

01087 4



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**LOGRO ESCOLAR Y PODER. SUS IMPLICACIONES EN
EL DESARROLLO SOCIO-MORAL DE ESTUDIANTES
DE UNA ESCUELA TÉCNICA**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

FAC. DE FILOSOFÍA Y LETRAS

PRESENTA

SARA MARÍA FUENTES MORA



DIVISION DE
ESTUDIOS DE POSGRADO

DIRECTORA DE TESIS:

DOCTORA MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA



FACULTAD DE FILOSOFÍA
Y LETRAS

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CIUDAD UNIVERSITARIA, 2002



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Carlos,

mi báculo y mi bastión

A Lety, Sandy, Checo,

Marissa, Quique. Abelinho,

mis admirados motivadores

A Samantha, Emiliano,

Mariana, Fer, Ana Paula,

preciada prolongación de mi vida

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Sara María

Fuentes Mora

FECHA: 24-11-02

FIRMA: [Firma]

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**A Tere Yurén, por su paciencia,
regaños, consejos y comprensión**

A todos los alumnos de la escuela técnica

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	1
1. Finalidad de la investigación y cuestiones que aborda	5
1.1. Justificación del trabajo	7
1.2. Planteamiento del problema	11
1.3. Delimitación del objeto de estudio	14
2. La teoría en el proceso de investigación	19
2.1. Referentes teóricos	20
2.2. Metodología	25
3. El trabajo de campo	35
3.1. Las unidades de análisis	61
3.2. Análisis e interpretación de los hallazgos	53
3.2.1. Actitud del alumno hacia su aprendizaje	54
3.2.2. La calificación: perspectiva del alumno y autoridades	75
3.2.3. Presencia de la familia	95
3.2.4. El maestro y su práctica	109
3.2.5. Relación maestro-alumno	128
3.2.6. Control y disciplina: formas de poder ejercidas por la institución	140
3.2.7. La resistencia, respuesta al ejercicio del poder	161
3.2.8. El desarrollo socio-moral de los alumnos	175
Conclusiones	195
Bibliografía	216
Anexos	222

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Introducción

Actualmente, en México la educación pública se lleva a cabo en condiciones sociales y económicas desfavorables, agravadas por las crisis que agudizan problemas y contradicciones. Sin embargo y aún en estas circunstancias, la educación técnica terminal a nivel medio superior, se constituye en una alternativa educativa importante para un núcleo creciente de la población.

El haber estado inserta en el medio de la educación técnica en el nivel medio superior escolarizado de educación pública, participando como docente y ocupando distintos puestos administrativos a lo largo de tres décadas, me ha permitido conocer este nivel educativo, a la vez que percatarme de diversos problemas que afectan de forma significativa a quienes va dirigido este servicio: los alumnos. El ser maestra y en el momento actual y no ocupar cargo administrativo alguno por decisión propia, allanó el camino para realizar esta investigación. Desde un principio conté ampliamente con el apoyo de la Dirección del plantel, lo cual me permitió trabajar turnos completos, matutino y/o vespertino, en la recolección de los datos pertinentes a este constructo.

Uno de los problemas a que aludí líneas arriba y sobre el cual se enfoca el desarrollo de este trabajo, es el ejercicio del poder en la institución, su relación con el logro escolar del educando y como consecuencia de este vínculo, la posibilidad de que dicho educando alcance un cierto desarrollo

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

socio-moral¹. La importancia de estos factores – poder, logro escolar y desarrollo socio-moral - fue establecida por los alumnos², ya que al realizar entrevistas intensivas³ a estudiantes de distintos semestres, me percaté de que la cuestión del poder se hacía presente de una manera constante y tenía una incidencia permanente en la vida escolar de los jóvenes, la atravesaba y parecía impactar su desarrollo socio-moral.

El hallazgo se convirtió entonces en el eje rector de esta investigación, la cual se realizó a lo largo de tres y medio años en las instalaciones de una escuela técnica en el Distrito Federal. La escuela que constituye el escenario de mi trabajo es de carácter público, de nivel medio superior; la modalidad que prevalece es la escolarizada y los estudios son terminales.

En este espacio se llevó a cabo una investigación cualitativa, de carácter interpretativo y naturalista –a través de un trato natural y en auténtico contacto, como ha señalado Malinowski⁴-, que respetó la cotidianidad de

¹ El término socio-moral nos remite al hecho de que toda formación, construcción de una personalidad o desarrollo están signados por el contexto social en que el sujeto se desenvuelve y en el que interactúa con los otros, todo lo cual contribuye a su heteronomía o autonomía, y con ellas a la posibilidad o imposibilidad de acceder a un desarrollo socio-moral.

² Granja ha apuntado que no obstante el alumno es fundamental en la relación educativa. “interlocutor natural del docente y destinatario de la institución escolar, no ha llegado a constituir un campo de estudio por derecho propio como sí ha sucedido con los maestros, el currículum o la escuela como institución”. Cfr. Carbajar, Alicia, Terry Spitzer y Juan F. Zorrilla. *La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa. Estados de conocimiento. Cuaderno 1. Alumnos*. 2o. Congreso Nacional de Investigación educativa, p. 8. No ocurre así en este trabajo, el cual se centra en los alumnos; no obstante, por sus propias características, precisa remitirse a maestros, autoridades y documentos de la institución.

³ La entrevista intensiva está considerada una herramienta adecuada para obtener información sobre normas institucionalizadas y sus incidencias. Cfr. Goetz, Judith y Margaret LeCompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata, 1988, p. 139.

⁴ Malinowski, Bronislaw. *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona. Península. 1975, p. 24.

los actores⁵ en su entorno educativo-social⁶, con una visión de la realidad en la que, como apunta Covarrubias, “la parte se concibe como condensación de múltiples determinaciones...”⁷. Partimos del supuesto de que lo que ocurre en la escuela depende de múltiples factores y enmarca una práctica educativa relativamente congruente con el sistema en que se inserta, el cual, en este caso, tiene su asiento en el ámbito de la educación pública en México.

Aguilar nos dice

para que la educación contribuya a la formación, es urgente que se cuestione a sí misma; que se someta a prueba su propia validez, en base a estimar el producto social y humano de su experiencia y el costo social y humano de su acción⁸

Esta cita es pertinente al trabajo realizado: nos cuestionamos sobre el ejercicio del poder institucional en experiencias cotidianas de los alumnos, en las que se reflejan sus logros escolares y la forma en que ambos -poder y logros- influyen en la formación de una personalidad socio-moral en los alumnos de la escuela técnica. Así, siguiendo a Guzmán, consideramos el ámbito de la escuela como el campo en el que se delimita

⁵ Entendidos como protagonistas de distintas acciones.

⁶ Enfatizo la diada teniendo en mente que “todo proyecto educativo es esencialmente un proyecto social”. Cfr. Latapí, Pablo. “El drama del rezago educativo”. En Jiménez, Norma, “La entrevista”. En *Periódico Reforma*. Lunes 18 de septiembre de 1995.

⁷ Covarrubias, Francisco. *Las herramientas de la razón*. México. UPN, 1995, p 96.

⁸ Aguilar, José Antonio. *Planeación escolar y formulación de proyectos*. México. Trillas, 1990, pp. 110-111.



la permisibilidad y se establece la normatividad⁹, y en el marco de éstas los alumnos acceden a una cierta formación.

Ahora bien, el desarrollo de esta tesis se ha dividido en tres capítulos. En el primero nos acercamos al objeto de estudio a través del planteamiento de los fines de este trabajo, exponemos las razones para su realización y señalamos hasta dónde habremos de llegar. En el segundo capítulo abordamos el cómo y a través de qué elementos teórico-metodológicos hemos orientado nuestro constructo. En el tercero de estos capítulos se describen, analizan e interpretan los datos recopilados. Finalmente y a partir de los capítulos precedentes, se establecen las conclusiones a las que se ha llegado.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

⁹ Guzmán, Carlota. *Los alumnos ante la disciplina escolar. ¿Aceptación o rechazo?* México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1988, p. 98.

1. Finalidad de la investigación y cuestiones que aborda

El tiempo arrastra con él un sinnúmero de creaciones humanas. Una de ellas es el saber, algo nunca acabado, en perenne cambio, siendo y dejando de ser, renovándose y recreándose permanentemente mediante el escrutinio del investigador, quien construye su objeto de conocimiento en un espacio social y dentro de un momento en la historia, lo cual esta ligado –como enuncian Hammersley y Atkinson- al acto de reconocerse como parte del mundo social que estudia¹⁰. A su vez, sociedad e historicidad son condicionantes del qué, por qué y para qué el estudioso quiere conocer. Esto es, cuál es el fin o foco de su investigación y qué cuestiones aborda a lo largo de ella, qué motivos lo guían y cuál es el centro de la investigación del trabajo que ha desarrollado.

En este marco de referencia, el foco o fin de este estudio responde al propósito de contribuir a ampliar el conocimiento del ámbito del desarrollo socio-moral de los estudiantes de educación técnica, en el nivel medio superior en una escuela de educación pública.

Las cuestiones abordadas a lo largo de este trabajo son las relativas al análisis de cinco dimensiones:

- Condiciones del logro escolar
- Logro escolar
- Poder
- Contrapoder o resistencia

¹⁰ Hammersley, Martyn y Paul Atkinson. *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona. Paidós, 1994, p. 29.

- Heteronomía

El motivo que orienta la investigación es tener la posibilidad de reconstruir y analizar las acciones de poder que afectan el logro escolar y el impacto de ambos en el desarrollo socio-moral de los alumnos. Consecuentemente, en el centro de todas estas acciones se encuentra el alumno, razón de ser de este trabajo.

Colocarme como investigadora frente a la realidad de la educación técnica a nivel medio superior en una escuela de carácter público implicó delimitar sin descontextualizar para abrir, reconocer, desarticular, resignificar, en fin, aplicar algunas estrategias de construcción y descripción análíticas con la intención de aproximarme al cómo viven los sujetos¹¹ -los alumnos- en este nivel educativo, la tensión generada por el ejercicio del poder en la institución, sus logros escolares y la posibilidad de acceder a un desarrollo socio-moral.

A tal efecto, seguimos a Malinowski quien indica que sólo obtendremos resultados satisfactorios si aplicamos paciente y sistemáticamente cierto número de reglas de sentido común y principios científicos¹². Con estas premisas en mente, examinaremos la formación entendida como la

¹¹ Tomemos la palabra sujeto en dos acepciones: "sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo". Cfr. Dreyfus, H.L. y P. Rabinow. "El sujeto y el poder". En *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México. UNAM-IIS, 1988, p. 231. En ambas acepciones está implícita la presencia del sujeto social: sujeto a la ley y a la interacción con los otros, a través de las cuales él mismo se reconoce. Por otra parte, el mismo Foucault nos remite al sujeto libre en tanto le es posible reaccionar y actuar de forma distinta a otros en la misma situación, ya que a pesar de la arbitrariedad de las instituciones, hay espacios de libertad que es posible usar. Cfr. Foucault, Michel. *Tecnologías del yo*. España. Paidós, 1990, pp. 144 y 149.

¹² Malinowski, Bronislaw. *Op. Cit.*, p. 23.



posibilidad del sujeto de alcanzar un cierto nivel moral a través de su acceso a los distintos estadios de desarrollo socio-moral y considerado él – dicho sujeto- como la suma total de su circunstancia, ubicado en tiempo y en espacio.

1.1. Justificación del trabajo

El contexto de la educación técnica¹³, en función del acceso a ésta del gran número de jóvenes que llevan a cabo estudios en este nivel, tornan conveniente un trabajo de investigación que nos lleve a conocer el cómo y el por qué del desarrollo moral y sus significaciones en la formación del sujeto social. Partimos, en este caso, del registro del discurso de los actores intervinientes –de forma prioritaria del de los alumnos-, para analizarlo e interpretarlo posteriormente, intentando superar las tendencias que apuntan a una explicación utilitarista y reduccionista, que no da cuenta de elementos y procesos que concurren al desarrollo socio-moral de los escolares.

Así, abocarnos al objeto de estudio es aceptar el reto de construirlo desde lo dado; es decir, a partir de las condiciones de posibilidad, resignificar la relación entre institución y alumno, asumiendo a éste como ser complejo e inacabado, como sujeto que hace y en esa acción, el mismo se hace¹⁴.

¹³ Para información relativa a la educación técnica en México, ver anexo 1.

¹⁴ Spitzer, Terry. *El proceso de socialización del estudiante en la Universidad Autónoma de Chapingo: hacia la internalización de un rol profesional*. Tesis de Maestría. IPN-CINVESTAV-DIE, p. 11.



Ahora bien, la importancia científica y social de esta investigación, es decir, "la inserción del trabajo comprendido, en el conjunto de investigaciones desarrolladas y desarrollándose en esta línea"¹⁵, se enmarca en una búsqueda llevada a cabo en torno a lo realizado en el campo de la educación técnica. En revisión hecha a las referencias sobre investigaciones realizadas en el Centro de Estudios Educativos, en El Colegio de México, en la biblioteca de la FFyL de la UNAM y en la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM (antes CICH), cuyo acopio nos remite tanto a investigaciones realizadas en México como en el mundo entero, encontramos que la mayoría de los trabajos llevados a cabo a la fecha tocante a educación técnica o tecnológica, se han hecho en torno a los estudios a nivel licenciatura.

En cuanto al nivel medio superior, básicamente se ha investigado sobre capacitación para el trabajo (en su relación con la educación para adultos). En una proporción mucho menor se ha trabajado desarrollo zonal (inserción de las distintas tecnologías en los planteles en diversas zonas de la República), desarrollo como subsistema (dependiente de la SEP como sistema), modelos (terminal y bivalente) y en menor grado, financiamiento, políticas, política y cultura en la organización educativa, educación técnica y desarrollo nacional, reflexiones teórico-metodológicas y axiología.

¹⁵ Covarrubias, Francisco. *Op. Cit.*, p. 191.



Por otra parte, en la compilación sobre educación y valores que Ana Hirsh ha llevado a cabo, encontramos 72 trabajos que realizaron distintos investigadores en nuestro país sobre educación y valores. Dichos trabajos se refieren a investigaciones sobre alumnos cursando desde el nivel de educación primaria hasta el nivel superior. De entre ellos, cuatro nos remiten a la educación media superior; no obstante, dentro de este rubro no aparece incluida la educación técnica¹⁶.

Este marco de referencia, entonces, justifica la realización del presente trabajo de investigación, el cual, por sus propias características, cae dentro de la línea de investigación de la educación formal del Doctorado en Pedagogía¹⁷ que cursé, ya que el estudio fue hecho en un plantel de educación técnica dependiente de la Secretaría de Educación Pública.

La importancia de la temática radica en los puntos centrales de este trabajo y el alcance que pueda tener este estudio a partir de los elementos de juicio que los hallazgos conduzcan a determinar, es posible que permitan tomar decisiones en el marco de las instituciones mexicanas, a partir de la construcción y descripción analíticas, sobre lo que una comunidad escolar piensa y hace en torno al poder y al logro escolar y las implicaciones que estas creencias y acciones tienen en el desarrollo socio-moral de los educandos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¹⁶ Hirsh, Ana. Compiladora. *Educación y valores*. III tomos. México. Guernica, 2001.

¹⁷ *Doctorado en Pedagogía*. México. UNAM-FFyL. División de Estudios de Posgrado, Departamento de Pedagogía, 1998, p. 14.

Estoy consciente de que a través de este trabajo no voy a dar "la" solución pedagógico-moral, pero sí estoy segura que me permitirá ofrecer una aportación considerable.

Las fuentes de consulta de primer orden para los efectos de este trabajo, son ciertos instrumentos relativos a la escolaridad de los alumnos en el plantel donde se realizó la investigación y algunos documentos relativos a la normatividad de la institución. Por otro lado están las fuentes que conforman la base de mi andamiaje teórico-metodológico; ellas son: *El orden del discurso*, *La arqueología del saber* y *Microfísica del poder* de Michel Foucault; *Educación y poder* de Michael Apple; *El estructuralismo*, *Psicología de la inteligencia* y *Seis estudios de psicología* de Jean Piaget; *Psicología del niño* de J. Piaget y B. Inhelder; *Psicología del desarrollo moral* de Lawrence Kohlberg; *Adolescencia. Reflexiones psicoanalíticas* de David Léo Levisky; *Eticidad, valores sociales y educación* de Ma. Teresa Yurén; *La familia* de Jacques Lacan y *La familia en la ciudad de México* de Leticia Pontón. Asimismo, son fundamentales en el desarrollo de esta investigación los textos *Los Argonautas del Pacífico Occidental* de Bronislaw Malinowski, *Etnografía. Métodos de Investigación* de Martyn Hammersley y Paul Atkinson, *Studies in Ethnomethodology* de Harold Garfinkel, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* de Judith Goetz y Margaret LeCompte, *conociendo nuestras escuelas* de María Bertely y *Metodología de la investigación cualitativa* de Gregorio Rodríguez et al.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En lo relativo al material de consulta de segundo orden, me permito destacar a Óscar Martiarena en *Michel Foucault: historiador de la subjetividad*, Héctor Ceballos con *Foucault y el poder*, H. L. Dreyfus y P. Rabinow con *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, M. Fontana en *entrevista con Michel Foucault*, Francisco Covarrubias con *Las herramientas de la razón*, Erving Goffman en *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Paulo Freire en *Pedagogía de la autonomía*, R.E. Muuss con *Teorías de la adolescencia*, Gilberto Guevara et al. con *La catástrofe silenciosa*, Carlos Muñoz Izquierdo en *El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo* y Carlota Guzmán en *Los alumnos ante la disciplina escolar: ¿aceptación o rechazo?* de entre las obras que respaldan el desarrollo de este trabajo.

A las fuentes mencionadas se agregan las que han tenido incidencia en el sustento del desarrollo de este constructo y que han servido de apoyo para esclarecer algunos cuestionamientos que lanzamos a la realidad de los planteles de educación técnica.

1.2. Planteamiento del problema

La escuela donde se realizó esta investigación –como ya ha sido mencionado– pertenece al sistema de educación pública. En estas condiciones, el universo al que pertenece este plantel se corresponde con lo normado por un universo mayor del cual depende: la SEP. Por consiguiente, elemento importante es la participación determinante del

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Estado –como condicionante de las relaciones de poder¹⁸- eslabonada a las características individuales de los actores que participan del proceso educativo, todo lo cual es proyectado en el quehacer cotidiano de la institución escolar.

Dichas características se hacen patentes de acuerdo con la forma en que los sujetos perciben el poder y responden al mismo, en función de sus deseos, actitudes, aptitudes, rechazos, miedos, en fin, sus intereses englobados en sus propios estados afectivos¹⁹. Todo lo anterior impacta su relación con los otros y con su entorno, tanto en su heteronomía o en su autonomía, cuanto en su formación socio-moral, pues como indica Kohlberg, "las variables personales y las variables contextuales facilitan o impiden la «actualización» de la «competencia moral»²⁰.

A partir de las reflexiones precedentes y en torno a este trabajo de investigación, nos permitimos articular problemáticamente las siguientes dimensiones:

- ¿Cómo viven los alumnos el ejercicio del poder en la institución escolar?

¹⁸ Aun cuando la teoría foucaultiana no se refiere necesariamente al poder del Estado, es conveniente hacer mención a la presencia de éste, ya que signa la forma en que la conducta de algunos hombres puede ser determinada por otros hombres, aunque nunca de manera absoluta.

¹⁹ Laplanche, Jean y J.-B. Pontalis. *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona. Labor, 1994, p. 30.

²⁰ La actualización de la competencia moral se refiere a los estadios por los que ha de transitar el sujeto quien idealmente, de acuerdo con su desarrollo cronológico y su desarrollo cognitivo, habría de lograr una actualización en su desarrollo moral para lograr la competencia moral que le es inherente. Kohlberg, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. Desclee de Brouwer, 1992, p. 15.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- A su vez ¿ejercen ellos algún contrapoder o resistencia como respuesta a ese poder?
- ¿Cuáles son las creencias del profesor en la díada poder-saber en relación con el estudiante?
- ¿Cuál es la relación entre conocimientos, calificación, autonomía y heteronomía?
- ¿De qué manera la presencia de la familia opera como factor que coadyuva a la heteronomía o a la autonomía del escolar?
- ¿Qué contradicciones surgen en el escolar al pretender la búsqueda de su autonomía?
- ¿Qué relación existe entre el ejercicio del poder, el logro escolar y la heteronomía o, en su caso, la autonomía del educando?
- En este contexto ¿es factible que tanto la institución como los actores contribuyan al desarrollo socio-moral del estudiante?

La pregunta eje en torno a la cual giran las arriba mencionadas, es la relativa a la forma en la que viven los estudiantes el ejercicio del poder, la relación de éste con sus logros escolares y su posibilidad de actuar de forma responsablemente independiente. Esto es:

- ¿Cómo viven los estudiantes de la educación técnica en el nivel medio superior escolarizado terminal de una escuela de educación pública, la relación entre el ejercicio del poder y sus logros escolares y las implicaciones de ambos en su desarrollo socio-moral?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A dar respuesta a estas interrogantes se aboca este trabajo de investigación.

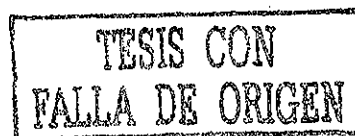
1.3. Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio es una comunidad escolar de educación técnica del nivel medio superior de un plantel de educación pública, sus creencias y sus acciones en relación con el ejercicio del poder en la institución, sus logros escolares y las implicaciones de ambos en la posibilidad de que los alumnos logren un desarrollo socio-moral.

Para abocarnos al trabajo sobre este objeto de estudio, hemos recurrido al discurso de los actores del hecho educativo, en especial al de los alumnos, con su manera propia de ver y comprender la realidad de la que forman parte. Hemos procurado trascender la apariencia de esta realidad a partir de la misma, pues como Goffman ha señalado, "cuanto más se interesa el individuo por la realidad que no es accesible a la percepción, tanto más deberá concentrar su atención en las apariencias"²¹ Esto obedece a que es solamente dentro de su contexto histórico-social²² como puede ser entendido lo que para los estudiantes significa el ejercicio del poder y sus repercusiones en sus logros escolares y en este marco de

²¹ Goffman, Irving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu, 2001, p. 266.

²² Esto incluye –como Garfinkel ha apuntado- rumores, comentarios e historias, material de los repertorios consultados vía conversaciones. Estas partes de una historia, de una norma, pueden ser inteligibles y usadas para formular un trabajo coherente, reconocible, típico, convincente –es decir- una reseña profesionalmente defensible de cómo la sociedad operó para producir esos hechos. Cfr. Garfinkel, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Inglaterra. Polity Press, 1999, p. 17.



referencia, la posibilidad de que logren una autonomía como valor que conlleve su propio desenvolvimiento socio-moral. Seguimos, así, a Hammersley y Atkinson quienes apuntan que hemos de identificar el contexto en función de cómo actúan los individuos en él, reconociendo que un contexto es una construcción social²³. El escenario es la institución de educación técnica, dependiente de la SEP, en el nivel medio superior, en la cual realizamos estudio en un caso²⁴.

Este trabajo se apoya en Malinowski en cuanto a que “el investigador de campo se orienta a partir de la teoría”²⁵ y bajo esta tónica se enmarca dentro de lo que Goetz y LeCompte denominan investigación informada desde teorías formales –en este caso las propuestas de Michel Foucault, Jean Piaget y Lawrence Kohlberg-, las cuales “son conjuntos de proposiciones interrelacionadas cuyo objeto es explicar una clase abstracta de comportamientos humanos”²⁶. Mas, por otro lado, dado que estamos abordando una clase abstracta de comportamientos humanos y ésta sólo puede trabajarse si adquiere concreción, - vale decir- llevamos a la concreción un problema abstracto. En términos de Spitzer, “se generó un relato que intenta la integración de ‘lo simbólico’ con ‘lo concreto’ mediante el análisis y confrontación con el dato directo”²⁷

²³ Hammersley, Martyn y Paul Atkinson. *Op. Cit.*, p. 66.

²⁴ “Elsie Rockwell sostiene al respecto que los etnógrafos educativos examinan problemas educativos estructurales y macrosociales en casos específicos ... Algo similar plantea Dell Hymes cuando insiste en que el etnógrafo educativo no generaliza la particularidad, sino particulariza la generalidad”. Cfr. Bertely, María. *Conociendo nuestras escuelas*. México. Paidós, 2001, p. 33.

²⁵ Malinowski, Bronoslaw. *Op. Cit.*, p. 27.

²⁶ Goetz, Judith y Margaret LeCompte. *Op. Cit.*, p. 63.

²⁷ Spitzer, Terry. *Op. Cit.*, p. 12.



Para la construcción de nuestro objeto de estudio, los referentes metodológicos de Malinowski, en primer término, y de Goetz y LeCompte, en segunda instancia, son fundamentales en el desarrollo de los procedimientos aplicados. El eje de la presente investigación es la realización de entrevistas intensivas a quince alumnos²⁸ y a partir de dichas entrevistas, se ha confirmado la información recabada mediante la aplicación de otras estrategias.

Seguimos a Goffman en su afirmación en cuanto a que cuando un sujeto se presenta ante otros, los asertos y actos de ambos influyen en la situación que lleguen a tener²⁹; así, de dichas entrevistas intensivas emergieron, merced a lo que aparecía y se repetía en el centro del discurso de los entrevistados, ocho unidades de análisis:

- * Actitud del alumno hacia sus estudios
- * La calificación: perspectiva del alumno y autoridades
- * Presencia de la familia
- * El maestro y su práctica
- * Relación maestro-alumno
- * Control y disciplina, formas de poder ejercidas por la institución
- * La resistencia, respuesta al ejercicio del poder
- * El desarrollo socio-moral de los alumnos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

²⁸ En el apartado 2.2, relativo a la metodología, se especifican los criterios para llevar a cabo la selección de los sujetos participantes en la aplicación de éste y los demás procedimientos.

²⁹ Goffman, Erving. *Op. Cit.*, p. 18.

las cuales se convirtieron en el eje de la aplicación de los distintos procedimientos. Dichas unidades conjuntamente con su análisis e interpretación, se constituyen en la columna vertebral de esta disertación.

En este marco de referencia, el objetivo de esta investigación es abocarnos a conocer cómo ven y cómo viven los estudiantes de educación técnica del nivel medio superior, en su modalidad escolarizada en una escuela de educación pública, el ejercicio del poder, cómo se relaciona éste con sus logros escolares y cómo repercuten ambos en la posibilidad de que dichos estudiantes alcancen un desarrollo socio-moral.

Para acceder a este objetivo, hemos procurado la verbalización de parte de la selección de la población –vía entrevistas intensivas-. A la verbalización implicada en esta estrategia, agregamos la inclusión de entrevistas estandarizadas no presecuencializadas³⁰ a otra parte de la selección, cuestionarios a la totalidad de ésta, cuestionarios a maestros, entrevistas a una selección de maestros, entrevistas a jefes de Oficina y Departamento, revisión de documentos sobre algunos aspectos de la normatividad vigente y sobre la escolaridad de los alumnos y observación participante y no participante. La información arrojada por la aplicación de estos procedimientos se ha triangulado, es decir, comparado, contrastado y, en su caso, integrado a lo expresado por los alumnos en la entrevista intensiva. Esto obedece a que los elementos que participan en el hecho

³⁰ Aún cuando todas las entrevistas incluyen las mismas preguntas, éstas se hacen al entrevistado en el orden que el desarrollo de la entrevista va determinando; esto es, no siguen una secuencia predeterminada.



educativo están intrínsecamente relacionados. En estas condiciones y merced a esta red de relaciones, los fines se han pensado y, en consecuencia, trabajado como un todo articulado.

Por otra parte, se ha excluido aquello que carece de pertinencia tanto para los fines de este trabajo, cuanto si se aleja de ser una posibilidad de abrir líneas de investigación sobre el desarrollo socio-moral de los estudiantes en las escuelas de educación pública.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2. La teoría en el proceso de investigación

Todo pensamiento, reflexión y acción son históricamente determinados. En consecuencia, este trabajo de investigación surge en tiempo y espacio establecidos, en un aquí y ahora que lo hacen nacer en un medio social y a partir de conocimientos socialmente construidos. Así, los sujetos vivimos distintas oportunidades a lo real, signados por el cuándo y el dónde, que se presentan como contenidos cognitivos diferentes.

En estas condiciones, es el propio sujeto quien a partir de sus referentes³¹ y posibilidades actuales, esto es, las condiciones sociales de las actividades cotidianas que proveen contextos, objeto, recursos, justificación y problemáticas a las prácticas y productos y que definen la elección de sus intereses³², lo que le permite llevar a cabo reflexiones que dan paso a problemáticas específicas, las que, en el caso de un investigador, determinan su objeto de estudio. Esto se logra merced a los recortes de la realidad problematizada³³ –los cuales marcan los límites de la investigación- y guían al estudioso en el análisis de los hechos sociales contextualizados, es decir, lo llevan a la integración de su constructo³⁴, en

³¹ Los referentes son contenidos y formas de lo real, incluidos valores, creencias, categorías y conceptos que se integran a la conciencia. Cfr. Covarrubias, Francisco. *Op. Cit.*, p. 15.

³² Garfinkel, Harold. *Op. Cit.*, p. 32.

