarrollo de las actividades cotidianas al interior de la institución escolar. Algunas de esas experiencias fueron recuperadas mediante un ejercicio narrativo llevado a cabo como parte de un proceso de análisis de las motivaciones personales que originaron esta investigación (como se describió en el Prefacio de esta tesis).

En este primer momento la narrativa se utilizó como recurso de recuperación de información de la experiencia propia, considerando que la validez de este recurso, como plantea Bolívar (2002), no está dada por categorizaciones externas sino por las (auto) interpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central. Como parte de ese ejercicio se consideró la existencia de dos momentos de recuperación de la información. En un primer momento la reflexión en torno a las experiencias vividas entre los años 2009 y 2011, periodo que abarca dos ciclos escolares en planteles distintos, uno en el turno matutino y otro en el vespertino. En dichos espacios, además, se experimentaron formas de exclusión y acoso de carácter laboral de manera personal, aunadas a la visibilidad

de ciertas prácticas de exclusión hacia los estudiantes. Tales experiencias marcan una pauta sustancial en torno al interés en el tema de estudio.

El segundo momento se ubica en un tercer centro escolar en un periodo que abarca los dos ciclos escolares posteriores (2011-2012 y 2012-2013), en los que algunas experiencias de carácter discriminatorio serían recuperadas en notas a manera de bitácora donde se registrarían parte de las observaciones y testimonios.⁶⁴ El registro de situaciones y testimonios recuperados refiere a interacciones entre profesores, prefectos y estudiantes. Además, algunos de los testimonios recuperados en ambos momentos fueron resultado de conversaciones casuales con estudiantes, quienes en distintas circunstancias se aproximaron por iniciativa propia a conversar acerca de situaciones ligadas a su percepción sobre las formas de disciplinamiento o incluso humillaciones recibidas de parte del personal del plantel, así como otras experiencias ligadas a la sensación de exclusión o menosprecio.

Cabe mencionar que en los registros, en las narraciones y en su análisis se consideró la coexistencia de las distintas dimensiones del tiempo (a través del recuerdo), así como la movilidad en distintos espacios educativos, de modo que los testimonios y eventos narrados, refieren a momentos distintos de la experiencia escolar y no únicamente a los referidos específicamente al espacio donde se realizaron las fases de campo posteriores. De esta manera los temas a discusión se redimensionan teniendo en cuenta las experiencias en otros espacios y tiempos por ser considerados datos relevantes para hablar de los procesos de otorgación y diferenciación que se abordan. En este punto retomo lo que Nóvoa (2003) denomina una demolición de las concepciones tradicionales de la relación espacio-tiempo, al pasar de los espacios geográficos a los “espacios de significado”, como los denomina Laïdi (en Nóvoa, 2003: 80).

En concordancia con la demolición a la que refiere Nóvoa (2003), la atención se desplaza hacia la construcción de significados, actuaciones y prácticas discursivas, entendiendo el discurso en su sentido más amplio, en el que

⁶⁴ Cabe mencionar que en dicho espacio se concentrarían las fases posteriores de recuperación de la información.

además el recuerdo juega un papel fundamental para definir la relación de los sujetos con la institución y las prácticas de carácter discriminatorio analizadas. Si bien algunos de los registros obtenidos en esta etapa se consideran parte de los antecedentes de esta investigación, algunos fueron recuperados en los análisis posteriores, tras considerarse su pertinencia para la explicación de ciertos ámbitos de discusión. La experiencia, como sostiene Scott (1992), es siempre una interpretación que, a su vez, requiere de ser interpretada y explicada.

*Acceso a los planteles y prospección del contexto de estudio*⁶⁵

Tras ingresar al programa de doctorado y transcurrido un periodo de formación académica y de investigación documental de poco más de un año de duración, inicié las gestiones para acceder a dos de los planteles de secundarias generales antes mencionadas, la primera en el turno matutino y la segunda en el vespertino. Se eligieron dos escuelas pertenecientes al sector público, ubicadas en la Ciudad de México, ambas con la característica de haber sido espacios donde laboré como docente. Se consideró que mi experiencia previa como profesora en esos espacios facilitaría el acceso y desenvolvimiento al interior de los planteles, así como la posibilidad de contrastar la información previamente recuperada. Sin embargo, por cuestiones de carácter administrativo el acceso al plantel del turno vespertino no procedió.

El periodo de gestiones se prolongó más de lo previsto debido a problemas de comunicación e información entre las dependencias que en teoría me darían acceso al plantel, lo que además derivó en un periodo de incertidumbre, vueltas innecesarias y trámites burocráticos que no abrieron un cauce favorable para la investigación. Cabe mencionar que las reacciones de las autoridades escolares y

⁶⁵ Por *prospección* refiero a la fase de acercamiento inicial para construir una panorámica general del contexto y espacio donde se desarrollaría la investigación. El concepto retomado de la exploración previa que realizan los arqueólogos refiere a una serie de aspectos generales recabados durante los recorridos realizados en las escuelas, fuera de mi experiencia que como docente tuve años antes en dichos espacios. Lo anterior con la intención de comenzar a introducirme en los planteles desde mi posición como investigadora, procurando que dicha entrada fuera lo menos disruptiva posible; también fue útil para comenzar a detectar aspectos básicos relacionados con la distribución de los espacios físicos y temporales, así como de los sujetos y sus funciones al interior de las escuelas.

las dificultades en el proceso de gestión para acceder de modo formal a dicho plantel, fueron registrados en su momento como parte de las reflexiones que integrarían el diario de campo (principal recurso de registro de información), y aunque dichas reflexiones no aparecen consignadas en los análisis, describen las reacciones que desde mi interpretación reflejaban extrañeza, desconfianza y hasta desdén por parte de las autoridades escolares ante mi posible acceso al plantel del turno vespertino como observadora, ello a pesar de no expresar una negativa explícita.⁶⁶

La intención de recuperar nueva información del plantel en el turno vespertino resultó del interés por profundizar en una serie de situaciones que habían sido recuperadas de la experiencia previa como docente en ese plantel y que se relacionan con el constante etiquetamiento negativo hacia los sujetos pertenecientes a ese turno. Si bien esto no fue posible, parte de la información se obtuvo de los registros previos y fue contrastada con la información recolectada en el plantel al que sí se tuvo acceso. A diferencia de las gestiones para acceder al turno vespertino, el ingreso al plantel del turno matutino fue posible de manera más sencilla gracias a la apertura y disposición de la directora escolar. Además de las facilidades otorgadas, la información obtenida del trabajo de campo en dicho plantel fue sustancial puesto que marcó la pauta para el análisis y su recuperación, lo que daría un cauce importante a la investigación. Las visitas a dicho espacio iniciaron en la primavera del 2015, primero en un periodo continuo (dos veces por semana durante dos meses) y posteriormente en visitas aisladas durante todo el ciclo escolar.

En mi posición de sujeto no ajeno a dicho espacio (por la experiencia laboral sostenida ahí previamente), mi acceso fue prácticamente de forma libre a lo largo de los distintos espacios del plantel escolar: tuve oportunidad de acceder a sitios como oficinas, sala de maestros, salones de clase y áreas comunes como el

⁶⁶ Lo mencionado se relaciona a la existencia de múltiples barreras interpuestas por parte de la burocracia institucional que administra a las escuelas, impedimentos como la desinformación, los tiempos muertos de respuesta, los envíos a áreas que no correspondían, etcétera. Ante los múltiples intentos, lo que llamaría la atención es que en alguno de los documentos de respuesta oficial, el acceso se condicionaba a no realizar observación pero sí a la aplicación de instrumentos previa revisión y autorización de los mismos por parte de dichas autoridades.

patio, lo que me permitió ser partícipe de actividades cotidianas como las conversaciones entre profesores en espacios entre clase y clase, las actividades de los alumnos durante periodos de ausencia de profesor, el desarrollo de clases de profesoras que me permitieron el acceso a su aula mientras las impartían, así como charlas con alumnos durante breves encuentros en el patio, los pasillos o durante el receso escolar.

Al respecto, es interesante señalar que algunos profesores no interpretaban mi presencia como extraña o ajena, pues incluso me sugerían cuáles grupos observar por considerarlos los “menos peores” (como señalaría una profesora). Algunos de los espacios y actividades que observé no me eran ajenos en lo absoluto, sin embargo mi posición en algunos de ellos sí lo era, por ejemplo, al presenciar rituales escolares (como la ceremonia cívica de honores a la bandera al inicio de la jornada escolar), los recesos escolares, pero sobre todo al acceder a las clases de algunos compañeros y compañeras profesoras, al área de orientación o, particularmente, a una junta con madres y padres de familia, todo lo anterior en la “ubicación” de observadora y no como actor directo de tales eventos.

Un recurso primordial utilizado para el registro de lo observado fue el diario de campo, el cual se completó con grabaciones de audio hechas en determinados momentos de las visitas. El diario de campo permitió el registro y la sistematización de observaciones, conversaciones y experiencias que posteriormente serían analizadas para la investigación. Como plantea Rockwell (2005: 11), el diario puede incluir una bitácora, un mapa de los encuentros y los desencuentros de cada día, pero además los recuerdos, impresiones y detalles no verbales de un evento que no siempre son accesibles en una grabación. El uso de grabadora lo consideré necesario en la medida en que comencé a notar que algunos detalles de las situaciones observadas, y de los discursos escuchados, podían escapar a mi memoria durante su registro. El recurso se utilizó fundamentalmente en situaciones de carácter colectivo (juntas, clases, etcétera) para evitar violentar a los interlocutores y reconstruir con mayor precisión lo ocurrido en espacios donde varios sujetos participaban; ello me permitió detectar

situaciones que escaparon a mi observación y que fue posible reconstruir posteriormente con la ayuda de este recurso.⁶⁷

Considero relevante mencionar que una de las características de la observación efectuada durante este periodo fue el énfasis en “lo que ocurre” y “lo que se escucha”, tanto dentro como fuera del salón de clases y de la relación profesor-alumno. Como he planteado anteriormente, las relaciones de carácter pedagógico se establecen sin limitarse a este vínculo, lo que incluye otras formas de relación y otros actores de la dinámica escolar. Por lo tanto, la estrategia metodológica principal en esta fase fue la denominada *observación participante* la cual, de acuerdo con Gutiérrez y Delgado (1993), parte de considerar que el actor y el observador no son sujetos sino ubicaciones de los sujetos en donde no existen las posturas puras (sólo actor, sólo observador). Además, mediante esta estrategia se considera lo que atañe a lo observado (lo que se hace, lo que se dice que se hace y lo que se dice que se debe hacer) y a las ubicaciones en el continuo actor-observador desde las que se observa (*emic* y *etic*), recordando que la posición *etic* refiere a la ubicación más “externa” y *emic* a la más interna o de mayor interacción (aspecto que se enfatiza en la última fase del estudio como se describirá más adelante).⁶⁸

No obstante, como sostiene Guber (2004), la estrategia de la observación participante no es sólo una herramienta de obtención de información, es además una herramienta de producción de datos y, por lo tanto, de análisis; en virtud de un proceso reflexivo, la observación participante es en sí un proceso de conocimiento de lo “real” y, al mismo tiempo, del investigador, pues dicho conocimiento no se concibe como una captación inmediata de lo real, sino como una elaboración reflexiva teórico-empírica que emprende el investigador. En ese sentido, y como

⁶⁷ Cabe mencionar que la intención no era grabar las conversaciones que se tuvieron de modo directo con alumnos o parte de personal pero en ocasiones, dados los contextos y lo fortuito de dichas conversaciones, algunas de ellas quedaron registradas de esa manera.

⁶⁸ Como plantea Guber (2004), los roles de participante observador y de observador participante constituyen una combinatoria sutil de observación y participación. El *observador participante* hace centro en su carácter de observador externo, tomando parte de actividades ocasionales o imposibles de eludir, como ocurrió en esta primera fase. El *participante observador* es aquel que se desempeña en uno o varios roles locales, como se describirá en la última fase del estudio. Para ampliar sobre las posiciones como observador participante desde distintos autores y perspectivas, se puede revisar Valles (2003).

parte de ese proceso, se elaboró una primera categorización a partir del análisis de la información obtenida, siendo de interés la presencia de ciertas recurrencias en el registro de las observaciones, lo cual además daría pauta a la siguiente fase de recopilación de información. Al respecto, es importante apuntar que la emergencia de categorías durante el proceso de investigación forma parte de las implicaciones del enfoque interpretativo-crítico (Guber, 2004; Campos Thomas, 2013) –y de la observación cualitativa (Alder y Adler, 1994) –, así ciertos ámbitos de focalización se originaron durante el trabajo de campo y tomaron sentido a lo largo del proceso investigativo en su conjunto. Con relación a esta segunda fase de recuperación cabe hacer a algunas precisiones, la cuales tienen lugar en los siguientes apartados.

De los espacios

Considero pertinente mencionar que los planteles seleccionados no fueron elegidos por considerarse casos aislados o “espacios de discriminación”, menos aún en el sentido que generalmente se atribuye a ese término, a partir del cual suele pensarse como espacios representativos a aquellos con ciertos grupos de población (por ejemplo de algún grupo étnico o social) o incluso por tratarse específicamente de escuelas de carácter público.⁶⁹ Como ya se ha explicado en otros momentos de este trabajo, se considera que la discriminación es un fenómeno que habita en lo cotidiano, de modo que aunque es más visible en relación a determinados grupos o sectores de población no es exclusiva de éstos.

Los planteles se seleccionaron con la pretensión inicial de referir a espacios con rasgos “comunes” a otras instituciones de carácter público. Sin embargo, al tiempo que los datos comenzaron a ser interpretados, una serie de particularidades se hicieron evidentes: en primer lugar la emergencia de formas de estigmatización asociadas a dichos espacios; en segundo lugar, la especificidad

⁶⁹ Ejemplo de esto último se encuentra en un artículo de Balderas (2017) publicado por la revista *Vice*, en el que se aborda el caso de algunas prácticas discriminatorias en una escuela privada por parte del personal de la misma, esta discriminación se dirige a sujetos a los que se les niega el acceso presumiblemente por su condición económica definida por el prejuicio hacia su color de piel.

de formas de señalamiento y, más concretamente, de otorgación en un espacio institucional en donde se concentró la recuperación información. Si bien esas características y especificidades darían cuenta de una problemática más amplia, fue posible canalizarlas con sus particularidades asociadas a un espacio y sus sujetos gracias a la permanencia de mayor tiempo de observación dentro del mismo.

Por otra parte, a pesar de considerarme “habitante” de la escuela secundaria a razón de mi experiencia y trayectoria previas, una vez que inicié la fase de observación con la pretensión investigativa me fue posible mirar ciertos aspectos que anteriormente me estaban vedados. Esto se debe en primer lugar al proceso de *extrañamiento*⁷⁰ que permitió la objetivación del espacio y de sus sujetos, pero también a la posición de observadora “en el margen” como le denomina Ibáñez (Espina, 2007), es decir con una pertenencia tanto directa como indirecta y la consecuente naturalización de mi presencia por parte de los sujetos. A diferencia de mi posición anterior dentro del espacio escolar, en esta segunda fase fue posible ingresar a otra serie de situaciones y sitios que no me competían del todo en mi actividad cotidiana como docente, tal es el caso de las clases de otros profesores o las interacciones dentro de áreas como el departamento de Orientación.

A lo anterior se aúna un genuino desconocimiento por mi parte de ciertas condiciones que se implantaron en el plantel durante mi periodo de “alejamiento”. Entre esas circunstancias se pueden mencionar los cambios en el marco de la Reforma Educativa (2013), como el ingreso de personal académico y administrativo resultante de la generación de nuevas *figuras* en el ámbito laboral de las escuelas secundarias, así como la incorporación de miembros del personal derivado de lo anterior y de la disolución del turno vespertino, situación que se

⁷⁰ Tomado de la disciplina antropológica, como plantea Lins Ribeiro (1989), el extrañamiento de la realidad es una experiencia socialmente vivida que se basa en la tensión existente entre el investigador como miembro de un sistema social y cognitivo intentando transformar lo exótico en familiar. Pero al estudiar “su” propia sociedad, el investigador busca realizar la operación inversa: convertir lo familiar en exótico, “descotidianizarlo”. Al respecto, es importante mencionar que este proceso no sólo se lleva a cabo al inicio del trabajo de campo, sino a lo largo de todo el proceso investigativo, convirtiéndose en una forma de mirar, de ser, incluso de vivir, “en una búsqueda de solucionar la tensión aproximación/distanciamiento para revelar, a través de una experiencia totalizante, los elementos constitutivos de la realidad social” (Lins Ribeiro, 1989: 197).

especifica más adelante.⁷¹ Las conversaciones con miembros del personal académico y de apoyo fueron sustanciales para el reconocimiento de dichas condiciones consideradas novedosas al interior del plantel, lo que me permitió además conocer sus percepciones en torno a éstas (como la inconformidad con las medidas laborales implicadas en dicho proceso).⁷²

Si bien la escuela observada en esta fase tenía la característica de desarrollar sus actividades en el turno matutino, fue precisamente durante el ciclo escolar en el que dieron inicio las visitas de observación que su denominación cambió a Escuela de Tiempo Completo, lo cual tendría repercusiones tanto en los horarios como en ciertos ámbitos laborales, institucionales y de la población estudiantil. Al respecto es relevante una acotación: si bien la implementación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo inició desde la década pasada, comenzó a tomar auge en años más recientes implicando la ampliación de los horarios de clase así como la fusión de los turnos matutinos y vespertino, siendo inminente la desaparición de estos últimos según lo planteado por el Acuerdo 592,

⁷¹La incorporación de nuevas funciones y miembros del personal bajo de denominación de *Figuras para el fortalecimiento de las escuelas secundarias* fue una de las medidas tomadas por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (hoy de la Ciudad de México) como parte de un modelo denominado “la escuela al centro”, en el marco de la Reforma educativa del 2013. Dichas figuras tendrían como objetivos “fortalecer la actividad pedagógica; favorecer la inclusión educativa; reducir la carga administrativa del Director; promover la lectura, el uso pedagógico de las tecnologías y mejorar la convivencia escolar” (SEP/ AFSEDF, 2014), todo ello bajo el criterio de elevar la calidad educativa, siendo esta última una característica ligada a los objetivos educativos de los últimos años. Entre las nuevas funciones se encuentran la de Subdirector de Desarrollo Escolar (conocido en las escuelas como el Subdirector pedagógico) y el Subdirector de Operación Escolar (conocido como Subdirector Administrativo); éstas entre otras funciones pueden ser consultadas en el documento *Las nuevas figuras para el fortalecimiento de la escuela. Perfiles y funciones* (SEP/ AFSEDF, 2014) y el manual *Fortalecimiento de la escuela. Implicaciones de la ruta de mejora escolar en el Distrito Federal*, impartido a los maestros al inicio del ciclo escolar 2014-2015.

⁷² Cabe señalar que esta fase de campo coincidió además con la efervescencia del movimiento magisterial en contra de la Reforma Educativa del año 2013, la cual de acuerdo con los testimonios de los profesores tendría fines laborales y no educativos. Por otra parte, en relación con la incorporación de personal “nuevo” en las escuelas, los profesores opinaban que se trataba de una medida para que algunos miembros del personal educativo que se encontraban cubriendo comisiones administrativas o sindicales fueran reincorporados a las escuelas, garantizando así su permanencia dentro del sistema; esto se dio ocupando sus plazas laborales de origen (como docentes que cubrían otras comisiones administrativas o sindicales) o cubriendo otras funciones de nueva creación, como es el caso de los promotores de las TIC (Maestro de Tecnologías de la Información) y el promotor de la Lectura (Maestro de Taller de Lectura y Escritura), entre otros (ver SEP/ AFSEDF, 2014). Lo anterior toma sentido si se considera que, de acuerdo a la Reforma del 2013, la rectoría de las plazas docentes las tendría el Estado y no el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE).

en el cual se establece la Articulación de la Educación Básica (SEP, 2011). Dicho programa sería incorporado en la secundaria de turno matutino elegida, coincidiendo este proceso con el transcurso de esta investigación.

Dicha escuela cambiaría su denominación de turno matutino por el de Tiempo Completo, o más específicamente de Jornada Ampliada, que es una modalidad de escuela de tiempo completo que no cubre el ámbito de proveer alimentos preparados como lo harían otros planteles equipados para tal efecto. Lo anterior derivó en un evento sustancial: la eliminación del turno vespertino que se impartía en dicho plantel. Además de cubrir el horario de 7:30 de la mañana a 3:30 de la tarde (específico para las secundarias de Jornada Ampliada), la incorporación de la escuela en cuestión al programa de Escuelas de Tiempo Completo implicó que la población estudiantil que ocupaba el turno “de la tarde” fuese incorporada a la nueva modalidad; lo mismo ocurrió en el caso del personal adscrito al turno vespertino. Como se analiza más adelante, esta transición fue relevante principalmente por las percepciones expresadas respecto a los chicos del turno vespertino que se incorporaron al plantel y la desaparición de un turno asociado a un tipo de población al que, en comparación con el turno de la mañana, generalmente se le atribuyen mayores dificultades académicas y de conducta.

Al respecto del evento anterior, es de mencionar que la flexibilidad del enfoque de investigación adoptado permitiría el “ajuste” de los contextos y de la unidad de análisis (sujetos) con base en los hallazgos que se van realizando y las condiciones que se presentan en el transcurso de la indagación (Guber, 2004; Campos Thomas, 2013). Así, aunque en un primer momento se consideró el trabajo de campo en dos planteles, las circunstancias hicieron que éste se centrara en uno, el cual a su vez modificó ciertas características con el cambio de esquema (de turno matutino a tiempo completo); dicho ajuste fue posible en tanto que el objeto de estudio y los objetivos de la investigación no se modificaban de fondo. De igual manera, más que elegir de antemano a ciertos “informantes” se permitió que los sujetos fueran incorporándose a partir de la dinámica generada a lo largo del trabajo de campo, tal y como se explicará a continuación.

Es importante mencionar que tras analizar parte de la información recabada durante el periodo descrito se tomó la decisión de conservar el anonimato, tanto de los sujetos como de los espacios donde se recopiló la información. Ello se justifica debido a que la investigación no tendría como objetivo denunciar las situaciones de un caso o lugar específicos, sino dar cuenta de aquellas condiciones que se inscriben a la institucionalidad de la escuela secundaria, tomando como referentes uno o más espacios y sus sujetos.

De los sujetos

Durante esta segunda etapa se procuró la interacción con distintos sujetos involucrados en la dinámica escolar además de los docentes y los estudiantes, tal es el caso de los directivos, los orientadores y los prefectos. Los encuentros y conversaciones se efectuaron en virtud de mi ubicación en ciertos espacios y de las circunstancias acontecidas. Por ejemplo, en la sala de maestros logré involucrarme en las interacciones y establecer conversaciones casuales procurando orientarlas hacia aspectos relacionados con la investigación, caso similar a lo ocurrido en otros espacios, como la dirección escolar o el área de orientación, donde los diálogos e interacciones acontecieron en lugares de desenvolvimiento cotidiano propio de cada sujeto. Como he mencionado antes, profesores y otros miembros del personal emitieron sus percepciones ante la nueva estructura laboral pero también sobre cuestiones más específicas, como el aumento de matrícula de estudiantes, y opiniones tanto negativas como positivas acerca de los jóvenes o sobre las medidas disciplinarias tomadas por los directivos, entre otros temas.

Con relación a los encuentros y conversaciones con jóvenes estudiantes, cabe señalar que se trató de encuentros espontáneos, sin la premisa de elegir a un grupo de alumnos en específico para entablar las conversaciones. Los acercamientos devinieron de mi ubicación en ciertos espacios como salones de clase (sin profesor) o durante el receso escolar. En la mayoría de los casos partí del interés que mi presencia despertó en ciertos alumnos, como ocurriría en dos grupos, uno de segundo y otro de tercer grado. En otros casos aproveché mi

vínculo con la institución, pues algunos jóvenes de tercer grado me ubicaban como profesora que casi dos años atrás había laborado en aquel plantel, razón por la que se aproximaron a entablar conversaciones acerca de los cambios recientes en la escuela. También se tomó en consideración el hecho de que los jóvenes de segundo y de tercer grado poseen mayor experiencia al interior de la escuela secundaria y que algunos de los chicos en cuestión habían sido reubicados del turno vespertino o de otros planteles.⁷³

Del análisis de la información

Considero pertinente mencionar algunos detalles implícitos en el proceso de análisis de la información que, dicho sea de paso, requirió de una mayor sistematización durante la fase descrita en este apartado. Cabe mencionar que esta fase del trabajo de campo se consideró en un inicio como un periodo de prospección que tendría como objetivo brindar un panorama general sobre el espacio donde se focalizaría la recuperación de información empírica para así delimitar las líneas de continuidad del trabajo empírico en sus siguientes etapas. Sin embargo, la experiencia en dicho periodo marcó líneas importantes de definición del tema ante la recurrencia de ciertos aspectos visibles durante el análisis de la información.

De manera paulatina ciertos aspectos comenzaron a ser recurrentes a lo largo del proceso de recuperación de la información. Llamó mi atención lo constante de los aspectos relacionados con formas de etiquetamiento y estigmatización, presentes en los discursos y prácticas acontecidas de forma cotidiana durante la dinámica escolar. Cabe señalar que al hablar de “recurrencias”, en esta segunda fase se admite la existencia de ciertas maneras de “mirar” y por lo tanto de analizar lo que ocurre al interior de la escuela. Como se mencionó en otro capítulo, una de las características de los enfoques cualitativos se relaciona con el alejamiento de la idea de que es necesario partir de un marco

⁷³ Esto último se relaciona con una de las características del plantel en cuestión ya que, como lo expusieron algunos profesores durante la tercera fase de campo, dicha escuela es considerada el “basurero” de la zona por incorporar a los estudiantes que son rechazados o expulsados de otros planteles.

teórico que de manera rígida determine la exploración de campo. Desde un planteamiento similar, Hugo Zemelman (2001) propone la separación total de cualquier presupuesto teórico que determine la mirada, esto mediante un “distanciamiento” a través del cual se priorice un *pensamiento epistémico* cuya característica es la carencia de un *corpus* teórico.

El trabajo de campo se caracterizó en sus primeras etapas por la intención de separarse de parámetros preestablecidos de observación o de categorización en los cuestionamientos hechos a los sujetos durante las visitas. Sin embargo, lo “casual” de ciertos eventos, su constancia y recurrencia, no puede estar del todo separado de ciertas formas particulares de mirar la realidad, independientemente de nuestro alejamiento de un *corpus* teórico que determine la búsqueda de dichos eventos. Con esa perspectiva coincido con el planteamiento de Popkewitz (1998: 11) cuando sostiene que al observar participamos en un proceso de selección de las cosas que vemos e interpretamos: “Nuestro mundo nunca hace *tabula rasa*, sino que está organizado a base de los principios de clasificación de que disponemos para ver y hablar sobre él”. Reconocer la “mirada” no sólo implica entender que la comprensión no puede dissociarse de la subjetividad, la propia subjetividad es una construcción social y cultural que pone en juego las condiciones y predisposiciones del sujeto de investigación.

La entrada al campo tuvo como prioridad dejar hablar al espacio y a sus sujetos para permitir que la información surgiera adscrita a ciertas condiciones “naturales”, cotidianas. Sin embargo, considero que la presencia constante de formas de denominación y construcción negativas hacia los alumnos (y otros sujetos de la dinámica escolar), o las actitudes que mezclaban tonos violentos y acciones similares en tono de “broma” como formas de escarnio o disciplinamiento, son ejemplos de circunstancias presentes en la dinámica escolar que pudieron ser observadas y registradas como resultado de una forma particular de canalizar la información como observadora. Además, cabe mencionar que la presencia de estas formas de denominación y construcción respondió a la lógica naturalizada de dichos eventos, en tanto que acontecieron incluso en (o a pesar

de) mi presencia.⁷⁴ Tras la recuperación de información siguió un proceso de sistematización y análisis que pone en evidencia los afanes investigativos, los cuales suelen tomar formas distintas o a veces inadvertidas a las planteadas al inicio de la investigación. Al respecto he de mencionar que a pesar de sostener cierto conocimiento previo de la institución, hubo un sinnúmero de situaciones que considero me eran ajenas al trabajo previo que desarrollé como docente, aspectos que quizá habían pasado inadvertidas o que incluso yo misma había naturalizado.

Ante la complejidad de la información recabada, devino un proceso de “reducción” o de organización que posteriormente permitiría su configuración en ámbitos o temas. Ese proceso implicó la utilización de ciertas herramientas teóricas que ayudarían a interpretar y generar algunos conceptos que inicialmente no se tenían contemplados, surgidos como resultado de la interacción en el campo y que, por lo tanto, se construirían en el diálogo entre la información obtenida *in situ* y los referentes teóricos.⁷⁵ Por ejemplo, al analizar aquellas recurrencias relacionadas a ciertas maneras de nombrar a los sujetos y los discursos respecto a ellos, se encontró una relación entre aspectos de carácter institucional (como ciertas clasificaciones o formas de considerar el control de los alumnos) con aspectos y prejuicios de carácter social y cultural presentes en las construcciones elaboradas por los sujetos; una parte de esta serie de formas de categorización no había sido considerada en un principio, sino que se hizo notar paulatinamente (como ocurriría por ejemplo mediante conversaciones con directivos escolares en un periodo de visitas a la institución que se realizaron de manera esporádica).

Luego del proceso de revisión de esta fase de campo y del trabajo documental y académico que se realizó de forma paralela (así como el uso de herramientas teóricas y conceptos que contribuirían a los análisis), la información fue agrupada como parte de una configuración más compleja de prácticas y discursos de carácter diferenciador y discriminatorio en la escuela secundaria.

⁷⁴ Al respecto de ciertas prácticas que visiblemente podrían asumirse como de carácter violento, cabe señalar que algunas de ellas serían descritas en los apartados de análisis de la información empírica. Si bien dichas descripciones no son las centrales en esta investigación, algunas debieron analizarse en virtud de su carga discriminatoria y de su relación con otros ámbitos de discusión que surgieron como parte del análisis de la información.

⁷⁵ Tal es el caso de los conceptos de otrotización y diferenciación que han venido a colocarse como centrales en el análisis de la información y en la investigación.

Como consecuencia se generó un esquema de presentación que incluye el análisis de los datos obtenidos durante la primera y segunda fases de campo. A partir de la elaboración de ese esquema se hizo necesario profundizar en algunos aspectos, como aquellos que se presentaban como “vacíos” o matices que no habían sido analizados con suficiente profundidad.

Encuentros y conversaciones

En el año 2016 se decidió hacer una tercera etapa de campo, esta vez con la clara intención de realizar de manera sistematizada y formalmente entrevistas conversacionales con profesores; el propósito era profundizar en algunos de los aspectos analizados tras la recuperación de información en la segunda fase de campo, además de abordar algunos “vacíos” y matices detectados tras la elaboración del esquema de presentación y análisis de la información. Considerando la flexibilidad de la entrevista conversacional como estrategia metodológica de carácter cualitativo (ver Vargas, 2012), durante los encuentros los planteamientos se hicieron acorde a las respuestas de los profesores entrevistados, siempre procurando no coartar los discursos que ellos mismos generaban.

Durante la realización de las entrevistas se buscó un manejo de “naturalidad” en el discurso a fin de que los docentes emitieran sus percepciones sobre aspectos como la noción de rescate (categoría clasificatoria utilizada por personal de apoyo y directivos para describir a ciertos alumnos) o la existencia de formas de categorización del otro a partir de su propia experiencia. Retomando el planteamiento de Popkewitz (1998) respecto a que la idea de “naturalidad” en el discurso es uno de los aspectos que suelen darse por sentados como parte de las etnografías convencionales, considero que el interés en los testimonios docentes no quedaría solamente inscrito en los significados otorgados a ciertas categorizaciones, sino en observar la manera en que ciertos discursos eran generados construyendo a partir de ellos una imagen o percepción en torno a otros sujetos, principalmente de los estudiantes.

La estrategia de aplicación de las entrevistas conversacionales dependió de una serie de condiciones de carácter institucional. En primer lugar, se acordó con la autoridad escolar que los encuentros se realizarían en espacios de tiempo que no afectarían las actividades laborales; de ahí que se realizaron cuatro entrevistas con una duración aproximada de una hora cada una. La participación de los profesores dependió de aspectos como su disponibilidad de tiempo y su disposición para participar de dichas entrevistas (ya que hubo profesores que se negaron). Se contó con la participación de dos profesores con más de veinte años de experiencia laboral desempeñada en ese plantel, mientras que los profesores restantes contaban con menos de cinco años de experiencia laboral en secundaria. En todos los casos se acordó guardar el anonimato de los sujetos y de la información que proporcionarían. Para la realización de las entrevistas tras un periodo largo de ausencia, se hizo necesario participar de las actividades que se realizaban en la institución, así como de algunos eventos culturales a los que fui invitada por las autoridades escolares y los profesores. Al margen de esos eventos surgieron algunas situaciones que tenderían a ser mencionadas como parte de los análisis.

Con relación al desarrollo de las entrevistas cabe mencionar que fue necesario tomar ciertas precauciones, como detener la grabación para que los docentes tuvieran mayor confianza al hablar de ciertos temas (por ejemplo, al mencionar a algunos directivos a los que se les relacionaba con situaciones de carácter discriminatorio considerado explícito). En otros casos los profesores manifestaron ciertas reservas o discursos articulados en concordancia a lo que se consideraría su deber ser institucional, negando en ocasiones la existencia de ciertas formas de etiquetamiento que podría violentar a los alumnos, pero afirmando otras conforme avanzaba la entrevista. En algunos casos se pudo percibir una actitud reservada por parte de los profesores para hablar de ciertas condiciones de la institución o emitir juicios, cuestión que se hizo presente a pesar de que en todo momento se aludió al hecho de que los datos proporcionados quedarían en el anonimato. La misma dificultad se hizo presente cuando se

cuestionó acerca de la existencia de formas de etiquetamiento vividas hacia su persona durante su experiencia como docentes.

Considero que una de las dificultades durante el diálogo fue la posibilidad de hallar términos adecuados para detonar ese tipo de experiencias. Sin embargo, en otros temas, como los relacionados con los estudiantes, fueron en ocasiones los propios términos usados por los profesores los más adecuados para guiar y detonar la conversación. En ese mismo tenor fue interesante la manera en que emergieron otras formas de diferenciación que no habían sido vislumbradas en las etapas anteriores, así como experiencias desde las cuales los profesores buscan resistir a ciertas formas de control y disciplinamiento basadas en la diferenciación de los estudiantes.

Un ejemplo de los términos que emergieron durante las conversaciones y que incluso se haría presente en otros momentos de interacción con las autoridades escolares es el relacionado con la expresión “basurero” para referir a la escuela donde se realizaron las entrevistas. Otro caso se relaciona con el término “a distancia”, utilizado para referir a los alumnos que se mantienen inscritos pero fuera de la institución, realizando actividades escolares previamente asignadas. Fue de llamar la atención que el tema emergió como parte de los discursos de los propios profesores, quienes le otorgaban distintos sentidos; de especial relevancia ha sido el caso de un profesor quien asociaría esa práctica con una forma de exclusión.

Con relación a la información obtenida es importante señalar que el enfoque para su análisis es acorde con la etnografía crítica planteada por Popkewitz (1998), es decir, centrado en la “configuración” (construcción) de los sujetos, así como en las reglas y normas mediante las que construyen significado. Ello no desestima el uso de su voz pero, como plantea Peter McLaren (2011), todo discurso está situado históricamente y mediado culturalmente, por lo que parte de su significado deviene de la interacción con los demás. En concordancia con dichos planteamientos, en el análisis de los discursos no he pretendido centrarme en los sujetos, sino en sus construcciones, razonamientos y la subjetividad implícita en la forma de construir significados.

Dilemas éticos

Existe sin duda una suerte de involucramiento con el trabajo de campo que puede presentar una serie de ventajas como de desventajas para el desarrollo de la investigación. Como se ha mencionado anteriormente, el vínculo con la institución representó la posibilidad de acceder a uno de los espacios sin dificultades aparentes. Por ejemplo, parte de las actividades reseñadas, mediaron tras la invitación a algún evento organizado por dicha escuela al margen de mi actividad de observación. Muchas conversaciones ocurrieron en el marco de la espontaneidad, espacios donde algunas de las impresiones fueron registradas siendo también relevantes para la interpretación. En ese sentido, la recepción y cordialidad de parte del personal hicieron más amigable mi acceso a las actividades observadas, las cuales acontecieron en un margen de naturalidad en la mayoría de los casos.

Sin embargo, tras comenzar el análisis de la información en un mayor nivel de profundidad comencé a experimentar cierta incertidumbre sobre el peso de la responsabilidad de dar cuenta de lo observado, mediando una perspectiva de interpretación crítica como la que he asumido. Ello sin duda me enfrentó ante un dilema ético que en su momento decidí saldar guardando no sólo el anonimato de los sujetos sino también de los espacios, teniendo en consideración que lo importante era dar cuenta de la manera en que se construyen ciertas nociones desde el papel pedagógico y cultural de los sujetos, y no la denuncia de casos particulares. Lo mismo debe apuntarse en relación con los encuentros mediante entrevistas conversacionales, donde además lo relevante no es corroborar la veracidad de lo dicho, sino el sentido que los sujetos dan a ciertas construcciones y categorizaciones, pues con esta perspectiva, incluso el hecho de negar ciertas prácticas en el discurso, también dice algo acerca de las mismas.

Al respecto de los diálogos establecidos durante esos encuentros y otros mediante los registros de observación, es importante considerar como plantea Popkewitz (1998: 50), que ciertas construcciones o categorías no surgen necesariamente de los docentes, se trata de conjuntos producidos históricamente,

en relación a la manera en que ciertas prácticas se conciben, ordenan y se habla acerca de ellas; al respecto el autor (Popkewitz, 1998: 45) sostiene lo siguiente:

Aunque son el discurso y las acciones de los diversos actores del campo pedagógico los que proporcionan los “datos” analizados, la interpretación de estos se centra en las reglas y pautas de “razonamiento” que organizan y posicionan a esos actores.

Ante la última fase dentro del campo las consideraciones de carácter ético mencionadas tomarían una nueva dimensión. El periodo que se describirá a continuación, permitió enriquecer los análisis y mirar desde una perspectiva “desde adentro” la manera en que se desarrollaban algunas de las nociones expuestas en las fases precedentes, sobre todo en relación a los discursos emanados de las entrevistas a docentes. Se trata de un momento al margen del proceso de investigación que surgió más en relación a mi retorno al ámbito laboral que a la intención expresa de continuar con la observación participante. Al desarrollarse en la fase final del proceso de análisis y de narración de los resultados, esta etapa permitió profundizar en ciertos aspectos y mecanismos que tras ser mencionados por los docentes, se harían evidentes en un periodo de mayor implicación en la dinámica de la institución, tal y como se explica a continuación.

Del regreso al espacio

Un cuarto y último periodo de campo se realizó entre el año 2018 y 2019 sin la intención explícita de realizar trabajo de observación. Como he mencionado previamente, se trata de un periodo asociado a mi reincorporación al ámbito laboral durante la última fase de escritura. Al tratarse del espacio en el que se habría realizado la recuperación de información empírica de las fases anteriores, este momento sirvió para constatar la manera en que ciertas lógicas establecidas discursivamente tomaban sentido a partir de prácticas institucionalizadas que no habrían sido canalizadas de otro modo, sino a partir de su vínculo con la

información anteriormente recabada y la presencia activa *in situ* al interior del espacio.

Sin la intención de “verificar” los razonamientos y construcciones discursivas analizadas previamente, este periodo sirvió más bien como una forma de evidenciar la manera en que se ejecutan ciertos mecanismos institucionales de forma congruente a las lógicas discursivas mediante las que se construye a los sujetos como otros. A pesar de realizarse sin una intención explícita de observación, dicha fase podría asociarse metodológicamente con lo que algunos autores definen como una forma de observación endógena a partir del uso de variadas denominaciones, tales como: *participación con observación* (Junker, 1960 en Valles, 2003), *participación completa* (Spradley, 1980 en Valles, 2003) o *autoobservación* en Gutiérrez y Delgado (1993). Precisamente Gutiérrez y Delgado (1993) sostienen que dicha autoobservación adquiere la forma de una “arqueología vivencial”, es decir de reconstrucción del conocimiento a través de la experiencia del sujeto. Se considera desde la perspectiva de estos autores (Gutiérrez y Delgado, 1993: 161) que es el actor (y no el observador) quien se encontrará en una mejor posición para acceder con mayor certeza a la significación subjetiva, pues “aunque el significado objetivo presupone un observador, el significado subjetivo apunta, en primera instancia, a la existencia de un actor”.

Considerando lo anterior, es de mencionar que la principal característica del periodo abordado se relaciona con la agudeza perceptiva asociada al proceso de investigación, la cual influiría en la forma de mirar y resaltar aquellos aspectos que serían relevantes para complementar los análisis. Dicho periodo además estuvo enmarcado por varias decisiones importantes, en primer lugar la de regresar al espacio si consideramos que paralelamente me encontraba en un proceso fundamental de escritura y presentación de los ámbitos de análisis. Una segunda decisión de importancia fue la de continuar marginalmente haciendo investigación considerando que ciertas observaciones podrían contribuir a la comprensión de lo estudiado, pero además teniendo en cuenta las implicaciones éticas de continuar el proceso desde una figura de actor dentro de la dinámica institucional. Desde

luego, esto último me obliga a expresar algunas cuestiones desde el ámbito personal ligado al proceso de investigación, por ejemplo, la dificultad de desprenderme de dicho proceso, de la mirada generada como su resultado e, incluso, de concluirlo con antelación.

Otra elección a resaltar es la de mantenerme al margen de las decisiones de carácter institucional independientemente de mi interpretación (y posición) en torno a las mismas. Por último, como he mencionado, fue relevante la condición ética referida a esa dualidad implícita al periodo descrito. Al respecto es necesario señalar que las decisiones de carácter metodológico poseen un factor ético sumamente importante; para el caso de esta investigación dichas decisiones toman sentido desde una “ética situada” (Simons y Usher, 2000) que plantea que todos los actos éticos se sitúan en contextos sociopolíticos que requieren que el investigador tome decisiones complejas y sensibles en casos y entornos particulares, es decir en respuesta a las necesidades de cada estudio, los contextos y la reflexión constante y expresa de quien investiga. Abad (2016: 101) lo plantea en los siguientes términos:

La investigación cualitativa, centrada en procesos, solamente puede resolver sus dilemas éticos desde una ética situada que obliga a la persona investigadora a la reflexión constante sobre la responsabilidad ética de su trabajo, así como a la toma de decisiones ajustadas a cada caso de investigación específico.

Para Abad (2016), quienes asumen el enfoque cualitativo viven como un dilema ético todo el proceso de investigación, no sólo en lo concerniente a la recogida de datos, sino además al momento del análisis, por lo que siguiendo a Geertz (2009) plantea que hay que recordar que el objetivo de este tipo de investigación es alcanzar una comprensión profunda o densa del significado en su contexto. Para Abad (2016: 115) la aproximación cualitativa requiere una *ética situada*, pragmática, centrada en el proceso de reflexión desde el que se abordan los distintos momentos de la investigación, especialmente el trabajo de campo, es decir planteándose una perspectiva de lo ético en términos relacionales y

contextuales, lo que se logra mediante “una permanente actitud crítica y creativa para resolver las situaciones de conflicto moral tal y como se presentan en el proceso de investigación”.

El grado de implicación en este periodo de la investigación fue considerablemente más profundo que en las etapas anteriores, debido en primer lugar a que la estadía en el espacio dependería de las funciones realizadas en el mismo como docente, pero con la posesión de los referentes analíticos contruidos a lo largo de todo el proceso investigativo. Ello refiere en su conjunto a la elaboración de una posición desde la cual sería posible atestiguar prácticas y discursos que, si bien fueron evidenciados y analizados a partir de las fases anteriores, ampliarían su sentido al ser visualizadas en la manera en que se desenvuelven en el contexto institucional y de sus sujetos.

En el sentido de lo antedicho un aspecto que tendría impacto en esta fase se relaciona con los ámbitos de la no reprobación y del “trabajo a distancia”, nociones emanadas de los discursos docentes propias del contexto institucional específico analizado, pero que en la manera en que se ejecutan toman sentido como parte de las dinámicas de carácter discriminatorio y excluyente que se asumen institucionalmente. Lo anterior se relaciona con la manera en que los datos adquieren ciertos sentidos a partir de una interpretación más amplia sostenida en este trabajo, ello con los consecuentes efectos de comenzar a visualizar ámbitos no previstos inicialmente, y algunos riesgos como la dificultad para dar un cierre a la investigación ante la serie de eventos que forman parte de la complejidad institucional, de los que sería deseable dar cuenta en otro momento.

Como se leerá en los apartados subsecuentes, existe una relación secuencial entre la manera en que se presenta la narración crítico-analítica con la forma en que se desarrollaron las observaciones y el proceso mismo de discernimiento de la información. En ese sentido, se parte del análisis de aspectos que se considera configuran la estructura institucional de la escuela secundaria (institución, disciplina, sujetos) es decir desde un marco general situado a partir de

las interpretaciones de la experiencia en las escuelas en diferentes momentos del proceso de recuperación de la información.

Como se ha descrito en este capítulo, los apartados posteriores se sitúan en un marco de mayor especificidad resultante del proceso de trabajo de campo en un plantel específico. Cabe mencionar que la problematización inicial no fue desplazada por el análisis de las condiciones de un espacio en concreto, en tanto que dicho análisis daría cuenta de otras formas particulares en las que se genera discriminación y exclusión de carácter institucionalizado. Lo anterior derivó en ámbitos del desenvolvimiento analítico no previstos y, como se mencionó, no se rompe con la problematización desde la que se partió inicialmente pero se muestra la manera en la que algunos de los supuestos iniciales fueron superados por la realidad empírica.⁷⁶

Al respecto de las especificidades que se sitúan en el espacio de análisis, no sobra mencionar que el trabajo no se plantea como un estudio de caso, sino como un ejercicio que parte de elementos generales para mostrar la manera en que las relaciones de carácter discriminatorio se ejecutan en el ámbito institucional-escolar. Si bien, como podrá leerse más adelante, este ejercicio se perfila de forma paulatina hacia las particularidades de un espacio contextual específico, el contexto no sustituye al objeto de la investigación, aunque éste se coloque en la especificidad de las condiciones de dicho espacio.⁷⁷

En lo que atañe a las dimensiones de análisis, es relevante señalar que el ámbito discursivo derivado de los sujetos tiende a interpretarse en su vínculo con condiciones de carácter estructural más amplias sin dejar de lado el ámbito institucional y el de los sujetos. Con una perspectiva relacional se considera el vínculo entre dichos ámbitos y su influencia en la construcción de subjetividades. Por lo anterior, es de mencionar que los capítulos siguientes constituyen el

⁷⁶ Un ejemplo se encuentra en la consideración de que la institución promueve el ejercicio de la disciplina como premisa máxima de este nivel educativo; al respecto sería interesante mirar las maneras en que el disciplinamiento se reconfigura en relación a la forma en que se construye a los sujetos como otros y tomando formas subjetivamente menos visibles que las asociadas al sólo otorgamiento cotidiano de sanciones en el ámbito escolar.

⁷⁷ Parafraseando a Giglia (2003), la delimitación de espacios o contextos no encierra en sí mismo un problema a investigar, pues lo que importa es construir un problema antropológico para entonces elegir en cuáles objetos es pertinente investigarlo, considerando la importancia de contextualizar dichos objetos dentro de procesos sociales de alcance cada vez más amplio.

desarrollo analítico basado en la interpretación crítica de la información obtenida mediante el trabajo de campo.

El desglose analítico parte de aquellos ámbitos institucionales que se considera caracterizan a la escuela secundaria pública (y que pueden hacerse visibles en diferentes espacios). Posteriormente el análisis se dirige a ámbitos de mayor especificidad, como aquellos asociados a la construcción de los espacios y sus sujetos como otros, lo que deviene en prácticas y discursos de carácter discriminatorio sostenidos discursivamente por los propios sujetos. A modo de cierre se propone un balance analítico a manera de claves de interpretación en torno a la forma en que se situó y analizó dicha información. Finalmente se presenta un capítulo alterno que sitúa parte del contexto institucional de la escuela secundaria desde el cual se construyen relaciones laborales basadas en formas de discriminación; aunque dicho capítulo se coloca al margen de los demás, se considera que constituye un marco que permite ampliar la mirada en torno a las características de las escuelas secundarias públicas.

No sobra mencionar que este ejercicio investigativo tuvo entre sus consecuencias el cuestionamiento de mi propia subjetividad, de la manera de mirar y afrontar ciertas situaciones en el marco de la experiencia como sujeto inmerso en la institucionalidad pero también en los distintos momentos del “trabajo de campo” y del proceso narrativo. Narrar implica una doble responsabilidad, con los demás y con una misma, porque llega el momento en que al leerse se vuelve inevitable cuestionar los propios supuestos; al final, parafraseando a Gadamer, comprender es siempre en alguna medida comprenderse o, al menos, un intento por conseguirlo.

Cuarta Parte

Discusión crítica de los datos

Capítulo 6

La escuela secundaria pública como espacio para la discriminación. Institución, disciplina y sus “resistencias”

“Pero, ¿por qué nos gritan así?, ¡en fila!, ¡alineados!, ¡si no, no salen! Como si fuéramos animales y no niños (...) Es más, ya ni siquiera somos unos niños.”

Adrián

(Alumno de tercer grado de secundaria, 2012)

La Educación Secundaria se ha consolidado en México como una parte sustancial de la formación elemental al ser considerada componente del nivel básico y obligatorio tras la reforma constitucional de 1993. A pesar de definirse por ser un nivel educativo dirigido a jóvenes adolescentes, la escuela secundaria tiende a preservar ciertas similitudes con el nivel que le antecede, es decir, la primaria. Este aspecto fue advertido por autores como Dubet y Martuccelli (1998) y Emilio Tenti (2000), quienes bajo sus respectivos contextos de estudio sostendrían que la escuela secundaria tiende a reproducir los dispositivos y mecanismos propios de una educación infantil, tratando a sus jóvenes receptores como niños. Existen varios aspectos en la cotidianidad escolar que hacen suponer que la escuela secundaria es una extensión del nivel que le antecede: el uso de uniforme, las formaciones al inicio de la jornada, las ceremonias cívicas de los lunes, la permanencia de festivales escolares⁷⁸, entre otros.

Las principales diferencias entre ambos niveles educativos se sitúan fundamentalmente en el ámbito del currículum formal; por ejemplo, como señala Sandoval (2000) el currículum disciplinar de la educación secundaria se organiza a partir de asignaturas impartidas por un profesor especialista, mientras que en el nivel primaria el profesor de grado es polivalente. Este aspecto da cuenta también de un contraste en términos de enfoque formativo que en la educación secundaria se encuentra ligado a un origen de carácter enciclopédico y disciplinar. Además de ello, la secundaria introduce la formación artística, la orientación educativa y la

⁷⁸ Festivales como el del Día de la Madre, el Día de muertos, la celebración del festival navideño, entre otros. Tales eventos se organizan mediante actividades paralelas al *currículum* oficial que reducen los tiempos de las asignaturas académicas, además de mantener amplias similitudes con la escuela primaria por los valores que promueven y la forma en que se llevan a cabo.

formación técnica, conformada históricamente por los denominados talleres, los cuales dejarían de figurar en el mapa curricular en el año 2018, con la aplicación en las escuelas del denominado *Nuevo Modelo Educativo* implementado con la reforma educativa del año 2013.⁷⁹ Salvo algunos cambios superficiales, la mayoría de los componentes curriculares han mantenido su esencia a lo largo de sus últimas reformas.

Un aspecto que caracteriza casi exclusivamente a la escuela secundaria se relaciona con la forma en que se despliega el ejercicio de la disciplina (como poco ocurre en otros niveles educativos). El ámbito disciplinario es entendido en un sentido amplio como una forma de control de los sujetos, una de sus particularidades en este nivel educativo se relaciona con las características y necesidades que se consideran propias del público al que va dirigido: jóvenes adolescentes considerados sujetos inmaduros, indiferentes y poco capaces de mostrar un buen comportamiento, lo que justificaría el protagonismo del ámbito del disciplinamiento en las escuelas secundarias.⁸⁰

⁷⁹ En su lugar serían incorporados los llamados Clubes como parte de un rubro de Autonomía Curricular del denominado *Nuevo Modelo Educativo* (SEP, 2017) que a partir del ciclo escolar 2018-2019 serían aplicados en las escuelas secundarias como parte de la reforma educativa en el ámbito curricular. Dichos clubes se ubicarían dentro de un catálogo, siendo elegidos y asignados de forma interna por cada plantel, para ello se habrían de considerar las condiciones de infraestructura escolar y la carga horaria de los docentes para impartirlos (independientemente de su formación académica). De esa manera, tanto los profesores que anteriormente impartían talleres como los profesores de asignatura, serían los encargados de dirigir dichos clubes con temáticas como *cocina saludable*, *cine-debate*, *liderazgo*, *leyendas* y *escritura creativa*, por mencionar algunos. A finales del año 2018, con el triunfo de la oposición en las elecciones presidenciales y con el antecedente de las resistencias generadas a la reforma del 2013, el Gobierno Federal presentaría una iniciativa de cancelación a dicha reforma para presentar al año siguiente su propio modelo educativo denominado *Nueva escuela mexicana*. No obstante, en términos curriculares, la reforma peñista continuaría en las escuelas conviviendo con el modelo previo (2011) como se constata en el Acuerdo 15/06/19 (SEP, 2019a). Sería hasta el año 2021 con la reapertura de las escuelas de nivel básico (tras la contingencia derivada de la pandemia por Covid-19), cuando se retomaría la educación tecnológica o los llamados talleres en las escuelas secundarias de la Ciudad de México.

⁸⁰ Un ejemplo se encuentra en lo acontecido en algunas escuelas durante la aplicación del programa *Biblioteca de Aula*. Dicho programa apareció hace más de quince años y consistía en colocar una repisa plástica con libros en el salón de clases para que los estudiantes tuvieran acceso libre a los mismos. Sin embargo, en varias escuelas los libros fueron paulatinamente retirados o incluso no fueron colocados en las aulas a decisión de directivos, pues en opinión de algunos de ellos (y de algunos profesores) los chicos no serían capaces de hacer un uso adecuado de dichos materiales, los cuales podrían, según sus términos, destruir o robar. El prejuicio adulto se vería respaldado ante el supuesto de la burocracia institucional, de que los materiales tendrían que ser devueltos a las instancias de origen una vez concluido el programa. Al respecto, he de mencionar un caso observado entre los años 2002 y 2003 cuando recién inició dicho programa: en

La escuela secundaria, como sostiene Weiss (2012), tiende a ser considerada un espacio juvenil caracterizado por la rebeldía y el “valemadrismo” de sus estudiantes. Ello constituye en algunos casos una justificación para que la institución escolar mantenga vigentes una serie de dispositivos considerados sustanciales para el control de la disciplina y que las actividades escolares se desarrollen de forma “armónica”. Siguiendo a Foucault, Dussel (2012) plantea que la disciplina escolar se relaciona con la construcción de un orden corporal, pero también moral y político, para dicha autora algunos aspectos ligados a la dinámica disciplinante conforman una serie de *camino laterales*, expresión de Adriana Puiggrós que refiere a una serie de elementos marginales al currículum que dicen mucho sobre las relaciones de poder en la escuela y la configuración de identidades (Dussel, 2012: 152).

Ejemplo de lo antedicho es la celebración del culto cívico que, de acuerdo con Eva Taboada (1999; 2005), constituye un *currículum paralelo* al margen de los contenidos oficiales. Las ceremonias cívicas de los lunes, las formaciones en el patio, la importancia de utilizar el uniforme, así como la existencia (y “evolución”) de medidas disciplinarias y sanciones, son elementos que evocan los recuerdos de quienes han cursado la educación secundaria. Lógicas disciplinares y normalizadoras han conseguido perdurar en las escuelas independientemente de que sus sujetos y sus dinámicas no sean los mismos del pasado.⁸¹ Así, tanto los

un salón de clases los jóvenes mostraban interés por los materiales y los requerían en préstamo para leerlos en espacios entre clase o fuera de la escuela. Posterior a ello, en otros espacios, pudo observarse que los materiales no serían colocados en los salones ante la expectativa de una posible conducta negativa de los jóvenes. Sería curioso recordar que en más de una ocasión, algunos chicos plantearían su deseo de que en las aulas hubiera libros de literatura distinta a los textos escolares, “para leer cuando no tenemos maestro” (Narrativa de la experiencia docente, 2008-2010). Actualmente he podido observar que los libros se mantienen en resguardo en las bibliotecas escolares (pocas veces accesibles de forma libre a los jóvenes) mientras que las repisas son usadas con otros fines (como porta vasos o repisas para utensilios de cocina en la sala de maestros del último plantel observado).

⁸¹ Un ejemplo de ello se encuentra en ciertas dinámicas observadas que remiten a la escuela del pasado: la revisión de cuadernos y la exigencia de cada profesor de cumplir con un estilo específico de forrado que puede ser incluso sancionado a criterio de cada profesor, como ocurriría con una profesora de la asignatura de Matemáticas en el plantel de tiempo completo, quien sancionaría a un alumno negándole el acceso a su clase durante un mes por el hecho de no llevar el cuaderno con las características solicitadas (forrado de cierta manera, con un número específico de hojas, cosido a mano). En ese mismo contexto, otra sanción observada sería la asignación de “planas”, es decir escribir cierto número de veces una frase a manera de castigo (Notas de campo, 2018).

rituales instituidos como otra serie de dinámicas, se asumen parte sustancial de la lógica institucional y formativa de sus sujetos. Dichas prácticas no necesariamente acontecen al interior del salón de clases, tienen lugar también en otros espacios de la escuela y bajo condiciones establecidas por los propios miembros de la institución.

En suma, amén de las variantes propias de cada centro escolar, existen ciertas rutinas y rituales escolares que se mantienen vigentes y que dan cuenta de una especie de nostalgia por una escuela regida por el disciplinamiento *cuasi* militar, visible en el mantenimiento de actividades como las formaciones escolares, la separación por sexos al inicio de la jornada escolar o la celebración cotidiana del culto cívico-escolar. Por sus fines implícitos, estas prácticas pueden considerarse parte de un conjunto de dinámicas que preservan una lógica homogeneizadora, normalizadora y heteronormativa, junto con otras disposiciones normativas como el uso del uniforme escolar y el control de la apariencia.

Disciplina y control del otro. La escuela secundaria y sus sujetos

La disciplina en las escuelas secundarias constituye un marco importante para mirar las formas en que se despliegan los procesos de otrorización: las maneras en que se ejerce implica la definición de expectativas acerca de un otro y, por lo tanto, de su forma de construirlo. El ejercicio del disciplinamiento, entendido en un sentido amplio como una forma de control del otro, en ocasiones acontece de maneras más sutiles que el sólo otorgamiento de sanciones y recompensas. En el disciplinamiento así entendido destacan dos aspectos: uno evidente, relacionado con el ejercicio de prácticas, rituales escolares y la aplicación de sanciones, y uno más bien implícito que se relaciona con la subjetividad de los sujetos, quienes interactúan ejerciendo distintas formas de poder. Pero la disciplina es ante todo una expectativa, pues ésta no cursa sin matices o, incluso, formas de oposición de sus sujetos.

La escuela secundaria y los actores del disciplinamiento

La disciplina como aspecto sustancial en el desenvolvimiento cotidiano de las escuelas secundarias se vincula al ámbito de la formación y control de los estudiantes, pero no sobra mencionar que también al de otros sujetos con funciones institucionales y pedagógicas.⁸² En su carácter formativo, el ámbito del disciplinamiento en las escuelas se encuentra atravesado por varios componentes explícitamente establecidos con ese fin. Uno de dichos aspectos se relaciona con las funciones que cumplen algunos miembros del personal de la institución, creadas con un carácter explícitamente para el control de los estudiantes, y a veces de los profesores.⁸³

Los *prefectos escolares* y los *orientadores educativos* permiten ejemplificar estas funciones con intención disciplinar. Los prefectos escolares forman parte del personal de servicios de asistencia educativa. Según el Artículo 26 del Acuerdo Secretarial 98 sobre la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria, son los prefectos escolares los encargados de contribuir al desarrollo integral de los educandos y al desarrollo efectivo de la labor educativa. Como establece dicho Acuerdo, entre las principales funciones de los prefectos

⁸² Un ejemplo se encuentra en parte de las funciones del denominado Subdirector de Desarrollo Escolar o subdirector académico que labora en cada plantel desde la creación de nuevas funciones en el 2018. De acuerdo con el marco normativo (SEP/ AFSEDF, 2018) entre sus funciones se encuentra el seguimiento de las acciones de cada maestro y de la escuela en su conjunto, promover procesos de reflexión y análisis de la práctica docente y asesorar la implementación de situaciones didácticas. Esta función también puede asociarse a ciertas formas de control explícito en el ámbito burocrático-académico, como la revisión de la planeación docente o de la manera en que se imparten las clases. Otro ejemplo se encuentra en el control implícito por parte de ésta y otras autoridades en relación al ejercicio de la aprobación obligatoria o “la no reprobación”, aspecto que se analiza más adelante como forma de control y disciplinamiento del personal docente y del alumnado, como pudo observarse en uno de los planteles analizados.

⁸³ En el plantel de tiempo completo un ejemplo de lo anterior se pudo observar en las denominadas “guardias”, las cuales consisten en la ubicación de los docentes en espacios estratégicos del plantel durante los recesos escolares para evitar que los alumnos accedan a ciertas áreas y permanezcan en el patio donde pueden ser observados. Los profesores demuestran su participación en dicha actividad mediante una firma de cumplimiento de guardia que recopilan los prefectos escolares una vez iniciado el receso escolar. La guardia puede considerarse un recurso para la vigilancia y salvaguarda de los estudiantes como lo establece el marco normativo (AFSEDF, 2018), pero también como un dispositivo de control de los estudiantes y docentes. Como pudo observarse en el plantel de tiempo completo (Notas de campo, ciclo escolar 2018-2019), su aplicación también dependería de los vínculos personales-laborales que se mantienen con los prefectos escolares o “amiguismos” que influyen en beneficio o perjuicio de ciertos sujetos en la aplicación de cualquier norma establecida de forma interna a nivel institucional.

escolares se encuentra la de “vigilar la asistencia y el comportamiento ordenado de los alumnos durante las actividades escolares” (SEP, 1982).

En otras palabras, los prefectos son una de las figuras fundamentales para mantener el control de los estudiantes al interior de las escuelas, como puede notarse en las actividades que desarrollan: reportar a los estudiantes que se encuentran fuera de su aula en hora de clases, organizar al alumnado en formaciones al inicio y final de la jornada y, en general, regañarlos ante un mal comportamiento. Por su parte, los orientadores educativos, quienes también son personal de servicios de asistencia educativa, cumplen funciones de apoyo académico, personal y vocacional de los estudiantes. Un antecedente de dicha función se encuentra en la desaparecida asignatura de Orientación Educativa (SEP, 1993) que se fusionó a Civismo en el año 1999, para crear la asignatura de Formación Cívica y Ética (SEP, 1999).

La función de orientador educativo ha sufrido varios cambios a lo largo de las más recientes reformas a la Educación Secundaria (fundamentalmente en los años 2006 y 2011). En la práctica cotidiana, los orientadores comparten una función académica con una de carácter disciplinario. Actualmente, en un profesor orientador pueden recaer varias funciones: titular de la asignatura de Formación Cívica y Ética, tutor de grupo y orientador educativo en actividades de gabinete. Ser orientador educativo implica una función “conciliadora”: se espera de este personal la búsqueda de soluciones a conflictos entre estudiantes, así como entre estudiantes y profesores; de igual manera, los orientadores deben tratar varios asuntos con los padres y madres de familia (ver Medina, Tinajero y Rodríguez, 2013). En la práctica cotidiana, el papel del orientador también puede vincularse a una función de carácter disciplinario, pues se encarga de asignar sanciones a los estudiantes como reportes, citatorios o suspensiones de clase.

Además de los mencionados, en el ámbito del disciplinamiento de los estudiantes participan varios actores, entre los que se encuentran los Tutores de grupo, los Trabajadores Sociales y los Directivos. En suma, en dicha intención de disciplinar se encuentra una de las principales características que diferencian a

este nivel educativo del resto de los que ocupan el nivel básico.⁸⁴ Desde luego, existen diferencias y matices de mayor especificidad según la modalidad de educación secundaria en la que dichas funciones se desempeñen. Sin embargo, es importante mencionar que el ámbito del disciplinamiento se inscribe en una concepción específica de lo que es el alumno, considerándolo carente de ciertas capacidades autónomas positivas que deben ser moldeadas, previa adquisición de responsabilidades en la edad adulta.⁸⁵

Entre sus particularidades, la escuela secundaria se caracteriza por ser un espacio integrado por jóvenes estudiantes en una etapa socialmente calificada como de las más problemáticas y “turbulentas” del ser humano: la adolescencia.⁸⁶ Se considera que es precisamente durante la edad escolar en que los jóvenes cursan la educación secundaria cuando se genera un fuerte impacto en la construcción de identidades (proceso que, cabe mencionar, se lleva a cabo durante toda la vida). Paradójicamente, en la escuela secundaria la uniformidad de los sujetos y, en general, el control de la apariencia, constituyen componentes sustanciales dentro de las medidas disciplinantes ejercidas sobre los estudiantes.

La secundaria se caracteriza por un proceso conflictivo de los jóvenes adolescentes con la escuela al desarrollar su subjetividad (Weiss, 2012), particularmente en las dinámicas institucionales de control del otro. La disciplina

⁸⁴ Al respecto cabe mencionar que hay institutos de educación media superior que cuentan entre su personal con la existencia de prefectos escolares (figura característica de las escuelas secundarias para el control de la disciplina) y entre sus políticas el uso de uniforme de sus estudiantes. Estos aspectos no son generalizables a todo el sistema de educación media superior, a pesar de ser el nivel posterior a la secundaria.

⁸⁵ Guzmán (1988 en Sandoval, 2000) analiza los efectos de las normas disciplinarias en la actitud y formación de los alumnos. Según este autor, la importancia que en la secundaria tiene la disciplina y su correlato (la sanción), puede convertirse en un obstáculo para el desarrollo de aspectos formativos importantes, como la capacidad de decisión, la autonomía o la crítica.

⁸⁶ Actualmente se considera que la adolescencia no se define exclusivamente por criterios biológicos o etarios, sino como una categoría definida por su complejidad sociocultural (ver Reguillo, 2000). Al respecto es de llamar la atención la publicación de un artículo con enfoque médico que sugiere que la adolescencia se ha prolongado hasta los 24 años de edad ante el cambio de expectativas sociales de los jóvenes y su permanencia en el sistema educativo (Adolescencia se extiende de los 10 a los 24 años, 2018). Esta condición ya había sido apuntada desde tiempo atrás por los estudiosos del campo de las ciencias sociales; por ejemplo el sociólogo francés François Dubet en una entrevista (2012) sostendría que el factor de la permanencia en la escuela se relaciona directamente con las condiciones de exclusión económica y social de los jóvenes en la época actual y, por lo tanto, el mantenimiento de los sujetos dentro de dicha categoría.

escolar puede vincularse a su vez con un ejercicio de poder en que ciertas ideas de carácter adultocéntrico tienen un lugar protagónico. La edad, como plantea Tenti (2000), constituye un elemento estructurante de las relaciones de poder: la condición juvenil de los estudiantes es definida por los adultos como la ausencia de madurez de los sujetos a los que hay que normalizar, incluso civilizar. Esa condición juvenil, en términos de Pérez Islas (2010: 38), refiere a “un lugar subordinado en la estructura social (real y simbólica) con accesos desiguales a las esferas de poder, de toma de decisiones y de oportunidades de desarrollo”. Consideramos que esa condición subordinada también se produce y reproduce al interior de la institución escolar teniendo en cuenta, como se ampliará más adelante, la condición social y construcción de vulnerabilidad de los jóvenes en dicho nivel educativo.

La manera de disciplinar al otro pasa por la subjetividad adulta y adquiere distintas formas en la cotidianidad escolar, desde las expresiones más rígidas hasta aquellos planteles en los que la idea de un disciplinamiento estricto, al menos en sus variantes más evidentes, toma otros matices. Como se analizará, existe una relación entre la categorización de la población escolar que integra un determinado plantel y la manera de disciplinar a sus sujetos; en algunos casos se asumen formas más sutiles de control que, paradójicamente, poseen una mayor carga excluyente. Al igual que otras formas de interacción en las escuelas, el ejercicio de la disciplina pasa por la construcción cultural y subjetiva, pudiendo acompañarse de otras expresiones de estigmatización. En ese sentido, la escuela no es inocente, pues en ese afán de control “autoriza” distintas formas de violencia que son legitimadas a razón de su deber ser institucional, el cual se configura y reconfigura continuamente en relación con la subjetividad adulta y las condiciones propias de cada centro escolar.

Por ejemplo, un elemento en común, como pudo observarse a lo largo de los procesos de recopilación de información empírica, se relaciona con la existencia de ciertas formas de ejercicio de la disciplina que entrecruzan construcciones subjetivas, incluso estigmatizantes, por parte de los adultos hacia los jóvenes estudiantes, y éstas a su vez con aquellas lógicas institucionales de

normalización y control del otro. Como se explora en un primer momento, dichas lógicas se pueden analizar en su vínculo con expresiones de estigmatización y control de la apariencia, pero además pueden ser analizadas en su relación con ciertas manifestaciones del actuar de los estudiantes, cuyo potencial puede ser revisado como formas (o no) de resistencia.

De la disciplina a la estigmatización. Los jóvenes y las dinámicas de control

Se considera que en la escuela secundaria destaca la rebeldía de sus estudiantes, quienes “retan a los profesores y se rebelan contra la escuela” (Weiss, 2012: 138). Pero la institución no solamente responde a la incitación e indisciplina de sus estudiantes, lo que impediría cuestionar de fondo el disciplinamiento, las formas de ejercerlo y su posible carga discriminatoria. Un ejemplo se encuentra en las denominaciones utilizadas para nombrar y clasificar a los sujetos, algunas de ellas utilizadas como recurso para disciplinar pero que poseen una carga estigmatizante vinculada a la condición juvenil y otros factores culturales, incluso socioeconómicos, de los estudiantes.

A continuación se describe una situación en la que se evidencian varios de los elementos previamente analizados referidos al mantenimiento de dispositivos para el disciplinamiento de los jóvenes en las escuelas, a la vez que muestra la manera en que la lógica del control es producida por los sujetos con cargos de autoridad escolar. El evento fue observado en una escuela secundaria del turno matutino.⁸⁷ Por tratarse de la época invernal, las ceremonias cívicas del lunes (con

⁸⁷ Es importante situar el evento en el contexto específico donde se desarrolló: un plantel perteneciente al turno matutino, el cual posteriormente transitaría a la denominación de tiempo completo. Si bien las características de dicha escuela serán analizadas más adelante, cabe destacar aquí dos momentos específicos cuyos hechos observados se ven fuertemente influenciados por las características de la autoridad escolar en cada turno. Como se señaló en el apartado metodológico, la primera fase en este plantel se ubica entre el año 2011 y el 2013, cuyas observaciones se recuperaron durante la experiencia docente. La segunda fase, del 2015 en adelante, remite a la etapa en la que el plantel tomó la denominación de tiempo completo: tras un proceso de transición de distintos directivos entre el 2013 y el 2014, la escuela pasó a la denominación de tiempo completo, desintegrando el turno vespertino e integrando la plantilla laboral del vespertino junto con la del matutino, así como la dirección escolar. El cambio de autoridades es relevante dado que algunos aspectos de la dinámica de disciplinamiento adquirirían

las que suele dar inicio la jornada semanal), se llevarían a cabo unas horas después de la entrada de los chicos al plantel, es decir previo al receso escolar y cuando el frío hubiera amainado. En aquella ocasión, durante la formación previa al inicio de la ceremonia cívica de honores a la bandera, un alumno sería tratado a gritos por la directora escolar, incluso fue insultado en público por su apariencia. Los hechos acontecieron frente a todos los estudiantes de la escuela, profesores y prefectos. La causa del regaño se debió a que el alumno vestía una sudadera distinta a la del uniforme escolar, por lo que la directora, usando el micrófono, le diría efusivamente: “pareces más delincuente que estudiante, ¿o eso es lo que eres?” (Nota de campo. Noviembre, 2011).

El joven de la situación reseñada, Diker, como se hacía llamar, era conocido por graffitero en la escuela y en la colonia. A pesar de su modo de vestir, el alumno no presentaba grandes problemas de conducta y por lo general era un chico reservado. Tras recibir la orden de la directora en el patio escolar, el joven se quitó la sudadera que no pertenecía al uniforme. La directora escolar se dirigiría nuevamente a él para exigirle que se pusiera el suéter del uniforme, a lo que el chico respondería que “no” argumentando que tenía calor. La directora, con un evidente gesto de enojo, ordenó al joven pasar al frente a la vista de todos sus compañeros en el patio. Una vez ahí, le diría nuevamente en el altavoz: “Te vas de la escuela suspendido por tres días, ¿o mejor te vas para siempre?”.

En el control del otro mediante la disciplina se entrecruzan varios aspectos a destacar: el control institucional, el ejercicio de poder y la condición de los sujetos que tienden a ser etiquetados. De llamar la atención en la escena relatada es que la importancia del uniforme escolar como elemento central y productor de los hechos pasa a segundo plano, para ser el desacato a la autoridad el motivo central del conflicto presentado. El escenario no es poca cosa si nos remitimos a la formación en escuadra del alumnado, mientras que al frente y al micrófono, sobre un escalón (casi a manera de templete) se encuentran las autoridades escolares. No sobra decir que en dichas formaciones existe un “desorden”

matices posibles de diferenciar entre ambos momentos; a pesar de dichos matices, es de señalar que, en su esencia, el ámbito del control del otro no se vería trastocado.

generalmente evidente, aunque otras tantas resulta imperceptible: ahí las y los alumnos desoyen o evaden las órdenes dadas. Esas manifestaciones de resistencia a la formación escolar no eliminan la intencionalidad puesta en la idea original de la posición de autoridad y de poder que, además de presentarse en la organización de los sujetos en el patio, se sostiene discursivamente. En este sentido, los dispositivos por sí mismos no poseen la mayor carga disciplinante que se encuentra más bien en la manera en que son asumidos por los sujetos con cargos de autoridad escolar.

Curiosamente, durante el evento relatado los estudiantes permanecerían en absoluto silencio tras presenciar la sanción de su compañero, incluso participarían del acto cívico casi de forma solemne. Ello no evitó que una jefa de enseñanza (mujer de avanzada edad quien visitaba la escuela y participaba del acto cívico, como suele acostumbrarse con cualquier autoridad) diera un discurso al finalizar la ceremonia cívica en el que secundó las acciones iniciales de la directora escolar al reprochar a los alumnos su indisciplina. En dicho discurso, la jefa de enseñanza diría frases como: “esta escuela sólo se conoce por su indisciplina”, “los honores a los símbolos es su obligación como mexicanos” y “eso (los honores a la bandera), los debe hacer distintos a los que están afuera”, es decir, distintos a los que no van a la escuela.

Sobre las afirmaciones realizadas en aquella ocasión por la entonces jefa de enseñanza (figura de supervisión escolar de carácter académico ya extinta en la Ciudad de México)⁸⁸, es pertinente hacer algunas reflexiones. En primer lugar,

⁸⁸ Los denominados jefes de enseñanza formaban parte del personal con funciones de supervisión de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en la Ciudad de México y era considerada una de las más altas jerarquías laborales a las que el personal docente podía acceder a lo largo del tiempo. Los jefes de enseñanza fungían como supervisores y capacitadores del trabajo académico de los docentes de secundaria al ser ellos mismos especialistas de cada una de las asignaturas de este nivel. Realizaban reuniones académicas con los profesores de asignatura de distintas zonas escolares, asesoraban al personal docente y asistían eventualmente a observar sus clases en los planteles cumpliendo parte de los protocolos como la participación en las ceremonias u otros eventos escolares. Al igual que los supervisores (inspectores de zona), la promoción a la jefatura de enseñanza se realizaba mediante ascensos graduales a través de un escalafón vertical organizado sindicalmente y por medio del cual se avalaba que quien accediera a ese puesto, hubiera pasado previamente por las funciones de maestro de grupo, subdirector y director escolar a lo largo de su carrera profesional. Dicho procedimiento de ascenso

el vínculo entre tales afirmaciones con aquellas que emitirían algunos profesores tiempo después al referirse a dicha escuela como *el basurero*, supuestamente en relación a las características del plantel pero principalmente de sus estudiantes (aspecto sobre el que se profundizará más adelante). Por otra parte, respecto a la comparación que la autoridad mencionada hizo sobre los jóvenes que se encuentran inscritos cursando la educación secundaria y aquellos quienes se encuentran fuera, es de considerar que existe cierta creencia de que la falta de acceso a la educación es una elección individual de los propios sujetos y no una consecuencia de otras condiciones de carácter social o económico. Como se verá más adelante, esta creencia no es exclusiva del evento relatado, pues forma parte de una tendencia recurrente en los discursos adultos en los que las causas de la deserción y la falta de acceso, suelen atribuirse a las decisiones de los jóvenes y a sus circunstancias, y no así a otras condiciones estructurales ni a la configuración de la dinámica institucional en sí misma. Finalmente, desde la perspectiva del discurso emitido en aquella ocasión específica, existe una forma indirecta de etiquetamiento de quienes son minimizados por no asistir a la escuela.

Ahora remitámonos a la frase “pareces más delincuente que estudiante”. La connotación puede vincularse a la apariencia pero también a la condición juvenil del estudiante. Como sostiene Chaves (2005), ser joven implica por sí mismo una serie de designaciones discursivas negativas relacionadas con nociones como “delincuente”, “rebelde” o “violento”. Pero como plantean Kaplan y Di Napoli (2017), el lenguaje nunca es neutro y su uso tampoco es inocente. La denominación lleva implícita una desvalorización social, pero además un estigma asignado a ciertos jóvenes, generalmente en condiciones sociales desfavorables. Dicho estigma también toma un sentido particular en los contextos escolares

desaparecería en el 2013 al expedirse la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) mediante la cual se garantizaba que todo ascenso o promoción se realizaría por medio de una evaluación de desempeño o un examen de oposición para ingresar al servicio educativo. La función de jefe de enseñanza comenzaría a desaparecer en ese mismo año para ser medianamente sustituida por otras funciones como las de Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y el subdirector académico (SEP/AFSEDF, 2014).

específicos (como se profundiza más adelante), y a su vez en relación al ámbito nacional, como se explica a continuación.

Existe en el contexto mexicano actual una serie de eventos que invariablemente nos remiten a las circunstancias de algunos jóvenes que son interpelados socialmente como delincuentes, entre otros apelativos. Ello da cuenta de la preeminencia de procesos de criminalización de la juventud, vinculados a una serie de circunstancias asociadas en la mayoría de los casos a la apariencia física, la condición socioeconómica o étnica de dichos sujetos. Un caso conocido mediáticamente fue el de Marco Antonio, quien a principios del 2018 fuera detenido por policías de la Ciudad de México sin haber cometido delito alguno. El joven estudiante de preparatoria, de 17 años de edad, fue golpeado y detenido por la policía capitalina y estuvo en condición de desaparecido durante una semana, tras la cual el joven fue hallado con evidente daño físico y mental.⁸⁹

La sociedad se manifestó presionando a las autoridades en su búsqueda, sobre todo jóvenes estudiantes de su mismo nivel educativo, quienes denunciarían ser víctimas de constante acoso policiaco sólo por su apariencia “sospechosa”.⁹⁰ Al respecto, no sobra mencionar que algunos jóvenes estudiantes de secundaria también han sido detenidos y remitidos a las autoridades por su vestimenta o actitud sospechosa, específicamente cuando no portaban el uniforme escolar. Esto ha sucedido concretamente a estudiantes del plantel denominado *el basurero*, jóvenes provenientes de una zona con altos índices de marginación y delincuencia. Pero el ámbito nacional es prolífero en ejemplos de este tipo con consecuencias más funestas, como la desaparición forzada de 43 estudiantes normalistas a manos de fuerzas policiales en el año 2014 en Guerrero. Ante el lamentable hecho por demás conocido vale la pena destacar la manera en que algunos sectores se expresarían en torno a dicho caso al referirse a los jóvenes

⁸⁹ En el 2019 mediante una resolución de un tribunal colegiado, se acreditó la condición de Marco Antonio como víctima de desaparición forzada (ver Vela, 2019). En ese mismo año se dieron a conocer detalles de su desaparición y de la violencia sufrida a manos de distintos cuerpos policiales (ver Camhaji, 2019).

⁹⁰ Existe en el argot policial el uso de la expresión “portación de cara”, causa de detenciones y extorsiones de jóvenes por poseer una apariencia “sospechosa” (Ver Martín, 2012; Valenzuela, 2012).

como “rebeldes”, “delincuentes” y “violentos”, justificando incluso los actos de los que fueron víctimas.

En el caso de los 43 de Ayotzinapa, tanto los hechos como la doble vulnerabilización de las víctimas mediante su estigmatización, nos remiten a una serie de prejuicios hacia jóvenes que ostentaban ciertas condiciones evidentes: su procedencia de una región de marginación social y económica en el país, el origen indígena de algunos de ellos y su posicionamiento político e ideológico. Para Valenzuela (2015), dicho caso y otros muy parecidos en México son efectos de la existencia de un *Estado adulterado* que mantiene un vínculo entre fuerzas policiales y el narcotráfico. Respecto a otras desapariciones de jóvenes en condiciones similares, llamaría la atención la manera en que un conductor de televisión expresaría la frase “los desaparecieron por malandros” (RCG Televisión, 2018), esto ante el aparente vínculo de las víctimas con ámbitos delincuenciales, fundamentalmente del narcotráfico. Así, a las desapariciones forzadas le sigue una narrativa de criminalización de sus sujetos.⁹¹

La desacreditación de las víctimas jóvenes de la violencia en México, como el caso de los 43 de Ayotzinapa, se da también en los casos de los múltiples feminicidios acaecidos en el país en las últimas décadas. Valenzuela (2015) habla de una condición de cuerpos juveniles vulnerables y precarizados, en que la supuesta criminalidad tiende a asociarse a ciertos rasgos y color de piel. Los jóvenes, plantea el autor, son presentados como figuras peligrosas y amenazantes, lo que incrementa su condición de vulnerabilidad y su exposición a violencias institucionalizadas.

El uso de la denominación “delincuente”, tanto a nivel social como escolar, da cuenta de un estigma asociado a circunstancias como la situación social, la apariencia física o la condición de vulnerabilidad de muchos jóvenes mexicanos. La manera de nombrar constituye uno de los factores en la construcción de un otro que toma diversos matices al interior de las escuelas. En su faceta más simple, esta configuración de etiquetas, ligada al ámbito escolar del disciplinamiento,

⁹¹ Como ejemplo, el caso del asesinato de las adolescentes Grecia y Nefertiti por parte de fuerzas policiales en el Estado de Veracruz (Ver Redacción/SinEmbargo, 2018).

muestra las maneras en que la percepción cultural y subjetiva de los adultos construye a los jóvenes de ese nivel educativo. Esta forma de control acontece en el marco de un contexto institucional que le da legitimidad y en el cual se entrecruza el sentido normalizador, el ejercicio de poder y la posición de sus sujetos, los cuales tienden a ser etiquetados y estigmatizados a razón de sus circunstancias.⁹²

En la cotidianidad escolar existe diversidad de formas de etiquetamiento ligado al ámbito del disciplinamiento. Dicho fenómeno se considera común en las interacciones al interior de las escuelas, incluyendo su asignación por parte de los jóvenes hacia compañeros y profesores. Sin embargo, como parte de los procesos más amplios de control (y construcción) de un otro, así como de la posición jerárquica que ocupan los estudiantes, ciertas etiquetas (y algunos mote) son utilizados por los adultos como formas de disciplinamiento o como ejercicios por la lucha de poder en las relaciones de carácter conflictivo entre ellos y los adolescentes.

Durante una observación en el 2015, fue de llamar la atención la manera en que un profesor se dirigiría sarcásticamente a un estudiante en un encuentro breve en el umbral del salón, donde otra profesora se encontraba dando clases, un salón oscuro por la falta de iluminación y con la palabra “putos” marcada en el pizarrón. El profesor, quien desde la puerta daría una información a la maestra titular, diría fuerte al ver a un alumno levantarse de su asiento: “¿y ahora por qué vienes tan burro?”, a lo que el chico contestó: “yo siempre”; “sí, pero ahora más”, reviró el maestro, “más, ¡mucho más!” finalizaría el muchacho en un tono también sarcástico (Nota de Campo. Marzo 2015).⁹³

⁹² Como se analiza en el siguiente capítulo, la noción de “delincuente”, toma distintas direcciones en los discursos docentes al referir a las supuestas características de los jóvenes estudiantes de secundaria y aludir a su vez a un destino social que se asume condición de los jóvenes como sujetos provenientes de entornos de marginación social.

⁹³ Fue en ese mismo periodo de observaciones cuando en la sala de maestros un par de profesoras se refirieron primeramente a un alumno en específico y después al resto de los estudiantes como *gremlins*: “(...) es que aquí hay muchos gremlins” (refiriéndose a los alumnos), y se soltaron las carcajadas. “Sí, a J [nombre de un alumno] le hace falta un apapacho, es que es como un gremlin, así, todo loco [dijo la profesora]”. “A J, -comentó un profesor-, hay que ponerle el alto desde el primer día [refiriendo a su indisciplina]”. Los profesores continuaron las bromas sobre los gremlins, la película y su parecido con los alumnos.

Existen en el evento descrito distintos aspectos a revisar. En torno al uso de la expresión “burro” por parte del profesor, por encima del sentido peyorativo de la expresión, llamaría la atención la forma en que el ejercicio de disciplinamiento acontece mediante un diálogo caracterizado por un tono sarcástico que en apariencia suavizaría la situación. Para ubicar dicha aseveración con mayor claridad sirva mencionar el caso de una clase en la que una profesora “jugaba” con sus alumnos: les daba “zapes”, hacía burlas de su apariencia o los amenazaba en un tono que suele denominarse “de broma”, es decir, con el consentimiento aparente de los jóvenes a quienes la profesora solía llamar “nacos”.⁹⁴

El uso de un tono sarcástico, emulando la forma de hablar de los jóvenes mediante expresiones sutiles y en apariencia aceptadas por los estudiantes, da cuenta de una suerte de código de negociación que en algunos casos oculta una dinámica de control sobre el otro. Esa forma de control “negociada” acontece bajo un discurso de “adaptación” a las características de los jóvenes: hablar en tono “ñero”, “llevarse” para anticiparse a alguna expresión violenta por parte de los alumnos hacia los profesores y, en general, adoptar tonos a modo de juego que maticen (o disfracen) el ejercicio de control. Ambos ejemplos pueden situarse como formas particulares de ejercicios de control y disciplinamiento que acontecerían de forma constante específicamente en el plantel de tiempo completo, como hemos dicho también denominado *el basurero* (denominación que se analizará más adelante).

En dicho espacio fue de llamar la atención las maneras en que diversos docentes emplearían formas de disciplinamiento mediante tonos en apariencia aceptados y negociados con los alumnos. Por ejemplo, el uso de un lenguaje considerado “acorde” a las características sociales y culturales de los jóvenes como estrategia para generar mayor empatía con los estudiantes por parte de algunos profesores. Un extremo de dicha estrategia se encontraría en el uso de

⁹⁴ “Te estoy preguntando pero estás de menso”, dijo la maestra a uno de sus alumnos (...) La maestra continuó explicando y diciendo a uno de sus alumnos que se callara. Finalmente le dijo: “mira Gabriel, me estoy comportando porque ahorita está la maestra (refiriéndose a mi persona mientras observaba), pero me vas a hacer que te arrastre de los chinos por toda la escuela”. (Profesora S. Nota de campo. Marzo, 2015)

palabras altisonantes, con y hacia los alumnos, por parte de un profesor. Además, dicho profesor asumía mantener suficiente control y empatía con los jóvenes, quienes en algunos casos no se manifestaban a disgusto con tales expresiones que además eran acompañadas de tonos y frases sarcásticas como la del primer ejemplo. Así, el profesor mencionado podía burlarse de los nombres de los jóvenes, usar la palabra “maricón” para mofarse de su apariencia u otras expresiones en un tono de broma asumido por algunos jóvenes como “en buena onda”.

Otro caso se encuentra en ciertas acciones ejercidas por docentes y la directora escolar como dar zapes o jalonear del cabello tras una llamada de atención o regaño, ello mediante un tono bromista. En ese sentido, a diferencia de los ejemplos previos, el ejercicio del control utilizaría el recurso de la aparente broma para matizar el ejercicio de la autoridad. Durante el primer periodo de observaciones en *el basurero*, pude presenciar cuando la directora escolar soltó una cachetada a uno de los estudiantes utilizando un tono de voz que mezclaba regaño y juego. El joven acarició su mejilla enrojecida mientras miraba al piso avergonzado. Dicho evento ocurrió frente a sus compañeros, quienes se encontraban formados para ingresar al auditorio del plantel para presenciar una pastorela (Nota de campo, diciembre, 2015). Tiempo después, dicho “juego”, sería observado de forma relativamente frecuente.⁹⁵ En una ocasión, sin razón aparente, la directora jaloneó el cabello a una alumna de tercer grado que se encontraba sentada a las afueras de la dirección. La alumna reaccionó sujetando la mano de la directora, tras decirle que no le hiciera eso, la mujer soltó a la alumna y se retiró (Nota de campo, mayo, 2018).

⁹⁵ El zape, golpe o jaloneo era principalmente dirigido por parte de la directora escolar hacia los estudiantes e incluso, algunos miembros del personal del plantel. Sin embargo, también pudo presenciarse por parte de otros profesores que a modo de “juego”, es decir, sin el peso de una orden autoritaria, jalaban de la oreja a los chicos para ingresarlos al salón. Otros casos ocurrirían al interior del salón de clase con posibles connotaciones distintas a la del “juego”, por lo cual serían denunciados por alumnos a directivos del plantel. Ante ello las autoridades tomaron medidas internas como en el caso de una profesora de educación tecnológica (taller) a la que se le retirarían los grupos que atendía mientras seguía percibiendo su salario íntegro. Situación similar al de otro profesor que a pesar de las quejas recibidas, no recibiría sanción alguna. Cabe mencionar que ambos profesores mantenían una posición de poder en la institución signada a partir de vínculos con autoridades, aspecto que se analiza en el último capítulo de esta tesis.

Pero volvamos a la escena en la que el profesor ingresó a un salón a disciplinar a un alumno, incluso sin ser espacio de su clase. Un segundo aspecto en dicho acontecimiento se relaciona precisamente con el ejercicio de la disciplina en espacios donde también se violenta a la autoridad en turno o, como en el caso descrito, al profesor titular. El salón de clases se convierte en un espacio que no sólo pertenece al profesor que imparte su clase, sino que puede convertirse en una zona donde otros sujetos penetran para disciplinar, como ocurre en el ejemplo que se cita a continuación, mismo que además nos sitúa en la discusión en torno al control de la apariencia de los estudiantes.

Fue en un aula de tercer grado, en el mismo periodo del evento de la ceremonia cívica anteriormente relatado (Notas de campo, 2013). A media clase una profesora fue interrumpida por el ingreso de la entonces directora escolar, quien empezó a dar órdenes a los estudiantes. Comenzó por exigir que las filas de bancas estuvieran perfectamente alineadas. Después indicó a las alumnas que se quitaran prendas ajenas al uniforme escolar (al respecto, cabe mencionar que en otros casos sería habitual que la Trabajadora Social ingresara entre clases para revisar que los estudiantes portaran el uniforme adecuadamente o los chicos trajeran el corte de cabello indicado por la institución).

Finalmente tomaría a dos alumnas para exhibirlas. A la primera le quitó un chaleco que portaba sobre el uniforme y una gorra que previamente se había retirado; la directora la increpó diciéndole que si se quería ir de la escuela lo podía hacer. La frase fue entonada a modo de amenaza al resto de los estudiantes a cambio de que acataran las reglas. La segunda chica era una alumna a quien la directora escolar regañaba constantemente por sus "greñas", una joven de larga cabellera y fleco con el que solía cubrir parte de su rostro. En esta ocasión, para sorpresa de todos, la alumna llevaba un par de trenzas, una de las cuales la directora escolar jaloneó casi lastimándola. Al respecto la alumna le cuestionaría, "¿pero por qué?", "pero si usted también usa una"; la directora finalmente la obligaría a deshacer su peinado y recoger su cabello por completo en una cola de

caballo; afligida, la alumna comenzó a deshacer lentamente cada una de sus trenzas.⁹⁶

Al respecto de la exigencia del uso del uniforme escolar en las escuelas es importante hacer una aclaración. De acuerdo con los *Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios educativos en el Distrito Federal* (SEP, 2009), se cita la no obligatoriedad del uniforme escolar, considerando que su no utilización no será motivo de exclusión o sanción alguna. No obstante, varios de los planteles observados recurren al establecimiento de reglamentos escolares que rigen a nivel local y en los cuales se regula el uso del uniforme escolar, y en algunos casos el peinado de las y los estudiantes. Ello deviene en una norma implícita que autoriza toda clase de excesos hacia los alumnos que no portan el uniforme adecuadamente (como se observó en diversos espacios), como no permitirles acceder a sus clases o ser retirados de las mismas.⁹⁷

Pero como se ha analizado, el asunto no se limita a una cuestión reglamentaria sino a la importancia que la subjetividad adulta da a este factor al considerarlo esencial en la formación de los jóvenes adolescentes. Como ejemplo otra situación: en un curso para docentes de distintos niveles educativos un grupo de profesoras decidió elaborar un cartel en torno a la diversidad en el cual dibujaron a un *punk* de la mano con una chica con prendas indígenas que a su vez tomaba la mano de un joven con discapacidad. Independientemente de los posibles estereotipos que pudieron haberse reproducido en el citado cartel, al presentar su trabajo otro grupo de profesores (específicamente de secundaria) se mostraron a disgusto con la manera en que se presentaba a los jóvenes. Según

⁹⁶ Dicha directora sería retirada del plantel ese ciclo escolar.

⁹⁷ En una ocasión una alumna de segundo grado expresaría su enojo ante la actitud de un profesor de educación física quien hacía guardias a la hora de entrada al plantel y quien exigió a la estudiante que se quitara la chamarra que usaba por encima del uniforme. Ante la negativa de la joven, el profesor la jaló por la mochila. Para evitar un altercado, la alumna se quitó la chamarra, el maestro, según relataría la joven, “de coraje” arrojó la chamarra al bote de basura. La trabajadora social, presente en durante el altercado, calmó a la estudiante, y recogió la chamarra indicándole que pasara por ella al final de la jornada a su oficina (Nota de campo, 2019). Nadie desacreditó al profesor en cuestión que era conocido por altercados como el descrito (y poseía un vínculo familiar con autoridades escolares), pero se sabe que ya habría sido retirado de una secundaria técnica por acciones similares.

sus opiniones, el cartel representaba una serie de valores negativos por restarle importancia al uso del uniforme escolar o el corte de cabello.

Como se ha mencionado, en el contexto correspondiente al periodo de observaciones en la escuela de tiempo completo (también denominado *el basurero*), el disciplinamiento por parte de algunos actores como la directora escolar, solía llevarse a cabo de forma en apariencia menos rígida y mediante el convencimiento hacia los estudiantes. Ello no implicaría la ausencia de ciertas formas de exclusión y de violencia; el uso de tonos de “broma” para disciplinar, puede vincularse con algunas de las características de dicho plantel, entre ellas las formas particulares de estigmatización de los estudiantes, aspecto que, como se analiza más adelante, se asocia al tipo de sujetos que asisten a la escuela pública. En ese contexto, el ámbito del control de la apariencia seguiría estando presente, como relataría una alumna en una conversación durante el receso escolar:

Una joven de tercer grado me cuenta que la directora los pellizca y que, aunque lo hace “jugando”, les ha dejado morado el brazo. “Además nos corta el cabello”. Le pregunto por qué razón y cómo lo hace. La joven explica: “Sólo por traerlo así suelto, agarra unas tijeras, y nos los deja mal cortado y feo” (Diario de campo, marzo 2015).⁹⁸

El tema del control de la apariencia constituye un aspecto central en el desenvolvimiento cotidiano de las escuelas y, con ello, del control de la diferencia. Ejemplo de esto se encuentra en el corte del cabello para los varones o el peinado “femenino” para las mujeres. Los reglamentos internos continúan manteniendo la normativa del casquete corto para los varones, un estilo de carácter militar y una heteronormatividad implícita. Al respecto, como plantea Elizalde (2014), ciertos discursos y prácticas institucionales claves de la socialización juvenil son

⁹⁸ Como se ha evidenciado en diversos medios, este tipo de eventos es común en las escuelas secundarias. Por ejemplo, a principios del 2018 se viralizó un video en el que una profesora corta el cabello a uno de sus alumnos en una escuela del Estado de Sonora, argumentando que eso era mejor a ser expulsado por incumplir el reglamento. El acontecimiento fue videograbado por uno de los compañeros del alumno y su difusión devino en una sanción administrativa a la profesora (ver Ángeles, 2018).

productoras de normatividades más o menos definitorias sobre las maneras que se consideran “apropiadas” o “inapropiadas” de ser mujer o varón joven. Este aspecto resalta a través de la heteronormatividad contenida implícitamente en los reglamentos internos de la institución escolar, pero a su vez en las prácticas y subjetividades de los adultos que lo secundan.

Por lo anterior, no es de sorprender lo ocurrido en una escuela secundaria del Estado de Chihuahua, donde el corte de cabello de una estudiante fue motivo para que las autoridades le impidieran su reinscripción solicitándole “ser más femenina” (Regeneración, 2017). Tal evento muestra una característica de la lógica institucional que se expresa en la subjetividad adulta en torno a lo que se considera válido y adecuado para la formación de los y las jóvenes. Tiempo después, en esa misma entidad, un joven estudiante de secundaria se ampararía legalmente en contra de las sanciones escolares que se le asignaron por no usar el corte de cabello indicado en el reglamento escolar (Aristegui Noticias, 2019).⁹⁹

Pero volvamos al caso de la feminidad impuesta en las mujeres. La heteronormatividad institucional expresada en la subjetividad adulta en la dinámica cotidiana de las escuelas, toma distintos matices como puede ser mediante expresiones “sutiles”, tonos de broma o de *carrilla* como pudo observarse en el contexto de la escuela de tiempo completo (conocida como *el basurero*). Mediante comentarios y bromas de otros jóvenes y, cabe resaltar, de algunos docentes, una estudiante de tercer grado sería señalada de distintas maneras por su estilo corto de cabello. Y aunque dicho señalamiento no sería considerado ofensivo (incluso por la propia alumna quien “aguantaba vara”, según sus términos), la joven se haría acreedora de expresiones como “machorra”, “chavo”, “el niño”, etcétera (Notas de campo, 2019).

⁹⁹ En una junta de CTE realizada en la escuela de tiempo completo en el mes de junio de 2019, y previo al cierre de ciclo escolar, en referencia al proceso de inscripción y reinscripción para el siguiente ciclo, la directora escolar insistiría en la importancia de que los padres y madres de familia firmen el reglamento interno donde se consigna lo referente al corte de cabello “porque si dejamos a uno después todos van a querer venir igual” y para que “no nos salgan con amparos” (Nota de campo, 2019).

La feminidad pasa de ser considerada un atributo adecuado para una mujer, a un imperativo institucional.¹⁰⁰ Esto se evidenciaría durante una junta docente de inicio de cursos en el año 2012 (pero sería un tema recurrente en estos espacios en años posteriores). En el mencionado evento, algunas profesoras insistirían en establecer un peinado específico para las jóvenes estudiantes, el uso de una coleta con un listón blanco (asumiendo que todas ellas deben poseer un cabello lo suficientemente largo para dicho peinado). La feminidad es permitida en tanto las portadoras sean mujeres y siempre cuando preserve una imagen infantil.

Existen formas en que los y las estudiantes evaden estas reglas, incluso sometiéndose a las sanciones correspondientes que en algunos casos llegan a agotarse ante la constante de los jóvenes por hacerse de recursos para expresar su individualidad. Las jóvenes, por ejemplo, idean maneras para ingresar al plantel desmaquilladas y, tras pasar las revisiones de rutina, aparecer con el rostro maquillado previo a los recesos o a la salida del plantel. De igual manera, las prendas distintas al uniforme escolar se incorporan independientemente del clima predominante, adquiriendo incluso otras formas de uniformidad acordes con los estilos de moda. Pero la trasgresión no deja de ser sancionada, poniéndola incluso al nivel de otros actos dignos de ser infraccionados.

En una ocasión, una alumna se dirigiría molesta a la dirección al percatarse que al estar fuera del salón sus objetos de maquillaje habían sido retirados de su

¹⁰⁰ Otro ejemplo se encuentra en las características del uniforme escolar y el uso obligatorio de falda por parte de las mujeres que prevaleció durante años en las escuelas y que determinaba el tipo de actividades que las mujeres podrían o no realizar (como juegos y deportes), así como las previsiones que debían tomar para evitar situaciones de acoso en los planteles por parte de maestros y compañeros (al subir escaleras, hacer ejercicio o sentarse “inapropiadamente”). Fue recién en el año 2019, cuando el Gobierno de la Ciudad de México presentó una novedosa normativa en torno al uso del uniforme escolar denominada *uniforme neutro*, la cual contravenía la obligatoriedad del uso específico de falda o pantalón por género en estudiantes de educación básica (SEP, 2019b). Si bien dicha medida reconocía el derecho de los y las estudiantes a elegir qué usar, las críticas no se hicieron esperar. Una vez dada a conocer esta iniciativa hubo ciertas opiniones en contra por suponer que el uniforme neutro representaba una manifestación de la que algunos sectores conservadores denominan *ideología de género*, por lo que varias publicaciones detractoras pudieron ser observadas en medios como *Twitter* mediante el *hachtag* “con mis hijos no te metas”. A pesar de ello, el uniforme neutro comenzó a usarse en las escuelas de nivel básico en la Ciudad de México a partir del ciclo escolar 2019-2020 y su uso comienza a ser impulsado también en otras entidades. Es de destacar el entusiasmo expresado por algunas jóvenes estudiantes de secundaria por poder usar pantalón, como pudo observarse a comienzos de ese ciclo escolar (Notas de campo, 2019).

mochila por la Trabajadora Social, esto durante un procedimiento de la llamada *Operación Mochila (Operativo Mochila Segura)* en el que habitualmente se retirarían objetos prohibidos como narcóticos o armas, pero también (y la mayoría de las veces) maquillaje o desodorantes. “No pueden esculcar mis cosas sin mi autorización”, comentó la alumna del caso mencionado. “La maestra que realizó la revisión fue grosera conmigo, quiere que venga mi mamá pero ella no puede, yo no hice nada malo, los que actuaron mal son ellos”, argumentaría (Nota de campo, 2012).¹⁰¹

El disciplinamiento de los sujetos es un componente sustancial de la escuela secundaria que no puede mirarse sino en relación con otras expresiones y manifestaciones del control del otro. Por ejemplo, el control de la apariencia se entrecruza con formas de estigmatización hacia los jóvenes estudiantes, ésta a su vez aparece vinculada al ejercicio de poder de la autoridad escolar y su perspectiva adulta. Por lo tanto, el ámbito del disciplinamiento no se limita a la existencia de dispositivos creados con ese fin, abarca también las prácticas y discursos que ponen en juego la subjetividad de los adultos.

En otros términos: ciertas normas de control del otro se presentan de forma implícita a la subjetividad de los sujetos que interactúan en la cotidianidad escolar mediante lógicas de poder, esto independientemente de que se considere que el modelo tradicional de institución,¹⁰² basado en la rigidez y la vigilancia, haya perecido o se matice a razón de la actuación de sus sujetos. La disciplina continúa vigente, al menos como una aspiración institucional, pues las escuelas tienden a ser valoradas por su capacidad de mantenerla entre sus estudiantes. No obstante, ciertas formas de control que se expresan en lo cotidiano son cuestionadas y

¹⁰¹ En el año 2019 la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) dirigió una Recomendación (48/2019) al titular de la Secretaría de Educación Pública por considerarse que durante la pasada administración, el operativo *Mochila Segura* “violentó los derechos humanos a la educación, a la intimidad y a la participación, así como al principio del interés superior de la niñez de los alumnos que asisten a escuelas públicas y privadas de educación básica en la Ciudad de México” (CNDH, 2019).

¹⁰² Para Dubet (2006; 2010) la noción de institución se relaciona con la capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto, de ser instituido y, por lo tanto, amoldado a cierto orden. Para el autor, la escuela, al igual que la iglesia o la familia, son instituciones porque precisamente inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos que “institucionalizan” valores y símbolos.

trasgredidas por los estudiantes pero no sin matices, como se muestra a continuación.

Del malestar de los jóvenes y la separación nosotros-ellos

Otra cuestión se encuentra en el desenvolvimiento de los jóvenes estudiantes de secundaria cuando ciertas expresiones pueden asociarse a un descontento o malestar ante las maneras en que lo institucional-disciplinario se despliega. Un ejemplo sería la expresión de un alumno en el año 2012 al referirse a la escuela como una prisión: “esto parece una cárcel, no una escuela”. Lo interesante sería mirar la particularidad de dicha frase en los contextos analizados, como en el caso del llamado *Operativo Mochila*.¹⁰³ En una ocasión, durante dicha revisión sería de llamar la atención la manera en que los alumnos varones fueron revisados: siendo apoyados contra la pared y dando la espalda a los adultos, mientras éstos les pedían que mostraran los bolsillos y les revisaban sus prendas a la manera en que se hace en una revisión policial. Dicha situación no pasaría desapercibida por aquellos estudiantes que externaron su desacuerdo comunicándoselo a los profesores que suelen considerar más flexibles (Nota de campo, 2013).

Lo anterior nos convoca a reflexionar en torno a ciertas manifestaciones de indisciplina y su relación con formas en que se expresa el malestar de los jóvenes estudiantes. Dos eventos ocurridos durante un cierre de ciclo escolar bien pueden ilustrar dicha aseveración, en particular del malestar de los jóvenes estudiantes de tercer grado quienes han cursado ya por toda la dinámica de la escuela secundaria y se encontraban a punto de dejarla.

El primero de ellos ocurrió durante el ensayo de pase de lista con tutores de tercer grado. La actividad de “el último pase de lista” fue organizada como un acto que representaría el sentido de pertenencia a la institución por parte de los

¹⁰³ El objetivo de este operativo es detectar y extraer objetos peligrosos como armas, o bien cualquier tipo de estupefaciente de venta o consumo. El programa inició de forma local hace más de una década en zonas de alto índice delictivo como la delegación Iztapalapa, hasta convertirse en una de las estrategias de seguridad nacional implementada por el Gobierno Federal en el 2007 (para más información se puede ver Hernández, 2013). Lo que inició como una serie de revisiones por parte de profesores y padres de familia en CDMX, trascendió a una revisión realizada por policías con distinta adscripción en varios Estados de la República.

estudiantes. En dicha actividad, realizada a finales del ciclo escolar 2012-2013, los jóvenes se formarían en el patio y pasarían lista diciendo “presente”, como ocurre cotidianamente en el salón de clases (considerando que esta sería la última ocasión en que lo harían como alumnos de secundaria). Un grupo no quería hacerlo ordenadamente, por lo que los profesores les llamaron la atención en varios momentos. Algunos de esos jóvenes externaron en voz alta: “estamos hartos de que hasta el último día nos exijan disciplina”.

El segundo evento ocurrió durante el convivio de graduación de los grupos de tercer y último año de secundaria que se llevaba a cabo en el auditorio escolar. Ahí un grupo de rock de integrantes también jóvenes amenizaba el convivio mientras los estudiantes consumían sus alimentos. La cantidad de alumnos era poca, considerando que varios estudiantes ya habían sido retirados del plantel días previos al evento por problemas de conducta¹⁰⁴ (otros no asistieron por no haber pagado su cuota para participar en el evento). También había pocos profesores, quienes además no convivían con los alumnos o los regañaban. Al evento accedió una mujer a la que todos ignoraron a pesar de que llevaba información para ingresar a una escuela privada de nivel medio superior.

Los jóvenes no mostraban agrado por la música del grupo que intentaba amenizar el evento y algunos solicitaron cambio de música, diciendo que eso no era por lo que habían pagado. Alguien pretendió comenzar a arrojar la comida pero se detuvo; la banda de rock, mientras tanto, incitaba a los alumnos a hacer *slam*. Se hizo el cambio de música, pero en lugar de levantarse a bailar los chicos de tercer grado se levantaron de sus mesas y se fueron. Salieron del auditorio, se fueron de la escuela y de su convivio sin terminar. Al retirarse, pocos jóvenes darían una explicación: una alumna diría que el convivio no valió lo que les había costado, otro alumno que simplemente no quería estar ya en esa escuela (Nota de campo, julio, 2013).

¹⁰⁴ En el capítulo siguiente se aborda con mayor profundidad el papel de las suspensiones en el plantel de *el basurero* así como algunas de sus particularidades (como la denominación de *Trabajo a distancia*), también se aborda su relación como mecanismo de control y de exclusión de los jóvenes con problemas de conducta dentro de la escuela.

Considerando la particularidad del evento relatado, no deja de ser pertinente reflexionar en torno a dos aspectos: el malestar de los jóvenes expresado en la actitud de retirarse de su celebración y la separación simbólica entre ellos y los adultos. Al respecto de esta última, no sobra mencionar que existen momentos distintos en el plantel observado en el que los jóvenes suelen considerarse afines a ciertos docentes e interactuar con ellos en espacios de cierta convivencia o, por el contrario, mantener ciertas distancias. Un ejemplo de ello se encuentra en los recesos escolares.

Los recesos escolares o “recreos” constituyen espacios de esparcimiento de los jóvenes, pero, como pudo observarse, en dichos momentos existen ciertas formas de control: los profesores generalmente son exhortados por la autoridad a vigilar áreas específicas de la escuela durante su desarrollo. Los profesores hacen guardias mientras consumen algún alimento cerca de las escaleras, los pasillos, las entradas a los edificios o el asta bandera. Los chicos suelen sentarse a charlar en algún escalón o área donde esté permitido; algunas veces se acercan a algún maestro para conversar o, incluso para solicitarle dinero (como pudo observarse en el plantel del *basurero*). Pero generalmente los recesos son espacios para la interacción de los jóvenes con sus compañeros, manteniéndose separados de los adultos. Durante algún tiempo un profesor de Educación Física hacía turnos para que los jóvenes (generalmente los varones) pudieran practicar algún deporte en las canchas próximas al patio, pero esa actividad fue suspendida por los supuestos riesgos que ello implicaba. El receso, por lo tanto, suele contraponerse a otras lógicas de carácter infantilizador al interior de la dinámica escolar, pues el juego ya no está permitido.

La separación entre un nosotros y un ellos también suele presentarse a través de expresiones más evidentes como ocurre con los tratos adustos por parte de los adultos a los jóvenes (como pudo observarse incluso por parte del personal administrativo de algunos planteles). También mediante formas más soterradas o sutiles, como ocurre con las maneras en que se construye discursivamente a los jóvenes estudiantes de secundaria como otros, ámbito en el que se profundiza en el siguiente capítulo. Un aspecto interesante se encuentra en las formas sutiles en

que profesores niegan a los alumnos su derecho a disentir, como se muestra en los siguientes ejemplos.

Durante una junta de firma de boletas, la tutora del grupo (quien dirigía la reunión) negaría la palabra a un estudiante que levantó la mano para externar su opinión sobre uno de los asuntos tratados. Al respecto la profesora le diría: “Pero si tu mamá no viene ni a firmar boletas, dudo que haya venido siquiera a pedir el cambio de grupo, ¿o sí?” El alumno, al sentirse aludido por la ausencia de su madre, no respondería nada y simplemente bajaría la cabeza ante las burlas de sus compañeros. La profesora continuaría: “estoy teniendo una junta con los padres de familia, G [nombre del alumno], y ahorita a quien me estoy dirigiendo es a ellos, ya tendré tiempo para platicar con usted, si tiene algo que externar lo hacemos en la hora de clase, ¿le parece bien?, gracias”. (Nota de campo, marzo, 2015).

El ejemplo citado muestra la manera en que los jóvenes son simbólicamente expulsados de un espacio adulto, como la junta de firma de boletas, a pesar de que el encuentro se relaciona con la situación académica de los estudiantes.¹⁰⁵ El trato vertical muestra las jerarquías que se establecen al asumir que los jóvenes no deben intervenir cuestionando las decisiones de los adultos; en el caso descrito, la formación de un grupo nuevo a mitad del ciclo escolar. Esas sutilezas de trato también se harían notar en la oficina de Orientación escolar, cuando un profesor llevó a un par de alumnos de primer año para reportarlos porque no le hacían caso durante la clase. Como se muestra a continuación, en dicha situación se evidencia la relación entre el acto de negar la palabra y el respeto incuestionable a la autoridad escolar.

Los chicos entrarían a las oficinas por delante del profesor, quien venía regañándolos por el pasillo. Al entrar a la oficina la orientadora exclamaría “¡otra vez!”, para referirse a los alumnos con continuos problemas de conducta. Uno de los chicos exclamaría “pero, ¿por qué nos grita?”, primero dirigiéndose al maestro y después a la orientadora, quien le contestaría sarcásticamente y arremedándolo:

¹⁰⁵ Otro ejemplo se encuentra en la sociedad de alumnos que pocas veces es convocada por la institución y la nula participación de alguno de sus representantes a las reuniones docentes como las Juntas de Consejo Técnico Escolar.

“pero, ¿por qué te pones de *contestón*?” El chico comenzó a justificarse pero fue interrumpido por la profesora: “pero si te estoy viendo, vienes rezongue y rezongue, ¿y qué pasó?” El chico comenzó a explicar: “es que apenas nos íbamos a pasar a la máquina...” La profesora nuevamente lo interrumpió para exclamar: “¡y tienen que ser los dos mismos!”, en referencia a que esos dos chicos habían presentado problemas anteriormente. El chico continuó: “¡y que nos pega en la mesa!” El profesor lo interrumpiría para decir que lo hizo porque se estaban durmiendo, dirigiéndose a manera de reclamo a los alumnos. El otro chico responde: “yo ya me iba a parar, y hace esto” (golpea en un escritorio cercano de manera violenta), “¡hey, párense!” (repitió lo que dijo el maestro en clase). La profesora volvió a interrumpirle y a manera de justificación dijo: “¡pa’ que se despierten!”. El alumno trataría de explicar que no se estaban durmiendo pero la profesora nuevamente lo interrumpiría para decirles: “¡claro!, si ustedes son bien delicaditos” (Nota de campo, marzo, 2015).

Para resolver el altercado anterior la profesora aludió a otras situaciones de desacato a la autoridad que habrían tenido previamente dichos alumnos, de tal modo que la profesora les indicó que si no se comprometían el siguiente paso sería enviarles un citatorio; en el caso de uno de los chicos se le expulsaría de la escuela. La profesora entonces les daba una oportunidad de “comprometerse a obedecer y a hacer lo que tienen que hacer”. Los chicos adoptaron una actitud pasiva y se comprometieron verbalmente a “portarse bien”. La profesora insistió: “se portan bien y ¿si no?”, “¡Nos pega!”, dijo uno de los alumnos. La profesora respondió: “¿y yo porqué les voy a pegar?, si no soy su mamá” (Nota de campo, marzo, 2015).

En la situación descrita se muestra una manera sutil en que se evita que los estudiantes cuestionen a la autoridad. El origen del regaño y la sanción a los alumnos por ignorar al profesor son relevantes, pero lo que más llama la atención es la constante negación a los jóvenes de su derecho a explicarse cuando de antemano se asume que no tienen la razón. Ello también constituye una estrategia entre docentes para no poner en posición vulnerable a otro profesor frente a los alumnos, en este caso a quien los llevó a sancionar, aunque en lo privado dichas

situaciones suelen usarse como recursos para etiquetar negativamente a un profesor entre los propios adultos, como pudo observarse en diversas ocasiones. En la situación relatada se muestra la posición que jerárquicamente deben adoptar los alumnos al no cuestionar las decisiones o comportamientos adultos. Como plantearía una alumna de tercer grado en un contexto distinto, mientras en clase se discutía acerca de la libertad de expresión: “en realidad no existe la libertad de expresión por las jerarquías, por ejemplo, cuando nos llevan a Orientación y nos ponen contra la palabra de los maestros, a nosotros nos llaman mentirosos” (Nota de campo, 2013).

El respeto hacia el adulto constituye una exigencia constante de las autoridades escolares, sin embargo dicha exigencia no necesariamente muestra como intención única la búsqueda de relaciones pacíficas entre los sujetos sino enmarcar, aunque no siempre con éxito, la lógica jerárquica del poder adulto al interior de la institución escolar. Para autores como Tenti (2000), apoyado de Dubet y Martuccelli (1998), una de las particularidades de los adolescentes como estudiantes de escuela secundaria se relaciona con el “principio de reciprocidad”: los adolescentes tienden a considerar que el respeto debe ser una actitud recíproca y no sólo una obligación de ellos hacia sus profesores (Tenti, 2000). Ciertas manifestaciones de indisciplina pueden asociarse a expresiones mediante las cuales los jóvenes exigen respeto a los adultos, por ejemplo respuestas a ciertos insultos, o algunas otras circunstancias como la que se explica a continuación.

Se trata de una circunstancia recurrente observada entre los años 2011 y 2013: un prefecto solía mirar lascivamente a las alumnas, “jugar” con ellas, tocarlas constantemente.¹⁰⁶ A pesar de las quejas sostenidas por algunas

¹⁰⁶ En la última etapa de participación y recuperación de información en el plantel denominado *el basurero* (2019), pudo observarse como un profesor solía “llevarse” con los jóvenes, en el caso de los varones, solía usar palabras altisonantes o golpes a modo de juego. En el caso de las mujeres, dicho profesor solía abrazarlas y besarlas en las mejillas, sin que ello no derivara en algún roce “involuntario” con las manos en el cuerpo de algunas de ellas. El profesor en cuestión era reconocido por su carisma y empatía hacia los estudiantes, a veces les daba dinero o les compraba cosas, además de que poseía cierta posición de poder a nivel jerárquico institucional (aspecto que se aborda en el último capítulo de esta tesis). Por lo anterior, a diferencia del caso del prefecto de años atrás, las acciones de dicho profesor no eran percibidas como abusivas, sino

profesoras y, principalmente, por alumnas y alumnos, el prefecto en cuestión no era sancionado por las autoridades escolares. Sin embargo, a pesar del silencio adulto, algunos jóvenes solían evidenciar tales situaciones, defendían a sus compañeras, o simplemente colocaban motes, burlaban o agredían a dicho sujeto. Ante algunas de esas situaciones no dejaba de llamar la atención que la autoridad escolar en aquel momento continuara sosteniendo la importancia del respeto adulto, que para el caso del prefecto escolar respondía al sólo hecho de representar a una autoridad escolar frente a los jóvenes estudiantes. Pasarían años para que el prefecto fuera retirado del plantel.

De la moral institucional y sus “resistencias”

Se considera que existe una tensión constante entre las lógicas de disciplinamiento institucional y algunas expresiones de “resistencia” por parte de los adolescentes. El ejemplo más común es el que se asocia al control de la apariencia y las estrategias de los jóvenes para generar sus propias formas de diferenciarse en contraposición a la lógica homogeneizadora escolar: uso de maquillaje, modificaciones al uniforme escolar, formas de identificación a partir del uso de determinados accesorios o prendas, etcétera. Pero ante expresiones de indisciplina (y hasta de violencias) asociadas a formas de resistencia, llama la atención que en la opinión general se considera que dichas manifestaciones se explican sólo a razón de las condiciones sociales y culturales de los estudiantes, y no a la lógica violenta y excluyente de la propia estructura institucional-escolar.

Al respecto, como plantea Dubet (2003), existen ciertas violencias o muestras de indisciplina provenientes de los jóvenes que surgen en el marco de ese descontento ante la condición represiva de la escuela y que no representan una mera reproducción de la violencia social o de lo que ocurre en el exterior. Sin embargo, existe un entrecruzamiento sutil entre la posición de sujeto de los estudiantes como entes culturales y su forma de responder ante la dinámica

como simples muestras de afecto que mantenía con alumnas (y, cabe mencionar, también con exalumnas).

institucional. Es decir, cual sujetos culturales algunas formas de transgresión que se originan en la escuela surgen de otras dinámicas reproductoras, pero que de acuerdo a la subjetividad de los jóvenes pueden poseer un potencial de resistencia ante ciertas lógicas institucionales de control adulto.

Algunas de esas expresiones con potencial de transgresión pueden observarse en el uso y portación de ciertos estupefacientes con la finalidad de mostrarse en una faceta adulta que trasgreda la moralidad institucional. Otro ejemplo se encuentra en la seña que algunos jóvenes de ambos sexos realizan frente a los profesores y que simula estarse “moneando”, es decir, inhalando alguna mota de algodón con solvente u otras sustancias. Algunos jóvenes se explicarían: “no traigo nada”. Pero la seña provoca la constante llamada de atención de algunos adultos, mientras es utilizada como modo de identificación de su posible consumo entre algunos jóvenes o de simple osadía por realizarlo frente a los adultos.¹⁰⁷ Algunos jóvenes mostrarían ciertos discursos asociados a la violencia en el ámbito social y el narcotráfico con expresiones como “quiero comprar un arma” o “mi tío es un narco muy importante” para generar intencionalmente cierto sobresalto en los adultos (Notas de campo, 2018).¹⁰⁸

Otro ejemplo se encuentra en el caso de las jóvenes y el uso de la feminidad como transgresión. Maquillarse o tomarse *selfies* durante la clase, retar a profesoras mujeres o contraponerse a la lógica de lo escolar mediante una posición particular de sujeto por medio del uso de la sexualidad (*femaleness*) para ganar control en la institución escolar (McRobbie, 1978 en Elizalde, 2014: 39). Casos en los que la resistencia se ejerce reproduciendo lo que paradójicamente se “espera” de una mujer, es decir, mediante una reproducción inconsciente de ciertos estereotipos de género. En ese sentido, desdeñar otros potenciales de la

¹⁰⁷ Un caso distinto se sitúa en un acontecimiento ocurrido en una escuela del turno vespertino en el año 2010, cuando una alumna llamó a una profesora al interior del salón para mostrarle de forma cómplice una bolita de algodón con solvente para después inhalarla. La profesora salió del salón azorada por la situación, pero no acudió a las autoridades. Más adelante recibiría disculpas de la chica. A interpretación de los jóvenes el acto no era una transgresión, sino que representaba un modo de mostrar a la profesora que era bien aceptada por ellos. Cabe mencionar que la profesora era una mujer joven y de reciente incorporación laboral a dicho plantel.

¹⁰⁸ Como pudo observarse en el plantel del *basurero*, estas formas de transgresión eran también utilizadas para hacer comentarios sarcásticos o de burla acerca de las adicciones de los jóvenes, esto en espacios privados como la sala de maestros.

institución en la sola lectura de su papel represor implicaría que una alumna a quien una profesora llamó la atención por estarse maquillando en clase y no realizar las actividades escolares, utilizara un tono amenazante para decir: “no haré nada, al fin que dejaré la escuela” (Nota de campo, mayo, 2018). En un ámbito similar, otra estudiante solía decir que le gustaría tener un *Sugar Daddy*, esto con la intención aparente de generar sobresalto a sus profesoras (Nota de campo, 2019). Y, finalmente, otro ejemplo se encuentra en una chica que se rebelaba constantemente hacia la autoridad, al tiempo que mantenía una relación de pareja con un compañero de su salón de clases mediante un evidente vínculo de violencia y sometimiento implícito perceptible en los silencios y formas en que la chica acataba el consentimiento de su pareja para interactuar dentro de la escuela (Notas de campo, 2011).

En ese mismo tenor, otro ejemplo es el de las chicas tras informar que se encuentran cursando por un embarazo. Mientras que ante casos de embarazos adolescentes los adultos muestran cierto sobresalto o desacuerdo, las jóvenes observan en el embarazo adolescente un medio para asumirse a sí mismas como más adultas y maduras, en comparación con el resto de sus compañeros y compañeras. Esto ocurre en contraposición a la perspectiva generalizada de ver el embarazo en la adolescencia como una forma de truncar su futuro, mientras que para las jóvenes representa una idealización de convertirse en madre, como pudo observarse en al menos tres casos ocurridos durante la recopilación de información empírica (Notas de campo, 2013 y 2018). En suma, ciertas formas de “resistencia” reproducen otras dinámicas represoras concebidas en el ámbito social, mientras intentan mostrarse como trasgresoras de la moralidad impuesta por el ámbito institucional-adulto.

Los jóvenes son sujetos culturales y muchas de sus manifestaciones en contra de la autoridad adulta reproducen otros esquemas de carácter discriminatorio. Como pudo observarse en los contextos escolares analizados, existen variadas expresiones de carácter trasgresor o rebelde de estas características. Por ejemplo, un par de casos que se reseñan más adelante refieren al uso de violencia con un carácter sexista de alumnas mujeres hacia

profesoras mujeres (rayones con la expresión “puta”, el uso de tinta roja en una silla para manchar el pantalón de una maestra, difamación de una profesora para expulsarla del plantel). Al respecto, llamaría la atención la manera en que para rebelarse a lo escolar se tiende a colocar la ofensa con la particularidad del sujeto al que va dirigida, en este caso a otra mujer.

En ese sentido, es importante destacar el hecho de que, al igual que los adultos, los jóvenes en su condición de hombres y mujeres son sujetos culturales y constructores de subjetividad. Este aspecto que bien podría ser profundizado en otros estudios no se limita con sugerir que los y las alumnas emiten ciertas bromas carentes de significado o con el sólo objetivo de contravenir la autoridad escolar.¹⁰⁹ Se considera que algunas actitudes trasgresoras como formas de resistencia toman sentido en el cruce entre la subjetividad construida culturalmente y la lógica represora de la institución escolar, siendo de destacar la manera en que ciertas formas de rebelarse contra la institucionalidad tienden a la reproducción de otros esquemas represivos o discriminatorios.

Cabe sugerir que algunas formas de rechazo o “resistencias” provenientes de los y las jóvenes pueden ser resultado de distintas circunstancias, como por ejemplo la falta de empatía generada por el adulto y su forma de ejercer la autoridad. Otro aspecto es la existencia de lógicas particulares que permean al interior de cada contexto cultural-escolar; por ejemplo, en un plantel fue posible ver cómo a mayor intolerancia entre adultos también existían expresiones de este tipo dirigidas de alumnos hacia ciertos profesores. Además, la lógica de poder asumida generalmente de forma vertical tiende a tomar otras direcciones relacionadas con las distintas posiciones de sujeto que se desenvuelven al interior de los contextos analizados.

¹⁰⁹ Por ejemplo, en el trabajo de Gutiérrez, Vázquez y Jiménez (2011) *Los adolescentes de la escuela secundaria dicen a su profesorado: caras y actitudes vemos... ¡apodos los ponemos!*, los autores vinculan el uso de motes a profesores con una forma de resistencia de los adolescentes ante las condiciones de enseñanza en las escuelas. No obstante, cabría preguntarse por la relación entre dicho fenómeno, es decir, la estigmatización hacia los docentes, con ciertas construcciones culturales que delimitan la subjetividad de los adolescentes y que no necesariamente tienen que ver con la actitud negativa del profesorado (pienso por ejemplo en los referentes machistas, racistas, homófobos u otros que se ponen en juego al asignar tales motes).

Como se ha mencionado, la lógica disciplinaria constituye un elemento sustancial para enmarcar la dinámica cotidiana de las escuelas secundarias, independientemente de las formas específicas que asume al interior de cada contexto escolar. Dicha lógica toma ciertas variantes en relación con la subjetividad de sus sujetos, ya sea de aquellos que la ejercen como de aquellos que la “resisten”. Por lo tanto, se considera que existen formas específicas en que las dinámicas de control de un otro acontecen dentro de cada plantel, esto sin negar una condición o esencia construida históricamente la cual se relaciona con la caracterización de la escuela secundaria a razón de los sujetos a los que va dirigida.

También habría que destacar que si bien algunas de esas expresiones de control de un otro muestran una faceta visible o evidente, existen igualmente otros mecanismos ocultos que contribuyen a la construcción de un otro, así como a la conformación de dinámicas de discriminación y exclusión menos explícitas. Esto concretamente en el caso de los estudiantes, sin negar la existencia de aquellas prácticas que construyen y generan ciertas dinámicas discriminatorias entre adultos en las escuelas. Al respecto de los espacios analizados, distintas dinámicas que podrían agruparse como otrorizadoras surgieron en el análisis *in situ* a través del trabajo de observación, pero concretamente de la profundización de los discursos adultos a razón de los estudiantes de secundaria. Por lo tanto, tras este ejercicio de revisión general en torno a la escuela secundaria como institución, en los siguientes apartados se procede a un análisis centrado en dos planteles del sector público y las maneras en que se despliegan ciertos procesos de otrorización más específicos.

Capítulo 7

Espacios y metáforas.

De la ubicación simbólica a la exclusión invisible.

Las palabras importan. Los nombres y adjetivos que damos a las cosas, importan. Las palabras no son neutras, eso importa. Las palabras crean mundos o los destruyen, eso importa.

Rossana Reguillo (2018)

Espacios escolares como espacios discursivos. “De la tarde” y “El basurero” como metáforas del rechazo y del desecho

Previamente se ha mencionado que una escuela pública no necesariamente constituye un espacio con tendencia a generar mayores prácticas de carácter discriminatorio. No obstante, es relevante destacar que ciertas prácticas y discursos toman sentidos particulares a razón del sector social al que mayoritariamente la educación pública se encuentra dirigida, educación que cabe mencionar, constituye un derecho inalienable para los ciudadanos y, en cierta medida, el medio de formación social y educativa de la mayor parte de la población.

En el ámbito de la escuela pública destinada particularmente a sectores urbanos de un nivel socioeconómico considerado “bajo”, esa condición tiende a considerarse causa y origen de los principales problemas a los que se enfrentan cotidianamente los planteles: violencia, deserción escolar, indisciplina, etcétera. Es preciso señalar que dentro de los procesos de otrorización que acontecen en los contextos analizados, la idea de vulnerabilidad social y económica aparece inscrita en los discursos adultos como un elemento que suele atribuirse como característico de los sujetos receptores de la escuela secundaria pública.

Como se mencionó en el apartado de carácter metodológico, la selección de los espacios de análisis empírico respondió en gran medida a circunstancias como las facilidades de acceso a determinados planteles, considerando como premisa que en cualquier caso sería posible dar cuenta de la emergencia de aspectos de carácter discriminatorio que podrían ser generalizables a cualquier

espacio escolar. No obstante, una serie de matices específicos comenzaron a irrumpir dando cuenta de las maneras en que la construcción de un otro toma sentidos específicos. Durante el análisis de la información obtenida *in situ* destacarían formas particulares de otrozación de los sujetos, no sin antes advertir que los espacios en sí mismos, al ser habitados por dichos sujetos, son categorizados y definidos de maneras estigmatizantes. En concordancia, los sujetos generalmente con funciones pedagógicas fundamentan su labor como una lucha por revertir al menos en apariencia dichas estigmatizaciones.

Existen dos momentos sustanciales que definen los espacios escolares a partir de los cuales se construyen los análisis sostenidos por esta investigación y la recurrencia de formas específicas de construcción de un otro y de los espacios en sí mismos. El primero de ellos, como se ha explicado, se sitúa en una escuela del turno vespertino cuyas observaciones se desprenden de un año lectivo como profesora de dicho plantel. El segundo, un plantel del turno matutino que durante el desarrollo de la investigación transitaría a la denominación de escuela de tiempo completo. En ambos casos fue posible mirar formas de construcción simbólica de los espacios en función de los sujetos a lo que se dirigen.

Los jóvenes estudiantes de los espacios analizados tienden a ser otrozados en relación a una serie de carencias y deficiencias en lo escolar que son vinculadas discursivamente a sus condiciones sociales, económicas y familiares. Las metáforas del rechazo y del desecho forman parte de la construcción simbólica de los espacios escolares a partir de la definición de sus características, que como veremos, se fundamentan discursivamente en relación con los sujetos que la integran.

De la tarde como lugar de enunciación

Existen diferencias y disposiciones que son generadas en relación con la ubicación simbólica de los jóvenes en el marco de ciertos contextos escolares específicos. Un caso emblemático se encuentra en la denominación “de la tarde” para referir a las escuelas públicas correspondientes al turno vespertino y a sus

sujetos. En el ámbito cultural-institucional el turno vespertino suele asociarse con ciertas características particulares: alumnos irregulares o repetidores de curso, menor prestigio escolar, entre otras. Sin bien dichas características no son generalizables a todos los planteles de educación secundaria que desempeñan sus labores en el turno vespertino, existen ciertas lógicas de segregación (Cárdenas, 2011) o de posicionamiento de sus alumnos como rezagados y problemáticos (Saucedo, 2005) que suelen considerarse como características de las escuelas de ese turno.

En este apartado aludiré a la experiencia mantenida durante un ciclo escolar como profesora en un plantel del turno vespertino en el periodo 2010-2011. Como se ha explicado con anterioridad, algunos aspectos de carácter institucional son compartidos por diversos espacios de escuelas secundarias correspondientes al sector público, pero en consideración a los matices específicos observados en cada plantel referiré brevemente a algunas características generales de dicho espacio. El plantel se encuentra al interior de una colonia de clase media circundada por zonas de comercio ambulante y terminales de autobuses consideradas áreas propicias para diversos actos delictivos, así como de colonias aledañas en situación de pobreza de donde provenían una gran parte de sus jóvenes estudiantes, según testimonios de algunos profesores. La escuela poseía dos grupos por cada grado y un aproximado de 12 a 15 estudiantes matriculados por cada grupo, cifras que representaban el mínimo de estudiantes para mantener el turno abierto.¹¹⁰

La tendencia a la eliminación de los turnos vespertinos es otro aspecto digno de mención. Lo que hace algunos años inició como un rumor sobre la desaparición de dicho turno en los planteles de educación secundaria por su baja matrícula, empezó a ser una realidad en tiempos más recientes con la entrada en vigor de las escuelas de “Tiempo completo” que, junto con la aplicación de la reforma en el año 2013, comenzaron a tomar auge en las escuelas de educación

¹¹⁰ Históricamente los turnos matutino y vespertino se consideran dos escuelas distintas a pesar de localizarse en el mismo plantel y, en algunos casos, compartir parte de su personal.

básica de la Ciudad de México (ver Poy Solano, 2017).¹¹¹ En consecuencia, varios planteles que prestaban sus servicios en el turno matutino y vespertino se fusionarían en un sólo turno, eliminando un espacio que satisfacía las necesidades educativas de un sector específico de estudiantes de ese nivel educativo. Si bien la desaparición de dicho turno ha sido parcial, en los casos que así se ha hecho se ha dejado excluida a una población que por cuestiones diversas, como las laborales (chicos que trabajan en las mañanas) o por sobrepasar el límite de edad de la educación regular, acudían a los planteles de dicho turno.

La diversidad de turnos escolares a partir de los cuales las escuelas secundarias permanecían abiertas, no sólo implicaba una cuestión de horarios, sino además de atención a ciertos sectores excluidos de la escuela regular.¹¹² Además de captar a estudiantes que podrían sobrepasar por uno o dos años la edad límite de 15 años establecida para egresar de la educación regular (casi siempre relacionada con el turno de la mañana), el turno vespertino suele asociarse como un receptor de la población estudiantil en rezago que por diversas circunstancias no pudieron ubicarse o mantenerse en el turno matutino. Nos referimos a jóvenes que no fueron aceptados en dicho turno o que fueron trasladados de la mañana a la tarde por su bajo aprovechamiento, por recursar grado o por problemas diversos como la mala conducta, entre otras posibles circunstancias. Un caso emblemático observado sería el de una joven estudiante que tras quedar embarazada sería trasladada al turno de la tarde dentro del

¹¹¹ En el Acuerdo 592 (SEP, 2011) por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, una de las metas fue el incremento de escuelas suscritas al Programa de Escuelas de Tiempo Completo (Acuerdo 475, SEP, 2008), con lo que las secundarias configuradas como de doble turno (establecidas así desde la década de 1970) se convertirían paulatinamente en escuelas de Tiempo Completo con la consecuente y definitiva desaparición de los turnos vespertinos prevista para el año 2021 por dicho acuerdo. Sin embargo, cabe mencionar que existen demarcaciones en la Ciudad de México con una fuerte concentración de matrícula en ambos turnos, como es el caso de planteles ubicados en la delegación Iztapalapa donde la desaparición definitiva del turno de la tarde se vuelve poco viable.

¹¹² Tal es el caso de las *escuelas para trabajadores* que permiten que jóvenes que sobrepasan la edad escolar puedan continuar sus estudios en una modalidad que además les permite concluir sus estudios en un horario que no interfiera con sus actividades laborales, turno que junto con el vespertino responde a la atención de jóvenes (o en su caso adultos) que por distintas circunstancias no pudieron mantenerse en la escuela regular. Para más detalles sobre este tema se puede ver el trabajo de Ruiz Muñoz (2012).

plantel en el que cursaba sus estudios de tercer grado de secundaria por la mañana.

Teniendo como premisa lo previamente señalado, es de considerar entonces que las escuelas secundarias en el turno vespertino adoptan una categoría de inferioridad a los planteles del turno matutino, considerados de mayor prestigio y demanda que los anteriores. De destacar es la manera en que dichos planteles se asocian a cierto tipo de población que ha sido excluida previamente de otros espacios y colocados en una categoría de inferioridad al ubicarse en el mencionado turno. Las maneras en que dicha población es definida en el ámbito del desenvolvimiento cotidiano de la institución escolar muestran otra faceta de la exclusión institucionalmente aceptada. Nos referimos a las categorizaciones y denominaciones que pretenden describir a sus sujetos y que se consideran propias de dicho turno.

Como pudo observarse en el espacio analizado, distintas formas de categorización de los estudiantes del turno vespertino se relacionan a la existencia de ciertas desventajas escolares y sociales de los estudiantes. Entre las categorizaciones que hacían referencia a los estudiantes “de la tarde” se encuentran la de *repetidor*, *expulsado*, así como alumno *problemático* o alumno *irregular*. Como se analizará, dichos términos poseen una connotación ligada al ámbito de lo escolar pero, directa o indirectamente, se relaciona también con la construcción de un sujeto en el ámbito social.

Cabe mencionar que algunas de esas denominaciones no son exclusivas del turno vespertino, también fueron halladas en el plantel de tiempo completo analizado en esta investigación; lo interesante de dicho hallazgo es que el mencionado plantel fue uno de aquellos que desintegró su turno vespertino para optar por la opción de tiempo completo, eliminando con ello el recurso de enviar a los “peores” alumnos al turno de la tarde. Dicho plantel se consolidaría como *el basurero* de la zona, denominación que será explorada más adelante y que se relaciona con su carácter de receptora de alumnos no recibidos o expulsados de otros espacios, a pesar de brindar sus servicios por las mañanas.