³³ En esta tónica, Malinowski indica que lo más importante en el trabajo etnográfico no son los hechos, sino lo que el estudioso haga con ellos. Entonces, los hechos adquieren su verdadero significado si lo investigado aumenta el conocimiento, amplía la visión y profundiza la comprensión de la naturaleza humana. Cfr. Malinowski, Bronislaw. *Op. Cit.*, p. 504.

³⁴ El constructo está formado por los hechos que se repiten regular y/o periódicamente en el curso del desarrollo de los problemas investigados, que articulan la lógica de los acontecimientos en el recorte de realidad estudiado.



este estudio referido a la construcción y descripción analíticas inherentes a esta investigación. Éstas forman parte de la construcción del objeto de estudio y es en función de esta construcción que se ha considerado la parte, el espacio observado como un compendio del todo que en la parte se muestra en forma concreta³⁵, sin que esto quiera decir que se trate de una repetición automática sin más, sino el campo en el que lo total se hace concreto.

Así, hemos considerado al objeto en su complejidad, con todo ese entramado de elementos que lo hacen ser lo que es, en una totalización en la que, consecuentemente, “la realidad no es sumatoria ni articulación estructural de componentes, sino multiplicidad de existencias concretas”³⁶. Asimismo, dicha construcción nos ha remitido al hallazgo del entramado de hechos que definen la problemática sujeta a exploración y a conocer su ordenamiento y disposición dentro de los límites que la propia investigación ha ido fijando.

2.1. Referentes teóricos

En función del recorte de realidad y la problemática aludida líneas arriba, hemos determinado los referentes teóricos en los que nos hemos apoyado para nombrar las prácticas y formas de relación que describimos, así como para hacer el análisis y la interpretación correspondientes.

³⁵ Es menester aclarar, siguiendo a Hammersley y Atkinson, que el espacio “no es un fenómeno natural sino que está constituido y sostenido por definiciones culturales y estrategias sociales”. Cfr. Hammersley, Martyn y Paul Atkinson. *Op. Cit.*, p. 57.

³⁶ Covarrubias, Francisco. *Op. Cit.*, p. 97.



Fundamentamos nuestros constructos en investigadores reconocidos, ya que como Hammersley y Atkinson han apuntado, “un objeto de investigación es un fenómeno visto desde un ángulo teórico específico”³⁷.

A nuestra vez y a partir de dichos constructos, hemos elaborado asertos teóricos a que da lugar la confirmación de los hallazgos que surgieron a partir de las entrevistas intensivas sobre las experiencias de los alumnos en torno al problema estudiado.

Estudiar al sujeto de la educación aun a partir de un recorte de su realidad –estudio en un caso-, implica dar cuenta de una red de relaciones de las que forma parte. Esta realidad histórico-social

se encuentra saturada de múltiples relaciones de poder que atraviesan y conforman la esencia de su funcionamiento. Pero estas relaciones de poder no pueden existir, acumularse y circular si no se cuenta con la presencia de un discurso o saber que les otorgue cierta justificación teórica y política”³⁸

Desde esta perspectiva, el trabajo de Michel Foucault³⁹ constituye un referente teórico fundamental en esta investigación, para describir la relación del poder ejercido en y desde la institución y el sujeto de la educación. Este poder es entendido como la presencia de una red de interacciones atravesadas por intencionalidades normadas y/o reguladas

³⁷ Hammersley, Martyn y Paul Atkinson. *Op. Cit.*, p. 57.

³⁸ Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta, 1992, p. 99.

³⁹ Michel Foucault “...nos invita a pensar al sujeto de otra manera, aquella que nos advierte que los individuos pueden inventar las formas de su sujeción y resistir los embates de las dominaciones. Cfr. Martiarena, Óscar. *Michel Foucault: Historiador de la subjetividad*. México. ITESM-CEM/El Equilibrista, 1995, contraportada. El itinerario intelectual de Foucault aparece polarizado por dos grandes preguntas: *la pregunta por el saber y la pregunta por el poder*. Cfr. “Introducción de Miguel Morey”. En *Michel Foucault: Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid. Alianza, 1981, p. III. Lo que dio unidad al campo de estudio de Foucault fueron sus investigaciones sobre la interacción entre el saber y el poder y su consecuencia en la sujeción de los individuos.



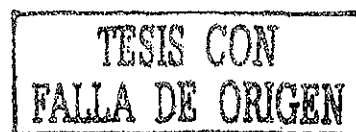
desde una posición respaldada institucionalmente, a través de determinados mecanismos de control y de disciplina y, en su caso de sanción, sobre los sujetos de la educación. Para ello, directivos, docentes y demás personal adscrito a la institución hacen uso de discursos y saberes que justifican prácticas de poder concebidas como normales⁴⁰.

Esta historia continua en su devenir en la institución educativa conlleva elementos que pueden o no coadyuvar al desarrollo socio-moral del estudiante. En estas condiciones, se trata de saber qué hace la institución escolar para favorecer o limitar la autonomía del sujeto de la educación. A tal efecto, llevamos a cabo observación, recolección, descripción, análisis e interpretación de las expresiones de poder que dentro de la institución obstaculizan o privilegian la conquista de la autonomía moral del educando.

A fin de acercarnos a la posibilidad del desarrollo moral de los jóvenes, abordamos la teoría de Jean Piaget⁴¹ en cuanto cómo se da en el alumno su aprendizaje. Al aprendizaje lo entendemos como la adquisición de

⁴⁰ Lo normal son “las condiciones que obedecen a una racionalidad estratégica y que contribuyen a realizar distintas formas de sujeción”. Cfr. Yurén, Ma. Teresa. *Quehacer educativo y formación a distancia. En busca de la eticidad*. México, 1999. En prensa, p. 27 La autora alude al sistema de formación y sus interacciones desde una perspectiva ética.

⁴¹ Piaget denominó a su teoría *psicología genética* ya que su intención era explicar la génesis y el desarrollo de los procesos de pensamiento. Desde dicha teoría el desarrollo de la inteligencia es constante, aún cuando Piaget señaló la existencia de estadios. En cada uno de ellos la estructura cognitiva se vuelve más compleja. La teoría aborda el desarrollo de las competencias intelectuales desde el nacimiento hasta la adolescencia. En la teoría piagetiana la noción de estructura es fundamental. “Las estructuras humanas son sistemas de transformaciones que se engendran unos a otros ... dichas estructuras son el resultado de una génesis ... una génesis constituye siempre el paso de una estructura más simple a una más compleja”. En este tránsito participan dos factores funcionales: la asimilación (un nuevo elemento se integra a los ya existentes) y la acomodación (la cual aplica todos los esquemas a la diversidad de los objetos). Cfr. Piaget, Jean. *El estructuralismo*. México. Cruz CNCA, 1995, pp. 56-58



información específica por parte del sujeto, mediante la manipulación de dicha información. Ésta lleva al sujeto a un aprendizaje que puede ir de lo temporal a lo permanente y en él juega un papel fundamental el interés particular. A dicho aprendizaje coadyuva la acción del maestro, la cual puede ser una ayuda o un impedimento respecto a la puesta en acción de los mecanismos cognitivos del sujeto mismo⁴². La evolución de estos mecanismos mediante el tránsito del escolar por los diferentes estadios, es decir, el desarrollo de esquemas cognitivos más diferenciados, organizados e integrados, es condición necesaria aunque no suficiente, para el desarrollo de un razonamiento moral que favorezca la integridad moral del sujeto.

Para abordar la autonomía moral, tomamos como referente la teoría de Lawrence Kohlberg⁴³, en cuanto a que el desarrollo socio-moral es un

⁴² Caivano, Frabricio y Jaume Carbonell. "Jean Piaget". En *15 personajes en busca de otra escuela*. Barcelona. LAIA, 1984, p. 162.

⁴³ Lawrence Kohlberg, ha aplicado la teoría evolutiva de Piaget a la formación moral. A partir del trabajo de Piaget en cuanto al desarrollo cognitivo (epistemología genética) y el desarrollo moral (criterio moral) del niño, Kohlberg formuló su teoría. En ella una premisa fundamental es "...que el tránsito por los estadios de desarrollo cognitivo es condición necesaria pero no suficiente para acceder a los estadios del desarrollo moral". Cfr. Kohlberg, Lawrence. *Op. Cit.*, p. 15. El autor ha explicado "...la moralidad como «la construcción» de principios morales autónomos por parte de cada individuo ...para poder favorecer la consistencia entre el juicio moral (éste define deberes y derechos. El juicio moral implica una noción de equilibrio o reversibilidad de reclamaciones) y la acción moral (la cual es una consistencia entre el juicio y la conducta), para ello, no sólo es necesario intervenir a nivel individual, sino que es preciso hacerlo a nivel grupal e institucional". Cfr. Kohlberg, Lawrence. *Op. Cit.*, p.p. 14, 15, 225 y 472.

Los estadios del desarrollo moral de Kohlberg son:

Nivel A. Premoral:

Estadio 1.- Orientación al castigo y obediencia.

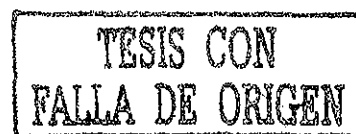
Estadio 2.- Ingenuo hedonismo instrumental.

Nivel B. Moralidad de conformidad con el rol convencional.

Estadio 3.- Moralidad de mantenimiento de buenas relaciones, aprobación por parte de otros.

Estadio 4.- Moralidad de mantenimiento de la autoridad.

Nivel C. Moralidad de principios morales autoaceptada.



proceso signado por el razonamiento moral que conduce en su evolución "...a formas más equilibradas y estructuradas de razonamiento. Este razonamiento es necesario para poder definir una acción como moral"⁴⁴.

A efecto de que se logre este desarrollo y se alcancen determinados estadios, han de confluír los aspectos endógeno y exógeno⁴⁵ del sujeto y su medio ambiente, y el conocimiento como síntesis construida. Kohlberg señala tocante a la premisa fundamental en su teoría, que "el supuesto cognitivo-evolutivo es que la estructura mental básica es el resultado de una interacción entre ciertas tendencias que estructuran el organismo y la estructura del mundo exterior"⁴⁶.

Así pues, tarea fundamental de este trabajo de investigación es abordar la relación entre la evolución de las estructuras cognitivas del sujeto de la educación y el desarrollo del juicio moral⁴⁷, consecuencia de un desarrollo moral tendente a la autonomía del estudiante.

Estadio 5.- Moralidad de compromiso, de derechos individuales y de la ley democráticamente aceptada.

Estadio 6.- Moralidad de principios individuales de conciencia. Cfr. Kohlberg, Lawrence. *Op. Cit.*, p. 35.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 16.

⁴⁵ El primer aspecto se refiere a que todo nuevo conocimiento se construye a partir de los conocimientos que el sujeto ya posee; esto es, sus esquemas previos. Coll define al esquema de conocimiento como "la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad". Cfr. Coll, César. *El constructivismo en el aula*. Barcelona. GRAO, 1994, pp. 51-52. En cuanto al aspecto exógeno, éste nos remite a la influencia externa en la construcción del conocimiento, es decir, relaciones, información, modelos.

⁴⁶ Kohlberg, Lawrence, *Op. Cit.*, p. 54

⁴⁷ "El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica". Cfr. Hersh. R. - J. Reimer - D. Paolitto. *El crecimiento moral. De piaget a Kohlberg*. Madrid. Narcea, 1998, p. 47



2.2. Metodología

Para alcanzar nuestro objetivo, seguimos a Garfinkel quien sugiere que

las acciones para la solución de un problema sean construidas de tal manera que: 1) se conserven en compatibilidad con las reglas que definen científicamente las decisiones correctas sobre los procedimientos; 2) que los elementos se conciban en total claridad y diferenciación; 3) que el esclarecimiento del cuerpo de conocimientos, la modalidad de la investigación y los procedimientos interpretativos sean tratados como una prioridad del proyecto; y, 4) que los pasos proyectados contengan solamente supuestos científicamente verificables⁴⁸

con esta guía en mente nos encaminamos a descubrir lo implícito, pues nos abocamos al descubrimiento, que no a la comprobación. Vamos de los diferentes discursos, eje de los cuales es la palabra⁴⁹ del estudiante, a las prácticas escolares que surgen en el seno de la institución educativa, ya que pueden acercarnos a las formas de entender la realidad vivida por los actores participantes. Éstos, al ser ontológicamente seres inacabados, se constituyen en la cotidianidad de la educación técnica. Por lo tanto, la historia continua es el correlato indispensable de la función fundadora del sujeto⁵⁰.

Malinowski subraya la necesidad de recoger datos concretos sobre una amplia gama de sucesos observados en plena realidad. El autor les llama "pruebas testimoniales". Éstas son puntos esenciales del método empírico y validan el trabajo del investigador. En esta actividad existe una

⁴⁸ Garfinkel, Harold. *Op. Cit.*, p. 269.

⁴⁹ La palabra asume una función simbólica tanto en estructura porque es parte de un sistema de símbolos preexistentes en el que se inserta el sujeto, cuanto en contenido, pues simboliza lo que el sujeto es y lo que está siendo. Cfr. Fuentes, Sara María. *Un acercamiento a la educación desde el psicoanálisis*. Tesis de Maestría. México. UNAM-FFyL, 1994, p. 17.

⁵⁰ Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. México. Siglo XXI, 1999, pp. 21-22.

interacción constante entre el esfuerzo constructivo del estudioso y la información empírica recabada, lo que le permite elaborar sus propias deducciones con un cierto nivel de exactitud⁵¹. Asimismo, nos hemos remitido a Hammersley y Atkinson cuyos referentes en cuanto al trabajo etnográfico son recurrentes también en el andamiaje de este trabajo. Los autores indican que el etnógrafo "participa ... de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas ... para poder arrojar luz sobre los temas que ha elegido estudiar"⁵².

En consecuencia, ésta es una investigación construida desde el espacio cotidiano de un plantel de educación técnica, en el que se configuran una red de interrelaciones con diversos referentes en condiciones histórico-sociales, en las que el sujeto de la educación, mediante una manera propia de entender y vivir la realidad escolar, desarrolla una personalidad socio-moral. En palabras de Spitzer, "el alumnado participa en un proyecto educativo y moral que se construye históricamente"⁵³. Así pues, hemos observado, registrado, analizado e interpretado la red de relaciones que se establecen entre el poder institucional, las creencias y las respuestas de los actores.

En función de lo aquí establecido, el modelo de investigación adoptado para llevar a cabo este trabajo es cualitativo y se ubica en la línea que

⁵¹ Malinowski, Bronislaw. *Op. Cit.*, pp. 29, 31, 34 y 36.

⁵² Hammersley, Martyn y Paul Atkinson. *Op. Cit.*, p. 15.

⁵³ Spitzer, Terry. *Op. Cit.*, p. 25.

se conoce como etnografía de la educación, pues hace acopio de datos a partir de la concepción del mundo de los participantes y los interpreta a la luz de referentes teóricos de investigadores reconocidos⁵⁴. Las estrategias aplicadas son empíricas, situadas en un contexto natural⁵⁵, con una visión de totalidad construida, pues como señala Malinowski

Un trabajo etnográfico riguroso exige, sin duda, tratar con la totalidad de los aspectos sociales, culturales y psicológicos de la comunidad, pues hasta tal punto están entrelazados que es imposible comprender uno de ellos sin tener en consideración todos los demás⁵⁶

así, la intención primordial de este trabajo no es la verificación de una hipótesis, sino el descubrimiento de lo que ocurre entre el poder y el logro escolar y a partir de la relación generada, constatar si es posible que el alumno construya una personalidad socio-moral.

El estudio es en parte generativo, ya que las entrevistas intensivas nos llevaron a la construcción de las unidades de análisis que se han trabajado a lo largo de esta disertación. A partir de dichas entrevistas y la posterior aplicación de otras estrategias, se fueron construyendo tipologías o categorías explicativas del caso estudiado⁵⁷. Hemos empleado procedimientos etnográficos tradicionales. Para ello, son remitimos nuevamente a Malinowski en cuanto a

⁵⁴ Bertely, María. *Op. Cit.*, p. 64.

⁵⁵ Goetz, Judith y Margaret LeCompte. *Op. Cit.*, p.p. 34-35.

⁵⁶ Malinowski, Bronislaw. *Op. Cit.*, p. 14.

⁵⁷ Goetz, Judith y Margaret LeCompte. *Op. Cit.*, p. 186.

describir los métodos seguidos para recoger el material etnográfico, describir en qué condiciones se obtuvo la información, establecer las condiciones y la manera en que se lograron ... [los datos] y hacer una clara distinción entre, por una parte, lo que son ... [los datos] y las interpretaciones⁵⁸

Unos procedimientos se aplicaron con intención exploratoria (entrevistas intensivas) y otros con propósitos confirmatorios (observación, análisis de documentos, cuestionarios y entrevistas estandarizadas).

De acuerdo con Goetz y LeCompte existen dos maneras de acotar la población sujeta a estudio: la selección y los muestreos. Mientras que el muestreo sigue el cálculo de probabilidades, la selección es más abierta y *ad hoc* y no un parámetro *a priori* del diseño. En tales condiciones, nuestros informantes se determinaron no por un proceso probabilístico, sino por una selección basada en criterios. En otras palabras, la selección fue integrada por alumnos que por decisión propia acudieron a la invitación que hicimos a los estudiantes de primer semestre al inicio de sus estudios. En un principio se aplicaron dos cuestionarios y en función de lo que en ellos se fue delineando, el trabajo comenzó a centrarse en los factores que favorecen u obstaculizan la formación del estudiante técnico.

Posteriormente realizamos entrevistas intensivas a tres grupos de cinco alumnos⁵⁹ de segundo, cuarto y sexto semestres y al encontrar en sus

⁵⁸ Malinowski, Bronislaw. *Op. Cit.*, p. 20.

⁵⁹ Hammersley y Atkinson señalan que las entrevistas grupales son comunes en etnografía y tienen la ventaja de ser menos estresantes para los entrevistados, al mismo tiempo que se incentiva el diálogo entre ellos. Cfr. Hammerley, Martyn y Paul Atkinson. *Op. Cit.*, pp. 136-137. Por su parte Goetz y LeCompte sugieren, citando a Lofland, que algunos datos se obtienen más eficazmente en situaciones de grupo, y a Giles et al., quienes, de acuerdo a su experiencia en investigación educativa, mencionan que la interacción grupal puede favorecer la aparición de respuestas mucho más auténticas que si los adolescentes son entrevistados individualmente. Cfr. Goetz, Judith y Margaret LeCompte. *Op. Cit.*, p. 144.

respuestas asertos inesperados, pero de una riqueza digna de explorarse, optamos por trabajar lo que afloraba en su discurso, un discurso “que más que ser hablado, habla del sujeto, nos dice de él”⁶⁰; y lo que se reiteró en su discurso es el poder institucional, elemento omnipresente que no sólo signa, sino que estructura la formación del escolar y al mismo tiempo delinea su nivel de desarrollo socio-moral. En consecuencia, el cambio del fin del estudio⁶¹ y las cuestiones inherentes a éste, afianzaron la decisión sobre su diseño⁶². Así, las entrevistas intensivas decidieron la temática que finalmente está en la base de las dificultades de los alumnos: el poder. Es decir, en términos de Malinowski, fuimos al encuentro de toda una serie de fenómenos que afectan las formas de pensar y sentir de una comunidad determinada⁶³.

Ahora bien, a efecto de validar tanto constructos como unidades de análisis y categorías, hemos seguido a Bertely y a Spradley en la exposición de los hallazgos obtenidos a través de la aplicación de los distintos procedimientos. De acuerdo con el procedimiento indicado por la primera, se muestra la perspectiva y vivencias de los actores –categorías sociales-, análisis e interpretación de quien esto escribe –categorías del

⁶⁰ Fuentes, Sara Ma. *Op. Cit.*, p. 17.

⁶¹ Hammersley y Atkinson apuntan, en torno al desarrollo del problema de investigación, que durante el proceso inicial de conseguir información ocurre que “los problemas originales son transformados o incluso completamente abandonados en favor de otros”. Cfr. Hammersley, Martyn y Paul Atkinson. *Op. Cit.*, p. 47.

⁶² Como ha señalado Candela, “las palabras y el diseño no sólo informan, también orientan la observación, persuaden, convencen, y además ayudan a estructurar el pensamiento”. Cfr. Candela, Antonia. “El discurso de la ciencia en el aula”. En *Encuentros de Investigación Educativa* 95-98. México. Plaza y Valdés-IPN-CINVESTAV-DIE, 1999, p. 27.

⁶³ Malinowski, Bronislaw. *Op. Cit.*, p. 40.

intérprete- y su fundamentación en los aportes de teóricos reconocidos –categorías teóricas-⁶⁴. En cuanto al segundo, mediante el método que sugiere se pone de manifiesto la relación entre la recolección y el análisis e interpretación de los datos⁶⁵.

Por otra parte, los objetivos de este trabajo se centran en relaciones de carácter descriptivo, ya que se abocan a la especificación de cómo viven los escolares el ejercicio del poder en la institución, su logro escolar y en relación con éstos, cómo se construye su personalidad socio-moral.

El escenario es la institución de educación pública en el nivel medio superior escolarizado, centrada en la preparación de técnicos profesionales. El plantel se encuentra localizado en una colonia de clase media en el Distrito Federal. El plan de estudios llevado a cabo es de carácter terminal, con una tira de cuarenta y siete materias, de las cuales quince son del tronco común; esto es, se imparten en todas las carreras del plan terminal de los planteles del subsistema. Las instalaciones de este plantel son compartidas en la aplicación de las modalidades escolarizada y abierta (el estudio de esta última no compete a las intenciones de este trabajo). Existen dos turnos: matutino y vespertino; en ambos, la población escolar es mixta con predominio del sexo femenino. La matrícula de ingreso de cada nueva generación es aproximadamente de 950 escolares,

⁶⁴ Bertely, María. *Op. Cit.*, p. 64.

⁶⁵ Rodríguez, Gregorio, et al. *Metodología de la investigación cualitativa*. España. Aljibe, 1996, p. 220.

de los cuales el 50% más o menos concluye los seis semestres de los estudios correspondientes a la carrera. La planta docente está constituida por 110 maestros en promedio.

En este contexto se ha realizado un trabajo de campo en el que hemos registrado datos, los hemos examinado, hemos subrayado las condiciones que posibilitan determinados hechos y hemos señalado su importancia, en función de lo que han colocado los escolares en el centro de su discurso. Consecuentemente, se centra en los sujetos sociales y sus concepciones, reivindicando el mundo de la vida cotidiana en el medio en que ocurre, pues como Malinowski ha expresado: "faltaríamos a un principio metodológico fundamental si para describirlo lo sacáramos de su contexto"⁶⁶

Este trabajo –como ya ha sido mencionado- se llevó a cabo a través de la visión de totalidad construida, dado que considera los acontecimientos en su conjunto. Es interpretativo, ya que busca explicar el discurso presente en la cotidianidad escolar del sujeto en formación⁶⁷.

⁶⁶ Malinowski, Bronislaw. *Op. Cit.*, p. 173.

⁶⁷ La formación del escolar es un proceso en el que participa la escuela a través de maestros y autoridades, quienes consciente e inconscientemente transmiten saberes y habilidades y generan en el alumno disposiciones que se integran a sus estructuras de pensamiento y valoración. Este proceso es llevado a cabo mediante los denominados currículums formal, oculto y real. El currículum formal es el proyecto expreso de lo que se pretende llevar a cabo, a efecto de alcanzar los fines propuestos en el plan educativo a que el currículum formal se refiere. Dicho currículum, precisamente por su calidad formal, está sostenido por toda una infraestructura institucional, la cual le da la justificación requerida. El currículum formal, en estas condiciones, está referido al planteamiento de la situación ideal a alcanzarse. Es decir, tiene que ver con el "deber ser". Por su parte, el currículum oculto es lo implícito, que da cabida a enseñanzas y aprendizajes en los que la constante es el trasfondo ideológico del respeto a lo establecido, a lo institucional: primero a la institución escolar como mediadora y de ahí a la institución social, ambas reflejo de un orden impuesto por estructuras de poder. Desde luego, la calidad de oculto la da a esta categoría el hecho de que la intención en él no se ha hecho explícita. Por consiguiente, dicha intención forma parte de un código –vale decir- secreto. Entonces, si hay algo que defina al currículum oculto es su

Como ya fue mencionado, la selección de los participantes con quienes se trabajaron los distintos procedimientos fue basada en criterios, por lo que se determinaron de antemano los atributos de quienes las constituirían. Los procedimientos o estrategias para la recolección de datos pertinentes a los fines de este estudio han sido:

- Entrevistas intensivas no estandarizadas a quince alumnos. Criterio de selección: diferentes niveles, cinco cursando cada uno de los distintos semestres: 2o., 4o. y 6o. Dos alumnos con buenos resultados académicos, uno con aceptables resultados, dos con deficiencia en los resultados, todos ellos evidenciados en las calificaciones. Lo expresado por los educandos en estas entrevistas constituye el cúmulo de datos que se corroboraron mediante la observación, los cuestionarios, las entrevistas estandarizadas y la revisión de documentos.
- Entrevistas estandarizadas no presecuencializadas a diecinueve alumnos. Criterio de selección: participantes en la selección inicial (preferentemente), quienes ya han terminado sus estudios.
- Entrevistas no presecuencializadas a informantes clave: prefectos, jefe de los servicios bibliotecarios, jefes de los departamentos de servicios

intencionalidad encubierta. En cuanto al currículum real, en él está presente no sólo la realidad de la puesta en práctica del currículum formal, sino que, al aplicarse éste, ineludiblemente lleva aparejada la transmisión ideológica inherente al currículum oculto y, en estas condiciones, ambos dan paso al currículum real. A este respecto, Casarini apunta: "el currículum real encuentra su razón de ser en la práctica educativa. Es en dicha práctica donde confluyen y se entrecruzan ... diversos factores. Entre dichos factores se encuentran tanto el capital cultural de maestros y alumnos, como los requerimientos del currículum formal, los emergentes no previstos ... y otros factores socioculturales, económicos y políticos presentes en el contexto social de la institución educativa". Cfr. Casarini, Martha. *Teoría y diseño curricular*. México. Trillas, 1997, p. 8.

escolares y servicios docentes, jefes de las oficinas de orientación educativa y control escolar, y subdirector.

- Entrevistas estandarizadas no presecuencializadas a tres maestros. Criterios de selección: que imparten matemáticas, dado que la materia ha aparecido constantemente en el discurso de los actores como un problema persistente.

- Observación participante. El ser maestra de la institución me ha permitido interactuar, participar con los estudiantes y registrar sus respuestas a preguntas intencionadas en el marco de nuestras actividades.

- Observación no participante, la cual me ha permitido observar y registrar lo que acontece sin mi intervención.

Los datos recabados mediante los dos tipos de observación fueron asentados en notas de campo.

- Seis cuestionarios aplicados a los sujetos seleccionados. Criterios de selección: al inicio del curso, pasamos a todos los grupos de primer semestre a invitar a los alumnos a apoyarnos en esta investigación. La selección se constituyó con los alumnos que aceptaron la invitación y que voluntariamente acudieron a responder los cuestionarios cuando se solicitó. El número de participantes fue de 187 (171 mujeres y 16 hombres) en el primer cuestionario, a 119 (112 mujeres y 7 hombres) en el sexto y último.

- Dos cuestionarios aplicados, cada uno en un ciclo escolar distinto, a todos los maestros.

- Revisión de documentos tanto sobre resultados académico-administrativo de los alumnos, como inherentes a la normatividad de la institución.

Los datos recogidos mediante la aplicación de estas estrategias han sido analizados e interpretados en su conjunto, ya que el hecho observado *per se* no nos dice nada en forma aislada y sí, en cambio, puede ser interpretado en su dimensión real, a partir de las relaciones que lo determinan y, en este orden de hechos, nos da la posibilidad de buscar a su vez lo que él determina en consonancia con otros sucesos. Así, nos hemos allegado los elementos necesarios para acceder a la realidad motivo de esta investigación. En términos de Garfinkel

el contexto provee de recursos a las personas para interpretar los hechos a la vez que para saber moverse dentro de las situaciones. Es decir, las personas tienen la habilidad de hacerse de recursos para manejar las circunstancias (moviéndose con agudeza, aguante, motivación y vigilancia) y para evaluar las posibilidades de acción y de interpretación⁶⁸

Las acciones referidas se resumen en el siguiente cuadro.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Selección de participantes -Aplicación de cuestionarios -Codificación de los cuestionarios -Realización de entrevistas intensivas -Realización de entrevistas estandarizadas no presecuencializadas -Grabación de las entrevistas -Observación participante -Observación no participante -Registro de las observaciones -Revisión de documentos -Selección de la información pertinente a los contenidos de este constructo -Análisis e interpretación de la información |
|--|

⁶⁸ Garfinkel, Harold, citado por Saucedo, Claudia Lucy. *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. México. IPN-CINVESTAV-DIE Tesis 28, 1998, p. 13.

3. El trabajo de campo

El desarrollo del trabajo de campo tuvo una duración de tres años y medio, durante los cuales se aplicaron las distintas estrategias a que se ha hecho referencia. La finalidad de su aplicación, como ya fue establecido, era lograr una aproximación a la manera como viven los actores del hecho educativo la relación entre el poder y el logro escolar y sus implicaciones en el desarrollo socio-moral de los alumnos. Carbajal et al. aluden al quehacer educativo en el que el alumno no suele recuperarse en toda su importancia⁶⁹. Caso opuesto es el de esta investigación en la que encontramos en el centro de su realización al escolar -sujeto de la educación y sujeto social-.

En estas condiciones, nos permitimos apuntar que la realidad de los sujetos de la educación ha sido analizada e interpretada a través de la referencia que ellos hacen de su circunstancia, cómo la perciben y cómo la viven en la realidad histórica de su contexto. Por lo tanto, para los efectos de este estudio, es fundamental "el valor que tiene la propia palabra de los actores de diversas experiencias, como portadores de un conjunto de vivencias que son expresadas en forma directa como son vividas"⁷⁰, pues recuperar la palabra del sujeto de la educación nos remite a un acercamiento a su realidad en cuanto a su posición en el *sumum* de las interrelaciones que vive en su cotidianidad escolar y la manera como las

⁶⁹ Carbajal, Alicia, Terry Spitzer y Juan F. Zorrilla. *Op. Cit.*, p. 10.

⁷⁰ Díaz Barriga, Ángel et al. *Práctica docente y diseño curricular*. México. UNAM-ENEP Aragón, 1988, p. 30.

vive, ya que nos remite al "momento en que uno está dispuesto a oír decir al sujeto –pertinentemente- ‘y esto percibo’ “⁷¹.

A continuación se hace referencia a las condiciones de aplicación de cada uno de los procedimientos.

Las entrevistas intensivas (E.I.)⁷².- Los resultados arrojados por la aplicación de este procedimiento se validaron mediante triangulación con otras fuentes de datos; esto es, entrevistas estandarizadas a alumnos que acababan de concluir sus estudios (E.E.A.), entrevistas estandarizadas a las autoridades de la escuela (E.Au.), entrevistas a maestros (E.M.)⁷³ aplicación de cuestionarios a alumnos (C.A.) aplicación de cuestionarios a maestros (C.M.), observación participante y no participante (La O.) y revisión de documentos sobre la escolaridad de los estudiantes y relativos a la normatividad. Con esto fue posible puntualizar en qué medida los alumnos sostienen representaciones similares, comparten constructos y llevan a cabo acciones comparables.

La decisión de llevar a cabo entrevistas intensivas grupales obedeció a la necesidad de procurar respuestas auténticas y más amplias de parte de

⁷¹ Devereux, George. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México. Siglo XXI, 1999, p.p. 345-346.

⁷² En el análisis e interpretación de la información usamos el código que aparece entre paréntesis para referirnos a cada procedimiento llevado a cabo. Siguiendo a Rodríguez et al., preferimos usar el término *procedimiento* en lugar de *instrumento*. Cfr. Rodríguez, Gregorio et al. *Op. Cit.*, p. 200. Esto es debido a que consideramos que para acceder al conocimiento de lo que ocurre en el ámbito estudiado, hemos procedido a desarrollar formas para investigarlo, más que a la mera aplicación de distintos instrumentos.

⁷³ Salvo en las entrevistas intensivas, en los otros tres procedimientos de entrevista procuramos aplicar el *managing rapport* sugerido por Garfinkel. La estrategia consiste en manejar el curso de la conversación de tal manera que permita al investigador guiar sus preguntas en una secuencia productiva, al mismo tiempo que evitar orientaciones inconvenientes hacia las que ciertas cuestiones se podrían mover. Cfr. Garfinkel, Harold. *Op. Cit.*, p. 98.

los educandos. Una vez determinadas las preguntas, se elaboró el guión temático y las preguntas fueron planteada atendiendo al contexto y en algún momento negando apreciaciones (anexo 2). Esto último es análogo a lo que Patton denomina preguntas presuposicionales, las cuales contienen un supuesto deliberado para provocar una respuesta compleja o elaborada⁷⁴.

Al hallazgo de lo que aparecía en el centro del discurso de los alumnos en la entrevista intensiva, siguió la formulación de las unidades de análisis y correlativamente la delimitación del objetivo de la aplicación de los demás procedimientos, el cual –desglosado- fue explorar sus creencias en cuanto a:

- Su percepción del ejercicio del poder y las formas en que se ejerce en y por la institución.
- Sus resistencias ante esos poderes y cómo se manifiestan.
- Cuál es la representación que tienen del aprendizaje y la calificación.
- Cuál es su relación con el maestro y su práctica.
- Cuál es el papel de la familia en torno al logro escolar y calificación de los jóvenes.
- Su nivel de desarrollo socio-moral⁷⁵

⁷⁴ Cfr. Patton, M.Q., citado por Judith Goetz y Margaret LeCompte. *Op. Cit.*, p. 141.

⁷⁵ En consonancia con la delimitación de nuestro objetivo, se establecieron las unidades, punto de apoyo en la estructuración y desarrollo del análisis, la interpretación de las representaciones de los actores y la construcción de categorías.

Se realizaron tres entrevistas divididas en dos sesiones con duración aproximada de dos horas. Cada entrevista estuvo dirigida a establecer diálogo con sujetos de 2o., 4o. y 6o. semestres, ya que nuestra intención fue también percatarnos si su manera de vivir las experiencias en la institución y señaladas por ellos han sido similares o difieren en relación con el tiempo que han pasado estudiando en este espacio. El grupo de cinco alumnos de cada nivel estuvo compuesto por tres mujeres y dos hombres. Las edades de los escolares del 2o. semestre fluctuaban entre los 15 y los 18 años, las de los de 4o. semestre entre 17 y 20 años y las de los de 6o. semestre entre los 18 y los 22 años.

Antes de comenzar las entrevistas procedimos a ratificar, pues ya sabían los alumnos de esta investigación, cuál era la intención de este trabajo, además de asegurarles que lo que ellos dijeran no trascendería a nadie en el plantel y mucho menos se mencionarían sus nombres.

La selección en ésta y la aplicación de las otras estrategias se basó en criterios⁷⁶, en individuos típicos de este nivel educativo en cuanto a edad,

⁷⁶ “La selección basada en criterios nos habla del conjunto de atributos que deben poseer las unidades del estudio, determinado a priori; en ella la garantía de comparabilidad y traducibilidad se encuentra en la aplicación sistemática de procedimientos de selección no estadísticos y proporciona un fundamento para la inferencia de semejanzas y diferencias intergrupales”. Cfr. Goetz, Judith y Margaret LeCompte, *Op. Cit.*, p. 93. La comparabilidad nos remite al hecho de que los constructos generados sean definidos de manera tal que puedan ser comparados toda vez que sean referidos por los sujetos. La traducibilidad supone que las explicaciones en cuanto a metodología, características y categorías de los fenómenos permiten llevar a cabo comparaciones “con confianza y sentido”. *Ibid.*, p. 34. Por lo tanto, la razón principal para la elección de este modelo obedece a que no se están empleando procedimientos cuantitativos o estadísticos, y a que nuestra intención es realizar una lectura de la realidad a través de los constructos elaborados principalmente por estudiantes, comparándolos o contrastándolos con constructos de maestros y otras autoridades en el plantel. En este caso, el término “autoridades” es referido a todos aquellos quienes por el cargo que desempeñan tiene la facultad de decidir qué acciones son permisibles a los alumnos.

sus edades iban de los 15 a los 22 años (considerando los tres ciclos escolares anuales). En torno a sexo, ya que la población escolar es predominantemente femenina, se seleccionaron para la aplicación de este procedimiento tres mujeres y dos hombres. Se pensó, también que estos escolares representarían a los alumnos con resultados académico-administrativo alto (alumnos con buenas calificaciones que no hubieran reprobado materias), medio (alumnos con calificaciones regulares que hubieran reprobado una o dos materias en cualquier semestre de sus estudios) y bajo (alumnos con calificaciones aprobatorias bajas y que hubieran reprobado materias). Los ingresos monetarios de las familias de estos educandos se hallaron en el rango entre \$ 2,000.00 y \$ 3,999.00 mensuales (en el tercer cuestionario aplicado a 120 colegiales 61 señalaron este rango).

Las entrevistas de referencias (éstas y todas las demás) fueron grabadas, se realizaron en las instalaciones de la escuela, se iniciaron —éstas— cuando los alumnos no tenían clase y se terminaron durante el tiempo de clase con la anuencia de sus maestros. La entrevista con los alumnos de 2o. semestre se llevó a cabo en una banca en el patio de la escuela. La correspondiente a los jóvenes de 4o. semestre se hizo en dos salones que se encontraban vacíos. La de los estudiantes de 6o. semestre se realizó en un salón vacío y en una banca del patio. Comenzamos esta serie de entrevistas concertando citas con los alumnos en horas que no tuvieran clase y en el mismo plantel; como unos llegaban tarde y otros arribaban a

la escuela ya casi a la hora en que comenzaban sus clases, se optó por sugerir media hora antes del inicio de las clases y esta posibilidad sí funcionó.

La actitud y disposición de los alumnos fue positiva⁷⁷; no obstante, al final de las sesiones algunos se mostraron cansados. Los educandos de 2o. y 4o. semestres sacaron a colación diferencias entre ellos durante la entrevista; por ejemplo, los de 2o. semestre respecto a la forma en que los miembros de su grupo se han separado; los de 4o., tocante a cómo ven ciertas acciones que algunos escolares de su grupo realizan (no entrar a clase, actitud frente a una maestra, etc.). Por su parte, los alumnos de 6o semestre mostraron entendimiento y buena relación entre ellos.

Los quince colegiales aunque intentaban conservar un lenguaje formal, en distintas ocasiones dejaron escapar expresiones que son comunes a ellos ya que forman parte de su léxico cotidiano, pues se les han escuchado también en distintos momentos durante la observación realizada, entre ellas, "chale", "mula", "huevonear"⁷⁸. En distintas ocasiones durante las entrevistas los jóvenes sostenían diálogos como conversación entre ellos,

⁷⁷ En esta forma de interacción –cara a cara-, se da una influencia recíproca entre los entrevistados y el entrevistador. Además –apunta Goffman- en este “encuentro” se lleva a cabo una “actuación”, que es la actividad llevada a cabo por cada uno de ellos para influir de algún modo sobre los demás. Cfr. Goffman, Erving. *Op. Cit.*, p. 27. Así, en ésta y las demás entrevistas se buscó dar a los entrevistados la importancia debida, a fin de que percibieran su intervención como algo que valía la pena llevar a cabo.

⁷⁸ Sobre este tipo de expresiones, Hammersley y Atkinson apuntan que “nos proporcionan valiosa información sobre la forma en que [los sujetos] organizan sus percepciones del mundo y forman «la construcción social de la realidad»”. Cfr. Hammersley, Martyn y Paul Atkinson. *Op. Cit.*, p 170.

en los que refutaban lo que alguno decía y aclaraban y/o añadían elementos que clarificaban la posición del hablante.

La observación (La O.)- La aplicación de este procedimiento tuvo como finalidad triangular para validar los resultados obtenidos mediante las otras estrategias, principalmente la actividad fundamental de esta investigación: las entrevistas intensivas.

Se procuró hacer de inmediato el registro de lo observado y cuando esto no fue posible, tan pronto como se dieron las condiciones. Los comentarios a las notas de campo se acotaron de forma similar.

El trabajo de observación realizado fue en parte participante y en parte no participante, ya que fue posible interactuar con los actores en el ámbito del proceso social de la escuela, a la vez que, en otros momentos, permanecer como observadora separada y no intrusiva en sus conversaciones; ambas actividades convenientes al proceso de confirmación. Siguiendo a Malinowski nos enfocamos en los detalles significativos, atendiendo a comportamientos y actitudes que la observación directa puede revelar⁷⁹ A partir de los dos tipos de observación, se registró en notas de campo lo que en ocasiones parecía poder relacionarse con las unidades de análisis construidas a partir de las entrevistas intensivas. Mas cuando el carácter incidental de algunos hechos registrados fue corroborado, se procedió a dejar de lado las notas respectivas, salvo en los casos en los que se asociaron y confirmaron los constructos emanados de E.I.

⁷⁹ Malinowski, Bronislaw. *Op. Cit.*, p. 377.

La observación de campo se llevó a cabo a lo largo de tres años, teniendo en mente las unidades de análisis como hilo conductor de lo registrado. Dicha observación se realizó en espacios de la escuela, esto es, patio, cafetería, biblioteca, salones de clase, sala audiovisual, oficinas, pasillos, escaleras y en el entorno inmediato al plantel, donde los jóvenes suelen pasar parte de su tiempo de ocio.

La interacción en la observación participante fue acorde con las circunstancias. Esto es, se procuró no interactuar de manera forzada, estableciendo diálogo y contenidos cuando era pertinente tanto a las condiciones de la situación, cuanto a la información que se pretendía obtener. En cuanto a la observación no participante, dado que los alumnos estaban acostumbrados a mi presencia en el ámbito de la escuela, pues como docente se me veían con regularidad en distintos espacios del plantel, es posible pensar –en función de un comportamiento natural como comer en la cafetería, caminar por los pasillos para llegar a un salón, buscar material en la biblioteca, comprar golosinas en el puesto de la esquina- que dicha presencia era no intrusiva y hasta pasara desapercibida para ellos. Estas acciones son análogas a las descritas por Malinowski en cuanto a sus sujetos de observación, el trato era natural a fin de lograr un auténtico contacto: “al verme constantemente todos los días, dejaron de interesarse ... por mi presencia ... dejé de ser un elemento disturbador”⁸⁰

⁸⁰ Malinowski, Bronislaw. *Op. Cit.*, p. 25.

Los cuestionarios a los alumnos (C.A.).- De acuerdo con Goetz y LeCompte, "los cuestionarios verifican la aplicabilidad de los datos obtenidos por medio de informantes clave u otros procedimientos..."⁸¹. Así, las respuestas de los jóvenes permitieron realizar un tanteo a los indicadores presentes en los cuestionarios y que han sido recurrentes en el problema investigado. En este contexto, conceptúo como "tanteo" a la aproximación que como exploración se realizó sobre algunos indicadores. La categoría "indicador" nos remite a aquello que denota o manifiesta tener incidencia; por lo tanto, es recurrente en el recorte del objeto de estudio. Por su parte, las recurrentes, son los hechos que aparecen y se repiten regular y periódicamente en las respuestas a las preguntas planteadas, en la realidad del sujeto de la educación. Éste es entendido, siguiendo a Filstead, como agente activo en la construcción de determinada realidad⁸².

El primer examen parcial⁸³ fue el antecedente inmediato para la selección de quienes acudirían a responder los cuestionarios. La decisión en cuanto a quienes la integraron fue tomada por los mismos alumnos, quienes entonces cursaban el primer semestre de la carrera, ya que se les puso al tanto de este trabajo y se les invitó a participar, en la inteligencia de que se les solicitaría responder distintos cuestionarios a lo largo de sus estudios, durante los tres años de su carrera.

⁸¹ Goetz Judith, y Margaret LeCompte, *Op. Cit.*, p. 138.

⁸² Filstead, William J. "Métodos cualitativos". En Cook, T.D. y Ch.S. Reichardt. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid. Morata, 1986, p.p. 62-63.

⁸³ En cada curso, que se lleva a cabo por semestre, se aplican tres exámenes parciales y uno final en todas y cada una de las materias que los alumnos cursan en ese semestre.

Se apeló a la voluntad del sujeto de participar en la investigación, pero el grupo inicial se fue modificando en función del abandono escolar que se fue dando, así como la ausencia de algunos alumnos ya incorporados, en el momento de la aplicación. Otros jóvenes optaron por integrarse, también por *motu proprio*; aún así, hubo educandos que estuvieron en condiciones de apoyarnos en todos los cuestionarios.

Se aplicaron en total seis cuestionarios (anexos 3 al 8), dos en el 1er. semestre de la carrera –ésta se lleva a cabo durante seis semestres, a lo largo de tres años- y uno en cada uno de los subsecuentes hasta llegar al 5o. Al final del 6o semestre se optó por la realización de entrevistas estandarizadas a 19 alumnos.

Ahora bien, dada la importancia que para este trabajo reviste la palabra del otro, en todo momento se respeta. Si en ocasiones no coincide el número de respuestas a que se hace alusión con el número de personas en la selección, se debe a que menudean las respuestas distintas y mencionarlas dispersaría los datos que los mismos alumnos han considerado como más representativos.

El hecho de que este trabajo sea primordialmente de índole cualitativa y se ubique en la línea de la etnografía educativa, ha permitido la inclusión de datos cuantitativos cuando ha sido menester su utilización para clarificar la información asentada en los cuestionarios y en el momento de ser

codificada⁸⁴, pues como Cook afirma, es conveniente emplear el método más adecuado a las necesidades de la investigación⁸⁵. Se alternaron preguntas abiertas con cerradas. Estas últimas proporcionaron respuestas concretas, en su mayoría *sí* o *no*, aunque en otras se presentaron al alumno distintas opciones de respuesta. Esta forma de preguntar fue referida al qué, al cuál o cuáles. En cuanto a las preguntas abiertas, tuvieron la finalidad de dar cuenta de las preguntas cerradas, es decir, responder al por qué.

Las entrevistas estandarizadas a alumnos de 6o. semestre cuando recién concluyeron sus estudios (E.E.A.) (anexo 9).- Previo a la terminación de los seis semestres que comprenden la carrera y ya en plenos exámenes finales, se realizaron entrevistas estandarizadas no presecuencializadas⁸⁶ a diecinueve alumnos del 6o. semestre. El hecho de utilizar este procedimiento obedeció a la conveniencia de vivir más de cerca la experiencia que para los escolares representa estar a un paso de concluir la parte académica de su carrera y a ese momento, conocer su

⁸⁴ Sigo a Taylor y Bogdan para quienes la codificación es un proceso sistemático que incluye la recopilación y análisis de la información proporcionada por distintos agentes y que nos remite a ideas, conceptos, interpretaciones, vivencias y proposiciones que ellos producen a lo largo de la investigación. Cfr. Taylor S.J. y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós, 1998, p. 167.

⁸⁵ Cook, T.D. citado en Pérez, Gloria. *La investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid. La Muralla, 1994, p. 55.

⁸⁶ Como ya fue mencionado, éstas son entrevistas en las que se hacen las mismas preguntas a los respondientes, pero puede alterarse la secuencia si es necesario, a fin de que se desarrollen de la forma más natural posible. Cfr. Goetz, Judith y Margaret LeCompte. *Op. Cit.*, p. 133.

posición, en una visión retrospectiva, en torno a distintos aspectos de sus vivencias en la escuela.

Optamos por la realización de entrevistas, en función de que éste sería el último contacto directo que se tendría con parte de la selección. Nos pareció plausible que los sujetos al allegarnos su discurso de forma verbal, pudieran explayarse sobre los temas delineados, a la luz de las experiencias vividas durante su estancia como alumnos de educación técnica, pues "el análisis de discursos nos da acceso a un momento de la realidad social implícita en los procesos de subjetivación en cada realidad concreta"⁸⁷.

Para la aplicación del procedimiento se invitó, primordialmente, a aquellos estudiantes que se prestaron a constituir la selección inicial y obtuvimos de su parte una respuesta positiva. En esta ocasión la selección se constituyó con diecinueve alumnos⁸⁸, de los cuales dieciocho formaron parte del grupo original que acudió a contestar el primer cuestionario. Las entrevistas, que fueron individuales, se realizaron en las instalaciones de la escuela, utilizando para ello el salón más próximo que encontramos, ya que todos estaban desocupados, pues los exámenes asignados para

⁸⁷ González, Fernando Luis. *Investigación cualitativa en psicología*. México. Thomson, 2000, p. 100.

⁸⁸ El número de entrevistas que es necesario hacer para captar un fenómeno depende de la gama de matices de la variable estudiada que se vayan descubriendo. Cuando la redundancia es evidente, no se hace necesario realizar más entrevistas porque "la información nueva que nos van a dar las demás va a ser mínima ... es una *muestra cualitativa*, que tiene una racionalidad distinta: agotar la información que me permita conocer el objeto de estudio". Cfr. Orozco, Guillermo. *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. México. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C., 1997, p. 86.

ese día habían concluido. La duración de cada entrevista tuvo variaciones entre veinte y cuarenta minutos, dependiendo del deseo de expresarse de cada uno de los entrevistados.

Las entrevistas estandarizadas a las autoridades de la escuela (E.Au.) (anexos 10 – 15) .- La aplicación de esta estrategia ha tenido como finalidad comparar la posición de estos actores en relación con lo manifestado por los sujetos motivo de este trabajo: los alumnos. Al mismo tiempo, fue factible que su aplicación aportara otros elementos a la triangulación –medio importante en esta disertación- de la información recabada. Dicha triangulación se nutre del mayor número de datos obtenidos con la finalidad de comprobar o refutar la información comprendida en las unidades de análisis.

Se entrevistó al subdirector, quien realiza actividades académicas y administrativas, a la jefa del Depto. de servicios docentes, abocada a organizar las actividades de la planta docente, a la jefa del Depto. de servicios escolares, a los jefes de la Ofna. de orientación educativa –turno matutino y vespertino⁸⁹-, instancias que se encargan de atender las necesidades y problemas cotidianos de los alumnos; a las jefas de la Ofna. de control escolar –turnos matutino y vespertino-, designadas para atender lo relacionado con la documentación de los estudiantes; al jefe de la Ofna de los servicios bibliotecarios y a los prefectos.

⁸⁹ Cuando no se ha mencionado el turno, las autoridades referidas cubren tanto turno matutino como turno vespertino, al mismo tiempo.

Las entrevistas se realizaron en las oficinas asignadas a estos actores y fueron individuales, excepto las de los prefectos que fueron de forma grupal por turno –tres prefectos y su jefa en cada turno- en un salón de clases que se encontraba vacío.

Las entrevistas estandarizadas a los maestros de matemáticas (E.M.)

(anexo 16).- La decisión de entrevistar a los maestros de matemáticas obedeció a la presencia de la materia en el discurso de los alumnos, como un problema constante en su logro escolar. Estas entrevistas fueron hechas a tres maestros después de que otros tantos se disculparon de no poder acceder a ellas por falta de tiempo. Dichas entrevistas fueron realizadas: una, en la sala de cómputo y dos más en el cubículo de la delegación sindical.

Los cuestionarios a los maestros (anexos 17 y 18).- Éstos fueron dos cuestionarios distintos, cada uno de los cuales se aplicó a los maestros con diferencia de un año y medio. Dichos cuestionarios se proporcionaron a los maestros del plantel en el Depto. de servicios docentes, con la petición de que los entregaran contestados a la brevedad posible y haciendo notar que estaría yo ahí para aclarar cualquier duda que se presentara. Se les comentó cuál era la intención de la aplicación de este procedimiento, subrayando el hecho de que el trabajo de investigación que requería de su participación era completamente ajeno a la dirección de la escuela y que los datos que asentaran serían tratados confidencialmente. De un total de ciento diez maestros quienes conformaban la planta docente, obtuvimos

una respuesta favorable: ciento dos y noventa y uno de ellos, respondieron el primero y segundo cuestionarios, respectivamente.

La información recabada mediante las estrategias arriba mencionadas se ha integrado y corroborado mediante construcción y descripción analíticas, lo que ha permitido establecer los elementos que constituyen los diferentes procesos intervinientes, los cuales se encuentran en interrelación e interacción permanentes. Como más ampliamente Garfinkel lo ha expresado: 'demostración adecuada', 'reporte apropiado', 'evidencia suficiente', 'discurso natural', 'registro abundante', 'inferencias necesarias', 'marco delimitado', en resumen, cada elemento tanto lógico como metodológico, es un factor para la estructuración de los hechos⁹⁰ A tal efecto, se tuvo presente un eje cuestionador a lo largo del trabajo de campo, basado en la tipología de Spradley, quien recomienda clasificar las interrogantes en tres grupos:

- 1) preguntas descriptivas que pretenden obtener una representación o descripción de algún aspecto de la cultura o del mundo del respondiente;
- 2) preguntas esturcturales, cuyo fin es verificar o componer los constructos con que los respondientes describen sus mundos; y
- 3) preguntas de contraste, con las que se pretende obtener los significados que los respondientes asignan a, y las relaciones que perciben entre, los diversos constructos que utilizan⁹¹

⁹⁰ Garfinkel, Harold. *Op. Cit.*, p. 33.

⁹¹ Goetz, Judith, y Margaret LeCompte. *Op. Cit.*, p. 139. Usaremos las referencias **P.D.** para las preguntas del inciso 1; **P.E.**, para las relativas al inciso 2 y **P.C.**, para las que caen en el inciso 3, en las preguntas que han sido incluidas en los distintos procedimientos (Ver anexos).

En este orden de ideas, el foco o fin del estudio condujo a establecer el siguiente propósito en la aplicación de entrevistas intensivas y estandarizadas, cuestionarios, observación y revisión de documentos:

Conocer los asertos de diferentes actores del hecho educativo en relación con el poder, las resistencias, los maestros, el logro escolar y la calificación, la familia, heteronomía y/o autonomía y desarrollo socio-moral de los estudiantes.

Los datos obtenidos se analizaron e interpretaron a la luz de las relaciones que se establecieron en las unidades de análisis previamente apuntadas, las cuales emergieron en las entrevistas intensivas. Asimismo, dicha información se corroboró con la recogida en la observación de campo, los cuestionarios a los alumnos, las entrevistas estandarizadas a los alumnos del último semestre de la carrera y las entrevistas, también estandarizadas, a las autoridades de la escuela y a los maestros de matemáticas.

A partir de las unidades de análisis nos planteamos los siguientes propósitos:

- a) Analizar e interpretar los asertos de los diferentes actores, y
- b) Reportar lo que significan dichos asertos en el entramado de las relaciones que se establecen en la escuela.

Todos los hallazgos que arrojaron los datos, se han integrado y triangulado en la descripción, lo que ha permitido establecer los elementos

que constituyen los diferentes procesos intervinientes, los cuales, como veremos, se encuentran en interrelación e interacción permanentes.

3.1. Las unidades de análisis

Estas unidades, como ya fue apuntado, son:

Actitud del alumno hacia sus estudios

La calificación: perspectiva del alumno y autoridades

Presencia de la familia

El maestro y su práctica

Relación maestro-alumno

Control y disciplina: formas de poder ejercidas por la institución

La resistencia, respuesta al ejercicio del poder

El desarrollo socio-moral de los alumnos

A partir de la grabación y posterior transcripción de las entrevistas intensivas, procedimos a buscar qué aparecía en el centro de la atención de los sujetos⁹², sobre qué hablaban.

Las estrategias utilizadas para realizar el análisis fueron:

a) La selección secuencial⁹³, la cual se inició una vez recabados suficientes datos. Dicha selección secuencial fue aplicada ya que los

⁹² "... la persona integra a sí misma al otro generalizado o el conjunto de experiencias que resultan relevantes y significativas para un grupo ... específico". Cfr. Bertely, María. *Op. Cit.*, p. 30.

⁹³ La selección secuencial "es un procedimiento abierto con el que, a medida que avanza la investigación, se determinan nuevos conjuntos de fenómenos para su análisis ... en ella se definen y analizan subpoblaciones de personas, acontecimientos ... que despiertan el interés del investigador a lo largo del estudio ... tiene como objetivo facilitar la emergencia de constructos y teorías ... comienza una vez que se han recogido los datos suficientes para empezar el análisis..." Goetz, Judith y Margaret LeCompte. *Op. Cit.*, p.p. 181-182.

mismos hallazgos, fueron los que determinaron los constructos a estudiarse. Asimismo,

b) el muestreo teórico, que nos llevó a:

Buscar la teoría más conveniente a los datos.

Reunir los sucesos por sus semejanzas.

Posteriormente agruparlos por sus diferencias.

c) Las comparaciones constantes⁹⁴, las nos permitieron:

A partir de la clasificación y comparación de la información en las distintas unidades de análisis, ir estableciendo categorías.

A través de las interacciones observadas, desarrollar enunciados teóricos⁹⁵.

Lo anterior se llevó a cabo mediante comparaciones –qué unidades eran semejantes o iguales-, contrastaciones –cuáles se manifestaban diferentes-, agregaciones, consecuencia de las dos actividades precedentes –qué datos se podían agrupar en las distintas unidades- y ordenación –con qué frecuencia se repetía un dato-. Las categorías emergieron de las unidades de análisis por ellas mismas, dada la importancia que los entrevistados concedían a determinados hechos.

Definimos a la categoría como un constructo que el investigador hace a partir de aquella parte del discurso del sujeto investigado, por medio de

⁹⁴ Estrategia en la que “a medida que se registran y clasifican los fenómenos sociales se les compara en las distintas categorías en las que han sido integrados”. El método de comparaciones constantes centra el trabajo en “... la determinación de categorías y la generación de enunciados de relación”. *Ibidem*, p. 188.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 183.

la cual nos hace saber la importancia que para él tiene lo que repite, lo que enfatiza, lo que afirma y lo que niega, todo lo cual manifiesta lo que vive y como lo vive. Esto es, le da una significación particular dado que lo afecta de una manera especial. A este respecto, Bertely señala: "afirmar que la gente 'significa' su mundo implica un proceso de apropiación activo en torno a símbolos comunes y generales que, al ser 'significados' desde un lugar en particular, adquieren especificidad y concreción"⁹⁶. En este caso, 'la gente' son los alumnos de educación técnica, en el nivel medio superior escolarizado y las unidades de análisis que conducen a las categorías elaboradas a partir de los significados atribuidos a determinados sucesos, se abordan después del siguiente apartado.