La configuración de los chicos “de la tarde” como *espacio discursivo* (término tomado de Popkewitz, 1998) da cuenta de una serie de estigmas atribuidos a condiciones de carácter escolar y sociocultural. Se asume, por ejemplo, que dicho turno está compuesto en su mayoría por chicos a los que se les denomina *rechazados*, que en términos de la gramática escolar se refiere a los jóvenes que presentaron un examen de admisión pero no fueron aceptados por instituciones (y el turno) considerados de mayor prestigio. Esto generalmente se atribuye a un asunto de conocimientos y capacidades demostradas mediante una prueba estandarizada, pero estos resultados no son los únicos determinantes en el ingreso a una escuela en específico, ya que en función de los “antecedentes” del alumnado (*disciplina, conducta*¹¹³ u otras condiciones de carácter personal como la edad) las autoridades administrativas o escolares pueden definir el ingreso a uno u otro plantel.

Lo anterior también enmarca el estigma al que las propias instituciones pueden hacerse acreedoras como “buenas” o “malas”, lo que no se determina necesariamente por el turno en el que se ubiquen sino por otras condiciones que son consideradas subjetivamente como favorables: el “tipo” de alumnado, lo estricto de sus profesores o la calidad del plantel, siendo un elemento muy valorado la capacidad de sus autoridades para mantener la disciplina. Además de formas de denominación configuradas institucionalmente como las previamente mencionadas, existe un ámbito discursivo que construye a los sujetos a partir de otras formas de denominación o discursos acerca del otro que se justifican a razón del aparente conocimiento de las características de los sujetos. Ejemplo de ello se encuentra en la expresión *carne de presidio*, la cual fuera pronunciada por una autoridad escolar para referir a los jóvenes estudiantes dentro del espacio analizado en el turno vespertino, y cuyo posible destino se sostenía no únicamente por desventajas de carácter educativo sino por sus circunstancias sociales y personales como violencia, drogadicción y delincuencia.

¹¹³ Un ejemplo es la llamada “Carta de buena conducta” que los alumnos de tercer grado reciben con la previa indicación de que dicho documento les será solicitado para su ingreso al nivel bachillerato. Esto pocas veces ocurre pero constituye un incentivo para aquellos estudiantes que a pesar de sus problemas de disciplina desean continuar estudiando.

“¿Para qué reprobarlos?, si saben o no saben, eso es lo de menos, mejor que saquen certificado y se vayan de aquí, si ya sabemos que no van a dar para más, que ya son *carne de presidio*”. (Subdirector J. Nota de campo, 2011)

El párrafo señalado muestra una doble dimensión de análisis. Por un lado el ámbito de la no reprobación juega un papel sustancial en aquellos espacios que por su escasa matrícula adoptan una condición de vulnerabilidad institucional al correr el riesgo de ser cerrados. Ello pone presión en el ámbito de su eficiencia terminal, la cual debe ser demostrada por su capacidad de aprobación y certificación de los estudiantes.¹¹⁴ Pero en el discurso permean otras condicionantes, como la necesidad de dar salida de la escuela a aquellos jóvenes que se consideran problemáticos y de difícil atención. La expresión *carne de presidio* hace alusión al supuesto destino de jóvenes que directa o indirectamente se vinculan o se asume que se vincularán a cuestiones delincuenciales. Esta alusión suele ser una constante de los espacios analizados, siendo el espacio del turno vespertino donde se hizo presente por primera ocasión, para posteriormente ser identificada mediante el uso de otros términos y expresiones en otros espacios y momentos de la investigación.

El ámbito de lo presidario guarda relación con el origen de algunos de los estudiantes y su aparente vínculo con situaciones específicas de origen familiar o que, dadas sus circunstancias, configuran una obvia posibilidad de destino a pesar de concluir sus estudios. Esta posible determinación configura un estigma de los sujetos que provienen de escenarios sociales difíciles y que los predispone a una condición de vulnerabilidad. Se asume entonces que su categoría de problemáticos (incluso violentos) por la que fueron expulsados de otros espacios se encuentra determinada por sus circunstancias sociales consideradas de

¹¹⁴ Este aspecto se encuentra aderezado por la práctica de directivos escolares de modificar las calificaciones de los estudiantes que inicialmente fuera observado de forma vedada en el turno vespertino. Posteriormente dicha práctica sería observada de forma explícita en el plantel de tiempo completo bajo varios argumentos, entre ellos el de ayuda al otro. En ambos casos los planteles pueden ser calificados como de último recurso, es decir, que los estudiantes que han pasado de un plantel a otro deberán ser acreditados en un espacio que tendrá como obligación acreditar lo que otros (los espacios expulsores) no han acreditado.

antemano complejas. Al respecto un ejemplo ligado a la venta y consumo de sustancias ilícitas en el ámbito familiar y la consecuente construcción de vulnerabilidad de un joven estudiante, alumno de tercer grado, quien habría sido marcado físicamente por dicha circunstancia, tal y como se relata a continuación.

“Recuerdo en particular a un chico de tercero que hablaba dificultosamente y con una especie de silbido en la voz que volvía poco comprensible lo que decía. El chico se negaba a leer y participar en clase. Dichas dificultades, me enteraría más tarde, derivaban de un accidente de la infancia cuando de pequeño metió a su boca un polvo blanco que se encontraba en la mesa de su casa; el polvo que parecía azúcar glass era la cocaína que en aquel entonces consumía su madre, lo que generó un daño a sus cuerdas vocales que sería irreversible. El joven de diecisiete años mantenía en los primeros encuentros con extraños un gesto adusto que generalmente provocaba temor a los adultos, aquello aunado al rumor que solía escucharse en la sala de maestros acerca del padre de aquel joven quien se encontraba preso en el reclusorio. Por otra parte, los integrantes de su grupo escolar mostraban apoyo y ayuda al joven, una especie de compañerismo que caía en compasión, pues por sus circunstancias la exigencia de trabajo no debía ser la misma que al resto, argumentaban constantemente sus compañeros”.
(Narrativa de la experiencia docente en el turno vespertino, 2010-2011)

La condición de vulnerabilidad sería enmarcada en una conversación con una profesora de la entonces denominada área de USAER¹¹⁵, quien especificaría las condiciones de aquel joven descritas en el fragmento. Pero además, esa condición, ligada a un ámbito familiar bajo el estigma de lo ilícito y lo delictivo, lo colocan de antemano como uno de esos sujetos que difícilmente podrían salir de ese círculo de vulnerabilidad social, es decir, como *carne de presidio*. El ámbito de lo presidario en su relación con las condiciones sociales de los jóvenes, construido

¹¹⁵ Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) era la denominación para el área de apoyo y de atención de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales en escuelas de educación regular, de los diferentes niveles y modalidades de la educación básica. La atención se brinda a través de especialistas en áreas de psicología y problemas de lenguaje, entre otros. Dicha unidad se reconfiguraría en el 2015 cuando se creó la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) que cumple con funciones similares (ver Secretaría de Educación Pública, 2015).

discursivamente como posible destino o forma de descripción, no era aplicable a todos los jóvenes estudiantes que asistían al turno vespertino, sin embargo solía ser un recurso para referirse casi de manera generalizada a la complejidad del alumnado y como justificación de los recursos de ayuda tales como el otorgamiento de calificaciones aprobatorias mediante las cuales la escuela podría fungir como un medio para aminorar la fatalidad del destino asumido para los jóvenes estudiantes.

Las expresiones acerca de los estudiantes no sólo se limitan a formas de categorización, además refieren a la construcción de un sujeto cuyo destino aparentemente se encuentra definido. Desde esa lógica, el estigma delincencial aparece como una constante, la cual toma diversos matices en los momentos y espacios analizados. Un ejemplo se relaciona con la mirada de los adultos hacia los jóvenes como sujetos amenazantes. Para el caso del turno vespertino, lo que podría definirse como una forma de “temor al otro” se verbalizaría mediante expresiones como “cuidarse”, “no arriesgarse a reprobarlos”, “no vincularse demasiado en sus problemas”, mismas que provenían de profesores a manera de recomendaciones.

Dichas recomendaciones surgían de lo que se asume como posibles riesgos que se corren al desaprobación académicamente a algún estudiante. Algunos de esos riesgos, un tanto comunes en el ámbito estudiantil, se relacionan con presuntos actos vandálicos contra docentes fuera del plantel como ponchar las llantas del auto del profesor en cuestión o incluso ser amedrentado por bandas de jóvenes que aguardan a la salida de su jornada laboral. Como se analiza brevemente en otro momento de este trabajo, existen casos de actos de carácter violento hacia los docentes que generalmente acontecen al interior de los planteles, cuya causa no se encuentra necesariamente relacionada con cuestiones académicas. Cabe señalar que ninguno de los casos observados ocurrió en el turno vespertino.

Además de las categorizaciones que caracterizaron este espacio, un aspecto relevante se relaciona con las maneras en que los propios estudiantes aludían a ciertas etiquetas, incluso a manera de auto percepciones, como

quedaría de manifiesto a partir de ciertas alusiones de los propios estudiantes acerca de las “marcadas” diferencias que se hacían entre ellos y los chicos del turno matutino. Dichas auto percepciones eran llevadas a otros espacios y circunstancias, como ocurrió en el plantel de tiempo completo al que algunos chicos del turno vespertino fueron incorporados tras la desaparición del turno en el que originalmente estaban y cuyo tránsito coincidió con el desarrollo de esta investigación. De acuerdo con el testimonio de la directora escolar (quien también provenía del turno vespertino en el plantel que después transitaría a tiempo completo) algunos de esos jóvenes manifestaban incomodidad por sentirse ajenos al nuevo turno: “mis niños de la tarde” o “los pobrecitos del vespertino” eran algunas de las expresiones usadas por la directora escolar para referirse a dichos estudiantes.

Los jóvenes, descritos como inferiores académica y actitudinalmente, se asumían a sí mismos como problemáticos y con dificultades para aprender, lo que derivaba en la solicitud a veces explícita de recibir un trato diferenciado al de los chicos “de la mañana”. Los jóvenes del turno vespertino eran notablemente de mayor edad que aquellos de su mismo grado en planteles del turno matutino observados en experiencias anteriores, principalmente en el tercer grado. Al rezago se aunaba el ausentismo: había estudiantes que faltaban continuamente a la escuela, en la mayoría de los casos por cuestiones laborales o problemas familiares.¹¹⁶ En ocasiones la ausencia de los jóvenes en horario de clases se debía a la aplicación de sanciones por llegar tarde a la escuela. Entre estas sanciones se encontraba (paradójicamente) perder el derecho a acceder a las primeras horas de clase, teniendo que mantenerse al interior del plantel, sentados afuera de las oficinas del área de Trabajo Social.

¹¹⁶ De llamar la atención fue el caso de un chico de primer grado que solía faltar a clases por trabajar como *cacharpo* (ayudante de chofer) en un microbús. El joven destacaba por su inteligencia y habilidad para ciertas asignaturas (geografía, una de ellas) pero a su vez por problemas de disciplina. Su antecedente familiar era haber sufrido de abandono de sus padres por lo que siendo bebé fue recuperado por una vecina quien fungía como su tutora. Al respecto fue de llamar la atención que durante la aplicación de la desaparecida prueba ENLACE (que coincidentemente en aquel año se enfocó en geografía) la profesora encargada de la aplicación decidió expulsarlo del salón y anular su participación en dicha prueba por tratarse de un estudiante que, en su experiencia, no sería capaz de resolver la prueba “debido a su mala conducta” (Nota de campo, 2011).

El ámbito de la sanción tomaría matices distintos a partir de las relaciones culturales y de poder de los sujetos pertenecientes a la institución. En el caso particular analizado las formas de disciplinamiento más evidentes, junto con formas de humillación hacia los jóvenes (y hacia algunos profesores), provenían de un prefecto escolar que ostentaba una posición de poder en el espacio analizado. Una anécdota resalta las maneras en que dicho sujeto solía dirigirse a los jóvenes: el prefecto, quien solía acosar o insultar al interior del espacio escolar a las profesoras de aquel plantel, insultaría en público a un joven gritándole frente a madres de familia, en el umbral de la escuela, la expresión “¡Pinche maricón!”. El evento descrito ampliamente en el Prefacio de esta tesis, no puede separarse del contexto descrito, un turno vespertino como espacio de estigmatización escolar y social de sus sujetos, cuya posición de vulnerabilidad era habitada o asumida de distintas maneras. Al respecto no sobra resaltar los silencios de las madres que presenciarían el evento en el límite del acceso a aquel plantel, los cuales podrían interpretarse como formas de evitar posibles repercusiones hacia sus hijos, estudiantes cuya permanencia en ese espacio representaba la posibilidad negada por otros espacios de obtener un certificado de secundaria.

Pero como se ha descrito anteriormente, en la anécdota mencionada existe a su vez un umbral casi metafórico cuando referimos a un hecho ocurrido al margen de lo que sucede dentro y fuera de la institución escolar. Ejemplo de ello se encuentra en el uso de expresiones de estigmatización proferidas por un sujeto cuya posición de poder no depende sólo de su función signada institucionalmente, sino por la posición que, legitimada social y culturalmente, le autorizaba el uso de expresiones de carácter discriminatorio y machista, las que además no eran susceptibles de ninguna consecuencia o censura.

Cabe mencionar que el evento fue relatado con indignación por una prefecta escolar, lo cual muestra la posibilidad de asistir a otras miradas que no necesariamente se encuentren condicionadas por las funciones disciplinantes de la institución escolar. Esto muestra parte de los matices que se generan al interior de los discursos y miradas, pues no todos los sujetos asumen el asunto del mismo modo. Estos matices también fueron observados en las maneras en que algunos

sujetos describen la ubicación simbólica de los chicos “de la tarde”. Como se ha mencionado, la pertenencia a este turno escolar se vincula generalmente a una especie de descenso simbólico en la calidad académica o en la percepción social construida en torno a los jóvenes. Sin embargo, ese aspecto no es generalizable a todos sus sujetos: tal y como pudo observarse, para algunos de aquellos jóvenes era muy importante obtener calificaciones de excelencia y poder continuar sus estudios en el nivel bachillerato. Algo similar se observa respecto a la construcción de dichos jóvenes por parte de algunos docentes, como se muestra a partir de la experiencia de una profesora que laboró en un turno vespertino y actualmente lo hace en el plantel de tiempo completo:

“Realmente para mí esos jóvenes eran más maduros y centrados, se podía trabajar muy bien. Sí tenían sus problemas y dificultades, pero al menos conmigo nunca fueron violentos. Por el contrario, estando en una colonia peligrosa, ellos mismos a la salida me acompañaban a la parada del microbús, me cuidaban. En aquella colonia era común que los profesores llegaran a la escuela contando que habían sido asaltados a su salida del plantel. Yo nunca pasé por eso gracias a mis alumnos”. (Profesora S. [Nota de campo, marzo de 2018]).

En otro testimonio se encuentra una apreciación similar a la anterior, pero referida al ámbito académico observado en el plantel del turno vespertino analizado:

“Comencé a notar cómo paulatinamente vencía mis propios prejuicios hacia esos jóvenes cuya inteligencia y dinamismo se ocultaban tras la careta de múltiples etiquetas negativas. Conforme avanzaba el ciclo escolar los chicos se involucraban cada vez más con los contenidos y la dinámica de la asignatura. En el desarrollo de las actividades comenzaron a mostrar un trato respetuoso hacia mí y hacia sus compañeros. En ellos había mucho más que carencias, y a pesar de los pronósticos y de las exigencias del director, al final del ciclo escolar a nadie le tuve que regalar la calificación. A pesar del marcado ausentismo, fue bien curioso

que el día en que se aplicó el examen de *Carrera Magisterial*¹¹⁷ todos los chicos del grupo que sería evaluado asistieran a clases. Resolvieron la prueba y al día siguiente les llevé chocolates como agradecimiento. Pero lo mejor estaría por venir cuando meses después, ya reubicada en otro plantel, los resultados de dicho examen llegaron para confirmarme algo que intuía: de los estudiantes que a lo largo de mi carrera habían sido evaluados, los y las jóvenes de aquella escuela, los rechazados y problemáticos del vespertino, fueron los que mayor puntaje habían obtenido”. (Narrativa de la experiencia docente en el turno vespertino, 2010-2011).

Un aspecto a destacar en ambos testimonios se encuentra en la posibilidad de mirar más allá de prejuicios que construyen negativamente a los sujetos, al dar cuenta de ciertas capacidades de los jóvenes que rompen con predisposiciones configuradas y normalizadas en el ámbito institucional. Los sujetos con autoridad pedagógica son capaces de poner en duda sus maneras de mirar y de construir a un otro. Sin embargo, paralelamente, puede generarse un matiz discursivo en la construcción de los sujetos que no niega del todo su carácter de carenciado o, incluso, violento. Como se analizará en el siguiente contexto de estudio, las denominaciones estigmatizantes pueden dar lugar a ciertos discursos de carácter “redentor” (Popkewitz, 1998), discursos “de ayuda” que de manera directa o indirecta construyen a un otro como vulnerable o, en ocasiones, imposibilitado para saldar por cuenta propia y de forma exitosa el trayecto escolar.

El Basurero

Una de las particularidades de las formas de construcción de los sujetos escolares que derivan en prácticas y discursos con un carácter veladamente discriminatorio y exclusor, es la manera en que los espacios en sí mismos adquieren categorías descriptivas. Un ejemplo situado previamente se encuentra en el turno vespertino

¹¹⁷ Uno de los rubros del extinto programa de estímulos docentes denominado Carrera Magisterial (1992-2013) consistía en la aplicación de una prueba estandarizada de la asignatura del profesor concursante al estímulo. Según las reglas de aplicación de dicha prueba, si al menos un ochenta por ciento de los estudiantes no asistía, el examen sería cancelado y el puntaje para el docente en dicho rubro quedaría en ceros.

como espacio que simbólicamente alude a sujetos en condiciones de rechazo escolar y social. Pero la metáfora del rechazo no se limita a un turno en específico, sino a las maneras en que la asignación de una definición de espacio engloba y alude simbólicamente a ciertas formas de construir a sus sujetos. La experiencia remitida al turno vespertino figura como un antecedente para mostrar cómo es que ciertas formas de otorgación y construcción de vulnerabilidad de los sujetos surgen como características de otros espacios escolares como parte del ámbito cultural-escolar mediante sentidos institucionalmente aceptados.

Como se ha explicado anteriormente, existen diferencias y disposiciones acerca de los sujetos que son generadas en relación con su ubicación simbólica en el marco de ciertos contextos escolares específicos. Me remitiré al caso de una escuela secundaria cuyo plantel desarrolla sus actividades en el turno matutino, pero que durante el desarrollo de la investigación transitó a la denominación de escuela de tiempo completo, transición que implicó una serie de cambios en el ámbito administrativo, así como un momento coyuntural relevante de analizar en torno al cierre del turno vespertino.¹¹⁸

El plantel se ubica en la Ciudad de México en una zona que colinda con un municipio del Estado de México; los estudiantes que asisten a dicho centro escolar provienen de ambas demarcaciones políticas, colonias consideradas de tipo “popular”, caracterizadas por su bajo nivel económico y altos índices delictivos. Las actividades en dicha escuela se desarrollaban en dos turnos, matutino y vespertino, hasta el 2014, año en el que el turno vespertino sería cerrado para constituir una institución bajo la denominación “tiempo completo”. De acuerdo con el proceso de recuperación de información empírica en este espacio, fue durante

¹¹⁸ La denominación de Escuelas de Tiempo Completo, refiere a un programa diseñado por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), actualmente Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, cuya implementación inició en el ciclo escolar 2009-2010 consistente en la ampliación de la jornada escolar en planteles educativos sin turno vespertino, sobre lo cual hay que señalar que varios planteles en el vespertino con baja matrícula fueron expresamente cerrados para incorporarse a esta modalidad. El programa aumentaba el esquema de enseñanza y la incorporación de asignaturas complementarias al currículum oficial relacionadas con ámbitos como la enseñanza de un segundo idioma, el conocimiento de las tecnologías de la información y las comunicaciones, o el desarrollo de competencias para una vida saludable. No obstante, a pesar de la ampliación del horario de estancia (de 7:30 a 3:30 para secundaria general) el Programa no ofrece el servicio de ingesta de alimentos salvo el que se proporciona como venta en planteles (“cooperativa”) de jornada regular.

una serie de entrevistas conversacionales (en una segunda fase de recopilación),¹¹⁹ cuando por primera vez se hizo mención a un apelativo asociado a las características de dicho plantel:

“Y yo les digo a los niños a veces aquí (tú trabajaste en esta escuela) y dicen es que éste es el *basurero*, ¿no?, éste es el reclusorio, no la secundaria. Aquí estamos porque no tenemos oportunidad. Y les digo qué mal están jóvenes (...) Y los padres también: no llesves a tu hijo ahí porque es la peor escuela, es el *basurero* donde llegan todos los que son rechazados y que no tienen la oportunidad de estudiar”. (Profesora C. Diciembre, 2016)

El término de *basurero* se asocia directamente con la característica de dicho espacio como el receptor de los “peores” estudiantes de la zona, siendo dicha escuela un espacio ocupado por jóvenes que han sido expulsados de otros planteles por diversos problemas. Aunque su origen puede poseer un sentido más fáctico (asociado a la construcción física del plantel sobre un terreno que sirviera de tiradero de basura décadas atrás), la noción de *basurero* anteriormente referida incorpora, a manera de metáfora, una noción de rechazo a la que se alude mediante ése y otros términos que aparecen de forma sutil pero constante en los discursos docentes.

“Yo creo que es para muchos una [escuela] de último recurso, así, tal cual. Es de la que no te van a correr, por ejemplo. Aquí nos llegan niños corridos de seis escuelas, que estrictamente hablando ni siquiera debería pasar eso. Que los corrieron de equis, de la vespertina, de la técnica... O sea, de todos lados, y aquí terminan y aquí van a acabar, porque hasta dicen ahí terminas la secundaria (...) La otra vez estaba yo en la inspección y llegó una señora que su hijo tenía problemas en su escuela, le ofrecieron venirse para acá y la señora respondió: ¡no, eso es peor que reclusorio!” (...) Estamos catalogados de esa manera. Y sí,

¹¹⁹ Como se ha explicado en el capítulo de precisiones metodológicas, las experiencias referidas a dicho plantel se recopilaron a lo largo de distintos periodos, algunos de ellos durante mi estancia como docente, otros durante un periodo de observación y de entrevistas, siendo estas últimas las que permitieron obtener gran parte de los discursos que se analizan en este apartado.

estamos en una zona complicada, pero no es la única escuela en zonas complicadas”. (Profesor H., diciembre de 2016).

“Nos enteramos de la opinión que tienen los padres o de la comunidad sobre la escuela. En la escuela, para muchos es una escuela que es el último, el último recurso, pues ya qué. Si te vas a esta escuela es porque pues ya ninguna te aceptaron y es la única en donde te aceptan”. (Profesor F., diciembre de 2016).

Entre los aspectos referidos en las descripciones por parte de profesores del plantel se encuentra su caracterización como un espacio receptor de aquellos jóvenes que han sido desplazados de otros espacios por circunstancias como su bajo aprovechamiento o mala conducta. Ello conlleva a que, de acuerdo con los testimonios, exista una percepción, casi siempre considerada externa (por provenir de madres de familia de alumnos de dicho plantel o ajenas al mismo), que alude tanto al plantel en sí mismo como a los jóvenes a los que recibe. Pero esa percepción no se construye sólo de manera externa, también de forma institucionalizada. Un ejemplo de ello se encuentra en las maneras de categorizar, y a su vez de actuar institucionalmente en relación a dichos jóvenes (considerados problemáticos), los cuales se asume serán enviados a un plantel acorde a sus características.

“Había un directivo de la [número de otra secundaria]¹²⁰ que lo decía, allá en su escuela donde se va todo lo feído, allá lo mandamos. Todos los niños que supuestamente tenían problemas familiares, de aprovechamiento, ¡a la X!, allá se los mandamos para que trabajen con ellos, porque aquí no”. (Profesora C. Diciembre de 2016).

¹²⁰ En referencia al número que identifica a otra escuela pública de la zona escolar que se caracteriza por poseer mayor prestigio y mejores instalaciones. El testimonio se basa en la experiencia de la profesora, quien también laboraba en ese plantel (como suele ser común en el caso de los profesores de secundaria que cubren sus horas en varias escuelas). El plantel mencionado, cabe acotar, albergaba la inspección escolar. Cada escuela posee un nombre, sin embargo en los discursos es común escuchar que a las escuelas se les identifica más fácilmente por el número, aspecto que ha sido omitido en este trabajo a fin de mantener el anonimato de los espacios.

Dicha forma de percibir el espacio implica a su vez una construcción de sus sujetos, configurándose así una lógica escolar que no proviene exclusivamente de exterior, pues también se configura desde adentro, es decir, desde sus propios sujetos. Por ejemplo, durante una reunión docente para informar sobre la oficialización en términos administrativos del plantel como escuela de tiempo completo, la directora escolar también se referiría a la llegada de un nuevo alumno aludiendo de forma indirecta a la noción de *basurero*. Al inicio de la breve pero sustancial intervención, la directora escolar se referiría a los alumnos del plantel como los que ha “recogido”. Así, al describir al nuevo chico (que por indicación de las autoridades sería reubicado en el plantel), la directora no omitió mencionar que dicho joven ya había estado en más de cinco escuelas, mención que remató haciendo uso del término “chico basura”, expresión que casi de forma inmediata corregiría diciendo: “bueno no, no son basura, pero aquí los recibimos” (Nota de campo. Diciembre, 2016).

El comentario realizado por la directora escolar donde se inserta la expresión *chico basura* muestra de forma más clara la manera en que se materializa la metáfora del rechazo y del desecho. La escuela recibe “lo peor” en términos escolares mientras se convierte en el *basurero* que recoge a todos aquellos jóvenes que son “desechados” de otros planteles. Pero la construcción de la noción de rechazo asociada al término de *basurero* tiene un origen más complejo que se vincula a la forma en que se construye una idea de espacio escolar y, ante todo, la manera en que se construye e incluso se estigmatiza a sus sujetos.

Al respecto, es posible suponer que ante el cierre del turno vespertino la noción de rechazo implícita en el uso del término *basurero* se exacerbaba o apareciera en relación con la disolución de un turno que históricamente se consideraría el receptor de los alumnos rechazados, expulsados o problemáticos. Pero en el caso del plantel analizado dicha construcción deviene de la supuesta complejidad de su contexto, así como del declive del espacio escolar a razón de la paulatina desaparición de la selectividad escolar y acceso de “cualquier”

estudiante a la escuela, tal y como lo señala un profesor con antigüedad laboral en el plantel.

“Partamos primero históricamente. Hace muchos años, hará 20 años hacia atrás, esta escuela era considerada como la primera de la zona, *pese al lugar donde estaba*, siempre tenía muy alto nivel de escuela. Al paso de los años, a través de diferentes directores la escuela ha bajado de categoría. (...) En los últimos 10 años bajó bastante. Bajó porque empezó a tener menos demanda la escuela. Al mismo tiempo de bajar de matrícula se tuvo que tomar la estrategia de aceptar *todo tipo de alumnos*. Antes se aceptaban alumnos que no debieran materias, que fueran más o menos bien en promedio, y eso mantenía una estabilidad en la escuela. Posteriormente la situación se tuvo que abrir para todos, a todo tipo de alumnos, no importaba qué tipo de situaciones, problemáticas escolares o personales, incluso tuvimos una época con grupos muy, muy difíciles” (Profesor F., diciembre de 2016).

En el testimonio del profesor existen varios aspectos que considero sustanciales. El primero se relaciona con una constante que se alude en éste y otros discursos: la localización del plantel como un referente del tipo de alumnado con problemas sociales, económicos y, por ende, con dificultades escolares. Existe además una añoranza por el periodo de selectividad que determinaba mayor estabilidad en términos de disciplina, aprovechamiento y, en general, de menos problemas escolares. La disciplina, como se ha mencionado reiteradamente, constituye uno de los referentes del prestigio de un plantel y un componente que se considera vulnerado ante el acceso de estudiantes con antecedentes de sujetos “problemáticos”.¹²¹

Otro aspecto considerado por el profesor es el relacionado con el declive paulatino del prestigio del plantel a razón de la disminución de la selectividad en el ingreso de sus estudiantes. De acuerdo al testimonio del docente, ese declive se

¹²¹ “Los niños tienen la percepción de que algunas escuelas cercanas como [número de otra escuela] son un mejor lugar que este, muchos aspiran a irse allá, por qué, porque saben que allá hay más disciplina, consideran que allá hay mejor rendimiento, y allá existen condiciones para ser recibidos con promedio, sin problemas de conducta, no sé, sin antecedentes de llevar problemas disciplinarios.” (Prof. J. Diciembre de 2016).

vincularía a un manejo interno y al ejercicio administrativo de los distintos directivos. No obstante, ese fenómeno también puede vincularse a factores de carácter estructural propios del periodo histórico al que el docente hace referencia: un proceso de reconfiguración de la escuela secundaria que se vincula al reconocimiento de su obligatoriedad (iniciado en la década de 1990) que contribuyó a la expansión y acceso de nuevos sectores sociales a dicho nivel educativo, pues la obligatoriedad implicaría la incorporación de sectores considerados excluidos (ver Bracchi y Gabbai, 2013; Jacinto, 2009).

El mencionado proceso de reconfiguración derivó en un cambio en términos del público receptor de la educación secundaria, con lo que el ámbito de la denominada “selectividad” se vería trastocado. No obstante, esa apertura no necesariamente terminaría con otros problemas ligados a factores de exclusión y desigualdad social que continuarían siendo reflejados en ámbitos como el ausentismo y la deserción escolar, asociados a diversos factores como los económicos y los sociales (Dussel, 2015), así como los escolares (Maddonni, 2014). Al respecto, como plantea Jacinto (2009), muchos jóvenes que ingresan a la escuela secundaria padecen problemas de subsistencia y necesidades básicas sin satisfacer, teniendo que trabajar para aportar al sustento económico de los hogares, aunado a otros problemas como el embarazo adolescente.

En relación al llamado *basurero* es de mencionar que el acceso de “toda clase de alumnos”, como los denominó el Profesor F., propició a su vez una percepción negativa de la comunidad hacia el plantel escolar, como sostiene este mismo docente:

“La comunidad en un principio tenía a esta escuela como una escuela de alta demanda, tenía la aceptación de que era una escuela que era primera en la zona. Al paso de los años y de acuerdo a los padres, los comentarios que han llegado a comentarnos a nosotros, pues la escuela ha bajado de popularidad, es una escuela de baja demanda tenemos poca población ya en la actualidad, por qué, porque los mismos padres se dan cuenta que hemos tenido que recibir, o hemos recibido alumnos que presentan este tipo de situaciones, como comentaba, principalmente... no de bajo aprovechamiento, eso no les importa a los papás, es

bueno para ellos, pero chicos que vienen con cuestiones este de drogadicción, de alcoholismo incluso algunos que tienen problemas por violencia y asalto.” (Profesor F. Diciembre de 2016).

En su testimonio el profesor complementa el significado de “toda clase de alumnos” referida no sólo al ámbito escolar o académico, sino a situaciones consideradas comunes en los jóvenes que asisten a dicho plantel y entre las que se encuentran la drogadicción y alcoholismo, lo que en su opinión contribuiría a que la escuela perdiera su prestigio ante la comunidad, “no ante nosotros”, como explicaría el docente, “porque nosotros seguimos laborando, seguimos trabajando, no importa el tipo de alumnos que tengamos, no los catalogamos nosotros por eso sino, sino que estoy refiriéndome a la cuestión histórica con percepción a la comunidad”, punto que el docente aclararía con insistencia enfatizando que la manera en que se percibe y categoriza el plantel viene desde afuera, no desde adentro.

La relación entre el ámbito sociocultural de los estudiantes, considerado negativo al encontrarse ligado a condiciones de vulnerabilidad social, adicciones y familias disfuncionales, es otra de las características de los discursos docentes que atribuyen a esos factores externos los principales problemas de la institución. Con esa perspectiva la construcción que se hace de los jóvenes estudiantes se asocia a determinaciones de carácter social y cultural propias del contexto donde se ubica la escuela. Esa construcción que encuadra en la dicotomía nosotros-ellos sería expresada en otro momento por un subdirector académico quien se refirió a los habitantes de la comunidad donde se localiza la escuela como “salvajes”, una zona “donde impera el salvajismo”, lo que en su opinión determina que los muchachos que asisten al plantel se caractericen por ser sumamente violentos (Nota de campo. Febrero, 2018).

No obstante, en el ámbito de lo escolar, la noción de violencia no sería tan constante en los discursos docentes como sería el caso de la “indisciplina”, entre otros ámbitos como las dificultades sociales y escolares de los adolescentes o la búsqueda constante de la escuela por ampliar la baja matrícula con la que se

sostiene.¹²² De momento llama la atención que a raíz de la denominación del espacio como *basurero* o, en otros términos, como el receptor de jóvenes en condiciones de rechazo, en los discursos docentes se evidencia ciertas maneras de construir a ese joven que asiste a la escuela secundaria y su vínculo con el contexto social en el que se desenvuelve. Como ejemplo se encuentra la manera en que un profesor de Artes, con pocos años de experiencia en el plantel, sostendría la importancia de inculcar a los jóvenes otras visiones del mundo, distintas a las que viven cotidianamente en su comunidad:

“Yo les doy el mensaje de que nunca tienen que avergonzarse de su origen. Nacieron aquí, tienen que valorar esto, pero sí se vale que vean más allá, que puedan pensar en que ellos con un trabajo honesto pueden tener dinero para comprarse los tenis que les compran sus papás, ¡y originales!, a viajar en avión, o tener un auto, o ir a una playa. Entonces venderles esa idea de que eso lo pueden encontrar a partir de practicar esa disciplina aquí, porque finalmente yo les comento: son estudiantes ustedes hoy, pero en algún momento de su vida van a dejar de serlo.” (Prof. J. Diciembre de 2016).

En el razonamiento docente (en términos de Popkewitz para referir a la manera en que el profesor construye su discurso acerca del otro) existen varios aspectos a mencionar. El primero de ellos se refiere a la necesidad de la escuela de ampliar el horizonte cultural de los estudiantes partiendo de la lógica de que hay un “más allá” de lo que viven cotidianamente, aspecto sobre el que el docente profundizaría más adelante. Sin embargo, hay en la manera de mostrar ese “otro mundo” una serie de percepciones que nos muestran a cierto detalle una característica de los sujetos entrevistados: la de ser sujetos con funciones pedagógicas pero a su vez sujetos culturales con visiones particulares de la realidad social.

Por otro lado, se encuentra la paradoja de considerar el entorno negativo como un origen que hay que desestimar a cambio de la búsqueda del éxito económico, materializado en objetos materiales, lo que no sólo muestra esa

¹²² Al respecto de este punto una serie de medidas que han sido tomadas por la institución serán analizadas posteriormente.

particularidad construida por el docente, sino que además enfatiza de manera indirecta una característica de los sujetos a quienes dirige su reflexión: las carencias económicas. Al respecto de la expresión “avergonzarse de su origen” que el docente empleó, él mismo haría una aclaración acotando en el vínculo entre el factor sociocultural y el entorno complejo de los estudiantes:

“Quizás la palabra correcta no sea avergonzarse, quizás la correcta sea acostumbrarse a que lo que viven hoy es lo normal (...) A que están acostumbrados a que se tienen que embarazar las niñas a los 15 a los 16 años, a que no tienen que continuar estudiando después de la secundaria, a que tiene que vivir relaciones disfuncionales de familia o de pareja, porque ya lo ven natural (...) y les es natural, hay niños que te refieren sin mayor expresión de sorpresa o de espanto que han visto cómo han matado a su primo comiendo tacos porque probablemente estaba en una cuestión de narcomenudeo, que salen a comprar el pan y que se han encontrado con un cadáver en una calle, que ya medio lo esquivan y se van por su pan y regresan a casa; que a la menor provocación, en Navidad vienen y le chiflan a su papá y a su tío los de la bandita contraria, y ya se arma la batalla campal afuera. Pues eso es yo que creo como algo natural y yo trato de venderles la idea de que pueden vivir algo diferente, saliendo de este entorno, que vivan de forma sana (...) Parece que es algo natural, aquí, familiar y económico, vendedor de drogas, y eso es algo inevitable para ellos, pero el venderles la idea de la posibilidad de un cambio.” (Profesor J. Diciembre de 2016).

La realidad de carácter cultural-estructural que, tanto a nivel local como a nivel nacional, afecta la vida de los jóvenes puede leerse como desbordante y avasalladora. En el discurso docente existe una fuerte reflexión que invita a pensar en la complejidad de las condiciones sociales y culturales que viven sus estudiantes, pero cabe mencionar, que también viven muchos otros adolescentes en el país. Las situaciones referidas como naturales en la vida cotidiana de los jóvenes que asisten a la escuela secundaria no son más que referentes de la exclusión social y condiciones de abandono que viven varios sectores de la población en México.

Al respecto, Valenzuela (2015: 19) alude al término de precarización (social y económica), derivada de la polarización social generada por el sistema neoliberal; refiere así al horizonte de vida restringido de muchos jóvenes mexicanos.¹²³ La precarización se considera el primer elemento que define la condición de vulnerabilidad de los jóvenes en México y en América Latina “donde la pobreza y falta de oportunidades se reproducen a un amplio sector juvenil e infantil que padece fuertes condiciones de vulnerabilidad e indefensión”¹²⁴, situación aderezada (por si fuera poco) por el incremento del crimen organizado que ha crecido al amparo de lo que el autor denomina un Estado adulterado (o narco estado), ligado al despliegue de factores como la corrupción, impunidad, violencia y muerte.

Ante ese panorama, no se puede asumir que el entorno complejo al que los docentes aluden constantemente quede limitado a problemas de los estudiantes, e incluso de la zona en donde viven, en tanto que se trata de un deterioro en la estructura social y económica que afecta de forma más compleja a los jóvenes del país. Al respecto es relevante señalar la manera en que los discursos docentes muestran dos perspectivas que suelen entrecruzarse: una de ellas relacionada con las condiciones estructurales de los jóvenes como condicionantes de su bajo desempeño y de los principales problemas que enfrentan a nivel personal y escolar, mientras que, paradójicamente, existe latente un discurso de la responsabilidad individual que, como sostienen Bracchi y Gabbai (2013: 32), tiende a reducir el peso a otros mecanismos, agentes e instituciones, así como las condiciones económicas, sociales y culturales.

“Hay circunstancias que orillan a los niños a tener ese comportamiento que los hace niños conflictivos y de bajo rendimiento. Pero aquí hay otra cuestión, que hay otros alumnos que viven circunstancias muy similares de pobreza, de familia

¹²³ Apoyado de Bourdieu, Valenzuela (2015: 16) considera que el concepto de precariedad alude no sólo a las condiciones de desigualdad sino a las dimensiones estructurales que garantizan la reproducción de condiciones sociales de desigualdad, mientras que a las poblaciones precarizadas las define como aquellas con escaso capital social a quienes se les degradan sus modos de ganarse la vida.

¹²⁴ Para mayores datos de carácter cuantitativo respecto a las estadísticas de las condiciones de los jóvenes en México y el mundo se pueden consultar los análisis realizados por Avalos (2015).

disfuncional, que sin embargo te dan el diez todo el tiempo, yo creo que es una cuestión de conciencia personal que ya trae cada alumno.” (Profesor J. Diciembre de 2016).

Las condiciones sociales y económicas de los jóvenes estudiantes suelen considerarse los principales factores determinantes de un desenvolvimiento negativo en el ámbito escolar, lo que conduce a que sean catalogados como chicos “conflictivos” o con bajo rendimiento. No obstante, como se muestra en el anterior testimonio, existe una percepción que entrecruza dichas condiciones con el ámbito de la responsabilidad individual y la capacidad de decidir. Se asume entonces que el desenvolvimiento en el ámbito escolar depende más de las decisiones personales que de las condicionantes sociales y económicas, a pesar de que éstas en ocasiones pueden influir en que el joven continúe o no sus estudios.

Existe una tendencia a atribuir los principales problemas de la escuela a las circunstancias de los jóvenes, así como a sus decisiones personales, pero poco se atribuye a la configuración de la dinámica institucional en sí misma. En ocasiones la exacerbación del factor individual suele ser la causal de discursos de carácter esencialista que colocan a los jóvenes como poco interesados en su educación o en su futuro. En ese tenor, una tercer variante no expuesta en los discursos docentes se relaciona con las propias condiciones escolares capaces de definir como “exitosos” o “fracasados” los recorridos de los jóvenes por la escuela (Bracchi y Gabbai, 2013; Maddonni, 2014). En contraposición a la construcción del alumno problemático a razón de sus condiciones sociales y de la falta de responsabilidad individual, surge el calificativo del alumno ideal, categorizado indirectamente de la siguiente manera:

“Ayer a un compañero, un alumno de diez, un niño guapito que le gusta a las niñas, que practica deporte en la escuela de fútbol, un equipo de primera división, los demás lo rechazan porque ven a un *niño ideal*, sin problemas en casa, con dinero, que le gusta a las niñas y demás”. (Profesor J. Diciembre, 2016).

El fragmento citado gira en torno a una anécdota en la que el profesor relata cómo la mayoría de los estudiantes (situados en la categoría de alumnos problemáticos y en condiciones de desventaja social y escolar) ejercen muestras de rechazo hacia otro estudiante. Dicho joven, de acuerdo con el testimonio del profesor, representa una minoría en el plantel escolar y por lo tanto es señalado negativamente por el resto de sus compañeros. Un elemento que destaca se relaciona con la manera en que dicho joven es asumido como un “ideal” que, de acuerdo con la perspectiva del docente, no se elabora exclusivamente en relación con aspectos de carácter escolar, sino con otros ámbitos como el económico e incluso la apariencia física aunada a su presumible masculinidad.

En el trabajo de Pérez Islas (2010), el cual aborda la discriminación sobre jóvenes, existe una clasificación de carácter analítico a la que remite la experiencia antes aludida. El autor refiere a dos percepciones extremas sobre el mundo juvenil vinculadas a la discriminación de este sector y a la asignación que se hace de los jóvenes en los espacios regidos por los adultos. La primera se asocia a una gama de cualidades positivas a las que socialmente se les construye como “jóvenes-promesa”, mientras que la segunda refiere a un sector peligroso o anómico de la juventud, caracterizado por su rebeldía y desinterés: los “jóvenes-peligro”. Al respecto, como sostiene Pérez Islas (2010: 38), una gama diferenciada de percepciones adultas se produce en torno a dichos jóvenes, en ocasiones vinculada al origen social en donde se asumen directa o indirectamente nociones como que “los buenos son los que tienen recursos, los malos, los pobres”.¹²⁵

La noción de “jóvenes peligro” puede considerarse pertinente en relación con las nociones referidas en los discursos docentes, sin embargo en dichos discursos existen diversos matices en la forma de construir a los jóvenes estudiantes cuya característica en común es su procedencia de entornos considerados “complejos”.¹²⁶ Al respecto, una de las nociones que más ha llamado

¹²⁵ No obstante, como plantea el autor, existen algunos sectores juveniles que permanecen invisibles a la mirada institucional-adulta, pues pocas veces son considerados en su calidad de jóvenes, como por ejemplo las y los jóvenes que no estudian ni trabajan, los jóvenes de los sectores rurales, los “niños” de la calle, los jóvenes migrantes, etcétera (Pérez Islas, 2010: 38).

¹²⁶ Esos matices se dejarán ver en formas particulares de mirar y construir esa desventaja a nivel social, incluso con mecanismos específicos que tienden a ampliar la noción de vulnerabilidad de

la atención, por aparecer en distintos momentos de la recuperación de información empírica, es la relativa al supuesto vínculo entre los jóvenes con el ámbito delincuencia. Dicho vínculo se construye discursivamente en varios sentidos: el primero en relación con el entorno familiar y las actividades que se asume realizan los jóvenes, es decir que delinquen. El segundo como forma de categorización de los jóvenes, cuya carga estigmatizante da por consabido su futuro o destino, siendo este último sentido el que discursivamente se construye o aparece en las descripciones en mayor proporción.

Del basurero escolar al basurero social. La construcción del delincuente y su espacio, el reclusorio

El término delincuente, junto con otras nociones asociadas, ha sido recurrente en distintos momentos del estudio. Como se mostró anteriormente, dicho término aparecería inicialmente durante un evento propio de la cotidianidad escolar, cuando una directora interpelló a uno de sus estudiantes denominándolo “delincuente” frente al resto de sus compañeros ante una falta disciplinaria acontecida durante el ritual cívico (Nota de campo, 2011). Sin embargo, el peso de dicha exclamación tomaría un sentido más profundo al comprender con mayor precisión las maneras en que los propios sujetos refieren a las características de los espacios escolares y de sus sujetos.

El término delincuente se asociaría al tipo de jóvenes provenientes de entornos caracterizados por problemas económicos, violencia y otras formas de descomposición social. Se trata de alumnos que acceden a ciertos espacios escolares de carácter público, los cuales poseen un estigma de escuelas para los “rechazados”, es decir alumnos considerados problemáticos, indisciplinados e irregulares, que no han sido sostenidos por otros espacios. Pero la construcción del delincuente adopta significados particulares al interior del contexto escolar. Como pudo analizarse, existen al menos dos formas de construcción del delincuente, la primera ligada a sus condiciones reales, “delincuencia real”, la

los sujetos. Dichas prácticas o medidas de tipo escolar que forman parte de la dinámica cotidiana del plantel serán abordadas más adelante.

segunda asociada a un supuesto que además de categorizar a los jóvenes con problemas sociales y económicos tiende a colocar a la delincuencia como un irremediable destino.

De acuerdo con el testimonio de un docente, una de las categorizaciones del plantel analizado se relaciona con la particularidad que le da recibir a “toda clase de alumnos”, algunos de ellos con problemas de adicciones o violencia. Así, para dicho profesor (quien asume la llegada de estos sectores a la escuela como una desventaja que la institución adquirió a lo largo del tiempo) existe una descripción que acota en ese tipo de alumnado.

“Chicos con necesidades especiales de apoyo, no de aprendizaje, eso es otra cosa, eso ya estaríamos hablando de barreras de aprendizaje. Sí los tenemos, sí los tenemos, hemos tenido niños que tienen dificultades para escuchar, para hablar, para escribir, pero es una cosa aparte (...) El problema para nosotros radica cuando tenemos chicos que presentan situaciones de violencia, situaciones de alcoholismo, situaciones de drogadicción, este tipo de chicos que son violentos o que *ya han delinquido* en un momento dado”. (Profesor F. Diciembre de 2016).

Para el profesor existe una clara definición de los jóvenes que asisten a la secundaria con problemas sociales, entre los que se incluyen la violencia y la delincuencia. Llama la atención la manera de vincular casi causalmente los problemas de adicciones con la violencia y el ámbito delincuencia. Como más adelante ampliaría en su testimonio, algunos estudiantes del plantel habrían pasado por el tutelar por cometer delitos menores. Sin embargo, como relataría otro profesor, dichos casos constituyen una minoría de los jóvenes que asisten al plantel. Al respecto aparecería la noción de “delincuencia real” en apariencia separada de una perspectiva únicamente de carácter estigmatizante y referida a los jóvenes que realizan actividades ilícitas, incluso dentro del plantel, o que poseen un vínculo familiar con alguien que delinque.

“Es que también están los niños buenos... Hay un término muy chistoso porque en esta escuela tenemos que hay mucha *delincuencia real*, o sea es real tanto los

padres como ellos, ¿no? Entonces están los niños que son bobos, que son niños porque son travesuras de niños. Pero están los otros que son delincuentes tal cual, o sea, que se robaron las llaves de los bebedores para quién sabe, para nada, porque no les va a servir en ningún lado, pero bueno, se lo llevaron por llevárselas. Aquí de repente llegó un momento en que se llevaron las memorias de la computadora, las antenas de Internet, de hecho por eso puse cables, porque pues así está más difícil, es precisamente porque ya se estaban llevando, entonces por el afán de llevarse realmente. Es algo normal en ellos.” (Profesor H. Diciembre de 2016).

El profesor define como “delincuencia real” la relación de los chicos con actos delincuenciales, o bien su pertenencia a familias que se dedican a actividades ilícitas. Plantea además la constatación de dichas actividades con el robo de infraestructura escolar, indicando que éste, como otros actos delincuenciales, son hechos sin razón que acontecen sólo por ser parte de la normalidad de los jóvenes, es decir de su actuar cotidiano. Al respecto de los ejemplos plateados por el profesor cabría cuestionarse si sólo son actos delincuenciales sin objetivo alguno (podría ser la comercialización de los objetos robados) o si constituyen actos vandálicos cercanos a expresiones en contra de la escuela, “violencias anti escuela” en términos de Dubet (2003).¹²⁷

Desde la perspectiva de los docentes el ámbito de lo delincencial abarca aspectos como violencia (ataques a compañeros), robo y adicciones, pero en general, expresa una forma de nombrar aquello que es considerado negativo para la institución considerando la condición social y familiar de los jóvenes. Si bien la cuestión de la delincuencia aparece descrita como un hecho real (en tanto que no se limita a una forma de estigmatización sin aparente fundamento), existe en el uso de este término una forma de definir y clasificar a los jóvenes englobando de forma general aquello que se considera negativo (o anormal) para la institución. En ese sentido, se hace uso de un término que se “adecua” a las condiciones

¹²⁷ Según Dubet (2003: 33), muchas de las violencias que se manifiestan en la escuela no son ni violencias sociales, ni violencias juveniles “normales” y no interpretables por los actores. Son violencias “anti-escuela”, las destrucciones de material, los insultos y las agresiones contra los docentes, provocadas por los alumnos y, a veces, por su familia y sus amigos.

sociales y económicas de los jóvenes, así como al estigma del *joven-peligro*, opuesto al ideal de alumno sostenido por los docentes.

Esta negatividad se asume entonces como propia de sujetos capaces de tomar sus propias decisiones, quienes eligen el “mal” por decisión propia. Ello pareciera autorizar por parte de los adultos el uso de expresiones que aluden a esa condición, expresiones que muestran el modo en que los chicos provienen de un ámbito delincuencial, incluso de forma sarcástica como se observa en el siguiente testimonio:

“Hicimos un evento para el día del padre, y un compañero profesor [dijo]: *¿y tú crees que los dejen salir del reclusorio para venir al día del padre?* [en referencia a los padres de los alumnos]. Y me pareció bastante triste el comentario. Claro que tenemos muchos niños con problemas de ese tipo, pero no es la mayoría ni mucho menos. No podemos, creo yo, catalogar nosotros también de esa manera a todo el mundo.” (Prof. H. Diciembre de 2016).

Existe en la perspectiva del docente que comparte la anécdota relatada una crítica a la manera en que otro profesor refiere en tono de burla a la condición de los padres de algunos chicos que asisten a la escuela. Independientemente del poder discriminatorio que pueden tener las bromas y chistes a razón de la condición social de los otros, existen otros aspectos en dicho relato que son de mención. En primer lugar el posicionamiento crítico del docente que narra el acontecimiento, pues en argumentos previos el profesor muestra una clara apropiación de la noción de delincuente para referirse a sus alumnos, mientras que en esta narración muestra descontento con la forma en que dichas construcciones se manifiestan de forma satírica. Esto da cuenta de la multiplicidad de posiciones de cada sujeto en ámbitos de carácter discriminatorio.

No obstante, otro aspecto a destacar en dicha crítica es que ésta sólo se enfoca a cuestionar la generalización que abarca erróneamente a todos los padres de los alumnos del plantel, pero no muestra descontento ante el carácter discriminatorio de la expresión en sí misma. Al respecto de la anterior anécdota cabe otro aspecto que amerita ser resaltado: el uso del término reclusorio como

una característica social de los estudiantes. En referencias más sutiles el término sería una constante en los discursos docentes que otorgan categorías al plantel escolar. La noción de reclusorio sería referenciada en varias ocasiones, incluso a la par del término basurero:

“Es que este es el basurero, ¿no?, *este es el reclusorio*, no la secundaria” (Profesora C. Diciembre, 2016).

La noción del reclusorio, al igual que la del basurero, no es fortuita; ambas constituyen percepciones a las que los profesores aluden continuamente. Si hacemos una analogía podríamos considerar que, a diferencia de la noción del *basurero* que refiere al rechazo escolar, la noción de *reclusorio* se enfoca más a otra clase de rechazo, al social, al menos cuando se vincula a sus sujetos bajo el calificativo de delincuentes. Curiosa sería la manera en que una profesora remitiría a ambos términos con la intención de motivar a sus alumnos a que contribuyan a cambiar esa percepción que se tiene del plantel escolar:

“Manejamos una imagen y el día de mañana que ustedes vayan a pedir trabajo, pues si ustedes dicen soy egresado de la [número de la escuela], el basurero de mi colonia, ¿qué crees?, ¿qué imagen crees que puedan tener de ti?, ¿que eres un buen estudiante? (...) El espacio lo hacemos nosotros, porque pues entonces yo soy la celadora y ustedes son delincuentes, drogadictos, prostitutas, porque eso es lo que hay a veces en las cárceles, así los estigman [sic], y no todos son así, porque hay gente inocente.” (Profesora C. Diciembre de 2016).

La manera en que los términos *basurero* y *reclusorio* se entrecruzan en el fragmento mencionado es digna de análisis. En primer lugar se alude a un discurso en el que la profesora interpela a sus alumnos acerca de su responsabilidad implícita en la construcción de dicho espacio bajo las denominaciones antes citadas. En una especie de cuestionamiento crítico en torno al principio “el espacio lo hacen sus sujetos”, la profesora vuelve a situar dichas formas de estigmatización fuera de la responsabilidad institucional, siendo en este

caso los propios estudiantes los responsables de las maneras en que los espacios son designados. Con esa perspectiva el discurso de la responsabilidad individual no sólo interpela a los sujetos y a sus decisiones socialmente negativas, sino que además los hace responsables del modo en que la institución es a su vez interpelada.

Otro aspecto que es importante analizar es la alegoría en torno al reclusorio y los jóvenes como “delincuentes, drogadictos y prostitutas”, así como la aparente crítica que se hace al cuestionar la manera en que incluso la “gente inocente” llega a ser estigmatizada de esa manera. La frase es interesante por su sutil pero marcado sentido discriminatorio, el cual alude a cierto tipo de sujetos que desde la perspectiva de la profesora son los obvios habitantes de una prisión. La alegoría refiere además a la constante de incluir a adictos en la misma tipología de alguien que delinque. Por su parte, la denominación “prostitutas” es la primera que se muestra con la especificidad de ser dirigida hacia las mujeres, siendo además una expresión con una connotación eminentemente machista. En todos esos casos, la visión de la prisión es limitativa y su uso para referir al plantel escolar es por demás estigmatizante.

Al respecto de las adicciones me parece necesaria aquí una breve acotación. Algunos de los jóvenes que asisten a la escuela secundaria denominada el basurero son jóvenes que viven bajo alguna adicción; el porcentaje de estudiantes con adicciones a sustancias (como solventes, alcohol, entre otras), según testimonio de la directora escolar, ha ido en aumento e incluye a hombres y a mujeres. Tiempo después de realizarse las entrevistas conversacionales, una campaña de concientización sobre adicciones fue llevada al plantel durante la jornada escolar. Por problemas de organización, sólo los grupos de primer y segundo grado pudieron obtener la información y datos para recibir apoyo de dicha campaña. No hubo tiempo para que los grupos de tercero accedieran a dicha información. Ante la retirada de los transportes promotores de la campaña, un profesor diría en tono de burla: “que va, que se vayan, al fin que los de tercero ya son casos perdidos” (Nota de campo. Marzo, 2018).

La expresión “casos perdidos”, aunque como una anécdota aislada y sumergida en la cotidianidad escolar, remite a la expresión “carne de presidio” escuchada en el plantel del turno vespertino analizado previamente. Ambas frases tienen en común la mirada adulta sobre el supuesto destino de los jóvenes, un destino casi fatídico. Dicha configuración del destino del otro toma distintos matices en la secundaria *el basurero*, en algunos casos ligada a “recursos de ayuda” y de “rescate” que se vinculan fundamentalmente al ámbito de lo escolar (mismos que se analizan más adelante). Por ejemplo, en el siguiente caso es interesante ver cómo la noción de rescate aparece vinculada al ámbito delincencial como destino y como característica de lo que vale o no vale la pena rescatar.

“Pero a veces el mismo medio, la misma familia no les ayuda a salir (...) yo digo este chico vale la pena rescatarlo y ayudarlo, porque a lo mejor a futuro él de manera independiente o algún familiar, alguien lo va a ayudar a salir, y de hecho lo hay. Nosotros, yo he tenido la oportunidad de conocer chicos que dicen en la secundaria este niño ya no es rescatable, se va a dedicar a la delincuencia, como decimos vulgarmente acá entre nos los maestros: pues este niño va a ser un raterito, ¿no?” (Profesora C. Diciembre de 2016).

La noción de rescate, como se analizará, implica pensar que existen ciertas características de los jóvenes estudiantes que de antemano determinan negativamente su futuro. La mirada adulta también se vuelve capaz de definir la capacidad e incluso la imposibilidad de algunos jóvenes de sortear su incierto destino. Mientras tanto, la construcción del joven como delincuente pasa de un discurso con un sentido meramente simbólico a lo que los sujetos asumen como realidades y futuros difíciles de cuestionar ante las condiciones de los jóvenes estudiantes de secundaria.

En ese sentido puede entonces considerarse que existe una construcción de los jóvenes estudiantes de secundaria como delincuentes o como futuros delincuentes. Esta construcción está ligada a varios factores, el primero de ellos es su condición de estudiantes problemáticos que deriva en una situación de

rechazo en el ámbito escolar, rechazo atribuido discursivamente a una serie de determinantes de carácter social y económico. Un segundo factor se relaciona con la complejidad del entorno de los jóvenes, vinculado a condiciones de pobreza y marginación, así como a distintas formas de delincuencia. La noción de delincuente aparece como un estigma general que entrecruza el ámbito escolar con el social: “alumno problemático, joven que consume drogas, delincuente”. El estigma de la pobreza y la delincuencia suelen ir de la mano.

Existe una mirada permeada por lo que Kaplan (2013) denomina una imagen de lo juvenil subalterno como delincencial que permea en el discurso adulto. En ese entendido se muestra la aparente existencia de una cierta propensión de los jóvenes a la delincuencia, mientras que se conforma un estereotipo de “joven violento” que se asocia a la condición de varón, joven y pobre. Considerar que lo anterior constituye un estereotipo socialmente aceptado de los jóvenes en ciertas condiciones de marginación no equivale a negar las circunstancias de vulnerabilidad en las que viven muchos jóvenes que asisten a la secundaria, quienes si bien no han delinquido, dicha posibilidad es asumida como viable, considerando sus problemas en el ámbito escolar y la relación que desde la perspectiva docente se establece con la situación social y económica.

Por su parte, el discurso de la responsabilidad individual se mantiene como un factor determinante de las elecciones personales que conducen a fatídicos destinos. Se asume, por lo tanto, que existe una aparente normalidad social que tiende a ser trastocada por las condiciones o las decisiones de los jóvenes. Como señala Martín Barbero (en Reguillo, 2000: 46):

Resulta urgente deconstruir el discurso que ha estigmatizado a los jóvenes, a los empobrecidos principalmente como los responsables del deterioro y la violencia ya que la preocupación de la sociedad no es tanto por las transformaciones y los trastornos que la juventud está viviendo, sino más bien por su participación como agente de la inseguridad que vivimos.¹²⁸

¹²⁸ Un debate relacionado se pudo observar ante la viralización en redes sociales de un video en el que se observa a un sujeto que tras tomar como rehén a una anciana en Brasil, fue abatido por los disparos de un policía mientras algunas personas que observaban los hechos aplaudían y gritaban

La delincuencia como hecho social afecta a muchos jóvenes, pero a su vez constituye un estigma legitimado culturalmente que ha sabido incorporarse en la sociedad y, además, en la gramática escolar. Los jóvenes no son vistos como efectos de la exclusión sino como sus causantes; su construcción simbólica como sujetos, así como de los espacios escolares que habitan, muestra parte de los procesos de otorgación que acontecen a nivel institucional y a nivel social. Esa construcción simbólica que aparece dentro de los espacios escolares analizados da cuenta de lo asumido que se encuentran algunos discursos que convierten las metáforas del rechazo y del desecho en realidades.

No obstante, vale preguntarse por la manera en que la escuela asume estas “realidades” y las incorpora al ejercicio institucionalizado de ciertos mecanismos que bien pueden ser analizados desde un potencial de “ayuda” o desde un potencial excluyente. Esto en referencia a una serie de mecanismos que surgieron a su vez de nociones escuchadas *in situ*, concretamente durante la observación en el espacio denominado *el basurero*, por lo que toman sentido causal con los aspectos recién analizados. Dichos mecanismos de carácter escolar a analizar son la noción de rescate así como dos estrategias adoptadas por el plantel: la no reprobación y el *trabajo a distancia*.

De ayuda, rescate y construcción de vulnerabilidad. Los otros y sus mecanismos de regulación en la escuela

Como se analizó anteriormente, existen expresiones y construcciones discursivas que devienen en metáforas sobre el rechazo (escolar) y el desecho (social). Los espacios y sus sujetos son construidos simbólicamente mediante formas de denominación que se configuran a partir de aspectos escolares y sociales, dando lugar a formas específicas de mirar y definir a los otros como sujetos rechazados escolarmente y sujetos criminalizados socialmente. Dichas denominaciones se instituyen como miradas que otorgan mientras constituyen formas de definición asumidas para los sujetos en los espacios escolares. Los jóvenes estudiantes de

efusivamente una vez que el delincuente (visiblemente joven) cayó muerto por los disparos (El País, 2018).

secundaria son definidos como sujetos “problemáticos” en virtud de ciertas condiciones sociales y culturales que delimitan de antemano sus carencias, deficiencias e indisciplina en el ámbito escolar, mientras que la construcción simbólica de los espacios escolares aparece como explicable sólo en relación con las condiciones de los sujetos que habitan dichos espacios.

Al vínculo entre las circunstancias de los jóvenes provenientes de contextos considerados complejos se suma una tendencia a exacerbar el papel de su capacidad de decisión que determina su futuro como sujetos “de bien” o como delincuentes. Pero la definición de los jóvenes como violentos y peligrosos puede considerarse una construcción consolidada, tanto a nivel escolar como a nivel social. Dicha percepción suele matizarse discursivamente en el espacio escolar mediante la elaboración de formas particulares de nombrar a los sujetos a través de expresiones institucionalmente aceptadas. Tales formas de nombrar se sostienen de discursos que construyen a los jóvenes como carenciados (económica, cultural y emocionalmente) y, por lo tanto, necesitados de apoyo. Los sujetos construidos así pueden (o no) ser rescatados. Dicho potencial de rescate, como se analizará, se relaciona una vez más con el interés de los jóvenes por salir adelante. A dichos discursos que constituyen formas de otorgación se unen aquellos mecanismos que desde la institución escolar cumplen la función de “rescatar”. Dichos mecanismos que marcarán el cierre de este apartado serán analizados en virtud de su potencial excluyente, a pesar de ser interpelados como formas de ayuda que además enmascaran intereses institucionales particulares.

La noción de rescate y el discurso de ayuda al otro

En el ámbito escolar-institucional existen maneras de nombrar o caracterizar a los otros en relación con ciertas condiciones que se consideran negativas, como las dificultades académicas y de actitud que generan formas de rebeldía o indisciplina de los jóvenes estudiantes de secundaria. Durante el desarrollo del trabajo de campo y la observación del espacio denominado por sus sujetos como *el basurero*, una de las nociones que más llamaría la atención sería aquella utilizada

de forma recurrente durante el desarrollo de una junta de consejo escolar y que se referiría a ciertos estudiantes como “rescatables”:¹²⁹

“¿Se acuerdan del niño de tercero, el grandote?, por ahí alguien me dijo que se dedica al narco; el papá se portó muy amable (...) Lleva reprobados casi todos los periodos (...) además de que ya firmó *carta condicional*. Para tenerlo un poquito más controlado vamos a tener que echarle ganas nosotros, dejarle un montón de trabajo, decirle que estamos de su lado pero con trabajo (...) *que sea rescatable*”, dijo la directora escolar. La inspectora, presente en la junta, preguntó si el alumno “debía” materias de primer y de segundo año, a lo que la directora escolar contestó que no. La inspectora exclamó: “¡ah, qué bueno!, entonces *sí es rescatable*”. “*Ya sacamos a casi todos los de tercero rescatables (...) para aventarlos a empujones y que salgan*”, concluyó la directora (Nota de campo. Marzo, 2015).

En el párrafo citado existen varios puntos a examinar. El primero de ellos se enfoca a la constante referencia al origen de los jóvenes vinculado a cuestiones delictivas, aspecto explorado previamente. Al respecto se alude a un posible vínculo del joven con el narco, término de uso común para referirse a la venta de algún tipo de droga. Paralelamente la directora escolar menciona que el padre del alumno mostró una actitud “amable”, comentario que destaca en un contexto en el que se asume existen casos de padres o madres de familia con los que suele considerarse difícil abordar los problemas que presentan sus hijos en la escuela. Según testimonios de orientadores escolares, han existido casos de padres, madres o tutores legales que se presentan con actitud amenazante al plantel escolar, lo que define en ciertos casos el tipo de sanciones o seguimiento que se hace institucionalmente a los estudiantes. En ocasiones esa percepción se exagera a razón de la condición social y del contexto en el que se localiza la escuela y del que se asume provienen dichos sujetos.¹³⁰

¹²⁹ Cabe mencionar que la noción de rescate fue escuchada tiempo antes de realizarse las entrevistas conversacionales, es decir, previo a que los sujetos expusieran la manera en que el espacio escolar es denominado como *el basurero*, siendo la noción de rescate un detonante para que dicha expresión surgiera de los testimonios.

¹³⁰ “Mejor que no venga la mamá porque está peor que la hija (...) Creo que era una pintada de güera que andaba en el desfile (...) Se ve, ya sabes, como de aquí [en referencia a la zona]”

Posteriormente se alude a dos cuestiones de tipo escolar: el riesgo de reprobación y el ámbito de la disciplina, siendo de llamar la atención la referencia a la denominada *carta condicional*, documento que los estudiantes “firman” a fin de comprometerse a mantener un buen comportamiento. La alusión al ámbito del buen comportamiento acontece de forma paralela al ámbito académico, incluso como protagonista: “*Para tenerlo un poquito más controlado vamos a tener que echarle ganas nosotros, dejarle un montón de trabajo, decirle que estamos de su lado pero con trabajo (...)*”; se reitera así la importancia del factor disciplinario como sustancial, incluso por encima del ámbito de los aprendizajes. Con esa perspectiva un estudiante puede ser sancionado con *trabajo a distancia*¹³¹ a fin de que se mantenga fuera de la institución, sin generar problemas de disciplina, al tiempo que es rescatado en el ámbito académico, pues la noción de rescate, como se muestra en el párrafo analizado, tiende a ser delimitado por la posibilidad de que un estudiante apruebe las materias bajo el esfuerzo intencionado (o condicionado) de los docentes de no reprobalo para que obtenga su certificado de secundaria.

Como se expondrá más adelante, los recursos de *mandar a distancia* y la *no reprobación* son relevantes en la medida en que confieren a la noción de rescate una connotación meramente escolar, pero a su vez un sentido fáctico. No obstante, considerando el entrecruce de los ámbitos de la disciplina escolar y el desempeño académico con las condiciones sociales, la noción de rescate evoca en algunos de los sujetos entrevistados un vínculo más cercano a las circunstancias de los jóvenes, a su realidad social y familiar. En ese sentido, lo que surgió como una expresión en voz de la directora e inspectora escolar para determinar las medidas a tomar sobre algunos estudiantes, toma un sentido más complejo en las construcciones elaboradas por los docentes. En dichos testimonios la noción de rescate se vincula directamente con las condiciones de vida de los jóvenes en la medida en que se asume que quienes acceden al

(Comentario de una profesora a la orientadora escolar respecto a la madre de una alumna que acababa de cometer una falta disciplinaria. Nota de campo. Septiembre, 2018).

¹³¹ Término que surgió de los discursos docentes durante las entrevistas conversacionales en referencia a una estrategia a nivel institucional que será explorada más adelante.

basurero tienen un destino prácticamente determinado, pero a su vez un cierto potencial para salir de él.

“Rescatable es que es un niño que tiene la oportunidad de llegar al éxito a futuro, ¿no? Yo utilizaría el término rescatable para estos chicos que por alguna situación familiar, económica, social, ellos no están rindiendo como alumnos, y a veces tú ves todas esas potencialidades o habilidades que ellos tienen para ser buenos estudiantes y por qué no profesionistas a futuro.” (Profesora C. Diciembre de 2016).

El planteamiento de la profesora alude a una noción de rescate como una posibilidad de éxito de los jóvenes a pesar de las condiciones sociales y familiares adversas. Para la profesora, la idea de que hay chicos que sí se rescatan parte de dos posibilidades: la individual, en tanto que es posible que los propios jóvenes posean “otra visión de futuro”, o que la propia familia les ayude a “entender que deben salir adelante”:

“Pero hay jóvenes que sí se rescatan, no sé, tienen otra visión a futuro, no sé si la misma familia o ellos mismos entienden que deben de salir adelante y ya cuando te los vuelves a encontrar te dicen, es que estoy estudiando ya la universidad, maestra, estoy estudiando para abogado, y le digo ay, qué bueno, me da mucho gusto, ¿no? Y a veces digo, qué bueno y qué bueno que no les cierro las puertas a estos chicos, ¿no?” (Profesora C. Diciembre de 2016).