3.2. Análisis e interpretación de los hallazgos

Mediante el análisis e interpretación de las unidades construidas, nos acercaremos a la manera como viven los alumnos la posibilidad de acceder a un desarrollo socio-moral a partir del ejercicio del poder en la institución y sus propios logros escolares.

Análisis e interpretación han permitido la producción de conceptos y categorías que conducen a integrar en una construcción teórica los referentes que tienen significación particular en el desarrollo socio-moral de los colegiales.

⁹⁶ Bertely, María. *Op. Cit.*, p. 96.

A efecto de validar nuestras construcciones, nos remitimos a referentes teóricos de investigadores reconocidos. Goetz y LeCompte denominan a este proceso “técnica de aplicación de teorías”; el cual es la búsqueda sistemática de estudios o marcos analíticos en los que puedan integrarse los datos⁹⁷; esto podría permitir, también, trasladar sus implicaciones y relaciones, más allá de la educación técnica, a otros espacios de la educación pública.

En el siguiente apartado se analizan e interpretan los datos agrupados por unidades de análisis. En cada una de ellas se confirma la información en todas las fuentes de datos, es decir, entrevistas intensivas, observación, cuestionarios y entrevistas estandarizadas. Con esto es posible puntualizar en qué medida los actores del hecho educativo sostienen representaciones⁹⁸ similares, comparten constructos y llevan a cabo acciones comparables.

3.2.1. Actitud del alumno hacia sus estudios

En términos generales, se considera que la actitud que el alumno tenga hacia el objeto de sus estudios obedece a una decisión consciente que él lleva a cabo. Desde esta perspectiva, se soslayan los referentes que contribuyen a formar esta actitud. La actitud es el síntoma –vale decir- y

⁹⁷ Goetz, Judith. y Margaret LeCompte. *Op. Cit.*, p.205

⁹⁸ “Las representaciones sociales son los razonamientos que utilizamos como miembros de una sociedad y de una cultura [y dentro de ellas, de un nivel socioeconómico], para forjar nuestra visión de las personas, de las cosas, de las realidades y de los acontecimientos que constituyen nuestro mundo”. Cfr. Ibáñez, Tomás. “Representaciones sociales: Teoría y Método”. En *Psicología Social Construccionista*. México. Universidad Autónoma de Guadalajara, 1994, p. 158.

éste bien puede ser positivo o negativo, que toma forma a partir de determinadas condiciones que lo hacen aparecer. Así, la actitud del alumno hacia sus estudios habrá de ser considerada como la resultante positiva o negativa de una serie de factores que intervienen para que el colegial observe una determinada disposición hacia ellos.

La información que da cuerpo a esta unidad de análisis ha sido agrupada en tres rubros: a) las matemáticas: una problemática constante, dada la referencia de los actores a verla como una barrera muchas veces infranqueable para los educandos. b) las situaciones dilemáticas, como factor que lleva a los alumnos a preferir determinadas acciones y a las cuales les es difícil sustraerse, y c) la situación socioeconómica de los escolares, la cual afecta tanto su disposición como la relación con sus estudios.

a) Las matemáticas, una problemática constante

Las matemáticas como objeto de conocimiento conlleva serios problemas para muchos alumnos. En este sentido, señalan (E.I.):

“Matemáticas, ahí yo me pongo a estudiar y nada más no paso”.

“ [Matemáticas] está bien difícil. No todos tenemos la capacidad”

“Nos desesperamos y ya como salga, ya me cansé y no entiendo”.

“Es la capacidad de cada quien. A mí me las tienen que estar repitiendo muchísimo para captar y decir: ‘ah, bueno, ya le entendí”.

“Yo siento que desde la primaria vienen quedando espacios vacíos. Los maestros de matemáticas evalúan con faltas, participaciones, porque el alcance académico de matemáticas no se da. Sacamos 5, entonces dicen: ‘bueno, por lo menos asistió, le subo a 6, tuvo participaciones, sube a 7 ... ya pasó’, pero ahí se vienen quedando las lagunas”.

Las matemáticas, como todo conocimiento, demandan un proceso constructivo, en este caso: partir de las identificaciones de cifras y términos, pasar por las operaciones concretas, para llegar a las abstracciones propias del pensamiento formal. El aserto de Piaget a este respecto define posibilidades

¿Cuáles son las condiciones de construcción del pensamiento formal?... el pensamiento concreto es la representación de una acción posible, y el pensamiento formal la representación de una representación de acciones posibles. No es, pues, sorprendente que el sistema de las operaciones concretas tenga que perfeccionarse, en el transcurso de los últimos años de la infancia, antes de que su ‘reflexión’ en operaciones formales se haga posible⁹⁹

El “no entender”, “no pasar”, “no tener la capacidad” y la alusión a las “lagunas que vienen quedando desde la primaria”, parecen ser el resultado de la imposibilidad de representar la representación de acciones posibles – en términos de Piaget- y de la falta de capacidad –en términos de los estudiantes-, lo cual origina que un número considerable de escolares fracasen y asuman la total responsabilidad por este hecho al señalar “ya me canse y no entiendo”. Estos alumnos no saben por qué, pero dicen que

⁹⁹ Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*. México. Planeta, 1996, p.p.97-98.

no entienden. Alguno parece vislumbrar que el "no entiendo" tiene su origen en los primeros niveles de estudios, de lo que inferimos que esto puede obedecer a una falta de construcción de estructuras cognitivas en los sujetos, al no haber sido construidas las precedentes¹⁰⁰. Esto parece llevarlos a vivir esta carencia como una falta de logro escolar.

La imposibilidad de obtener buenos resultados en la materia produce una sensación de impotencia a muchos de los educandos. Esto parece evidenciarse en **La O.**, en el lenguaje corporal que hace ver su estado de ánimo al salir del examen final de la materia: gran número de jóvenes salen del salón cabizbajos, callados y pensativos. Preguntamos a uno y contesta: *"No pude resolver varios problemas. Creo que voy a reprobar"*. Preguntamos a otro y dice: *"Por más que estudio, no puedo con la materia"*.

Esto lo podemos ilustrar de la siguiente manera.

<u>Categoría del intérprete</u>	<u>Categorías sociales</u>
Falta de logro escolar	"no entiendo"
	"no paso"
	"no todos tenemos la capacidad"
	"es la capacidad de cada quien"
	"desde la primaria ... se vienen quedando lagunas"
	"no pude resolver varios problemas"
	"no puedo con la materia"

Los alumnos cursan tres semestres de matemáticas. La materia parece ser un filtro importante que impide a los educandos avanzar en su carrera ("no pude resolver varios problemas", "no puedo con la materia") y provoca,

¹⁰⁰ Piaget, Jean. *Op. Cit. El estructuralismo*, p. 62.

a veces, que la abandonen, ante la imposibilidad de realizar operaciones que parecen estar desconectadas de sus propios procesos de pensamiento¹⁰¹. La posibilidad de realizar abstracciones a partir de representaciones mentales hace la diferencia. No es lo mismo que realicen operaciones aritméticas que en muchas ocasiones pueden ser hasta mecánicas, a realizar operaciones formales en las que reflexión y análisis van de la mano. En palabras de Bruning et al.

mathematics operations are not at all mechanical, but rather require the acquisition of networks of mental representations. Understanding grows as networks become larger and more organized¹⁰²

Mas si las redes de representaciones mentales no han sido construidas a partir de otras que debieron elaborarse antes que ellas, el poder realizar operaciones formales se torna imposible para el alumno.

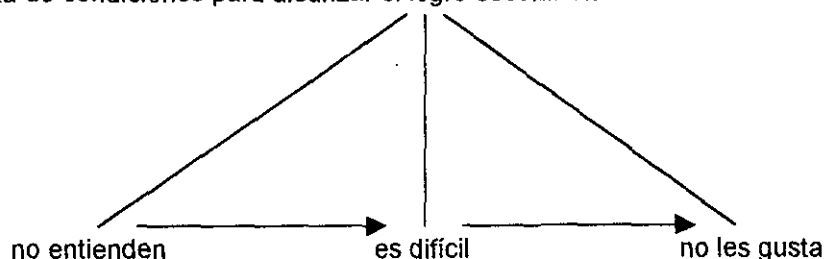
En **C.A.1**, aplicado a 168 sujetos después de los primeros exámenes parciales del primer semestre, el 97% de este total expresó que le gusta estudiar; no obstante, señalan que hay algunas materias que no les gustan. De entre ellas, la que menos les gusta es matemáticas y el motivo más aludido es que no las entienden. En **C.A.2** aplicado a 150 educandos, matemáticas es también señalada por el 64% como la materia más difícil porque no la entienden.

¹⁰¹ Anyon, Jean. "Clase social y conocimiento escolar". En Enguita, Mariano F. *Sociología de la educación*. Barcelona. Ariel, 2001, p. 569.

¹⁰² Las operaciones matemáticas no son en absoluto mecánicas, sino que requieren de la adquisición de redes de representaciones mentales. La comprensión aumenta en tanto las redes se incrementan y se vuelven más organizadas. Cfr. Bruning, Roger H. et al. *Cognitive Psychology and Instruction*. New Jersey. Prentice Hall. 1995, p.321.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Falta de condiciones para alcanzar el logro escolar en una o más materias



En relación con ésta y otras materias, los prefectos comentan que los alumnos "se salen de clase" sin un motivo de peso y que incluso se esconden de ellos **(E.Au.)**. ¿Qué pasa entonces con los alumnos que si son preguntados indican que no entienden? ¿No entienden porque no están en clase para trabajar la materia? o ¿al no entender prefieren escapar de la situación?

La respuestas podría apuntar en dos direcciones: Una, que los jóvenes no entienden porque no están en clase para trabajar la materia. Recordemos que al tratarse de la modalidad escolarizada, tanto el programa como la impartición de la materia se trabajan en el aula entre maestro y alumnos. Entonces, el razonamiento que en clase puede propiciarse a través de los planteamientos del profesor y el intercambio de ideas con los pares no se lleva a cabo, pues no obstante el conocimiento es una autoconstrucción¹⁰³, su posibilidad surge en el ámbito de lo social. Dos, al no contar con las estructuras cognitivas necesarias para este nivel de operaciones, dichos colegiales prefieren escapar de la situación. La falta de comprensión suele llevar a una mayor falta de comprensión, ya

¹⁰³ Piaget, Jean. *Op. Cit. El estructuralismo*, p. 56.

que para lograrla es menester organizar los aprendizajes que se van adquiriendo con los ya adquiridos, "...relacionándolos dentro de una estructura significativa"¹⁰⁴.

La jefa de la Ofna. de orientación educativa en el turno matutino señala algunas de las pautas emergentes que desde su perspectiva, están contribuyendo a la actitud de los alumnos:

"La falta de hábitos de estudio, la falta de hábitos de lectura y la mala preparación que traen desde la primaria y la secundaria. Los conocimientos mínimos de la lectura y la redacción son muy pobres. Éstas son las herramientas para ser un buen estudiante y, desde luego, el tipo de proceso de pensamiento lógico a través de materias como las matemáticas".

Por su parte, los maestros de matemáticas entrevistados expresaron (E.M.):

"En la mayoría de los planteles del subsistema, matemáticas lo que representa a los alumnos es dolor de cabeza, porque ya vienen con el concepto o la ideología desde la primaria, que las matemáticas no les van a permitir, de alguna manera, llegar a ser profesionistas".

"En cuanto a la materia, el problema que presentan los alumnos es que nos llegan muy mal preparados. Se les dificultan las matemáticas. ¿Por qué? Porque no saben ni las tablas ...

¹⁰⁴ Pozo, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros*, Madrid. Alianza, 1996, p.157.

Entonces, cómo no se les va a hacer difícil si toda la matemática se basa en las tablas”.

“En este nivel sí existe esa deficiencia por parte del estudiante de pensar y también los medios de comunicación han influido bastante; entra todo por los ojos y no nos deja nada que pensar... No creo que sea pereza... han entronizado eso: nos han de dar todo por los ojos y nada más. Si se les dan las cosas así, sí, pero cuando se les pone a pensar, vienen los problemas”

Al respecto, la jefa del Depto. de servicios escolares dijo:

“Hay asignaturas que presentan mayor dificultad por inercia histórica como matemáticas, materias teóricas que son de un nivel más alto para la comprensión de los chicos y los pone en la necesidad de pensar, cosa a la que no están acostumbrados y eso causa problemas”.

La jefa de la Ofna. de control escolar del turno vespertino comentó:

“Se les dificulta más, por ejemplo, matemáticas”.

En **C.M.1**, en respuesta al cuestionamiento sobre las principales limitantes para el aprendizaje de los contenidos de las materias por los alumnos, 81 de 102 maestros señalaron *malos hábitos de estudio*; 59, *esquema cognitivo insuficiente* y 47, *poco o nulo deseo de estudiar*.

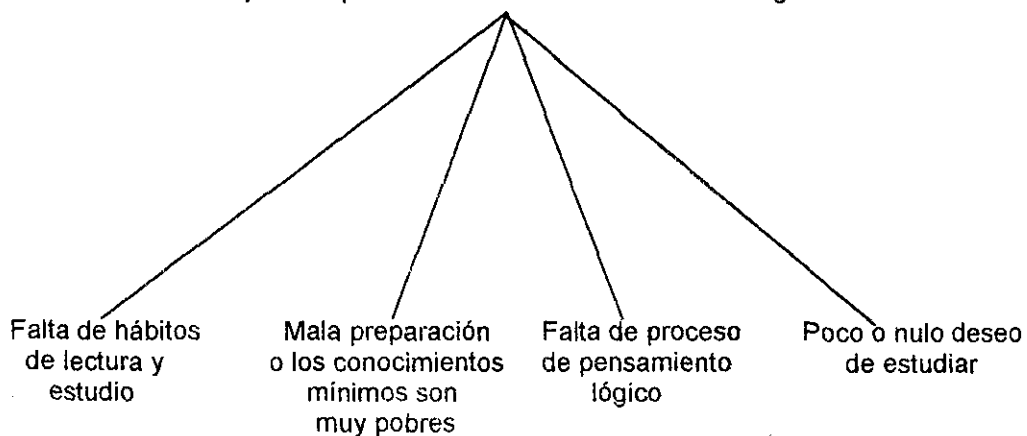
Lo anterior lo esquematizamos de la siguiente manera:

Falta de condiciones para que los estudiantes alcancen el logro escolar

Enunciados de las autoridades	"se salen de clase y se esconden" "matemáticas los pone en la necesidad de pensar, cosa a la que no están acostumbrados" "se les dificulta ... matemáticas" "[falta] de proceso de pensamiento lógico ... como en las matemáticas" "los conocimientos mínimos ... son muy pobres" "falta de hábitos de estudio" "mala preparación"
Enunciados de los maestros	"vienen con el concepto ... que las matemáticas no les van a permitir llegar a ser profesionistas" "llegan muy mal preparados. Se les dificultan las matemáticas" "cuando se les pone a pensar vienen los problemas" "malos hábitos de estudio" "esquema cognitivo insuficiente" "poco o nulo deseo de estudiar"

<u>Dominio</u>	<u>mención de</u>	
	<u>Autoridades</u>	<u>maestros</u>
Falta de hábitos de lectura y estudio	sí	sí
Mala preparación	sí	sí
Falta de procesos de pensamiento lógico	sí	sí
Poco o nulo deseo de estudiar		sí

Razones por las que los estudiantes no alcanzan el logro escolar



Todas estas referencias confirman lo que han arrojado las estrategias aplicadas: los alumnos parecen no contar con el esquema referencial necesario para poder realizar abstracciones. La mala preparación de los ciclos precedentes la entendemos como la falta de elementos para la construcción de conocimiento, ya que la carencia de prácticas y de razonamiento en un proceso continuo y permanente, no ayudaron al sujeto a transitar de la construcción de estructuras simples a estructuras complejas; en otros términos, no prohicieron en el sujeto el paso del pensamiento concreto al formal¹⁰⁵

Aunque no necesariamente abocados sólo a las matemáticas, los hábitos de estudio se relacionan con ésta y las demás materias. La comprensión, razonamiento y práctica sobre un objeto de estudio a fin de construirlo como conocimiento, demandan tiempo y dedicación, elementos ausentes cuando faltan hábitos de estudio. En efecto, la televisión, privilegiado medio masivo de comunicación, contribuye en gran medida a soterrar el hábito de pensar en los sujetos, que se han acostumbrado a recibir visualmente elementos "procesados" para que el televidente realice el mínimo o ningún esfuerzo mental.

Por otra parte, tomemos la referencia a que los alumnos no se saben ni las tablas. Aunque el saberlas revela más que un aprendizaje una memorización mecánica, hemos de reconocer la necesidad de saberlas. El

¹⁰⁵ "El pensamiento formal ... 'hipotético-deductivo' [permite al sujeto] deducir las conclusiones que hay que sacar de puras hipótesis y no sólo de una observación real" Cfr. Piaget, Jean. *Op. Cit.*, *Seis estudios de psicología*, p. 97.

no retrotraerlas de la memoria porque no están ahí, aunado al "... 'significativamente bajo' desempeño de los niños mexicanos en la capacidad de comprensión e interpretación de lo que leen"¹⁰⁶, nos lleva a suponer que no pocos alumnos de educación técnica en el nivel medio superior, están en situación de no haber construido los esquemas necesarios para acceder a las operaciones formales, "la asimilación de un elemento nuevo a un esquema anterior implica ... la integración de este último en un esquema superior"¹⁰⁷.

Todo lo anterior es posible de interpretarse como falta de condiciones para el logro escolar, dado que tanto maestros como autoridades hacen referencia a los antecedentes de conocimientos y saberes con que los jóvenes llegan al plantel. A este respecto, Guevara señala:

'escolarizamos, pero no educamos' suelen decir autoridades y especialistas ... los daños infligidos a la educación pública ... no hacen ruido. A diferencia de ... [otros], los desastres educativos son graduales, discretos, indoloros, secretos. Pero a la vuelta de los años podemos ver y medir la magnitud de esa catástrofe silenciosa¹⁰⁸

Esta catástrofe se hace evidente en la forma en que viven los alumnos sus resultados académicos, los que interpretamos como falta de logro escolar.

¹⁰⁶ Melgar, Ivonne. " 'Reprueba' la UNESCO aprendizaje". En *Periódico Reforma*. Año 8 Núm. 2866. Jueves 18 de octubre de 2001.

¹⁰⁷ Piaget, Jean. *Op. Cit., Psicología de la inteligencia*, p. 110.

¹⁰⁸ Guevara, Gilberto (compilador). *La catástrofe silenciosa*. México. FCE, 1995, p.p. 17 y 26.

b) Las situaciones dilemáticas

Los alumnos mencionaron que en ocasiones no entran a clases. De esta experiencia dijeron (E.I.):

"Si tú no entras, ya te 'quedaste' una clase..."

"Falté y ya no supe que sigue".

"Entonces va relacionado con el tiempo que le dediquemos".

El tiempo, entonces, es una dimensión importante, pues –admiten- del tiempo que le dediquen dependen en gran medida los resultados que se logran. No obstante, más allá de esta reflexión, reconocen que han faltado en ocasiones a distintas clases, por dedicar ese tiempo a hacer lo que les gusta. Mencionan lo que ellos y otros dicen:

"Bueno, la verdad es que nos gusta más estar echando 'coto' allá afuera".

"[Decimos] ahorita yo las clases no las necesito, yo me voy a divertir ... [Luego] si he cometido errores, sí los he pagado con los ceros".

"...algunos y estoy yo entre ellos, de que nos vale. 'Vamos a divertirnos'... Entonces cuando reprobamos ya empezamos a ver nuestros errores".

Esto implica a los jóvenes una disyuntiva, si hay la posibilidad de elegir entre el deseo y el compromiso, se deciden por el primero, aunque después tengan que pagar por ello. Asumen, también, que divertirse es opuesto a entrar a clases.

En este mismo orden de ideas, aluden a la edad, la cual indudablemente es un factor de peso en sus actividades y así lo enuncian –hablan en tercera persona-:

“Crean que al tener 16, 17, 18 años el mundo es de ellos ... justamente por la edad en que estamos, porque quieren divertirse y dejar la escuela por un momento y cuando lo necesitan ya es muy tarde”.

“¿A cuántos chavos no les gustaría estar con sus amigos, con el novio, con la novia? Yo creo que es la etapa”.

“Mucho es por la edad ... conocer chavos y yo digo que eso te empieza a jalar”.

Los entrevistados asumen que la edad prohija anteponer el placer al cumplimiento de la obligación contraída y en ella se encuentra la justificación a la falta de compromiso. Por la edad tienden a la satisfacción inmediata de su deseo, el cual, deciden que no sea diferido y sí satisfecho. Eligen hacer lo que más les gusta en lugar de entrar a clases. Esta contradicción puede ser superada si se dan los pasos conducentes a ello, pues como dice Levisky

Los niveles de compromisos emocional y cognitivo requieren madurez y disponibilidad para funcionar dentro del principio de realidad individual y social. Son elementos que, a su vez, se obtienen a partir de vivencias que contienen niveles de contradicciones y conflictos que el adolescente necesita atravesar y aprender a enfrentar¹⁰⁹

¹⁰⁹ Levisky, David Léo. *Adolescencia. Reflexiones psicoanalíticas*. Argentina. Lumen, 1999, p. 31.

Mas es necesario tener presente que la falta de resistencia a la tentación y la aparición de la culpa¹¹⁰, en su caso, se corresponden con los niveles de compromiso emocional y cognitivo, los cuales se desarrollan de forma paralela¹¹¹.

En este mismo sentido, dos alumnos que se escondieron cuando pasó una maestra, respondieron así a la pregunta de por qué no entraban a clases (**La O.**):

“Depende, ahorita, porque a mí esta materia no me gusta”.

“A mí me cuesta mucho trabajo, pero ve a éstos –señala a una pareja-, no entran por estar noviendo”.

Así, la actitud de los alumnos a quienes se cuestionó, en el primer momento fue de honestidad al responder lo que preguntábamos de acuerdo a su sentir; en el segundo momento fue de justificación al señalar a la pareja. Ésta, aún cuando se percató de que se hacía referencia a ella, continuó su coloquio.

Pudimos constatar que hay alumnos para quienes son motivos suficientes para no asistir a clase pasarla bien con quien quieren, el que no sea placentera una clase o revista un cierto grado de dificultad. El reto, por lo visto, no consiste en asumir un compromiso y trabajar en pro de nuevos conocimientos, sino en esconderse y tal vez mentir para no entrar a clases,

¹¹⁰ “ «Resistencia a la tentación» significa la cantidad de conformidad con las reglas morales y culturales, «culpa» significa grado de conformidad a estas reglas morales después de un desvío, en la forma de culturalmente supuestas maneras de reparación por desvío” Cfr. Kohlberg, L. *Op. Cit.*, p. 74.

¹¹¹ Piaget, Jean y B. Inhelder. *Psicología del niño*. Madrid. Morata, 1991, p. 156.

propiciando la dependencia de la autoridad que si los descubre, los habrá de sancionar. Levisky apunta: "muchos jóvenes no usan o no desarrollaron la percepción de que ... renunciar a ciertos deseos puede llegar a considerarse, también, como una forma de libertad"¹¹²

Es decir, la heteronomía –entendida en este caso como situación de dependencia a maestros y autoridades a quienes se procura engañar, y de pares con quienes se disfruta del tiempo que, reconocen, debería ser dedicado a sus estudios- está presente en su cotidiano devenir; ya sea que no sepan o no quieran hacer uso de la relativa libertad que tienen –si no la tuvieran habrían de estar forzosamente en clase-. En ella se concatenan esquema cognitivo y esquema moral. A medida que pensamiento y sentimientos "... se organizan, vemos constituirse regulaciones, cuya forma final de equilibrio no es otra que la voluntad; la voluntad es, pues, el verdadero equivalente afectivo de las operaciones de la razón"¹¹³ Por consiguiente, podemos inferir: a) que los alumnos que incurren en estas formas de inasistencia a clases, no hayan alcanzado el nivel de razonamiento inherente al equilibrio que requiere la cuestión afectiva de la voluntad, b) que es probable que estos educandos no entren a clases por encontrar más valor en otras cosas.

Sin embargo, aquéllos que pudieron continuar y concluir sus estudios parecen haber accedido, por lo menos en cierta medida, a un nivel de

¹¹² Levisky, David Léo. *Op. Cit.*, p. 202.

¹¹³ Piaget, Jean. *Op. Cit.*, *Seis estudios de psicología*, p. 90.

razonamiento más alto y, al mismo tiempo, haber otorgado valor a sus estudios. En **E.E.A.**, a la pregunta sobre cómo se sentían en ese momento, cuando recién habían concluido sus estudios, los entrevistados se remitieron a sus actitudes en semestres anteriores:

“A la mejor no le ponía la atención que debía”.

“[Lo que hice fue] ir un poco más al relajo, ser un poco más pasivo, no preocuparme por terminar mi carrera y sí, como que le eché algo de flojera”.

Lo cual contrasta con la forma en que vivían sus estudios en ese momento:

“... esfuerzo que yo he hecho para sacar adelante mis estudios y no quedarme a la mitad de la carrera”.

“Desde 5o. que empecé a hacer mis prácticas se me hizo un poco más pesado, pero nada que no se pueda continuar”.

Adicionalmente y en respuesta a la pregunta sobre sus planes al terminar sus estudios, indicaron: *“primero, trabajar”*; asimismo, la mayoría aspiraba a cursar el bachillerato para seguir estudios de nivel de licenciatura. En estas condiciones, mostraban haber ya adquirido un compromiso con ellos mismos en función de sus logros hasta ese momento.

Los estudiantes se veían a gusto, visualizaban sin mayor problema sus cursos pasados, hablaban de sus fallas, de los trabajos que todavía tenían que entregar, de sus logros y de sus proyectos. Así, estos jóvenes delineaban proyectos a partir de sus experiencias pasadas y presentes. Al respecto, Muuss afirma que “un factor importante del desarrollo del

adolescente es la ampliación, la diferenciación y la conceptualización de la perspectiva temporal ... comienza a asignar importancia al pasado ... el concepto se extiende también hacia el futuro”¹¹⁴.

Pudimos constatar que a medida que los escolares han continuado sus estudios se encuentran más comprometidos con los mismos, aunque sus motivaciones sean distintas, como se revela en los siguientes fragmentos

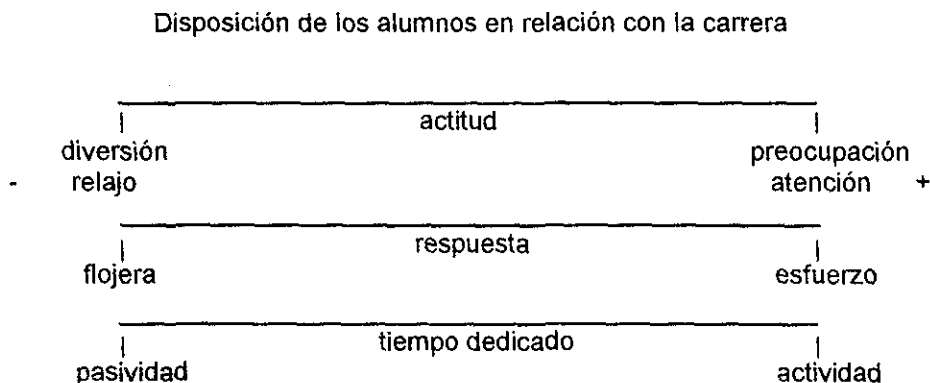
(E.I.):

“Lo que me ha hecho seguir es el amor que le tengo a la carrera”.

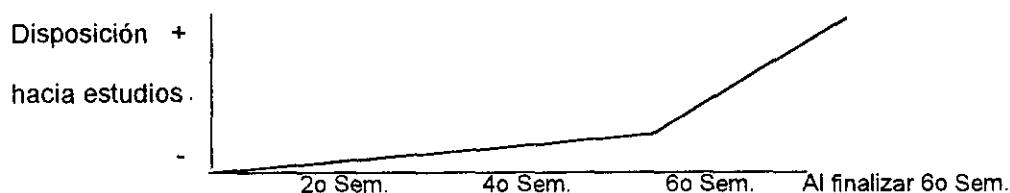
“Quiero demostrar que soy capaz de concluir aunque sea una carrera técnica”.

Dichas motivaciones hablan de su intención de lograr una finalidad como algo importante en su vida.

Lo anterior podemos ilustrarlo de la siguiente forma:



¹¹⁴ Muuss, R.E. *Teorías de la adolescencia*. México. Paidós, 2001, p. 134.



Disposición de los alumnos hacia un logro escolar

2o semestre	4o semestre	6o semestre	al finalizar 6o semestre
<p>“Quieren divertirse y dejar la escuela por un momento y cuando lo necesitan ya es muy tarde”</p> <p>“Estar con amigos, el novio, la novia”</p> <p>“Conocer chavos, eso te empieza a jalar”</p> <p>“[No entro a clase] porque esta materia no me gusta”</p> <p>“[No entro]... porque esta materia me cuesta mucho trabajo”</p>	<p>“Si tu no entras, ya te quedaste una clase”</p> <p>“Falté y ya no supe que sigue”</p> <p>“Nos gusta más estar echando 'coto' allá afuera”</p> <p>“Cuando reprobamos ya empezamos a ver nuestros errores”</p> <p>“No entran por estar noviendo”</p>	<p>“Va relacionado con el tiempo que le dediquemos”</p> <p>“Si he cometido errores los he pagado con cerros”</p> <p>“Lo que me ha hecho seguir es el amor a la carrera”</p> <p>“...demostrar que soy capaz de concluir aunque sea una carrera técnica”</p>	<p>“A la mejor no le ponía la atención que debía”</p> <p>“Iba un poco más al relajo, ser un poco más pasivo”</p> <p>“No preocuparme por mi carrera, le eché algo de flojera”</p> <p>“Esfuerzo que yo he hecho”</p> <p>“Desde 5o ... un poco más pesado, pero nada que no se pueda continuar”</p>

c) El nivel socioeconómico de los alumnos

En **C.A.3** aplicado al final del segundo semestre y en relación con el tiempo que les toma a los escolares trasladarse de su casa al plantel y viceversa, aproximadamente la mitad de los 120 alumnos que acudieron a responder el cuestionario, señalaron que ocupan entre una y dos horas y una tercera parte requiere más de dos y hasta tres horas para dichos traslados.

Es innegable que esta problemática se agudiza día con día en el Distrito Federal afectando a un número considerable de la población en especial a

quienes, como la gran mayoría de estos colegiales, utilizan metro, autobús, microbús y/o camioneta colectiva en sus trayectos. Así, numerosos jóvenes se ven afectados en estos traslados por un tiempo equivalente a la tercera parte del total de un turno de estudios.

Lo anterior es complementado con información tocante a los ingresos familiares. 51% de los alumnos indican que éstos van de \$2,000.00 a \$3,999.00 mensuales¹¹⁵; 17%, entre \$4,000.00 y \$5,999.00 y 23% entre \$6,000.00 y \$7,999.00. Consecuentemente, no podemos deslindar los costos de oportunidad de la realidad económica de los educandos y la forma en la que puede afectar su logro escolar, pues "entre menos es el ingreso familiar, mayor es la probabilidad de vivir en localidades dispersas..."¹¹⁶ y por tanto, la posibilidad de llegar diariamente a tiempo es menor.

En **C.A.4** aplicado al final del tercer semestre, el 22% de los 181 jóvenes que participaron en la aplicación de este cuestionario, señalaron que han faltado con frecuencia a clases. La mayoría de los educandos indicaron que no faltan a todas las clases, sino sólo a algunas. Los motivos esgrimidos son que viven lejos, trabajan y la clase es aburrida. Con relación al primer motivo, ya se ha dicho que las familias de bajos ingresos suelen habitar en zonas alejadas o periféricas. El tener que trabajar también está vinculado con el nivel socioeconómico del alumno como una limitante para llevar a cabo sus estudios con dedicación de tiempo

¹¹⁵ El salario mínimo en el área metropolitana para estas fechas era de \$30.20 diarios.

¹¹⁶ Guevara, Gilberto. *Op. Cit.*, p. 62.

completo. En cuanto a considerar una clase aburrida, a este momento podemos inferir que tiene que ver con la poca accesibilidad a determinado conocimiento, falta de interés personal por preferencia de otros intereses o presentación y desarrollo de la materia de manera poco interesante.

A la aplicación de **C.A.5** a fines del cuarto semestre, acudieron 191 alumnos. En respuesta a la pregunta sobre los motivos por los cuales no estudian alguna o varias de sus materias, el 35% de los alumnos señala falta de tiempo, 19% flojera, 9% porque no les interesa la materia y 8% por las tareas de otras materias.

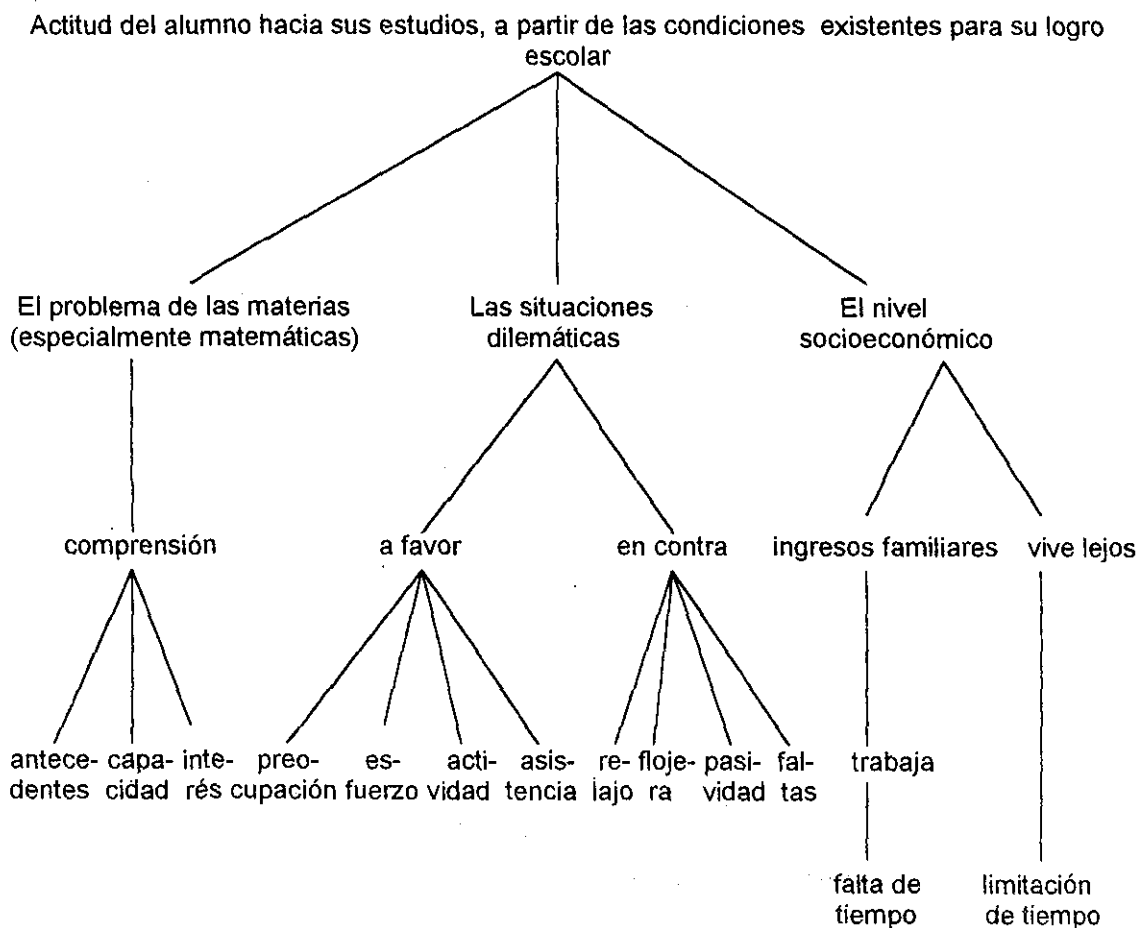
En torno a la falta de tiempo, en **La O.**, se escuchó que hay alumnos que se han visto obligados a trabajar para continuar sus estudios. Podemos relacionar esta limitante también con tareas de otras materias y cargas de trabajo adicionales, ya que, como fue expresado por unas jóvenes durante **E.E.A.**, cuando los maestros se atrasan en el programa, les dejan a los alumnos investigar todos los temas que faltan.

En cuanto a la falta de interés en la materia, ésta puede ser punto de partida de su flojera y ambas relacionarse con la falta de hábitos de estudio –referencia que fue hecha por autoridades y maestros–, ya que éstos tienen mucho que ver con la iniciativa de estudiar aún cuando, como en cualquier sujeto, existan otros intereses de momento más atractivos.

Podemos entender, entonces, la actitud del alumno como una predisposición y disposición, tanto cognitivas como afectivas, hacia sus estudios. Es una predisposición ya que sus experiencias previas pueden

ser determinantes de esa actitud. Es una disposición en función de las condiciones que en el momento pueden o no generar un acercamiento a dichos estudios. La predisposición y disposición son cognitivas dado que el alumno precisa haber construido previamente la estructura de conocimiento que le permita allegarse determinados contenidos en ese momento; son afectivas, pues el deseo y la voluntad son pilar para que determinados logros escolares se puedan llevar a cabo, superando obstáculos existentes. Entonces, la actitud del alumno puede ser positiva o negativa o poseer rangos intermedios entre estos dos parámetros.

Lo antes expuesto lo podemos ilustrar de esta manera:



3.2.2. La calificación: perspectiva del alumno y autoridades

Se acostumbra otorgar un símbolo a los logros escolares del educando. Esto lo llevan a cabo los maestros con la finalidad de materializar en un número los avances del alumno. No obstante, al acercarnos a los comentarios de los entrevistados nos percatamos que tanto el escolar como su familia, los maestros y los directivos centran su atención en el número, en la calificación.

Para los alumnos reviste gran importancia la calificación, pues ella representa el éxito o el fracaso. Así lo expresaron (E.I.):

“Una calificación te motiva. Cuando sacas un 5 te sientes como triste y cuando sacas un 10 como que ya te sientes bien”.

“Yo creo que a todos nos importan más las calificaciones. Yo creo que no nos decimos ni decimos ‘bueno, ni modo, saqué 5 pero aprendí’ ”.

“Para mí, sin una buena calificación sería como si no hubiera aprendido, porque nosotros luchamos para tener una buena calificación, no luchamos para que diga yo: ‘sí aprendí aunque me pongan 6’ ”.

Estas reflexiones conllevan un valor asignado a la calificación por encima de un valor asignado al acto de aprender. Reconocen, inclusive, el impacto que produce sobre su estado de ánimo. No es lo aprendido lo que se refleja en una calificación, es la calificación la que lleva a pensar que el

alumno aprendió y el objetivo es la calificación no el objeto de aprendizaje, dado que "luchan"¹¹⁷ por ella.

A la pregunta: "¿cómo sabes que aprendiste?" Su respuesta fue:

"Sale a la plática el tema y tú puedes hablar de él".

"Ves en la tele que hablan de algo que tú ya aprendiste y dices:

'eso es esto por esto y por esto'".

Estos escolares entienden por aprender tener noticias sobre un tema, es aquello comentado por otros y acerca de lo cual ellos ya tienen ciertas referencias o nociones que adquirieron en la escuela.

El maestro, por su parte, reitera la importancia de la calificación y aun cuando su intención sea que el alumno se aplique¹¹⁸, éste la recibe como un chantaje:

"Es como un chantaje, o te presionan para que tú también le echas ganas: 'o te apuras o te pongo un 5 ó hasta cero'".

"Su arma es: 'si no cubres tantas asistencias, vas a reprobarte'".

"Más que nada nos evalúan con asistencias y participaciones".

Las inasistencias de los alumnos constituyen un problema en un sistema escolarizado en el que se requiere la presencia y participación del alumno en el desarrollo de los temas. El maestro se percata de que el alumno no

¹¹⁷ Si una lucha es una contienda, una disputa, un combate, entonces los alumnos viven la obtención de una calificación como tales.

¹¹⁸ Aplicarse en cuanto a los estudios implica que el alumno los jerarquice y jerarquice contenidos, dedicándoles el tiempo que requieran, esto es, el tiempo necesario para su comprensión y aprendizaje, lo que incluye asistir a clase y realizar trabajos.

asiste y coacciona para que no falte a clases. No obstante, el alumno parece no darse cuenta de que el maestro puede estar procurando su logro escolar al conminarlo a apurarse o a asistir a clase, aún cuando sea expresado haciendo énfasis en la calificación.

Lo que sí perciben claramente los escolares es la importancia otorgada a la calificación. Esta importancia modifica la orientación del logro escolar. Así, se escuchó a los jóvenes comentar:

"Ya le agarré la onda a la escuela, ... , como hacerle -según- la barba a los maestros para que me pongan el 6 que yo no me lo gano".

"Si al ver el examen dices: 'no la voy a hacer', buscas donde sea".

Esta búsqueda hasta desesperada –en el momento en que todo pende de una calificación y no antes cuando hubo la oportunidad de estudiar- no surge por generación espontánea, se da en función de un cierto condicionamiento. En palabras de Pozo

la forma más elemental de aprendizaje de que disponemos los seres humanos es la asociación *implícita* de hechos que tienden a acontecer juntos ... aprender a establecer cadenas de sucesos es una forma elemental de aprendizaje que tiene un alto valor informativo y de supervivencia¹¹⁹

¹¹⁹ Pozo, Juan Ignacio. *Op. Cit.*, p. 215.

Esto nos remite a dos cadenas paralelas:

Demanda del maestro - necesidad de permanencia en la escuela - adulación al maestro- calificación aprobatoria

Demanda del maestro - necesidad de permanencia en la escuela - moralidad heterónoma¹²⁰ - permanencia en la escuela

las cuales nos hablan de la forma en que el sujeto logra continuar como alumno en la escuela.

El que prive una importancia centrada en la calificación fue ratificado por un joven de sexto semestre, quien refiriéndose al momento de solicitar un trabajo, dijo:

“Lo único que ven es un certificado ... sacó 8, 9 en su certificado, tiene buena calificación. Llega uno que a la mejor sacó 7, pero aprendió muy bien ... y el otro sacó 9, copiando, comprando y éste es el ‘bueno’ “.

Se entretejen, así, las relaciones de poder con las de producción y las de significación¹²¹. El poder es ejercido tanto por quienes otorgan una calificación -sea ésta legítima o ilegítima-, como por quienes contratan a un aspirante a un trabajo -relaciones de producción- y la significación está dada por la importancia concedida a las calificaciones. El educando sabe que la norma es la calificación, norma que es determinada desde arriba y sabe qué significa para obtener un trabajo y en relación con los otros.

¹²⁰ La moralidad heterónoma es correlativa a seguir las reglas definidas desde afuera y conlleva evitar el castigo a toda costa. Por lo tanto, es de naturaleza egocéntrica. Cfr. Kohlberg, Lawrence. *Op. Cit.*, p.p. 574-575. Aludimos al término moralidad heterónoma ya que si el alumno logra obtener un 6 de calificación “haciéndole la barba al maestro”, es porque el profesor lo ha permitido, estableciendo así -vale decir- la regla. La calificación al ser aprobatoria, puede llevar al joven a no esforzarse ni estudiar.

¹²¹ Dreyfus, H.L. y P. Rabinow. *Op. Cit.*, p. 227.

Por consiguiente, la importancia que se le ha dado a la calificación excede límites, llegándose a situaciones alejadas de toda ética profesional y comportamiento moral¹²². En este sentido, esto es lo que enunciaron dos alumnos de segundo semestre:

“Calificación, algunos aunque no sepas te la regalan. Algunos sí ‘diez varos y ya, te pongo el 6’ “.

“bueno, al menos a mí, sí me conviene porque a veces he salido baja”.

Como ha sido señalado por Loria

valores tan importantes como la honestidad, la transparencia, el actuar correctamente y que existan formas de convivencia civilizada se van descomponiendo, deteriorando cuando lo que predomina son las relaciones de corrupción¹²³

No es de extrañar, entonces, que para no pocos educandos el logro escolar sea equivalente a obtener la aprobación por parte de sus maestros, sea ésta legítima o no. Entonces de lo que se trata es de lograr aprobar a costa de lo que sea, lo cual es muy probable, los sujetos tratarán de aplicar siempre que sea posible.

Existe, por otra parte, un elemento que algunos maestros han decidido que sea importante en la asignación de calificaciones: el uniforme. A este respecto fue enunciado:

¹²² La ética profesional es el compromiso del maestro de procurar el desarrollo del alumno sobre bases legítimas; en otros términos, ayudarlo y orientarlo en sus estudios, encaminarlo a la reflexión y al análisis, a la dedicación y al esfuerzo. El comportamiento moral se refiere al razonamiento moral del profesor, reflejado en su actitud y sus acciones a través de un trato equitativo, justo y respetuoso a todos los alumnos.

¹²³ Loria, Cecilia. En Padilla J.A. “La corrupción no somos todos”. En *Enfoque* No. 278. Domingo 23 de mayo de 1999.

"[La maestra dijo] es que yo te pedí que portaras el uniforme, no lo trajiste, te estoy bajando puntos".

"Cuando yo vi mi 6 dije 'si yo entregué trabajos y todo' y me dijo [la maestra] '¿sabes qué? es que tu promedio fue bajando por el uniforme'".

Dada esta circunstancia, los maestros parecen tener la posibilidad de calificar a su arbitrio y más que a los contenidos académicos de las asignaturas, se vuelven hacia aspectos de control y disciplina¹²⁴ que para ellos tienen efecto en la calificación de sus alumnos. Tal es el caso del uniforme. Éste se pretendió hacer de uso obligatorio, pero hubo la necesidad de dar marcha atrás, parece ser -esto fue escuchado en **La O.**- que como resultado de la amenaza de algunos padres de irse a quejar a la SEP.

Comentaron los alumnos en **E.I.**

"Ahora no es obligatorio vestirlo todos los días; sin embargo, hay maestros que lo exigen tanto en su clase, como en las salidas a prácticas en distintas instituciones".

Esta exigencia llega al extremo de influir en la calificación otorgada a los jóvenes. De esta forma se ejerce sobre ellos una violencia simbólica como mecanismo de la instauración del poder sobre algo que es de capital importancia: la calificación. Lo anterior es resumido en el siguiente cuadro:

¹²⁴ Al control lo entendemos como el poder que ejerce quien lo detenta sobre la mente del sujeto de la educación, a fin de orientar sus formas de pensar hacia donde el poderoso determina. La disciplina, por su parte, es al cuerpo lo que el control es a la mente: el cuerpo es disciplinado y la mente controlada con la finalidad de que el sujeto obedezca.

<u>Categoría del intérprete</u>	<u>Categorías sociales</u>
Importancia atribuida a la calificación	<p>"Cuando sacas un 5 te sientes ... triste y ... sacas un 10 ... te sientes bien"</p> <p>"No decimos... 'saqué un 5, pero aprendí"</p> <p>"Sin una buena calificación sería como si no hubiera aprendido ... luchamos para tener una buena calificación"</p> <p>"Su arma [del maestro]: 'si no cubres tantas asistencias vas a reprobar"</p> <p>"Nos evalúan con asistencias y participaciones"</p> <p>"... hacerle la barba a los maestros para que me pongan el 6..."</p> <p>"Si al ver el examen dices: 'no la voy a hacer', buscas donde sea"</p> <p>"Lo único que ven es un certificado ... sacó 9 copiando, comprando y éste es el bueno"</p> <p>"Calificación, algunos [maestros] aunque no sepas te la regalan. Algunos sí, 'diez varos y ya, te pongo el 6' "</p> <p>"... me conviene porque a veces he salido baja".</p> <p>"Me dijo [la maestra]: 'tu promedio fue bajando por el uniforme"</p> <p>"... hay maestros que lo exigen [el uniforme]"</p>

Por otro lado, dado que la entrega de calificaciones es parte de los rituales escolares que periódicamente se llevan a cabo, los maestros comentaron durante *La O.*, que ya habían expresado la necesidad de integrar en el informe de las calificaciones el reporte de las faltas de los alumnos a clase, pero se ha hecho caso omiso de esta opinión. El no informar a los padres de dichas faltas lleva a suponer que para las autoridades no hay vinculación entre ellas y las calificaciones. Esto nos conduce al aserto de Goffman en cuanto a que "en ... interacciones donde el individuo presenta un producto a otros, tenderá a mostrarles sólo el producto final, y éstos lo juzgarán sobre la base de algo que ha sido terminado, pulido y empaquetado"¹²⁵. En otros términos, carece de

¹²⁵ Goffman, Erving. *Op. Cit.*, p. 55.

importancia el proceso que lleva a la obtención de una calificación, pues la importancia radica en ésta.

Ahora bien, al revisar los documentos resultantes de la aplicación del primer examen parcial, fue posible percatarse que la materia en que más se dieron la reprobación y el bajo rendimiento fue en la que los alumnos tuvieron más inasistencias. El dato coincide con la materia señalada en **C.A.1** como la menos gustada, es decir, matemáticas. Es también la que más se les dificulta, un 70% de la muestra así lo señaló. En **C.A.2** vuelven a señalarla como la más difícil porque no la entienden. Esta dificultad se ve reflejada en el promedio global alcanzado en la materia: en el turno matutino 6.7 y en el vespertino desciende hasta 5.7. Aún cuando es menester reconocer que no siempre las calificaciones son representativas del aprovechamiento de los alumnos, en este caso ellos han expresado lo problemática que les resulta la materia.

Si los alumnos no entienden la materia y han faltado a clases, es probable que éste sea un factor de peso en esa falta de comprensión al estar ausentes en el momento de las explicaciones –recordemos que nos referimos a la modalidad escolarizada-, mas los escolares piden en el rubro al final de **C.A.1**, *que los maestros expliquen mejor*. Esto último parece apuntar en dos direcciones; una, que no obstante quedarse con dudas durante la clase, conciben la posibilidad de comprender a la hora de estudiar por cuenta propia o, bien, que piensen que han entendido y en el momento de trabajar la materia por su cuenta, se dan cuenta que no

entienden. Lo anterior implicaría que no se ha conformado "...en los sujetos .. un pensamiento autónomo que garantice 'el pensar', reflexionar y analizar un objeto de estudio"¹²⁶.

Su falta de comprensión en la asignatura parece imputable a las "lagunas" que ya mencionaba un alumno en E.I. Esto es tan grave que en los resultados de un estudio comparativo que a nivel internacional promovió la UNESCO y en el que participaron trece países, los niños mexicanos obtuvieron resultados significativamente bajos, "aprenden números, relaciones numéricas, signos y estructuras, pero no son capaces de resolver problemas simples ni extrapolar aplicaciones a situaciones cotidianas, a partir de las matemáticas"¹²⁷. El artículo habla por sí mismo de la calidad alcanzada en los planteles de educación pública en el país.

Mas en el centro de la actividad educativa permanece, por momentos inmutable, la calificación. Esto es lo expresado por los maestros de matemáticas en **E.M.**:

"Tengo una alumna, de 1 me subió a 8. Una alumna que no había entregado nada, llegó hasta 9 de calificación. Un caso muy especial, esta alumna de 3 sube a 10. ¿Qué quiere decir esto? Que estoy funcionando como maestro".

"En mi caso, no tengo mucho (sic) índice de reprobación en el grupo".

¹²⁶ Díaz Barriga, Ángel y Concepción Barrón. *Apuntes de la ENEP Aragón. Curriculum de Pedagogía*. México. UNAM-ENEP Aragón, 1988, p. 50.

¹²⁷ Melgar, Ivonne. *Op. Cit.*

“A qué estamos jugando? En la boleta nada más aparece 6, ‘ya la libré’ [dice el alumno]”.

Y por su parte, la jefa del Depto. de servicios escolares:

Los índices de reprobación son muy altos y hay una mediocridad. ‘Ya si paso es suficiente’ [dice el alumno]”.

Cabe hacer notar que en ningún momento la entrevistadora mencionó la palabra “calificación”; no obstante, los actores referidos hacen mención a ella centrando su importancia en el número y lo que éste significa tanto para ellos como para los alumnos. En este sentido, Martín nos dice

se evalúa cuantitativamente. La pretensión de atribuir números a realidades complejas es un fenómeno cargado de trampas en el área de la educación. El peligro de la evaluación cuantitativa no es solamente la imprecisión, sino la apariencia de rigor.¹²⁸

Esto lo vemos en el maestro que considera que ‘está funcionando’ no sobre la base del aprovechamiento o mejoría en el manejo de abstracciones de sus alumnos, sino en la calificación obtenida. Asimismo, el otro maestro se muestra molesto ante el hecho de que los escolares se conformen con un 6; con esto el docente parece soslayar la importancia que algunos jóvenes otorgan a una calificación que, por mínima que sea, los califica “aprobados”.

No todos los escolares piensan de esta forma, pues en **C.A.4** al preguntar de forma abierta si tratándose de una materia difícil se

¹²⁸ Martín, María Luisa. *Planeación administración y evaluación de la educación*. México. Trillas, 1997, p. 182.

conforman con seis de calificación, de 181 alumnos 131 indicaron "no"

.Los motivos más señalados fueron:

"Porque puedes mejorar".

"Porque tienes que estudiar".

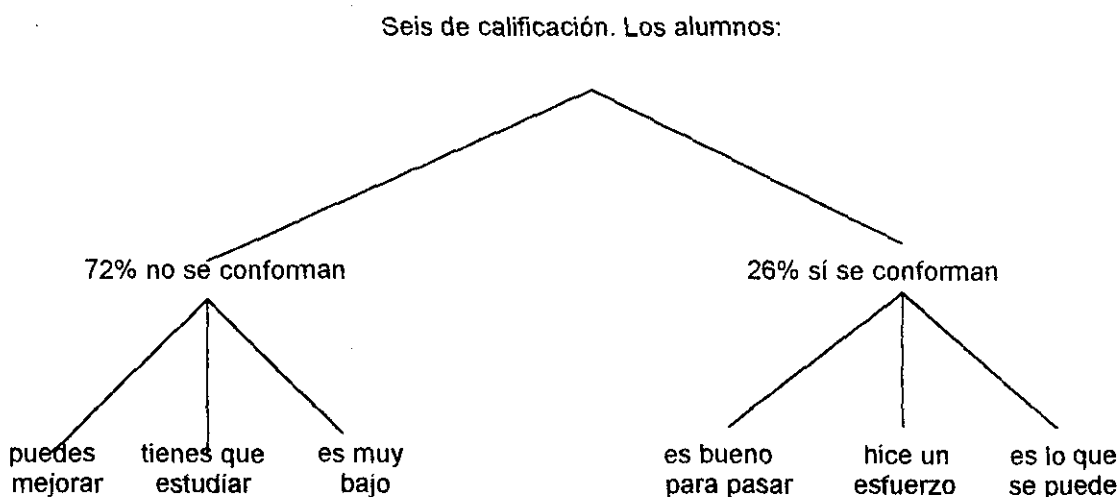
"Porque el 6 es muy bajo".

Mas, por otro lado, 47 anotaron "sí" y lo justifican:

"Porque es bueno para pasar".

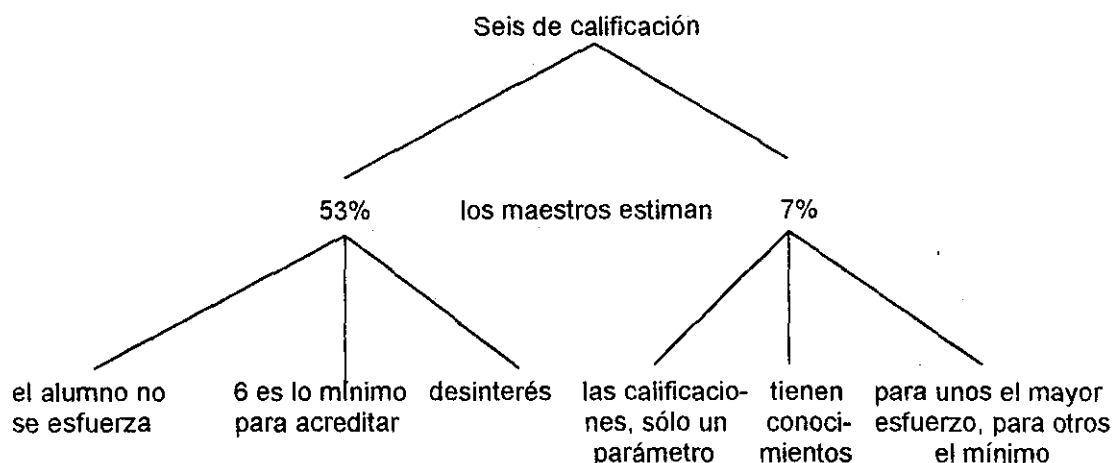
"Porque hice un esfuerzo".

"Porque es lo que se puede".



En este mismo sentido y a la pregunta abierta hecha en **C.M.2**: *"¿Qué representa para el maestro el seis de calificación?"*, de 91 maestros 21 respondieron: *"el alumno no se esfuerza lo suficiente"*, 15, *"es lo mínimo para acreditar"*, 12, *"desinterés"*. Como antítesis a estas respuestas, un maestro apuntó: *"las calificaciones son sólo un parámetro"*. Dos maestros

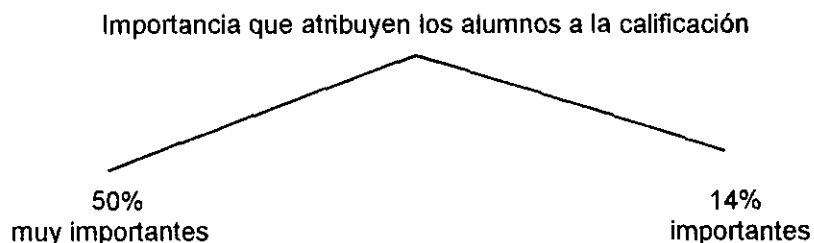
contestaron: *"tienen conocimientos en la materia"*. Tres más indicaron: *"para unos el mayor esfuerzo, para otros el mínimo"*.



Resulta evidente que la mayoría de las respuestas de los alumnos y las de los maestros coinciden: es el alumno quien tiene que hacer el esfuerzo, es él quien necesita mejorar su desempeño en esta mínima calificación aprobatoria; se estima que aquéllos que la obtienen adolecen de desinterés y falta de esfuerzo. En contraposición, el menor número de referencias van a la subjetividad del alumno. Adicionalmente, no se hace mención a la participación del maestro en este resultado y únicamente un maestro alude a que las calificaciones no son el todo, sino sólo una de sus partes.