Valdría la pena preguntarse por la manera en que el principio “salir adelante” se construye como un deber ser. Al respecto me remitiré a dos ejemplos, uno ligado al testimonio de un estudiante de secundaria quien acarreaba problemas de conducta y dificultades escolares, y otro propio de la ficción, situado en la narrativa cinematográfica. El primer caso refiere a un joven que, además de poseer el estigma de mal estudiante, informó que una profesora lo insultó frente al grupo para disciplinarlo haciendo referencia al origen indígena de su madre. Tal situación, descrita en el Prefacio de esta tesis, se complejizaría al saberse que la madre de aquel joven era de condición muy humilde y sordomuda. El joven, que a su vez tenía problemas de audición (situación desconocida para los profesores),

era sancionado de forma constante por sus problemas de conducta. Esto lo hacía asumirse a sí mismo como no apto para la escuela, como él mismo relataría:

En una conversación dijo que sintió fácil el examen de COMIPEMS¹³² pero que se vio obligado por su hermano a hacerlo. Pero me contó que lo que en realidad quiere es estudiar la prepa abierta y un "oficio" para enfocarse en él. Quiere ser policía federal "porque ahí está la lana", aunque dice que como en todo hay policías buenos y malos, y él no quiere dinero mal habido. Él piensa que *no es bueno para la escuela y que no tiene caso seguir estudiando*, que lo mejor es dedicarse a un oficio (también le gusta la electricidad). Prefiere que sea su hermano quien haga la universidad y él trabajar para financiarle sus estudios. A la par de la secundaria, es auxiliar de limpieza en Walmart (Narrativa de la experiencia docente. Junio, 2012).

En este fragmento destaca la manera en que su protagonista fue construido como sujeto por la institución escolar, a la vez que fue construida su noción de éxito bajo una dualidad: el supuesto logro económico que no se fundamenta en los estudios sino en el trabajo, y paralelamente en los estudios, que enfoca no en su persona sino en su hermano. Además, dicho joven se expresa como incapaz de seguir estudiando dado que considera que él "no es bueno para la escuela". Al respecto de la construcción del "salir adelante" en el testimonio expresado por la profesora C. (quien paradójicamente sería quien sancionaría al alumno años atrás), existe una reflexión en torno al papel de la familia y en el que, a la inversa, este chico adopta, no como estudiante sino como el miembro familiar capaz de impulsar el éxito del otro, como el sujeto idóneo de sacrificarse por el otro.

Al respecto del potencial individual mencionado en su testimonio por la profesora, con o a pesar de las condiciones socioeconómicas y familiares, viene a

¹³² Siglas de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) la cual se encuentra integrada por las instituciones públicas de educación media superior y que se encarga de realizar cada año el Concurso de Asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Dicho concurso es un proceso de selección de aspirantes que se lleva a cabo por medio de una convocatoria, un mismo registro de aspirantes y la evaluación de habilidades y conocimientos mediante una prueba estandarizada (ver www.comipems.org.mx).

cuenta el caso del personaje Yessica de la película *Perfume de violetas* (2001). Yessica, una joven estudiante de secundaria que proviene de un entorno de marginación social y económica, es sobajada por una violación, consecuencia del violento entorno social y familiar. La joven encuentra un refugio emocional con una compañera de su escuela. Ambas provienen de un nivel socioeconómico bajo, sin embargo el caso de Yessica es emblemático al provenir de un entorno extremo de marginación, con una familia numerosa a la que apenas le alcanza para comer. La serie de tragedias que se desencadenan alrededor de dicho personaje a lo largo de la película se encuentra coronada por la relación que la institución escolar guarda respecto a ella y que la califica de una estudiante indisciplinada, sucia, rebelde. El potencial de salir adelante por cuenta propia, incluso a pesar de las intenciones de Yessica queda opacado, subsumido ante las circunstancias adversas por las que le ha tocado transitar (violación, pobreza, estigma de ser mujer, machismo, etcétera).

Cabe mencionar que hasta este punto, no se han explorado las circunstancias específicas que viven las jóvenes en su condición de mujeres en contextos de marginación social y económica en la que se asume, provienen los y las estudiantes del *basurero*. En ese sentido, la única mención respecto a esta diferenciación de género en los propios testimonios suele hacerse en relación a los embarazos adolescentes que, se considera, surgen de relaciones consensuadas con otros adolescentes y es responsabilidad directa de las propias jóvenes. Por lo tanto, no se trata de una omisión intencionada sino que se encuentra en un marco de marginalidad propia de los discursos. A lo largo del estudio, dicho aspecto se deja entrever de forma constante y transversal, por lo que considero pertinente situarlo como ámbito a profundizar en futuras investigaciones.

Sobre la referencia cinematográfica, cabe cuestionarse acerca del principio “salir adelante” a pesar de las circunstancias sociales, económicas y familiares que rodean a los sujetos. El caso de la protagonista es emblemático por mostrar que existen ciertas circunstancias en las que el potencial individual o el deseo de “salir adelante” independientemente de las condiciones que rodean a los sujetos y

sólo bajo sus buenas intenciones, no siempre es posible. Pongamos otro ejemplo: el caso de una joven egresada de la escuela denominada *el basurero*, de acuerdo al testimonio de un ex-compañero suyo. Ambos provenían de un entorno social complejo y de nivel socioeconómico bajo, sin embargo las condiciones del joven eran menos adversas en tanto que tendría la posibilidad de continuar sus estudios en una escuela de nivel superior que él mismo se financiaría trabajando en un negocio de comida rápida. Pero el destino de la joven, según testimonio del ex-compañero de generación, sería distinto. Según sus términos, todos recuerdan a aquella niña flaquita, la más pequeña del salón, quien ahora (a menos de cuatro años de su salida de la secundaria) y a pesar de conservar aquella imagen infantil sólo pudo concluir la secundaria como máximo nivel educativo, pues desde hace algún tiempo vive “llena de hijos, en una casucha y con un hombre mayor” (Testimonio de J, ex alumno del plantel. [Nota de campo, febrero de 2018]).

La situación social y económica que toma distintos matices en los ejemplos recién citados tiende a ser asumida bajo la denominación de “contexto complejo” que suele usarse a manera de generalización para referir al entorno de los y las estudiantes que asisten a la escuela *el basurero*. La noción de rescate alude a ese contexto que a su vez puede definirse como desigual debido a las distintas formas de marginación de la que provienen sus sujetos. A ello se suma la complejidad de las relaciones familiares derivadas de un entorno de marginalidad social y económica que posee diversos matices. Así, algunos testimonios referirían específicamente a esas condiciones familiares de las que, se asume, no es necesariamente posible rescatar a los jóvenes.

“Pues que son familias disfuncionales en muchos sentidos: hay niños que están con el papá, que no quieren estar porque se separaron, o que viven con, pues no sé, con la tía o la tía abuela, es muy común fíjate, abuelos y tíos abuelos que se encarguen de los niños aquí en esta zona en particular, porque los papás los botaron cuando eran bebés o se los botaron cuando no eran tan bebés, y este, y todo eso pues genera una dinámica muy complicada y tienen un rollo de rechazo y pues ya que viene de inicio. Tenemos mucha gente misógina en niños y niñas, o

sea es muy curioso, porque como que tienen un rollo contra las mamás porque hay muchos abandonos, muchos niños que viven con la abuela o que la mamá no está para atenderlos, etcétera.” (Profesor H. Diciembre de 2016).

La noción de rechazo vuelve a hacerse presente pero en relación con las condiciones familiares de los jóvenes que asisten al plantel. Las condiciones de abandono que algunos jóvenes viven en el ámbito familiar aparecen discursivamente vinculadas a la procedencia de un sector socioeconómico vulnerable, siendo la cuestión familiar un factor que sobresale como causal de los problemas que los jóvenes presentan en la escuela. Frente a ese contexto, como plantearía un profesor, la noción de rescate solamente es viable como una entelequia, en tanto que no es posible impactar a profundidad en las condiciones de vida de muchos jóvenes adolescentes:

“Yo creo que a veces hablan mucho de que vamos a ayudarles en sus vidas y pues creo que es un poco presuntuoso de nuestra parte, pretencioso ¿no?, porque la realidad es que les podemos apoyar en algunas cosas, guiar en algunas cosas pero pues nuestro impacto no es tan grande como a la vez quisiéramos, ¿no? (...) O sea sí puedes tener un tipo de influencia, puedes platicar con ellos, pero es un mínimo el impacto que podemos tener realmente cuando regresan a vivir lo mismo a sus casas y el fin de semana.” (Profesor H. Diciembre, 2016).

En la perspectiva del docente existe un límite en el impacto del adulto hacia la vida de los jóvenes dada la dificultad para modificar las condiciones familiares, ergo estructurales, de las que provienen. El énfasis en las condiciones familiares es otra constante en los discursos docentes, secundado por el énfasis en la falta de apoyo de la familia que puede favorecer que los chicos sean o no rescatados.

“Rescatarlos a veces de digamos, en el sentido de las garras en las cuales están atrapados, vamos, si un chico tiene problemas de drogadicción que es lo más representativo aquí en la escuela, *y los padres nos hacen caso*, los podemos rescatar, sacarlos de ese ámbito en el que están y tratar de orientarlos, tratar de canalizarlos hacia la productividad, es decir que salgan de ese medio en el que están, desafortunadamente no todos, no todos se les ha podido ayudar.” (Profesor F. Diciembre de 2016).

De acuerdo al testimonio del profesor F., el interés y apoyo de los padres es sustancial para el rescate de los jóvenes, incluso de cuestiones como las relacionadas con adicciones. A diferencia del testimonio anterior, desde la mirada del profesor F., la escuela sí es capaz de incidir en la vida de los jóvenes no sólo en el ámbito académico, siempre y cuando se cuente con el apoyo familiar. En sus términos, son tres los factores que deben intervenir en ese rescate:

“El institucional, que incluye los maestros, el de los mismos jóvenes que tengan la voluntad de salir y del apoyo de los padres” (Profesor F. Diciembre, 2016).

Pero en dicho testimonio existe un matiz que muestra el papel de las familias, las cuales generan repercusiones en el ámbito escolar de los jóvenes:

“Del apoyo de los padres, lo vuelvo a repetir, en donde nos topamos con los padres, cuando por ejemplo toda la familia se dedica a la venta de ciertos estupefacientes, no podemos ahí hacer nada ¿no? Cuando algún padre de familia dice ‘yo no quiero que mi hijo vaya a la escuela hoy porque necesito que me ayude en el negocio, porque necesito que se quede a cuidar al bebé, porque necesito que vaya conmigo al trabajo’, no podemos rescatar ese tipo de chicos, los podemos tratar de jalar, tratar de ayudarles, tratar de brindarles todo el apoyo... pero ¿cómo podemos avanzar con eso?” (Profesor F. Diciembre de 2016).

En un primer momento de la descripción del docente la posibilidad del rescate se liga al interés y apoyo de las familias de los jóvenes. Posteriormente, el discurso muestra un matiz vinculado a las circunstancias propias de los miembros de la familia, las decisiones familiares que afectan a los jóvenes y los impedimentos que ello representa para que la escuela los rescate. En la segunda descripción del docente hay una referencia a aspectos de carácter estructural previamente señalados; el primero de ellos, el vínculo de las familias con actividades delictivas y, el segundo, las circunstancias que impiden que los jóvenes asistan a la escuela por ser miembros que contribuyen en otras actividades de apoyo familiar: cuidar a los hermanos, proveer económicamente, etcétera. Todo ello representa en términos del profesor un obstáculo ligado a la falta de interés de las familias de los jóvenes por permitir que éstos cursen su escuela secundaria y, además, sean

rescatados. Así, el discurso nos lleva a una paradoja: el rescate de los jóvenes de sus condiciones no es posible, precisamente por esas condiciones.

Hasta este punto, otro elemento constante se encuentra en la manera en que el discurso docente construye y categoriza a las familias de los jóvenes. En dichos discursos se establece un vínculo con las circunstancias socioeconómicas consideradas adversas y círculos familiares, a veces disfuncionales o creados bajo nuevas configuraciones ligadas al abandono.¹³³ En otros casos, como el recién citado, existe una referencia a una falta de interés de las familias quienes no alcanzan a mirar la trascendencia del ámbito escolar debido a que priorizan sus necesidades personales, generando (en muchos de los casos) que los jóvenes no asistan a la escuela. Así, existe una percepción en torno a las condiciones que afectan a los jóvenes y sus familias, condiciones que son vistas como elecciones personales, no como circunstancias derivadas de ámbitos estructurales más complejos.

Además, se muestra nuevamente cierta percepción sobre las familias de los jóvenes del *basurero* presente desde anteriores testimonios: el vínculo con escenarios de pobreza, delincuencia, disfuncionalidad (a veces asociada sólo al hecho de no poseer un núcleo padre-madre-hijo) y falta de intención para involucrarse en las circunstancias escolares de los jóvenes. En ese sentido, las condiciones socioeconómicas adversas tienden a asociarse con circunstancias de disfuncionalidad familiar, a pesar de no ser condiciones necesariamente ligadas entre sí. No obstante, dicha asociación aparece casi como indisoluble para definir a los jóvenes como sujetos de rescate. De acuerdo con los discursos, dichas condiciones, que llegan a considerarse como las razones para intentar rescatar a

¹³³ Familias monoparentales o jóvenes que son criados por tíos o abuelos ante la ausencia de ambos progenitores. Una anécdota al respecto: durante la celebración del día del padre la escuela realizó un evento deportivo en el que padres e hijos participaron. Un grupo de chicos se mantendría alejado observando y a la primera oportunidad uno de ellos comentaría: “mi papá no vino porque es un mago: me apareció y luego desapareció”. Además de hijos de padres ausentes o padres divorciados, existen casos en los que el progenitor a cargo es el padre y no la madre (como ocurre predominantemente). También es común el caso de jóvenes asistidos por otros miembros de la familia ante la ausencia de ambos progenitores. Dichas familias no siempre presentan graves carencias económicas, aspecto que, como se observa, es variable entre éstas y las familias nucleares. También hay casos de disfuncionalidad y abandono, como el caso de un chico recuperado por la abuela materna ante la adicción y pérdida de conciencia de su madre y el resto de sus hermanos (Notas de campo. Junio, 2018).

los estudiantes, son a su vez los principales obstáculos para consolidarlo. Por lo tanto, en el discurso docente se muestra una duplicidad: la construcción de una noción de rescate ligada a las condiciones sociales, económicas y emocionales de los jóvenes, ante las cuales los docentes se muestran sensibles e incluso capaces de abonar a su solución. Pero a su vez, son esas mismas condiciones las que interfieren en la posibilidad de rescatar a los jóvenes.

Además de la construcción del joven y de sus familias bajo la dualidad complejidad social-disfuncionalidad familiar, existe discursivamente una fuerte vinculación entre estos factores con los problemas escolares. Se asume por lo tanto que dicha dualidad contribuye a que los jóvenes se vuelvan problemáticos escolarmente, con énfasis en los problemas de disciplina y como consecuencia, en lo académico. El ámbito social y las condiciones familiares siguen considerándose las principales causas de los problemas que acontecen en las escuelas, no así la dinámica institucional en sí misma. De acuerdo con la lógica de los discursos docentes, los jóvenes al provenir de un contexto de exclusión, reproducirán esas dinámicas excluidoras al no tomar decisiones positivas en su beneficio, incluso independientemente de sus circunstancias familiares, es decir, por no intentar ser simplemente “buenos estudiantes”.

La noción de rescate hace visible la manera en que la escuela y sus sujetos construyen discursivamente a los jóvenes estudiantes de secundaria como sujetos vulnerables y carenciados social, emocional y escolarmente. Dichas características tienden a ser generalizables (discursivamente) a los estudiantes del basurero como institución de carácter público. Junto con otras nociones emanadas al interior de la institución escolar, la noción de rescate da cuenta de la presencia de representaciones generalizadoras en torno a dichos sujetos. Existe además una construcción de vulnerabilidad asociada a las dificultades sociales y familiares, relacionada con la manera en que se mira y define a los sujetos, pero también con los mecanismos que la institución produce para lograr su “rescate”.

Entre esos mecanismos se encuentra una serie de estrategias que los propios docentes ejecutan de forma cotidiana para ayudar a los jóvenes a “salir adelante”. Así, junto a la noción de rescate, surgen aquellos discursos mediante

los cuales los docentes anteponen su preocupación por contribuir a mejorar las condiciones de vulnerabilidad social y escolar de los estudiantes. En ese sentido, podríamos apelar a lo que Carina Kaplan (2006) sostiene respecto al papel de la institución escolar ante la condición de vulnerabilidad de los jóvenes. Para la autora, la escuela es planteada en ocasiones como uno de los últimos refugios de la igualdad de oportunidades, haciéndose cargo de una función socio-asistencial, pero mostrando la incapacidad y poca preparación de sus actores para afrontarlo. En ese sentido, cada institución y sus sujetos actúan de distintas maneras frente a esa realidad, algunas veces mediante el rechazo y otras veces proponiéndose *sacar adelante* a esos niños y jóvenes (Kaplan, 2006: 22-23).

Pero como se ha indicado previamente, los docentes y otros sujetos con funciones pedagógicas y formativas al interior de la institución escolar, son sujetos culturales y a su vez sujetos cuya labor responde a una institución con lógicas exclusoras y estigmatizantes sumamente acendradas. Los discursos de ayuda pueden considerarse un matiz ante esas lógicas que imperan en la institución escolar pero, a pesar de provenir de las buenas intenciones, también constituyen formas sutiles de estigmatización en tanto que permiten dar cuenta de la manera en que se construye, define y, en ocasiones, condena a los estudiantes.

“A lo mejor no llegan a ser profesionistas a lo mejor sí, y hay quien sí lo logra, ¿eh? Y yo aquí he tenido oportunidad de ver a los chicos que sí lo logran, o hay gente que no lo logra pero llega a ser un buen comerciante, llega a hacerse vendedor ambulante ¿no? pero tú ya le ayudaste, y él lo sabe (...) y [cuando] tratan de chantajearte a veces, entre broma y seriedad te dicen “ay maestra, ¿cuánto por pasar?”, yo no te voy a cobrar nada, quieres que te ayude, te voy a ayudar pero no me pidas que te cobre algo porque no te voy a cobrar nada, yo voy a ayudarte porque quiero ayudarte porque sé que tienes las posibilidades, y a veces me los encuentro y me dicen “maestra, ¿se acuerda que nos regañaba?, pues le agradezco” y eso es algo bonito, “me regañaba, y ahora que tengo problemas me acuerdo mucho de usted, que no le creía”, y sí, yo creo que nosotros podemos hacer mucho por los chicos.” (Profesora C. Diciembre de 2016).

De destacar en el discurso de la profesora es el énfasis en una noción de ayuda asociada principalmente con la acreditación escolar y sus posibles efectos positivos en el futuro del alumnado. Aunado a ello, puede inferirse la construcción de una idea de ayuda ligada a la formación de un sujeto “de bien”, es decir que a pesar de su condición de pobreza, se dignifique laboralmente. Este es otro aspecto recurrente en los discursos en torno a la condición de pobreza y marginación de los otros, pues se considera que si éstos no logran progresar o salir del círculo de marginación en el que habitan, al menos deben ser capaces de desarrollarse en un ámbito laboral que los dignifique como personas honradas, capaces de resistir a la posibilidad de acceder al ámbito delincriminal.

Al igual que la noción de rescate, los discursos de ayuda muestran la manera en que los docentes construyen a los chicos y, a su vez, cómo piensan las acciones que consideran en beneficio de ellos. Paralelamente, los discursos de ayuda evidencian la forma en que los docentes asumen su labor aportando esperanza, en un sentido más ligado a lo que Popkewitz (1998) denomina una “cultura redentora” asociada a los procesos de escolarización. No obstante, como sostiene el autor, las ideas de ayuda y de rescate que pueden parecer inocuas o neutrales, constituyen a su vez principios gobernantes mediante el establecimiento de una “naturaleza” imaginaria en la que se insertan ciertas normas acerca de lo que debería tener el niño, pero que en términos del autor, le hace falta.

A través de los discursos docentes se puede inferir en la manera en que se construye a un otro en la escuela, es decir la forma en que se le percibe, describe y actúa hacia él. En un mismo discurso incluso coexisten distintas miradas que se entrecruzan. Por ejemplo, en el siguiente testimonio la docente reflexiona sobre la manera en que de forma indirecta ayudó a uno de sus estudiantes a pesar de que ella misma lo estigmatizaba como el “albañilito”, y cómo dicha denominación sería un detonante para resignificar el lugar de la escuela en la vida de aquel joven:

“Pero hay otro caso, otro chico que era albañil, también lo ninguneaban mucho los compañeros y el mismo director, para variar, y él era muy grosero con él; sin embargo conmigo siempre respeto. Él era ayudante de albañil, y a veces llegaba y se dormía en el salón, y el director [preguntaba] ¿por qué lo deja dormir?, ¡que se

vaya a su casa!, pero yo nunca hice caso y lo dejaba dormir. Y cuando terminó, terminó mal, quedó a deber muchas materias, yo le ayudé y le dije mira, debes reconocer que no te has ganado, no te lo has ganado no porque no puedas, porque no has querido, pero no voy a ser yo quien te ponga el pie, así es que tienes la calificación de, creo que le di seis o siete, le digo, y vete a trabajar, le digo, ¿quieres mantenerte todo el tiempo en ese tipo de trabajo? No, me contestó, me dijo no, pero me acuerdo que en una ocasión vino, fin de cursos, y pues hablaba así medio *ñero*, y me gritó hola maestra y volteé, ¿no?, y no me acuerdo de su nombre, y me dice, maestra, ¿se acuerda de mí?, y le digo sí. Ahora el niño venía con traje, traía su corbata y todo, y dice ¿qué cree?, la vine a ver porque, chale, me acordé de usted que me dijo que yo podía hacer algo y sí lo pude hacer maestra, trabajo en un banco de cajero, estoy estudiando la escuela abierta. Pero te hablo de que después de cuatro o seis años vino a verme, y le dije qué bueno, qué bueno que estás trabajando, que eres un chico de bien y que quieres seguir superándote. [Me preguntó] ¿Se acuerda que me decía que era un albañilito y que no iba a poder?, y le digo qué bueno que sí lo hiciste y que tuviste esa capacidad y esa visión de querer ser alguien en la vida, y que no te fueras con los comentarios de nosotros los maestros. Entonces, desde entonces he aprendido que los muchachos tienen derecho a una segunda oportunidad.” (Profesora C. Diciembre de 2016).

En el fragmento destaca una vez más la construcción de una noción de ayuda ligada al otorgamiento de una calificación aprobatoria, a esto se agrega una serie de argumentos dirigidos al alumno desde los cuales dicha aprobación se vincula a un beneficio mayor. Lo anterior, desde la reflexión de la docente, toma sentido con los hechos posteriores en los que se muestra que el alumno supera la etiqueta del “albañilito” que se dormía en clase, a ser un hombre de bien o “alguien en la vida”.

Pero en el fragmento hay otros aspectos que también es relevante mencionar, como es el caso de las tensiones que se generan en el ámbito escolar institucional, como es el relacionado con las distintas percepciones en torno al manejo de las circunstancias de los estudiantes. Si bien en dicho fragmento pesa la manera en que la propia docente describe al joven y sus circunstancias, también destaca su posicionamiento frente a la postura del que fuera el director

escolar en aquel momento, mismo que es descrito como un sujeto poco empático ante las situaciones de los jóvenes. La profesora destaca discursivamente la importancia de que el alumno se mantuviera dentro de la escuela y, a pesar de utilizar una denominación como la de “albañilito”, se muestra la manera en que, en su perspectiva, contribuyó a hacer del joven un “hombre de éxito”.

Al respecto se puede concluir que existen distintas construcciones discursivas en torno al destino de los jóvenes estudiantes, sea en virtud de sus condiciones sociales y personales, o bien del potencial de ayuda que los docentes u otros sujetos ejercen sobre ellos. Así, se puede dar cuenta de una serie de percepciones de carácter fatalista en torno a un destino ligado a la construcción del joven como delincuente o, por el contrario, la alusión a un potencial de rescate y de ayuda que puede traducirse en el logro de éxitos profesionales o simplemente en la obtención de un trabajo “honrado”. Pero el potencial de rescate puede tener varias lecturas, sobre todo considerando que ambas nociones no surgen exclusivamente del discurso docente, sino que se originan en el marco de una serie de medidas de carácter institucional que no responden exclusivamente al objetivo de rescatar, sino a otra serie de implicaciones pertinentes de analizar. Para ello, se vuelve sustancial referir a la relación de estas nociones con una serie de mecanismos establecidos a nivel institucional, los cuales convierten dicho potencial en medidas prácticas ejercidas sobre los estudiantes considerados sujetos de “rescate” desde la perspectiva de la institución escolar.

De los mecanismos de ayuda: la no reprobación y el “trabajo a distancia”

Como se ha analizado previamente, las construcciones discursivas emanadas de los docentes en torno a la noción de rescate darían cuenta de la manera en que los sujetos son definidos con relación a sus circunstancias familiares, económicas y de toma de decisiones, aspectos que se consideran determinantes en la posibilidad de ser o no rescatados. Es decir, a manera de discursos de ayuda, dichas elaboraciones permiten a su vez observar las formas en que los sujetos

son contruidos mientras se develan las acciones tomadas hacia ellos y la subjetividad desde la cual se sostienen dichas acciones.

Dos aspectos fueron mencionados de forma recurrente por los docentes al considerarse medios a través de los cuales la institución contribuye al rescate de los estudiantes: el ejercicio de la no reprobación y el denominado *trabajo a distancia*, términos que además de surgir de la voz de los docentes refieren a mecanismos asociados a la tarea de rescate que la escuela denominada *el basurero* ha asumido. El primero enfatiza la acción de los docentes de otorgar calificaciones aprobatorias a todos los estudiantes, mientras que el segundo refiere a una medida que consiste básicamente en sostener alumnos inscritos en el plantel y aprobarlos sin que asistan a la escuela. Ambos son recursos establecidos a nivel interno por la institución escolar mientras se mantienen discursivamente como medios para ayudar a los jóvenes estudiantes de secundaria.

Sin embargo, dichos recursos pueden ser analizados a partir de otra serie de funciones y objetivos de carácter institucional, como pudo observarse en la dinámica cotidiana del *basurero*. Si bien ambos instrumentos se sostienen discursivamente como mecanismos de rescate, es posible considerar que además cumplen otras funciones implícitas en el ámbito institucional, asociadas a aspectos como el mantenimiento del plantel a partir de una supuesta eficiencia terminal, el disciplinamiento y control de sus sujetos y, finalmente, como mecanismos que incluyen excluyendo.

De la no reprobación como recurso de “apoyo”

Uno de los aspectos mencionados por los docentes como recurso para ayudar a los estudiantes a superar sus condiciones de vulnerabilidad se encuentra en el ejercicio de la no reprobación. El ámbito de la no reprobación puede ser analizado desde dos vertientes: primero como argumento sostenido por docentes y directivos como un medio para contribuir a la superación de las condiciones de vulnerabilidad de los alumnos del *basurero*; segundo como una medida

institucional que se ha asumido de forma obligatoria, conminando a sus sujetos a su ejercicio independientemente de las circunstancias de los estudiantes.

Desde la perspectiva de algunos docentes, al ayudar a los alumnos “a pasar” su materia se contribuye a que los jóvenes obtengan el recurso mínimo de la certificación del nivel secundaria y, con ello, la posibilidad de acceder a un ámbito laboral considerado digno, en contraposición con el destino delincencial, como se mencionaría en uno de los testimonios:

“Yo, en lo personal, cuando tengo grupos de tercero nunca los dejo reprobados, siempre trato de ayudarles, porque digo, a lo mejor un seis no va a ayudarles mucho, pero sí les va a ayudar al trampolín, si quieren brincar, buscar el éxito les va a ayudar. Pero si no les das eso los estás llevando a que no puedan desarrollarse porque ya ves que ahora sin secundaria no hay trabajo, y ahora ya les están pidiendo la prepa, entonces les estás dando por lo menos la oportunidad y el derecho a tener un trabajo digno, que eso es lo que a mí en lo personal siempre me ha preocupado de los muchachos, ¿no?, que si ahorita están delinquiendo por alguna razón, porque no hay orientación en la casa, que a futuro cuando tengan una familia tengan un trabajo digno y que puedan hacer algo en la vida (Profesora C. Diciembre de 2016).

Se puede sostener que la certificación, entendida como evaluación aprobatoria, obtiene un lugar protagónico al considerarse como el valor intrínseco al trayecto por lo escolar. Ello también refiere al lugar de validación o reconocimiento de los sujetos a partir de su relación con otras nociones como las de ayuda y éxito. Desde este punto de vista, la intención de ayuda es asumida como el potencial de una calificación para acreditar o desacreditar a un sujeto en una lógica de lo escolar que cuestiona ciertas condiciones de los jóvenes y no a la estructura escolar-institucional mediante la cual se etiqueta a un sujeto.

Al respecto del fragmento en el que la profesora alude a la no reprobación como recurso de ayuda cabe cuestionarse acerca del origen de dicho discurso, es decir en relación con ciertos intereses de carácter institucional y su vínculo con la idea de un sujeto considerado poco capaz de saldar el trayecto escolar por cuenta

propia. Así, la necesidad de apoyo mediante una calificación aprobatoria pasaría de ser un discurso bien intencionado a un imperativo institucional y una forma particular de construir la condición de vulnerabilidad de los jóvenes. De manera coincidente, el siguiente fragmento enfatiza una vez más la relación entre el recurso de ayuda y la expectativa de un futuro laboral relativamente digno, según lo plantearía la directora escolar en una reunión docente:

“No se sientan mal [por ponerles un seis], *por uno u otro medio se les va a otorgar*, para que se defiendan en la vida y mínimo obtengan trabajo de obreros en una fábrica. Porque para allá van, pobrecitos, pero es la *carne de cañón*, es la fuerza bruta de trabajo que están utilizando todas las trasnacionales. Pero ni siquiera los dejamos que le entren a eso si no tienen un certificado de secundaria, entonces les toca el otro lado, el de delinquir permanentemente y constantemente, les vaya como les vaya” (Directora escolar. [Nota de campo, octubre de 2018]).

El fragmento se desprende de un discurso dirigido a los docentes del plantel en el marco de una junta de Consejo Técnico Escolar (CTE), cuando se abordaban casos específicos de ciertos alumnos que serían retirados del plantel mediante *trabajo a distancia*. En dicho fragmento, la directora escolar conmina a los docentes a no dudar de su ética laboral al otorgar calificaciones aprobatorias a jóvenes que por diversas circunstancias no acreditarían por cuenta propia. En ese sentido, se considera que dichos jóvenes requieren del “apoyo”¹³⁴ debido a las circunstancias adversas en las que viven. En el caso específico del *basurero*, algunas de las condiciones más evidentes en el bajo desempeño de dichos jóvenes se asocian a circunstancias que les impiden acudir a la escuela de manera regular o a faltas disciplinarias dentro del plantel. De esa manera se evidencia nuevamente una característica en el discurso docente que tiende a generalizar las condiciones y características de los jóvenes a la construcción de su vulnerabilidad, misma que es remarcada por la expresión “pobrecitos”.

¹³⁴ El término de “apoyo” también sería escuchado de forma constante para referir a los alumnos a los que independientemente de sus circunstancias escolares los profesores tendrían que aprobar.

Considerando las condiciones institucionales, dicho discurso puede tomar varios matices. El exhorto que de forma sutil se lleva a cabo condicionando a los profesores a no reprobar a los alumnos, al menos con una calificación mínima aprobatoria, puede situarse en un contexto más amplio donde dicho discurso también puede mirarse en relación a otras circunstancias ligadas a ámbitos de carácter institucional y laboral observadas en el plantel. Así, tras persuadir a los docentes a no cuestionar su ética laboral por el hecho de otorgar una calificación aprobatoria, la directora escolar plantearía lo siguiente:

“Pero bueno, quiero que recuerden y que no me salgan de nuevo [con] ‘es que el promedio de este’, pues sí, alcanzó, tenía un cinco, se le tuvo que poner siete, ‘pero sí tenía como un nueve’... Ustedes son los listos, ya vi que sí son listos... pero se hacen patos porque algunos demuestran otra cosa (Directora escolar. [Nota de campo, octubre de 2018]).

Mediante un tono sarcástico (y en una suerte de cuestionamiento a las capacidades de los docentes), lo que podría considerarse un discurso de ayuda puede tomar otros matices ligados a la posición de poder. Un caso concreto se encuentra en el ejercicio mediante el cual las autoridades escolares modifican las calificaciones de los estudiantes en los documentos oficiales cuando estas calificaciones son reprobatorias a lo largo del ciclo escolar. Como pudo atestiguar en dicho plantel, ante los hechos mencionados algunos profesores se mostrarían molestos (aunque de manera oculta) por considerar el cambio de calificaciones como formas de ejercicio de poder ante las que no podrían expresarse abiertamente, ello por temor a enfrentar posteriores represalias en el ámbito laboral.¹³⁵

¹³⁵ Un ejemplo se encuentra en la molestia de una profesora que otorgó una calificación reprobatoria a un alumno en un periodo, ello como consecuencia de la ausencia de resultados del estudiante en su asignatura. Sin embargo, las autoridades borrarón dicha calificación y repitieron la evaluación previa que correspondía a un nueve, todo ello sin consultarlo con la profesora quien se mostraría incapaz de expresar abiertamente su desacuerdo ante las autoridades. Al respecto, cabe mencionar que la inconformidad de algunos docentes derivaría más de un posicionamiento ante la imposición del cambio de calificación que a la incomprensión de las condiciones de los jóvenes. Cabe añadir que dichas muestras de inconformidad tenderían a evidenciarse en el marco de conversaciones privadas durante el desarrollo de la cotidianidad escolar.

Al anteponer las condiciones de vulnerabilidad social y económica de los jóvenes (condiciones que se colocan reiteradamente como generalizables a todos los sujetos con problemas escolares), la calificación deviene en un recurso que pareciera reducir la labor de la escuela (y de sus docentes) a una función acreditadora. Con ello se muestra una suerte de declive de un sistema que se rige por una aprobación-desaprobación de los sujetos y la falta de recursos de carácter remedial para detectar y mejorar las circunstancias escolares del alumnado. A la escuela se le otorga una función certificadora por encima de su función formativa, mostrándose además rebasada por el ámbito social. La no reprobación constituye un recurso para apoyar a los jóvenes a superar sus condiciones de vulnerabilidad, pero además es una forma de construcción de vulnerabilidad al definirlos prácticamente como incapaces de aprobar por cuenta propia.¹³⁶

Pero existe otro factor relacionado con las condiciones específicas del *basurero* al cual puede asociarse el ejercicio de la no reprobación: la búsqueda por mantener el plantel abierto. Además de considerarse un espacio que recupera a los jóvenes en condición de rechazo, la escuela ha tenido que sortear circunstancias como la baja matrícula y el constante ausentismo de los estudiantes, quienes en muchos casos terminan por desertar. Del mismo modo, la existencia de ciertas medidas que se ejecutan para equilibrar el ausentismo escolar con el mantenimiento de una matrícula suficiente para mantener el plantel y, sobre todo, una eficiencia terminal que le permita seguir existiendo. Así, las medidas de la no reprobación y el *trabajo a distancia* permiten sortear dichas circunstancias.

El plantel recibe el respaldo de la inspección de zona escolar en la implementación de las medidas adoptadas, pues con ello se genera una estadística favorable de aprobación y certificación del alumnado mientras se contribuye a crear una percepción positiva en torno al desempeño del plantel. Pero

¹³⁶ Es de mencionar el caso de una profesora que fue presionada sutilmente para otorgar una calificación de 10 a una alumna considerada de excelencia por el plantel, pero que de acuerdo con la evaluación de la profesora merecía una menor calificación. Esto podría mostrar que el nivel de exigencia y de esfuerzo por parte los estudiantes puede verse disminuido, ya no sólo ante la práctica de la no reprobación, sino además por el otorgamiento de calificaciones superiores al desempeño o al aprendizaje de los estudiantes.

es de señalar que esta dinámica de carácter institucional no acontece de forma aislada. Tal es el caso de la no reprobación, aspecto que forma parte de una tendencia establecida en el nivel básico en el ámbito nacional desde hace algunos años. Así, en otros momentos y planteles escolares, fue posible observar las estrategias mediante las cuales directivos y otras autoridades educativas conminan a los docentes a limitar los casos de reprobación de estudiantes en algunos casos mediante condicionamientos tales como la supuesta pérdida de los recesos laborales por parte de los docentes o la obligación de asistir a cursos de capacitación durante los mismos.

En ese contexto, valdría cuestionarse sobre la relación implícita entre las construcciones discursivas de los docentes y los propósitos de la institución. Como se planteó con anterioridad, la noción de rescate deriva de una serie de preceptos sostenidos por las autoridades escolares del plantel analizado, quienes colocan a dicha noción una serie de límites concretos como el no permitir que un alumno repruebe la secundaria. Por lo tanto, las estrategias sostenidas con fines institucionales implícitos son asumidas mediante dos vías: como formas de imposición o como apropiación mediante discursos de ayuda. En el primer caso es de mencionar que todo aquel que cuestione dicha estrategia puede ser etiquetado institucionalmente, tanto por su falta de sensibilidad social ante las circunstancias de los estudiantes como por su poca cooperación en las estrategias adoptadas por el plantel.

Por otra parte, no sobra cuestionarse si el objetivo de “ayuda” mediante el otorgamiento de una calificación aprobatoria constituye, de manera paradójica, una forma de exclusión mediante una estrategia generada ante la vulnerabilidad de sus sujetos que en el trasfondo construye vulnerabilidad. Al no cuestionarse otras lógicas propias de la estructura escolar-institucional que la escuela sigue manteniendo intactas (incluso generadoras del denominado fracaso escolar), la estrategia cubre solamente una función acreditadora sin una toma de consciencia previa en torno a los aprendizajes y aquellos ámbitos de formación y socialización

de la educación formal que podrían contribuir a la superación de las condiciones de marginalidad de sus sujetos.¹³⁷

En ese sentido, a los sujetos portadores del “apoyo” se les conmina a una suerte de fracaso implícito al carecer de la formación mínima que se ofrece en la escuela secundaria, esto mediante una serie de dinámicas de aceptación de las condiciones de vulnerabilidad y de carencia bajo las cuales son construidos, mientras que paralelamente se les “ayuda” considerándolos incapaces de superar esa vulnerabilidad. Además, a dichos sujetos también se les construye bajo un estereotipo ligado a la incapacidad de algunos jóvenes de adaptarse a las condiciones escolares, condiciones que la escuela preserva como intactas otorgando una educación limitada pero considerada acorde a dichos sujetos. Todo ello se remarca, como se analizará, mediante una de las estrategias de ayuda con las que cierra este apartado: el denominado *trabajo a distancia*.

Mandar a distancia: ¿ayuda o exclusión “necesaria”?

La noción de trabajo a distancia hace referencia a una estrategia de tipo institucional que consiste en el retiro de aquellos alumnos y alumnas que, a criterio de las autoridades escolares, presentan diversos tipos de circunstancias que les impiden permanecer dentro del plantel. Entre dichas circunstancias se encuentran fundamentalmente los problemas de tipo disciplinario, pero a su vez otras situaciones de tipo personal como problemas de salud o embarazos adolescentes. El trabajo a distancia puede ser asociado a sanciones disciplinarias como las denominadas suspensiones o las expulsiones, pero también se asocia discursivamente a un recurso de ayuda, ya que permite que las y los jóvenes permanezcan inscritos en el plantel, mientras que los profesores de las diversas asignaturas proporcionan una serie de deberes a realizar en sus hogares para que los estudiantes acrediten los cursos. Cabe mencionar que, dada la política de no

¹³⁷ Sería de llamar la atención el discurso de despedida que la directora escolar dirigiría a los pocos estudiantes de tercero de secundaria que asistieron al desayuno de graduación en julio de 2018. En dicho discurso la directora afirmarí, casi de forma generalizada, que los que estaban ahí no merecían dado que en la mayoría de los casos habrían sido ayudados, regalándoseles la calificación de la cual eran poco merecedores.

reprobación, dichos alumnos tienden a ser aprobados independientemente de que cumplan o no con los deberes asignados.

El trabajo a distancia suele ligarse a un discurso de ayuda sostenido por directivos y algunos docentes del plantel del *basurero* como recurso para ayudar a los estudiantes que presentan situaciones consideradas adversas. Si bien algunos casos pueden ser vistos con esa perspectiva, es de mencionar que el principal uso de este recurso se relaciona con una estrategia de control por su carácter disciplinario y como medida para mantener a cierto tipo de alumnado fuera del plantel, lo que permite que las actividades se desarrollen de forma más o menos armónica, al excluir de la vida cotidiana de la escuela a las y los alumnos considerados más problemáticos.

De recurso disciplinario a expresión de ayuda

Como pudo observarse en el terreno de análisis, el recurso de enviar a distancia se relaciona fundamentalmente al ámbito de los problemas disciplinarios ya que dicha estrategia aparece vinculada a otras formas de disciplinamiento como las suspensiones o las expulsiones, mismas que han sido limitadas o incluso prohibidas en ciertos planteles. El trabajo a distancia surge como una alternativa que permite tener fuera del plantel a los estudiantes más problemáticos, mientras la matrícula se sostiene manteniéndolos inscritos.

El trabajo a distancia parecería vinculado a otras medidas disciplinarias como las suspensiones de alumnos.¹³⁸ Las suspensiones y el trabajo a distancia responden a causas jerárquicamente distintas, pero en ambas su asignación depende de la subjetividad de las autoridades que sancionan, esto por encima de la falta disciplinaria en sí misma. El trabajo a distancia se considera una sanción

¹³⁸ Las suspensiones siguen siendo consideradas una de las sanciones más fuertes. Entre sus causas a los primeros meses de iniciado el ciclo escolar se encuentran (como pudo observarse en el ciclo 2018-2019) que los estudiantes no utilicen el uniforme adecuadamente, la acumulación de reportes, peleas entre chicas dentro y fuera del plantel, etcétera. Sin embargo no existe un criterio estable u objetivo acerca del tipo de problema disciplinario y la suspensión que se aplica. Por ejemplo, ante un agravio cometido de forma intencional hacia una profesora por parte de una alumna no hubo sanción alguna, el argumento fue que dicha estudiante tiene una madre problemática con la que sería difícil tratar el asunto. No obstante, también versa el posicionamiento de quienes deciden las sanciones hacia el sujeto ofendido, pues la alumna sería suspendida más adelante por acumulación de reportes y no por la causa antes señalada.

mayor y ejemplar, ya que su duración puede ir de unas cuantas semanas a varios meses, incluso puede abarcar todo el ciclo escolar. Un ejemplo de ello se encuentra en el caso de un alumno quien portó marihuana dentro del plantel y que sería sancionado con trabajo a distancia desde comienzos del ciclo escolar 2018-2019 por un periodo de seis meses (previa canalización a un área de atención a adicciones). Sin embargo, se sabría de casos considerados más graves que no fueron sancionados de la misma manera debido a la falta de colaboración de los padres de familia, un factor sustancial para proceder con dicha medida disciplinaria.¹³⁹

Desde los primeros meses del año lectivo, un alumno considerado problemático puede ser retirado del plantel durante todo el ciclo escolar, así pudo observarse ante el caso de un estudiante con varios reportes y citatorios derivados de problemas de conducta (faltas de respeto, no hacer caso a los prefectos, brincarse las clases, etcétera). Las autoridades escolares convencieron al padre de familia de la pertinencia de llevar a su hijo a casa y mantenerlo con trabajo a distancia debido a lo problemático de su situación en el ámbito escolar y por considerarlo nocivo para la comunidad, como expresaría la directora escolar.

Existen causas diversas ligadas a problemas de tipo disciplinario a las que se relaciona el trabajo a distancia, algunas justificables y otras no tanto según los testimonios de algunos docentes. En ese sentido, existen factores vinculados a la ejecución de dicho recurso que se consideran cuestionables, como sancionar a un alumno separándolo de todas sus clases a pesar de que sólo tiene problemas con el profesor de alguna asignatura, o que un estudiante del último grado sea sancionado durante todo el ciclo escolar negándole con ello el acceso a los conocimientos requeridos para pasar al siguiente nivel educativo. Sin embargo, en esos mismos testimonios se da cuenta de casos cuyas causas justifican dicha sanción: jóvenes que extorsionan a los más pequeños dentro del plantel, aquellos que ejercen formas de acoso a sus compañeras o por ejercer distintas formas de

¹³⁹ Al respecto, según testimonio de la trabajadora social, un alumno que fue descubierto *moneándose* en el salón no fue sancionado debido a que la madre se negó a aceptar su retiro del plantel así como llevarlo a un servicio de atención a adicciones. El papel de los padres de familia es sustancial en la ejecución de ciertas medidas y sanciones.

violencia, etcétera. Para los docentes entrevistados es cuestionable también lo constante y recurrente que se vuelve este tipo de sanción, de modo tal que para fechas próximas al cierre de cada ciclo escolar más de un cuarto de la población escolar se encuentra fuera del plantel con trabajo a distancia (Profesor F. Diciembre, 2016).

Por otra parte existe la percepción de un exceso de indisciplina en el plantel, ante lo cual, según términos de algunos docentes, la estrategia de enviar a distancia a los estudiantes se vuelve necesaria a fin de “pacificar” el espacio escolar (Profesor J. Diciembre, 2016). La escuela al encontrarse imposibilitada para modificar en algunos casos el comportamiento de los jóvenes recurre a un recurso que garantiza la eliminación de casos que pueden originar problemas más graves en el futuro.

Pero existe otra perspectiva cuya construcción no obedece necesariamente a una visión punitiva del uso de ese recurso, sino a un vínculo que se construye en conjunto con la noción de ayuda. En ese sentido, la estrategia de mandar a distancia aparece asociada a otras situaciones, no necesariamente relacionadas con la indisciplina sino con la perspectiva asistencial y de ayuda que ha adoptado la institución. Al respecto se pueden mencionar casos de jóvenes con alguna enfermedad que les dificulta asistir a la escuela, situaciones familiares adversas (como el caso de una chica que atravesaba por una fuerte depresión debido a la muerte de su madre) y el caso de adolescentes embarazadas.¹⁴⁰

En suma, la estrategia de mandar a distancia construye a los jóvenes en al menos dos sentidos: como aquellos sujetos problemáticos, difíciles de controlar y, por otro lado, aquellos que requieren de ese apoyo para continuar sus estudios debido a ciertas condiciones de vulnerabilidad. El caso de las jóvenes embarazadas es relevante porque marca una categoría independiente, en tanto que el recurso de mandar a distancia responde, entre otras circunstancias, a su

¹⁴⁰ Cada caso es mencionado en las Juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE) que se realizan mensualmente en el plantel. Un ejemplo es el de una alumna quien se negaba a asistir a la escuela después de la experiencia del terremoto del 19 de septiembre de 2017. Lo llamativo de dicho caso no es el problema de la alumna en sí, sino la actitud de las autoridades escolares quienes mencionaron que se trataba de meras excusas de la estudiante para no asistir a la escuela, lo anterior mientras se hacían bromas sobre la supuesta depresión de la joven.

ocultamiento, como fuera observado en *el basurero* (así como en otros planteles de educación secundaria). En ese sentido, la estrategia de mandar a distancia responde a su vez a formas más sutiles de control de sus sujetos.

“Mandarlos a distancia es porque a veces ya no son controlables aquí los chicos, ¿sí?, o sus problemáticas personales o familiares no les permiten estar aquí. Por ejemplo, el caso de las chicas que salen embarazadas en tercero o en segundo, y pues no está prohibido pero tampoco es un buen ejemplo para los chicos que están aquí que tengamos a las chicas en esas condiciones, y bueno no existe un reglamento que no pueda venir la chica en esta situación, pero a ellos les incomoda, a la familia les incomoda, y me supongo que a los padres de familia de otros niños que por ignorancia o tabú no estarían de acuerdo en que vinieran las chicas en ese estado, ¿no? Entonces para no cortar con sus estudios se mandan a distancia y se les manda trabajo para que puedan después reincorporarse, y hay chicas que se han reincorporado con nosotros nuevamente, y hay gente que no regresa, pero bueno, ya no fue por falta de apoyo de la institución, fue por decisión propia. Y que a veces ya no sacan la secundaria y se dedican a ser amas de casa, pero bueno, pues ya, no es nuestra labor.” (Profesora C. Diciembre, 2016).

La estrategia de mandar a distancia se asocia a un discurso de ayuda impregnado de una serie de construcciones subjetivas, en este caso hacia las jóvenes que se encuentran cursando por un embarazo adolescente. El potencial de ayuda a partir de este recurso, de acuerdo al testimonio de la docente, siempre dependerá del sujeto al que se está apoyando y su capacidad de decisión para seguir adelante. Para este tipo de circunstancias donde la sanción punitiva no es aparentemente la justificante de la decisión de mandar a distancia a una joven en tales circunstancias, el convencimiento a los padres de familia y en algunos casos de las propias jóvenes se convierte en un elemento medular. De ahí que la noción de ayuda responde a dicho convencimiento mediante la realización de diversos acuerdos, como el de mantenerse inscritas pero separadas de la escuela.

El factor del convencimiento también sería aludido durante una junta escolar al mencionarse el caso de una alumna que durante el ciclo escolar previo fue mantenida con trabajo a distancia por encontrarse embarazada. Si bien la

alumna logró saldar el periodo y reincorporarse para el inicio del siguiente ciclo escolar, ésta sería convencida por las autoridades de retirarse nuevamente del plantel ante la penosa circunstancia de ser una madre adolescente y soltera. Al respecto, y haciendo uso del discurso de ayuda, la directora informaría a los docentes de la ausencia de la alumna resumiendo la situación de la joven de la siguiente manera:

“Me ha insistido pero pues es que le digo mira, a ti en verdad ni cómo ayudarte porque, ¿qué sabes hacer?, menor de edad, la mandé a McDonalds a ver si ahí, no sabe hacer nada, ayudarle a alguien que necesita que les apoye, no sabe ni lavar un plato tampoco, entonces yo no sé cómo ayudar a la niña, pero mientras tiene que trabajar, aprender a despachar o algo o a ver si no cae en otra cosa, porque en verdad la situación la va orillando, orillando a caer en eso. Entonces ya le dije te voy a dar el certificado aunque sea con seis porque tampoco te voy a poner más.” (Directora escolar. [Nota de campo, octubre, 2018]).

El caso de la madre adolescente permite inferir en varios aspectos relacionados con la construcción del recurso de trabajo a distancia como noción de ayuda. En primer lugar, el recurso de trabajo a distancia como una construcción subjetiva en tanto que refiere a lo que se considera bueno y pertinente para ayudar a un otro. Pero, como se ha mencionado anteriormente, los sujetos que poseen funciones pedagógicas y, como en el caso del *basurero*, asumen funciones de carácter asistencial, son a su vez sujetos culturales. En otros términos esto implica la manera en que se imprime subjetividad en la propia construcción de ayuda y, con ello, en la manera en que se define al otro. Para el caso citado, llama la atención la forma en que la condición de género se considera definitoria tanto de la medida tomada como de las formas en que se define a la joven en su condición de mujer.

Como se ha mencionado con anterioridad, la construcción de un otro con base en la circunstancia de ser mujer en la escuela, se ha mantenido de forma marginal al interior de los discursos, pero al hacerse presente muestra maneras interesantes de mirar la construcción de un sujeto y las expectativas acerca del mismo. Para el caso de la joven a la que se le otorga el recurso del trabajo a distancia como forma de ayuda, éste queda matizado por la manera en que se

percibe a la joven como una “inútil” para sostenerse económicamente en lo que se consideran posibles actividades “propias” de su género. Este tipo de discurso varía en torno al referido a los jóvenes varones a quienes se les atribuye la posibilidad de un trabajo honesto, en oposición a circunstancias como la violencia y el riesgo de dedicarse a delinquir.

Para el caso de la joven del caso citado la referencia al riesgo de “caer en otra cosa” pareciera separarse del destino delincuencia de los jóvenes varones explicado con anterioridad, para referir a una posibilidad no explícita pero posiblemente permeada por la condición de mujer. Así, independientemente de las implicaciones discursivas de la noción de ayuda, la aplicación de la estrategia de mandar a distancia para la joven se caracteriza por la acción concreta de retirarla de la escuela para que ejerza sus funciones de madre, obteniendo un certificado sin cursar los estudios y adquiriendo una calificación mínima aprobatoria, compromiso adquirido por la institución escolar.

La condición de madre o de embarazo suscitada en algunas jóvenes adolescentes es un aspecto relativamente común considerado como causa de ser retiradas del plantel, en cuyo caso el discurso de ayuda funciona como recurso para ocultar otras posibles explicaciones del porqué una joven es esas condiciones no puede permanecer dentro de la escuela. En cualquier caso, la estrategia no surge del plantel del *basurero* sino que habría sido observada en otros planteles años antes. Lo que podría considerarse una forma de ocultamiento se sostiene mediante otras lógicas que sedimentan en las escuelas, como la obvia necesidad de mantener invisibles estos casos, es decir, al margen de la normalidad escolar.

Como se ha analizado, la estrategia de mandar a distancia responde a distintas formas de control de los sujetos, desde aquellas con un carácter eminentemente punitivo, hasta las más sutiles legitimadas bajo discursos de ayuda. Por lo tanto, puede ser entendida como una estrategia institucional que mantiene “bajo control” a la población estudiantil, conservando dentro del plantel sólo a los estudiantes menos problemáticos o aquellos que puede considerarse más aptos para ser regulados académica y disciplinariamente.

Un elemento a destacar en el espacio denominado el *basurero* se encuentra en la manera en que aspectos como la construcción de vulnerabilidad y el ámbito del disciplinamiento se entrecruzan para corregir y ayudar mediante ciertos mecanismos institucionales a los jóvenes. La no reprobación y el trabajo a distancia son dos mecanismos que no sólo responden a sus intenciones en apariencia explícitas, a su vez pueden ser analizados por su potencial de construir a otros sujetos a partir de una serie de percepciones subjetivas acordes a las necesidades institucionales, pero además por su sutil potencial de control y de exclusión.

Otro aspecto a mencionar es la relación de estos mecanismos con el que se asume es el “tipo” de población al que se dirige *el basurero*. Como se ha analizado previamente, se asume el trazo de un destino delincencial a ciertos jóvenes con características sociales, económicas y familiares que tienden a ser generalizadas a la población escolar, mientras que dichas condiciones se consideran las causas de los principales problemas que los jóvenes enfrentan en su relación con el esquema escolar-institucional. No obstante, tales condiciones no siempre son las corresponsables de las circunstancias que se expresan a nivel escolar, sino las propias características de los espacios y la subjetividad de sus sujetos. Otro factor es el ausentismo asociado a dichas condiciones y al que en apariencia podría considerarse contradictoria la implementación de mecanismos como el de mandar a distancia. Sin embargo, tal contradicción es inexistente en tanto que en su ejecución permean otros intereses como el de sostener un esquema de aprobación y certificación independientemente de que los estudiantes asistan o no al plantel. Así, la estrategia de mandar a distancia (y la no reprobación) se ajusta perfectamente a esa intención, aprobando a los jóvenes ausentes y preservando ciertos intereses institucionales intactos.

Por último, no sobra insistir en el posible potencial exclusor de dichas estrategias, independientemente de que éstas sean legitimadas a partir de las buenas intenciones de las autoridades escolares o sostenidas por aquellos casos de difícil regulación al interior del plantel. Ambas circunstancias son complejas, pues efectivamente existen condiciones que validan dicho recurso, pero se

considera también que su implementación posee un trasfondo que responde a un esquema institucional sometido a presiones burocráticas y a una estructura legitimada históricamente, que reproduce y produce ciertas lógicas exclutoras y discriminatorias invisibilizadas a nivel estructural-institucional. Ello no demerita el papel de sus sujetos que, por el contrario, participan activamente de esas dinámicas exclutoras construyendo a un otro de antemano, considerando que a pesar de las buenas intenciones su potencial de exclusión ya se encuentra asumido e interpelado, tanto a nivel escolar como a nivel social.

Finalmente referiré a un suceso que pone en juego algunos de los aspectos abordados en este apartado. Se trata de un evento ocurrido en el marco de la cotidianidad escolar, cuando un alumno acusó a una profesora de robarle su celular tras decomisarlo durante el operativo de Operación Mochila. Como lo relataría la profesora, ante una distracción, un chico ocultó el celular decomisado después de que ella lo colocó en el escritorio del salón de clases; en complicidad con el dueño del celular, los jóvenes acusaron a la maestra de robo. La profesora describió dicho acontecimiento en una junta de madres de familia, donde dijo sentirse desilusionada ante la treta de los alumnos. Al reflexionar sobre lo acontecido, aludiría a la relación entre ciertas prácticas de tipo delincencial en la escuela con el contexto familiar de los jóvenes. Ante esto último, la profesora plantearía una pregunta retórica a las madres de familia presentes en la junta: “¿dónde lo han visto, dónde lo han aprendido?”, esto sin esperar una respuesta. Como parte de su discurso, también aludió a ciertas opiniones que supuestamente se tienen acerca de dicha escuela en otros contextos escolares, mencionó que en ocasiones en juntas con profesores de otros planteles, las referencias hacia los alumnos de esa secundaria son sumamente negativas, a lo que ella respondería: “yo les digo que no es cierto, no son tan malos como ustedes piensan” (Nota de campo. Marzo, 2015).

El evento citado muestra la manera en que ciertas circunstancias acontecidas al interior de la escuela se asocian discursivamente al papel de las familias, así como a las supuestas referencias externas en torno al plantel. Lo que sería de llamar la atención es la forma en que la profesora refiere dichas

características (coincidentes con otros discursos analizados) frente a las madres de familia, en donde además los jóvenes son descritos como los causantes de la mala reputación de la institución. Al respecto, la profesora en su discurso también referiría a la ayuda académica que el plantel suele dar a los jóvenes, es decir, al ejercicio constante de la no reprobación. La alusión a ello refiere al hecho de considerar a los jóvenes como “desagradecidos”, pues a pesar de que han sido ayudados (es decir, aprobados) ellos adoptan un mal comportamiento:

“De verdad la frustración que nos causa, sobre todo cuando se trata de alumnos que hemos ayudado, esa fue la parte que más me dolió, porque los dos chicos involucrados se les ha ayudado académicamente. Entonces siento que a veces nuestros niños no son, y no todos, muy poquitos afortunadamente, no conocen la gratitud, no conocen el agradecimiento de decir: si alguien me está ayudando, yo no puedo hacer una cosa así. La gran mayoría sí, y son solidarios la gran mayoría (...) una cosa que compensó lo otro fue que algunos chicos se acercaban [y decían] maestra no se preocupe, maestra qué tiene. Y de verdad que eso nos ayuda muchísimo porque nos eleva el ánimo de decir no todo está tan mal, no todo está tan perdido, también tenemos niños que tienen valores, que son sensibles, que son agradecidos, y esa es la parte que nos llena.” (Profesora R. [Nota de campo, marzo de 2015]).

Capítulo 8

Construcción y designación de un otro en la escuela. Algunas claves desde su análisis.

Como se ha explicado anteriormente, se considera que la capacidad de nombrar y de construir discursivamente a los *otros* forma parte de complejas dinámicas de discriminación y exclusión; para definir ese proceso de construcción que mediante un poder de nominación construye discursivamente la diferencia, se ha optado por el término de *otrorización*, pues se considera que en la dinámica cotidiana de las escuelas secundarias existen prácticas y discursos que tienden a la construcción subjetiva de ciertos sujetos, los cuales son otrorizados al interior de la institución escolar.

En el análisis del ámbito institucional-cultural de las escuelas secundarias fue posible visualizar, con base en la observación crítica, la recurrencia de términos y construcciones discursivas que al emerger de los sujetos en los espacios analizados darían cuenta de la forma en que la dinámica cultural de la escuela secundaria tiende a la construcción de un otro, con base en las particularidades de cada contexto. La aplicación de entrevistas conversacionales a profesores permitió profundizar en la manera en que mediante el discurso se generan formas de mirar a las y los jóvenes estudiantes de secundaria, e incluso de generar juicios morales en torno a ellas y ellos. Un factor medular de los análisis de la información empírica se relaciona con la emergencia de términos surgidos de la voz de los docentes y de otros actores dentro de la dinámica escolar, principalmente a manera de categorizaciones.

Siguiendo los planteamientos de Popkewitz (1994, 1998), las categorías y distinciones constituyen fronteras que nos dicen *cómo mirar al niño*, construyendo un andamiaje que nombra y define a un otro en la institución escolar mediante mecanismos que entrecruzan discursivamente concepciones en torno al género, la condición social y el color de piel, entre otros. En la construcción de subjetividades, las distinciones sociales se entrecruzan en un andamiaje de discursos con fronteras múltiples que coexisten para normalizar y clasificar (Popkewitz, 1998). Pero en el ejercicio cotidiano la discursividad que se construye

a razón del otro es amplia y compleja, de ahí que surja la necesidad de establecer algunas claves que sintetizen las maneras en que los procesos de otrorización se desplegaron empíricamente.

La construcción de diferenciaciones y categorizaciones de los espacios escolares y sus sujetos

Se considera que existen categorizaciones institucionalizadas que funcionan en el ámbito de lo escolar para designar una serie de características de los estudiantes; a su vez, esas categorizaciones impactan en la denominación de los espacios escolares que dichos sujetos habitan. Durante la recuperación de información empírica destacarían aquellas formas particulares en las que los docentes y otros actores pedagógicos nombran y categorizan a los estudiantes, así como la existencia de denominaciones que construyen simbólicamente los espacios escolares.

Al respecto de lo antedicho, no sobra mencionar que en el ámbito institucional-escolar el uso de denominaciones para definir y categorizar a los estudiantes constituye un componente diferenciador histórica e institucionalmente aceptado. Dichas formas de categorización refieren discursivamente a una serie de características de los estudiantes que, se considera, pueden (o no) ser “corregibles” o resueltas por la intervención de los adultos. En el ámbito de la investigación educativa existen algunos ejemplos, uno de ellos es el trabajo de Granja-Castro (2009) quien historiza las formas de clasificación oficial en las escuelas mexicanas a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. La autora plantea la existencia de formas de clasificación que se definían en función de criterios de *normalidad-anormalidad*, lo que daría cuenta de la creación de categorías para nombrar las diversas formas de habitar y transitar por la escolarización, así como la manera en que las clasificaciones y jerarquías cumplían la función de ordenar, describir y normalizar a los sujetos.

Entre los ejemplos desarrollados en la investigación de Granja-Castro que más llaman la atención se encuentra la categoría de *retraso escolar*, la cual se asociaría a otras condiciones como la *vagancia*, la *delincuencia* y la *pobreza*. De

acuerdo con la autora (Granja-Castro, 2009: 247), mediante un andamiaje de discursos de representación de la infancia se produjeron representaciones con un carácter objetivo y cuantificable de acuerdo al ideal modernizador de esa época; pero además de descripciones, en ese proceso se produjeron también “categorías administrativas para organizar programas sociales sobre la participación, el rendimiento y el buen encauzamiento de la niñez”.

Otro planteamiento es el de Ramos (2012), para quien los sistemas sociales y educativos producen sus propias categorías o distinciones, algunas de las cuales suelen situarse en el ámbito estadístico, tal y como ocurre con el término *rezago educativo*, categoría asociada a ciertos sectores sociales preponderantemente en condición de desventaja social y económica; para el autor es el propio sistema educativo el que opera-observa-distingue e indica las diferencias. Por su parte, Popkewitz (1998) refiere la existencia de ciertas categorías que, tras ser “inventadas” para propósitos administrativos (raza, inteligencia, aprendizaje, etcétera), se combinan con otras categorías como las psicológicas (personalidad, disposiciones, afecto, estilo de aprendizaje). De acuerdo con el autor, dichas categorías funcionan a un nivel subjetivo y personal, pero además, conforman distinciones sobre las necesidades de los niños no sólo como “categorías”, sino al ser incorporadas a una gama de distinciones y diferenciaciones que forman toda una red de inteligibilidad. Las diferenciaciones que forman parte de la estructura institucional se asumen subjetivamente llevando a cabo procesos que asocian y entrecruzan una serie de atributos considerados negativos o positivos.¹⁴¹

A lo largo del proceso investigativo fue posible observar la emergencia de expresiones que aluden a la producción de categorías de diferenciación de los espacios y de los sujetos. A manera de términos categorizadores, dichas construcciones pueden vincularse a formas de clasificación propias de la

¹⁴¹ Ciertas formas de clasificación estructuradas escolarmente han ido evolucionando, introduciéndose en la gramática escolar “oficialmente” establecida. Es de interés al tema que nos ocupa que las clasificaciones son subjetivadas de tal modo que se vuelven parte de los discursos de los docentes y otros actores escolares para referir a ciertas diferencias que, además de ser naturalizadas, se complementan con una serie de atributos dados por los propios sujetos, por ejemplo, el término de alumnos repetidores incluye otros componentes casi utilizados como sinónimo (flojos y, en la mayoría de los casos, pobres).

institución escolar, las cuales son apropiadas y re-producidas por los sujetos, pero a su vez son resultado de prejuicios construidos subjetiva y culturalmente que encuentran cabida en la lógica escolar-institucional. Los términos que emergieron para nombrar a los otros en su vínculo con lo escolar dan cuenta de las maneras en que se mira, construye y define a los sujetos, así como a los espacios que habitan.

Entre las maneras de definir a los otros existen aquellas que se establecen en relación con condiciones que se consideran negativas en el ámbito escolar: dificultades académicas o de actitud, la rebeldía o la indisciplina. Dichas condiciones constituyen elementos que caracterizan el discurso adulto sobre el comportamiento de los jóvenes estudiantes de secundaria, tomando matices específicos de acuerdo a la forma en que se categoriza a los sujetos al interior de cada contexto escolar. Ejemplo de ello se encuentra en la recurrencia de términos como los de *rechazo (sujeto rechazado)* y *rescate (sujeto rescatable)*, utilizados en los contextos analizados para caracterizar a sus sujetos, conformando un andamiaje o gramática escolar que vincula factores escolares con aspectos sociales y culturales; pero en los contextos analizados dichas nociones toman sentidos particulares, asociándose discursivamente a factores extraescolares como las condiciones sociales y las circunstancias familiares de los jóvenes.

La emergencia de algunas formas de diferenciación daría cuenta de la manera en que ciertas categorizaciones pueden construirse y “oficializarse” a nivel institucional, al tiempo que se re-producen en el sentir cultural y subjetivo que los sujetos imprimen a otros sujetos a partir de la ubicación en ciertas categorías, o bien, de *espacios discursivos* (Popkewitz, 1998), pues la asignación de categorizaciones no es la única forma de construcción discursiva que surge en torno a los otros: existe toda una serie de razonamientos generados subjetivamente en asociación a las circunstancias sociales de los jóvenes, así como de las expectativas generadas respecto a ellos. Además, existe también una serie de prácticas y discursos que se asumen subjetivamente como recursos institucionales acordes a dicha construcción de los sujetos. En ese sentido, el asunto no queda inscrito sólo en las formas de nombrar, sino en la construcción de

un *andamiaje* (Popkewitz, 1998) que se extiende a las formas de denominación, así como a las maneras en que ciertas prácticas y discursos se elaboran en relación con esos otros.

Imbricación entre las diferenciaciones institucionalizadas y los prejuicios sociales y culturales implícitos en la subjetividad de los sujetos

Otro aspecto a destacar se encuentra en la imbricación del ámbito institucional escolar con los prejuicios sociales y culturales implícitos en la subjetividad de los sujetos. Se toma el término de *entrecruzamiento* (Popkewitz, 1998) para referir a la interrelación establecida discursivamente entre aspectos del ámbito escolar y otros atributos asociados a ámbitos estructurales y familiares de los jóvenes. Es posible sostener que los discursos que producen los profesores u otros sujetos escolares investidos de autoridad institucional o pedagógica se encuentran configurados en al menos dos sentidos.

Como se ha expuesto, el primero de estos sentidos se relaciona con la conformación de un discurso pedagógico en el marco del deber ser de la institución escolar y su función normalizadora, generadora de categorías y clasificaciones institucionales. El segundo está relacionado con los sentidos que los profesores imprimen en su carácter de sujetos culturales (Aguado y Portal, 1992), cuyos discursos se encuentran históricamente contruidos (Popkewitz, 1998) con una serie de implicaciones resultantes de procesos diferenciadores más profundos (como el clasismo, el machismo y el adultocentrismo, entre otros).

La idea de entrecruzamiento de lo escolar con otras categorizaciones socioculturales pone en juego el ámbito de las subjetividades de los sujetos, quienes se apropian y re-producen ciertos discursos que tienden a la diferenciación y construcción de otros sujetos. El acto de nombrar, producir o incluir al otro implica la intersección de denominaciones estructuradas socialmente con aquellas que se conciben escolar o institucionalmente. Ante esta imbricación es que se ha decidido adoptar el término de *configuración*, con la finalidad de mostrar un proceso que no atañe únicamente a la producción de diferenciaciones

escolares y la reproducción de prejuicios sociales y culturales (introducidos a las escuelas desde el ámbito social), sino ambos.

El acto de nombrar, producir o incluir al otro como parte de ese proceso de configuración implica el entrecruzamiento de clasificaciones estructuradas institucionalmente con aquellas que ponen en juego prejuicios y estereotipos (histórica y culturalmente construidos). Cuando a ciertos grupos se les construye como “otros” (por ejemplo en una escuela a la población de un determinado grupo étnico), es probable que a sus sujetos se les asocie con una serie de atributos negativos adyacentes que se constituyen de la esencialización de prejuicios sociales y culturales (Pulido, 2010). Así, por ejemplo, de acuerdo con el testimonio de un estudiante, una profesora atribuía sus problemas de conducta y actitud a su origen indígena, lo que además fue utilizado por la profesora como recurso para “disciplinarlo”, humillándolo frente al resto de sus compañeros (Notas de campo, 2011).

En los ámbitos de análisis existe un vínculo entre la manera en que se nombra a los sujetos y la forma en que se le construye discursivamente en relación con el ámbito social y familiar del que procede. En este sentido, la noción de *delincuente* constituye una de las formas de denominación con mayor potencia simbólica presente en los discursos adultos respecto a los jóvenes. Por lo tanto, en el ámbito de la institución se construye a un otro, partiendo de supuestos atributos concebidos socialmente que esencializan las características de los jóvenes estudiantes; un *razonamiento poblacional* que, en términos de Popkewitz (1994), toma atributos generales de poblaciones y los individualiza en chicos concretos de la escuela por medio de una jerarquía que adscribe una “naturaleza” o esencia a los estudiantes.