En **C.A.5.**, en respuesta a la pregunta sobre la importancia de las calificaciones, de 191 alumnos 97 apuntan que *"son muy importantes"* y 26 de ellos señalan: *"importantes"*, lo cual indica que para la mitad de la

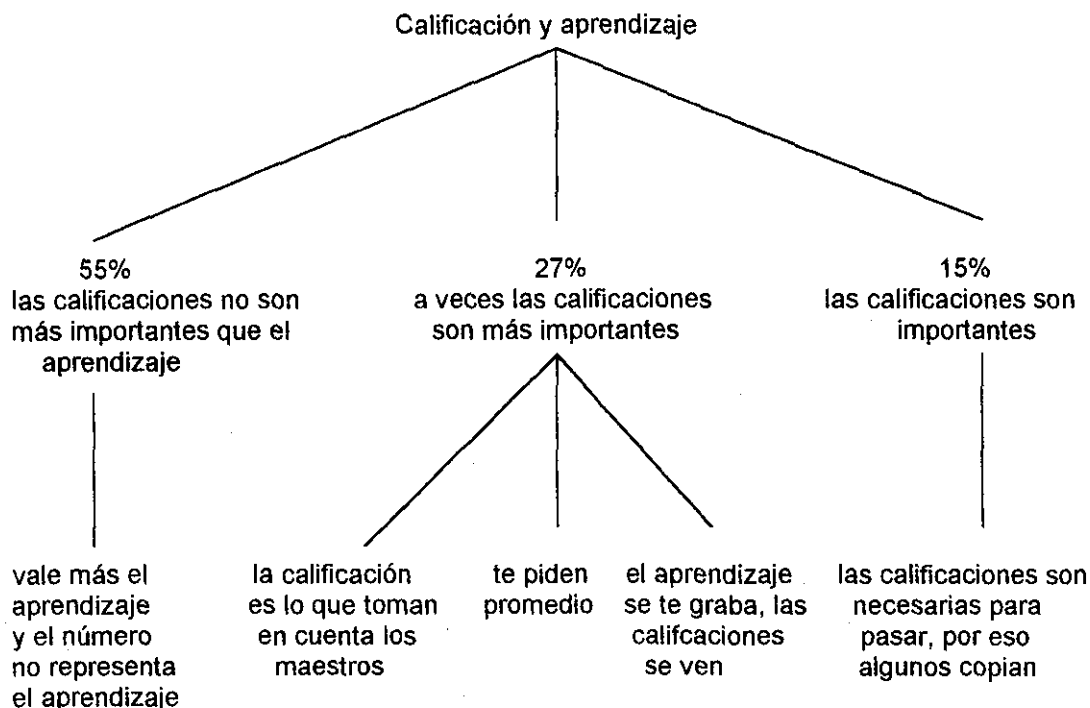
selección la expresión numérica del resultado obtenido en las distintas materias es primordial.



A pesar de esto y en respuesta a la pregunta: *“Son más importantes que el aprendizaje?”* Para 106 alumnos no son más importantes que el aprendizaje; respaldan lo anterior indicando que *“vale más el aprendizaje y el número no representa el aprendizaje”*. También esto último fue mencionado en E.I. Podemos estimar, en estas circunstancias, que aunque difícil, es posible que algunos escolares, más allá del condicionamiento existente, valoren el aprendizaje por lo que representa.

Tenemos, por otro lado, 52 alumnos que indican que a veces las calificaciones son más importantes que el aprendizaje. Apuntan: *“es lo que toman en cuenta los maestros”, “siempre te piden promedio”, “el aprendizaje se te graba, las calificaciones se ven”*. Por su parte, 29 alumnos señalan que las calificaciones *“sí son más importantes que el aprendizaje porque son necesarias para pasar y por eso algunos copian”*.

La siguiente gráfica ilustra los porcentajes sobre las creencias de los alumnos en cuanto a aprendizaje y calificación.



Como apuntan Hernández y Sancho

la evaluación como calificación mediante exámenes corrompe el proceso de enseñanza-aprendizaje que es fundamental desde el punto de vista del alumno. Las opiniones sobre las notas es el resultado más patente de su logro para la sociedad¹²⁹

En estas condiciones, los padres son partícipes también de la importancia concedida a la calificación, pues ella aparece como sinónimo de éxito en los estudios, de acuerdo con lo expresado en E.I.:

"Mi papá me dijo: 'si sacas esta calificación te doy dinero o unos tenis".

"Ellos se imaginan que si llevas una buena calificación es un aprendizaje. Pero muchas veces no es cierto, porque igual,

¹²⁹ Hernández, F. y J.M.Sancho. "La problemática de la evaluación". En *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona. Paidós, 1993, p. 148.

llevo una buena calificación y ese día es porque le copié a la de al lado”.

“Mi hermana ... se interesa por lo que estoy aprendiendo, [dice] ‘bueno, sí está aprendiendo algo’ ¿no? Calificación, porque nadie suelta dinero para que tú vayas a huevonear”.

El premio o el castigo, según la calificación relacionada con el aprendizaje, real o supuesto, se muestra como una constante que incentiva o amenaza al sujeto, lo cual no ayuda a su desarrollo socio-moral, dado que no le prohija ver al aprendizaje como un fin a alcanzarse por sí mismo –lo que de todas formas no sería excluyente de aceptar con agrado el reconocimiento de los demás- sino como algo que hay que hacer para alcanzar un premio.

En **C.A.6** aplicado a los alumnos al final del quinto semestre, a la pregunta sobre si existe algo que quisieran mejorar en sus estudios, 83 alumnos de 119 respondieron de forma afirmativa. Posteriormente y aunque las respuestas se diversifican, el mayor número de ellas señala que quisieran mejorar calificaciones y tener tiempo para estudiar. La pregunta siguiente requiere la reflexión del alumno sobre cómo podría hacerse. Aunque aquí las respuestas también son variadas, sobresale el número de sujetos que no contestaron: 46. Por su parte, 21 señalan que *“siendo más responsables”* y 13, *“estudiando”*. No obstante la mayoría no se involucra en dar una solución; para quienes sí contestaron, subir la

calificación implica asumir su responsabilidad en cuanto al reconocimiento de lo que adolecen para de ahí sugerir, a ellos mismos, estudiar.

Ahora bien, en **E.E.A.**, a la pregunta sobre los problemas más serios que vivieron –según mencionaron- a lo largo de su escolaridad se centran en algunas asignaturas, especialmente en matemáticas; sobre esto comentan:

“Hubo una época en que por matemáticas me quería salir de la escuela y yo decía: ‘no voy a pasar nunca’.

“La única que reprobé fue matemáticas. Me tuve que privar de muchas cosas, después seguir estudiando. Hubo unos cursos y asistí a esos cursos. No sé, la verdad, si fueron las asistencias o los aciertos, pero pasé”¹³⁰.

En todos los procedimientos implementados surge matemáticas como una materia sumamente problemática para los alumnos; en este orden de ideas, no es descartable que en gran medida el abandono escolar se deba a la reprobación de la asignatura que, como barrera infranqueable para muchos, no les haya permitido continuar y consecuentemente finalizar sus estudios¹³¹.

¹³⁰ En la entrevista llevada a cabo al subdirector, indicó que dichos cursos se habían cancelado por falta de *quorum*; sin embargo, la tercera parte de los entrevistados en **E.E.A.** mencionaron que habían aprobado la materia después de asistir a los cursos de referencia.

¹³¹ La matrícula para este curso fue de 508 alumnos inscritos a 6o semestre, lo que representa un decremento del 46% de los 939 educandos que iniciaron sus estudios como miembros de la generación. Eventualmente, de éstos 10 más abandonaron los estudios; en consecuencia, 498 (53%) terminaron la carrera. Desde luego, en este semestre se dio también la reprobación, pero aun con la presencia de esta variable en algunos casos –lo cual puede representar adeudo de materias- los alumnos terminaron sus estudios.

Para los escolares, matemáticas y algunas otras materias tenían un grado de dificultad al que muy probablemente contribuían diversos referentes, por ejemplo, esquema cognitivo, explicaciones y actitud del maestro, falta de hábitos de estudio y problemas personales. Estos factores, con distintas variantes en cada escolar, se constituían en un problema a resolver: darle la vuelta empleando mecanismos de sobrevivencia y obtener calificaciones aprobatorias o quedarse en el camino.

Indudablemente las calificaciones han adquirido importancia *per se*; tan es así, que en distintas ocasiones parecen hasta ajenas al aprendizaje. En La O. fue posible ver a distintos alumnos que después de haber presentado exámenes al final del curso, abordaban a distintos maestros en cuanto llegaban al plantel y antes de que éstos entregaran calificaciones a la Ofna. de control escolar, les preguntaban por sus resultados. Hay maestros que usualmente no mencionan dichos resultados, pero hay otros que sí les informan cuales fueron (éstos son publicados posteriormente). Si aprobaron el curso, se retiran tranquilos y hasta contentos. Si éste no es el caso, empiezan a rogar y si esto no funciona, cuestionan el resultado. No se acostumbra a hacer revisión de examen como una compromiso del maestro y un derecho de los alumnos.

Una vez más no está en tela de juicio el aprendizaje, lo que aquí está en juego es la calificación. La institución parece, en este caso, ser la primera instancia que niega el valor del aprendizaje al no establecer la revisión de

examen como una actividad que obligatoriamente habría de llevarse a cabo con una intención formativa. La revisión permitiría ver logros y carencias en cuanto a conocimientos, prioritariamente, lo que eventualmente redundaría en la calificación. La ausencia de la revisión del examen abre más la posibilidad de chantaje y hasta corrupción a fin de obtener una calificación aprobatoria que parece ser, a fin de cuentas, a lo que los alumnos aspiran.

El maestro, a su vez, tampoco escapa a la calificación. Fue comentado durante La O. el caso de un docente que a pesar de que su buen desempeño ha sido reconocido por sus alumnos, ha obtenido una calificación mínima "aprobatoria" al ser evaluado por las autoridades del plantel. En este caso hay una descalificación de la opinión del alumno a quien se pide que analice el trabajo de su maestro, para finalmente dejar de lado su perspectiva.

Por otra parte, en E.I. los alumnos comentaron:

" Si sus alumnos [de un maestro] : 10, 10, 10, 9, 9, todo está bien, pero si 4, 4, 4, 5, 5, todos dicen: '¿qué está pasando?' "

"Buscan calificación y es por lo que luchan, porque si todos salimos reprobados, el maestro no enseña bien".

"Si el maestro califica como está aprendiendo el alumno, cuatro sacaron 10, los demás mal, si tú pones eso, van a decir: 'este maestro no es eficiente'".



Consecuentemente, el maestro ha reconocido "... la legitimidad de la emisión, o sea, la autoridad pedagógica del emisor [la autoridad en el plantel que] condiciona la receptividad de la información"¹³² y, en estas condiciones, el emisor es el superior, la autoridad, cuya transmisión de la verdad, a su vez, es recibida por él mediante una cadena de poder¹³³.

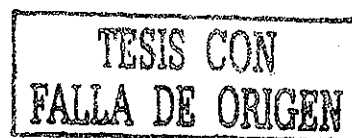
Sin embargo, en **E.Au.** el subdirector expresó:

"Uno de los problemas más complejos es la estructuración de exámenes, que el personal docente lo vea como herramienta de análisis para su desempeño en el aula; que deje de ser el examen un instrumento para dar calificación".

Pero en la 'evaluación' que año con año se realiza sobre el trabajo docente, las autoridades otorgan un número como calificación al profesor y con base en ese número, lo felicitan o lo conminan a que se esfuerce para mejorar sus resultados. Esto fue mencionado en **E.I.**, en cuanto al maestro, a quien lo que más le preocupa son las calificaciones que el alumno pueda otorgarle, las cuales pasan por la dirección y subdirección de la escuela antes de llegar a sus manos. Entonces ¿cómo puede cambiar el criterio en cuanto a la importancia de la calificación en un sistema que busca el control antes que el aprendizaje? Exámenes y

¹³² Bordieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, *La reproducción*. Barcelona. Fontamara, 1996, p. 59.

¹³³ Foucault señala que la verdad tiene poder y está en ella. Esta verdad es producida como *régimen de verdad* por cada sociedad y es diseminada mediante los discursos que hace funcionar como verdaderos y "es el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero". Cfr. Foucault, Michel. "Poderes y estrategias". En *Les révoltes logiques*, núm. 4, primer trimestre, 1977.



calificaciones están profundamente enraizados en nuestro sistema educativo y permean no solamente la vida escolar, sino que la trascienden, a la vez que ocultan su finalidad. En palabras de Hernández y Sancho

el procedimiento de los exámenes caracteriza a los sistemas educativos cuyo contenido se basa en el adiestramiento técnico-especializado y cuyo control es racional-burocrático ... La administración partiendo, por lo general, de datos cuantitativos sobre alumnos, profesores, etc., también emite juicios y toma decisiones¹³⁴.

Recupero lo planteado en este apartado y defino la calificación como la expresión numérica que puede o no representar los logros escolares legítimos de un alumno. En la obtención de una calificación pueden intervenir elementos que nada tienen que ver con los logros escolares legítimos alcanzados por el colegial y puede llevarlo al extremo de buscar obtener una calificación aprobatoria a toda costa.

Todos los sujetos, no solamente los alumnos, entran en el juego de las calificaciones y en numerosas ocasiones ellas son resultado de fraude, adulación y hasta obsequios, sin dejar de lado que también pueden ser representativas de suficiencia o insuficiencia de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en el ámbito de la escuela.

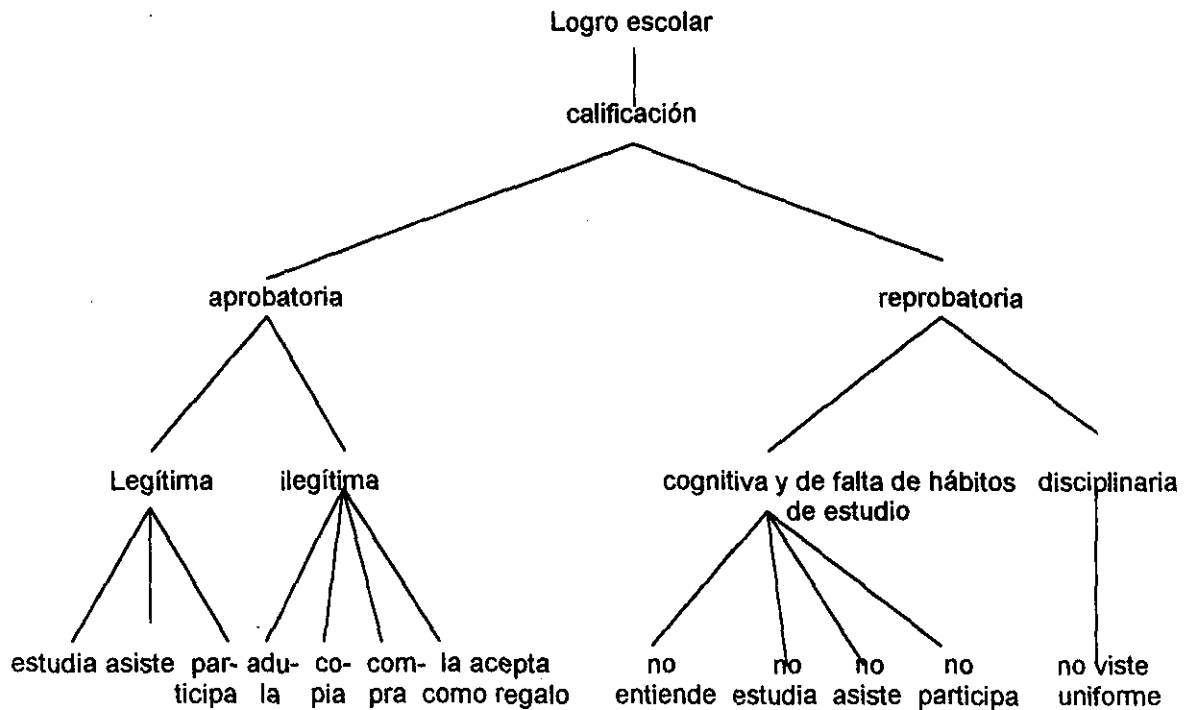
El aprendizaje también tiene otra faceta: que el alumno aprenda a obedecer la regla, lo cual se verá reflejado en su calificación, no obstante estar ajena tanto a los contenidos de la materia cuanto a un proceso de desarrollo socio-moral. Al mismo tiempo, se trata de emplear mecanismos

¹³⁴ Hernández, F. y J.M. Sancho. *Op. Cit.*, p.p. 142 y 144.



de control y disciplina afectando lo que importa en alto grado a los estudiantes: la calificación.

Lo expuesto en este apartado lo esquematizamos de la siguiente manera:



3.2.3. Presencia de la familia

Mediante las estrategias implementadas, encontramos que la presencia de la familia en la vida de los jóvenes juega un papel determinante en su desempeño en la escuela. Esto se muestra evidente en los comentarios que los jóvenes hicieron en torno a su familia en E.I.

“Mi mamá sí es de las que les da gusto cuando salgo bien.

Cuando voy mal o me enoja con algún maestro, ella me dice:

‘no, pues plátalo con el maestro’ o ‘haz esto, haz lo otro’; así me trata de motivar para ir adelante”.

“Yo ya no iba a estudiar, nomás iba a acabar la secundaria y ahí iba a quedar todo y luego la familia: ‘no, pues tienes que entrar y así consigues un mejor trabajo”¹³⁵

“Yo tengo un padrastro y yo llego a mi casa y ‘te pones a estudiar porque te pones’ y si yo le pido algo, hace lo posible por dármelo y yo, no sé, me siento bien, con mucho apoyo me siento”.

“Si no fuera por mis padres yo no estaría aquí y pues, ellos luchan para que yo tenga una carrera y tenga con qué defenderme ¿no?”

“Me están dando todo, a lo mejor a jalones y estirones; lo mínimo que puedo hacer es decirles: ‘ahí están [los buenos resultados en la escuela]’ y es una forma de retribuirles el sacrificio”.

“Mi hermana siempre ha estado conmigo y siempre me ha apoyado”.

“Les fallé a mis papás por la droga, hace como cuatro años y por eso, como que es una forma [los buenos resultados], tal

¹³⁵ En este sentido Cerda comenta que “por el origen de clase de los alumnos la educación es percibida por ellos y sus padres como un medio de ascenso social más que un interés por la formación cultural”. Cfr. Cerda, Ana María. *Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno – el caso del Colegio de Ciencias y humanidades-*. México. IPN-CINVESTAV-DIE Tesis 16, 1992, p. 8.

vez, de pagarles. Es ayuda para ellos y para mí; que ellos puedan decir: 'ya le di algo a mi hija para que siga adelante' "

Por su parte, en las E.E.A. los jóvenes que en ese momento ya estaban en los últimos exámenes finales de la carrera, iban de sus padres a la familia:

"La familia influye mucho, cómo le vas a llegar a tu mamá: 'me voy a salir de la escuela' "

"Mis padres fueron un impulso muy grande".

Reconocen que en algunos casos sus padres hicieron grandes esfuerzos para que ellos continuaran en la escuela:

"Mi mamá me ha ayudado a subir y por lo que quiero superarme para después ayudarla "

"Mis padres me apoyaron para seguir estudiando, con mucho esfuerzo".

A pesar de las carencias económicas, los educandos han sido apoyados y estimulados:

"Mi papá a veces trabajaba y a veces no, pero siempre me apoyó para que yo siguiera".

"Mi papá me dijo: 'sabes qué, hija, si no te gusta, tú salte, yo veré como le hago, pero te pago una escuela particular'. Y yo decía: 'no, no tiene dinero' "

Ilustramos lo anterior de la siguiente manera:

<u>Categoría del Intérprete</u>	<u>Categoría social</u>
Presencia de la familia	<p>"Mi mamá sí es de las que les da gusto cuando salgo bien"</p> <p>"Yo ya no iba a estudiar ... y luego la familia: 'no, pues tienes que entrar y así consigues un mejor trabajo"</p> <p>"...tengo un padrastro [que dice] 'te pones estudiar por que te pones'y ... me siento muy bien, con mucho apoyo"</p> <p>"...mis padres...luchan para que yo tenga una carrera"</p> <p>"Me están dando todo [los logros escolares] es una forma de retribuirles el sacrificio"</p> <p>"Mi hermana...siempre me ha apoyado"</p> <p>"¿Cómo le vas a llegar a tu mamá: 'me voy a salir de la escuela"</p> <p>"Mis padres fueron un impulso muy grande para mí"</p> <p>"Mi mamá me ha ayudado a subir..."</p> <p>"Mis padres me apoyaron para seguir estudiando..."</p> <p>"Mi papá...siempre me apoyó para que yo siguiera"</p> <p>"Mi papá me dijo: '...si no te gusta, tú salté, yo veré como le hago, pero te pago una escuela particular"</p>

En estas condiciones, los efectos de progreso que la familia genera parten de su "patrimonio cultural, ideales, normas, estatutos e inspiraciones creadoras"¹³⁶. Esto implica, por lo visto, que los escolares en esa etapa de su vida, hayan aprendido a reflexionar sobre lo que han vivido, lo valoren y, en consecuencia, se sientan comprometidos a corresponder, de una u otra forma, a quienes les ayudaron a transitar por sus estudios.

Los asertos están permeados de una carga afectiva y de un sentimiento de identidad y pertenencia de los educandos a su grupo familiar, en especial hacia los padres. En la base de estos sentimientos está presente la coacción de los adultos como autoridad familiar¹³⁷ que no sólo controla

¹³⁶ Lacan, Jacques. *La familia*. Buenos Aires. Argonauta, 1987, p. 85.

¹³⁷ *Ibidem*, pp. 15-16.

sino que también apoya mediante su esfuerzo¹³⁸. Como señala Sánchez Vázquez, un valor precisa poseer ciertas características que se constituyen en el soporte de las propiedades consideradas valiosas y esas características están en relación directa con la forma en "que afectan por sus resultados y consecuencias a otros"¹³⁹. El valor de la familia, en este caso, reside tanto en el apoyo como en la demanda que ejercidos sobre el estudiante, generan en él el reconocimiento de lo que recibe y el deseo de superación en beneficio de ambos: él o ella y su familia.

Ahora bien, sea por el nivel socioeconómico, sea porque este nivel se encuentra relacionado con la presencia tradicional de la familia, especialmente de los padres como figuras de autoridad, aunados a la dependencia tanto afectiva como económica de los jóvenes, parece existir un fuerte vínculo entre ellos y su familia. Solís la describe como "... un microcosmos anclado en pautas organizativas que se basan en relaciones de poder"¹⁴⁰. Este poder no es desestimado por la escuela y en función de él, se lleva a cabo la firma de boletas después de cada examen parcial, para lo cual se requiere la presencia de alguno de los padres.

De acuerdo con lo percibido en La O., la entrega de boletas altera la cotidianidad escolar. El maestro tutor del grupo espera a los padres en el salón de los alumnos a la hora del receso. Los padres generalmente van llegando poco a poco y aunada a la entrega de boletas, surgen

¹³⁸ Oliveros, Otero F. *Autonomía y autoridad en la familia*. México. MiNos, 1998, p. 107.

¹³⁹ Sánchez Vázquez, Adolfo. *Ética*. México. Grijalbo, 1987, pp. 118 y 127.

¹⁴⁰ Solís, Leticia. *La familia en la ciudad de México*. México. Porrúa, 1997, p. 80.

comentarios y preguntas que prolongan esta actividad. Cuando es posible, los maestros son abordados por los padres que quieren saber *“como se porta”* su hijo(a). Es común que los padres decidan llevarse a sus hijas, principalmente, después de la firma de boletas, por lo que las últimas horas de clase en ese día se quedan con pocos alumnos. Padres e hijos se alejan en unas ocasiones platicando, cuando los resultados en la boleta han sido buenos; pero, en otras, reina el silencio entre ellos, cuando los resultados no fueron halagüeños; los padres se ven molestos y los jóvenes a su lado con la cabeza baja.

El poder en ese momento impacta el aspecto afectivo de los jóvenes. El poder institucionalizado aparece desde siempre en el entorno del sujeto y su primer contacto con él se da, desde luego, en el seno de la familia. Este poder vigila y cobra cuerpo en la presencia física de los padres. La no correspondencia a las expectativas de los padres lleva a éstos a sancionar o, posiblemente, a castigar al infractor, lo que probablemente logre que en el futuro el escolar se centre en evitar la sanción y/o el castigo, más que avanzar hacia su compromiso con sus estudios.

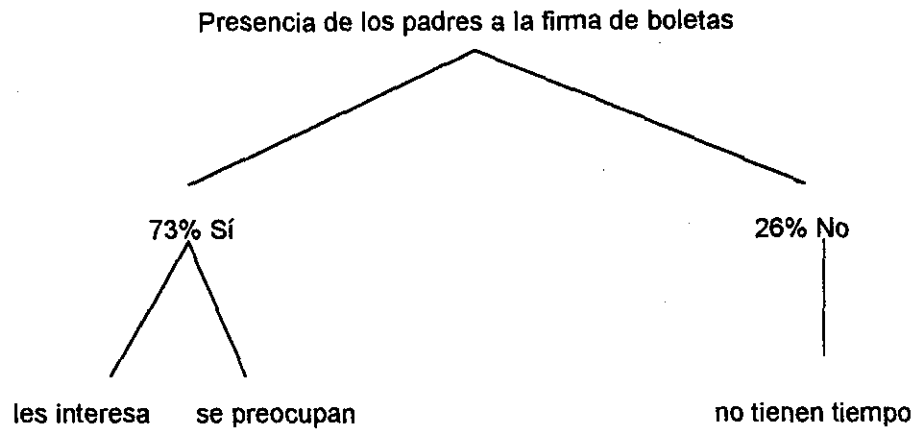
Así, en **C.A.5** aplicado a 191 alumnos, 139 de ellos apuntan que sí vienen de su casa a firmar boleta. Los motivos más expresados son:

“Les interesa como voy en la escuela”.

“Se preocupan por mí”.

Mientras 49 apuntan que no acuden de su casa a la firma:

“Porque no tienen tiempo”.



Parece, en estas condiciones, que la mayoría de los escolares aceptan la norma. Vemos, además, que más allá de que en este estadio de su desarrollo hacia la vida adulta pugnan por declarar su independencia, existe un reconocimiento a su necesidad de respaldo familiar que les procure equilibrio psicosocial, allegándoles un vínculo afectivo tal, que les proporcione una base segura¹⁴¹. En otros términos, buscan la norma, pues acostumbrados a ella, su ausencia les generaría descontrol y hasta angustia. Aunque, están, por otro lado, quienes opinan que les den a ellos las boletas (17 jóvenes) y quienes creen que no son necesarias porque son responsables (13 sujetos).

Retomo ahora una recurrente que parece afectar el desarrollo de los estudiantes: sus faltas a clases. Respecto a ellas y más allá de las que ocurren porque los alumnos prefieren no asistir, están las que obedecen a otras causas que parecen involucrar a la familia.

¹⁴¹ Pozo, Juan Ignacio. *Op. Cit.*, p. 244.

En **C.A.1** el 10% de la muestra apuntó que sus faltas de asistencia se debían, principalmente, a que ayudan en su casa y el 9% a que trabajan. Posteriormente, a la pregunta sobre obstáculos existentes para que estudien, el 25% de la muestra señala que ellos son familiares, de índole económica. Y en **C.A.6** el 82% de la muestra indicó que cuentan en su casa con lo necesario para realizar sus estudios, mientras que para el 18% no es así. Estos últimos dan como razón el que a veces no hay dinero suficiente.

Dada esta información más la recabada en cuanto a ingresos familiares, es posible ver que la situación económica de un número considerable de educandos está lejos de ser holgada y que es muy probable conlleve limitaciones económicas y de tiempo que pueden ser restrictivas: a) de tiempo, porque tienen que ayudar los jóvenes en la casa, b) de limitaciones económicas, porque han de cooperar al ingreso familiar, ambas en detrimento de sus estudios. En este sentido, como ha dicho Guevara: "entre menor es el ingreso familiar, mayor es la dificultad para sufragar costos monetarios de la escolaridad [por ejemplo, transporte, útiles, etc.]"¹⁴².

Si como fue señalado en **C.A.3** las familias de un gran número de alumnos se componen de cuatro o cinco miembros, con un ingreso mensual total entre 2,000.00 y 3,900.00 pesos, puede ser común que el dinero no sea suficiente para cubrir las necesidades de todos aquéllos que

¹⁴² Guevara, Gilberto, *Op. Cit.*, p. 62.

componen la familia. Esto indudablemente es un factor que obstaculiza la formación de estos y otros escolares, "dado que las tareas e intereses colectivos se superponen a los intereses individuales de cada miembro ... y la extensión temporal de la dependencia económica refuerza la subordinación de los jóvenes hacia los adultos"¹⁴³.

Por otra parte, en **C.A.2** aplicado a 155 alumnos, se obtuvieron 151 respuestas expresando que a las personas con quienes viven los alumnos sí les gusta que estudien. Dos indicaron que no y otros dos no contestaron. Los motivos más señalados fueron:

"Para que salga adelante".

"Para que me supere".

"Para que tenga una carrera".

16 alumnos no contestaron en cuanto a motivos.

Lo anterior subraya lo mencionado en E.I. en cuanto al apoyo que los jóvenes han recibido de su familia para continuar sus estudios. Reconocen las limitaciones, mas identifican, también, el apoyo tanto afectivo como económico que reciben de la familia.

Tocante a la situación intrafamiliar, en **C.A.3** de 120 alumnos que acudieron a contestarlo, 52 indican que su relación familiar "*es muy buena*", 42 señalan que "*es buena*", 23 que "*es regular*" y 4 que "*es mala*". Esto lo atribuyen, principalmente, 38 jóvenes a "*la buena comunicación*" y

¹⁴³ Solís, Leticia. *Op. Cit.*, p. 11.

14 a "la buena convivencia"; 13 expresan "falta comunicación" y 21 no contestaron (otro tipo de razones menudean, e.g., *hay comprensión, hay confianza, no hay confianza*).

En cuanto a si platican con sus padres, 50 escolares señalan "mucho", 46 "regularmente" y 21 "poco". Los motivos aducidos son: 29, "les tienen confianza"; 17, "les gusta conversar" y 12, "por la comunicación". En contraposición, 22 indican que "no hay tiempo", 13 "no me comprenden" y 19 no contestaron.

Los asertos precedentes los esquematizamos de esta manera:

Situación intrafamiliar			
Comunicación:			
43% muy buena	35% buena	19% regular	3% mala
Platican con sus padres:			
42% mucho	38% regularmente	18% poco	

De acuerdo con estas respuestas, podemos estimar que casi la mitad de los colegiales tiene una relación familiar armoniosa. Una proporción un poco mayor apunta una relación que va de buena a regular y una minoría que es mala. No obstante, al final de esta serie de preguntas casi una tercera parte de la muestra señala que no hay tiempo o que no lo(a) comprenden, factores ambos que no favorecen una buena comunicación.

Mas estas últimas razones pueden deberse a una aspiración de un mejor entendimiento con la familia, aunque éste no sea malo. No olvidemos las contradicciones que irrumpen en esta etapa cronológica, la adolescencia,

en la que los jóvenes buscan apoyo tanto como lo rechazan; en la que piden comunicación y muchas veces se aíslan, pues "el adolescente se siente solo ... sin los padres de la infancia que él está destruyendo ... Muchas familias ... toleran y aceptan con dificultad los cambios y reaccionan de forma represiva y punitiva"¹⁴⁴. Por consiguiente, también puede privar cierto rechazo familiar ante las actitudes de los jóvenes que, aunadas a las presiones de la vida moderna, conducen, en ciertos casos, a limitaciones en la comunicación entre los miembros de la familia.

En **C.A.4** más que hacer referencia a la familia, se alude a los pares: el novio, la novia, los amigos. Sobre la influencia que ellos tienen en los estudios, de los 181 colegiales de esta muestra, 54 señalaron "*mucha*", 58 "*poca*" y 56 "*nada*". Como es posible observar, el número de respuestas no varía significativamente entre un rango y los otros. Respecto a la primera respuesta, los motivos más señalados fueron "*porque apoyan y motivan*". En torno a la segunda, las respuestas van en sentidos opuestos. Por un lado están las que señalan que "*ayudan*"; por el otro, las que indican que "*por la influencia no se cumple con clases y estudios*".

Finalmente, tocante a la tercera respuesta, lo más señalado es que "*cada cosa tiene su lugar*" y que "*se es independiente*". Esto nos remite a citar a Levisky en cuanto a que en el adolescente, sus "niveles de compromisos emocional y cognitivo requieren madurez y disponibilidad para funcionar dentro del principio de realidad individual y social", teniendo en mente que

¹⁴⁴ Levisky, David Léo. *Op. Cit.*, pp. 64 y 67.

“la adolescencia es la búsqueda de sí mismo. El resultado de esa búsqueda ejerce un papel fundamental en la formación y consolidación de la estructura básica de la personalidad”¹⁴⁵. Ambas citas se relacionan con las respuestas dadas, ya que los sujetos estiman la presencia de sus pares con lo que afectivamente les proveen, aunque parte de ellos reconocen que esto los lleva a resultados no siempre positivos. Al mismo tiempo, hablan de independencia y hacen alusión a espacios, apreciaciones que también han sido socialmente constituidas.

En el siguiente esquema se ha destacado esta influencia en porcentajes.

Influencia de los pares, novio(a), amigos
32% poca. Ayudan, pero también por su influencia no se cumple.
31% nada. Cada uno tiene su lugar. Indican ser independientes.
30% mucha. Apoyan y motivan

Por su parte, en **E.Au.**, la jefa de la Ofna. de control escolar en el turno vespertino comenta:

“Cada parcial se entrega [la boleta del alumno] al tutor. Esto se hace para que el padre se entere y en un momento dado, si su hijo va reprobando, él ya está enterado. Nos ha dado muy buenos resultados y ha habido mejoría en calificaciones y es clásico, ya al final le echan ganas y se recuperan ... Ésta [la entrega de boletas] es una normatividad para todos los planteles”.

¹⁴⁵ *Ibidem*, pp. 31 y 41.

A su vez, la jefa del Depto. de servicios escolares ha dicho:

“Se hace seguimiento con los chicos: cómo van en su reprobación, se establece contacto con los padres ... Propiciamos que no se sientan culpables de la problemática que está presentando el chico, pero sí que pueden ser grandes influencias para que él recapacite: darle la posibilidad de hablar ... Aunque los resultados han sido lentos, se puede hablar de cierto avance en la sensibilización de los padres”.

El discurso de estos actores nos conduce a ver la situación a la que hacen alusión desde dos perspectivas. Una, los padres responden al requerimiento de su presencia en la escuela y al presentarse se “acusa” al alumno. Los padres ejercen presión para que el colegial se aplique, prolongando así una situación de dependencia, pues el joven ha requerido de la presión de ambas instancias –escuela y familia- para “salvar” su situación escolar. En estas condiciones, no es de extrañar que el alumno se conforme con un 6 de calificación, pues es lo que se le está demandando: aprobar la o las materias. La segunda perspectiva alude al ejercicio del poder por la institución: o se presentan los padres a enterarse de la situación difícil o aún crítica de su hijo o hija y participan en su superación, o el joven corre el riesgo de no ser aceptado más como alumno.

Como Ceballos apunta en referencia a lo enunciado por Foucault

El poder es lo malo: lo criticamos, lo denostamos, pretendemos extinguirlo; pero también es lo bueno: anhelamos tomar el poder

encarnado en el Estado, dominamos a la naturaleza para someterla a nuestro servicio, nos convertimos en autoridad paternal, científica, educadora o política¹⁴⁶

De esto y lo anterior se desprende que la solicitud de la participación de los padres en la escolaridad de sus hijos hecha por la institución, en las condiciones descritas, no prohija la autonomía del sujeto; mas, por otro lado, esta autoridad paternal –la de la escuela- educa, en cierta manera, a los padres, como fue mencionado, sensibilizándolos ante las necesidades de sus hijos e hijas.

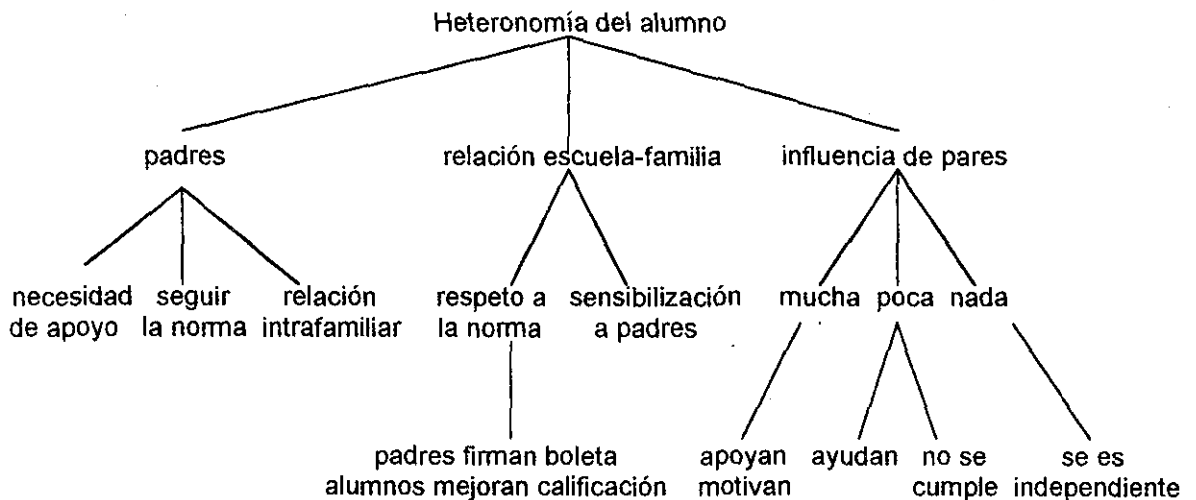
La escuela, en estas condiciones, reconoce a la familia cuyo poder está presente, pues la familia es el ámbito inmediato en que, por lo general, nace y se desarrolla el sujeto y en el que inscribe su propia historia. Encontramos, así, que los padres o quienes realizan esta función, se constituyen en un referente indispensable porque proveen lo necesario para la sobrevivencia de los vástagos, pero también son quienes, en primera instancia, educan y con todo ello forman un vínculo afectivo perdurable.

Si, como apunta Lacan, “se debe comprender a la familia humana en el orden original de realidad que constituyen las relaciones sociales”¹⁴⁷, hemos de entenderla, como bien señala Solís, a semejanza de un microcosmos en que privan las relaciones de poder, y quien está facultado para ejercer el poder tiene la potestad de premiar o castigar.

¹⁴⁶ Ceballos, Héctor. *Foucault y el poder*. México. Ediciones Coyoacán, 1997. p. 9.

¹⁴⁷ Lacan, Jacques. *Op. Cit.*, p. 25

La presencia de la familia en la vida escolar del joven, entonces, implica apoyo, motivación, coacción y/o demanda de avance y resultados en la vida escolar de los jóvenes, con la intención de lograr tanto su desarrollo personal como una cierta productividad que se traduzca en independencia en el terreno económico. Para ello la familia -en especial los padres- hace uso del poder que su lugar en la vida del joven le otorga, ayudándolo, impulsándolo, condicionándolo y amenazándolo a fin de que continúe con sus estudios y finalmente logre una independencia económica, aunque dichas acciones no contribuyan, en estas condiciones, a su desarrollo socio-moral.



3.2.4. El maestro y su práctica

La práctica docente es el vehículo mediante el cual el maestro se comunica y comunica una serie de intenciones a sus alumnos. Dicha práctica, además, tiene la cualidad de potenciar un sentido de pertenencia que habría de prohijar una relación de enseñanza-aprendizaje en beneficio

mutuo. "Sus" alumnos, referidos a un maestro y "su" maestro referido a los alumnos, aun siendo temporales, les da una calidad que habría de enriquecer la relación.

Así, los destinatarios de la práctica de un profesor han de ser "sus" alumnos. Y precisamente por ser a quienes va dirigida dicha práctica, pueden estos alumnos valorarla. Podemos ver en **E.I.** cómo perciben los sujetos la práctica de "sus" maestros:

"Los maestros, muchos, bueno, no muchos, pero a veces los maestros nos sacan de clases. Yo creo que si [los alumnos] entran es por algo y el maestro debería de ponerles atención. A veces no ponen atención, pero debería de hablar con ellos ... ayudarlo más que nada y en lugar de decirle '¿sabes qué?' salte de la clase, '¿sabes qué? quédate, vamos a arreglarlo, vamos a platicar tu problema' y tratar de apoyarlo y ayudarlo y ya en él queda si quiere echarle ganas o no".

"Nos reímos muy fuerte ... y le dijimos 'maestra, disculpe' y no le dijimos ni '¿por qué nos va a sacar?'".

"Y no quedó ahí, [dijo]: 'ya no los quiero ver en mi clase'".

"Él [el maestro] me sacaba y ya casi nos peléabamos".

Por su parte, en **E.Au.** un prefecto comentó:

"Hay una tendencia de varios maestros a sacar al alumno de clase porque se indisciplinan, porque no estudian o porque no

hicieron la tarea. En ocasiones hasta los dan de baja por todo el semestre”.

Esta forma de práctica aunque no es aplicada por todos los maestros, los que la llevan a cabo parecen hacerlo con regularidad. Saucedo nos dice que “el maestro se apoya, en muchas ocasiones, en la sanción, la regla, la actitud de poderío y desde ahí busca controlar el comportamiento del alumno”¹⁴⁸. Esto aparece como parte de la imposición que sufre el alumno merced al poder del maestro, quién al ejercerlo de esta forma, elimina algo que se le aparece como un problema y que, o prefiere optar por esto antes que emplear alguna estrategia que le requeriría tiempo y esfuerzo, o no sabe qué hacer con el problema y al deshacerse de él en esta forma, enseña a los alumnos cuál es su solución personal en estos casos. Podemos equiparar la solución dada por el maestro con lo que Apple denomina descalificación para disminuir la ineptitud de los trabajadores¹⁴⁹; éstos son descalificados si no son obedientes, lo cual, de todas maneras, no logra resultados totalmente satisfactorios. Igual parece ocurrir con los alumnos.

En **La O.** se escuchó comentar a una prefecta:

“Es injusto que los maestros, aún llegando tarde, no dejen entrar después de ellos a algunos alumnos que viven lejos, gastan en pasajes y trabajos y ni siquiera los reciben los maestros”.

¹⁴⁸ Saucedo, Claudia Lucy. *Op. Cit.*, p. 68.

¹⁴⁹ Apple, Michael. *Educación y poder*. Barcelona. Paidós, 1994, pp. 84 y 153.

Señaló, también, que es común que los maestros empiecen tarde sus clases, falten con regularidad¹⁵⁰ y el día de cobro vayan al banco y muchas veces ya no regresen.

Es posible que lo anterior tenga como consecuencia el hecho de que distintos maestros no terminan el programa académico de la materia que imparten. El comentario hecho por unas alumnas señala:

“¡No se vale! Cuando los maestros ven que ya no les da tiempo de terminar [el programa], tú tienes que investigar los temas que no dieron y además hacer apuntes”.

Esto último habría de ser parte de una formación tendente a la autonomía de los escolares, llevada a cabo como una práctica dirigida, constante y como un proceso a lo largo del curso. Pero ya que no se aplica como tal, es muy probable que los jóvenes no hayan adquirido la práctica suficiente como para obtener buenos resultados mediante ella. Esto es posible inferirlo de la tensión y molestia que reflejan al externar sus comentarios.

En torno a todas las materias, ahora referidas a las menos gustadas, en **C.A.3** y **C.A.5**, los motivos más esgrimidos por los alumnos fueron: “*son aburridas*”, “*no se le entiende al maestro*” y “*el maestro no enseña*”. Y en **C.A.1**, **C.A.2** y **C.A.3**, en el espacio destinado a los comentarios que desean externar los estudiantes han predominado las peticiones: “*que los maestros expliquen mejor*”, “*que enseñen bien*”, “*que hagan la clase amena*”.

¹⁵⁰ En una de las juntas de academia realizadas, el subdirector informó que en el periodo lectivo que estaba por terminar, se habían registrado 64% de faltas sin justificar de distintos maestros.

El señalamiento sobre el método del profesor conduce, uno, a inferir que el método usado no permite la comprensión de lo expuesto por el docente y, dos, que dicho método no sólo no contribuya a la comprensión de los contenidos, sino que la obstaculice, en función de que el maestro no esté en posibilidad de implementar estrategias de enseñanza basadas en referentes de la teoría cognitiva¹⁵¹.

Retomo aquí las matemáticas como una materia en la que la práctica del maestro cobra una dimensión particular. De **C.A.1**, a **C.A.4** los alumnos señalan que “no entienden” la materia y ello obedece –indicando al “método del profesor”. Esto deriva en un rechazo a los contenidos de la materia dada esta falta de comprensión, la cual muchas veces es casi o definitivamente insuperable; así fue expresado en **E.I.**:

“Es así como para detener a los alumnos. No pasaste [matemáticas] y te quedas ahí”.

Esto ha sido corroborado con lo comentado por dos maestros de matemáticas en **E.Au.**:

“Si les toca un maestro que nada más viene a impartir su clase por impartirla, no se involucra con el rendimiento de los alumnos, o sea, sacan 2 y se acabó y desgraciadamente hay maestros o tenemos maestros así, o sea, no me excluyo ... Esa

¹⁵¹ El valor de una perspectiva cognitiva para entender cómo aprenden matemáticas los estudiantes –apunta Bruning-, tiene que ver con la adquisición de un cuerpo creciente de conocimiento conceptual organizado. Cfr. Bruning, R.H. et al. “Cognitive approaches to Mathematics”. En *Op. Cit.*, p. 341.

vez por equivocación mía o descuido mío el ejercicio que puse en clase era el mismo del examen y ni así lo resolvieron. Ahí era para que dijeran: 'Ah, se me hace conocido, es el mismo'. No es posible, eso quiere decir que no estudian. O sea, no hay otra explicación".

"En matemáticas II se veían cosas que [la carrera] no necesitaba de la matemática; entonces hubo que recorrer y adecuar a nuestra carrera para que les ayudara para hacer gráficas, para hacer tablas. Entonces, en base a eso, se modifica matemáticas I, para ayudarle [al alumno]. O sea, nos olvidamos del sistema y nos enfocamos en la carrera".

En este mismo sentido, la jefa de servicios docentes indicó:

"Otros planteles tienen el mismo programa de matemáticas para las distintas carreras, cuando sabemos que el plan de estudios debe ser específico para lo que estás formando".

Idealmente habría que estar formando sujetos con una capacidad de razonamiento acorde con su edad cronológica, la adolescencia, caracterizada por la construcción de sistemas en los que "... las operaciones formales aportan al pensamiento un poder completamente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle edificar a voluntad reflexiones y teorías"¹⁵².

¹⁵² Piaget, Jean. *Op. Cit. Seis estudios de psicología*, p. 98.

Matemáticas, como materia del tronco común y por ende impartida en todos los planteles, habría de perseguir con ahínco dicha construcción y ya dentro del plan de estudios, habría de ser fundamental en la comprensión de otras materias. Pero si como fue mencionado por un docente, hay maestros que dan su clase por darla, están contribuyendo a formar, de acuerdo con su realidad, sujetos que respondan al sistema en las mismas condiciones: hacer las cosas por hacerlas, sin encontrar lo valioso del aprendizaje y el razonamiento.

Encontramos en **E.I.** otras referencias de los escolares a la manera en que el maestro ejerce su práctica:

“Si tú le estás poniendo interés y todo, hay maestros que ‘ni te pelan, ni te fuman’; si te exigen, que te den lo mismo”.

“Los maestros, según, toman cursos, pues sí, para que vayan aprendiendo más sobre su materia, pero cosa que no la llevan a cabo porque todo lo van guardando y siempre dan las clases tal y como las han dado desde que los contrató la institución”.

“Yo creo que más que tus padres, que tus amigos, [los maestros] te enseñan eso, el amor a la carrera, pero muchas veces el maestro llega, se sienta en su escritorio y de ahí no los mueven ni con grúa”.

Por su parte, en **E.E.A.**, los prácticamente egresados dan a sus maestros las siguientes sugerencias:

“Que les guste lo que están haciendo. Algunos maestros como que no la hacen aquí o no les gusta. Algunos vienen porque les pagan, porque tienen que checar”.

“Que le pongan más empeño a lo que hacen”

“Que traten de hacer sus clases más dinámicas, porque como que hay maestros que llegan y empiezan a dictar. No es igual que un maestro esté explicando la clase, a que nada más se la pase dicte y dicte”.

Estas peticiones han sido una constante en la expresión de los alumnos. El interés por el alumno en cuanto persona, parece ser un reclamo basado en una exigencia de aprendizaje de parte de los maestros que no encuentra reciprocidad en la calidad de la enseñanza. Esto, además, se interpreta como un desinterés de los profesores por predicar con el ejemplo, el cual habría de ser una actividad desplegada y un apego a esa meta del alumno que es llevar a buen puerto una carrera.

Por su parte, el subdirector comentó en **E.Au.**, tocante a la aplicación de los exámenes como parte de la práctica docente:

“No se está llevando a cabo una evaluación ni continua, ni parcial, sino que se está midiendo, pero sin ningún objetivo, sin una conciencia de evaluar”.

Y de otra parte de la entrevista, cito:

“Afortunadamente estamos dentro de las expectativas de ellos [las autoridades], pues los índices de reprobación son del 50%”

para técnicos profesionales y andamos por el 53% de eficiencia terminal por generación”.

Entonces, si lo que priva es cubrir el mínimo aceptable, simbolizado por un número que a su vez no representa al aprendizaje-razonamiento ¿cómo se espera que el maestro evalúe cuando toda actividad se mide? Así, “la formación estrecha, instrumentalista y limitada que se imparte excluye el desarrollo ... Esta carencia provoca individuos apolíticos, interesados únicamente en la satisfacción de sus necesidades y despreocupados de participar activamente en la toma de decisiones o en la cultura”¹⁵³.

En cuanto al punto de vista de los maestros sobre su propia práctica, ésta fue abordada en los C.M. En **C.M.2** los profesores habrían de señalar *lo que más trabajan o enfocan en su práctica*. Las respuestas se diversificaron, pero cabe destacar dos de los señalamientos de los docentes De 91 profesores, 37 señalaron “*participaciones de los alumnos*” y en cuanto a “*razonamiento*”, 23 maestros no la señalaron.

Es evidente el contraste que reflejan los resultados del rubro *participaciones de los alumnos* y los que se refieren a *razonamiento*. Vemos que en la práctica del docente, señalado por él, en términos generales no aparece una relación inmediata del *razonamiento* con las *participaciones*, relación que habría de existir si lo que se pretende es percatarse del desarrollo cognitivo del escolar. Ya los alumnos habían señalado en E.I. que dichas participaciones cuentan para obtener una

¹⁵³ Munguía, Jorge. *El camino sin sentido. Tres ensayos sobre la educación técnica y la formación extraescolar en México*. México. UPN, 1995. pp. 88-89.

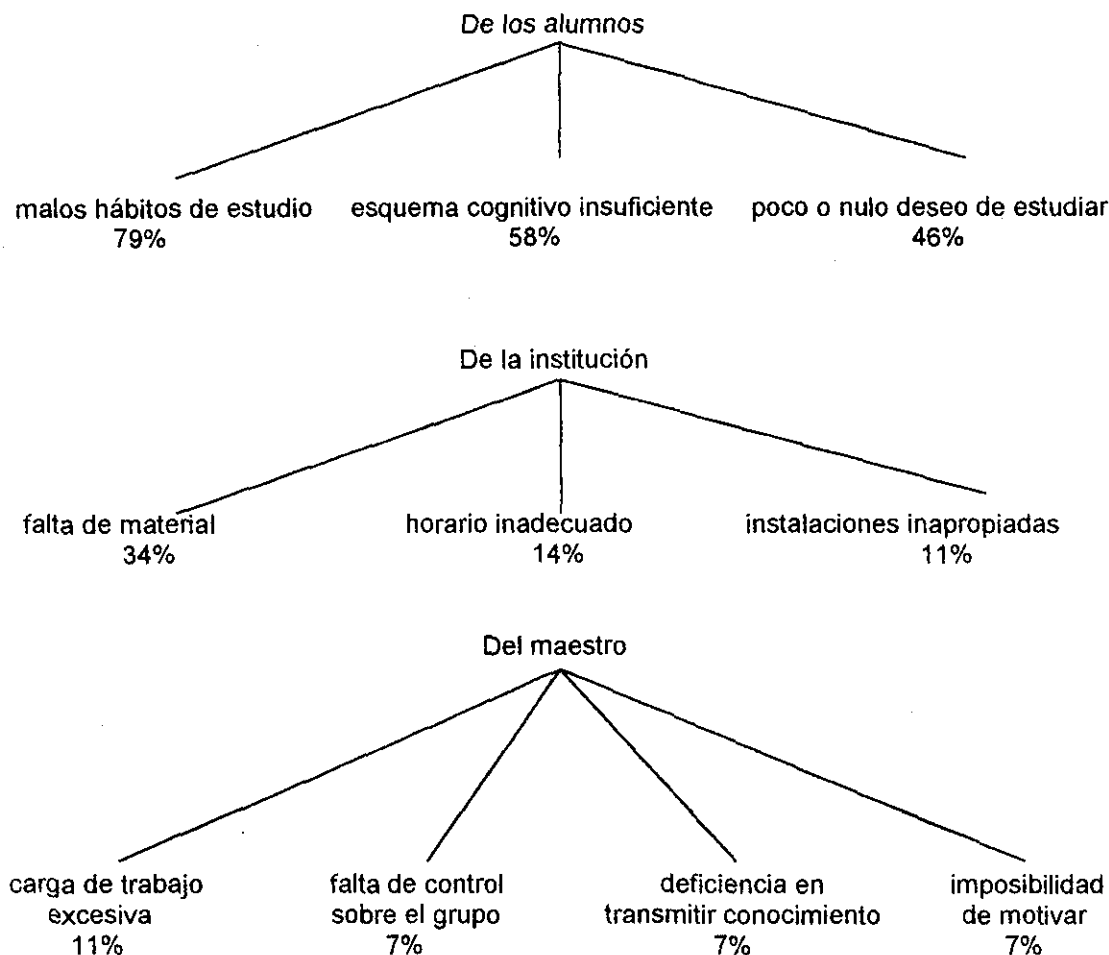
calificación. Mas ellas habrían de estar vinculadas con la reflexión y el razonamiento sobre los contenidos de cualquier materia para que efectivamente se estuviera ayudando al alumno a la construcción de su conocimiento. Si como apunta Piaget, el adolescente a diferencia del niño elabora teorías y es capaz de aplicar un pensamiento hipotético-deductivo, es porque ha superado las actividades operatorias para llegar al pensamiento reflexivo y de ahí arribar a la acción¹⁵⁴.

Sobre qué limitaciones existen para el aprendizaje de los contenidos de su materia, dentro de tres rubros: de los alumnos, de la institución y del maestro, a los que se hace referencia en C.M.1, 26 de 102 maestros anotaron "no [hay]". En cuanto a quienes señalaron que sí las hay, en relación con los alumnos, 81 profesores apuntaron malos hábitos de estudio; 59, esquema cognitivo insuficiente y 47, poco o nulo deseo de estudiar. En relación con la institución, 35 anotaron falta de material; 14, horario inadecuado y 11, instalaciones inapropiadas. Tocante al maestro, 11 indicaron: carga de trabajo excesiva; 7, falta de control del grupo; 7, dificultad en transmitir conocimientos y 7, imposibilidad de motivar. Esto lo esquematizamos de la siguiente forma:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¹⁵⁴ Piaget, Jean. *Op. Cit. Psicología de la inteligencia*, pp. 59 y 157.

Limitaciones consideradas por los maestros para el aprendizaje de los contenidos de su materia



Es notable la diferencia entre el número de los señalamientos en torno a las limitaciones de los alumnos –las cuales son las más numerosas–, después están las de la escuela y en el otro extremo, las propias de los profesores, las que son las menos. En función de esos señalamientos, habría de imputarse la mayor responsabilidad a las limitaciones en el aprendizaje a los propios alumnos, a sus actitudes hacia el estudio y a sus antecedentes cognitivos y estrategias de aprendizaje.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Sin negar la influencia de estas recurrentes a las que los mismos escolares han hecho referencia, no hemos de soslayar el hecho de que los distintos procedimientos implementados nos llevan a ver que el maestro juega un papel determinante tanto en la adquisición de determinados aprendizajes, como en la construcción del conocimiento de los educandos. Es indudable que la labor del maestro para lograr estos objetivos -los cuales habrían de estar en el centro de la práctica educativa- involucraría una carga de trabajo y tiempo adicionales y hacerlo, también, con las limitaciones que la misma escuela le impone; pero más que eso -como fue también señalado por los estudiantes-, requeriría de un cambio de actitud hacia su propia práctica y la humildad necesaria para reconocer las propias carencias, única vía para superarlas. En palabras de Freire: "...si mi inconclusión, de la que soy consciente, atestigua, de un lado, mi ignorancia, me abre, del otro, el camino para conocer"¹⁵⁵. Este camino por conocer se abre a partir del reconocimiento de las propias carencias, vía inicial para superarlas.

Ahora bien, los colegas reconocen también la presencia del maestro consciente de la importancia de su propia actividad, así lo expresaron en E.I.:

*"Que te quede algo del profesor que lo pongas a la práctica ...
en su clase participas porque tienes que participar y de ahí soy*

¹⁵⁵ Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*, México. Siglo XXI, 1999, p. 130.

de las que más habla. Esos son los buenos maestros ...
analizas todo lo que te deja pensando”.

“[El maestro] llega y ‘pues van a exponer’ y deja que hablen y hablen y te dice ‘estuvo mal’ o ‘estuvo bien’ y ... se levanta y dice: ‘este tema es así’, te explica y te da miles de ejemplos”.

“Pues sí, hay maestros que sí le echan ganas y sí ‘igual y yo voy a tener un regaño por salirme del programa’, pero lo hacen para que aprendamos bien”.

En esta última reflexión parece que subyace un aprendizaje en cuanto a que es posible la aplicación del juicio moral cuando algo es justo y es un derecho, por encima de algo normativo que entra “... en conflicto con los derechos y la justicia”¹⁵⁶.

En **La O.** el yo saludar a un maestro cordialmente dio oportunidad a que los jóvenes expresaran que se trata de *un muy buen maestro, quien además es “buena onda”* y a continuación mencionaron que *“hay pocos maestros buenos, pero sí los hay”*.