Para Popkewitz (1994: 64) ese razonamiento no funciona únicamente como un sistema de categorización, sino como práctica social: un sistema de razón que clasifica históricamente, diferencia, divide, mientras que “se relaciona con otros discursos sobre la participación, el rendimiento y la salvación de los niños”. Así, por ejemplo, la posibilidad de terminar exitosamente los estudios o pasar al siguiente año lectivo implica que a un alumno se le denomine (y considere)

rescatable. Dicha noción, al igual que otras que emergieron de la discursividad de los sujetos, se asocia a una serie de factores sociales, económicos y familiares, propios de los sujetos escolares y que se consideran determinantes de la situación escolar y personal de los jóvenes.

De esta manera, hablar de un alumno rescatable no sólo refiere a una forma de categorización sino a todo un modo de mirar, construir y otorgar a dichos sujetos a partir de sus carencias y necesidades que, desde la función moral del adulto, deben ser resarcidas y completadas: “el logro de la enseñanza es la gobernación moral de la identidad del niño”, dice Popkewitz (1994: 65). Los discursos que diferencian se convierten a su vez en amplias argumentaciones en torno a quiénes son esos otros u otras (como ocurre en el caso de las jóvenes en condición de embarazo); el discurso no se reduce al acto de nombrar, en tanto se halla inmerso en otras formas discursivas e incluso prácticas que imprimen una forma de mirar y de construir.¹⁴²

Matices discursivos y construcción de vulnerabilidad del otro

Las elaboraciones acerca de los estudiantes no sólo son denominaciones de carácter categorizador sino, además, construcciones discursivas que en algunos casos refieren a la configuración de un probable destino social de los jóvenes vinculado a ciertas circunstancias sociales y familiares consideradas adversas. En ese contexto los docentes y otros actores educativos asumen una labor de ayuda y de rescate de los jóvenes ante dichas circunstancias; mediante ciertos discursos de carácter redentor, dichos actores construyen discursivamente a ciertos jóvenes

¹⁴² Con una perspectiva sociológica, una aproximación al ámbito de la discursividad que se construye en relación a los otros en el ámbito escolar (concretamente en el contexto argentino) se encuentra en el ejercicio colectivo denominado *La segregación negada* coordinado por Mario Margulis (1999), del cual se destacan dos debates: en el primero, Margulis y Lewin analizan la reproducción de la discriminación en las escuelas en los discursos docentes; en el segundo, Margulis revisa la discursividad en el ámbito social y las maneras de nombrar a los otros en el contexto específico de la ciudad de Buenos Aires. Es de llamar la atención que en ambos trabajos se entrecruzan ciertas denominaciones (villeros, cabecitas negras, negros, etcétera) y lo que representan para los entrevistados. En un trabajo más reciente, Kaplan y Di Napoli (2017), muestran cómo esas mismas construcciones son vigentes en los discursos de jóvenes argentinos sobre otros jóvenes en el ámbito escolar.

como carenciados y vulnerables, incluso como imposibilitados para saldar por cuenta propia o de forma exitosa el trayecto escolar.

En la forma en que se construye a los sujetos existen varios matices asociados fundamentalmente a la posición del adulto como sujeto capaz de proporcionar recursos que ayuden a los jóvenes a salir de su fatal destino. En dichos discursos se hace referencia a un joven ligado a una serie de condiciones de carácter estructural que lo colocan bajo apelativos como el de *carne de presidio* o *carne de cañón*, pero a su vez se alude a la voluntad o capacidad de decisión de dichos jóvenes para salir del destino delincucional al que de acuerdo a los testimonios se encuentra determinado. Como se aborda en su momento, hay cierta tendencia por considerar la existencia de aspectos que determinan y condicionan el origen de ciertos comportamientos de los jóvenes, pero a su vez una percepción enmarcada por el ámbito de la responsabilidad individual y la capacidad de decidir que define que los jóvenes se conviertan o no en sujetos “de éxito”. En ese sentido, el ámbito de las condicionantes sociales y económicas se entrecruza con la voluntad de “salir adelante” y el ámbito de las decisiones personales, siendo estos últimos los factores referidos en el discurso como sustanciales en la construcción de un destino social para los jóvenes.

Lo que podría considerarse como una contradicción, en el fondo nos muestra que a pesar de la constante referencia a las condiciones estructurales, en los testimonios subyace una percepción enmarcada por el discurso del esfuerzo individual¹⁴³, una percepción asociada a la idea de meritocracia. Es decir, parafraseando a Meza (2018), se considera que con base en el esfuerzo propio, independientemente de otras circunstancias como el origen, el género o el ingreso económico y educación de los padres, es posible acceder a los mismos estándares sociales y culturales de cualquier otro sujeto. Pero, como sostiene la autora, al menos en México, la meritocracia es una “fantasía”, pues en este país “el origen es destino”: según el Informe Desigualdades en México (El Colegio de México, 2018), sólo el 2.1 por ciento de los mexicanos nacidos en hogares con

¹⁴³ De acuerdo con Bourdieu (en Bracchi y Gabbai, 2013), el culto al individuo y al individualismo es la base del pensamiento neoliberal.

menor acceso a bienes y servicios puede “escalar” socialmente en la edad adulta a un grupo de mayor acceso, en tanto que las personas nacidas en los grupos de mayor acceso a bienes y servicios tienen altas probabilidades de mantener una posición de ventaja al llegar a la adultez.

Como plantean Bracchi y Gabbai (2013), la exacerbación del factor individual suele ser la causal de discursos que colocan a los jóvenes como poco interesados en su futuro, por lo cual se les considera como los propios responsables de su éxito o fracaso a nivel escolar y social. Los docentes en su labor de educadores y sujetos capaces de mirar y cuestionar esas realidades complejas bajo las que viven sus estudiantes, ejecutan recursos de ayuda para contribuir a que los y las jóvenes concluyan sus estudios de secundaria; algunos de esos recursos pueden expresarse en simples actitudes o frases que contribuyen a que miren por sí mismos su propio potencial y lo ejecuten adecuadamente, en otros casos algunas estrategias son sostenidas discursivamente como medios para favorecer que como estudiantes obtengan “al menos” el certificado de secundaria (como cuando se opta por no reprobarles).

A pesar de las buenas intenciones sobre las que descansan los recursos antes mencionados, mediante los discursos que los sustentan se interpela de forma inconsciente o indirecta a un joven incapaz de alcanzar los estándares educativos de otros sujetos que no padecen las mismas condiciones de desigualdad social que ellos viven. Así, los discursos de ayuda son los medios a través de los cuales se construye a dichos sujetos como vulnerables, al tiempo que se hace referencia a otras expresiones categorizadoras más cercanas al uso de eufemismos, siendo la expresión “pobrecitos” un ejemplo de ello.

Esa construcción de discursos de ayuda también se relaciona con el ámbito sociocultural de los estudiantes, pues se encuentra ligado a condiciones de vulnerabilidad social, adicciones y familias “disfuncionales”. Pero, como se ha mencionado, a pesar del esfuerzo por asumir los contextos complejos de los jóvenes, se tiende a exacerbar el rol de las decisiones personales en la configuración de los destinos de los jóvenes, destinos generalmente franqueados por el riesgo de caer en el ámbito delincriminal. Las construcciones discursivas

analizadas pueden ser vistas desde ciertas relaciones dobles o *dobletes discursivos*, término empleado por Popkewitz (1998: 72) para referir a la manera en que se reconfiguran rasgos positivos y negativos en los chicos: mientras que en la intención se diseñan ciertas prácticas para ayudarlos, paralelamente se incorporan normas negativas que construyen al *niño-como-otro* que, paradójicamente, “lo imposibilitan de llegar a ser normal o alcanzar el nivel medio, puesto que lo recluyen en un espacio de oposición”. Es así que las condiciones sociales y familiares que determinan el actuar problemático de los sujetos en la escuela los conmina a una suerte de esencia o atributos negativos que, como plantea el autor, se convierten en subjetividades que hay que remediar.

De acuerdo con Popkewitz (1998), estas ideas forman parte de un complejo andamiaje que no queda limitado al sentido clasificador ejercido por la institución escolar, sino que refiere también a la manera en que ciertas reglas se incorporan para organizar la razón; un andamiaje en que las distinciones y diferenciaciones organizan el pensamiento, se dirige la percepción y construye la acción, mientras que, como plantea el autor (Popkewitz, 1998: 73) “hace inteligibles los principios mediante los que el docente administra al niño en la escuela”. Un ejemplo de ello se encuentra en la manera en que los discursos docentes, contruidos en apariencia desde lo individual, muestran una relación tácita con otras lógicas institucionales que van desde las formas de categorización explícitas o implícitas hasta discursos de ayuda sostenidos discursivamente y acordes con las estrategias generadas a nivel institucional por las autoridades escolares.

Es relevante considerar aquí que la subjetividad adulta construida acerca de un otro se encuentra mediada histórica y culturalmente: la manera de definir a un otro no es del todo individual al encontrarse permeada por el factor social. Un ejemplo de ello se encuentra en la forma en que se asocia la noción de joven con la de delincuente, que si bien toma sentidos particulares en el contexto analizado forma parte de una gramática socialmente aceptada en referencia a prejuicios sociales en torno a ciertos jóvenes, generalmente de bajos recursos económicos, procedentes de zonas consideradas problemáticas y, nos atrevemos a considerar, con cierto color de piel. Al respecto es imprescindible mirar cómo esos discursos

son asumidos incluso desde las buenas intenciones por parte de docentes y otros adultos en la institución escolar.

En lo que atañe a las “buenas intenciones”, vale la pena preguntarse por aquellos posibles matices presentes en los discursos docentes y de otros sujetos con autoridad escolar y pedagógica, considerando primeramente que no toda construcción discursiva acerca del otro se basa en percepciones en apariencia negativas: ciertos testimonios refieren a cualidades positivas asociadas a las condiciones que dan particularidad a aquellos jóvenes vinculados a problemáticas de carácter social y escolar, así como a su potencial de rescate. En este sentido, la noción de potencial posee una connotación ligada a ciertas cualidades individuales que las y los jóvenes pueden ejercer a pesar de su contexto social adverso y que les posibilita ser rescatados.¹⁴⁴

Factores como el apoyo familiar o la capacidad de decisión de las y los jóvenes son considerados los principales aspectos aunados al potencial de rescate. Pero, paradójicamente en el discurso docente el papel de la familia se menciona también como el principal obstáculo para consolidar ese rescate. Sin embargo, el ámbito de las decisiones personales, “a pesar” de las condiciones sociales o personales, tiene una marcada implicación de carácter moralizante: se asume que las y los jóvenes son capaces de elegir el bien sobre el mal, independientemente de las condiciones estructurales a las que se encuentran vinculados. El principio de bondad y maldad se introduce en las subjetividades de las y los jóvenes teniendo como referente lo que la institución asume o cataloga

¹⁴⁴ La noción de *potencial* es otro de los elementos referidos en el trabajo de Popkewitz (1998), pero desde una vertiente distinta: se considera que aunque el chico carezca de la “inteligencia” necesaria, puede mediante la enseñanza realzar su potencial. Pero, como plantea el autor, la “naturaleza” del potencial del niño no es realmente natural, pues ha sido construida socialmente como un doblete de patología y capacidad. Un ejemplo se encuentra en uno de los discursos derivados de docentes y prefectos, en cuya conversación se abordó el tema de los chicos con discapacidad en sus clases (Notas de campo, 2015): en ese contexto algunas afirmaciones como “pero sí sabe”, “pero sí escucha”, “solamente finge”, hacían referencia a la condición y habilidades de algunos de esos chicos; un potencial “oculto” a lo “normal” o que, en cambio, se finge una determinada “anormalidad”, ya sea por considerarlo conveniente para justificar la no realización de las actividades que el resto de los estudiantes realizan o bien para obtener ciertas prebendas por parte de los docentes u otras autoridades escolares. Si bien el tema de la discapacidad no fue analizado en este trabajo, llama la atención cómo la construcción de vulnerabilidad también se haría evidente en relación con este sector que en la mayoría de los casos simplemente sería aprobado por realizar dibujos o copias de textos en las asignaturas.

como “malo” (o a los sujetos que se hacen acreedores a dicho calificativo), conminándolos a una determinante de vida a partir de un término que se caracteriza, entre otras cosas, por un tono moralizante.¹⁴⁵

Con esa perspectiva, la construcción de un joven ideal elaborada discursivamente por un docente daría cuenta de esa conjunción de elementos binarios en la construcción del discurso pues, retomando a Popkewitz (1998), en la discursividad que construye a un otro aparecen tanto negatividades como positividades, una serie de normas implícitas mediante las que se juzga a los chicos y, a través de las cuales, ellos tienden a juzgarse a sí mismos. Como plantea dicho autor, esas normas no se explicitan: se incorporan perdiendo de vista la manera en que ciertas distinciones y divisiones se producen y son producidas en ámbitos de desigualdad más amplios.

Recursos de ayuda como mecanismos de control y exclusión

Ciertas acciones tomadas institucionalmente hacia los sujetos pueden considerarse “acordes” con la manera en que éstos son construidos. Como se ha explicado en otro momento, se considera que existe un ámbito de control y disciplinamiento explícito asociado a las características asumidas para los estudiantes de secundaria, a saber su rebeldía (que identifica a la adolescencia) y el consecuente protagonismo del ámbito de la sanción. Pero en el terreno institucional existen otros mecanismos vinculados al discurso otorizador, el cual construye simbólicamente la vulnerabilidad de los sujetos al establecer

¹⁴⁵ Existe también un discurso implícito sobre la supuesta bondad del estudiante que comete actos ilícitos dentro del plantel o que manifiesta problemas de conducta. Dicha categorización se haría presente de forma marginal, a manera de justificación de dichos actos ante la “sin razón” que deviene de aquellos estudiantes que provienen de contextos problemáticos en términos sociales o económicos. Las condiciones sociales de los jóvenes consideradas adversas serían referidas entonces como recurso para justificar (e invisibilizar) ciertos tipos de violencia ejercida por los jóvenes. Asociada a algunas condiciones institucionales (conflictos entre grupos de poder entre las autoridades escolares), la justificación del actuar violento de algún alumno aludiendo a sus problemas familiares implicaba que no recibiera ninguna sanción o la aplicación de alguna estrategia para desnaturalizar críticamente su comportamiento. Si bien este punto no fue explorado en los discursos docentes, sí pudo observarse en la dinámica cotidiana escolar, pudiendo constituir una pauta para otras reflexiones.

discursivamente una relación entre el origen social, las circunstancias familiares y sus problemas escolares.

Los términos que nombran a los estudiantes guardan un vínculo entre sí, al tiempo que transitan de un discurso ligado al ámbito escolar-institucional a uno ligado al ámbito social. En ese sentido, nociones como las de sujetos rechazados, repetidores, carne de presidio y delincuentes, hasta la noción de rescate, poseen un común denominador: estar dirigidos en apariencia al mismo tipo de sujetos. La noción de rescate engloba ambos ámbitos, el social y el escolar-institucional, bajo un sentido fáctico que se asocia al potencial de los jóvenes para ser “rescatados”. Aunado a ello, existe una relación causal entre las distintas maneras en que se categoriza a los sujetos escolares con las acciones institucionales asumidas para su buen “encauzamiento” (Granja-Castro, 2009).

Hay que destacar que la noción de rescate no queda limitada a una forma de enunciación o de nombrar a un otro, sino que además se relaciona directamente con la manera en que la institución escolar asume las opciones consideradas viables para rescatar a ciertos alumnos o alumnas; con base en ello una serie de mecanismos son implementados mientras son sostenidos discursiva e institucionalmente como recursos de ayuda. En la lógica de un andamiaje que construye y dirige la acción hacia un otro, dichos mecanismos son resultado de una serie de principios que en términos de Popkewitz (1998) “administra” a los jóvenes en las escuelas.

El ejercicio de la *no reprobación* y el llamado *trabajo a distancia*, son términos que refieren a mecanismos asociados a la tarea de rescate. El trabajo a distancia es una expresión utilizada internamente, consiste en retirar a ciertos alumnos o alumnas del plantel por cuestiones disciplinarias (o por situaciones familiares) bajo la consigna de cumplir una serie de actividades escolares asignadas por las y los profesores de cada asignatura.¹⁴⁶ Estas actividades no siempre se cumplen pero las y los alumnos no podrán ser reprobados bajo ninguna circunstancia, asistan o no a la escuela. Ambos recursos son establecidos

¹⁴⁶ Cabe mencionar que fue común escuchar de forma indistinta el uso del término trabajo a distancia y la expresión de “mandar” (enviar) a distancia. Ambos refieren a la misma acción: retirar a cierto alumnado de las clases y enviarlos a casa con actividades académicas.

a nivel interno en el plantel escolar y se sostienen discursivamente como medios para ayudar a las y los jóvenes estudiantes de secundaria, pero además poseen otras implicaciones, como las que se resumen a continuación.

a) La doble construcción de vulnerabilidad y la asimilación de un otro como imposibilitado escolarmente

Un factor aunado a los discursos que construyen a las y los estudiantes de secundaria como otros, se relaciona con la manera en que se produce discursivamente su vulnerabilidad. Presente en los discursos de ayuda, las formas de construir a los sujetos pueden ser consideradas recursos que los colocan en una doble vulneración: la primera ligada a sus circunstancias sociales y familiares, así como la manera en que se conciben como determinantes en la configuración de su destino; la segunda se relaciona con la implementación a nivel institucional de aquellos recursos que son elaborados para “ayudar” a dichos jóvenes pero que, paradójicamente, propician su segregación y expulsión simbólica del ámbito escolar.

Los recursos de la no reprobación y de mandar a distancia tienen un elemento en común: están dirigidos a sujetos considerados problemáticos, sea en el ámbito escolar por cuestiones de indisciplina o, en otros casos, por circunstancias personales que les impiden cursar sus estudios. En el primer caso se asume que es mejor mantener a estos jóvenes fuera del plantel, aunque sin negarles la posibilidad de certificar sus estudios (a pesar de no cursarlos). En el segundo caso se apuesta por una visión asistencialista que les ayuda a obtener un certificado, aunque no así a obtener la formación que la escuela secundaria provee (o que tendría que proveer).

En ambos casos se puede hacer una lectura de dichos mecanismos como estrategias loables, si es que implícitamente no supusieran considerar a dichos jóvenes como imposibilitados para mantenerse al interior de la escuela y cursar sus estudios, sea por considerarlos problemáticos escolarmente o como sujetos cuya vulnerabilidad social repercute en su desempeño. De esa manera es que ambas estrategias contribuyen a la construcción de dichos sujetos como

doblemente vulnerables, al anticipar su fracaso escolar y “corregir” esas dificultades asumiéndolas como insalvables.

b) De la ayuda a la exclusión necesaria

Como se analiza en su momento, existe un vínculo entre los mecanismos de la no reprobación y de “mandar a distancia” con la estigmatización de los sujetos a los que generalmente se dirigen. Para el caso concreto de la estrategia de mandar a distancia destaca con mayor énfasis su aplicación en aquellos casos que se consideran de “difícil manejo” al interior de la escuela, principalmente en jóvenes con problemas de disciplina. Así se convierte en una estrategia que varios profesores consideran necesaria para “pacificar” la dinámica escolar y preservar cierta armonía al interior del plantel y de sus clases.¹⁴⁷

Llama la atención el vínculo que indirectamente guarda esta estrategia con las formas en que el plantel es definido como *el basurero*: un espacio en el que las y los jóvenes rechazados por otros planteles son “recogidos” o “recuperados”. De forma paradójica (pero sutilmente congruente), dicha condición de rechazo se reproduce mediante una estrategia que en apariencia cumple la función de integrar y asistir a dichos jóvenes. Se puede hablar entonces de una suerte de *inclusión-excluyente*, en tanto se enfatiza la condición y dificultades de dichos jóvenes a los que, bajo la supuesta pretensión de ayudarlos, se les expulsa simbólicamente al mantenerlos inscritos pero alejados del espacio escolar.

La estrategia de mandar a distancia termina reproduciendo así las condiciones de desigualdad en las que, se asume, viven sus jóvenes destinatarios, condiciones sobre las cuales la estrategia se asienta como alternativa para los sujetos que por su condición problemática son asumidos con pocas probabilidades de realizar y concluir sus estudios exitosamente. Pero ese mecanismo muestra

¹⁴⁷ Como pudo observarse, algunos profesores se congratulaban ante la expulsión de alumnos problemáticos mediante el denominado trabajo a distancia. Tal sería el caso de algunos profesores que al fungir como tutores de grupo, expresarían que debido a su intervención se procuraba la “depuración” de la escuela mediante el retiro de los peores jóvenes de los grupos a su cargo. También sería común escuchar en comentarios de profesores y prefectos algunas expresiones como: “a ver cuándo le toca a este que lo saquen”, “¿ya por fin lo van a sacar?”, entre otras similares.

también otra realidad: las dificultades que enfrenta la escuela como espacio de contención para las y los adolescentes desde un esquema disciplinario que construye su diferencia mientras la normaliza, es decir, genera esquemas como condiciones asumidas, naturalizadas, y no como construcciones definidas a nivel social.

Si bien la estrategia de mandar a distancia puede leerse también con otros matices (como la ayuda a aquellos jóvenes que por razones personales o de salud no pueden asistir a la escuela), destaca como el mecanismo que “saca” de la escuela a aquellos casos de difícil control dentro de la misma. Esta estrategia también señala o etiqueta a quienes son esos otros.¹⁴⁸ Desde esa *inclusión-excluyente*, la escuela se asume en su labor asistencialista: distingue las condiciones de sus estudiantes, se preocupa por ellos, pero a su vez muestra las dificultades (obvias o naturales) para tratar a “esos sectores”, y al verse acorralada, los señala y aleja para el “bienestar” de dichos jóvenes (que no siguen sus estudios en términos reales) separándolos de aquellos que son mantenidos dentro de la institución.

Con base en estas premisas es posible sostener que la escuela difícilmente aboga por otras opciones, en tanto prioriza el bienestar del “buen” alumnado y la expulsión simbólica del “mal” alumnado. Con esa lógica se cumple con una función “integradora” en el caso de aquellas y aquellos jóvenes rechazados por otros planteles, cuyo difícil manejo da lugar a la búsqueda de una estrategia considerada efectiva para facilitar la convivencia escolar: la ausencia o alejamiento de tales sujetos del ámbito escolar.

c) De la institución formadora a la institución acreditadora

¹⁴⁸ Al respecto de la dualidad inclusión/exclusión y de la manera en que ésta se dimensiona en el espacio denominado *el basurero*, viene a cuenta el planteamiento de Castell (citado por Rattero, 2014), quien refiere una forma particular de exclusión denominada *segregación incluyente*, un tipo de exclusión consistente en atribuir un estatus especial a determinada clase de individuos a los que se les considera en una condición inferiorizada, subalterna y desjerarquizada. Ese tipo de exclusión, parafraseando a Rattero (2014), se ha naturalizado en el ámbito educativo, a manera de mecanismos de regulación y control que produce la mirada sobre el otro.

Como se ha señalado, un mecanismo de ayuda recurrente en los discursos docentes refiere a la estrategia de no reprobar a ningún estudiante. Al aprobar a las y los jóvenes, independientemente de sus circunstancias escolares (incluso de su ausentismo), se asume que la escuela les proporciona la posibilidad de acceder a un ámbito laboral “digno” en contraposición al destino delincencial. Dicha medida, colocada como un medio para contribuir a la superación de sus condiciones de vulnerabilidad, pasaría de un recurso de buenas intenciones a analizarse como una estrategia institucional con diversas implicaciones.

El caso de la exacerbación del ausentismo escolar puede mostrarse como ejemplo de los posibles efectos de la aprobación obligatoria. Sumados a aquellos casos con problemas personales y sociales que generan dificultades a las y los jóvenes para asistir a la escuela, existen también aquellos casos en los que dejan de asistir a sabiendas de que su ausencia en el ámbito escolar no interferirá en la obtención de una calificación aprobatoria. A ello hay que añadir la construcción de una escuela como un espacio desvalorizado socialmente, así como el papel de la familia y el apoyo para que las y los jóvenes continúen sus estudios, pues en ocasiones son los propios padres o madres quienes aprueban dicho alejamiento ante las constantes quejas del plantel por problemas disciplinarios o de bajo aprovechamiento de sus hijas o hijos.

Pero existen otras repercusiones de la aprobación obligatoria implícitas al ámbito institucional. La escuela asume una posición acreditadora que, si bien se sostiene de un discurso de ayuda, responde a otros intereses. Bajo presiones institucionales, las y los profesores acreditan a chicos que no asisten al plantel o que no han obtenido el nivel mínimo para acreditar las asignaturas; con ello se busca la obtención de una estadística favorable en torno a una supuesta eficiencia terminal de la institución, al mismo tiempo que se promueve un discurso de apoyo a las y los jóvenes.

Tanto el recurso de la no reprobación como el de mandar a distancia poseen como elemento en común la tendencia a considerar que cierto tipo de jóvenes estudiantes de secundaria no serán capaces de obtener por sí mismos resultados satisfactorios a nivel escolar. A tales jóvenes se les considera limitados

en su ámbito social y cultural, al tiempo que se les imposibilita escolarmente, configurando con ello una forma de exclusión implícita justificada como recurso de ayuda. Dicha exclusión “simbólica”, lejos de contribuir a mejorar sus circunstancias de vulnerabilidad, o la posibilidad de superar sus condiciones de desigualdad, las perpetua. Por lo tanto, bajo estas condiciones, la escuela secundaria no juega como un espacio de posibilidad, capaz de trascender dichas circunstancias, en tanto que las formas de ayudar a estos jóvenes consisten precisamente en su expulsión hacia el contexto complejo y problemático vislumbrado discursivamente por las y los adultos.

Por otra parte, la consideración de que la aprobación obligatoria privilegia el sentido de una institución como acreditadora por encima de su sentido formativo, expone a una escuela carente de herramientas para detectar y mejorar las condiciones escolares del alumnado, mostrándose además superada por las circunstancias sociales de sus jóvenes receptores. La lógica de la acreditación obligatoria toma una dimensión específica en el contexto de la exclusión en el ámbito de las escuelas secundarias de carácter público, dirigidas a sectores con cierto nivel de marginación social, donde la no reprobación aparece como parte de otros recursos que se consideran acordes a las condiciones de las y los chicos, como limitar el ámbito de exigencia académica anticipando que ésta no será necesaria para la formación futura de muchos de esos jóvenes.¹⁴⁹

Al anteponer las condiciones de vulnerabilidad social y económica (aspecto que se asocia directamente a las y los chicos con problemas escolares), la calificación deviene en un recurso que limita la función de la escuela y de sus docentes al ámbito de la acreditación. Si bien la intención podría considerarse como positiva (erradicando con ello el estigma del alumno reprobado), queda preguntarse por la manera en que la idea de fracaso escolar se reconfigura en función de la acreditación en términos numéricos; es decir, en el fondo queda el

¹⁴⁹ Ello pudo observarse ante dos fenómenos: el primero, la prevalencia de un bajo nivel académico que los jóvenes arrastran desde la formación primaria, el cual se reproduce en la escuela secundaria y que dificulta su desenvolvimiento en niveles posteriores, a pesar de haber aprobado sus estudios básicos. El segundo, el bajo nivel de exigencia académica que según testimonio de algunos profesores, se ve seriamente reducido ante la obligación institucional de aprobar lo más fácilmente posible a los estudiantes o de otorgarles la mayor calificación posible a fin de evitar repercusiones en el ámbito laboral.

cuestionamiento sobre el papel formativo del sistema escolar y su capacidad de potenciar a las y los jóvenes, tanto académica como socialmente, o de expulsarles sin las herramientas necesarias para salir del círculo de desigualdad social en el que viven. Habría también que cuestionar si no se trata de una estrategia que reproduce implícitamente las desigualdades asumiendo las dificultades de sus actores como irremediables.

De la construcción de un otro a la reconfiguración de los sentidos de la escuela secundaria. Notas al margen y puntos para el debate

Se considera que existe una tendencia por asumir que los principales problemas que enfrenta la institución escolar con las características de los espacios analizados, son atribuibles fundamentalmente al tipo de sujetos que asisten a ella. Sin embargo, a la luz de los aspectos que se han analizado, vale la pena cuestionarse sobre el papel de la propia escuela en la configuración de un tipo de sujeto a través ciertas dinámicas asumidas a nivel institucional y, a su vez, al nivel de la subjetividad de sus actores.

En ese sentido, algunos aspectos observados de forma marginal en la cotidianidad escolar, bien pueden ser interpretados en relación con el establecimiento de los mecanismos anteriormente expuestos. Como se ha mencionado, un ejemplo de ello se encuentra en el ausentismo escolar que no logra abatirse otorgando calificaciones aprobatorias a pesar de la ausencia de las y los estudiantes y que, por el contrario, tiende a exacerbarse. Otro ejemplo se encuentra en el bajo desempeño escolar de algunos jóvenes y la falta de motivación por conseguir mejores calificaciones. Como es de suponerse, ambas situaciones son interpretadas por los sujetos como resultantes de las condiciones sociales de las y los jóvenes y de su falta de interés en superarse, y no como posibles efectos de las medidas establecidas por la propia institución.

Desde esa lógica se puede advertir una especie de pérdida de la legitimidad de la institución escolar como espacio de formación (y de posible medio de transformación), en tanto que ésta queda limitada al ámbito de la acreditación-certificación y, en todo caso, como espacio de contención. Es decir, a la luz de los

mecanismos de ayuda analizados existe otra suerte de implicaciones referidas a las maneras en que los sujetos escolares son construidos y otrorizados, pues se considera que ciertas formas en las que la dinámica escolar se despliega son atribuibles a la manera en que se les construye.

Un ejemplo de lo anterior se encuentra en la forma en que el protagonismo del ámbito certificador coincide con una serie de limitaciones en el ámbito académico. Se parte del supuesto de que las y los jóvenes poseen una serie de limitaciones derivadas de las condiciones sociales y económicas de las que proceden, sin embargo el ámbito institucional poco contribuye a vencer esas limitaciones. El énfasis en el desarrollo de actividades como aquellas ligadas al disciplinamiento y la aplicación de sanciones, las exigencias de la burocracia institucional (como la constante entrega de calificaciones)¹⁵⁰ o la realización de eventos extracurriculares,¹⁵¹ suelen restar tiempos y relevancia al desarrollo del ámbito escolar-académico del nivel secundaria, en el cual suele privilegiarse el ámbito del control de sus sujetos.

De lo antedicho se desprende un fenómeno observado durante los dos últimos ciclos escolares de presencia en el plantel y que se relaciona con la recurrencia de suspensiones mediante el denominado trabajo a distancia de

¹⁵⁰ Con la aplicación del Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017) durante el ciclo escolar 2018-2019, se pasó de un formato bimestral de evaluaciones a uno trimestral, con entregas de reportes de evaluación de manera mensual de forma interna al plantel por parte del profesorado. El principal objetivo sería mantener un mejor control del aprovechamiento las y los estudiantes, sin embargo, esto contribuyó a la generación de una dinámica escolar centrada en la asignación de calificaciones y de actividades realizadas con ese fin, esto por encima de los procesos de enseñanza y por supuesto, de aprendizaje.

¹⁵¹ Con el fin de generar una mejor impresión en la comunidad e incentivar la inscripción del alumnado, el plantel ha optado por la realización de diversos eventos escolares para atraer la atención de la población aledaña. De destacar serían las ferias gastronómicas alusivas a distintos estados de la República que se realizan anualmente, y que concentran la atención de la planta docente a lo largo de varios meses previos a su realización. Al respecto de dicho evento hay varios aspectos interesantes: uno de ellos el extremo sentido competitivo entre docentes quienes se esmeran por demostrar que su *stand* es el mejor invirtiendo tiempo y dinero en su elaboración; las contribuciones de las madres de familia mediante productos o su intervención en el evento, a cambio de puntos extras en las calificaciones de sus hijas e hijos. La forma en la que se ejecuta el evento también es interesante: presentaciones a manera de celebración cívica con un pódium de invitados especiales encabezando el evento, paradigmas anquilosados que se ven representados mediante danzas regionales acordes con una perspectiva de homogeneización identitaria y otra serie de aspectos que acontecen como espectáculo para las y los invitados mientras que, paradójicamente, las y los estudiantes se mantienen en un extremo observando con mínima participación.

jóvenes de tercer grado por problemas disciplinarios. Y aunque dicha medida disciplinaria se aplicaría a jóvenes de los tres grados, una constante en los comentarios de autoridades y docentes sería la de considerar al tercer grado como “el peor” de la escuela secundaria, la “escoria” del plantel. Ello también puede relacionarse con un sentido casi literal del uso de la expresión de “mandar a distancia” que implica mantener alejado aquello que no es conveniente tener dentro de la escuela.

Lo anterior también guarda un vínculo con el momento que las y los jóvenes de tercer grado de secundaria atraviesan en cuanto a su separación de la etapa infantil, aún visible en los grados anteriores. Por lo tanto, el fenómeno mencionado también se puede relacionar con las dificultades que el plantel enfrenta para contener a tales jóvenes bajo el marco de una escuela que, precisamente, preserva ciertas dinámicas infantilizadoras, lo que podría generar como una posible consecuencia la serie de dificultades que las y los jóvenes enfrentan al ingresar al nivel bachillerato (sobre todo en aquellos casos de jóvenes aprobados sin obtener los elementos mínimos del nivel secundario).¹⁵²

Lo mencionado lleva a reflexionar sobre el papel certificador de la escuela secundaria, pero además en su función como espacio de contención y búsqueda de estrategias para mantener el control de la población escolar. En ese sentido, como pudo observarse en el espacio analizado, el ámbito del disciplinamiento toma diversos matices, sea bajo el argumento de la ayuda al otro (como el caso de las sanciones mediante el trabajo a distancia), sea mediante formas de negociación a través de las cuales las y los docentes adoptan formas de trabajo y hasta usos del lenguaje que consideran acordes a la población receptora.¹⁵³ Como

¹⁵² Al respecto, es de mencionar que dicho fenómeno de deficiente logro educativo no es exclusivo de la escuela secundaria, tal y como pudo observarse a inicios del ciclo escolar 2019-2020 cuando al plantel denominado *basurero* ingresaron al primer grado al menos siete estudiantes sin el elemento básico de consolidación de la lecto-escritura, es decir, que no saben ni leer, ni escribir. Al respecto, en una junta internivel realizada en el mes de noviembre de 2019, algunos profesores de primaria expresarían que recientemente se les ha impedido reprobar alumnos que no han logrado alcanzar el nivel esperado en cada grado de la educación primaria, pues de hacerlo “tenemos que llenar mucho papeleo”, expresaría uno de ellos (Notas de campo. Noviembre de 2019).

¹⁵³ En otro apartado se alude al caso de profesores que adoptan el uso de palabras altisonantes o expresiones en tono “ñero”, emulando los modos de hablar de las y los jóvenes. Estos aspectos son bien recibidos por el alumnado al considerar que proviene de aquellos docentes que aparentemente les demuestran mayor empatía.

ejemplo del primer caso se encuentra el uso de la estrategia de no exigir demasiado en el ámbito académico, de otorgar calificaciones aprobatorias o puntos extra a cambio de productos materiales para la realización de actividades extracurriculares (que en ocasiones definen el promedio de un alumno o alumna por encima de su trabajo a lo largo del periodo), o simplemente aprobar a un estudiante ausente a fin de evitar repercusiones en el ámbito laboral.¹⁵⁴

A partir de lo anterior se puede considerar que la escuela se construye como un espacio “a modo”, es decir acorde al “tipo” de sujetos al que está dirigida. Aquí vale la pena detenerse en la expresión de Carina Rattero (2014: 178) para referir a una escuela que tiende a adecuarse “a lo que hay”; mediante el término de *poquedad pedagógica* la autora refiere a la existencia de un decálogo de la escasez que se basa en los principios de “poco, fácil, pobrecito”. Lo dicho se sostiene en el entendido de que los sujetos receptores de la escuela secundaria, provenientes de un sector social “bajo”, como en el caso estudiado, demandan un tipo de educación acorde a sus características. Si bien lo anterior queda matizado por las supuestas buenas intenciones y por el sentido asistencialista que asume la institución, la construcción de un sujeto y, en consecuencia, la construcción de un tipo de educación acorde a él, son aspectos que aparecen implícitamente dentro de sus funciones.

En lo que atañe a la relación entre la oferta y la demanda de un cierto tipo de educación acorde a las características de sus receptores, Rattero (2009, 2013, 2014) plantea que la educación no debe limitarse a la idea de demanda bajo el argumento de que las y los chicos simplemente “no se interesan” por la escuela.¹⁵⁵

¹⁵⁴ Como se ha mencionado anteriormente, la práctica de algunos directivos de modificar las calificaciones de los estudiantes sería socialmente aceptada y conocida en el plantel conocido como *el basurero*, en el que incluso algunos profesores solían dejar en blanco los periodos de evaluación de aquellos estudiantes que no asistían o no presentaban ninguno de los trabajos a distancia para que fueran las propias autoridades quienes colocaran la calificación que determinarían; como se analiza en otro momento, esto se vincula más a repercusiones de carácter extraoficial hacia las y los docentes.

¹⁵⁵ Existe desde la mirada adulta un discurso acerca de la falta de interés de las y los jóvenes por superarse que deviene en su poco o nulo involucramiento en el ámbito escolar-académico. Sin duda dicha percepción no es del todo errónea si se considera el peso de algunos factores de carácter estructural en cuyo caso el nivel de escolarización no ofrece mayores garantías: la falta de movilidad social, la precarización laboral, incluso la subjetividad neoliberal en la que el objetivo central se encuentra en la capacidad de consumo ligada a la posibilidad de obtener recursos

Como hemos dicho, Rattero propone el término *poquedad* y con él refiere a una serie de criterios “adecuacionistas” que terminan por restringir la enseñanza, excluyendo de la escuela aquellos saberes que posibilitan el encuentro de los estudiantes con lo otro. En palabras de la autora (Rattero, 2009: 40): “De tanto definir a los estudiantes en términos de déficit y escasez se les niega el derecho a lo distinto, lo distante, a aquello que puede abrir otro espacio de juego en el diagrama social en el que se los inscribe”.

Un ejemplo de lo mencionado se encuentra en el comentario de una profesora que asumía la imposibilidad de que las y los jóvenes realizaran un proyecto que otra maestra propuso para que obtuvieran puntos extras. El ejercicio consistía en buscar en cierta zona de la ciudad cierto tipo de construcciones y analizar aspectos relativos a estas. Ante ello, la profesora opinaría: “Hasta crees que lo van a hacer, si hasta a mí me daría hueva” (Nota de campo, marzo de 2019). Como acotación hay que señalar que algunos de los estudiantes considerados problemáticos realizaron el ejercicio.

Sin pretender caer en generalizaciones, se considera que al “pobrecear” a un otro se le limita e, incluso, se le condiciona. Sin embargo, este condicionamiento no se reproduce de forma explícita, puesto que se asocia al marco de las “buenas intenciones”. Un ejemplo de ello se encuentra en la búsqueda de que las y los jóvenes continúen sus estudios mediante el apoyo de algunos profesores en sus trámites para ingresar al nivel medio superior. Asociado a ello, llama la atención una situación que invita a pensar en otros aspectos marginales como el que se relata a continuación.

El hecho ocurrió cuando se informó que la escuela de estudio sería elegida para una prueba piloto del examen de COMIPEMS a aplicarse a los grupos de tercer grado. Al comentarse esto en una junta docente, algunos profesores sugirieron que se fotografiaran las pruebas para conocer los reactivos y revisar posteriormente con el alumnado las respuestas, esto con la expectativa explícita de que la prueba piloto fuera igual al examen oficial. A la semana siguiente, a un

económicos con mayor facilidad ingresando, por ejemplo, al ámbito de la delincuencia organizada, única alternativa para muchos jóvenes en México y que dista de ser como tal una libre elección.

día de la aplicación de la prueba, un alumno comentaría: “¡chingue su madre!, yo voy a sacar el celular y tomarle foto” (Notas de campo, marzo de 2019).

Existe de forma marginal al ámbito de discusión otra serie de aspectos que la escuela transmite de forma implícita, entre ellos la normalización de valores que, si bien se sostienen de aquellas “buenas intenciones”, devienen en el ejercicio de ciertas prácticas que valdría la pena cuestionarse. Tal es el caso del anterior ejemplo, en el que bajo el discurso bien intencionado de ayudar a los jóvenes para que accedan al nivel bachillerato se promueven formas particulares de conducirlos hacia el éxito mediante el ejercicio de prácticas carentes de ética, donde además versa un lema propio de la idiosincrasia nacional: “el que no tranza, no avanza”.

Dicho aspecto también se dejaría entrever en relación con el ámbito de la aprobación obligatoria, cuando indirectamente a las y los chicos se les permiten ciertas prácticas con tal de obtener una buena calificación;¹⁵⁶ esto cimienta ciertos hábitos, por ejemplo que acostumbren a plagiar información o copiar trabajos de otros compañeros y se resistan a corregir su falta ante la imposibilidad de ser sancionados en el ámbito de las evaluaciones académicas. Pero el asunto no queda ahí si se contrasta con la moralidad mediante la cual se sancionan ciertos hechos a partir de la subjetividad de las autoridades escolares. Así, ante una agresión hacia una estudiante por parte de algunos de sus compañeros, en concreto un acto de extorsión telefónica mediante amenazas de muerte a la familia de la joven, la institución actuaría con su máxima sanción: enviar a los agresores a distancia por una corta temporada, decisión que se tomó sin que la situación fuera revelada o discutida a nivel del consejo escolar, sino por un grupo limitado de autoridades (quienes mayoritariamente decidían las acciones ante situaciones de este tipo). En suma: la moralidad institucional suele caer en la subjetividad y decisiones de ciertos actores, mientras invisibiliza institucionalmente la magnitud de algunas situaciones.

¹⁵⁶ Un ejemplo es el caso de un joven que se encontraba suspendido de clases bajo el denominado trabajo a distancia y quien negoció con las autoridades su calificación mediante entrega de material para el plantel. Lo anterior se retoma y profundiza en el apartado *Off the record* de esta tesis.

Ante escenarios como el anterior, donde el riesgo de delinquir ya no queda enmarcado como una simple posibilidad, sino que se presenta como un hecho ligado a una serie de condiciones de la realidad mexicana que, en algunos casos, se inserta en la subjetividad de los jóvenes, el papel de la institución también se ciñe en su incapacidad para encauzarles en el arbitrio de esas realidades.¹⁵⁷ Al respecto, surgen algunos juicios ligados al papel de la institución en aspectos como la aparente confirmación del destino de esos jóvenes (como los propios sujetos institucionales lo anunciarían y enunciarían discursivamente), la pérdida de legitimidad como espacio capaz de desnaturalizar críticamente esas circunstancias o como la propia reproductora de las mismas. Lejos de constituirse como un espacio de integración, la escuela se convierte en un espacio de expulsión simbólica de esos jóvenes asumidos como rechazados, mientras se ejecuta institucionalmente y se cumple lo que socialmente se ha configurado para ellos, es decir, como “jóvenes desecho”.¹⁵⁸

El ámbito de lo institucional sin duda es complejo y se enmarca más allá de sus funciones educativas explícitas; cualquier aproximación siempre es limitada y deja abiertas otras posibilidades para espacios de discusión alternos a los vislumbrados o alcanzados por esta investigación. Sin embargo, a manera de conclusión se puede advertir que la institución (bajo los elementos analizados y obtenidos del trabajo empírico en el espacio conocido como *el basurero* en el periodo de estudio) tiende al cumplimiento de diversas funciones.

La primera función sería como un espacio de contención y regulación de los jóvenes estudiantes de secundaria, sea esto mediante estrategias de

¹⁵⁷ Algo similar a cuando refieren a la violencia en la que vive el país, como aquella joven estudiante de tercer grado que relataría en una clase que cerca de su colonia aparecieron parte por parte los miembros de una mujer asesinada (Notas de campo, febrero de 2019). Los feminicidios en mujeres jóvenes son el pan de cada día en el país y en localidades como las del Estado de México, cuyas alarmantes estadísticas no reflejan del todo la magnitud real de este fenómeno vinculado a otras formas de descomposición social como el crimen organizado (ver Padgett y Loza, 2014; Carrión, 2018). Habría que considerar como parte de futuros estudios la manera en que dicha situación de carácter estructural es asimilada subjetivamente por las jóvenes estudiantes de secundaria, quienes pueden considerarse como uno de los principales blancos de dichos crímenes.

¹⁵⁸ Si bien el término puede emplearse a partir de su asociación con la noción de *basurero*, cabe mencionar que a nivel social existe una construcción similar para referir al caso de aquellos jóvenes que en México se vinculan de forma temporal al ámbito del narcotráfico para terminar en trágicos desenlaces (ver Encinas, 2016).

disciplinamiento explícitas o con medidas de control más implícitas que imprimen una subjetividad específica a sus sujetos. La segunda función, como espacio de asimilación que a pesar de su intención asistencialista, tiende a la estigmatización, incluso a la exclusión de sus sujetos. Pero además, como una función colocada al margen, la escuela secundaria transmite ciertos valores implícitos que derivan de la subjetividad adulta (más que de sus intenciones explícitas) la cual, cabe recordar, se encuentra mediada histórica y culturalmente. Así, la escuela secundaria opera desde una subjetividad que construye a sus sujetos mientras genera sus recursos, formas y medios específicos de regulación. La escuela nombra y construye a sus otros, les erige realidades, aunque a veces desde una lógica del “bien educar” un tanto cuestionable.

Off the record

La otra discriminación. Sujetos, poder e idiosincrasia institucional

“Pueblo chico, infierno grande”
(Dicho popular)

Además de espacios educativos, las escuelas secundarias constituyen lugares de interacción entre diversos sujetos con funciones institucionales y pedagógicas. Al igual que los estudiantes, los docentes, directivos y otros miembros del personal de las escuelas son sujetos que interactúan en dinámicas culturales y en la producción de discursos que se construyen bajo un entendimiento particular del quehacer educativo. De acuerdo con la tradición crítica, los docentes, así como otros actores pedagógicos, representan la reproducción de ciertos valores y conocimientos elaborados desde la clase dominante. Sin embargo, con independencia de lo que supone una función reproductora, es de considerar que los docentes y otros miembros de la comunidad escolar son sujetos culturales que pertenecen a sectores sociales que también viven ciertas formas de discriminación.¹⁵⁹

La escuela secundaria es un espacio de carácter social y cultural que forma un tejido de vínculos entre sus sujetos quienes a su vez se sitúan en ámbitos de jerarquías institucionales y de relaciones de poder. Estas relaciones se establecen más allá del vínculo pedagógico entre profesorado y alumnado, y aunque ambos constituyen actores fundamentales en la configuración de prácticas de carácter discriminatorio, es importante destacar que dichas prácticas no surgen de forma aislada: existe un contexto institucional que se construye y configura a partir de sus propios sujetos, quienes además de poseer funciones educativas y laborales constituyen sujetos sociales con cargas culturales desde las cuales también se ejercen formas de violencia y poder.

¹⁵⁹ Recordemos aquí las expresiones discriminatorias que algunos sectores de la sociedad esgrimieron en contra del magisterio, concretamente en el caso de los miembros de la CNTE (como se señaló en otro momento) y la alusión a las condiciones sociales de profesores provenientes de los estados más pobres del país. En este mismo sentido es importante mencionar que existen otras expresiones que se replican en el ámbito urbano, a veces al interior de las propias escuelas, tras considerar a la docencia una profesión desvalorizada social y económicamente.

Como se ha analizado en capítulos previos, en las secundarias públicas se legitiman formas específicas de construir subjetivamente a ciertos otros. Cual configuraciones culturales, en las escuelas acontecen una serie de encuentros que no se dan separados de formas y discursos construidos histórica y culturalmente, donde se entrecruzan formas de clasismo, machismo y racismo, entre otras. Lo anterior acontece en relación al vínculo profesor-alumno pero también en otras interacciones sociales dentro de la institución. Estas interacciones pueden asociarse al establecimiento de relaciones de poder que en algunos casos no obedecen exclusivamente a líneas jerárquicas de carácter pedagógico o laboral, sino a ámbitos sociales y culturales más amplios.

En ese marco que caracteriza a la escuela secundaria como espacio sociocultural es donde se ejecutan sus funciones de carácter institucional y educativo consideradas fundamentales por sus sujetos. Como se ha analizado, entre dichas funciones se encuentra el disciplinamiento que toma distintos matices, desde los evidentes hasta los más ocultos. Amén de las estrategias mediante las cuales los sujetos asumen o intentan resistir ciertas formas de control o disciplinamiento, es interesante considerar, como plantea Bourdieu (2013: 14), que los agentes que construyen la realidad social “entran en luchas y en transacciones que pretenden imponer su visión, pero siempre lo hacen con puntos de vista, intereses y principios de visión determinados por la posición que ellos ocupan en el mundo mismo que se proponen transformar o conservar”.

A lo largo de este estudio se ha analizado el lugar de la escuela secundaria pública como institución en al menos dos sentidos. El primero se relaciona con su función formativa que se vincula a un origen de carácter discriminatorio acorde a lo que se considera el *deber ser* institucional, este sentido se despliega en prácticas que tienden al disciplinamiento y control de un otro que toman formas particulares en el marco de los contextos analizados. El segundo sentido se relaciona con la manera en que los sujetos escolares son construidos discursivamente por otros sujetos con funciones pedagógicas e institucionales (docentes y directivos) mientras se ejecutan institucionalmente una serie de recursos que responden a esa construcción simbólica de las y los jóvenes estudiantes de secundaria.

En este apartado se pretende arribar a otra dimensión institucional: aquella que se encuentra compuesta por las dinámicas entre adultos quienes forman parte del personal educativo, pues se considera que la relación establecida entre dichos sujetos y la institución escolar (como espacio laboral) también configura a la escuela pública. Se abordan específicamente aquellos aspectos que, a pesar de destacar por su carácter discriminatorio o incluso violento (con las particularidades de los espacios analizados), llegan a vislumbrarse como normalizados o como parte “natural” de la lógica institucional.

Lo mencionado se reconstruye a partir de la recuperación de experiencias en diversos planteles, pero principalmente de la información obtenida en el plantel de tiempo completo conocido como *el basurero*. Con ello se pretende mostrar algunos aspectos de la institución escolar que podrían considerarse parte de su idiosincrasia desde una dimensión explícita, aunque a la vez oculta, al estar ligada a ciertas lógicas desde las cuales funciona internamente. Como se verá, es posible establecer una relación con los procesos de otrorización de los estudiantes de secundaria pública como los analizados en capítulos previos, pero a su vez, mirar una parte sustancial de la lógica institucional-escolar que repercute en su dinámica cotidiana.

La institución escolar más allá de sus aulas

Además de sus funciones educativas, la escuela secundaria posee ciertas características propias de la convivencia en espacios institucionales de carácter gubernamental. Entre dichas características se encuentra el ejercicio, a veces kafkiano, de la burocracia administrativa y otras prácticas cotidianas que son asumidas como parte de la idiosincrasia institucional mexicana. Un ejemplo se encuentra en la manera de nombrar a los sujetos mediante el uso de diminutivos (matiz característico en el lenguaje del mexicano que suele dar un tono afectivo a las cosas y a las personas). Su uso en nombres propios es recurrente para dirigirse a trabajadores administrativos, como las secretarías, los trabajadores de servicio, prefectos o incluso a algunos profesores. El uso del diminutivo se asocia

a un modo que excede la cordialidad y se vuelve condescendencia que en términos generales facilita la obtención de algún favor requerido.

Es parte también de la cultura institucional mexicana dar vueltas y rodeos verbales a una solicitud de lo que se podría considerar la obligación laboral del otro, pero que puede ser también negada de forma “sutil” si los modos no son lo suficientemente solícitos o “cuidadosos”. Otro matiz del uso de los diminutivos pude presenciarlo años atrás durante un encuentro en una Dirección Operativa, instancia que administra las escuelas de las alcaldías (antes denominadas delegaciones políticas) en la Ciudad de México. En reunión con una autoridad educativa de dicha dependencia una profesora reclamaba que una visita de campo planeada con mucho tiempo de anticipación con sus alumnos le fuera cancelada intempestivamente. Durante el encuentro la profesora era constantemente interrumpida, aumentando su frustración cada vez que dicha autoridad se refería a ella como “mijita” (contracción de “mi hijita”).

El uso del diminutivo “mijita” en la experiencia anteriormente expuesta es una muestra del uso de expresiones y modos sutiles que denotan la verticalidad (y hasta autoritarismo) de las relaciones burocráticas. En el caso de la anécdota descrita, una expresión tan sutil puede dar cuenta de la falta de reconocimiento y legitimación de un otro al que, por el contrario, se le infantiliza. En ese mismo sentido, sería de llamar la atención lo observado en varias ocasiones en el plantel del *basurero*, cuando la directora escolar apelaba a ciertas actitudes “graciosas” para “disciplinar” a los profesores. Con supuestos tonos de broma, solía arremeter físicamente contra maestros y maestras: les daba zapes si llegaban tarde a las juntas, les jalaba las orejas o simulaba patadas y golpes cuando los recibía en su oficina.¹⁶⁰ Algunos profesores continuaban el juego entre risas, pero otros calificaban dicha práctica como una expresión de autoritarismo que se disimulaba mediante humor.

¹⁶⁰ De llamar la atención fue la forma en que los golpes “a manera de juego” también eran dirigidos hacia estudiantes (como se mencionó en capítulos previos). Esa conducta sería replicada por otros profesores que gozaban de ciertos privilegios en el plantel tal y como se explica mediante algunos casos más adelante. Por otra parte, otros docentes (los más jóvenes) comentaban haber notado con estupor lo inconcebible de tales prácticas que observaron tras incorporarse laboralmente a dicha escuela.

Esa suerte de infantilización también se mostraba como una forma de denostar el trabajo del personal educativo. Por ejemplo, nuevamente en el caso del *basurero*, durante las juntas de consejo técnico escolar no sería poco común escuchar comentarios que aludían a la incapacidad de algunos profesores o profesoras, según fuera el caso. Algunas prácticas y expresiones “sutiles” de autoritarismo, es decir, a modo de “broma”, se dejaron entrever como socialmente aceptadas, independientemente de a qué miembro de la comunidad escolar se dirigieran. Igual que ciertos argumentos condescendientes (como el de la expresión “mijita” en otro contexto), estas “bromas” también pueden ocultar formas de poder e incluso, discursos de carácter discriminatorio.

Si miramos las interacciones al interior de los planteles educativos, dichas prácticas destacan como parte del disciplinamiento constante de los sujetos en formación. Sin embargo, también se hacen presentes asociadas a otras posiciones de los sujetos a partir de jerarquías visibles o “invisibles” en el ámbito laboral. Al respecto de lo observado en escuelas secundarias en los diversos momentos de la experiencia de investigación, no sobra dar un sitio a dichas interacciones que pueden situarse como formas de otorización alternas a las que acontecen en torno a las y los jóvenes estudiantes de secundaria.

La dinámica institucional-laboral y sus otros

Las lógicas de poder y el mantenimiento de intereses particulares coinciden con la expresión de ciertas formas de discriminación y de exclusión de determinados sujetos. A su vez, dichas expresiones manifiestan el peso del ámbito cultural que reproduce formas de desigualdad persistentes a nivel social. Miradas, rumores acerca de otros o acciones en modos de “broma” también forman parte de dichas sutilezas que en las relaciones entre adultos enmarcan interacciones basadas en el poder, no siempre provenientes de una autoridad institucional, sino también en las relaciones horizontales a través de jerarquías invisibles que se expresan con prácticas y discursos de carácter machista o denigrante hacia un otro por su edad,

sus capacidades, su género o simplemente por ciertas condiciones que lo suponen distinto a lo normalizado dentro de la institución.

En el contexto institucional laboral sobresalen situaciones de acoso que las autoridades ejercen de forma encubierta hacia ciertos profesores, lo que contribuiría a que algunos docentes solicitaran un cambio de plantel. Tal sería el caso de una profesora víctima de un sutil pero constante hostigamiento laboral,¹⁶¹ posible consecuencia de contradecir a las autoridades escolares tras defender los intereses de los estudiantes en una asamblea sobre el uso de los recursos obtenidos por la cooperativa escolar¹⁶² (Nota de campo, ciclo escolar 2009-2010). Igual es el caso de un subdirector que fue constantemente disminuido y criticado, siendo una de las justificaciones su falta de participación en el ritual semanal de honores a la bandera debido a sus creencias religiosas. Al respecto, un profesor relata:

“[Fue] una cuestión de acorralarlo, acorralarlo. Maestros que no lo conocían, ¿no?, de la tarde que llegan a la mañana cuando se fusionó el horario, y que sin conocerlo en un mes ya era una agresión directa en una junta de consejo (...) Se hablaba de las funciones que supuestamente dejaba de cumplir en su calidad de subdirector. Yo desconozco, vamos, puesto que no me corresponde. Desconozco si realmente lo hacía o no lo hacía, y las consecuencias de hacerlo o no hacerlo, pero la manera en la que se le hace saber, pues yo creo que es indicio de que sí se buscaba que se fuera. Y de hecho la maestra directora veladamente lo mencionaba en las juntas de consejo: estoy a punto de lograr que tal profesor se vaya, y ahora tenemos en la mira a otro... Eso te da la sensación de que, bueno,

¹⁶¹ El hostigamiento laboral puede ser analizado como una forma de discriminación de acuerdo con un estudio realizado por Fondevila (2008) en el cual se profundiza en dicho fenómeno en un contexto distinto al educativo.

¹⁶² La cooperativa escolar fue la forma de organización para la venta de alimentos en las escuelas de nivel básico que se estableció desde el año de 1982, siendo profesores y alumnos los encargados de administrarlas. Mediante asambleas escolares los estudiantes eligen a un profesor o profesora encargado de la administración y la recaudación de ingresos y un comité de vigilancia. Mediante estas asambleas también se decide el uso de las ganancias obtenidas y los rendimientos se repartirían entre toda la comunidad escolar al finalizar el ciclo escolar. Actualmente la venta de alimentos se realiza por particulares a través de concesiones elegidas mediante convocatoria y concurso, sin embargo, la administración de la venta de productos en las escuelas sigue estando bajo el control de la figura de la cooperativa escolar. Para conocer más sobre sus características se puede leer SEP, 1982; AFSEDF, 2008 y La coperacha S/A.

yo trato de cumplir con mi trabajo, de disfrutarlo, pero sí te queda la sensación de que si de repente ya no estás en un buen concepto puedes estar en la mira, ser el siguiente”. (Profesor J. Diciembre de 2016).

Si bien en su reflexión el profesor vacila en dar detalles concretos de la circunstancia del subdirector, su testimonio evidencia cierta empatía en tanto que cualquiera puede ser víctima de una situación similar: la posibilidad de ser colocado en “un mal concepto”, de ser acosado hasta su retiro del plantel. Esa idea de “mal concepto” nos da indicios de la existencia de procesos de otrorización del que también son parte otros sujetos (además de los jóvenes estudiantes); hablamos de procesos que se dan en virtud de relaciones de poder entre los adultos con funciones institucionales y formativas (punto que se retoma más adelante).

En relación a los aspectos no profundizados por el docente en su testimonio, es de mencionar una circunstancia que puede relacionarse con su salida del plantel. Como pude atestiguar en una junta de consejo técnico escolar, el subdirector era asediado de forma insistente y hasta violenta por parte de algunos profesores y profesoras, siendo el principal argumento su ausencia en la práctica semanal de honores a los símbolos patrios por sus creencias religiosas. Amén de otros posibles intereses de los sujetos que asediaron al subdirector escolar hasta su expulsión del plantel, es importante mencionar que los constantes señalamientos en contra de su actuar en la institución derivado de su religión, es un aspecto de carácter discriminatorio que ha tenido implicaciones en el ámbito educativo, como se muestra a continuación.

En el año 2003 la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) estableció una recomendación a la Secretaría de Educación Pública ante las sanciones disciplinarias impuestas a estudiantes del nivel básico (primaria y secundaria) en las escuelas por no seguir el protocolo de honores a la bandera, el cual de acuerdo con la Ley de Símbolos Patrios (del año 1984 y reformada en el 2012) es obligación realizar semanalmente en todas las instituciones educativas de dicho nivel. Las sanciones poseían un carácter discriminatorio pues iban desde suspensiones hasta expulsiones, pasando por negar la reinscripción al siguiente

ciclo escolar o reprobar la asignatura de civismo para el caso de secundaria, según consigna el documento.

La CNDH sostiene que dichas sanciones se basan en leyes reglamentarias, pero que no deben ni pueden atentar contra la libertad de creencias, derecho fundamental establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La situación también fue señalada respecto a aquellas quejas de profesores que por su religión fueron objeto de hostigamientos y sanciones en términos similares a lo señalado sobre de los estudiantes al negarse a participar en las ceremonias cívicas y rendir honores a los símbolos patrios. De acuerdo con lo establecido por dicha recomendación, estos casos configuran violaciones, además de a la libertad religiosa, al derecho al trabajo previsto en el artículo quinto constitucional.¹⁶³ Ante ello, la CNDH (2003) indicaría que “las autoridades educativas deben adoptar medidas para que se respeten de manera plena los derechos laborales y de libertad religiosa de los profesores, evitando la realización de prácticas discriminatorias en su perjuicio”.

A pesar del evidente vínculo entre el aislamiento y posterior exclusión del subdirector del caso referido, en la dinámica cotidiana del ámbito institucional, ciertas prácticas y discursos de carácter discriminatorio acontecen de formas ocultas o invisibilizadas, normalizadas o socialmente aceptadas. En ese sentido, otras situaciones similares serían observadas o relatadas a lo largo de la experiencia en distintos espacios. Se trata de casos de profesores que, además de recibir malos tratos de los estudiantes, serían estigmatizados como malos profesores por no poseer el suficiente “control de grupo”, por su condición de novatos e incluso por ser de la tercera edad, como un profesor que era desacreditado en el plantel del turno vespertino y criticado de esa manera por sus compañeros directivos y docentes tras recibir faltas de respeto y abusos por parte del alumnado (Notas de campo, 2011).

Otro aspecto a destacar es el papel de las autoridades escolares y sus acciones diferenciadas en relación a los y las docentes. Por ejemplo, en casos de

¹⁶³ Así como en los artículos segundo y sexto del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y sexto del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CNDH, 2003).

ciertos ataques a profesores por parte de los estudiantes, como son las pintas o rayones ofensivos en distintas áreas de la escuela. La palabra “puta” referida a una profesora, colocada en el pizarrón o en un libro de uso público, fue abordada de distintas maneras por las autoridades escolares, incluso ignorada intencionalmente (como se recuperó en testimonios de tres planteles distintos). Un caso similar le ocurriría a un profesor, en cuyo caso, la respuesta de la autoridad se relacionaría directamente al estigma que el propio personal le otorgaba: maestro “huevón”, incapaz o incompetente. Para el caso de la trasgresión a la profesora, no existió una justificación basada en su supuesta incompetencia, sin embargo su condición de mujer sería un aspecto que marcaría diferencia. Entre las características de dicha trasgresión destacarían ciertas alusiones sexuales discursivamente más agresivas y violentas en referencia a la condición de mujer de la víctima.¹⁶⁴

Existen formas diferenciadas de responder hacia las situaciones que enfrentan los docentes, según sean considerados o etiquetados por las propias autoridades escolares; ello resulta de la construcción subjetiva hacia ciertos sujetos (y falta de reconocimiento), como pudo observarse en el plantel *el basurero* mediante el siguiente ejemplo.

En un contexto similar al relatado previamente, una joven colocó tinta roja en la silla de una profesora con el fin de que ésta se manchara asemejando sangre menstrual. De manera soterrada, la profesora asociaría dicho acto a un evento previo, cuando días antes reprendió a la alumna durante su clase por usar la palabra “zorra” para referirse a otra mujer. A la descripción de dicho acontecimiento cabe agregar la falta de sanción hacia la alumna por parte de las autoridades escolares, ello a pesar del característico ejercicio de la disciplina escolar frente otras conductas menos agravantes. La omisión de las autoridades también pudo asociarse, como atestiguaría la profesora, a ciertas formas específicas de legitimar o deslegitimar el poder entre adultos y la manera de

¹⁶⁴ Sobre el estudio de la violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias destaca el trabajo de Gómez Nashiki (2014), cuyo contexto específico se ubica en el estado de Colima. Cabe mencionar que el estudio de este tipo de violencias en las escuelas es una veta pendiente para futuras investigaciones.

responder ante ciertos sujetos en específico; en el caso de la profesora agraviada se le consideró merecedora de dicha humillación por su posible incompetencia.

Así, habría que considerar el papel de la construcción subjetiva de un otro entre los sujetos involucrados. Por un lado, la trasgresión que deviene de la propia subjetividad de la joven adolescente que, construida culturalmente, asume una forma de humillación ideada específicamente hacia otra mujer, con independencia de la supuesta posición de autoridad que ésta última ostenta. Por otra parte, la omisión institucional basada en una suerte de moralidad que sanciona de manera desigual ciertos hechos mientras permite otros, utilizándolos como recurso para estigmatizar a los sujetos.

Como pudo observarse en *el basurero*, las actitudes por parte de autoridades institucionales, y de otros profesores cobijados por ese poder institucional, repercutirían en las respuestas de los propios estudiantes hacia los profesores señalados negativamente por la institución. Algunos profesores podían influir en las actitudes de los jóvenes tras desprestigiar a otros mediante rumores, comentarios negativos o actitudes machistas. Es decir, la intolerancia entre adultos podía relacionarse con la intolerancia de los propios adolescentes a determinados sujetos.

Ciertas dinámicas de señalamiento en el terreno institucional se presentan de forma vedada y recurrente, pero además de forma transversal a ámbitos de poder ostentados por determinados sujetos al interior de cada plantel, así como a otras esferas de carácter discriminatorio más amplias. Algunas de estas dinámicas pudieron ser observadas tanto en *el basurero* como en otros planteles; por ejemplo, en el caso del plantel de turno vespertino analizado en su momento y en el que un prefecto, en complicidad con la autoridad escolar, violentaba a profesoras y prefectas disminuyéndolas frente a los estudiantes.

Una profesora relató lo ocurrido durante un evento de la cotidianidad escolar que tuvo lugar en la formación de inicio de clases en el patio del plantel del turno vespertino cuando el prefecto al micrófono era el encargado de indicar al alumnado el avance a su salón como se acostumbra generalmente en las escuelas. La profesora narró que comenzó a inquietarse al notar que el prefecto

en cuestión la ignoraba intencionalmente dando la orden de avance a estudiantes que se encontraban sin maestro. Ante ello, la profesora indicó con señas que su grupo avanzaría, lo que derivó en un fuerte “¡que te esperes!” cuyo tono agresivo no fue disimulado a pesar de la presencia del alumnado (Nota de campo, 2011).

La situación antes descrita aconteció en un contexto en que el prefecto ya habría mostrado actitudes autoritarias, incluso de tipo machista, hacia alumnas, maestras u otras mujeres que formaban parte del personal del plantel, esto principalmente mediante gritos y humillaciones (también en ocasiones “coqueteos” que, de no funcionar, resultaban en agresiones verbales). Pero, paralelo a lo anterior, se encontraba la posición que el sujeto tenía por encima de su función laboral: un fuerte vínculo de “compadrazgo” y amistad mantenido con el director escolar que lo situaba como “intocable”.

Una situación similar sería relatada años más tarde por otra profesora en el plantel del *basurero*: tras retirarle un objeto a un alumno que desde su percepción se encontraba causando indisciplina, un profesor se dirigió a ella para intentar arrebatarse el objeto mientras le gritaba y “parecía estar a punto de golpearla”, todo ello frente a los estudiantes durante la formación escolar, como lo explicó dicha maestra (Testimonio, 2018). El caso del profesor que protagonizó esta escena también es emblemático, pues en ese plantel figuraba con un poder que ostentaba por encima de su función docente, una vez más por el vínculo de amistad con la directora escolar, pero además por su parentesco con una alta autoridad de la zona escolar. De ahí que los derechos, actividades desempeñadas y actitudes hacia otros sujetos, se relacionaban con un poder signado más allá de su función como docente, lo que además explicaría las razones por las que el evento descrito por la profesora (y otros ejercicios de violencia implícita y explícita observados), pasaron desapercibidos o serían invisibilizados institucionalmente.

En torno a las situaciones antes referidas, cabe mencionar que en el ámbito laboral-institucional de los contextos estudiados fue posible constatar la existencia de grupos de poder, en algunos casos originados en el marco de las jerarquías laborales y en otros casos por los vínculos establecidos con esas jerarquías. En el *basurero*, por ejemplo, un sector de trabajadores que desempeñaban labores de

docencia y prefectura poseían un vínculo familiar directo con la máxima autoridad de la zona escolar.¹⁶⁵ Lo anterior derivaba (aunque de forma encubierta) en tratos distintos hacia otros miembros de la planta docente; la ostentación de un poder invisible otorgado por la autoridad escolar era asumido en prácticas comunes, como la asignación de rumores y desprestigio hacia otros docentes. Ello también repercutía en el comportamiento del personal académico, pues como menciona un profesor: “existe la sensación de estar constantemente vigilados”.

En los ejemplos citados hay otro elemento en común: el trato específico hacia las mujeres, en este caso profesoras. Se trata de un aspecto que resaltaría de forma constante en sus distintas dimensiones y manifestaciones, las más comunes miradas o actitudes de acoso, burlas sutiles, alburas o “bromas” sexistas a profesoras y alumnas, circunstancias presentes en diversos planteles (como cuando un prefecto se burló en público de las alumnas de la escolta a quienes denominó “las tres F: flacas, feas y flojas” mientras que, fuera de las miradas adultas, solía acosar y tocar lascivamente a las jóvenes). En relación al trato específico hacia ciertas profesoras, durante una junta docente registrada en el año 2013 surgió una situación que muestra que, además de la posición de género, otro factor como el disenso puede ser detonante de ese tipo de expresiones.

Durante la realización de dicha junta de consejo los profesores fueron agrupados para trabajar en equipo; un equipo abordaría el tema de la sexualidad como aprendizaje esperado y para ello los docentes diseñaron una actividad denominada “diagrama de género masculino y femenino” en el que, de acuerdo a sus indicaciones, se tendrían que colocar órganos sexuales y objetos propios de cada género. Una profesora cuestionó la actividad sosteniendo que el género es una construcción sociocultural. Las reacciones de los integrantes del equipo fueron muecas de desagrado o comentarios a modo de broma, insinuando que esta profesora sólo quería criticar su trabajo. Uno de los compañeros le dijo “¡ya

¹⁶⁵ Cabe mencionar que dichos miembros del personal se incorporaron tras el retiro del plantel de un prefecto y de un profesor de asignatura, siendo el caso de este último similar al del subdirector escolar (descrito previamente), pues dicho docente, quien se caracterizaba por una personalidad un tanto retraída, sería criticado de forma injustificada y constante, de modo tal que su solicitud de cambio de plantel coincidió con la llegada de un familiar de la autoridad de zona escolar para cubrir oportunamente su asignatura.

cállate!". Otra profesora al final de la junta se dirigió a ella en tono sarcástico para sugerirle que ya no participara tanto, para lo cual utilizó la popular frase "calladita te ves más bonita".

Amén de toda la suerte de aspectos de carácter discriminatorio que se expresan (incluso en forma paradójica) en varios niveles de la experiencia narrada, y que podrían ser desmenuzados para su análisis, ha sido interesante observar que tales "microagresiones" de carácter fundamentalmente machista acontecen ante la negación de un otro a su derecho a disentir. La anécdota descrita permite dar paso a otra característica de los espacios institucionales analizados: la imposibilidad de la crítica y el disenso. Para el caso referido cabe aclarar que las juntas docentes no son propiamente espacios de construcción colectiva, sino que son percibidas como una obligación laboral que debe ser cubierta por los profesores y, en la medida de lo posible, ser resuelta en un tiempo que no exceda la jornada laboral por lo cual es mejor no contradecir, opinar o generar polémica que implique mayor tiempo de discusión.

Así, la imposibilidad de disenso va de la mano con la simulación, pero además con la prevención: aunque haya desacuerdos lo mejor es "mantenerse callada y no echarse de enemigo a nadie", como cita el consejo de una profesora. Esa imposibilidad de disenso como marco de relaciones de carácter institucional, y como en el caso reseñado específicamente de carácter discriminatorio y machista (pues habría que cuestionarse si las reacciones habrían sido las mismas de tratarse de la opinión de un varón), impacta en otras formas de relación además de las jerarquías laboralmente establecidas.

En otra circunstancia que sirve de ejemplo encontramos conflictos laborales en los planteles analizados donde se tienen en común las respuestas violentas hacia una profesora por parte de ciertos miembros del personal. Se trata de dos situaciones en las que una profesora joven relataría cómo al dar una indicación perfectamente justificada laboralmente, pero sin el uso de diminutivos (o el modo delicado y aniñado esperado de una mujer hacia sus compañeros varones), generó en el primer caso el encono de un prefecto y en el segundo caso el de asistentes de limpieza (hombres); ambas fueron situaciones generadoras de

respuestas evidentemente violentas que van desde levantarle la voz hasta el hostigamiento, la asignación de sobrenombres o la creación de rumores.

Existen ciertas situaciones que pueden ser consideradas parte de los conflictos “naturales” en las interacciones cotidianas en espacios institucionales. No sobra resaltar que existe una relación entre dichas situaciones y la negación o rechazo hacia un otro, lo que se relaciona a la posición de sujeto desde la cual éste es construido e interpelado. Sin embargo, el asunto no se limita en centrar el origen del problema al atributo considerado negativo del sujeto otrorizado, sino que hay que mostrar la manera en que las condiciones institucionales son propicias, incluso generadoras, de este tipo de situaciones, tanto en sus dimensiones escolares como en las institucionales-laborales.

En este punto se han abordado las maneras en que esas interacciones dan lugar a formas de estigmatización de otros sujetos, aspecto que seguirá bordando las siguientes reflexiones, ya que no es posible separar dicho punto de otras condiciones de la institucionalidad y de las características de los contextos estudiados. Por otra parte, los puntos narrados responden a momentos distintos de la experiencia de recuperación de información, lo que da cuenta de la existencia de ciertos aspectos recurrentes entre los que se encuentran el etiquetamiento de los sujetos, la violencia de género, la existencia de grupos de poder y la construcción de sujetos “intocables”, generando ciertas lógicas de la cultura institucional presentes en otros espacios y, en este caso, en las escuelas secundarias públicas.

Puede mencionarse el caso de la existencia de jerarquías “invisibles”, pues en algunos de los casos descritos se pudo observar cómo la posición de profesora mujer puede estar por debajo de aquellos que desempeñan funciones subordinadas en el ámbito laboral (prefectos, ayudantes de limpieza, etcétera). También se presenta esto en lo que se consideraría una relación laboral de “iguales”, cuando negarse a establecer una relación sentimental con un profesor, le costó a una profesora comentarios de desprestigio a su trabajo ante las autoridades escolares. Estos ejemplos se explican por la presencia de lógicas de carácter machista que permean en diversos espacios de la institucionalidad

mexicana que bien vale analizarse con mayor profundidad en estudios específicos. Al respecto, es de resaltar que las escuelas no necesariamente constituyen espacios libres de este tipo de situaciones, pues quienes ahí laboran son sujetos con cargas culturales difíciles de dejar fuera de su función formativa.

Por supuesto, existen otros aspectos que desde una perspectiva de género podrían haber sido abordados por este estudio, pues a lo largo de la experiencia de investigación y de vida en estos espacios, concurren incontables elementos para generar un rubro específico particularmente en relación a la discriminación y violencia hacia profesoras y alumnas (incluyendo la narrativa de la experiencia profesional de quien escribe). Sin embargo, este ejercicio se ha limitado a enunciar, con el fin de colocar ésta y otras problemáticas en un entramado más amplio, aunque no por ello menos complejo. Considero pertinente, no obstante, hacer una acotación sobre la banalización del tema de las mujeres a partir de un evento observado en el 2019, es decir en el último periodo de recuperación de información de campo.

Durante la pastorela escolar en el plantel del *basurero* en el mes de diciembre, cuando estudiantes de diversos grados presentaron una parodia del canto feminista *El violador eres tú*.¹⁶⁶ El guión fue escrito por un profesor del plantel sobre el que, cabría mencionar, hubo una acusación de hostigamiento por parte de una alumna meses después de dicho evento (como se expone más adelante). Además de los constantes chistes machistas a lo largo de la representación, en su última escena una alumna entonó la canción mientras simulaba barrer el escenario, vestida con minifalda y moviéndose sugestivamente. Lo mencionado se realizó a modo de generar risas en el público adolescente,

¹⁶⁶ Se trata de la canción creada por un colectivo feminista chileno denominado *Las Tesis*, cuya coreografía se hizo viral a finales del 2019 al ser replicada por varios grupos de mujeres de todo el mundo. En su contenido se habla acerca de las violaciones, feminicidios y desapariciones de mujeres, así como de la impunidad y la complicidad del Estado y de las fuerzas policiales. Parte de su letra versa: *El patriarcado es un juez que nos juzga por nacer, y nuestro castigo es la violencia que no ves (...) Es feminicidio. Impunidad para mi asesino. Es la desaparición. Es la violación.* La parte parodiada en el evento relatado de la escuela secundaria es el estribillo que dice: *Y la culpa no era mía, ni dónde estaba, ni cómo vestía, y la culpa no era mía, ni dónde estaba, ni cómo vestía*, la cual alude a la constante revictimización de las mujeres que han sufrido algún delito asociado a su condición de género.

aunado a una escena previa en la que dicha canción fue entonada por los personajes en alusión al embarazo del personaje de Virgen María.

En representaciones como la mencionada no es poco frecuente encontrar el uso de bromas y chistes de carácter machista, pero también racista y homóforo como se ha observado en las escenificaciones escolares de otros años. Esto sin mencionar la relación entre las tradicionales pastorelas (que se realizan en muchas escuelas) con su origen de carácter religioso y bajo el uso de elementos de una creencia específica; a pesar de ello, dicha tradición se preserva en las instituciones educativas de carácter público, y por lo tanto, laico.

Por otra parte, no hay que perder de vista lo descrito en el evento del 2019, en donde se destaca que al banalizar el movimiento feminista también se banalizan otros temas complejos como el abuso sexual, cuestión que también se haría notar en otro acontecimiento que será reseñado en el apartado de consideraciones finales de esta tesis. Finalmente, es necesario precisar que a pesar de la supuesta intención graciosa o de “chiste”, la parodia referida no pierde su lógica violenta o discriminatoria, sobre todo cuando se evita una revisión crítica de su contenido mientras éste se normaliza.¹⁶⁷ La producción de una cultura machista en las escuelas secundarias constituye un aspecto relevante para futuras discusiones en relación al análisis de las lógicas institucionales que la respaldan y sostienen, así como a otras circunstancias revisadas en este apartado.

No está de más enfatizar otro de los fenómenos circunscritos a los ejemplos explorados en este texto: la existencia de jerarquías visibles e invisibles ligadas a la posición de poder signada de manera interna en cada plantel. Pero también

¹⁶⁷ Otro ejemplo se encuentra en una circunstancia que se repetiría en dos ocasiones en presencia de todos los estudiantes del plantel (Notas de campo 2018-2019). El primero, durante la celebración del día de las madres, cuando un cantante ranchero invitado a la institución, entonaría la canción titulada *Mátalas*, situación que se repetiría en otro evento por la conmemoración del aniversario de la escuela, cuando el mariachi invitado entró al plantel entonando esa misma canción. Cabe mencionar que el tema popularizado por el cantante de música ranchera, Alejandro Fernández, ha sido criticado por su letra de contenido machista (como es común en dicho género musical), pero además por hacer apología del feminicidio, pues además del coro y título de la canción, en su estribillo inicial puede escucharse lo siguiente: *Amigo qué te pasa estás llorando. Seguro es por desdenes de mujeres. No hay golpe más mortal para los hombres, que el llanto y el desprecio de esos seres. Amigo voy a darte un buen consejo: si quieres disfrutar de sus placeres, consigue una pistola si es que quieres. O cómprate una daga si prefieres, y vuélvete asesino de mujeres.* Cabe mencionar que durante los eventos mencionados, a los asistentes se les invitaba de forma constante a entonar el coro de la canción en el que versa la expresión *Mátalas*.

existen otros factores vinculados con la propia idiosincrasia institucional de la escuela pública, como la sensación de desvalorización que varios docentes han expresado en relación a su función desempeñada. Al respecto, como comentaron algunos profesores en momentos y planteles distintos, es constante la sensación de que ocupan el último lugar en la escala de la jerarquía institucional debido a las exigencias laborales, pero también por los malos tratos que en algunos casos reciben de otros miembros de personal educativo como del personal de limpieza y prefectura.

Así lo expresa un profesor de secundaria en el norte de la ciudad: “siempre hay un prefecto que te quiere mandar; [los maestros] somos los más *mangoneados*, los más explotados [en las escuelas]” (Conversación, julio 2020). Esto puede deberse a que hay ciertas jerarquías que se diluyen ante la seguridad laboral de los miembros del personal en las escuelas que, cabe mencionar, no excluye del todo a los docentes, pero tampoco genera una relación de horizontalidad real. Las jerarquías invisibles también tienen lugar en relación a la construcción de lo que se asume como un buen o mal profesor, aspecto que suele dar lugar a formas de etiquetamiento, en ocasiones más acorde a las expectativas personales de las autoridades de cada plantel, como ocurre en el caso del *basurero*. En ese sentido, un joven profesor relató varias de sus sensaciones ante la realidad cotidiana del plantel: en principio la frustración ante el desdén por su labor por parte de las autoridades, quienes constantemente cuestionarían su capacidad como profesional por circunstancias que no tienen que ver con su real desempeño y su trabajo académico.

El profesor además solía ser exhibido públicamente frente a otros profesores por los bajos promedios de sus estudiantes, y frente a padres y madres de familia por considerarlo poco apto para cumplir la función de tutoría que le fue asignada durante un ciclo escolar. Cabe mencionar que la labor de tutor/asesor de grupo es extenuante ante las exigencias laborales que sobrepasan por mucho la función de profesor de asignatura, pues entre otras tareas, se les asigna la de organizar eventos (convivios, kermeses, ceremonias) y juntas, así como mantener comunicación constante con padres y madres de familia, recaudación de recursos,

disciplinamiento y regularización de los estudiantes, trabajo fuera de las horas asignadas, etcétera; todo ello sin un reconocimiento o remuneración extra.¹⁶⁸

El profesor mencionado se refirió también a algunos otros aspectos relacionados con las características particulares del *basurero*, como la exigencia de mantener un promedio mínimo de calificación de sus estudiantes (esto al considerarse que su asignatura requiere poco mérito), incluso aunque dichos jóvenes no se hubieran presentado nunca a clases o fueran indolentes ante el trabajo. Además, narró cómo a su llegada al plantel la primera indicación dada por las autoridades fue la de modificar las respuestas de un examen extraordinario para que ciertos estudiantes aprobaran. La exigencia de mantener un nivel nulo de reprobados, así como ciertas prácticas de corrupción observadas alrededor de ese fenómeno, serán exploradas a continuación.

El disciplinamiento también ocurre hacia los maestros. El caso de la no reprobación

El disciplinamiento del otro que aparece implícita y explícitamente en las relaciones entre adultos y jóvenes en el ámbito escolar, también suele hacerse presente en otras formas de relación que conforman un vínculo entre autoridades y “subordinados”. Lo mencionado se relaciona a las funciones esperadas de actores como las y los docentes, siendo un ejemplo de ello el acoso de las autoridades para mantener un número ínfimo o nulo de estudiantes reprobados. Así como el “control” y manejo de la disciplina en el salón de clases se considera

¹⁶⁸ La Tutoría de grupo es una función encomendada por las autoridades escolares a cualquier docente de asignatura para dar atención a un grupo escolar y a distintas circunstancias dentro del mismo como el aprovechamiento escolar de sus miembros, comunicación con padres y madres de familia, entre otras. Esta función comenzó a figurar en el mapa curricular de la escuela secundaria en el año 2006 con la Reforma a la Educación Secundaria (RES), siendo su antecedente las denominadas Asesorías de grupo. A partir de ese momento a las Tutorías se le asigna una hora semanal en la que se busca que el tutor tenga un acercamiento a los estudiantes mediante actividades de comunicación e integración de grupo. Con la reforma educativa del 2017 a la tutoría se le incluye dentro de un rubro de educación socioemocional y aunque se le considera una función distinta a la asesoría de grupo (SEP, 2017: 173), se estima que ambas funciones pueden ser cumplidas por un mismo docente, como ocurre generalmente. En la práctica el tutor/asesor de grupo, además de cumplir con la hora de asignación curricular para educación socioemocional, cumple una serie de funciones como las descritas previamente y que incluyen el ámbito del disciplinamiento de los estudiantes del grupo asignado.

un aspecto que define a un buen o mal docente, lo es también la asignación de altos promedios de calificación y bajos índices de reprobación del alumnado, como pudo observarse en el contexto explorado.

Con esa perspectiva toma sentido un evento observado durante un convivio de fin de año que se llevaba a cabo en las instalaciones escolares antes de un periodo vacacional. Tras ser presentada como nueva subdirectora académica, la recién llegada al plantel alzó la voz para presentarse con las y los docentes, y de paso advertir que una vez concluido el periodo vacacional uno a uno serían llamados a su oficina para explicar las razones por las que tenían alumnas y alumnos reprobados; con una lista en la mano hizo mención de los nombres de algunos de esos profesores. Un par de maestras jóvenes (en ese entonces de reciente incorporación al plantel) cambiaron su expresión festiva por una mueca de angustia, igual a las reacciones que podrían tener sus estudiantes tras el regaño de ellas como profesoras (Notas de campo, diciembre de 2015).

Si bien esta anécdota puede parecer cómica, da sentido a otros eventos observados a lo largo del recorrido de la experiencia docente y el trabajo de campo. Y es que el ámbito de la no reprobación sería una constante en varios planteles a pesar de adoptar distintos matices. Un ejemplo de ello es la idea común de que en la educación secundaria existen ciertas asignaturas que por su supuesta facilidad no deben tener bajos promedios, como es el caso de las asignaturas de Artes, Educación Física, Asignaturas estatales, entre otras. No obstante, a pesar del enfoque de dichas asignaturas, éstas mantienen la misma lógica del resto: una evaluación basada en una asignación numérica siendo que, desde la perspectiva mencionada, una evaluación cualitativa podría considerarse más acorde con la manera en que se les concibe.

En relación con el acoso de autoridades escolares y administrativas, una profesora relató cómo años atrás en otro plantel, tuvo que otorgar una calificación aprobatoria a un alumno que no acudió a clases por estar inscrito en otra institución, razón por la que no había aprobado ninguna de sus materias en la

escuela de la que no se había dado de baja. La profesora de *Asignatura estatal*¹⁶⁹ recibió durante su jornada laboral la visita de un representante de la administración local, quien la intimidó laboralmente al decirle que la inculparía de no dar vacaciones al personal administrativo del plantel. La profesora accedió a modificar la calificación siendo de destacar la prepotencia con la que, argumenta, fue tratada (Nota de campo, 2008).

Situaciones similares se presentaron en el contexto del denominado *basurero*, donde las y los profesores procuraban aprobar a todos sus estudiantes para evitar repercusiones laborales o recibir llamadas de atención por parte de las autoridades. Además, como ya se ha expuesto, se solía modificar las calificaciones asignadas por los docentes. Esto último también sucedió en el plantel del turno vespertino, donde tiempo atrás el subdirector solía alterar las evaluaciones; en ese contexto, un trabajador de apoyo administrativo expresó que tras recibir la orden de modificar las calificaciones de documentos oficiales, decidió renunciar a su puesto (Conversación, julio 2011).

A diferencia del caso anterior, en *el basurero* la práctica referida era respaldada por los empleados administrativos, quienes bajo las órdenes de las autoridades escolares se encargaban de convencer a los profesores de aprobar a estudiantes ausentes con argumentos como el de procurar no tener alumnado en el plantel durante periodos de regularización. Al respecto, cabe mencionar que los periodos de regularización constan de hasta dos semanas previas al cierre del ciclo escolar, mismas en las que pudo observarse que dicho plantel se mantendría sin estudiantes debido a que éstos ya habrían sido aprobados en su totalidad. Durante el ciclo escolar 2018-2019 un amplio porcentaje de jóvenes de tercer grado asistieron esporádicamente, se ausentaron por cuestiones diversas durante todo el periodo o fueron sancionados con *trabajo a distancia* durante todo el ciclo, no obstante todos fueron aprobados y recibieron su certificado de educación

¹⁶⁹ La llamada *Asignatura Estatal* fue incorporada a los planes y programas de educación secundaria tras la reforma curricular del año 2006. Su contenido variaba por localidad geográfica y grado escolar, pues cada estado de la República asignaba un tema específico a impartir. Para el caso citado, se trataba de la asignatura denominada *Aprender a aprender*, la cual se impartía en primer grado. La situación relatada aconteció al finalizar el ciclo escolar 2007-2008, cuando dicha asignatura no contaba con programa de estudios, siendo cada docente encargado de diseñar los contenidos y las estrategias para su aplicación.

secundaria sin necesidad de presentar exámenes o ser regularizados en las asignaturas (Notas de campo. Junio-julio, 2018 y Junio-julio 2019).¹⁷⁰

Otra de las dinámicas observadas en torno a la aprobación obligatoria se relaciona con el papel del área de Orientación que además de sancionar a alumnos con trabajo a distancia, exhortaba a los y las docentes a asignarles buenas calificaciones. Si bien las causas del ausentismo de los jóvenes son diversas (enfermedad, problemas familiares, etcétera), un gran porcentaje se debía a sanciones disciplinarias durante varias semanas, meses o por tiempo indefinido, es decir, ausencias de las que la propia institución escolar era responsable.

De lo anterior se desprende el caso de un estudiante de tercer grado que fue suspendido con trabajo a distancia durante todo el ciclo escolar a un mes de iniciadas las clases, esto por tener reportes y otras sanciones acumuladas, así como por haber sido irrespetuoso con una prefecta. A pesar de haber acordado con cada profesor la entrega de ciertas actividades, para el cierre del ciclo escolar no había elementos para poder evaluar al estudiante. No obstante, como en cada junta docente, la orientadora escolar informó que este alumno debía ser aprobado otorgándole además una calificación de siete u ocho, pues según sus argumentos daba la impresión de que ese joven “sí podía dar para más” y, por tanto, requeriría dicha calificación para ingresar al bachillerato.¹⁷¹

A pesar de no atreverse a expresar su desacuerdo en torno a dicha indicación en público, algunos profesores comentaron tiempo después sus percepciones al respecto. Tal fue el caso de un profesor, quien se dirigió a las

¹⁷⁰ Fue de llamar la atención el caso particular de un joven de tercer grado que se ausentó durante todo el ciclo escolar y cuya madre exigió sin éxito que su hijo recursara el grado, pues consideraba que éste no había obtenido los conocimientos del grado no cursado. Bajo el argumento de ayuda por parte de la institución, se le negó dicho derecho en tanto que el joven ya habría obtenido su certificado de secundaria con todas las asignaturas aprobadas.

¹⁷¹ Como pudo observarse, un aspecto a mencionar de dicho joven era el acoso verbal constante que ejercía hacia sus compañeras mujeres. Sin el afán de señalar al sujeto en sí mismo, es de relevancia apuntar que lo anterior no figuraría como causal de la sanción aplicada y, como también pudo observarse, fue un aspecto desestimado en una reunión de consejo técnico escolar a inicios del ciclo; algunos docentes y la orientadora escolar consideraron que era una forma de “llevarse” entre jóvenes. Es de advertir también la presencia de ciertas actitudes misóginas en relaciones que en apariencia son horizontales entre los y las jóvenes estudiantes de secundaria, posible punto a explorar en otros estudios.

autoridades para indicar la ausencia de actividades del mencionado alumno, sin embargo, como respuesta recibió la indicación de evaluarlo con un ocho de calificación, esto por las características y “facilidad” de su asignatura. Caso similar al de otra profesora, quien solicitó comunicación con el joven para requerirle un trabajo y así poder asignarle la calificación, sin embargo el joven respondería que él no entregaría nada, pues ya había negociado su calificación con la directora escolar, quien se había comprometido a otorgarle un siete en el grado a cambio de la entrega de material diverso para uso del área administrativa del plantel.

Sobre este caso existen algunos otros aspectos a analizar. En primer lugar la consolidación de la medida de aprobar a cualquier estudiante con la aparente intención de no excluirle de obtener su certificación del nivel secundario. Si bien este aspecto ya ha sido desmenuzado ampliamente en capítulos previos, vale la pena centrarse en este momento en el papel de las y los docentes a quienes se les resta autonomía para asignar las calificaciones. Es importante de igual manera ubicar la normalización y aceptación a nivel interno de aquellas dinámicas que giran en torno a la aprobación obligatoria, socialmente aceptada y conocida en el plantel. Algunos profesores tendían a dejar en blanco los periodos de evaluación de aquellos estudiantes que no asistían o no presentaban trabajos a distancia, de este modo asumían de antemano que las autoridades colocarían la calificación como la determinarían; era bien sabido y aceptado que en caso de presentarse una calificación reprobatoria, ésta sería modificada por los trabajadores administrativos en las actas oficiales.

A partir de lo expuesto, se considera que la acreditación obligatoria se traduce en formas de exclusión de las y los jóvenes estudiantes al mismo tiempo que se convierte en una forma de control de las y los docentes, quienes acatan dicha indicación. Así, lo que puede considerarse una simple exigencia laboral (para mantener las estadísticas escolares), puede leerse como una forma de control ejercida hacia los propios profesores desde la cual, además, se eluden sus implicaciones de carácter ético.

También pudo observarse la presión ejercida hacia el personal docente para destacarse en el ámbito estadístico, manteniendo los mejores promedios por

asignatura, como se vería en las juntas docentes en las que profesores con promedios bajos eran exhibidos públicamente.¹⁷² Lo anterior se liga a otra serie de situaciones, por ejemplo la crítica constante respecto al cumplimiento de ciertas funciones a nivel institucional, como pudo observarse respecto a las tutorías de grupo, los bajos resultados en los promedios globales, y en las pruebas para acceder al nivel medio superior, entre otras.

El peso simbólico de la acreditación obligatoria remite igualmente a otros eventos de la cotidianidad escolar ligados a una característica “oculta” de la idiosincrasia institucional: el caso de ciertas formas de corrupción, presente en la modificación y “compra” de calificaciones, pero que también puede ser ejemplificado con otras situaciones de las que participan distintos actores escolares, como pudo observarse en distintos momentos de la experiencia de campo.

*Todos saben, nadie sabe. “Everybody Knows”...*¹⁷³

Durante la aplicación de la desaparecida prueba ENLACE a un grupo de primer año, se evidenció la intención de una profesora por beneficiarse de la misma; sucedió cuando los chicos mostraron extrema rapidez en la resolución de los reactivos y, al ser cuestionados, algunos revelaron que era exactamente el mismo examen que habían ensayado previamente con la maestra quien, por cierto, sería evaluada con la prueba para obtener un incentivo económico.¹⁷⁴ El caso, sucedido

¹⁷² Un aspecto de reciente interés es el uso de grupos de *Whatsapp* como medio de comunicación oficial para informar de asuntos institucionales. En el caso del *basurero*, este recurso era utilizado recurrentemente por las autoridades (y por otros miembros del grupo) para exhibir públicamente a otros docentes, por ejemplo por no colaborar con alguna aportación para algún evento o por no cumplir con las entregas puntuales solicitadas a nivel institucional. Del mismo modo, era utilizado por las autoridades para informar sobre las posibles sanciones administrativas a las que se harían acreedores por no cumplir con la entrega del diseño de actividades a distancia.

¹⁷³ “*Everybody knows that the dice are loaded. Everybody rolls with their fingers crossed*”. [Todo el mundo sabe que los dados están cargados. Todo el mundo los lanza cruzando los dedos] ... “*Everybody knows that the boat is leaking. Everybody knows that the captain lied*” [Todo el mundo sabe que el bote tiene una fuga. Todo el mundo sabe que el capitán mintió]. (Canción de Leonard Cohen, 1988).

¹⁷⁴ La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) fue una prueba estandarizada que se aplicó anualmente a planteles públicos y privados de educación básica (y posteriormente media superior) de todo el país entre el año 2005 y 2013. Inicialmente las

años atrás (Nota de campo, 2013) remite a aquella anécdota reseñada en el capítulo previo y en la que algunos profesores (en años posteriores) mostraron la intención de que el alumnado obtuviera las respuestas de la prueba de COMIPENS para obtener un mayor puntaje (Nota de campo, 2018-2019).

Cabe mencionar que en la situación reseñada el peso de la acreditación toma otras dimensiones a las analizadas previamente. En el ejemplo, la situación se relaciona con la evaluación de una docente mientras es de destacar cómo ciertas acciones pueden ser propicias para discutir en torno a la ética de los sujetos escolares. Dicho aspecto presente de forma latente en las instituciones educativas toma distintas aristas. Partamos del siguiente ejemplo: en un testimonio una profesora alude al ejercicio de la no reprobación desde un discurso de ayuda, mientras que en su narración da cuenta de un tipo de evento presente en otros momentos y espacios escolares: la manera en que algunos estudiantes o sus familiares (como en el siguiente caso) realizan algún tipo de ofrecimiento presuntamente económico a cambio de aprobar las materias.

“Y entonces vino una mamá (...) y me decía, ayúdeme maestra y no sé qué. Y esos eran dos chicos con muchos problemas familiares, tenían problemas de adicción y de delincuencia, pero pues aquí *ya sabes que se tapa todo, ¿no?* Y yo le decía sí, pues vamos a ver, les voy a dejar trabajo para que ellos sigan trabajando la materia y yo los pueda apoyar, ¿no?, porque ya incluso llegó a chantajearme, este, pues que de alguna manera *cómo le podía hacer para que pasaran*. Entonces yo le dije, no señora, aquí conmigo nada más es trabajo, y quiero que ellos entiendan que aquí no les vamos a dar una calificación por dinero o porque nos traigan material, porque finalmente los únicos que van a tener problemas a futuro van a ser sus chicos. Yo les puedo dar un diez, pero ¿de qué le va a servir a futuro?, de nada, será para pegar ahí su certificado que saqué diez,

asignaturas a evaluar eran español y matemáticas, para después incorporar anualmente otras asignaturas del plan de estudios. En su última fase de aplicación la prueba fue incorporada como recurso de evaluación magisterial dentro del programa de estímulos docentes denominado Carrera Magisterial, de modo tal que además de evaluar el desempeño académico de los estudiantes el puntaje obtenido servía para determinar el ascenso de nivel de estímulo de los docentes. En el mes de junio de 2013 trascendió la noticia de que la prueba fue difundida días antes y comercializada entre docentes (*Denuncia CNTE venta de la prueba ENLACE, que se aplica desde hoy*, 2013). La aplicación de dicha prueba anual fue cancelada al año siguiente.

pero no poder desempeñarse... Tienen que ser conscientes sus hijos [de] lo que tienen que dar, aunque sea el seis pero que se lo ganen.” (Profesora C. Diciembre de 2016).

La anécdota puede situarse como ejemplo de las estrategias que los docentes adoptan para sostener su poder de evaluar y acreditar a un estudiante conminándolo a esforzarse para al menos obtener la calificación mínima aprobatoria o, como otros profesores sostendrían, “para que al menos no sientan que les regalamos la calificación”. Pero de destacar en el testimonio es la presencia de cierto tipo de prácticas que, para el caso citado, refiere a la posibilidad de obtener una calificación aprobatoria a partir del ofrecimiento de algún tipo de soborno no explicitado. Como es de suponerse, no existe una alusión directa a algún ofrecimiento económico, sino al uso de expresiones a medias, como suele ocurrir ante este tipo de prácticas. Este testimonio nos remite al evento relatado anteriormente, cuando en el marco de la exigencia institucional a los docentes de no reprobado a ningún estudiante quedó evidenciada la práctica de entrega de material a la dirección escolar para que un joven obtuviera un promedio mayor a una simple calificación aprobatoria, aun sin haber asistido a clases.

Se ha discutido previamente en torno a la manera en que se considera que ciertos sujetos son construidos como incapaces de desenvolverse de manera armónica, lo que les excluye del ámbito escolar, mientras que este último se define por sus funciones ligadas a la tarea de certificación y de contención o control de sus estudiantes. En este punto es necesario resaltar la existencia de cierto tipo de prácticas de carácter sutil, invisibilizado y constante, que para los casos relatados remiten a una frase común en el ámbito de las prácticas de corrupción en México: “ayúdame a ayudarte”. La noción de “ayuda” en el plantel remitiría precisamente a la indicación a docentes de aprobar estudiantes mientras se ocultan ciertas prácticas o acuerdos previos.

Lo antedicho también puede vincularse al objetivo de demostrar un índice nulo de reprobación, como pudo observarse en distintos momentos. Es probable que esa recurrencia sea el indicador de un fenómeno de mayor alcance que no

necesariamente se origina en las escuelas, contribuyendo a ocultar el grado de deserción y los bajos niveles de aprovechamiento de los estudiantes de escuela pública a nivel nacional. No obstante, sigue siendo relevante mirar las maneras en que esto se ejecuta de formas particulares al interior de cada plantel.

Así, igual que la existencia de acuerdos y negociaciones en torno a las evaluaciones y certificaciones de los estudiantes, hay otra serie de circunstancias que dan un marco particular al plantel analizado, mismas que de forma paulatina comenzaron a hacerse evidentes. Entre estas circunstancias se encuentran la ya mencionada presencia de familiares de autoridades escolares (y de la zona escolar) desempeñando funciones dentro del plantel, lo cual evidenciaría ciertas lógicas presentes en la estructura institucional de la administración educativa pública, como la asignación de puestos de forma discrecional.

Lo mencionado repercute en la existencia de dinámicas de poder al interior del plantel, con influencia en la asignación de funciones y de espacios, así como el ocultamiento de ciertas prácticas por parte de los sujetos involucrados.¹⁷⁵ La existencia de un círculo cercano a las autoridades con atribución en la toma de decisiones es un aspecto que se suma al mantenimiento de privilegios hacia algunos miembros del personal y el desprestigio intencional hacia otros. En ese mismo tenor se encuentra el desplazamiento de algunos trabajadores a interés de ciertos actores (como se revisó con anterioridad) y el desbalance en la asignación de funciones independientemente del número de horas de asignación de algunos profesores.

A lo anterior hay que sumar las lógicas verticales desde las cuales se desenvuelve la institucionalidad y el sometimiento de ciertos sujetos a las estructuras burocráticas; si bien este aspecto no ha sido analizado, también atraviesa las relaciones laborales e institucionales mientras se vincula a la falta de un trato igualitario entre sus sujetos, como se ha visto reflejado en el caso estudiado. Esto a su vez repercute en menoscabo de una posible horizontalidad y reconocimiento de la voz del otro, cuestión que también se reflejaría en los

¹⁷⁵ Un ejemplo de ello se encuentra en la designación del titular de la cooperativa escolar quien sería familiar directo de una de las autoridades del plantel y quien a su vez otorgaría las concesiones de venta de productos a otros miembros de su familia.

mecanismos bajo los cuales se limita la participación e involucramiento real de otros actores en ámbitos de la institucionalidad, por ejemplo el caso de los jóvenes y la ausencia de la denominada sociedad de alumnos que sólo se convoca de forma esporádica con fines burocráticos.

A lo que podría considerarse como falta de transparencia sobre la toma de decisiones en el plantel del *basurero*, se suma el ocultamiento y ausencia de sanción por parte de las autoridades escolares a miembros del personal con antecedentes de agresiones y violencia, incluso de hostigamiento sexual hacia estudiantes; la mayoría de dichos casos se manejarían de forma interna con el respaldo de la autoridad de la zona escolar, considerando el vínculo de apoyo para mantener el prestigio del plantel y la reputación de ciertos sujetos. Esto implica además el ocultamiento a padres y madres de familia de otras vías oficiales de denuncia ante situaciones de este tipo.

La presencia de distintas formas normalizadas y socialmente aceptadas de corrupción constituye aspectos ocultos pero latentes desde distintos niveles. En el caso del plantel observado se refiere a situaciones que aparecieron de forma paralela, incluso como detonantes de otras prácticas de carácter discriminatorio tanto a nivel escolar como institucional. Se trata de aspectos que si bien se sitúan al margen de este estudio dan cuenta de algunas características de los contextos estudiados pero además, como plantea Cárdenas (2012), ciertas prácticas de corrupción contribuyen a profundizar las desigualdades educacionales existentes; aunque se presenten a nivel escolar, coinciden con la presencia de un “efecto diferenciado”, es decir en espacios y contextos con cierta desventaja a nivel social.

Cuando el río suena...

Es importante destacar otras situaciones observadas o conocidas a partir de conversaciones en el plantel analizado, en primer lugar por el manejo institucional que les fue dado y en segundo lugar por aludir a ciertos fenómenos que forman parte de la lógica institucional y de su dinámica cotidiana, enfatizando con ello una de las premisas con las que dio inicio este trabajo: en concordancia con su función

institucional, los miembros del personal educativo son sujetos culturales con cargas y ejercicios de carácter violento y discriminatorio que se invisibilizan.

Igual que varios de los aspectos señalados anteriormente, algunos de los siguientes se recuperaron sin la intención inicial de figurar en el estudio, pues se trata de fragmentos de conversaciones casuales o de la sola observación ante mi presencia naturalizada dentro de la dinámica cotidiana del plantel. Si bien aquí no serán analizados con profundidad, es posible que a partir de ellos se efectúe un vínculo analítico en correspondencia a lo que se ha examinado como el punto medular de este trabajo: su relación con la manera en que se construye subjetivamente a los jóvenes receptores de la secundaria pública.

El primer caso es de un profesor reconocido positivamente en el plantel por su ejercicio de la disciplina y el manejo de grupos, pero que ejercía prácticas intimidatorias hacia estudiantes como ridiculizarlos o jalarles las orejas, lo cual me fue relatado por una profesora que en su calidad de tutora de grupo se enteró de los hechos ocurridos hacia el alumnado de primer grado a los que el profesor impartía clase. Hay que decir que algunas de esas prácticas ya eran conocidas desde tiempo atrás por el personal del plantel, como los comentarios insultantes hacia estudiantes, principalmente en referencia a las supuestas diferencias de clase social entre ellos y dicho profesor, según comentarían otros maestros.

Otra profesora relató cómo años antes vio a dicho profesor sujetando contra la pared a un alumno “como ahorcándolo”, fue hasta que la profesora se hizo presente que lo soltó. A otro joven que evidenciaba su condición socioeconómica desfavorecida, solía arrojarle monedas en el salón de clases. Según explica la profesora, en una ocasión al entrar notó que el profesor arrojaba monedas a dicho joven, por testimonios de otros estudiantes se sabe que mientras el docente lo hacía, solía dirigir al alumno la frase: “toma, para que comas, *muerto de hambre*”. El actuar de dicho sujeto respecto a la condición social de los estudiantes no acontecía de forma aislada: según el testimonio, en el pasado otros dos miembros del personal, en concreto del área de prefectura, solían hacer burlas de la condición de los jóvenes “comiendo enfrente de los chicos que estaban castigados

en el recreo y haciendo burlas sobre eso” (Testimonio profesora S. Diciembre, 2019).

Por otra parte, por testimonios de estudiantes en el 2019 pude enterarme del caso de una prefecta que solía “aventarles” su automóvil a la salida de la escuela, golpeando a algunos de ellos con el auto. A pesar de que la situación fue denunciada a las autoridades del plantel, pude observar la protección institucional e impunidad ante éste y otros actos. Lo anterior se explica por la existencia de grupos de poder en el ámbito laboral, cuyos miembros acostumbraban utilizar recursos de presión para protegerse de las sanciones administrativas.

Otro caso es el de un profesor (con vínculos familiares con autoridades locales), quien presuntamente le habría pegado a una alumna. No es posible saber los detalles pero, como se ha mencionado en otros momentos, en el plantel no era poco común notar el uso de pequeños golpes, jalones de orejas o de cabello, incluso bofetadas a manera de “juego” por parte de la directora, pero también de otros miembros del personal a estudiantes. Sin embargo, hubo el caso de una alumna (supuestamente aconsejada por una profesora) que informó a las autoridades su intención de denunciar al profesor por dichos hechos. Tiempo después trascendió que las autoridades del plantel negociaron con la alumna: a cambio de que no denunciara los hechos, le otorgaron promedio de excelencia en todas sus asignaturas.

Con el único fin de situarlo en los matices de su posición de sujeto dentro de la institución, es importante decir que el profesor del caso relatado solía “llevarse” con los y las adolescentes, es decir, usar palabras altisonantes, golpes, etcétera. Además de las palabras altisonantes, hacía burlas homofóbicas, racistas o sexistas hacia los estudiantes. Por ejemplo, en una ocasión le dijo a un joven en tono de burla: “pareces putito” (el alumno participaba de una exposición sobre el estado de Sonora y se vistió al estilo de la tradicional danza del venado, sin camisa y usando una cornamenta). En otra ocasión dijo a una niña: “te pega porque le gustas”, respecto a los juegos que mantenía con un compañero quien solía golpearla. Esas pequeñas frases perdidas en la cotidianidad de la dinámica del plantel, pasaban desapercibidas en tanto que a dicho profesor se le reconocía

institucionalmente por su empatía con sus estudiantes, pues al tiempo en que “se llevaba” con ellos, solía comprarles comida en los recesos o darles dinero, lo que le valía el reconocimiento ante la comunidad.

El profesor mencionado también solía dar jalones de cabello o de orejas a los alumnos a “modo de juego” (término descrito en otro capítulo); pero a su vez, solía interceder por los estudiantes para que no fueran suspendidos con trabajo a distancia. Dicho sujeto también acostumbraba expresar muestras de cariño a las alumnas, abrazarlas, besarlas en las mejillas, lo cual no era mal visto por las autoridades o la comunidad, incluso si llegaba a tener algún roce “involuntario” con las manos en el cuerpo de alguna joven. Tampoco era mal visto el hecho de mantener comunicación con alumnas o ex alumnas dentro y fuera del plantel (Notas de campo, 2018-2019, 2019- 2020).

Relacionado con lo anterior, se encuentra un caso de hostigamiento a una estudiante de segundo grado por parte de otro profesor (Notas de campo, 2019-2020). El involucrado era un profesor relativamente joven que poseía varias horas sin asignación de grupo, por lo que ocasionalmente cubría grupos sin maestro de clase (servicios escolares). Una alumna denunció que el sujeto se dirigió a ella a modo de coqueteo y le tomó de las manos enfrente de sus compañeros y que también, en el patio cuando todos se encontraban dentro del salón, se interpuso en el camino de la joven para tomarle las manos y decirle lo bonita que estaba, tocándole el rostro. La alumna, al sentirse incómoda por tales circunstancias, procedió a informar de los hechos a la directora del plantel. De acuerdo al testimonio de otros docentes, el profesor acudió al grupo de la joven a cuestionar (e intimidar) a los estudiantes que fungieron como testigos de los hechos. Se supo además que dicho profesor reprochó verbalmente a aquellas profesoras que brindaron su apoyo a la estudiante. Finalmente, el profesor no recibió sanción alguna y la declaración de la alumna fue desestimada por las autoridades.

Al respecto de estos hechos observados en el plantel del *basurero*, es de mencionar la relación entre complicidad e impunidad. Esta situación puede vincularse con el interés por salvaguardar la reputación del plantel y, hasta cierto punto, el supuesto prestigio adquirido tras demostrar un alto nivel de eficiencia

terminal, reflejado en la aprobación y altas calificaciones de los estudiantes matriculados y egresados. Por otra parte, la protección a ciertos miembros del personal puede redundar en un mejor control del mismo por parte de las autoridades a cambio de prebendas o favores. Los beneficios de no denunciar tales situaciones favorecerían a ciertos sujetos específicos con lo que se resalta la mencionada presencia de sujetos “intocables” dentro de la burocracia institucional, ya sea por la existencia de vínculos con las autoridades o por preservar ciertos intereses.

Cabe mencionar que los ejemplos citados pueden situarse en relación con lo expuesto en capítulos anteriores, pues la forma en que el personal educativo actúa no se desliga de la manera en que los estudiantes son construidos como otros. Además, tanto en el caso del plantel del turno vespertino, como en el *basurero*, ciertas formas de violencia podían ocultarse en virtud de un beneficio mayor para los jóvenes: la obtención de un certificado de secundaria. Es de señalar que para el caso del plantel denominado el *basurero* el ocultamiento de prácticas antiéticas coincide con la creación de “chivos expiatorios” del personal señalados de mal desempeño académico o disciplinario, así mientras se ocultaban ciertas situaciones, otras se exacerbaban.

A manera de inconclusión

Podemos cerrar este apartado reiterando que existen algunos aspectos de relevancia para explicar el contexto de la escuela secundaria pública como marco de relaciones de carácter discriminatorio presente en su dinámica cultural cotidiana. Se ha pretendido aquí dar un lugar a aquellas situaciones que aparecen de manera naturalizada e invisibilizada en el ámbito de las relaciones de poder ligadas a la idiosincrasia propia de la institución. A partir de los eventos mostrados se hacen visibles ciertos puntos como la intolerancia, la imposibilidad de disenso, la estigmatización, la violencia de género, la corrupción y la impunidad. Estos aspectos se sitúan en el marco de las relaciones laborales y pedagógicas, pero también forman parte de los procesos de otrozación que se han explorado

respecto a los jóvenes estudiantes. Es decir, aunque pareciera que el ámbito institucional revisado acontece de forma alterna, tales aspectos coexisten y se vinculan formando parte de la configuración cultural de la escuela secundaria.

Por otra parte, los ámbitos expuestos en este apartado son pertinentes en la discusión por considerar que generalmente se les soslaya o son dados por entendidos, omitiendo con ello algunas características propias del contexto particular en el que los sujetos se desenvuelven cotidianamente. A su vez, esto permite dar cuenta de la condición de los sujetos como entes culturales donde subyace una subjetividad social e institucional mediante la cual lo educativo se despliega. En otros términos: se considera que abordar, aunque sea de forma marginal algunos de los matices en las formas de interacción de los sujetos que dirigen la escuela, se permite mirarla con mayor amplitud crítica.

Lo anterior también posibilita mostrar la existencia de formas de discriminación alternas que surgieron en el terreno de observación cotidiana y de vida en los espacios analizados. Ha sido en este sentido relevante mirar la manera en que ciertas lógicas de poder, como el mantenimiento de intereses particulares y la expresión de ciertas formas de discriminación y de exclusión de determinados sujetos, coinciden y están vigentes a partir de las relaciones institucionales de carácter laboral y pedagógico. Con esa perspectiva, las distintas formas de otorización no acontecen exclusivamente como maneras de categorización y disciplinamiento de los jóvenes estudiantes, sino también de los docentes y otros miembros del personal educativo, quienes a su vez producen otras dinámicas otorizadoras; estos procesos se sostienen ante la lógica institucional y su tejido de relaciones de poder.

También se ha podido mostrar que ciertas experiencias no son exclusivas de los espacios analizados, puesto que comparten una expresión más amplia acerca de cómo se construye el ámbito de lo cultural escolar con aspectos que se consideran propios de la idiosincrasia institucional nacional. Por lo tanto el asunto no se limita exclusivamente al comportamiento de sujetos específicos, si no a un complejo de aspectos que se relacionan y que sostienen sus formas de proceder: las lógicas desde las que funciona y se consolida la institución escolar, incluso el

propio sistema educativo nacional, pero también desde una sociedad que produce y reproduce de forma constante (y congruente a la escuela que construye) las circunstancias ampliamente descritas.

Por último, es claro que varios de los aspectos revisados se pueden redimensionar como pautas para análisis más profundos y concretos. Es decir, considerando posibles rutas de conceptualización de lo expuesto o su relación con aspectos más amplios como la complicidad sindical, la violencia y el derecho en México. También en relación a la revisión de formas específicas de discriminación y violencia, algunas explícitas y otras implícitas, que muestran la manera en que la escuela secundaria pública, con las particularidades y coincidencias de los espacios analizados, se inserta en un esquema amplio y complejo de lógicas de carácter discriminatorio que van del terreno cultural-institucional hasta el ámbito individual.

En ese sentido es deseable reflexionar en torno al impacto de lo que ocurre al interior de las instituciones en ámbitos ocultos y normalizados como los que constituyen la violencia de género, la corrupción o la impunidad, considerando que la posibilidad de crear entornos justos, capaces de reconocer la dignidad de sus sujetos, no debería ser entendida como una utopía, sino como una aspiración que puede concretarse mediante acciones que competen a todas y todos los miembros de la sociedad, en este caso a aquellos que conformamos la comunidad escolar y el ámbito educativo.

Consideraciones finales

En este apartado se presenta una discusión general en torno a los alcances obtenidos por el estudio. El proceso de esta investigación doctoral fue largo, y su cierre responde a la necesidad académica y personal de establecer límites en su presentación y escritura, pues de otro modo el proceso de indagación podría mantenerse abierto con el riesgo de perpetuarse ante la persistencia de aspectos de la realidad empírica que podrían ser incorporados, generando así un continuo de indagación y escritura del que puede volverse difícil salir. Lo anterior es consecuencia del cambio de mirada que involucró embarcarse en un proceso tan complejo como el de una investigación doctoral donde no sólo los presupuestos iniciales son modificados sino el propio sujeto que se ve inmerso en un trayecto que trastoca el terreno académico, pero también el personal.

Es relevante mencionar que las pautas iniciales se fueron reconfigurando a lo largo del proceso que involucró mi inmersión en el ámbito de la investigación académica y de interpretación formal de la escuela secundaria. Lo mencionado se sustenta en el enfoque adoptado, cuya flexibilidad posibilitó una especie de reacomodo de la información obtenida, sobre todo durante el proceso de escritura. Es de mencionar que se permitió que el análisis de los datos recuperados no quedara limitado por la estructura prevista inicialmente, por el contrario, se admitió que la interpretación y su narración fluyera a razón de la realidad empírica que, como se ha explicado anteriormente, no quedó ceñida a “lo que se esperaba encontrar” ni a la existencia de presupuestos teóricos a los cuales ajustar la información.

De lo antedicho se desprenden algunos aspectos que me parece necesario precisar. Primero lo relacionado con la lógica del trabajo a través de la cual se evidencia el propio proceso de construcción, así como la manera en que la mirada se fue modificando. Pueden percibirse dos grandes momentos, uno centrado en una estructura que busca justificar la pertinencia del objeto de estudio, la manera en que se abordaría a partir de la definición de su enfoque y la discusión teórico conceptual que se construyó en paralelo al proceso de observación en sus

primeras etapas; un segundo momento derivado del análisis de la información de campo en el que se presentaron las decisiones de carácter metodológico, así como la narración y discusión en torno a la escuela secundaria, primero como institución y después como espacio específico derivado del contexto del que se extrajo gran parte de la información y análisis de carácter empírico.

Sobre este último punto es necesario precisar que la intención inicial del estudio recaía sobre el interés en mostrar ciertas pautas de carácter discriminatorio acordes a las lógicas institucionales presentes en la estructura de la escuela secundaria, que pueden considerarse propias de este nivel escolar y en gran medida generalizables a los planteles de educación pública en la Ciudad de México. Lo anterior asociado a las lógicas de homogeneización, normalización y disciplinamiento de sus sujetos, las cuales se considera que caracterizan a la educación secundaria. Y aunque tales aspectos son explorados tomando en consideración elementos de carácter conceptual y analítico, mientras se alude a aspectos de la experiencia en diversos espacios escolares, durante el desarrollo del estudio emergieron otros elementos de análisis a partir de la información obtenida de un espacio específico y que permitieron dar cuenta de aspectos no contemplados en un inicio.

Lo mencionado delimitó la segunda parte de esta tesis, donde se discuten diversos ámbitos destacables por su carácter discriminatorio, surgidos de los discursos y experiencias obtenidas en un plantel educativo concreto, el denominado *basurero*. A pesar de que ciertos aspectos se consideran propios del espacio analizado y emergieron como consecuencia del prolongado periodo de observación y recuperación de información de distinta índole en dicho contexto (tal y como se consigna en el apartado de precisiones metodológicas de esta tesis), esta investigación no constituye un estudio de caso ni se planteó de esa manera.

Se considera que la profundización en ciertos ámbitos derivados de dicho espacio contribuye al análisis de un fenómeno amplio sobre el que pueden abrirse debates complejos respecto a las características generales de la escuela secundaria, así como de las dinámicas institucionales y de poder que propician diversas formas de discriminación en este contexto. Lo anterior fue conseguido en

la medida en que dichos factores particulares del espacio analizado traen al juego aspectos más amplios de carácter estructural y subjetivo, los que dan cuenta de la manera en que ciertas formas de exclusión a nivel micro contribuyen a perpetuar formas de desigualdad consignadas a nivel social, mientras muestran la manera en que mediante el discurso se construye subjetivamente a un otro, tomando como referente ámbitos de carácter institucional y formas de estigmatización reproducidas a nivel social.

Es de mencionar otro aspecto central marcado desde en un inicio, sobre todo en la revisión crítica de los antecedentes de este estudio y que refiere a la forma en que se abordó el ámbito discriminatorio en esta tesis. Como se destacó en su momento, la búsqueda de uno o dos contextos de estudio se asoció más a cuestiones pragmáticas, incluso de vínculo con los planteles estudiados, que de la búsqueda de contextos que sirvieran como casos emblemáticos para ejemplificar ciertas formas de discriminación. Tampoco se partió de definiciones específicas a modo de contrastar su existencia en dichos espacios. De esto último viene al recuerdo una anécdota presenciada en el ámbito académico, cuando alguien sugirió que para hablar de discriminación en la escuela secundaria bastaba con buscar a un indígena, un homosexual y a una mujer para entrevistarlos y preguntarles cómo vivían la discriminación en ese espacio.

Aquí, contrario a lo antedicho, la idea de plantearse a la escuela secundaria como configuración cultural (Grimson, 2011), donde prácticas y discursos de tipo discriminatorio emergen de lo cotidiano, fue una de las pautas centrales del trabajo de campo. Interesante fue mirar que la elección de los espacios tendría fuertes implicaciones en el rumbo de la investigación, detonando además formas específicas de analizar lo discriminatorio desde ciertos ámbitos que suelen invisibilizarse o aceptarse socialmente. Tales ámbitos van desde las formas en que los espacios son categorizados hasta las etiquetas bajo las cuales sus sujetos son definidos y construidos en el discurso como *otros*, teniendo además como marco de dichas estigmatizaciones el carácter público de los planteles observados. Como pudo mostrarse a lo largo de la narración y análisis de la experiencia, concretamente en el denominado *basurero*, un aspecto a destacar se

encuentra en la manera en que desde las buenas intenciones se construye discursivamente la vulnerabilidad de un otro al que al mismo tiempo se le excluye.

Sin el afán de repetir aquello que ya ha sido ampliamente explorado, es de mencionar la manera en que ciertas formas de categorización surgen en el marco de una configuración cultural que, como la escuela secundaria analizada, dejaría ver formas de estigmatización y otrorización de sus sujetos que si bien surgieron de lo local, toman sentido desde un marco estructural más amplio. Lo anterior se relaciona además con la legitimación de formas de desigualdad y el señalamiento de un sector juvenil en condición de desventaja en nuestro país. Con esa perspectiva es que se plantea que los mecanismos escolares observados promueven una exclusión implícita de cierto tipo de sujetos que habitan las escuelas secundarias públicas dirigidas a un sector social en específico.

Cabe recordar que esta investigación no se orientó desde aquellas perspectivas ligadas al reconocimiento de “lo diverso” en el ámbito educativo, pues se considera que la idea de diversidad tiende a la legitimación de ciertas formas de desigualdad o bien a su poco o nulo cuestionamiento. Acorde a lo planteado en este estudio, se puede concluir que desde el ámbito educativo se promueven ciertas prácticas de carácter discriminatorio, siendo fundamental el papel de las instituciones y de sus sujetos. Sin embargo, dicho planteamiento no se limita exclusivamente a las lógicas visibles de control de la diferencia y disciplinamiento de un otro, presentes en distintos espacios del sector público. Como pudo mostrarse desde los contextos estudiados, el carácter discriminatorio puede tomar matices muy sutiles y específicos, acordes a las realidades que se viven en cada configuración cultural: la forma en que se nombra a sus otros, los mecanismos que se generan para incluirlos-excluirlos pero, ante todo, la manera en que ello se asume desde la subjetividad de sus sujetos.

Para esta investigación ha sido prioridad mostrar las formas en que se dimensionan ciertas lógicas de carácter discriminatorio, presentes en un esquema cotidiano pero legitimado institucionalmente. Como se consignó en el apartado metodológico, lo anterior se sustenta en un prolongado proceso de recuperación y reconstrucción de información, pero también en la constante toma de decisiones

en torno a incluir o excluir de la narración ciertos aspectos, siendo lo segundo lo más difícil de realizar. Por ejemplo, inicialmente se consideró importante plantear como parte de la perspectiva de este estudio su separación de aquellas posturas que asumen que para estudiar la discriminación se tendría que elegir de antemano a un sector específico de sujetos que la sufren en las escuelas. Por el contrario, en este trabajo se considera el acercamiento a aquellas perspectivas que plantean que ciertas formas de clasificación y categorización a nivel social, fincadas en relaciones de poder, constituyen formas de discriminación en sí mismas, tal y como se discutió en el apartado denominado *Del nombrar al otro y el poder diferenciador*.

Por otra parte, previo a la elaboración del apartado de análisis empírico, se llegó a considerar la posibilidad de generar un esquema en torno al modo en que distintas formas de discriminación se presentan de manera interconectada mediante la intersección de categorías sociales. Es decir, partiendo de la forma en que se construyeron ciertas categorizaciones y estereotipos en los discursos recuperados, se buscaría dar cuenta de la intersección de factores raciales, sociales, sexuales y de género que aparecen consignados en la forma de construir a un otro. Sin embargo, dicha esquematización pasó a segundo plano en la medida en que el foco se fue poniendo en las maneras en que los discursos y expresiones daban cuenta de formas particulares de construcción de un otro y su configuración a partir del entrecruzamiento de aspectos escolares y culturales.

Por lo tanto, lo central fue analizar la manera en que se construye discursivamente a los sujetos a partir del contexto en el que se desenvuelven, esto considerando la emergencia de categorizaciones de los propios discursos y no de su definición social *a priori*. Desde luego, en la manera en que se construye subjetivamente a un otro se expresarían prejuicios asociados particularmente al origen social, a la edad y a la condición de género (como se analizó desde la denominación de *delincuente*, por mencionar un ejemplo). Al respecto, y como se señaló en su momento, se presentaron construcciones que se mantuvieron de forma marginal en el discurso y en los análisis, pero que cruzarían de forma transversal y constante el estudio, como es el caso de las jóvenes estudiantes de

secundaria y las maneras en que éstas son construidas precisamente en la intersección de las condiciones antes señaladas.

Es de mencionar entonces la existencia de otra serie de ámbitos que se mantuvieron al margen, que aunque forman parte de las reflexiones en torno a la información empírica se enmarcan como posibles tópicos de estudio a ser profundizados por otras investigaciones. La realidad empírica invariablemente rebasó el ámbito de las categorizaciones, esto no sólo al dar cuenta de otras expresiones vinculadas a la forma en que se construye subjetivamente a los sujetos (y se actúa institucionalmente en función de ellos), sino al mostrar otras condiciones bajo las que se encuentra conformada la realidad de dichos sujetos.

Ejemplo de ello son los escenarios en los que se inscribe el trayecto de los estudiantes de secundaria, similares a los que viven otros jóvenes en el país, permeados por un contexto de violencia estructural y sistémica. Son diversas las circunstancias que afectan de forma desigual a los sujetos en su condición de jóvenes hombres o mujeres en el país, pero al ubicarlos en contextos como el estudiado, tales aspectos atraviesan este estudio de distintas maneras (como ocurre en relación con la subjetividad adulta que define y construye a los jóvenes mientras se enfatiza una supuesta capacidad de elección para salir de tales circunstancias). Tales escenarios permeados por la violencia que vive el país, constituyen aspectos viables a profundizar por otros estudios, tomando en cuenta la necesidad de explorar las maneras en que son incorporados o asumidos en la subjetividad de los jóvenes estudiantes.

Es de mencionar que a lo largo del proceso de recuperación de información empírica y, por lo tanto, de mayor involucramiento en el contexto de estudio, fue posible observar en ciertas situaciones la manera en que los propios jóvenes reproducen ciertas lógicas ligadas al ámbito social atravesado por formas de discriminación y de violencia. Algunas de estas circunstancias fueron analizadas como expresiones de aparente resistencia que tienden a la reproducción de otras dinámicas de carácter discriminatorio. Como se ha expuesto antes, dicho aspecto se vincula a su vez al reconocimiento de los jóvenes como sujetos culturales que también ejercen ciertas formas de discriminación.

Ligado a lo anterior, el trabajo no exploraría los discursos o visiones de los jóvenes respecto a la discriminación que viven, a pesar de que en un inicio se consideraba viable plantear un estudio que mostrara las maneras en que la discriminación cruza a todos los sujetos que participan de relaciones de poder en las escuelas. Sin embargo, como se consigna en los análisis, las percepciones de los jóvenes que aparecieron de forma implícita al vínculo con el contexto aparecen de forma intermitente y se sitúan como elementos que permiten ampliar el abordaje de las características y funcionamiento de la institución escolar.

En referencia al vínculo entre violencia y discriminación es de mencionar que este trabajo tomó cierta distancia de aquellos enfoques relacionados con el estudio de la denominada “violencia entre iguales”, tal y como se explicó en el apartado de revisión crítica de los antecedentes de esta investigación. Al respecto, como se ha consignado antes, se considera que no existe violencia entre “iguales” en tanto que toda forma de interacción de este tipo se encuentra permeada por relaciones de poder generadas culturalmente entre sujetos incluso en aparente igualdad de condiciones.

Como se ha mencionado, la aportación desde este estudio va más en relación al papel de la institución escolar y sus sujetos como configuradores de ciertas formas de discriminación y, en todo caso, de violencia. Con lo anterior deseo enfatizar una vertiente más para otros estudios: el análisis de ciertas manifestaciones de carácter discriminatorio entre los estudiantes de secundaria, que no necesariamente se refieren a muestras de violencia explícita, sino que involucran discursos y prácticas vinculadas a su construcción como sujetos, hombres y mujeres, a nivel social.

Al respecto de lo anterior, es de señalar que algunas situaciones de carácter violento fueron referidas por este trabajo como parte de una reflexión general en torno al papel de la institución escolar en la producción implícita de una “moralidad” que sanciona ciertos actos, mientras evade o incluso permite otros. De lo anterior se despliega el conocimiento que como miembro del plantel denominado el *basurero* tuve respecto a algunas situaciones consideradas comunes en la dinámica cotidiana y que serían catalogadas como simples formas

de indisciplina ante el rebasado papel de la institución escolar en el manejo de dichas situaciones. Algunos de los ejemplos mencionados a lo largo del ejercicio analítico en este trabajo fueron un caso de extorsión y amenazas a familiares entre jóvenes, así como el acoso a compañeras mujeres por parte de compañeros varones.

Pero también hay otros casos que no fueron mencionados en el apartado de discusión crítica de los datos, como los que remiten a eventos relacionados con acoso e incluso intentos de abuso sexual entre estudiantes. Como ejemplo de esto último se encuentra lo ocurrido entre compañeros de primer grado que intentaron atacar a otro chico en ausencia del profesor o de algún prefecto en su grupo. Tal caso, acontecido en el 2019, se relaciona a su vez con lo que para algunos estudiantes era un juego de moda: varios chicos toman por la fuerza a un compañero y lo colocan en forma sumisa a modo de un acto sexual ejecutado en “manada”.¹⁷⁶ De acuerdo a lo explicado por jóvenes de segundo grado, en dicho “juego” destaca que el sometido es un compañero de menor estatura o más pequeño que es colocado en posición de acto sexual abriéndole las piernas “como si se tratara de una mujer”.¹⁷⁷

Al respecto de lo descrito existen varios puntos que invitan al análisis y la discusión, pero aquí me limitaré a plantear la necesidad de cuestionarse por las maneras en que los propios jóvenes se asumen y construyen como sujetos culturales. Como se muestra en los casos referidos, da la impresión de que su desenvolvimiento es coherente en lo que se ha denominado una cultura de la violación que, arraigada a nivel social, también encuentra cabida en la escuela. Así el llamado “mandato de masculinidad” (Segato, 2017), toma sentido en un esquema de violencia que impacta a los y las jóvenes de diversas maneras.

Ejemplo de lo antes señalado es el caso de un joven adolescente de tercer grado de secundaria asesinado en la colonia colindante al plantel escolar donde

¹⁷⁶ El término lo utilizo en alusión a los recientes casos de violaciones en grupo a mujeres, principalmente en España; destaca el caso conocido mediáticamente como “La manada”, en el que cinco hombres abusaron sexualmente de una joven en los Sanfermines (ver Redaccion/BBC, 2018).

¹⁷⁷ Sin ser denominado de esa manera, lo anterior alude a un acto forzoso, una violación, y al ser descrito por los jóvenes llamaría la atención el comentario de uno de ellos: “si no se queja, es que le gusta”.

estudiaba, esto tras un ataque a él y a otro miembro de su familia, al parecer por un “ajuste de cuentas”. El hecho acontecido a finales del 2019 fue tratado de forma vedada frente a la comunidad escolar, pero en opinión de varios docentes, se trató de un acontecimiento que deviene de la forma de vida de los habitantes de dicha colonia y lo que se asume como normal en su desenvolvimiento cotidiano. A pesar de su apariencia aún infantil, el joven de catorce años solía posar con armas de distinto calibre, lo que pude observar en fotografías que sus amigos publicaron a manera de tributo en *Facebook*.¹⁷⁸

Es necesario poner circunstancias como las antes descritas en el marco de escenarios sociales más amplios, los cuales cruzan esta investigación de forma intermitente. Como sostiene Valenzuela (2015), la situación actual de los jóvenes se encuentra permeada por condiciones de vulnerabilidad y de precarización social y económica que se une al avance del crimen organizado a todos los niveles. El caso del asesinato del joven del plantel del *basurero* puede asociarse a la construcción de cuerpos juveniles como ámbitos privilegiados de muerte, como lo señala Valenzuela (2015), así como a la denominación de una generación como “desechable” (Encinas, 2016) ligada a la incursión convenientemente transitoria de niños y jóvenes en la estructura del crimen organizado en algunas ciudades de México.

Frente a ese amplio y complejo esquema de descomposición social existen otros factores individuales que encuentran cabida en los escenarios antes mencionados y que se relacionan con la búsqueda de recursos, prestigio e identidad por dichos jóvenes (Pérez Islas, 2019). En este sentido es importante cuestionar el impacto de ese contexto en la construcción de la subjetividad de los y las jóvenes, víctimas directas e indirectas de un complejo engranaje de violencia sistémica que los construye como sujetos sociales y culturales. Aunque sin ser previsto en los planteamientos iniciales de este estudio, se puede sostener que lo anterior forma parte de estructuras complejas de discriminación a nivel social,

¹⁷⁸ Las imágenes suelen considerarse representativas del perfil de aquellos jóvenes vinculados a actividades ilícitas y se relaciona a su vez con la incursión de varones en edades cada vez más tempranas al ámbito de la delincuencia organizada (ver Flores, 2019); esto también se puede ligar a la construcción de una masculinidad asociada a ciertos valores fundados en ámbitos sociales y culturales más complejos.

evidenciada precisamente a partir de los discursos adultos que construyen y definen a los jóvenes de secundaria en relación con su origen social y económico.

Como pudo analizarse, lo antes señalado también define una forma de “construir escuela” a partir de dinámicas que legitiman ciertas formas de discriminación y exclusión que son normalizadas a nivel social e institucional. Por lo tanto, y sin perder de vista los ámbitos de discusión que nos han convocado, es de mencionar un aspecto no previsto por este estudio, pero que ha sido relevante mirar a partir de él, me refiero al lugar que la institución escolar ocupa como parte las dinámicas previamente descritas, enmarcadas por el ámbito social, reafirmando en algunos casos la posición de desventaja de dichos jóvenes.

Desde los análisis presentados en esta investigación se puede suponer que la escuela secundaria tiene múltiples facetas, siendo de destacar las maneras en que para incluir y asistir a los jóvenes en condiciones de aparente vulnerabilidad, se les construye y reafirma a partir de la misma. Bajo ese argumento valdría la pena cuestionar las maneras en que las lógicas que construyen a ese otro como necesitado de ayuda, y los recursos que implica obtenerla a nivel escolar, generan o respaldan cierta subjetividad en los jóvenes sobre la manera en que la institucionalidad funciona en México, pero además sobre el lugar que vienen a ocupar dentro de la sociedad.

Fue relevante observar la manera en que la institución escolar toma partido como configuradora de cierta subjetividad hacia el otro. A su vez, la institución conforma un espacio en el que el ejercicio de ciertas prácticas arraigadas culturalmente toman lugar mientras se invisibilizan como parte del marco de las relaciones sociales que ahí se entretienen. Ámbitos como la impunidad y la corrupción no son ajenos a estos espacios y forman parte de la herencia que se reproduce hacia otras generaciones mientras se configura una moralidad implícita, socialmente aceptada. Lógicas mediante las que la institución “funciona”, mientras se sostienen y legitiman formas de ser y actuar en lo social, aspectos que no hay que deslegitimar en tanto que dan más sobre qué pensar en torno al papel de la escuela y ciertas funciones formativas no explícitas.

Al respecto de lo anterior es importante señalar otro factor que cruza constantemente este trabajo: la presencia de sujetos culturales, más que sólo estudiantes, docentes, prefectos y directivos. Es decir, los sujetos con funciones pedagógicas son a su vez miembros de la sociedad que se desenvuelven en lo institucional desde distintas posiciones de sujeto y de poder. Por lo tanto, se considera que las funciones pedagógicas ejecutadas al interior de la escuela no pueden separarse de la subjetividad de sus integrantes, pues en tanto sujetos culturales no se encuentran exentos de prejuicios sociales, de actitudes clasistas, adultocentradas, incluso racistas, machistas u homófobas, por mencionar algunas que entre muchas otras aparecen al margen de las intenciones pedagógicas manifiestas.

La dinámica institucional produce a sus otros, lo que se configura mediante la intersección o entrecruzamiento de ámbitos escolares y sociales. Lo anterior se relaciona con una serie de prejuicios que imprimen el desenvolvimiento cotidiano de los sujetos en el ámbito escolar. Con esa perspectiva podemos inferir que la lógica bajo la que funciona la escuela, no siempre se ciñe linealmente a un deber ser educativo ya que éste se interpreta y reinterpreta a la luz de los sujetos que configuran la institucionalidad, quienes sostienen un sistema escolar a partir de principios que se generan desde ciertas creencias sobre lo que el otro es, requiere y necesita.

La escuela secundaria se construye a sí misma en la interacción con sus otros. Como observamos en el caso específico estudiado, la escuela secundaria se configura en relación con el sector social al que sus sujetos pertenecen, lo que da lugar a formas de estigmatización. Lo anterior se enmarca en la capacidad institucional de producir sujetos desde sus sujetos, es decir, bajo el poder de nombrarles y construirles, mientras que la institucionalidad funciona conduciéndose de formas específicas acordes a tales formas de construirlos. No se descarta la importancia de referir a aquellos aspectos inherentes a la estructura de la escuela secundaria en prácticas que han sedimentado a lo largo del tiempo. Sin embargo, el mantenimiento de ciertas lógicas ligadas a ámbitos como la homogeneización y el disciplinamiento, toman sentidos particulares mientras

enmarcan aquellas formas de control que, implícitas a la dinámica cultural y cotidiana de la escuela, rebasan toda intención de limitarse a tales conceptos.

Es de destacar la configuración de estrategias de control específicas, como la contención e inmediata certificación de los estudiantes, aspectos que, cabe señalar, emergieron del espacio estudiado, pero que no se consideran exclusivas de éste al permear otros elementos configuradores de la estructura educativa, incluso a nivel nacional. A razón de ello valdría la pena cuestionarse en torno a la presencia de ciertas dinámicas como las analizadas y su vínculo con la construcción y consolidación de un sistema escolar dirigido precisamente a ciertos sectores sociales en desventaja.

Se considera que existen diversas lógicas de poder y de carácter discriminatorio que se dimensionan en el ámbito escolar y educativo de distintas maneras y que, por lo tanto, pueden ser abordadas y profundizadas desde múltiples aristas. Como se ha mencionado antes, existen varios puntos que se mantuvieron al margen o fuera de las discusiones sostenidas en este trabajo, enfatizando con ello que una investigación se fundamenta en la constante toma de decisiones en torno a la manera en que ésta se conduce y lo que al final aparece expresado en su presentación. Si bien la necesidad de mostrar aquello que formó parte de la experiencia de investigación a veces pareciera desbordar la narración, ello constituye sólo una interpretación limitada, es decir bajo la consideración de que toda explicación es siempre parcial y se encuentra matizada por la manera en que la o el investigador intenta someter a su objeto de estudio, mismo que, cabe señalar, no siempre se somete en su totalidad y rebasa con frecuencia las intenciones iniciales.

Las aproximaciones analíticas e interpretativas situadas en este trabajo responden a una forma particular de interpretación mediante la cual se ha privilegiado una mirada en torno al posible carácter discriminatorio de ciertas dinámicas normalizadas que emergieron a nivel institucional a partir de los espacios de estudio. Por lo tanto, lo percibido y analizado es a su vez el resultado de una manera particular de “mirar” una parte de lo que se vive cotidianamente en las escuelas; también es una forma específica de analizar los discursos bajo la

pretensión de aproximarse a sus dimensiones implícitas y explícitas, mostrando que ciertas formas de desigualdad e injusticia se reproducen desde las buenas intenciones por parte de los sujetos que participan de la dinámica cultural de las escuelas.

No existe discurso que no se encuentre mediado culturalmente, pues la subjetividad es una construcción social. Al interpretar los razonamientos y discursos de los docentes y de otros sujetos que formaron parte del estudio es posible considerar que existe poco espacio para los matices, para la contingencia. No se niega la existencia de espacios de agencia o márgenes de posibilidad que puedan hallarse situados en las prácticas y en los discursos de los sujetos. Al respecto, durante la recuperación de testimonios en la fase de desarrollo de entrevistas conversacionales, en varias ocasiones surgió del diálogo con los docentes el relato de experiencias relacionadas con formas de discriminación experimentada a lo largo de su trayectoria como sujetos involucrados desde distintas facetas en el ámbito educativo, sea como estudiantes o como docentes.

Lo anterior, con una perspectiva narrativa podría implicar, más que un recurso de recuperación de información, una forma de reflexión en torno a las distintas posiciones de los sujetos según su participación en el marco de la existencia de prácticas de carácter discriminatorio en el ámbito escolar, así como una estrategia de autorreflexión de los propios sujetos. Esto se sitúa como parte de los posibles márgenes de posibilidad no explorados por este estudio pero que sin duda valdría la pena analizar en futuras investigaciones: la existencia de intersticios situados en la subjetividad de los sujetos, quienes desde la multiplicidad de posiciones a partir de las que se construyen, también aparecen situados como *otros* a lo largo de distintas trayectorias de carácter personal y profesional, por supuesto teniendo en cuenta que toda construcción discursiva posee claroscuros.

En esta investigación el acento se colocó en otro lugar, uno acorde al cuestionamiento de lo que representan dichas posiciones en el ámbito institucional en el que los sujetos se desarrollan al momento del estudio y cuyos matices son explorados desde una perspectiva crítica. La intención ha sido situarse desde un

análisis de las maneras en que se configura un ámbito considerado complejo, procurando no caer en otros posibles riesgos de la interpretación, como es el caso de romantizar la realidad o idealizar a los sujetos de estudio.

La subjetividad puede ser sometida a discusión; al analizarla como una construcción social es posible referirla como un recurso para explorar ciertos aspectos que transcurren en las escuelas, mismos que además acontecen a manera de imperativos culturales e institucionales que se presentan de forma paralela a las intenciones pedagógicas explícitas que forman parte del deber ser educativo. En virtud de ello, no sobra señalar que el carácter crítico de este trabajo toca aquellas prácticas y discursos que se expresan desde ciertas posiciones provenientes de algunos sujetos, los cuales a pesar de estar situados desde el anonimato son expuestos dentro de esta investigación. Es necesario precisar que ello se ha ejecutado sin la intención de juzgar dicho posicionamiento, sino de colocarlo en un entramado que permitiera abrir rutas para el análisis y la discusión crítica. Desde este lugar de poder a partir del cual he reseñado e interpretado dichas posiciones, me permito reconocer en dichos sujetos su invaluable aportación para la realización de este trabajo.

Como se explica en el apartado de precisiones metodológicas de esta tesis, cada uno de los pasos y decisiones tomadas a lo largo de la misma fueron resultado de un proceso de constantes avances y retornos en los que la relación con el campo de estudio fue sustancial. He considerado y reconocido además el nivel de implicación e involucramiento que como sujeto de estudio tuve durante las distintas etapas del proceso investigativo, el cual, cabe mencionar, estuvo enmarcado por la incertidumbre aunada al redescubrimiento de una realidad que se asumía como previamente conocida, pero que tomaba nuevos cauces ante su profundización y la intervención mediante la mirada de quien la interpreta. Como se aludirá en un último apartado de este escrito, ese proceso no se dio en solitario e implicó un trayecto que devino en un redescubrimiento propio, es decir como sujeto inmerso en la investigación.

Se considera que la ruta tomada abre otras pautas de exploración crítica en una búsqueda no acotada desde la cual se puede continuar o ampliar los debates

aquí planteados. La discusión no se agota en lo presentado en este trabajo: sin duda el debate en torno a la otredad, la discriminación y la escuela secundaria es amplio y complejo; este estudio representa sólo una posibilidad de seguir conversando y construyendo en el camino. Así mismo, la oportunidad de seguir discutiendo en torno a “lo educativo” desde diversas áreas de posibilidad que convergen en el ámbito de la investigación pedagógica (de la que por cierto es de destacar su vínculo con distintas áreas de estudio de las ciencias sociales) y la capacidad de romper fronteras académicas en virtud de construir puentes para mirar la complejidad de ámbitos como los abordados en esta tesis.

Este “cierre” puede considerarse a su vez una apertura, una invitación a continuar reflexionando en torno a lo que ocurre en las escuelas en relación con las maneras en que se legitiman (invisibilizadamente) complejas formas de desigualdad; lo anterior considerando que toda forma de mirar es un constructo social, producto de configuraciones históricas y de poder. Reflexionar nuestro papel como sujetos culturales y pedagógicos, sobre las maneras en que contribuimos a reproducir, configurar o transformar la realidad de los otros en el ejercicio cotidiano de la dinámica escolar y más allá de ella, es también un camino a seguir. Al final, se trata de cuestionar nuestra manera de mirar y de asumir aquello que converge en un contexto social permeado por diversas formas de desigualdad y de violencia, de apuntar hacia una reflexión crítica en torno a lo que naturalizamos y desnaturalizamos, lo que hacemos o dejamos de hacer en nuestra labor educativa en virtud de poder hacernos un poco más conscientes de las circunstancias, de las nuestras y de las de los otros.

Naucalpan, Estado de México, verano 2020.

Epílogo.

A la orilla del camino o del recorrido al margen de la investigación

A casi ocho años de iniciar los estudios de doctorado, de los primeros intentos de sistematización de los intereses personales y profesionales puestos en esta tesis de grado, creo pertinente expresar parte del proceso al margen de lo plasmado en sus páginas. De manera invariable el paso de todo ese tiempo no sólo marca una trayectoria investigativa, sino de cambios como sujeto que no se precia la misma persona que iniciara ese proceso. Al respecto, no sobra mencionar la expectativa por emprender una faceta irreplicable en la que convergen con la incertidumbre el deseo y la fascinación por adentrarse al ámbito académico y al análisis de ciertos ámbitos de estudio que despertaban en forma genuina mi interés.

He de mencionar una idea generalizada acerca de que el doctorado constituye casi exclusivamente un proceso centrado en la investigación, más que un nivel de formación académica. En mi experiencia particular, ambos aspectos fueron importantes, siendo sustancial la formación adquirida en diversos espacios académicos a los que recurrí en una búsqueda por asirme de recursos que dieran cause analítico a la investigación. Al respecto, es de mencionar los seminarios cursados dentro y fuera de la UNAM entre cuyas implicaciones se suma el encuentro con lo otro, y con los otros, en una suerte de diálogo cuyas aportaciones impactaron tanto al trayecto investigativo como a mi propio crecimiento académico y personal. Mi reconocimiento a los seminarios cursados durante el programa de doctorado, así como a sus titulares por el apoyo brindado durante mi asistencia a los mismos.¹⁷⁹

¹⁷⁹ *Genealogía de prácticas y discursos educativos*, Dra. Gloria Hernández e *Investigación cualitativa*, Dr. Ignacio Pineda, ambos en la FES-Acatlán en 2013. *Pedagogía de la diferencia: diversidad y discriminación*, Dra. Elisa Saad, Unidad de Posgrado-UNAM; *Justicia Social, Inclusión y Equidad en la Educación en México*, Dr. Sebastián Plá, IISUE-UNAM; *Discriminaciones en la vida cotidiana: una perspectiva de género y derechos humanos*, Dra. Lucía Melgar, Museo Memoria y Tolerancia; *Subjetivación. Violencia y resistencia*, Dra. Mariflor Aguilar Rivero y Dra. Laura Echavarría Canto, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM; *Alteridades, configuraciones culturales y políticas*, Dr. Alejandro Grimson, CLACSO; Taller *Narrativas de la experiencia pedagógica*, Dra. Andrea Olmos, FES-Zaragoza, todos ellos en el año 2014. *Cultura, ideología e identidad*, Dr. Carlos Aguado UP-UNAM; Seminarios internacionales *La producción y reproducción de la violencia en las escuelas* FLACSO/UNAM y *Educación en contextos de violencia* DIE-Cinvestav ambos en el 2015, al igual que el seminario *Cultura y otredad* a cargo de Dr. Daniel Hernández, DIE-Cinvestav. En el 2016: *Seminario de investigación*, Dra. Inés Dussel, DIE-Cinvestav; *Antropologías del sur*, Dr.

A decir de esta investigación, y como se ha señalado en su Prefacio, su origen se remonta a más de quince años de trayectoria que actualmente poseo como docente en escuelas secundarias. Sin embargo, el interés por abordar la convergencia entre lo discriminatorio y la institución escolar sería un tanto más reciente, si puede decirse así de los más de diez años transcurridos a la fecha en los que esta investigación fue gestándose. Ese proceso puede situarse en dos sentidos: primero el interés por el tema de estudio y la relectura a lo observado y experimentado en las escuelas, segundo, la necesidad casi vital de escribir acerca de “lo que ocurre” en las escuelas.

No es posible establecer un periodo concreto en el que los registros surgieron como parte de un tema de interés específico, en tanto que varias escrituras previas devienen de simples ejercicios personales surgidos de un intento por descentrarme de la realidad que estaba viviendo laboralmente. Posteriormente me percataría de que muchos de esos relatos daban cuenta de una forma particular de mirar esa realidad que luego redimensionaría para perfilarla en experiencias que encontraban como punto de inflexión el ámbito discriminatorio en el que coincidían varias de ellas. Un punto en común de tales experiencias se encuentra en el malestar ante ciertas lógicas institucionales que observaba de forma repetitiva y constante a pesar de mi estancia a lo largo de mi carrera laboral en espacios escolares distintos.

Viene al recuerdo el caso del abandono institucional hacia las bibliotecas escolares como una de esas circunstancias en las que la lógica institucional y sus ejercicios cotidianos me generaban una sensación de inconformidad. Esto pude mirarlo desde el primer plantel en el que laboré (hace ya veinte años), en el que la biblioteca era usada como sala de castigos donde se sancionaba durante los recreos a los alumnos que cometían alguna falta. Tiempo después, ya en otros planteles, pude presenciar cómo las bibliotecas escolares se encontraban en el abandono a pesar de la presencia de personal responsable de esa área, los

Eduardo Restrepo IIA-UNAM; *América Latina, del liberalismo al neoliberalismo en educación*, Dra. Adriana Puiggrós, FFyL-UNAM; *Sociología etnográfica*, Dr. Victor Payá, FES- Acatlán. Por último, el seminario *Jóvenes, escuela y desigualdad en América Latina*, Dr. Pablo Di Napoli, DIE-Cinvestav en el 2017.

cuales solían mantenerse en otros espacios y actividades fuera de la biblioteca escolar (situación que sigo presenciando hasta la fecha).¹⁸⁰

En la secundaria en que laboré previo a iniciar mis estudios de doctorado fue necesario plantear un proyecto del que fueron partícipes varios estudiantes entusiastas de tercer grado, con quienes asistí al plantel en horarios fuera de clase para rehabilitar la biblioteca escolar.¹⁸¹ No sólo no se les reconoció la labor a los estudiantes, sino que fueron excluidos de la ceremonia de inauguración de la que yo participé marginalmente ante mi descontento por la ausencia de dichos jóvenes en tal evento. A pesar del tiempo transcurrido, aún recuerdo con frustración tal acontecimiento a pesar de que marcó la pauta para que la biblioteca escolar dejara al menos de ser una simple bodega de cajas de materiales.

La rehabilitación de la biblioteca escolar implicó sacar de incontables cajas libros viejos y polvosos, separarlos por áreas de estudio y colocarlos en estantes para que posteriormente fueran clasificados en el ciclo siguiente por la profesora del área de lectura, quien por su adscripción laboral tuvo tiempo para realizar esa ardua tarea. Recuerdo que varios de los jóvenes que ayudaron a tal proceso mostraban interés por algunos libros y solicitaban tomarlos en préstamo para leerlos en casa, aunque la biblioteca aún no estuviera en servicio. Entre los materiales viejos y poco actualizados que formaban parte del acervo, también se encontraban otros más novedosos, como aquellos que pertenecían a la colección de *Biblioteca de Aula*¹⁸², los cuales a pesar de ser destinados al libre acceso de los estudiantes fueron retirados de las aulas y resguardados bajo el supuesto de

¹⁸⁰ De seis planteles en los que he laborado, en sólo uno de ellos la biblioteca escolar se encontraba funcionando de forma óptima, brindando acceso a profesores y estudiantes. Ello era posible por el trabajo de la bibliotecóloga responsable y el profesionalismo de la directora escolar de aquel plantel en el que laboré entre el 2002 y el 2004.

¹⁸¹ Mi reconocimiento a Diana, Obed Eliacim, Mario Iván, Heriberto, Christian Uriel, Israel, Karla Cinthia, Marco Antonio, Norma Laura y Dalia Abigail, estudiantes de la generación 2009-2012 que participaron entusiastamente en la limpieza y habilitación de la biblioteca escolar.

¹⁸² La *Biblioteca de aula* fue una de las estrategias del denominado Programa Nacional de Lectura que surgió en el año 2001 por parte de la SEP, consistió en la distribución de distintas colecciones de libros de carácter literario e informativo en escuelas públicas de educación básica en México. La intención de tal programa sería abatir las deficiencias en las competencias básicas de lectura a nivel nacional, bajo la premisa de que el contacto principal que tenían los y las estudiantes de escuelas públicas se limitaba a los libros de texto gratuito. A diferencia de las bibliotecas escolares, las bibliotecas de aula consistían en un acervo por grado escolar que sería colocado al interior de cada salón de clases (ver SEP s/f, Salaberria, 2002).

que no serían cuidadosos de dichos libros y podrían dañarlos o robarlos, lo anterior en un evidente desdén por parte de las autoridades escolares ante las posibles intenciones de los jóvenes por leerlos.

Tras la rehabilitación de la biblioteca quedaba la tarea de fomentar su uso, sin embargo, a la llegada de una nueva directora escolar se dio orden de volverla a cerrar. Recuerdo una ocasión en la que un joven solicitó acceso para buscar una lectura recreativa expresando además la necesidad de aislarse de su salón, la petición le fue negada con el argumento de la entonces directora escolar de no saber dónde se encontraba la llave para el acceso a dicho espacio, así como aludiendo a la falta de personal al resguardo de los materiales. Esto último puede relacionarse con dos aspectos, el primero la rigidez de los tiempos y espacios asignados al interior de la escuela de los que el alumnado no dispone libremente y sin supervisión; en segundo, la negativa al derecho al aislamiento, siendo la soledad un aspecto afín al hábito de la lectura. Finalmente, lo mencionado también se vincula a las constantes negativas a fomentar el uso de aquel espacio permeado por lógicas burocráticas.

Al regresar a aquel plantel unos años después, me percaté de que entre los cambios que experimentaría la institución (como el de personal y directivos), se encontraba la reapertura de la biblioteca escolar. Sin embargo, a pesar de resguardar materiales de lectura, la biblioteca ya en funcionamiento serviría más bien como un espacio para juntas docentes¹⁸³ y proyecciones de materiales audiovisuales, dejando de lado lo que podría considerarse parte de su esencia como espacio para la lectura. Lo descrito, refiere entonces a un aspecto constante dentro de la institucionalidad: la burocratización de sus espacios, pero además, el desdén por ciertas prácticas como la libre consulta, el uso de materiales bibliográficos o el ejercicio autónomo de la lectura.

¹⁸³ Con motivo del aniversario de la escuela, algunos miembros de la denominada sociedad de padres (integrada por madres de familia fundamentalmente), directivos y unos pocos docentes (activos y jubilados), realizaron una celebración al margen del resto del personal del plantel al interior de la biblioteca escolar. Los trastes sucios de los alimentos consumidos estarían ahí por varios días, hasta que quienes solicitamos acceso para el uso escolar del espacio tuvimos que pedir el aseo del mismo (Notas de campo, 2019).

Sin ser parte de los puntos analizados por esta tesis, es posible pensar el caso del abandono generalizado a las bibliotecas escolares no sólo como un evento inmerso en la cotidianidad escolar, sino como una forma más de exclusión en que el acceso a la lectura y los saberes (o simples placeres) que ésta provee pueden paradójicamente considerarse una expresión ajena a la institucionalidad escolar, por lo que se le relega. Además, es posible hacer otra inferencia en relación con el impacto de la burocratización de las relaciones y de los espacios institucionales sobre los sujetos a los que se dirige la educación pública, pues con el caso de las bibliotecas escolares se evidencia cómo su acceso se limita o se niega directa o indirectamente a ciertos sectores sociales, particularmente a aquellos considerados propios de la escuela pública, como en los casos explorados por este estudio.

Como lo reseñado anteriormente, otras situaciones observadas a lo largo de la experiencia de años en las escuelas secundarias serían registradas como notas y reflexiones, sin embargo, muchas otras se desvanecerían tras el paso del tiempo y la cotidianidad. De cualquier manera, la posibilidad de escribir desde lo vivido en las escuelas comenzó a tomar otros sentidos. Por ejemplo, en relación a la inclinación académica previamente sostenida en torno al estudio crítico del discurso histórico escolar, aspecto al que me encuentro vinculada en principio por la relación con la historia escolar como asignatura de enseñanza en mi ejercicio docente, pero además por ser un tema de interés a partir del cual he generado algunas reflexiones y debates.

El vínculo con las escuelas me permitió generar nuevos análisis ligados a la manera en que los ámbitos temáticos de mi interés se despliegan en prácticas y discursos asumidos y normalizados en la cotidianidad de los planteles. Un ejemplo de ello se encuentra en la permanencia de una historia patria que se reproduce en las escuelas de forma paralela a los contenidos oficiales, lo que puede ser observado en otras dinámicas que se ejecutan de forma obligatoria en las escuelas de nivel básico, como las ceremonias cívicas y las efemérides escolares cuyo sentido de obligatoriedad institucional se remarcaría en el 2010 con la conmemoración nacional del bicentenario del inicio de la guerra de independencia

(ver Borrás, 2012). Lo interesante sería comenzar a referir a tales eventos a partir de la manera en que se despliegan cotidianamente en los planteles de educación secundaria, aunque su demostración quedara limitada a la experiencia sostenida en ciertos espacios específicos en los que me encontraba laborando en aquel momento. La alusión a estos ejercicios de escritura previos toma relevancia por encima de los propios tópicos de estudio en la posibilidad de hablar de la escuela desde la escuela.

A lo anterior se sumaría la recurrencia de ciertas circunstancias observadas a lo largo del tiempo en los distintos planteles en los que laboré: la presencia constante de ejercicios de violencia institucional y formas de discriminación mediadas por lógicas de poder que permeaban en prácticas y discursos dirigidas hacia los estudiantes e incluso a otros sujetos (como a mi propia persona). Ciertas actitudes de los sujetos que habitan las escuelas desde el ámbito institucional evidenciaban el carácter discriminatorio de la propia institución escolar, como se relató en un inicio. Sin embargo, la determinación de nombrar “eso que ocurre en las escuelas” se vincularía a una suerte de necesidad personal y académica que me convocaría a pensar en la posibilidad de construir sobre ello un proyecto de investigación.

Para emprender dicha tarea fue necesario tener en cuenta los dos aspectos descritos previamente: en primer lugar, el interés temático que vinculaba a la institución escolar con su posible carácter discriminatorio y, segundo, el reconocimiento de la experiencia vivida como vía para dar cuenta de ello. Dicha tarea, permeada por mi desconocimiento del camino hacia la construcción de un proyecto que conjugara ambas intenciones, me hizo encontrarme en el 2012 con una experiencia formativa determinante: el curso-taller sobre *Investigación Social Cualitativa* impartido por la Dra. Tania Campos Thomas que en una sede alterna de la UNAM se dirigía a público general, gente que como yo en aquel momento no necesariamente se encontraban matriculadas en alguna institución o realizando investigación.¹⁸⁴ Se trataba de personas de todas las edades que poseían un

¹⁸⁴ Me refiero al Taller teórico-práctico de *Investigación social cualitativa. Fundamentos teóricos y epistemológicos* que imparte la Dra. Tania Hélène Campos Thomas anualmente en la Casa de las Humanidades de la UNAM. El taller tendría entre sus objetivos conocer y comprender los

genuino interés por investigar independientemente de sus formaciones previas, pero también estaban aquellos que buscaban el apoyo que no tenían en las instituciones desde las cuales se encontraban realizando investigaciones de grado.

De esa experiencia de formación hubo dos aspectos sumamente relevantes: el primero la posibilidad de mirar una gama de formas de hacer investigación que, bajo el reconocimiento de la subjetividad, trasgredía los cánones tradicionales de las ciencias sociales; cabe mencionar que dicho reconocimiento constituía un aspecto que no figuraba en mi formación previa ni en mis anteriores experiencias investigativas. El segundo aspecto de relevancia es el encuentro con Tania Campos, que significó ante todo la posibilidad de escucha de mis inquietudes y quien me daría el impulso para concretarlas, convirtiéndose además en un apoyo sustancial para el diseño metodológico de la investigación y una lectora fundamental, no sólo de mi proyecto inicial sino del trabajo que he desarrollado hasta la fecha.

Una de las primeras recomendaciones fue escribir en un “diario de campo” todo aquello que ocurría, que nos ocurría. Ese ejercicio de escritura no debía censurar las percepciones personales, pues son precisamente parte de ese proceso, es decir que la tarea se encontraba en registrar todo aquello que además de ser observado, era inoculado en nuestra mente en torno a lo observado. De esta forma me encontré dando un sentido formal a un ejercicio que venía necesitando de tiempo atrás, pero que ejecutaba sólo de forma aleatoria. Escribir un diario de campo implica dar cuenta de aquello que ocurre sin que necesariamente sea parte de nuestros intereses personales o académicos. Tiempo después, ya implicada en el proceso de investigación formal, me percaté de la relevancia de escribir (y posteriormente leer) dichas notas para hallar aspectos de la realidad empírica cuya relevancia podía haber pasado desapercibida en un comienzo.

fundamentos epistemológicos de la investigación social cualitativa, sus métodos y sus técnicas con el fin de formular un proyecto de investigación y buscar soluciones afines al ámbito metodológico.

Otro aspecto relevante era el reconocimiento de la implicación que como sujeto tenía en la investigación. Este aspecto puede leerse en primer lugar en relación al vínculo con el espacio de estudio (en este caso la escuela secundaria), pero también en la sensación de mirar, e incluso experimentar, ciertas formas de discriminación desde mi posición de sujeto en dicho espacio, y en consecuencia mi mirada crítica en torno a las relaciones sociales y de poder que ahí se reproducen. En el primer sentido he de referir a lo relacionado a la manera en la que comencé a reparar en cómo otros escribían sobre la escuela, desde la escuela misma.

Para aquel entonces, el trabajo de Peter McLaren *La vida en las escuelas* había despertado mi interés, sobre todo en la manera en que el autor narraba su experiencia como profesor de primaria. El autor además sustentaba su trabajo en argumentos de carácter teórico y en la crítica a las formas de desigualdad reproducidas en las escuelas estadounidenses; McLaren es considerado uno de los principales representantes de la denominada *Pedagogía Crítica* sostenida a lo largo de su vasta obra. Dicho trabajo influyó considerablemente en mis propias intenciones de generar una discusión en la que convergieran varios aspectos, por ejemplo la manera en que la escuela contribuye a la conformación de ciertas formas de injusticia y cómo esto puede reconstruirse a partir de mi mirada como sujeto en dichos espacios. Sin embargo, en aquel momento consideraba que la posibilidad de hablar desde la experiencia como recurso válido para sostener una investigación debía justificarse, sobre todo si desde esa perspectiva buscaba generar un proyecto para acceder al doctorado.

Planteamientos como el de Daniel Suárez, y su trabajo en torno a las narrativas de la experiencia docente, serían de las primeras referencias halladas tras mi búsqueda por recursos que me permitieran orientar y legitimar una perspectiva desde la experiencia en el ámbito del estudio sobre las escuelas, pues además aportaba elementos para justificar académicamente la necesidad de hablar desde el reconocimiento de la mirada de quien está inmerso en la problemática que estudia, como lo sostuve en el proyecto para ingresar al doctorado. Sin embargo, el proceso de desarrollo de la investigación resultó ser

más complejo y requería echar mano de otros recursos que me permitieran abordar a la institución escolar como un componente sustancial de la problematización sostenida.

Por lo tanto, el planteamiento de posibles rutas de abordaje del objeto de estudio se fue orientando en el camino que, además, comenzaría a perfilarse a lo largo de la serie de procesos que se generaron en el ámbito académico y de trabajo de campo desarrollado ya como parte de una tesis doctoral. Al respecto de lo anterior, es de llamar la atención la manera en que dentro de los protocolos de investigación iniciales se suele solicitar la elaboración de un índice tentativo, como asumiendo de *facto* que quien se embarca en una tarea investigativa sabe de antemano lo que va a encontrar. Puede que en parte así sea, pero en el caso de esta investigación, aunque varios de los planteamientos iniciales se sostendrían, otras discusiones generadas en el camino redefinieron la ruta del estudio, aportando aspectos que no fueron vislumbrados cuando se emprendió la investigación. No obstante, cada aspecto que figura en la presentación de este trabajo mantiene una esencia crítica ideada desde su punto de partida.

Lo mencionado deviene resultado de un proceso complejo que se vio trastocado multidimensionalmente a lo largo del desarrollo de los estudios de doctorado. Pero sin duda fueron fundamentales también la infinidad de lecturas, conversaciones, viajes y encuentros académicos, así como el regreso a la escuela secundaria y todo lo que no siempre se visualiza como parte esencial del proceso investigativo. He de señalar, además, la dificultad para asirme a los tiempos institucionales ante los temores de hablar desde el lugar que me construí en esos años y que generaron una serie de discursos que considero se gestaron desde una posición crítica que adquirió diversos matices durante los estudios de doctorado, el proceso de escritura y mi retorno al ámbito laboral. No está de más aludir a la poca experiencia en el desarrollo de trabajo de campo desde una perspectiva cualitativa en un comienzo, lo cual se construyó y consolidó a lo largo del camino y tras permitirme dejar de aferrarme a ciertos posicionamientos dados, bajo el supuesto de legitimar académicamente mi discurso.

Creo que de algo que puedo jactarme es de la posibilidad de haber hecho un trabajo muy particular, como asumo ocurre con cualquier tesis doctoral. A ese respecto, he de reconocer el apoyo que he recibido de parte del Dr. Juan Carlos Valdés, director titular de esta tesis en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y reconocido docente-investigador del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET). El Dr. Valdés, con una actitud empática y abierta, me dio espacio de libertad para construir desde mis inquietudes, pero también para permitirme caer en mis propios errores, algunos de los cuales obstinadamente no pude resarcir, pero que al menos me hicieron ver que vale la pena correr riesgos cuando lo que está en juego es la palabra de una.

Por otra parte, he de decir que a pesar de mis pretensiones iniciales de mantener cierto vínculo laboral con la escuela secundaria mientras realizaba el doctorado, fue el Dr. Juan Carlos quien me sugirió como necesario un alejamiento de dicho espacio; a propósito de su conocimiento sobre la escuela secundaria, la recomendación abonaría en el debido proceso de extrañamiento que me permitiría retomar posteriormente el espacio con otra mirada fortalecida por el proceso académico. Además, dicha recomendación versaba en la necesidad de vivir a plenitud el doctorado y con ello obtener los apoyos institucionales que me permitirían abrirme otras vetas, las cuales difícilmente son asequibles desde la posición de profesora de escuela de nivel básico, aspectos que invariablemente abonarían al proceso de construcción del estudio, contribuyendo además a mi formación académica y a otros aspectos de carácter personal.

Sobre esas experiencias obtenidas a lo largo del proceso doctoral, he de referir a los breves encuentros académicos y primeras hazañas en ese ámbito en el extranjero. Por ejemplo, la invitación a la Universidad Autónoma de Madrid por parte de mi colega y amigo, Dr. Everardo Pérez Manjarrez, con quien anteriormente compartí temas de interés asociados a la investigación en torno a la enseñanza de la historia. Como parte de esa invitación, pude conversar sobre mi proyecto con académicos miembros del *Grupo de Investigación en Ciudadanía para la Justicia Social* en el 2014. De especial importancia fue también el acercamiento con el Dr. Juan Calmaestra, quien en aquel momento realizó

pertinentes observaciones al proyecto con el que recién iniciaba los estudios de doctorado. Dichos encuentros se concertaron aprovechando mi viaje a España para asistir como ponente en un congreso académico en la Universidad de Valladolid con sede en Segovia, en el que presenté algunas discusiones ligadas a mi investigación.¹⁸⁵

En el mencionado congreso participé en una mesa de discusión sobre *Multiculturalismo y minorías étnicas*; mi ponencia se tituló *Más allá de lo visible. Narrativas sobre racismo y discriminación en la secundaria pública de la Ciudad de México*. Planteé ahí una discusión centrada en ciertas prácticas de discriminación y racismo que había recuperado de la experiencia en escuelas secundarias y su vínculo con el ámbito cultural mexicano. En relación a mi asistencia a aquel congreso, y a las discusiones que me ocupaban en ese momento, viene a cuenta un fenómeno que a mi parecer forma parte de toda inmersión investigativa: los vínculos analíticos que como sujetos de investigación tendemos a realizar desde las propias vivencias en lo cotidiano, esa suerte de anteojos que nos hace mirar todo aquello que nos ocurre desde la lente del tema de interés.

El ámbito de las discriminaciones no es exclusivo del contexto de las escuelas, sino una forma de relación que reproduce profundas estructuras asentadas históricamente y normalizadas culturalmente; si bien toma dimensiones situadas en esos espacios, se vive de forma cotidiana y es invisibilizada a nivel social en diversos contextos. Fue interesante mirar sus expresiones a nivel social en algunos de los momentos de las experiencias mantenidas en el extranjero, aunque desde una posición marginal y efímera. Por ejemplo, a propósito del viaje a España, y amén de las buenas experiencias con la mayoría de personas en aquel país (encuentros permeados por la amistad, pero también amabilidad de extraños dentro y fuera del ámbito académico) vienen a cuenta un par de anécdotas que abonan para comprender mi inmersión en el ámbito de discusión desde la dimensión personal.

¹⁸⁵ El III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE) se llevó a cabo en el Campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid (Segovia, España) en el verano 2014. Para asistir conté con el auspicio de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En la ciudad de Barcelona, la cual visité brevemente durante mi estancia en España, llamaría mi atención que en varias ocasiones algunas personas me sugirieron *cuidar mis pertenencias de las gitanas, para que éstas no me las robaran*. Lo mencionado podría considerarse una alerta de precaución por parte de algunas personas bien intencionadas tras notar mi ajenidad al espacio (incluso algunos transeúntes latinoamericanos). Sin embargo, esa sensación cambió cuando al caminar sola por la calle, algunas personas (turistas principalmente) protegían de forma evidente sus pertenencias cuando yo me aproximaba. La frase tomó otro sentido, pues caí en cuenta de que dicha advertencia incluía ciertos prejuicios que ligaban la posición de mujer “gitana”, con ladrona (y esta construcción a su vez, incluiría a cualquier otra sujeta objeto de extrañeza, como en mi caso). En relación a dichos acontecimientos, se encuentran algunos de los temas abordados por colegas catalanes en el congreso al que asistí, como es el caso de proyectos de inclusión de la comunidad gitana en el ámbito educativo dada su exclusión en el ámbito educativo (ver Castro, 2014; Aubert y Amador, 2014). Lo anterior enmarca cómo esta comunidad constituye un *otro* a nivel social, lo que me sería significativo mirar (aunque superficialmente) en lo cotidiano.¹⁸⁶

Otro asunto es el de la migración que puede observarse en dicha ciudad, destacando el caso de los varones de origen africano en puestos callejeros como “manteros”, vendiendo productos ilegales a los turistas, o el caso de los que circulaban en calles no turísticas recogiendo latas o desechos de hierro (ver Blanchar, 2012). Durante una caminata cerca del barrio donde me hospedé, un hombre que precisamente recogía latón en la calle (aparentemente migrante de origen africano), me sujetó violentamente del brazo tras pensar que le había

¹⁸⁶ Al año siguiente de esta experiencia me fue posible participar del seminario *Cultura y otredad: Antropología del racismo y del miedo social a las otredades* impartido por el Dr. Daniel Hernández Rosete en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV). Ahí se analizaron diversas aproximaciones antropológicas en torno a la construcción social del miedo a lo culturalmente diferente, para lo cual se revisaron diversos discursos y representaciones simbólicas sobre otredad, en particular aquellas ligadas a formas de discriminación (social, étnica y de género). El caso del holocausto gitano fue uno de tantos ejemplos que tras ser historizados en ese espacio, me permitieron mirar parte de la compleja realidad de aquellos grupos considerados minoritarios que han sido acosados y perseguidos a lo largo de la historia y que continúan figurando en la actualidad como parte de complejas tramas de discriminación y desigualdad en el mundo. En relación al tema mencionado, fue de interés leer el trabajo de Angus Fraser (2005) y, en lo personal, recomiendo la película titulada *El viento* (Hungría, 2012).

tomado una foto (situación que no ocurrió). La poca gente que caminaba por el lugar miraba el forcejeo y se bajaba de la banqueta para evitarnos. Cuando logré soltarme caminé muy rápido, desorientada por lo ocurrido. Continué caminando por la zona en la que no había turistas.¹⁸⁷ Comencé a notar las miradas de algunos miembros del vecindario, me veían con insistencia, con gestos de desagrado y otras actitudes difíciles de poner en palabras. En un punto me detuve a llorar. Una pareja de avanzada edad que tomaba una bebida en una mesa al aire libre, me miró y me ofreció asiento, me invitaron un *chupito de orujo* para que “me sintiera mejor”. Ahí sentada, mientras me calmaba y tras relatar las situaciones, destacando el impacto que me produjo sentirme observada despectivamente, la mujer de avanzada edad me diría: “no todos aquí somos racistas”, sentencia que cerraría con un “*pero...*”, “pero a los *moros*, esos sí que se lleven sus templos fuera de aquí”. Al llegar al departamento compartido donde me hospedé, una estudiante de nacionalidad china a quien relaté lo sucedido me contó sobre las muchas ocasiones en que escucharía de extraños la expresión: “china, ¿cuánto cobras?”, al caminar por la calle.

Es difícil no situar parte de lo vivido en aquel viaje en relación a los ámbitos de mi propio interés académico. Y es que cuestiones como el racismo, por destacar sólo uno de los fenómenos que atraviesan las anécdotas descritas, fue uno de los aspectos que figuraban en los inicios del proceso de investigación. En particular la revisión crítica de ciertas formas de discriminación asociadas a racismos expresados en el ámbito educativo, posible efecto de las propias lógicas racistas que permean en la institución escolar y el sistema educativo mexicano, tal y como lo planteé en la ponencia presentada en España. Lo mencionado se relacionaba con un interés y cuestión central a los inicios de la investigación: el papel de la institución escolar en la producción y reproducción de lógicas de carácter discriminatorio, incluso racista, asociado a la lógica homogeneizadora de

¹⁸⁷ Insisto en este punto ante la elevada confluencia de turistas extranjeros que hay en esta ciudad, lo que genera una sensación de hartazgo de parte de algunos habitantes, o como diría una joven con la que tuve un encuentro en la calle: “ya estamos cansados de los *guiris*”. A pesar de su actitud amable, la expresión emitida con cierto tono despectivo sería similar a la de una pareja al utilizar la expresión *moro* para referirse a otro sector de extranjeros en esa ciudad. Para comprender sus diferencias recomiendo el texto de Monnet (2001).

la escuela de nivel básico. Parte de lo observado en las escuelas se relaciona con el uso de la expresión *indio* y a otras circunstancias asociadas a dicha expresión con el fin de denostar a un otro por parte de estudiantes hacia compañeros o de profesores hacia éstos. Dichos planteamientos se sostenían bajo la premisa de que tales expresiones ocurren al cobijo de una sociedad soterradamente racista y de una institución escolar cuyo carácter homogeneizador ha tendido históricamente a la construcción de lo indígena (u otras “diferencias”) desde una visión de atraso a superar.

Tras avanzar en el desarrollo del trabajo de investigación y escritura, la ruta analítica tomaría distintos rumbos. Sin embargo, las premisas antes mencionadas serían sustanciales para comenzar a considerar el ámbito de las discriminaciones y del racismo como campos en los que se podría situar la investigación. A razón de ello es de mencionar mi participación en varios de los eventos organizados por la Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (INTEGRA), la cual reúne a especialistas de distintos campos, incluyendo el educativo. En estos espacios pude compartir avances de la investigación en distintos momentos del desarrollo de la misma, como las aproximaciones iniciales desde la recuperación de experiencias asociadas a racismos invisibilizados a nivel institucional, hasta los debates posteriores a partir de los cuales se consolidaría una discusión teórico-conceptual más compleja.¹⁸⁸

Me refiero al apartado de *Debates y herramientas teórico-conceptuales* que fue

¹⁸⁸ Esta Red reúne a una serie de investigadores y académicos cuyos estudios se enfocan a la discusión en torno al racismo y otras formas de discriminación. Desde su creación en el 2014 pude participar en varios de sus eventos académicos, primero como ponente en dos de sus congresos, en 2014 y 2016, específicamente en el área de *Educación y racismo*. Luego fui invitada por el coordinador de dicha área, el Dr. Bruno Baronnet (Universidad Veracruzana), para participar en un libro electrónico que reunía el trabajo de varios especialistas sobre dicha temática. La obra coordinada por el propio Baronnet, así como por la Dra. Gisela Carlos y el Dr. Fortino Domínguez, fue publicada en el 2018; mi participación dentro de la misma retoma una parte de esta tesis, sobre todo en lo concerniente al apartado conceptual y el panorama en torno a la escuela secundaria como institución escolar y espacio de discriminación. Es de destacar la apertura de los coordinadores al considerar mi trabajo como parte de esa obra colectiva, en especial del Dr. Baronnet que, como coordinador del área de *Educación y racismo*, también me convocó a presentar dicho trabajo en una sesión del *I Seminario permanente Racismos en la Educación* con sede en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco). Dicho seminario organizado por Diego Morales, María de los Ángeles Gómez Gallegos y Saúl Velasco (académicos miembros de la Red INTEGRA), se llevaba a cabo de forma mensual desde comienzos del 2017, sin embargo fue interrumpido indefinidamente debido al terremoto que afectó a la región central de México en septiembre de ese año.

resultado de una búsqueda por superar definiciones delimitadas o marcos contruidos para explicar la realidad, siendo justamente la propia realidad la que me permitiría acudir a aquellos recursos para ampliar su comprensión crítica.

En ese sentido, uno de los móviles de mi búsqueda por otros referentes conceptuales derivaba de las experiencias previas recuperadas en el campo, las cuales mostraban que el asunto no se limitaba a la expresión de ciertas formas de racismo, sino a la intersección de otras posibles variantes discriminatorias como el machismo o la homofobia, que además de ser invisibilizadas y normalizadas serían nombradas a partir de su relación con el ámbito institucional escolar, presentes a su vez a nivel social. A razón de ello, comencé a cuestionarme ciertos usos de términos específicos como el de racismo (incluso el de discriminación) debido a la intersección de categorías sociales, de género y edad, entre otras que eran evidentes en los primeros relatos y que además convergían con las relaciones de poder establecidas a nivel institucional. En torno al término de discriminación la dificultad estaba en asirme a un concepto que inicialmente se presentaba ligado casi exclusivamente a su connotación jurídica, lo que limitaba el asunto hacia ámbitos concretos como las formas específicas de discriminación situadas a partir de ciertos sujetos o a la constatación de su existencia a partir de la negación de ciertos derechos. Si bien tal conceptualización responde a una necesidad política establecida en el país desde un momento específico (el surgimiento de la CONAPRED, por ejemplo) y lo necesario de consolidar el reconocimiento de ciertos sujetos en la vida pública, no la consideré viable para los afanes de esta investigación.

De lo mencionado cabe aclarar que de ninguna manera niego la importancia del reconocimiento de los derechos de aquellos grupos que han sido discriminados históricamente en México. Sin embargo, como parte de esta investigación comencé a plantearme la importancia de reconocer la existencia de aquellas formas de discriminación invisibilizadas que se reproducen y configuran de forma cotidiana mediante prácticas y discursos en la institución escolar, las cuales no saltan a la vista como formas de negación del derecho de un otro (aspecto ligado al concepto jurídico de discriminación) o a la pertenencia de los

sujetos a categorías específicas basadas en el color de piel, la condición socioeconómica o el género, entre otras. Este posicionamiento fue presentado como producto de trabajo del seminario *Pedagogía de la Diferencia: Diversidad y Discriminación* dirigido por la Dra. Elisa Saad Dayán, que cursé en los primeros semestres del doctorado.¹⁸⁹ Si bien durante el desarrollo de la tesis opté por la construcción de otros términos ligados a la información obtenida del trabajo de campo, he de decir que contar con el apoyo de especialistas, que como la Dra. Saad me ofrecieron una lectura dispuesta y respetuosa, es un aliento ante las crisis que como tesista se enfrentan en los primeros pasos de una investigación.

A mi parecer, una de las mayores dificultades se encuentra en la urgencia por generar desde los autores recursos para sostener los dichos y encauzar la mirada, a veces anticipadamente. Fue hasta que decidí desapegarme de la idea de obtener respuestas inmediatas que poco a poco el propio desarrollo de la investigación me fue mostrando otras posibilidades interpretativas y conceptuales. Como se leyó en el contenido de este estudio, hay un *otro* que es construido y definido en relación con los contextos y ciertas lógicas de carácter discriminatorio resultantes de determinadas formas de construirlo y de nombrarlo. Pero esto también sucede a la inversa, cuando esa definición y construcción de un otro resulta en sí mismo un fenómeno de tipo discriminatorio.¹⁹⁰ Además, desde un

¹⁸⁹ Apoyada de los recursos trabajados en ese seminario desarrollé el escrito titulado *De lo jurídico a lo sociocultural. Debates en torno a la discriminación como concepto en construcción*. Ahí planteé un debate en torno al concepto de discriminación desde la perspectiva jurídica para ligarlo a otros enfoques presentados en dicho curso, particularmente desde una perspectiva sociocultural (como el Estigma de Goffman). Al respecto cuestioné si es sólo un asunto visible el que genera estigmatización, y a su vez, discriminación (y si esta última es sólo atribuible a la negación de derechos), pues en aquel momento consideré que el sólo hecho de atribuir características únicas a las personas es a la vez una manera de discriminar. Otra cuestión que me inquietaba era la de relacionar la discriminación con sujetos específicos y omitir lo que posteriormente denominaría el entrecruzamiento de categorías. Si bien el uso del término entrecruzamiento lo usé con posterioridad (más ligado a lo escolar), en aquel escrito inicial la idea de no limitarme a una sola forma de discriminación (sexual, racial, etcétera) la pude desarrollar gracias al trabajo de Lucía Melgar (2012), a quien conocí mediante el curso *Discriminaciones en la vida cotidiana: una perspectiva de género y derechos humanos*, impartido en el 2014 en el Museo Memoria y Tolerancia. En el trabajo referido Melgar habla de “discriminación sobre discriminación” retomando el concepto de interseccionalidad de la teoría feminista. Si bien estas discusiones no aparecen de forma explícita en la tesis (debido a la propia evolución del trabajo), es importante dar cuenta de ellas como parte del proceso.

¹⁹⁰ Dicha aclaración también viene a cuenta de un comentario que me cimbró en esas primeras discusiones, cuando un académico puso en duda mis primeras disertaciones utilizando la frase: “¿tú *quién te crees* para cuestionar el concepto jurídico?” Sin embargo, no sobra señalar la

inicio me cuestioné si sectorizar la investigación hacia ciertos grupos específicos, definidos de antemano por el concepto jurídico de discriminación, se corría el riesgo de romantizar a esos otros y con ello no permitirse mirar otros matices presentes en la realidad social estudiada, a lo anterior se sumaba la posibilidad de no abrir el foco hacia una visión más allá de categorías o conceptos preestablecidos.

Como he mencionado reiteradamente, me costó un tiempo decidir que los recursos conceptuales no serían utilizados como esquemas para observar o definir *a priori* la realidad. Por el contrario, el abordaje teórico conceptual se alimentaría de la información empírica, con la intención de esbozar una construcción analítica, no con fines explicativos sino de ampliar la mirada crítica en torno a lo estudiado. De ahí que distintos referentes no se hicieran presentes de manera exclusiva en el apartado de discusión teórico-conceptual expuesta en los primeros capítulos de esta tesis, sino que tuvieran cabida lo largo de toda la presentación del estudio, apareciendo como recursos que permiten ampliar la disertación crítica y procurando que ésta no sólo se limitara a la narración. Desde luego, el bagaje teórico o documental al que se hace referencia es parte del proceso de investigación y de formación que se dio el trayecto doctoral.

Pero sin duda varias ideas surgieron de mi interés por ciertos autores y el acercamiento previo a algunos de sus planteamientos. Tal sería el caso de los trabajos de Thomas Popkewitz, que si bien se sitúan en un contexto de estudio distinto al mexicano abonaría a la construcción de un posicionamiento desde el cual pude interpretar y analizar la información. Como respuesta a ciertos intereses particulares, la revisión de recursos documentales, y con ello el acercamiento a obras, autores y debates, resultó de un amplio recorrido que contribuyó a la construcción de una mirada (o quizá fue mi mirada la que configuró tales recursos como viables a mi construcción analítica). Ese proceso no se dio del todo en solitario, pues hay que considerar que la lectura es en sí misma un acto compartido con un otro al que se lee y se reinterpreta.

importancia de cuestionarse los conceptos y definiciones que nos son dados como naturales sin serlo. Una investigación también sirve para desestabilizar y desencializar los conceptos que, cual constructos sociales e históricos, pueden y deben ser sometidos al escrutinio analítico.

Es importante tener en cuenta también que la aproximación a gran parte de los recursos y discusiones se daría al calor de los seminarios, los encuentros con otros desde lo académico y las conversaciones. Así, el ajuste en la mirada al que he remitido inicialmente (por ejemplo, en torno al uso exclusivo de términos como racismo o discriminación) se alimentaría de varios procesos de carácter académico en los cuales me vi inmersa. De este modo, pude aproximarme a las discusiones en torno al ámbito de la interpelación y la construcción de identidades desde el poder a partir de algunos seminarios académicos en los primeros periodos de los estudios doctorales.

El seminario *Subjetivación. Violencia y resistencia* en la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM, dirigido por la Dra. Mariflor Aguilar Rivero y la Dra. Laura Echavarría Canto, me acercó a las perspectivas psicoanalítica y posestructuralista. De inicio me percaté de que mi lectura previa de autores como Altusser, Marx o Foucault, eran totalmente parcial y distante de los enfoques que se discutirían en ese espacio. A partir de este seminario pude además conocer algunos autores que me parecieron relevantes como Judith Butler, o disruptivos como Slavoj Zizek. Sin embargo debo mencionar que en una suerte de autoexclusión yo misma me consideraba un tanto ajena al debate de tipo filosófico que se generaba en ese espacio de discusión. Considero que mi lectura e interpretación a tales autores fue permeada por mi perfil formativo y mis propios intereses académicos, pero sin duda el acceso a tales perspectivas fue fundamental para la conformación de un bagaje que me permitiría ampliar mi perspectiva de análisis.

Al mismo tiempo que el seminario anterior cursé el seminario denominado *Alteridades, configuraciones culturales y política* de la Cátedra de Estudios y Políticas Culturales, coordinado por el Dr. Alejandro Grimson (Universidad Nacional de San Martín en Buenos Aires) impartido mediante la plataforma del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Dicho seminario me permitió acercarme a perspectivas como la decolonial, poscolonial y del pensamiento latinoamericano. A su vez, me condujo al trabajo del Dr. Grimson, a su noción de configuración cultural y su cercanía al debate antropológico

intersubjetivista, el cual me hizo pensar en la posibilidad de no caer en extremos estructuralistas o subjetivistas, pues colocarme de inicio en alguna de dichas posiciones me parecía un aspecto conflictivo que incluso podría limitar los alcances de la investigación. La noción de *intersubjetivismo configuracional* de Grimson (2011) me daría luz sobre la posibilidad de adoptar una mirada “intermedia”, es decir situada desde la imbricación entre sujeto y estructura, y no desde sus extremos.

Estas experiencias formativas, junto con otros aspectos del proceso doctoral, abonaron en mi decisión de considerar que la tesis, denominada inicialmente *Narrativas de la discriminación. Discursos cotidianos en la escuela secundaria pública de la ciudad de México*, no se configuraría como un estudio basado en testimonios personales sobre experiencias de discriminación, pues los intereses analíticos tenderían hacia la búsqueda de otras posibilidades para interpretar y conceptualizar la experiencia. Una perspectiva de carácter totalmente subjetivista se consideró insuficiente para profundizar en otros aspectos como el contexto del que se sostiene la subjetividad, así como las denominadas condiciones estructurales que, si bien no determinan, sí configuran parte de las circunstancias de los sujetos y sus formas de relacionarse.

Como lo he mencionado antes, la elección del término de *sujeto* a lo largo del desarrollo del trabajo responde a mi entendimiento de la relación entre la subjetividad y otros aspectos que la construyen sin necesariamente suprimirla o sujetarla desde una lógica de sobredeterminación. Se considera que todo sujeto puede ejercer cierto grado de resistencia (siendo esta tesis una posible muestra de ello), resistencia que cabe mencionar es a su vez historizable desde una perspectiva crítica. Quizá entonces la noción de narrativa para este estudio se concibe desde un sitio distinto, considerando en principio que su propio proceso de escritura constituye en sí mismo una experiencia narrativa construida desde distintos márgenes y matices de la subjetividad.

Para el segundo año del posgrado la construcción de la experiencia de investigación, separada de la experiencia docente en escuelas secundarias, comenzaría a situarse a partir de varios componentes. Primero el paso por la

formación académica del doctorado (que he reseñado previamente) y mi alejamiento inicial de las aulas, después mi regreso a la escuela secundaria como observadora al margen (como lo expliqué ampliamente en el apartado de la ruta metodológica de esta tesis). Como lo referí en su momento, ese retorno me “golpearía” en varios sentidos, por ejemplo en el de encontrar realidades que había visto pero no “mirado” en términos de observación, es decir desde el ángulo que me daba la formación académica y el alejamiento de dicho espacio.

De forma paralela a lo anterior se encontraba mi cuestionamiento como sujeto al margen, en tanto mi oposición a negar un espacio dentro de la tesis a aquellas experiencias obtenidas como docente de secundaria. Dicho cuestionamiento daría pauta a un escrito con el cual viajaría Argentina a presentarme como ponente del *1er Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas*, realizado en la Universidad Nacional de Mar del Plata y el cual constituiría parte de mi segunda experiencia académica en el extranjero durante el doctorado.¹⁹¹ En dicho espacio pude exponer parte de mi posicionamiento en torno a la construcción de una perspectiva que pasa de la experiencia como docente de escuelas a la de realizar investigación desde lo que considero constituye una posición marginal: el estudio crítico de las escuelas desde adentro.

Además de mi participación en aquel congreso y la asistencia a los espacios de discusión realizados en ese contexto, el viaje a Argentina abrió la posibilidad de otros encuentros de gran relevancia, uno de ellos con el antropólogo argentino Alejandro Grimson, quien accedió a reunirse conmigo en la Ciudad de Buenos Aires para conversar acerca de mis inquietudes en torno a los planteamientos en su obra y la recuperación en mi propio trabajo de nociones como la de configuración cultural e intersubjetivismo configuracional. Al respecto,

¹⁹¹ Las *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas* se llevaron a cabo en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata del 29 al 31 de Octubre de 2015. El evento fue organizado por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del Departamento de Ciencias de la Educación, el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Asociación Civil Identidad Sur. Cabe mencionar que para el viaje y asistencia a este evento conté con el auspicio de la Universidad Nacional Autónoma de México.

fue revelador conocer sus propios intereses en torno a la discusión del ámbito educativo, como se muestra en el libro *Mitomanías de la educación argentina: crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*, un trabajo de Grimson en coautoría con Emilio Tenti Fanfani (2014). Dicha obra destaca por su capacidad para desmontar de forma sencilla y amena ciertos mitos en torno a la educación, los cuales se sostienen desde un sentido común propio de la sociedad argentina, pero cuya lectura nos traslada a otras inercias presentes en el ámbito educativo del contexto mexicano.¹⁹²

Aunque breve, la estancia en la Ciudad de Buenos Aires representó otra serie de fructíferos encuentros mediados por la relación de compañerismo y amistad. Al respecto, he de hacer una acotación que considero relevante y se refiere a mi afortunado encuentro durante mis estudios de doctorado con mi compañera y amiga Nohemí Preza, a quien admiro profundamente. La Dra. Preza, quien realizó sus estudios de maestría años atrás en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede Argentina), fue el enlace y motivación para otros encuentros y experiencias durante aquel viaje. Por ejemplo, mi decisión de acudir precisamente a la FLACSO a una sesión del seminario denominado *Pedagogías de las diferencias*, dirigida por el escritor y pedagogo Carlos Skliar, quien ha construido profundas reflexiones en torno a la escuela, los *otros* y la idea de diferencias (ver Skliar, 2017).

Durante mi estancia en la Ciudad de Buenos Aires pude visitar un centro educativo de nivel secundario, aspecto que abordaré en breve. Previamente mencionaré un antecedente ligado al interés particular por efectuar dicha visita, me refiero al deseo personal por aproximarme al contexto educativo de otros países ligado a sus espacios y sus sujetos (sobre todo del nivel educativo en el que me desenvuelvo). Lo anterior quizá responde a una suerte de curiosidad

¹⁹² Es de mencionar que a dicha obra le antecede otro trabajo denominado *Mitomanías argentinas* (Grimson, 2012) en el que se abordan ciertas creencias que se han mantenido a lo largo de la historia argentina y que son repetidas por sus habitantes hasta la actualidad; algunas de esas creencias tienen que ver con expresiones y lógicas de tipo racista. Dicha obra destaca por su narrativa sarcástica y directa, sin dejar de ser profunda. Sus capítulos serían retomados y presentados en formato de programa de televisión con tono de comedia que fueron transmitidos en Argentina en el 2014 y actualmente se pueden ver en el sitio de internet del canal *Encuentro* de la televisión pública de ese país (ver <http://encuentro.gob.ar/>).

antropológica que se generó desde hace más de una década, tras haber participado de una experiencia que me marcaría profesional y personalmente: en el año 2009 fui seleccionada para participar como invitada a conocer el sistema educativo japonés, gracias a un programa financiado por *Fundación Japón* que estaba dirigido a profesores de ciencias sociales de nivel medio (secundaria y bachillerato) provenientes de escuelas públicas de diversas partes del mundo. Pude recorrer aquel país y varias de sus escuelas de distintos niveles educativos en compañía de otros profesores de distintas nacionalidades y dos compañeros mexicanos pertenecientes al nivel medio superior. Cabe mencionar que dicho programa, extinto en la actualidad, era difundido y apoyado por la Dirección General de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Educación Pública (DGRI-SEP).

Una experiencia similar pude repetirla a comienzos del 2017, cuando participé como ponente en el denominado *Encuentro internacional por la unidad de los educadores, Pedagogía 2017* que se realiza bianualmente en la ciudad de La Habana, Cuba, y en el que sus participantes pueden acceder a visitas programadas por el Ministerio de Educación a centros educativos propios de aquel país.¹⁹³ Si bien las experiencias mencionadas responden a encuentros proyectados con la intención de mostrar ciertas características de los centros escolares formales de parte de dos potencias educativas a nivel mundial (Japón y Cuba), he de mencionar que cada viaje implicó encuentros más complejos con lo otro y con los otros, en circunstancias permeadas por mi forma particular de mirar la realidad en cada momento específico. Teniendo en cuenta ese antecedente, me remitiré a la oportunidad que tuve de visitar un espacio educativo en la Ciudad de Buenos Aires y posteriormente a otros aspectos ligados al ámbito discriminatorio que pude mirar durante mi estancia en esa ciudad.

A partir de la intermediación de mi compañera Nohemí pude encontrarme en la ciudad de Buenos Aires con Judith Cruz, militante feminista y miembro del

¹⁹³ En este encuentro además presenté el trabajo denominado *La escuela secundaria y la construcción de categorías clasificatorias. Un análisis crítico desde el contexto de la Ciudad de México*, texto en el que abordé parte de los avances de la investigación, concretamente de análisis y discusión crítica de los datos, realizado ya en aquel momento.

Frente Popular Darío Santillán, cuyo acompañamiento hizo posible mi acceso a un bachillerato popular. Dicha visita se centró en una conversación con algunos de sus profesores y un recorrido por sus instalaciones; aunque breve, ese encuentro sobrepasó la expectativa inicial de recorrer un plantel oficial para observar a estudiantes en “guardapolvo” pertenecientes a un espacio de educación formal. El asunto resultó más interesante y complejo, pues evidentemente pensar en una visita como la de las expectativas mencionadas, sin una programación previa y con las dificultades de acceso que representa (incluso en mi propio país), era poco factible y menos aún desde la particularidad del encuentro que me esperaba. Aquello trascendió en la posibilidad de acceder a un espacio distinto, al que le daré las denominaciones de alternativo y de lucha, al estar dirigido a jóvenes (y no tan jóvenes) de sectores precarizados, en la mayoría de los casos expulsados del sistema escolarizado oficial.

El bachillerato popular Darío Santillán se ubica en la localidad de Barracas, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y responde a una historia de lucha y resistencia de ciertos sectores marginados de la sociedad argentina. Días previos Judith me instruyó amablemente sobre los movimientos piqueteros y en particular sobre el asesinato de los jóvenes Darío Santillán y Maximiliano Kosteki el 26 de junio de 2002, durante la represión policial a las jornadas de protesta realizadas por el movimiento piquetero en la localidad de Avellaneda de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta protesta se dio el marco de la crisis política y económica de finales de la década de 1990, la cual derivó en la devaluación del peso argentino en el año 2002. Esto último agudizó la crisis y protestas de diversos sectores, entre ellos el movimiento de trabajadores desocupados, quienes encabezaban los “piquetes” (forma en la que se denomina a los cortes de vialidad realizados por los manifestantes). Una de las jornadas más violentas a manos de las fuerzas policiales concluyó con la muerte de ambos jóvenes al interior de la estación de trenes de Avellaneda, cuando Maximiliano, de 25 años, intentaba auxiliar a Darío de 21, a quien previamente le habían disparado los policías.¹⁹⁴

¹⁹⁴ En la estación de trenes se puede observar una serie de intervenciones artísticas que hacen referencia al asesinato de dichos jóvenes, así como al movimiento piquetero: murales, mosaicos, grafitis, esculturas y fotografías, entre otros. A un costado de la estación también se puede recorrer

En consideración con el tiempo y dedicación que me brindaron profesores y alumnos durante mi breve visita al “Bachi”, daré un espacio a la exposición de algunos de los aspectos que gentilmente me fueron compartidos. De acuerdo con Leandro Segado, militante del Frente Darío Santillán y profesor del plantel, la escuela popular responde a un modelo autónomo de educación del que participan docentes en la formación de jóvenes y adultos expulsados del sistema formal o que por diversas circunstancias no pudieron concluir sus estudios de enseñanza media. Los bachilleratos populares surgen en el contexto del cierre de empresas y el origen de su autogestión, constituyen escuelas públicas construidas desde la base popular, se ubican en diversas regiones de Argentina y se sostienen gracias a tres actores fundamentales: los sindicatos, organizaciones sociales y políticas, y las empresas recuperadas por sus trabajadores. Los bachilleratos populares poseen una concepción pedagógica ligada a la construcción de conocimientos colectivos *versus* una educación bancaria e individualista, concepción que se sostiene a su vez de una mirada crítica del sistema político y económico predominante (capitalista).

El bachillerato popular es entendido por sus militantes como una herramienta más para la organización social y política, también satisface una necesidad popular de los estudiantes secundarios de obtener un título para acceder a los estudios universitarios u obtener un mejor empleo, lo que se considera una necesidad urgente, pero al mismo tiempo una tarea estratégica: la construcción del poder popular a través de la educación. Mediante una formación que se considera de tipo político-pedagógico la concepción del bachillerato es: anticapitalista, antiimperialista y antipatriarcal. Sus delegadas son fundamentalmente mujeres, remarcando un enfoque feminista, siendo un espacio en el que se discuten aspectos como el derecho al aborto, la violencia de género y la salud reproductiva. Las clases se desarrollan de forma colectiva mediante “parejas pedagógicas” en las que dos (y hasta tres) profesores y profesoras

un espacio multidisciplinario que muestra distintas expresiones artísticas bajo la temática de la lucha social en Argentina y América Latina. La estación fue renombrada simbólicamente “Estación Darío y Maxi” en el año 2006 (Capasso y Jean, 2011) y nombrada legalmente como estación Darío Santillán y Maximiliano Kosteki en el año 2013.

atienden a un mismo grupo, esto con el fin de diversificar la enseñanza y acotar en una perspectiva no basada en la cátedra sino en el trabajo horizontal desde una planificación colectiva y dialógica.

Además de actividades educativas, en los planteles se imparten talleres de arte, se realizan reuniones de discusión política y actividades diversas para los hijos e hijas de las estudiantes que cursan el bachillerato. Al ser la maternidad una causa de abandono escolar (por el cuidado de los hijos), el bachillerato apoya a las madres para que continúen y concluyan sus estudios, mientras un profesor atiende y orienta a sus hijos en la realización de tareas, recreación, aprendizaje de valores, etcétera. Para ello se añade un área que no está en el *currículum* secundario, y que consiste en la recreación y cuidado de los hijos e hijas de las compañeras que asisten a realizar sus estudios. En el bachillerato destaca la heterogeneidad del alumnado: los estudiantes van de los 17 hasta los más de 60 años de edad; jóvenes y adultos que trabajan, mujeres que realizan las tareas del hogar y crianza, todos ellos con ritmos distintos de aprendizaje y quienes ya no son recibidos por el sistema oficial.

En cuanto a los contenidos, el currículum del bachillerato toma como base el currículum oficial del nivel secundario, pero se le hacen adaptaciones considerando las circunstancias de los estudiantes; entre otras adecuaciones está la disminución del tiempo de los cursos y de la graduación (tres años en periodos semestrales y tres unidades curriculares), esto con el objetivo de cumplir de forma óptima con el requisito mínimo para iniciar la formación universitaria. Cabe mencionar que en el sistema educativo argentino la secundaria oficial se cursa durante cinco años y comprende las edades que van de los 12 a los 17 años (lo que equivale al nivel secundaria y bachillerato o medio superior en México).

En el bachillerato popular argentino los periodos de curso se acortan a tres años en consideración a los estudiantes que también son trabajadores y se enfatizan los contenidos más relevantes, pero además se añaden otros con un carácter social; así, el currículum se resignifica dándole un sentido popular. En el caso de los contenidos que se añaden o modifican se encuentra el caso de la enseñanza de la historia desde la cual se pretende romper con la lógica oficialista

y nacionalista que caracteriza al secundario formal. Esto no es fortuito si se considera además que el bachillerato popular da voz a otros sujetos, sobre todo a aquellos de la comunidad receptora, siendo una parte importante la población migrante de origen paraguayo, cuya historia y realidad no son consideradas en los contenidos oficiales. Además, otra característica es que el secundario oficial tiene una lógica disciplinar, la cual se busca romper mediante el establecimiento de áreas de conocimiento impartidas en días específicos de la semana. También se incluyen clases especiales, por ejemplo, el caso del aniversario del denominado genocidio iniciado el 24 de marzo de 1976, considerado así por la ola de desapariciones y muertes de toda organización popular, así como de la militancia sindical y estudiantil; dicha fecha es considerada histórica para los argentinos, sobre todo para la resistencia y lucha social. Para profundizar y concientizar sobre dicho evento, en el bachillerato se organizan actividades: proyección de videos o la presentación de invitados especiales, sobre todo luchadores sociales y académicos que se dediquen al tema.

Los bachilleratos no reciben apoyo económico del Estado, los recursos son autogestionados por sus propios trabajadores mediante eventos organizados con la comunidad (fiestas, rifas y juegos) para recaudar fondos y adquirir material o recursos tecnológicos para las clases. También se cuenta con el soporte del Frente popular y de los actores involucrados en el proyecto, como los sindicatos, las organizaciones sociales y las empresas recuperadas. Los profesores a su vez trabajan en otros espacios, pues el salario es precario; no se autodenominan voluntarios, sino trabajadores de la educación, pues aunque están militando, también están trabajando. Actualmente siguen luchando por su reconocimiento, el cual incluye un pago justo, pues incluso dividen el sueldo que reciben con aquellos profesores que no tienen un pago pero que participan activamente mediante las clases colectivas.

Así mismo, los profesores del bachillerato generan una red de acompañamiento a sus estudiantes, pues aún en las condiciones que provee este espacio existe el riesgo de abandono de los estudios o de falta de participación en las clases. Ello ha redundado no sólo en la participación activa del alumnado, sino

que además algunos de sus ex alumnos se vuelven profesores, continuando así la misión social del bachillerato. Aunque la escuela cuenta con una dirección colectiva, mediante un nivel de compromiso diversificado, funciona desde una lógica de consenso mediante decisiones grupales tomadas en asambleas democráticas. Aunque existen ciertas funciones delimitadas, como el caso del preceptor, su configuración es distinta a la de la escuela formal al no tener una función meramente disciplinaria o represora, como suele ocurrir en el ámbito formal.

Los jóvenes que asisten al bachillerato provienen de un contexto de marginación social, son “gente de la villa” (expresión cuyas implicaciones se retoman más adelante). Un barrio que además está contaminado por un riachuelo infestado de residuos tóxicos que enferma a sus habitantes y que refleja el abandono de su población por parte del Estado. Un territorio asociado al consumo y venta de drogas que no surge de forma espontánea, sino ante el vínculo entre narcotráfico y corrupción, pues como explicaría uno de los profesores del bachillerato: detrás de la comercialización de estupefacientes existe un entramado policial, jurídico y político que lo sostiene. Además, el alarmante crecimiento del consumo de drogas entre los jóvenes, principalmente el “paco” (cocaína) que goza de amplia popularidad, confiere un reto a los profesores en la búsqueda por orientar a los jóvenes y frenar el consumo.

Aunado a la posibilidad de conocer el bachillerato, a sus profesores y a algunos de sus estudiantes, aquella conversación tomaría un sentido ligado a mis intereses investigativos. De ello me percataría con mayor profundidad casi dos años después de realizada la visita, pues en aquel momento mi foco de interés se centraba en la relación entre discriminación y la violencia ejercida por la escuela secundaria como institución escolar (como se mostró en las primeras etapas de la investigación). De tal modo que en aquel viaje a Argentina poco reparé en la trascendencia del papel del bachillerato popular en la recuperación de sus estudiantes y del lugar que éstos ocupan a nivel social, siendo sujetos de diversas formas de discriminación resultado de las condiciones de desigualdad social en las

que viven y que configuran escenarios similares a otros de la realidad latinoamericana.

Situaciones asociadas a ese fenómeno estuvieron presentes a lo largo de mi breve pero sustancial recorrido por aquel país, tal como narro a continuación. A pocos minutos de haber dejado el bachillerato popular volví a escuchar la expresión “ser gente de la villa”, curiosamente al bajar del autobús que me trasladó del barrio de Barracas hacia el centro de la ciudad, cuando el conductor sin pudor alguno me preguntó de qué país venía y “qué hacía yo metida en la villa”. El uso de aquella expresión era constante, por ejemplo, cuando algunos empleados del lugar donde me hospedé me sugerían evitar tal o cual zona de la ciudad por estar cerca de una villa. Para ser más precisa en torno a este término me remitiré al trabajo de Mario Margulis (1998), quien aborda las formas de discriminación presentes en la discursividad social en la Ciudad de Buenos Aires mostrando la estigmatización hacia los habitantes de las también denominadas “villas miseria” (similares en varios aspectos a amplias zonas de la periferia de la Ciudad de México). Para Margulis la villa se inicia en la ilegalidad pues se ubica en zonas de invasión, por lo tanto se considera un espacio ilegal, autogestado y que queda excluido incluso de los servicios urbanos como recolección de basura, drenaje, seguridad o, como comentaría uno de los profesores del bachillerato, “acá no conviene enfermarse, porque ni las ambulancias entran”.

Una de las características mencionadas por Margulis (1998) que pude notar en los discursos de ciertos sujetos durante mi visita a aquella ciudad es que sobre los habitantes de las villas pesa la sospecha de ser agresivos, ladrones o delincuentes. Algo similar sucede con el uso del término “negros” que escuché de un hombre proveniente de la ciudad de Buenos Aires cuando yo me encontraba en Mar del Plata y presenciamos como un numeroso grupo de hombres, mayormente jóvenes, festejaban el triunfo de su equipo de fútbol (el *Boca junior*): un hombre que venía en el mismo autobús que yo comentó “es la celebración del Boca y va a haber muchos negros”. Como no eran jóvenes de origen africano pregunté “¿negros?” “sí” me respondió, “son negros, pero no de color, son *negros de alma*”.

La anterior expresión fue utilizada en otra ocasión por un empleado del hotel en la ciudad de Buenos Aires donde me hospedé. El hombre (peruano con marcado acento argentino) solía hacer recomendaciones sobre las zonas de la ciudad en las que se corría el riesgo de ser víctima de algún delito¹⁹⁵, en una ocasión afirmó: “aquí hay negros, pero son negros *de corazón, son negros de alma*, porque en Argentina *no hay negros de color*”. No era necesario cuestionar qué significaba ser negro de alma (ni la subsecuente alusión racista sobre la negación de un origen africano), pues era evidente la referencia a una construcción discursiva acerca de un otro que encarna todos los males o lo peor de la ciudad, una construcción propia del contexto que me encontraba visitando.

Precisamente Alejandro Grimson (2012) explica en uno de sus textos que en el contexto argentino los “negros”, “negros de alma”, o los también llamados “cabecita negra”, son formas despectivas en las que se estigmatiza a ciertos sectores de la población argentina, particularmente a la población trabajadora con alguna ascendencia indígena que llegó a la ciudad en los años treinta del siglo pasado. Los pobres eran (y son) considerados “negros”, aunque no tengan ascendencia africana, al mismo tiempo que se afirmaba la idea de que Argentina es un “país sin negros”. Como señala Grimson (2012), se trata de una operación racista donde se entremezclan la distinción social, la cultural e incluso la política (en torno al vínculo de los obreros-morenos-provincianos con una identidad peronista¹⁹⁶). Así que, como plantea el autor, eso de que “no hay negros” es un mito, sobre todo cuando cerca de la mitad de la población recibe esa denominación por ser morena, mestiza o simplemente pobre, incluso por ser dirigentes sociales o sindicales. Además la idea de que en Argentina no hay descendencia africana responde a su vez al “blanqueamiento” de su población, el cual alude al mito de que la mayoría de los argentinos tienen un origen europeo o “descendieron de los barcos”.

¹⁹⁵ Paradójicamente fue en ese hotel en donde fui víctima de acoso por parte de dos de sus empleados, incluyendo al hombre del testimonio y un argentino adulto mayor.

¹⁹⁶ Al respecto de este movimiento político, Alejandro Grimson (2019) reconstruye sus orígenes y facetas en su libro *¿Qué es el peronismo? De Perón a los Kirchner, el movimiento que no deja de conmover la política argentina*.

Más allá del planteamiento de Grimson sobre el origen social y político de los denominados “negros” en Argentina, durante mi visita pude notar cómo esa expresión se dirigía particularmente a hombres jóvenes asociados a actividades delictivas, jóvenes pobres que mantienen cierto perfil de marginalidad y que habitan en las villas miseria. En relación a lo observado y su vínculo con lo escolar, durante mi recorrido por la ciudad pude encontrar algunos libros como el de Patricia Maddonni (2014) que relata la manera en que existe un estigma sobre el fracaso escolar de adolescentes y su vínculo con su origen en las villas, aspecto que también se puede revisar en el trabajo de Margulis y Lewin (1998) sobre las construcciones discursivas en las escuelas y su relación con la discriminación social.¹⁹⁷

Cabe mencionar que pude discutir estas ideas tiempo después con el Dr. Pablo Di Napoli, sociólogo argentino que estudia temáticas relacionadas con los jóvenes y la desigualdad social, lo anterior al integrarme al curso impartido por él en el DIE Cinvestav a finales del 2017, titulado *Jóvenes, escuela y desigualdad en América Latina* (esto más de dos años después de aquella visita a Argentina). Las discusiones y autores revisados en el curso fueron de gran ayuda para ampliar varios de los debates que se plasman en el apartado de discusión crítica de los datos de este estudio. Por otra parte, mi asistencia resultó de una invitación enviada por la Dra. Inés Dussel, quien tras integrarse a mi comité tutorial conoció de primera mano las necesidades de mi trabajo, haciendo observaciones puntuales y respetuosas al mismo, compartiéndome además materiales y recursos acordes a lo que en aquel momento era necesario desarrollar con mayor amplitud.

Precisamente el año 2017 marcó el cierre del proceso doctoral, no así el trabajo de escritura de la tesis que se extendió durante los años siguientes al cierre oficial de la cursada. Mi tránsito por el programa de doctorado implicó una fuerte inmersión en el ámbito académico, actividades, seminarios, conferencias, viajes y encuentros que invariablemente se convirtieron en una parte sustancial de

¹⁹⁷ El libro *La segregación negada, cultura y discriminación social* fue de mi interés durante el proceso de elaboración del estado de conocimiento, pero me fue prácticamente imposible conseguirlo o consultarlo en México, hasta que mi compañero y amigo Dr. Celerino Casillas amablemente lo consiguió para mí tras su visita a Argentina donde participó de un congreso académico en la ciudad de Córdoba en el 2014.

mi vida durante más de cuatro años. Durante ese tiempo me involucré en un complejo proceso de formación académica, pues como he mencionado en otro momento considero que el doctorado no sólo implica un trayecto investigativo, sino una etapa de formación con fuerte impacto en el devenir profesional y personal de los sujetos. En este punto creo conveniente destacar el acompañamiento de mi comité tutorial encabezado por el Dr. Juan Carlos Valdez y la Dra. Martha Acevez de la FES-Acatlán, quienes con su lectura puntual y acertadas observaciones a mis avances (y retrocesos) dieron seguimiento a mi trabajo cada semestre. Como mencioné, posteriormente se integró la Dra. Inés Dussel (DIE-Cinvestav) y la Dra. Tania Campos Thomas (ENAH) que me ha acompañado desde que se gestó este proyecto.

El porcentaje de escritura y de trabajo de campo realizado dio lugar a la necesidad de que la investigación fuera valorada por el comité que me acompañó durante su desarrollo. Para ese momento me hallaba en las últimas fases del periodo de estudios de doctorado, no así de la investigación que estaba en uno de sus momentos más álgidos al encontrarme en el proceso de escritura de los resultados del análisis de la información empírica. Como pudo leerse en el apartado correspondiente, ello no derivó en el cierre del trabajo de tesis, sino que fue el inicio de una nueva fase de discusión y escritura tras mi reincorporación al ámbito laboral a comienzos del 2018. Esto sin duda marcó un punto importante en la distribución y manejo de los tiempos debido a las dificultades que implicaba mi reintegración al ámbito de la docencia en secundaria, las impresiones y el impacto de ese regreso, sumado a una serie de situaciones de carácter personal que enfrenté en los últimos años del programa de doctorado (y posterior a él), con repercusiones en los tiempos de conclusión de la tesis.¹⁹⁸

A pesar de mi conocimiento previo de la escuela secundaria, y de haber laborado e investigado en ese mismo espacio, mi reingreso al mismo fue sumamente complejo; considero que esto obedece en primer lugar a que no es posible regresar a un mismo espacio siendo la misma persona, sobre todo después de formar parte de un proceso tan complejo como el doctorado. A ello se

¹⁹⁸ Problemas de salud y pérdida de seres queridos.

suma que, como lo describí ampliamente a lo largo de la tesis, el espacio de estudio había experimentado cambios durante mi alejamiento, mismos que me tocaría mirar con mayor proximidad tras mi regreso. En algún punto, la realidad que me esperaba se volvió desbordante. Si bien encontrarme en pleno proceso de escritura representaba una oportunidad de mirar el asunto en su complejidad y tomar ventaja de aquello que estaba siendo analizado, hubo incontables situaciones que me rebasaron ante la posición que volvía a ocupar como profesora. Las excesivas exigencias laborales y administrativas, la presencia de conflictos, mirar el ejercicio (a veces descarado) de diversas formas de violencia y corrupción, el hostigamiento entre miembros de la institución, y hasta el acoso, fueron parte de ese regreso.

Tuve que lidiar con ciertas frustraciones en el ámbito laboral, mirar sus exigencias y contradicciones como, por ejemplo, el cuestionamiento de la capacidad de ciertos profesores, particularmente de algunos que eran etiquetados por las autoridades, mientras se les exigía aprobar sin miramientos, subir calificaciones o incluso modificar las respuestas de exámenes oficiales para “eficientar” la aprobación. Este fenómeno, analizado en su momento, se observaría como una especie de *modus vivendi* del plantel con no pocas repercusiones en la dinámica cotidiana, como puede ser el bajo desempeño académico de los estudiantes, colocando incluso a los docentes en una posición subordinada a la certificación del alumnado. También fui testigo de la descalificación pública de aquel docente al que se consideraba como poco apto para lidiar con el control de grupo, sin considerar que ciertas circunstancias institucionales podían repercutir en malos tratos de parte de ciertos estudiantes a sus profesores.

Como se abordó en su momento, hay lógicas institucionales imposibles de dejar pasar (como la presencia de grupos de poder, frecuente en las escuelas, según testimonian varios profesores de este nivel educativo) porque tienen efectos diversos para el alumnado, en el desempeño del plantel en general y en las relaciones entre el personal educativo. De igual manera la existencia de acuerdos y negociaciones, implícitas y explícitas, para obtener prebendas laborales, incluso

con estudiantes, así como formas invisibilizadas de violencia recurrentes. Todo esto sucede en el ámbito laboral de las escuelas y bien valdría la pena analizarlas con detalle en otras investigaciones.

No estuve exenta de dificultades en el reencuentro con los estudiantes, en algunos casos tuve que enfrentar cierto nivel de resistencia, en principio por mi reincorporación al plantel a mitad del ciclo escolar, pero también debido a la falta de adaptación inmediata a las nuevas condiciones laborales dentro del mismo. Con esa lógica la siguiente sentencia parecía cobrar sentido: el otro no es bienvenido, a menos que demuestre que es como nosotros. Como se analizó en esta tesis, igual que los adultos, los y las jóvenes son sujetos culturales que también discriminan. Aunque no se trata de un grupo homogéneo, suele decirse entre profesores que las generaciones han ido cambiando a lo largo del tiempo, eso es evidente si consideramos que su contexto tampoco es el mismo al de hace diez o veinte años. Sin embargo, fue muy revelador para este estudio mirar ciertas actitudes y disposiciones por parte de los y las jóvenes, ligadas a las circunstancias institucionales del plantel, a las propias actitudes del personal educativo (con particularidad de ciertos actores específicos) y, como se analizó en el estudio, a las maneras que son construidos como sujetos.

Poco a poco comencé a adaptarme (sin conformarme) a todas esas circunstancias. Mientras tanto, continúe con mis notas como acostumbraba. Pasado cierto tiempo, sobre todo de recuperación ante el agotamiento físico y mental que implicó todo ese proceso de adaptación, me fue posible retomar la escritura, mucho más pausada pero impulsada por todo lo que estaba viviendo. A lo largo de este tiempo fueron las vacaciones, fines de semana, días de asueto, los que me ayudaron a continuar, aunque con la obvia dificultad que implica desconectarse y reconectarse con la estructura del trabajo realizado por no gozar ya de los periodos de dedicación que tuve para el desarrollo académico durante el doctorado. Para entonces el ejercicio de la escritura no sólo se convirtió en intención, sino además en contención, como un recurso para no dejarme llevar por la realidad. La tesis se volvió una especie de sentido de vida que no debía soltar a pesar de las dificultades y temores; no abandonar la expectativa de concluir la

investigación y darla a conocer aunque fuera tardíamente, ha sido un aspecto casi vital a lo largo de este tiempo.¹⁹⁹

Lo vivido poco a poco se fue exorcizando mediante la escritura. Algunos aspectos pudieron ser mirados con mayor profundidad, al grado de tomar un lugar central en los análisis, como sería el caso de los discursos de ayuda o los mecanismos institucionales como la no reprobación o el trabajo a distancia. Todo ello adquirió un matiz muy particular al ser observado *in situ*, sobre todo al enlazarse de forma congruente con otros elementos recuperados durante las primeras etapas del trabajo de campo o las entrevistas, por ejemplo las formas de categorización de los estudiantes o la carga simbólica de denominaciones como *basurero* o *delincuente*. Dar cuenta de aspectos que se entretajan alrededor de tales formas de estigmatización era algo que no podía dejar pasar, aunque ello implicara generar otros debates alternos a los que había figurado al inicio de la tesis; lo mismo sucedió en relación con el ámbito institucional y de poder.

Tengo la impresión de que gran parte de lo que he expresado en este espacio final da cuenta de algo también visible en el contenido de la tesis: la existencia de al menos dos grandes momentos de su elaboración. El primer momento estuvo empapado de la vida académica y universitaria en la que me vi envuelta durante cuatro años, en los que la escritura se volcó a aquellos ámbitos de carácter más teórico con argumentos en los que intenté aclarar mi posición y construir una perspectiva crítica ligada a aquellos referentes que más se adecuaban a ello; a su vez, la construcción de un soporte que justificara la manera en que se analizaron e interpretaron los datos. Pero una parte sustancial quedaba pendiente, ampliar aquello que sólo presentaba como esquemas de reflexiones analíticas, detallar con mayor profundidad lo observado en el campo o, como tuvo a bien señalar mi Comité Tutoral durante mi presentación de candidatura: atreverme a narrar lo que ocurre en las escuelas.

La escritura, como la interpretación, es un proceso de construcción, de experiencia. Así, en la segunda parte de esta tesis, tuve que atreverme a

¹⁹⁹ Por fortuna, durante todo ese proceso tuve la posibilidad de contar con apoyo para el manejo y contención emocional de la misma, algo necesario ante las dificultades, temores personales y hasta falta de disciplina que en ocasiones se convertían en obstáculos para continuar escribiendo.

abandonar ciertas certezas desde las cuales estaba construido el resto del trabajo y dejar que fuera la narración, el proceso cognitivo de la propia escritura, el que evidenciara la complejidad de la realidad que estaba analizando. En principio se trató de dar cuenta que no hay fórmulas concisas o “resultados” específicos, pues como lo he mencionado en otras ocasiones, este estudio, más que respuestas, me ha generado otras preguntas, algo que, a fin de cuentas, da sentido a una investigación.

He mencionado entonces dos grandes momentos en la elaboración de esta tesis, pero no menos importante es una tercera fase ligada a la escritura de sus apartados de cierre, escritura en la que se mira la dificultad y el temor por atreverme a soltar, a cerrar, a dar por terminado este ejercicio y “dar vuelta a la página”. Existen innumerables situaciones que me hubiera gustado continuar relatando, sobre todo al considerar la cantidad de escenarios en torno a mi desenvolvimiento como docente y como sujeto en la escuela secundaria, pero también el amplio margen de tiempo y de vida en el que se desarrolló este trabajo. Para dar cuenta del paso de ese tiempo, mencionaré algunos momentos coyunturales que, si bien no trastocaron de fondo la lógica de la investigación (ni la estructura institucional de la escuela secundaria), sí forman parte de un contexto al que considero pertinente aludir.

Ejemplo de lo anterior es la reforma educativa encabezada por el gobierno de Enrique Peña Nieto, tras las cuestionables elecciones presidenciales que devolvieron el poder al PRI y la serie de reformas estructurales generadas en dicho sexenio (2012-2018). De destacar es el descontento social encabezado por el sector magisterial a lo largo del país, respuesta al sistema de evaluación docente creado con dicha reforma para definir la permanencia o retiro de los profesores del sistema público. Como parte de dicha reforma educativa se emitió un nuevo modelo educativo, un plan y programas de estudio para la educación básica denominado *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017). Este modelo fue presentado en el 2017 y comenzaría a aplicarse a partir del ciclo

escolar 2018-2019.²⁰⁰ Tras el inicio del gobierno presidido por Andrés Manuel López Obrador dicha reforma fue derogada (SEP, 2019) y se procedió a la presentación del modelo denominado *Nueva Escuela Mexicana* (Presidencia de la República, 2019).

El sexenio peñista también estuvo marcado por un acontecimiento que cimbró a la sociedad mexicana en el 2014: la desaparición forzada de 43 jóvenes estudiantes de la Normal de Ayotzinapa en el Estado de Guerrero. Una tragedia que nos hizo voltear a ver un contexto de país que se ha convertido en la fosa de miles de desaparecidos y desaparecidas, muchos jóvenes, algunos tanto como los y las estudiantes de secundaria.²⁰¹ En algún punto este contexto era difícil de eludir de los análisis, como las condiciones de desigualdad, de criminalización y de violencia en la que se encuentra inmersa nuestra sociedad, adoptando una suerte de normalidad que nos conmina a un futuro sumamente incierto sobre todo para las nuevas generaciones.

²⁰⁰ La implementación de dicho modelo se efectuó a pocos meses de mi reingreso a la docencia en secundaria. Entre sus novedades se encontraba la incorporación de ámbitos de autonomía curricular como la elección de clubes u otros contenidos por decisión de cada plantel. Además de impartir la asignatura de Historia me fue posible elegir un club, escogí cine. El club recibía el nombre de *Cine debate* y *Cine en tu escuela*, lo impartí a jóvenes de primer y tercer grado que lo eligieron voluntariamente. A pesar de las comunes dificultades como la falta de materiales, recursos o infraestructura, la experiencia fue gratificante. El contenido y selección de materiales fue a criterio mío, por lo que además de enfocarme a las edades de los jóvenes pude centrarme en ciertas temáticas de mi interés, por ejemplo, en el caso del club de primero, procuré películas y cortometrajes enfocados a cuestiones de *Jóvenes y diversidad* (amén de la crítica que he hecho previamente a los usos del término *diversidad*). En el caso de tercer grado, realicé una selección de materiales relacionados con *Jóvenes, violencia y desigualdades*. En ambos casos las reflexiones y análisis de los estudiantes fueron fructíferos e interesantes. Se generaron espacios de debate a partir de materiales cinematográficos que abordan problemas acordes a la edad y situación social de los jóvenes de secundaria. En mi opinión, aunque en la implementación de los clubes hubo aspectos cuestionables, fue un acierto del modelo 2017, sobre todo considerando la apertura a la elección de los jóvenes, la cual suele ser limitada en este nivel educativo. No obstante, su aplicación se vio interrumpida a partir del ciclo escolar 2020-2021 por las siguientes razones: primero, la reincorporación de algunos elementos curriculares del plan de estudios que antecedió al modelo 2017 (ver SEP, 2019 y 2011), esto ante la falta de una propuesta curricular del modelo Nueva Escuela Mexicana establecido en 2019, segundo, por la interrupción de ese proceso por la pandemia de Covid-19. Sobre esto último, es de mencionar que en las estrategias de educación a distancia (establecidas durante el cierre temporal de las escuelas), las grandes protagonistas fueron las asignaturas formales y el retorno de la denominada educación tecnológica al cuadro de materias, esto marcó además la desaparición de los clubes tras la reincorporación de la enseñanza presencial en los planteles en agosto de 2021.

²⁰¹ Más de la mitad de las 8 mil 456 mujeres desaparecidas en México durante los últimos 11 años fueron niñas, adolescentes y jóvenes mayoritariamente entre 14 y 17 años de edad (ver Antúnez, 2019). Esa tendencia continúa vigente en el sexenio actual.

Otro evento relevante fue el terremoto del 2017, el cual costó la vida y la vivienda de varias personas, desenlaces trágicos que en muchos casos pudieron evitarse si no fuera por la corrupción presente en cada rincón de este país.²⁰² Al respecto, al regresar al plantel escolar a comienzos del año 2018, parte de la infraestructura de uno de los edificios más afectados por el terremoto seguía siendo utilizada como auditorio escolar (incluso pasado un tiempo me fue asignado como espacio para impartir el club de cine). A pesar de una serie de remodelaciones realizadas al plantel entre 2020 y 2021, ese edificio se mantendría en su lugar, y aunque no sería utilizado con fines educativos (tras el retorno de los jóvenes a clases presenciales), su existencia remite casi de forma simbólica a la metáfora del “elefante blanco”: una sombra que se yergue detrás de la escuela pública; un plantel renovado, pero con vicios profundos difíciles de ocultar y de “cubrir con pintura nueva”.²⁰³

En el 2020 pasó lo inesperado, el cierre de las escuelas por más de un año por la pandemia. Paradójicamente, durante ese periodo quedó evidenciado que la escuela como espacio físico, de encuentro con el otro, posee un valor muy profundo, representando en algunos casos un refugio de otras duras realidades para muchos niños, niñas y jóvenes. Un lapso de tiempo que marcó a la humanidad, mostrándonos parte de nuestra vulnerabilidad y en algunos casos lo efímero de la existencia. Pero además, se evidenció otra de las grandes tragedias que deja al descubierto el ámbito de la escuela pública: las enormes desigualdades que imperan en nuestra sociedad (y en el mundo).

²⁰² En relación a este punto, me parece digna de mención la lamentable muerte de 19 niños y niñas y 7 adultos, entre estudiantes y maestros del Colegio Enrique Rebsamen en la Ciudad de México, esto por el derrumbe de una parte del plantel como consecuencia de la cadena de corrupción detrás de su construcción, más que por el terremoto en sí mismo (Ver Reina, 2020).

²⁰³ Esta circunstancia me remite a un texto de Jorge Ibarguengoitia (1990) quien con su estilo característico ironiza la realidad de las escuelas mexicanas. En el texto escrito ya hace medio siglo se lee: “Esta tendencia a ver la educación como edificio o a creer que los edificios mismos son el fin que se persiguió al construirlos, quedó para mí claramente ejemplificada un día que vi salir de una escuela que queda cerca de mi casa a la directora acompañada de tres profesoras (...) —¡Ay, miren nomás qué retechula es nuestra escuela! Se refería al edificio, porque lo que pasa dentro es funesto. Los lunes por la mañana, la directora reúne a sus alumnos en el patio y después de hacerle honores a la bandera y de cantar el himno nacional, les explica, por medio de un sistema de altavoces, cuáles son las virtudes a que debe propender toda mujer mexicana y qué clase de zapatos deben usar los hombres. Después lee las listas de los reprobados, de los que no han pagado el regalo de su propia madre, de los que no se presentaron a tiempo para hacer calistenia, etcétera. Después de esto entran los grupos “a clase”.

Sobre la experiencia en la escuela secundaria pública durante este periodo también quedan páginas por escribir, pero baste con decir que la escuela secundaria pública como institución, en la esencia de lo que aquí se ha analizado, no ha cambiado de fondo. Circunstancias como la precarización, la discriminación, las desigualdades y sus mecanismos sostenidos e invisibilizados, no se resuelven con coyunturas o buenas intenciones. Y aun así, como quien se ha formado toda su vida en la educación pública (y vive de ella), sigo creyendo en la lucha por mantenerla; aunque sirva este ejercicio para idear cómo desde nuestras trincheras, podemos ética y dignamente reconfigurarla.

Estado de México, invierno 2021.

Lista de referencias

- Abad Miguélez, Begoña (2016) Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. En *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, núm. 34. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297145846004.pdf>
- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. (2011). *Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal. Derechos, deberes y disciplina escolar*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2008) Las cooperativas escolares en el Distrito Federal. Estudio diagnóstico.
- Adolescencia se extiende de los 10 a los 24 años: The Lancet (20 de enero 2018) *El universal diario*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/mundo/adolescencia-llegaria-hasta-los-24-anos-afirma-revista-medica>
- Aguado, José Carlos y Portal, Ana María (1992). *Identidad, ideología y ritual*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.
- Aguilar, Mariflor (2014) 1ª sesión: interpelación. Documento de trabajo.
- Aibar, Julio, et. al. (Coords.) (2013) *El helicoides de la investigación: metodología en tesis de ciencias sociales*. México: FLACSO.
- Alder, P. A. Y Adler, P. (1994): Observational techniques. En N. K. Denzin & Lincoln: *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Álvarez, Gabriela (2010). El sujeto que tiembla-desea: ambivalencia, estereotipo y tensión en las representaciones coloniales en la Patagonia. En: *Revista Universum* N°25 Vol.1, pp. 28-42.
- Ángeles, Jacqueline (2018) Profesora de Hermosillo corta el cabello de alumno por no cumplir con el reglamento. En *Regeneración*. Recuperado de <https://regeneracion.mx/profesora-de-hermosillo-corta-el-cabello-de-alumno-por-no-cumplir-con-el-reglamento-video/>
- Angulo, Félix (1991) Contra la simplicidad. En *Revista de Educación*. No. 296, págs. 389-440.
- Antúnez, Montserrat (2019) Desapariciones de mexicanas se concentran en niñas y adolescentes de 14 a 17 años. En *Cimanoticias. Periodismo con perspectiva de género*. Disponible en <https://cimacnoticias.com.mx/noticia/desapariciones-de-mexicanas-se-concentran-en-ninas-y-adolescentes-de-14-a-17-anos/>

- Aristegui Noticias (2019) Juez federal protege a estudiante de secundaria sancionado en la escuela por su corte de cabello. En *Aristegui Noticias*. Recuperado de <https://aristeguinoticias.com/0905/mexico/juez-federal-protege-a-estudiante-de-secundaria-sancionado-en-la-escuela-por-su-corte-de-cabello/>
- Aubert, Adriana y Amador, Jelen (2014) La inclusión del pueblo gitano a través de actuaciones educativas de éxito, proyecto: ROM UP! III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE). Campus María Zambrano, Universidad de Valladolid, Segovia, España). Ponencia sin publicar, resumen disponible en <http://amieedu.org/actascimie14/?p=123>
- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, 2018. Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México. 2018-2019.
- Avalos, Juan Manuel (2015) Numeralia sobre la condición juvenil contemporánea. En Valenzuela Arce, J. M (2015) *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Báez-Jorge, Félix (2002). *Los indios, los nacos, los otros. Apuntes sobre el prejuicio racial y la discriminación en México*, (121) enero-marzo de 2002. México: Universidad Veracruzana.
- Balderas, Oscar (2017) Papás ricos y niños bonitos: así se discrimina en algunas escuelas privadas de México. Consultado el 28 de enero de 2017 en https://news.vice.com/es/article/papas-ricos-ninos-bonitos-discrimina-escuelas-privadas-mexico?utm_source=vicenewsesfbmx
- Baltazar, Celia (2007) *Vínculo entre la construcción histórica y la concepción de lo indígena en los jóvenes urbanos de secundaria*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. Universidad Pedagógica Nacional.
- Baronnet, Bruno (2014) Racismo y discriminaciones en el Sistema Educativo Mexicano. En Ascencio, G. (Coord.) *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. San Cristobal de las Casas: Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste del Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Bastida, Leonardo (2012) La violencia hacia lo diferente. El acoso escolar por homofobia: una realidad en las escuelas mexicanas. En *Rayuela* Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos. No. 6, Julio.
- Batallán, Graciela (2007): *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria* Paidós. Buenos Aires.

- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Bertaux, Daniel (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente oral* (1), 87-96. Recuperado el 5 de agosto de 2019 de <http://www.jstor.org/stable/27753230>
- Bhabha, Homi (1994) *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial
- Blanchar, Clara (26/02/2012) La crisis lleva a centenares de africanos a recoger hierros por las calles de Barcelona. En *El País*. Disponible en https://elpais.com/ccaa/2012/02/25/catalunya/1330198632_698695.html
- Bolívar, Antonio (2002) ¿De nobis ipsis silemus: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1.
- Bolívar, Antonio et al. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Borrás, Lizeth (2007) *Historia crítica del programa de historia propuesto por la Reforma Integral de la Educación Secundaria, RIES*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Borrás, Lizeth (2009-2013) *Notas de campo*.
- Borrás, Lizeth (2010-2011) *Notas de campo*.
- Borrás, Lizeth (2011) *Notas de campo*.
- Borrás, Lizeth (2011-2012) *Notas de campo del ciclo escolar 2011-2012*. Registro inédito.
- Borrás, Lizeth (2012) *Desde la escuela. Notas sobre discriminación y otras cosas*. Registro inédito.
- Borrás, Lizeth (2012) El Bicentenario en la escuela secundaria: la historia invisible. En Plá S., Rodríguez X., y Gómez V. (Coord.) *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Borrás, Lizeth (2012) *La imperecedera historia patria: el caso de los rituales cívicos en la escuela secundaria*. Memoria del Tercer Encuentro de la Red Nacional de Profesionales de la Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia; Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia.
- Borrás, Lizeth (2012-2013) *Notas de campo del ciclo escolar 2012-2013*. Registro inédito.

- Borrás, Lizeth (2014) *De lo jurídico a lo sociocultural. Debates en torno a la discriminación como concepto en construcción*. Documento de trabajo sin publicar.
- Borrás, Lizeth (2014) *Más allá de lo visible. Narrativas sobre racismo y discriminación en la secundaria pública de la Ciudad de México*. III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE). Campus María Zambrano, Universidad de Valladolid, Segovia, España). Ponencia sin publicar, resumen disponible en <http://amieedu.org/actascimie14/?p=123>
- Borrás, Lizeth (2015) *Estigma y discriminaciones en la Escuela Secundaria Pública de la Ciudad de México. Narrativa desde la frontera entre la investigación y la experiencia docente*. En Porta, L. (et. al.) (comp.) 1ª ed. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015. ISBN 978-987-544-655-7.
- Borrás, Lizeth (2015) *Notas de campo. [Visitas realizadas al plantel en el año 2015]*. Registro inédito.
- Borrás, Lizeth (2015, diciembre 15) Entrevista a la Profesora C. [Archivo de audio]. Registro inédito.
- Borrás, Lizeth (2015, diciembre 15) Entrevista al Profesor H. [Archivo de audio]. Registro inédito.
- Borrás, Lizeth (2015, diciembre 15). Entrevista a la Profesora C. [Archivo de audio]. Registro inédito.
- Borrás, Lizeth (2015, diciembre 16) Entrevista al Profesor F. [Archivo de audio]. Registro inédito.
- Borrás, Lizeth (2015, diciembre 16) Entrevista al Profesor J. [Archivo de audio]. Registro inédito.
- Borrás, Lizeth (2015a) *Narrativa de la experiencia en las escuelas secundarias. 2009-2013*. Documento de trabajo.
- Borrás, Lizeth (2015b) *Somos los de la tarde. Narrativa de la experiencia docente en el turno vespertino, 2010-2011*. Documento de trabajo.
- Borrás, Lizeth (2016) *Notas de campo. [Visitas realizadas al plantel en el año 2016]*. Registro inédito.
- Borrás, Lizeth (2017) *La escuela secundaria y la construcción de categorías clasificatorias. Un análisis crítico desde el contexto de la Ciudad de México*.

Memoria del Encuentro internacional por la unidad de los educadores. Pedagogía 2017. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación de la República de Cuba.

Borrás, Lizeth (2018) Homogeneidad, diversidad y diferencia. Aproximaciones desde el estudio de las discriminaciones en la Escuela Secundaria Pública de la Ciudad de México. En Baronnet, Bruno, Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda (Coords.) (2018) Racismo, Interculturalidad y Educación en México. Serie Investigación núm. 13. Xalapa: Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Dirección Editorial de la Universidad Veracruzana. Disponible en <https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>

Borrás, Lizeth (2018-2019) *Notas de campo del ciclo escolar 2018-2019*. Registro inédito.

Borrás, Lizeth (2019-2020) *Notas de campo del ciclo escolar 2019-2020*. Registro inédito.

Bourdieu, Pierre (2001) *Science de la science et reflexivité*. Raisons d'agir: París.

Bourdieu, Pierre (2013) La nobleza del Estado: educación de élite y espíritu de cuerpo. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean- Claude (1996) *La reproducción*. Madrid: Laia.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bracchi, Claudia, & Gabbai, María Inés (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Kaplan Carina, *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Briones, Claudia (2005) (Meta) cultura del Estado-nación y estado de la (meta) cultura. Colombia: Universidad del Cauca.

Briones, Claudia (2007) Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. En: *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.6: 55-83, enero-junio.

Butler, Judith (1997) *Lenguaje, poder e identidad*. España: Editorial Síntesis.

Butler, Judith (2001) El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad, México: Paidós-PUEG-UNAM.

Butler, Judith (2002): *Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo", Buenos Aires, Paidós.

- Butler, Judith (2015) *Vulnerabilidad y resistencia revisitadas*. Conferencia Magistral impartida en la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Camhaji, Elías (2019) Marco Antonio Sánchez Flores, ecos de una desaparición forzada. En *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2019/06/19/mexico/1560920966_013923.html
- Campos Thomas, Tania (2013) *“Cuando se tiene fe” El pluralismo médico y “el don” en una localidad de la Sierra Alta del Estado de Hidalgo*. Tesis doctoral. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Capasso, Verónica y Melina Jean Jean (2013) Imagen, dispositivo y cultura visual. El caso de la estación ex Avellaneda “Darío y Maxi”. *Plures: Artes y Letras*, ISSN-1853-6212, N°. 3. Disponible en: <http://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/566/515>
- Cárdenas Denham, Sergio (2011). Escuelas de doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 801-827. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300007&lng=es&tlng=es
- Cárdenas, Sergio (2012). La corrupción en sistemas educativos: una revisión de prácticas, causas, efectos y recomendaciones. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 52-72. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-cardenas.html>
- Carrillo, José; Prieto, María; Jiménez, José (2013) *Bullying*, violencia entre pares en escuelas de México. En Furlán, A., Spitzer, T. (Coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Carrión, Lydiette (2018) *La fosa de agua: Desapariciones y feminicidios en el río de los Remedios*. México: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Castellanos, Rosario (1959) El otro. En *Al pie de la letra*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Castro, Cristina (et.al) (2014) Las implicaciones de la formación de las familias gitanas en la mejora de los resultados académicos de los niños y niñas gitanos. Resultados del proyecto Edurom. III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE). Campus María Zambrano, Universidad de Valladolid, Segovia,

España). Ponencia sin publicar, resumen disponible en <http://amieedu.org/actascimie14/?p=123>

Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (eds.) (2007). *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.

Chakrabarty, Dipesh (2008) *Al margen de Europa*. Tusquets. 15-57.

Chaves, Mariana (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. En *Última década*, 13(23), 9–32. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362005000200002&nrm=iso

Cohen, Leonard y Robinson, Sharon (1988). Everybody Knows [Canción]. En *I'm Your Man* [Álbum]. Columbia Records.

Comisión Nacional de Derechos Humanos (2019) Recomendación No. 48 /2019 Sobre la violación de los derechos humanos a la educación, a la intimidad y a la participación, así como al principio del interés superior de la niñez, con motivo de la aplicación de “el operativo mochila segura” en escuelas de educación básica de la Ciudad de México. Ciudad de México, 29 de julio de 2019. Disponible en https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-07/REC_2019_048.pdf

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2003) Recomendación General No. 5/2003 sobre el caso de la discriminación en las escuelas por motivos religiosos. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2003.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2005) *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. México: Ediciones Conapred

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2011) *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010: Resultados generales*. México: Ediciones Conapred.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2013). Encuesta de Discriminación hacia las juventudes en el Distrito Federal. México: CONAPRED.

- Corona Berkin, Sarah (2007) *Fragmentos de educación "entrecultural"*. México: Universidad de Guadalajara.
- Corona Berkin, Sarah y Kaltmeier, Olaf (Coords.) (2012) *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona, España: Gedisa.
- Da Silva, Eva (2009) La constatación de la diferencia del "otro": la profesora negra. En *Revista mexicana de investigación educativa* v.14 n.42, jul./sep.
- De Certeau, Michel (1993) *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, Michel (2007) 1. La historia, ciencia y ficción. En *Historia y psicoanálisis*. México: Universidad Iberoamericana.
- De la Garza, Enrique (2001) La epistemología crítica y el concepto de configuración. En *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 63, No. 1 (Jan- Mar., 2001), pp. 109-127.
- De la Peña, Guillermo (1998) Educación y cultura en el México del siglo XX. En P. Latapí *Un siglo de educación en México*, Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Souza Santos, Boaventura (2003) *Introducao a uma ciencia pós-moderna*. Sao Paulo: Graal.
- De Souza Santos, Boaventura (2007) *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Bolivia: CLACSO, CIDES - UMSA, Plural editores.
- De Souza Santos, Boaventura (2010) *Descolonizar el saber*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Deleuze, Gilles epígrafe en Skliar, Carlos (2002) *Si el otro no estuviera ahí. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, Ángel (2004) La escuela en el debate modernidad-posmodernidad. En A. de Alba, *Posmodernidad y educación*. México: CESU, Porrúa.
- Díaz, Cristhian (2010) Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. En: *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.13: 217-233, julio-diciembre 2010.
- Dubet, François (2003) A escola e a exclusão. En: *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, julho/2003. (Publicado originalmente en francés en la revista *Éducation et Sociétés*, n.5, p.43-57, 2000/2001).
- Dubet, François (2003) Las figuras de la violencia en la escuela. En *Docencia*. Núm. 19. México: UNAM.

- Dubet, François (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, François (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, Vol. 47 Núm. 2: 15-25.
- Dubet, François (27 septiembre de 2012). Entrevista a François Dubet [Producido por MUNDO UNTREF]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PfpgxIYKFDE>
- Dubet, François (et.al) (2014) *Pourquoi moi?: l'expérience des discriminations*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, Inés (2000) *La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina*. Documento presentado en X Jornadas LOGSE. *La escuela y sus agentes ante la exclusión social*. Granada, España.
- Dussel, Inés (2001) Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos. En Th. Popkewitz, B. Franklin y M. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación*. Barcelona-México: Pomares.
- Dussel, Inés (2004) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003> el 3 de octubre de 2014.
- Dussel, Inés (2012) La disciplina y el poder en la escuela: una lectura desde Foucault. En Furlan, Alfredo (Coord.) (2012) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI Editores.
- Dussel, Inés (2015) Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación. En *Nueva Sociedad* No 257. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/deudas-y-desafios-de-una-nueva-agenda-en-educacion/>
- Educación secundaria*. Consultado en el sitio https://www2.sep.df.gob.mx/que_hacemos/secundaria.jsp el 20 de diciembre de 2016.
- El Colegio de México (2018) *Desigualdades en México 2018*. Ciudad de México, México: El Colegio de México, Red de Estudios sobre Desigualdades, 2018. Disponible en <https://desigualdades.colmex.mx/informe2018>

- El País (2018) La policía de Río de Janeiro abate a un ladrón que tomó a una anciana como rehén [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/eiq18P5o2po>
- Elizalde, Silvia Lorena (2014). Aprendiendo a ser varones y mujeres jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar. En *Intersecciones en Comunicación*, 8, 31-50. Argentina: Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.
- Encinas, José Lorenzo (2016) Jóvenes sicarios. La generación desechable: vivir rápido y morir joven. En *Ciencia UANL. Revista de divulgación científica de la Universidad de Nuevo León*. Año 19, No. 80. Disponible en <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=6037>
- Escobar, Arturo (2003) Mundo y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*. 1:52-86.
- Espina, Mayra (2007) Jesús Ibáñez: Hacia una red de resistencia profunda. Entrevista en: *Utopía y Praxis Latinoamericana Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*// Año 12. Nº 38 Julio-Sept.
- Espinar, Eva (2006) *Violencia de género y procesos de empobrecimiento*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Fernández, Alejandro (2003) Mátalas [Canción]. En *Niña amada mía* [Álbum]. Columbia Records.
- Fliegau, Benedek (Director). (2012). El viento [Película]. Coproducción Hungría-Alemania-Francia; Inforg-M&M Film Kft, The Post Republic, Paprika Films, MDM, Eurimages.
- Flores, Raúl (10 de septiembre de 2019). Adolescentes, los sicarios desechables del Narco. En *Excelsior*. Disponible en <https://www.excelsior.com.mx/nacional/adolescentes-los-sicarios-desechables-del-narco/1335471>
- Fondevila, Gustavo (2008) El hostigamiento laboral como forma de discriminación: un estudio cualitativo de percepción. México: *Revista mexicana de sociología*, v.70 n.2 abr/jun.
- Fonseca, Carlos y Quintero, María (2009) La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. En: *Revista Sociológica*, año 24, número 69, enero-abril, pp. 43-60.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2000) *Interculturalidad y globalización*. San José de Costa Rica. DEI.
- Foucault, Michel (1979) *Microfísica del poder*. España: Las Ediciones de La Piqueta.

- Foucault, Michel (1988) The political technology of individuals. En L. Martin, H. Gutman y P. Huttan (eds.) *Technologies of the self- A seminar with Michel Foucault*. Ainhurst: University of Massachusetts Press.
- Foucault, Michel (2009) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI editores.
- França, João (2016) El colegio y el ámbito doméstico están idealizados pero son dos de los espacios más violentos. Entrevista a Paul B. Preciado en *El Diari de l'Educació*, Catalunya, España. Consultado el 7 de febrero de 2016 en http://www.eldiario.es/catalunya/educacion/espacio-domestico-idealizados-espacios-violentos_0_479802838.html.
- Fraser, Angus (2005) *Los gitanos*. Barcelona: Ariel.
- Furlán, Alfredo y Spitzer, Terry Carol (Coords.) (2013) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gadamer, Hans-Georg (1993) *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gallardo, Ana (2006). *El encubrimiento del otro: la enseñanza de la historia en el Sistema Educativo Mexicano*. Conferencia dictada en la Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Gallardo, Ana Laura (2014) Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano. Claves desde las reformas a la educación básica nacional en Siglo XXI (2006 y 2011) / tesis que para obtener el grado de Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Geertz, Clifford (2003, 2009) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gergen, Mary y Gergen, Kennet (2000) Qualitative Inquiry: Tensions and transformation. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Gerson, Boris (1979) Observación participante y diario de campo en el trabajo docente en *Perfiles Educativos*, No. 5 pp. 3-22.
- Giglia, Angela. (2003). Pierre Bourdieu y la perspectiva reflexiva en las ciencias sociales. *Desacatos*, (11), 149-160. Recuperado en 29 de julio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2003000100010&lng=es&tlng=es.

- Giroux, Henry (1983) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En: Harvard Education Review No. 3.
- Giroux, Henry (1994) Hacia una pedagogía en la política de la diferencia. En Giroux, H. y R. Flecha *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Editorial El Roure.
- Gobato, Federico (2013) Los giros del helicoide. Los avatares de la construcción dialéctica de un tema y un problema de investigación. En Aibar, J. et. al. (Coords.) *El helicoide de la investigación: metodología en tesis de ciencias sociales*. México: FLACSO.
- Goffman, Erving (2012) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gómez Nashiki, Antonio (2005). Violencia e institución educativa. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, 693-718.
- Gómez Nashiki, Antonio (2014) La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. En *Pensamiento Educativo*. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana.
- Gómez, Antonio, Zurita, Úrsula (2013) El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En Furlán, A., Spitzer, T. (Coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- González, Jorge (1986) El baile de los que sobran [Canción]. En *Pateando piedras* (Álbum del grupo Los prisioneros). EMI Odeón Chilena.
- González, Roberto (2011) *La violencia escolar. Una historia del presente*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- González-Monteagudo, José (2000) El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. En *Revista de ciencias de la educación*, págs. 227-246.
- Granja-Castro, Josefina (2009) Contar y clasificar a la infancia: Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 217-254. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100011&lng=es&tlng=es
- Grimson, Alejandro (2010) Culture and Identity: two different notions. En: *Social Identities*, vol. 16, nº 1, enero 2010, pp. 63-79.
- Grimson, Alejandro (2011) *Los límites de la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI.

- Grimson, Alejandro (2012) *Mitomanías argentinas. Cómo hablamos de nosotros mismos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grimson, Alejandro (2014a) Clase número 3. Modos mirar, modos de pensar II. Documento de trabajo del seminario virtual "Alteridades, configuraciones culturales y política". Argentina: CLACSO.
- Grimson, Alejandro (2014b) Comunicación y configuraciones culturales. En: *Estudios de Comunicación y Política*, Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758.
- Grimson, Alejandro (2019) *¿Qué es el peronismo? De Perón a los Kirchner, el movimiento que no deja de conmover la política argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Grimson, Alejandro (Escritor); Reches, Gabriel (Director); Torreta, Marcelo (Productor). *Mitomanías argentinas*. [Temporada 1 (8 capítulos) de programa de televisión] (2014). Transmitido por Canal Encuentro, Argentina. Disponible en <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8565#>
- Grimson, Alejandro y Tenti Fanfani, Emilio, (2014) *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grimson, Alejandro; Merenson, Silvina; Noel, Gabriel (2011) Descentramientos teóricos. Introducción. En: Grimson, A. (Comp.) *Antropología ahora. Debates sobre la alteridad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Guber, Rosana (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez, Edith et. al (2011) *Los adolescentes de la escuela secundaria dicen a su profesorado: caras y actitudes vemos... ¡apodos les ponemos!* Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa México.
- Gutiérrez, Juan y Juan Manuel Delgado (1993) Teoría de la observación. En Juan Manuel Delgado, Juan Gutiérrez (Comp.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (Coords.) (2007) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Pomares, UNAM.
- Hall, Stuart (2003) Introducción: ¿Quién necesita `identidad'? En Hall, S. y Du Gay, P. (Comp.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Hall, Stuart (2010) La cuestión multicultural. En Restrepo, E., Walsh, C. y Vich, V. (eds.) *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Colombia, Universidad Javeriana, IEP y Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hall, Stuart (2010) *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas*. Colombia: Enviñón editores.
- Hammersley Martyn y Atkinson, Paul (2001) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, América (2010) Violencia, autoridad y discriminación por razones étnicas en escuelas públicas urbanas. En *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*. Septiembre-Diciembre. México: CREFAL.
- Hernández, José Antonio (2008) *Los estudiantes y la escuela secundaria. Historia de una relación tormentosa*. México: Plaza y Valdés, INACE.
- Hernández, José Luis (2013) *Mochila Segura. Un estudio exploratorio*. Tesis de Licenciatura en Administración Educativa. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hevia, Ricardo e Hirmas, Carolina (2005) (Coord.) *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- Huergo, Jorge y Kevin Morawicki (s.f) *Re-leer la escuela para re-escribirla*. Documento de trabajo presentado como propuesta de capacitación docente de la Dirección de Educación Superior de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires.
- Ibañez, Jesús (1994) *El regreso del sujeto. La investigación social del segundo orden*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ibargüengoitia, Jorge (1990) Déficit educativo. No hagan aulas. En Ibargüengoitia, Jorge *Instrucciones para vivir en México* (recopilación de artículos publicados en el periódico Excélsior de 1969 -1976). México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Jacinto, Claudia (2009) *Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria*. Buenos Aires: SITEAL, IPE-UNESCO, OEI. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal090501.pdf>
- Juárez, Ana (2017) *Estudiar y sobrevivir en Iztapalapa. Etnografía de la violencia e identidades masculinas en una escuela secundaria de Santa Catarina*. Tesis de Doctor en Ciencias en la Especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- Kaplan, Carina (2006) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kaplan, Carina (2011) Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. En: *Propuesta Educativa* Número 35 – Año 20 – Jun 2011 – Vol 1 – Págs. 95 a 103.
- Kaplan, Carina (Dir.) (2014) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Kaplan, Carina y Di Napoli, Pablo. (2017). Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar. En *Ultima década*, 25(46), 147-183. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362017000100147>
- Kapuściński, Ryszard (2016) *Encuentro con el otro*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Köster, Anne (2018) *¿Reemplazó el enfoque de la educación inclusiva a la educación intercultural en México? Un análisis de múltiples niveles sobre los cambios de la atención educativa a la diversidad cultural y lingüística en escuelas primarias en la Ciudad de México (2012-2016)*. Congreso Internacional de Americanistas. Universidad de Salamanca, España.
- Kuhn, Thomas (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- La coperacha (S/A) Propuesta de reglamento de cooperativas escolares. Disponible en www.lacoperacha.org.mx/documentos/coperacha-propuesta-cooperativas-escolares.pdf
- Lander, Edgardo (2000) Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos, en E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. 11-40. Buenos Aires: CLACSO. Consultado en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf> el 16 de enero de 2016.
- Lander, Edgardo (2000) Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. En: *Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. Clacso.
- Larrosa, Jorge (2014) Experiencia y alteridad en educación en Skliar, C. y Larrosa, J, (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: FLACSO, Homosapiens editores.
- Lather, Patti (1990), Reinscribing Otherwise: The play of values in the practices of the human sciences. En E. Guba (Ed.) *The paradigm dialog: options for social science inquiry*. California: Sage Publications.

- Lincoln, Yvonna & Guba, Egon (1985) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lindón, Alicia (1999) Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. En: *Economía, Territorio y Sociedad*, vol. II, núm. 6, 295-310.
- Lins Ribeiro, Gustavo (1989) Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En *Cuadernos de Antropología Social*, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Vol. 2, N°. 1, 1989, pp. 65-69.
- López, Jaime (2001) *Investigación cualitativa y participativa. Un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental*. Colombia: Universidad pontificia bolivariana.
- López, Jorge (2017) *La escuela como institución (re)productora de la vigilancia heteronormativa. Etnografía del encauzamiento y la resistencia en una secundaria para mujeres en la ciudad de México*. Tesis de Maestro en Ciencias en la Especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- López, María (2011) *Ser estudiante de secundaria. Un estudio de la dinámica cultural en la construcción de la vida escolar*. Estados Unidos: Palibrio.
- Loyo, Engracia (2000) En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940). En A. De los Reyes, *Historia de la vida cotidiana en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lucas, Eugenia y Flores, Ana (2009) *El silencio de los adolescentes: La violencia como forma de vida, una aproximación narrativa de la realidad*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Luque, Alfonso y Delgado, Carmen (2002) Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico. En: *Psychosocial Intervention*, vol. 11, núm. 2. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Maddonni, Patricia (2014) El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Margullis, Mario (1999) La discriminación en la discursividad social. En Mario Margulis, Marcelo Urresti y otros, *La Segregación Negada: Cultura y Discriminación Social*, Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Margullis, Mario (et.al) (1998) *La Segregación Negada: Cultura y Discriminación Social*, Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Margullis, Mario y Lewin, Hugo (1998) Escuela y discriminación social. En Mario Margullis, Marcelo Urresti y otros, *La Segregación Negada: Cultura y Discriminación Social*, Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martín, Rubén (2012) El delito de “portación de cara”. En *Informador.mx*. Recuperado de <https://www.informador.mx/Ideas/El-delito-de-portacion-de-cara-20121013-0179.html>
- Martínez Miguelez, Miguel (1996) *Comportamiento humano. Nuevos métodos de Investigación*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, J. (2007) *México, uno de los países con mayor discriminación*. Recuperado el 7 de marzo de 2013 de <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/vernota.php?id=70094>
- Mc Laren, Peter (1997) *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez Editora.
- Mc Laren, Peter. (2003) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo veintiuno editores.
- McLaren, Peter (2007) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- McLaren, Peter (2011) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo veintiuno editores.
- Medina, Fausto, Tinajero, Guadalupe y Rodríguez, Juan Carlos (2013). La Orientación Educativa en la Escuela Secundaria: una práctica olvidada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), 76-80. Recuperado de <http://remo.ws/remo-25/>
- Mejía, Julio (2011) Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. En *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N°1. Año 1. Abril - Sept. Argentina. Pp. 47 - 60.
- Melgar, Lucía (2012) Discriminación sobre discriminación: una mirada desde la perspectiva de género. Colección Equidad de género y democracia, vol. 5. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, Instituto Electoral del Distrito Federal.
- Mèlich, Joan-Carles. (2009) Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). En Skliar C. y Larrosa, J. (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. FLACSO: Argentina.

- Mendoza, Victoria (2009) *Un estudio sobre discriminación, el caso de la Escuela Primaria Alberto Correa*. Ensayo para obtener el grado de Maestra en derechos humanos y democracia. México: FLACSO.
- Meza, Silvia Elena (2018) La fantasía de la meritocracia en México. En *Nexos*, Junio 1, 2018. Disponible en <https://economia.nexos.com.mx/?p=1505>
- Mignolo, Walter (2004) Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica, en I. Ramos y R. Sosa, R. (coords.), *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. 113-137. México: Siglo XXI Editores.
- Monnet, Nadja (2001) *Moros, sudacas y guiris*, una forma de contemplar la diversidad humana en Barcelona. En *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. España: Universidad de Barcelona.
- Nóvoa, Antonio (2003) Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de <<nuevas>> historias de la educación. En Popkewitz, T., Barry, F., Pereyra, M. (Comp.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* Barcelona-México: Pomares.
- Olmos, Enrique [@olmosdeita]. (2013, septiembre 5) “Indio” es insulto en México, muestra del racismo cotidiano. Y con la #CNTE ha cobrado vida en twitter. *Indignante*. [Twitter momento]. Recuperado de <https://twitter.com/olmosdeita/status/375679015182270464>
- Padawer, Ana (2003) Un exótico demasiado familiar: la investigación etnográfica en educación y un ejercicio de autoetnografía. *Cuadernos de Antropología Social* N° 18. Buenos Aires: FFyL – UBA.
- Padgett, Humberto y Loza, Eduardo (2014) *Las muertas del Estado: Femicidios durante la administración mexiquense de Enrique Peña Nieto*. México: Grijalbo.
- Paz, Octavio (2004) *Posdata*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peña, Brenda (2012) *Discriminación en la escuela: estudio en una escuela primaria en la Ciudad de México*. Tesis de Maestría en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez Islas, José Antonio (2010). La discriminación sobre jóvenes. Un proceso de construcción. En *El Cotidiano*. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/hevila/ElCotidiano/2010/no163/5.pdf>
- Pérez Islas, José Antonio (2019) Recluta a jóvenes el crimen organizado. Les ofrece lo que el gobierno no hace: UNAM. Entrevista en *El sol de Irapuato* (12 de agosto de

2019). Disponible en <https://www.elsoldeirapuato.com.mx/local/recluta-a-jovenes-el-crimen-organizado-4030175.html>

Pérez Taylor, Rafael (2003) Por una antropología simbólica. En Weinberg, L. (ed.) *Ensayo, simbolismo y campo cultural*. México, UNAM.

Pérez, Karla (2006) Discriminación estructural, cultural, institucional y personal. Un análisis de la producción y reproducción de la discriminación. En D. Valadés y M. Carbonell (coords.). *El Estado constitucional contemporáneo. Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*. (p. 687-723). Tomo I. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. (Serie Doctrina Jurídica, núm. 356).

Popkewitz, Thomas (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Las funciones sociales del intelectual. Madrid: Mondadori.

Popkewitz, Thomas (1994) Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. En *Revista de Educación* (305), 103-137.

Popkewitz, Thomas (1998) *La conquista del alma infantil. Política de la escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares; México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Popkewitz, Thomas (2000) *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.

Popkewitz, Thomas (2003) La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En Popkewitz, T., Barry, F., Pereyra, M. (Comp.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* Barcelona-México: Pomares.

Poy Solano, Laura (2017) SEP impone escuelas de tiempo completo. En *Periódico La Jornada* Domingo 20 de agosto de 2017, p. 14. Disponible en <https://www.jornada.com.mx/2017/08/20/mundo/014n1pol>

Presidencia de la República (1993). Decreto por el que declara reformados los artículos 3o. y 31 fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 05 de marzo de 1993.

Presidencia de la República (2019) Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019.

Prieto, María; Gomes, Candido; Acioli, Diogo (2012) Violencia que habla: narrativas de malos tratos entre alumnos. En *Revista Rayuela* Núm. 6. Jul/sep. Consultada el 13

de marzo de 2013 en <http://revistarayuela.ednica.org.mx/article/violencia-que-habla-narrativas-de-malos-tratos-entre-alumnos>

- Prieto, Martha (2005) Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana (2004) Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina. En De Alba, A. *Posmodernidad y educación*. México. CESU/Porrúa.
- Pulido, Rafael (2010). Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación. En *Educación en y para la Diversidad: el enfoque intercultural en Educación*. SEP. Dirección General de orientación y Servicios Educativos.
- Ramírez, Gloria (2012) La violencia de género en la educación media superior: invisible, oculta y permanente. En *Rayuela*. Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos. No. 6, Julio.
- Ramos, José Antonio (2012) Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 34, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 76-96. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, México.
- Rattero Carina (2009) La poquedad pedagógica. En *Los rostros de la cultura actual. El Cardo*. N° 11. Facultad de ciencias de la educación. UNER. Argentina.
- Rattero Carina (2013) Los descuajeringadores. En revista *Laberintos*. Año VII, No. 24. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Rattero, Carina (2014) La pedagogía por inventar. En C. Skliar y J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- RCG Televisión (Producción) (2018) Territorio RCG. [Noticiero de televisión]. Capítulo transmitido el 8 de enero de 2018. Disponible en <https://youtu.be/OISdnzZKfTo>
- Redacción AN (2013) *Denuncia CNTE venta de la prueba ENLACE, que se aplica desde hoy*. En Aristegui noticias. 3 de junio de 2013. Disponible en <https://aristeguinoticias.com/0306/mexico/denuncia-cnte-venta-de-la-prueba-enlace-que-se-aplica-desde-hoy/>

- Redacción BBC Mundo (2018) "La manada": el caso del grupo de 5 jóvenes que abusó sexualmente de una chica en los Sanfermines que causa indignación en España. En *BBC Mundo News Mundo* (26 de abril de 2018). Disponible en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-43907559>
- Redacción/SinEmbargo (2018) *Nefertiti y Grecia, de 16 y 14, iban al cine: familia. Eran criminales, dice la policía que las acribilló*. Recuperado de <https://www.sinembargo.mx/12-03-2018/3396295>.
- Regeneración (23 de marzo de 2017) Secundaria niega inscripción a niña por llevar el pelo corto. En *Regeneración*. Recuperado de <https://regeneracion.mx/secundaria-niega-inscripcion-a-nina-por-llevar-el-pelo-corto/>
- Reguillo, Rossana (2000) *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma: Bogotá.
- Reguillo, Rossana (2000) *Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión*. En: Medina, G. (Comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Reguillo, Rossana (2008) *Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración*. En Tenti, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Reguillo, Rossana (2018, julio 24) *Decidí que la mejor forma de hablar en torno a la democracia y a los desafíos para la comunicación en #ALAIC2018, era acudir al falso-verdadero de Deleuze y a mi ya larga etnografía en #LATAM*. [Twitter momento]. Recuperado de <https://mobile.twitter.com/rossanareguillo/status/1021975954791514112>.
- Restrepo, Eduardo (2011) *Modernidad y diferencia. Tabula Rasa*, (14), 125-154. Bogotá.
- Reyes, Alejandro (2006) *Adolescencias entre muros: la escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. México. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales..
- Reyes, Alejandro (2010) *Más allá de los muros: adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. Tesis de Doctorado en Investigación en Ciencias Sociales. México. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales..
- Richardson, Laurel (2000) *Writing: A Method of Inquiry*. En: N. Denzin and Y. Lincoln (Eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Rincón, Gilberto (2008) La atención institucional contra la discriminación en México. En Becerra, A. (2008). (Coord.) *Atención a la discriminación en Iberoamérica. Un recuento inicial*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Rockwell, Elsie (2005) *Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico*. Primer Congreso de Etnología y Educación, Universidad Castilla-La Mancha. Consultado el 15 de mayo de 2015 en <https://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-del-campo-al-texto-2005.pdf>
- Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Rodríguez McKeon, Lucía (2009) *La configuración de la formación de la ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, Miguel (2007) (Ed.) *Testimonios de discriminación: Historias vivas*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Observatorio Ciudadano de la Educación, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, FLAPE, Contracorriente, A.C., Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211.
- Roman, Leslie (1992) The political significance of other ways of narrating ethnography: a feminist materialistic approach. En: LeCompte, M. D., Millroy, W. L. and Preissle, J. (Eds.) (1992). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Ruiz, María Mercedes (2012) *La Secundaria para Trabajadores vista a través de sus estudiantes. Voces de la exclusión desde la Otra educación*. México: UNAM/IISUE.
- Sacristán, Gimeno (2004) Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa posmoderna. En *Por nuestra escuela*. México: Lucerna Diógenes.
- Salaberria, Ramón (2002) Bibliotecas de aula en México a gritos y sombrerazos. En *Educación y biblioteca: revista de documentación y recursos didácticos*. Año 14, No. 132. Madrid: Asociación Educación y Bibliotecas Tilde.
- Sandoval, Etelvina (2000) *La Trama de la Escuela Secundaria: Institución, Relaciones y Saberes*. México: Plaza y Valdés.
- Sandoval, Etelvina (2001) Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 82-102.

- Santaella, Cristina (2006) Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. En: *Revista de Investigación Educativa*, 2006, Vol. 24, n.º 1, págs. 147-164
- Saucedo Ramos, Claudia (2005) Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, julio-septiembre. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002603>
- Saucedo, Claudia (2003) Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida. En *Nueva Antropología*, vol. XIX, núm. 62, abril p. 77-98.
- Saucedo, Claudia (2005) Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: COMIE, julio – septiembre, Vol. 10, Núm. 26.
- Schmelkes, Sylvia (2006) La interculturalidad en la educación básica. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.
- Scott, Joan W. (1992) Experiencia. En Butler, J. y Scott, J. (Edits.) *Feminists Theorize the Political*. Nueva York: Routledge, Inc. Versión traducida recuperada de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana13/ventana13-2.pdf> el 5 de agosto de 2019.
- Secretaría de Educación Pública (1981) *Manual de organización de la Escuela de Educación Secundaria*. Documento de trabajo. México.
- Secretaría de Educación Pública (1982) Acuerdo Secretarial número 98 que establece la organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de noviembre de 1982.
- Secretaría de Educación Pública (1982). Reglamento de Cooperativas Escolares. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 23 de abril de 2003.
- Secretaría de Educación Pública (1993) Plan y programas de estudio. Educación Secundaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1999). Acuerdo número 253 por el que se actualizan los diversos números 177 y 182, mediante los cuales se establecieron, respectivamente, nuevo plan de estudios para educación secundaria y los

programas de estudio correspondiente. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 3 de febrero de 1999.

Secretaría de Educación Pública (2008) Acuerdo número 475 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de diciembre de 2008.

Secretaría de Educación Pública (2008) ACUERDO número 475 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de diciembre de 2008.

Secretaría de Educación Pública (2008) *Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de nivel Medio Superior*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2009) Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos en el Distrito Federal. Ciclo escolar 2009-2010. México: SEP/AFSEDF.

Secretaría de Educación Pública (2011) Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto de 2011.

Secretaría de Educación Pública (2011) Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto de 2011.

Secretaría de Educación Pública (2011) *Planes y programas de estudio. Secundaria*. México.

Secretaría de Educación Pública (2013) Acuerdo número 664 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 25 de febrero de 2013.

Secretaría de Educación Pública (2015) *UDEEI. Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo. Documento de Trabajo*. México: Dirección general de operación de servicios educativos, Dirección de educación especial.

Secretaría de Educación Pública (2017) Acuerdo número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de octubre de 2017.

Secretaría de Educación Pública (2017) *Aprendizajes Clave para la educación integral. Tutoría y Educación Socioemocional Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2019a) Acuerdo número 15/06/19 por el que se modifica el diverso número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 25 de junio de 2019.

Secretaría de Educación Pública (2019b) *Emite SEP lineamientos para el uso de uniforme neutro en las escuelas públicas de la Ciudad de México*. Boletín No. 87 publicado el 3 de junio de 2019 en la Ciudad de México. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/468878/Bolet_n_SEP_no._87_-_Emite_SEP_lineamientos_para_el_uso_de_uniforme_neutro_en_las_escuelas_publicas_de_la_Ciudad_de_Mexico.pdf

Secretaría de Educación Pública (s/f). Programa Nacional de la Lectura. Documentos de los Anexos y Evaluación de consistencia y resultados. Disponible en <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-de-la-lectura?state=published>.

Secretaría de Educación Pública. Administración Federal de servicios educativos en el D.F. (2018) *Las nuevas figuras para el fortalecimiento de la escuela. Perfiles y funciones*. Folleto informativo.

Segato, Rita (2017) *Inflexiones decoloniales: Pedagogía, género e investigación*. [Conversatorio] Seminario realizado en la Unidad de Posgrado de la UNAM el 12 y 16 de mayo de 2017.

Segato, Rita (2017) *La estructura de género y el mandato de violación*. En De Santiago, Alejandra; Caballero, Edith y González, Gabriela (Eds.) *Mujeres intelectuales: feminismos y liberación en América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

SEP/AFSEDF (2014) *Las nuevas figuras para el fortalecimiento de la Escuela. Perfiles y funciones*. México. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, Secretaría de Educación Pública.

SEP/SEB/AFSEDF (2014) *Fortalecimiento de la Escuela Secundaria. Implicaciones de la ruta de mejoramiento escolar en el Distrito Federal*. Educación Básica, ciclo escolar 2014-2015. Manual de Consejos Técnicos Escolares, Fase intensiva. México. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

- Simons, Helen y Usher, Robin (2000) Introduction: ethics in the practice of research. En Simons, H. y Usher, R. (Eds.) *Situated ethics in educational research*, London: Routledge.
- Sistach, Maryse (Directora) (2001) *Perfume de violetas* [Cinta cinematográfica] México. Instituto Mexicano de Cinematografía.
- Skliar, Carlos (2002) Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*. Año XXIII, No. 79.
- Skliar, Carlos (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. En *Revista Educación y Pedagogía*. VOL. XVII No. 41. Colombia.
- Skliar, Carlos (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación, *Revista Educación y Pedagogía*, XVII, No. 41. Colombia.
- Skliar, Carlos (2007) *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Skliar, Carlos (2014) Fragmentos de experiencia y alteridad. En C. Skliar y J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, Carlos (2017) *Pedagogías de las diferencias*. Argentina: Noveduc.
- Skliar, Carlos y Duschatzky, Silvia (2000) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En: *Cuaderno de Pedagogía* Año 4 N°7, Rosario, Argentina: Ed. Bordes.
- Suárez, Daniel (2006) Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. En *Entre Maestros*, Universidad Pedagógica Nacional de México, vol. 5, núm. 16.
- Suárez, Daniel (2007) Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I, Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Suárez, Daniel (2008) La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En Elisalde, R. y Ampudia, M. (comp.) *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Sverdlick, Ingrid (2011) La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio en Sverdlick, Ingrid (comp.) (2011) *La investigación*

educativa: una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Taboada, Eva (1999) *Las ceremonias cívicas. ¿Un currículo paralelo de enseñanza de la historia?* En E. Remedi, *Encuentros de investigación educativa 1995-1998*. México: Cinvestav-DIE, Plaza y Valdés.

Taboada, Eva (2005) *Rituales de Identidad, cultura escolar y nación* (Tesis doctoral inédita). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional—Departamento de investigaciones educativas, México.

Tenti Emilio (ed.) (2000) *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Tenti, Emilio (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento de trabajo. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

Trouillot, Michel-Rolph (2011) *Transformaciones globales*. Popayán: Universidad del Cauca.

Vain, Pablo (2002) *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. En *Education Policy Analysis Archives* Vol. 10 No. 13.

Valenzuela Arce, José Manuel (2015) 1. *Remolinos de viento: juvenicidio e identidades desacreditadas*. En Valenzuela Arce, J. M. (Coord.) *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona: NED Ediciones.

Valenzuela Arce, José Manuel (2012). *Sed de mal. Feminicidio, jóvenes y exclusión social*. Tijuana/Monterrey: Colef/UANL/Conacyt.

Valles, Miguel (2003) 5. *Técnicas de observación y participación: de la observación participante a la investigación-acción-participativa*. En *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.

Vargas, Ileana (2012) *La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos*. En *Revista Calidad en la Educación Superior*. Programa de Autoevaluación Académica, Universidad Estatal a Distancia, Vol. 3, Núm. 1, mayo de 2012, San José: pp. 119-139.

Vázquez, Francisco (2006) *El problema de la reflexividad en Pierre Bourdieu de la Epistemología a la Ética*. En: *Opinión Jurídica*, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre, 2006, pp. 87-104. Colombia: Universidad de Medellín.

Vázquez, Josefina (1975) *Nacionalismo y Educación en México*. México: El Colegio de México.

- Vela, David (2019) Marco Antonio, estudiante detenido por policías, fue víctima de desaparición forzada: Tribunal. En *El financiero*. Recuperado de <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/marco-antonio-estudiante-detenido-por-policias-fue-victima-de-desaparicion-forzada-tribunal/>
- Velázquez, Luz (2005) Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. En *Revista mexicana de investigación educativa* Julio-septiembre. Año/Vol. 10 Núm. 26. pp. 739-764. México. COMIE.
- Weiss, Eduardo (2012) Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34(135), 134–148.
- Wilfred Carr; Stephen Kemmis (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Willis, Paul (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Zambrano, María (1934) Por qué se escribe. En *Revista de occidente*. Madrid: Fundación Ortega y Gasset.
- Zemelman, Hugo (2001) *Pensar Teórico y Pensar Epistémico. Los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas*. Instituto de pensamiento y cultura en América AC.
- Žižek, Slavoj (2008) *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.
- Žižek, Slavoj (2009) *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Paidós.