En **E.E.A.**, algunos alumnos hicieron comentarios acerca del apoyo recibido de sus profesores:

“Tuve algunos problemas económicos y les decía a algunos maestros: ‘sabe qué, maestro, no vine porque no tenía para mis pasajes’ y entonces me decían: ‘bueno, no te preocupes, te dejo un trabajo’”.

¹⁵⁶ Kohlberg, Lawrence. *Op. Cit.*, p. 262.



“Se me hacía muy complicado entenderle a algunos maestros ... iba con otros que me explicaban mejor”.

“A mí me tocaron muy buenos maestros y les agradezco a ellos que ya voy a salir”.

Los colegiales parecen reconocer y apreciar el buen desempeño de un docente. Valoran, por lo visto, ambas cosas, calidad profesional y calidad humana; eso es lo que hace a un buen maestro. Oírlos hablar, entusiasmados, ante la presencia de un buen maestro, nos lleva al aserto de Piaget en cuanto a que “no hay estímulos en sí, sino estímulos para un determinado organismo, quien los transforma desde que los recibe, y que no puede recibirlos sin transformarlos”¹⁵⁷. Los escolares conocen contenidos y re-conocen a quien se los allega. Los estímulos recibidos hacen que se apropien de los aprendizajes y puedan darles forma en sus propios términos, para usarlos cuando se requiera, lo que se traduce en un cambio en ellos.

La influencia del modo en que el maestro ejerce su práctica tiene gran importancia para el alumno. Freud hace referencia a ella mencionando la personalidad de los maestros como un elemento que constituye “una corriente subterránea” que desborda la preferencia de los alumnos hacia lo que los profesores han enseñado¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Caivano, Fabricio y Jaume Carbonell. “Jean Piaget”. En *Op. Cit.*, p. 162.

¹⁵⁸ Freud, Sigmund. “Sobre la psicología del colegial”. En *Obras Completas. Vol. XIII*. Argentina. Amorrortu, 1997, p. 248.

En este sentido, tenemos lo expresado por los estudiantes de **C.A.2** a **C.A.5** donde señalaron en torno a sus materias favoritas, que lo son dado que dichas *materias son interesantes porque las explicaciones son claras, son amenas y, en consecuencia, aprenden*. Los motivos expresados nos remiten al maestro, pues para que los contenidos de una materia aparezcan interesantes y amenos precisan de estrategias de enseñanza, por lo que cabe destacar aquí la labor del maestro en beneficio de sus alumnos. En este orden de ideas, es sabido de estudiantes que rechazan definitivamente una materia o, caso opuesto, deciden realizar determinados estudios en función de la influencia del maestro, quien ejerció un peso decisivo en la elección hecha por el alumno.

Caso similar es el de las materias que han sido más fáciles para los alumnos, expresado en **C.A.6**. Los motivos más señalados apuntan a que *les gustan por interesantes y porque los maestros explican bien*. Como vemos, las razones expresadas aluden a los mismos motivos de las asignaturas que más les han gustado. Estas preferencia y facilidad –como lo expresan los jóvenes- conllevan que el maestro haya delimitado los contenidos de aprendizaje, los comunique y los allegue al estudiante de manera que los comprenda.

Veamos el siguiente concentrado de los patrones emergentes a que nos hemos referido:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Categoría del intérprete

Percepción de los sujetos sobre la práctica del maestro

Categoría social

Positivas:

".. en su clase participas porque participas. Esos son los buenos maestros... analizas todo lo que te deja pensando"
 "[El maestro] llega y... 'van a exponer'... y te dice 'estuvo mal' o 'estuvo bien' y... te explica y te da miles de ejemplos"
 "Hay maestros que sí le echan ganas ... [dicen] 'igual y yo voy a tener un regaño por salirme del programa', pero lo hacen para que aprendamos bien"
 "Hay pocos maestros buenos, pero sí los hay"
 "Tuve algunos problemas económicos y les decía a algunos maestros... 'no vine porque no tenía para mis pasajes' y ... me decían 'bueno, no te preocupes, te dejo un trabajo'
 "Se me hacía muy complicado entenderles a algunos maestros. ... iba con otros que me explicaban mejor"
 "A mi me tocaron muy buenos maestros y les agradezco a ellos que ya voy a salir"
 "[Materias favoritas] son interesantes porque las explicaciones son claras y amenas" ... "aprendemos"

Negativas:

"... a veces los maestros nos sacan de clase"
 "... le dijimos 'maestra, disculpe' y no le dijimos ni '¿por qué nos va a sacar'
 "[la maestra dijo] 'ya no los quiero ver en mi clase'
 "[el maestro] me sacaba y ya casi nos peléabamos"
 "Cuando los maestros ven que ya no les da tiempo de terminar [el programa], tú tienes que investigar los temas"
 "[Materias menos gustadas] son aburridas, no se le entiende al maestro, el maestro no enseña"
 "Es así como para detener a los alumnos, 'no pasaste [matemáticas] y te quedas ahí'
 "Hay maestros que ni te pelan, ni te fuman; si te exigen, que te den lo mismo"
 "Los maestros... toman cursos... para que vayan aprendiendo más sobre su materia, pero... todo lo van guardando"
 "Muchas veces el maestro llega, se sienta en su escritorio y de ahí no los mueven ni con grúa"
 "Algunos maestros ... no les gusta ... vienen porque les pagan, porque tienen que checar"
 "Que le pongan más empeño a lo que hacen"



	<p>“...hay maestros que nada más se la pasan dicte y dicte” “[Petición] que los maestros expliquen mejor, que enseñen bien, que hagan la clase amena”</p>
Percepción de las autoridades	<p>“Hay una tendencia de varios maestros a sacar al alumno de clase porque se indisciplinan, porque no estudian o porque no hacen la tarea” “... los maestros aún llegando tarde, no dejan entrar ... a algunos alumnos que viven lejos, gastan en pasajes y trabajan” “...se está midiendo sin ninguna conciencia de evaluar”</p>
Percepción del maestro	<p>“Si les toca un maestro que nada más viene a impartir su clase por impartirla ... sacan 2 y se acabo y desgraciadamente hay maestros ... así”</p>

Recupero lo hasta aquí expuesto en este apartado y defino la práctica del maestro como la actividad profesional desarrollada en el ámbito de la educación formal que, dentro de las limitantes institucionales impuestas por el sistema de educación pública, le permiten un espacio de decisión personal en el que imprime su sello particular a las acciones de enseñanza que realiza. Sobre esto último Remedi apunta que “los profesores interpretan y evalúan, otorgan significados en función de sus creencias y teorías que movilizan en relación a sus historias personales y académicas”¹⁵⁹

La práctica del maestro va más allá de la impartición de su clase, la trasciende e incluye aquello que el docente lleva a cabo en relación con sus alumnos y que no está previsto en el programa, es decir, el currículum oculto. Éste nos remite a actitudes y disposiciones del maestro que van de

¹⁵⁹ Remedi, Eduardo. “El trabajo institucional y la formación docente”. En *Encuentros de investigación educativa 95-98*. México. Plaza y Valdés -IPN- CINVESTAV-DIE, 1999, p. 134.

su comprensión, apoyo y estímulo a la imposición de un poder caracterizado por la intolerancia, la imposición y la indiferencia.

Ninguna de estas dos formas de práctica docente pasa desapercibida a los alumnos. Sin embargo, tocante a la segunda parecen aceptar su impotencia ante la imposición de esta forma de poder, quizás debido a que perciban que si la confrontación viene de ellos, habrá de ser reprimida¹⁶⁰.

En cuanto al primer tipo de práctica, los jóvenes reconocen cómo actúan los profesores quienes, para ellos, proyectan interés por su práctica educativa. Evidentemente, esto conlleva interés por sus alumnos, interés que valoran y que ha de redundar no solamente en un mejor aprendizaje de contenidos curriculares, sino también en algo más trascendental, como aprendizaje para la vida a través de una práctica tan comprensiva como participativa.

La brecha entre las dos maneras de vivir la práctica del maestro fue una referencia constante a lo largo de la participación de los alumnos. O encuentran enseñanza y comprensión o no las encuentran. Reconocer solamente que esto ocurren en todas las escuelas es adoptar una posición de aceptación indiferente. Si el discurso oficial desde el *Manual de procedimientos para la orientación educativa* asienta como uno de los objetivos de esta instancia institucional, "propiciar que el alumno participe crítica y activamente en las distintas actividades académicas y productivas

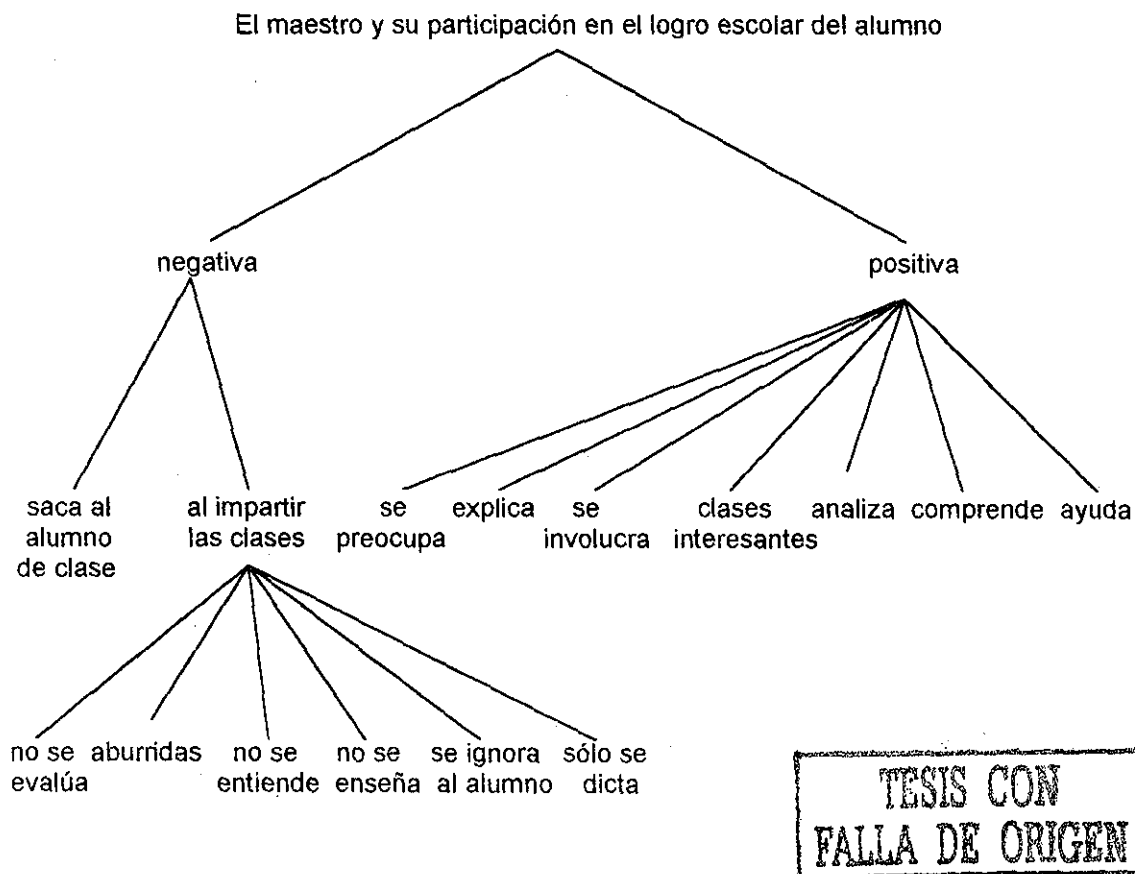
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¹⁶⁰ Apple. Michael. *Op. Cit.*, p. 115.

generadas en la dinámica de la institución"¹⁶¹, hemos de entender que esta participación crítica le da derecho de opinar sobre la actividad docente.

Si la finalidad de la práctica docente fuera procurar la autonomía tanto intelectual como moral del educando, la institución habría de tomar en cuenta la opinión de los receptores de los servicios educativos a fin de mejorar los mismos, pues "llega siempre un momento en que los alumnos se oponen al sistema y esto es indispensable ... los alumnos funcionan a veces como grupo de diagnóstico"¹⁶².

Resumimos en la siguiente gráfica lo anteriormente abordado.



¹⁶¹ *Manual de procedimientos de la orientación educativa*. México. SEP-SEIT. 1994.

¹⁶² Caivano, Fabricio y J. Carbonell. "Michel Lobrot". En *Op. Cit.*, p. 118.

3.2.5. Relación maestro-alumno

La relación maestro-alumno se da, en gran medida, como consecuencia de la forma en que el maestro ejerce su práctica. Desde luego, también influye en esa relación el alumno quien llega a su encuentro con aquél con un cúmulo de expectativas¹⁶³. Estas expectativas se verán o no colmadas, en gran medida, en función de la actitud que el maestro tenga hacia el alumno y su bagaje de posibilidades y limitaciones.

Ambas unidades de análisis, el maestro y su práctica y la relación maestro y alumno, están muy próximas. Sin embargo, para efectos de análisis e interpretación hemos optado por establecerlas separadas.

La relación entre maestro y alumno es compleja, pues está atravesada por diversas manifestaciones tanto conscientes como inconscientes¹⁶⁴, que afectan la relación de enseñanza-aprendizaje basada, de manera primordial, en el vínculo maestro-alumno. ¿Cómo vive esta relación el alumno? esto es lo que fue expresado en E.I.:

“Algunos maestros nos dicen que somos unos flojos ... Nosotros nada más nos quedamos callados, porque es de los maestros que dice que ‘está en su rol’ “.

¹⁶³ Sus expectativas más la actitud del maestro hacia él dan lugar a una transferencia en la psique del alumno. La transferencia es un proceso psíquico que tiende a trasladar sobre el maestro, en este caso, esperanzas y deseos a partir de las instancias arquetípicas fundamentales –padre y madre-. Se constituye, así, una relación afectiva particular. Cfr. Fuentes, Sara María. *Op. Cit.*, p.p. 118, 119 y 121.

¹⁶⁴ Las manifestaciones conscientes son aquéllas que el sujeto realiza deliberada e intencionalmente; las inconscientes no son deliberadas ni intencionadas, o aún cuando el sujeto las justifique, su intención es distinta a la expresada. Ambas influyen de manera decisiva en las relaciones que se generen.

“Dicen que venimos vestidos mal; es nuestra vida y si venimos vestidos mal, ellos no tienen derecho... Por eso les pagan, para enseñarnos y no que nos critiquen, que somos unos burros, cochinos...”.

“La maestra ... si nos hablara con educación, porque muchas veces... para mí los gritos me faltan al respeto ¿no?”

“Si ella quiere que la respeten, pues que ella nos respete”.

Uno de los jóvenes reconoce que algunos maestros se arrogan el derecho de tratarlos de manera ofensiva; “sin educación”, en palabras de una alumna. Sin embargo, aceptan que callan mientras el maestro en cuestión se refiere a ellos con palabras que los agravian, lo cual pone de manifiesto que algo le molesta de ellos. Bien podría ser que callen lo que le incomoda, pero también podrían ser otros los motivos que lo llevan a denostarlos de esa manera, por ejemplo, incapacidad para solucionar problemas de aprendizaje o de disciplina de determinados alumnos y/o problemas personales del maestro que buscan una salida neurótica¹⁶⁵. Mas en cualquiera de los casos el maestro hace uso de su poder personal apoyado en la institución, lo que le permite hablar de esa manera mientras los alumnos callan. Esto es lo que Foucault llama

bloque de capacidad-comunicación-poder. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de actitudes o tipos de comportamiento se desarrolla ahí por medio de todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuesta, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcas diferenciales del “valor” de cada persona y de los niveles de

¹⁶⁵ “Afección ... cuyos síntomas son la expresión simbólica de un conflicto psíquico” Cfr. Laplanche, Jean y J.-B. Pontalis: *Op. Cit.*, p. 236.

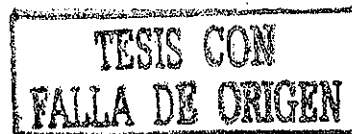
conocimiento) y por medio de toda una serie de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensas y castigos, la jerarquía piramidal)¹⁶⁶

Parece muy claro quién detenta el poder; no obstante, uno de los jóvenes parece sugerir que como la maestra no los respeta ellos hacen otro tanto. En otra parte de la entrevista otro escolar menciona que no es que le tengan miedo, pero al ser preguntados “¿entonces que le tienen?”, cuatro de los colegiales respondieron “miedo”. En este sentido, en E.Au. un prefecto comentó: “A veces los maestros les meten miedo a los alumnos”.

Es decir, el poder tiene un impacto total y lo que se vislumbra aquí como aprendizaje es precisamente el conocimiento de quién tiene el poder y cómo es que lo tiene. Esto es confirmado cuando se apunta que los maestros no tienen derecho de tratarlos de esa manera; no obstante, al callar frente al maestro, éste asume este derecho. Se establece así una relación de poder asimétrica entre maestro y alumnos, que lleva a estos últimos a callar – sin querer esto decir aceptar- ante el ejercicio de un poder que los denigra.

En otra parte de la entrevista los jóvenes continúan haciendo referencia a la forma de interacción con algunos de sus maestros:

“Lo entregas [un trabajo] como uno lo entendió y ella dice que no, que va a bajar puntos porque lo hicimos como nosotros lo entendimos”.



¹⁶⁶ Dreyfus, H.L. y P. Ravinow, *Op. Cit.*, p. 237

"[El maestro] me dijo '¿qué no entendiste?' En el momento te explica, pero rápido: 'y es que aquí tienes que hacer pun, pun y pas' y tú te quedas así como... 'ah, bueno, gracias'. Y le dices: 'es que no entendí' y vuelve a lo mismo, pero rápido".

"Que sus clases sean nada más pura teoría ..., pues hasta uno se aburre de escuchar a las personas que empiezan a decir, a decir. Yo creo que hasta ellos mismos se hacen bolas".

A su vez, los casi egresados mencionaron en **E.E.A.** lo siguiente:

"El maestro era un poquito así como... no buscaba que nosotros le dijéramos que habíamos entendido. Él nos hablaba en unos términos tal vez muy científicos. Cuando le decíamos que no entendíamos, nos lo volvía a explicar de la misma manera".

En **C.M.2** en relación con el cuestionamiento: "Si después de una explicación suficientemente amplia, algunos alumnos indican que no entendieron, el maestro...", en respuesta abierta, 39 de 91 maestros contestaron: "les explico nuevamente". 27, "les explico de otra forma" y 14, "busco nuevos ejemplos".

Quando los alumnos indican que no entienden, después de sus explicaciones el maestro



Volvemos a los comentarios de los alumnos en **E.E.A.**:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

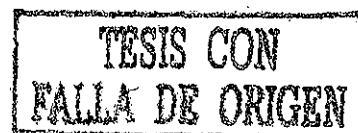
“algunas materias no han sido muy entendibles para mí, como matemáticas ... Me fui a extraordinario de matemáticas. El maestro... muchas veces yo traté de acercarme a él, pero no me explicó”.

En este orden de ideas, parecería que lo menos importante es el aprendizaje del alumno. ¿Dónde quedan las estrategias didácticas? ¿Dónde está la comunicación dialógica? ¿Dónde aparece la finalidad de la práctica docente? Su presencia podría acercar el objeto para que el alumno construyera su conocimiento mediado por el apoyo del maestro. Como Piaget lo ha expresado, conductas, reflejo y percepciones son

una extensión progresiva de los trayectos que caracterizan los intercambios entre el organismo (sujeto) y el medio (objetos); cada una de esas extensiones o complicaciones representa, pues, una estructura nueva, en tanto que su sucesión se halla sometida a las necesidades de un equilibrio ... Las raíces de la organización de las estructuras operatorias se hunden así mucho más acá del pensamiento reflexivo y llegan hasta las fuentes de la acción¹⁶⁷

Entonces la relación comunicativa que el maestro habría de establecer con el alumno podría prohijar la pregunta de éste, pregunta que no necesariamente habría de ser respondida por el profesor, sino que a través de la propia acción del educando sobre el objeto de conocimiento, le llevaría a responder su pregunta y por ende a apropiarse del objeto. Mas de acuerdo con lo expresado, en muchas ocasiones la relación maestro-alumno está caracterizada por un desinterés de que el alumno

¹⁶⁷ Piaget, Jean. *Op. Cit. Psicología de la inteligencia*, pp. 58-59.



verdaderamente aprenda y parece estar centrada en una justificación del maestro: el alumno no aprende, porque es él quien no entiende.

Hay jóvenes que comentan no entrar a determinadas materias en función del trato de sus profesores: gritos, descalificaciones y faltas de respeto. A este respecto, durante **La O.**, en la cafetería cuatro estudiantes se dispusieron a ir a clases; un quinto joven permaneció sentado y comentó: *“¿Para qué entro? El maestro no me hace caso. Desde que hice mal ese trabajo, ya ni me pregunta; no me pela”*. Responden sus compañeros que así es con muchos y de todo se enoja, pero *“peor les va a ir si no entran”*. En otro momento tres alumnos se encuentran sentados en el suelo de un pasillo; uno de ellos dice en torno a una docente: *“vieja mula ¿qué gana con decirnos tontos?”*

La actitud del profesor es un referente que parece conducirlos a aprender cuestiones no previstas y que nada tienen que ver con el currículum formal y sí con el currículum oculto. Aprendizajes sobre qué hacer y qué no hacer a partir de una relación que tiene origen en la actitud del maestro hacia el alumno. Estos aprendizajes implícitos se dan en función de relaciones de dominación basadas en un orden social estratificado¹⁶⁸, relaciones que surgen en función del ejercicio de un poder a partir de una estructura piramidal en la que quienes están arriba lo ejercen sobre quienes están abajo.

¹⁶⁸ Apple. Michael. *Op. Cit.*, p. 25.

En este mismo orden de ideas, la jefa de la Ofna. de control escolar en el turno vespertino comento en **E.Au.**:

"Tuvimos el caso de un profesor que reprobó a todo un grupo".

Y los maestros de matemáticas mencionaron:

"Bueno, yo paso lista cuando se me pega la gana, pero el día que yo pase lista esa asistencia cuenta por tres".

"El estudiante falta mucho. Lo acabo de dar de baja y al otro día trae una constancia".

"No sé si tengan problemas, problemas económicos o que tengan que trabajar o que no tengan hábitos de estudio".

Por su parte, la jefa del Depto. de servicios escolares indicó:

"Hay un margen de responsabilidad de los maestros en esta falta de interés de los muchachos, porque en algunos hay la conciencia como que les 'tengo' que enseñar. En otros, 'yo les enseño, si ellos no quieren, ya no es mi problema'. Tenemos una educación vertical en la que los alumnos son los objetos y no los sujetos; no son bien vistos los alumnos que son contestatarios. Queremos su participación, pero que sea la respuesta que esperamos. Escasean, porque son los menos, maestros que tienen el gusto y la necesidad de que sus alumnos se interesen y se regocijen en el conocimiento que ellos les puedan transmitir".

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Todas estas actitudes juegan un papel preponderante en el desarrollo de los jóvenes. Tanto la práctica docente vivida como una carga, cuanto la posición indiferente del maestro, cuando no represiva, con relación a los alumnos con problemas o con menos aptitudes –de los cuales el maestro permanece al margen- tienen un impacto en los colegiales, impacto que produce resultados negativos, ya que "... la amenaza acompaña a la indiferencia como un recurso para controlar a los alumnos"¹⁶⁹.

La relación de esta forma establecida entre maestro y alumno está fuertemente enraizada en una relación de poder, la cual

permite pensar el poder solamente en términos negativos: rechazo, delimitación, barrera, censura. El poder es aquello que dice no. Y el enfrentamiento con el poder así concebido no aparece más que como transgresión"¹⁷⁰

Entonces, en la relación maestro-alumno, salvo sus excepciones, el maestro quiere la respuesta que espera del alumno, de no recibirla, el profesor está en posibilidad de ejercer distintas formas de poder, para lo cual se respalda en la institución escolar.

En otro orden de ideas, en **La O.** fue posible percatarse que cuando en clase, algún estudiante pregunta para que se le aclare alguna duda y el profesor le devuelve la cuestión con un "¿tú que crees?", es común que el joven responda: "por eso le estoy preguntando". A la insistencia: "tú ¿cómo lo entiendes? Él contesta: "por eso le estoy preguntando".

¹⁶⁹ Muñoz Izquierdo, Carlos et al. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. En *La contribución de la educación al cambio social. Reflexiones a partir de la investigación*. México. Guernika, 1999 p. 50.

¹⁷⁰ "Poderes y estrategias. Entrevista con Michel Foucault" En *Op. Cit.*, p. 71.

Para el alumno el maestro es quien tiene la respuesta. El educando parece no estar acostumbrado a explorar su propia comprensión sin la sanción del profesor. En términos de Savater, "la verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa"¹⁷¹. Está visto que esta relación ha sido restringida en perjuicio del desarrollo intelectual de los jóvenes. Dicha relación en cuanto a enseñar y aprender, habría de ser sistemáticamente promovida si se pretende beneficiar el desarrollo intelectual del educando y esto sería posible mediante el establecimiento de relaciones dialógicas que permitieran a los estudiantes analizar el objeto de aprendizaje, para construirlo como objeto de conocimiento.

Por otra parte, los jóvenes han reconocido que hay maestros que sí se interesan por su aprendizaje. Esto fue expresado en E.I.:

"Ahí sí lo que sea, nosotros tenemos la culpa porque el maestro que tenemos explica muy bien y es muy responsable".

"Y él sí se detiene a explicarnos o cuando ya acaba de explicar..."

"Sí, dice 'a ver ¿quién no entendió?' y si son cinco, los pasa al pizarrón y 'cada uno va a hacer esto'".

"Con él [el maestro] sí puedes hablar y él se pone al mismo nivel de nosotros y no por eso deja de haber respeto".

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¹⁷¹ Savater, Fernando. *El valor de educar*. México. Ariel, 1997, p. 32.

"Podemos decir algo que parezca tonto, pero el [el maestro] nos lo hace válido, o sea, hay mucha confianza".

"Hay otra maestra que es estricta, pero ella sí explica pero bien, bien".

"Y el maestro sí pide trabajo y quien no lo trae, claro, reprueba".

"Una de las maestra más estrictas ... y yo no digo que sea malo cuando es válido ... no me dio derecho a examen ... sí me lo merecía y ejercía el poder".

Vemos que los mismos jóvenes abordan el otro aspecto del poder y así el poder ejercido de esta manera, pasa por el tamiz del análisis del alumno y reconoce ese poder con cierto juicio moral, ya que relaciona su ejercicio con la posibilidad de crecimiento. No obedeció el alumno la norma (no exceder el número de inasistencias) por propia decisión y cuando aparece la sanción, el colegial asume la responsabilidad de su acción.

Así, los jóvenes pueden ser críticos y autocríticos; esto último puede ser el primer paso hacia un cambio de actitud. Reconocen cuando un maestro en verdad lo es y dan elementos para su consideración. En esta forma de relación de maestro y alumnos, para estos últimos no está reñido el trato correcto, el que inspira confianza con la realización del proceso enseñanza-aprendizaje. En términos de Coll, si se ejerce una acción pedagógica directa el crecimiento educativo de la persona es susceptible de ser provocado o facilitado¹⁷².

¹⁷² Coll, César. *Psicología y currículum*. Argentina. Paidós, 1994, p. 25.

Veamos el cuadro de los patrones emergentes aludidos.

<u>Categoría del intérprete</u>	<u>Categoría social</u>
<p>Perspectiva del alumno sobre la forma de relacionarse del maestro</p>	<p><u>Negativa:</u></p> <p>"Algunos maestros nos dicen que somos ... flojos ... Nosotros nada más nos quedamos callados"</p> <p>"¿Qué gana con decirnos tontos?"</p> <p>"Dicen que venimos vestidos mal ... que somos unos burros, cochinos"</p> <p>"La maestra ... si nos hablara con educación ... los gritos ... faltan al respeto"</p> <p>"Si ella quiere que la respeten, pues que ella nos respete"</p> <p>"Dice que va a bajar puntos porque lo hicimos [un trabajo] como nosotros lo entendimos"</p> <p>"Explica, pero rápido ... Y le dices 'es que no entendí' y vuelve a lo mismo, pero rápido"</p> <p>"Que sus clases sean nada más pura teoría ... pues hasta uno se aburre"</p> <p>"Cuando le decíamos que no entendíamos, nos lo volvía a explicar de la misma manera"</p> <p>"El maestro ... muchas veces yo traté de acercarme a él, pero no me explicó"</p> <p>"El maestro no me hace caso"</p> <p><u>Positiva:</u></p> <p>"Ahí sí ... nosotros tenemos la culpa ... el maestro que tenemos explica muy bien y es muy responsable"</p> <p>"Y el sí se detiene a explicarnos"</p> <p>"...dice 'a ver ¿quién no entendió?' y si son cinco, los pasa al pizarrón y 'cada uno va a hacer esto'"</p> <p>"Con él sí puedes hablar y él se pone al mismo nivel de nosotros y no por eso deja de haber respeto"</p> <p>"Hay mucha confianza"</p> <p>"Hay otra maestra estricta, pero ... explica bien, bien"</p> <p>"Y el maestro sí pide trabajo y quien no trae el trabajo ... reprueba"</p> <p>"Una de las maestra más estrictas ... no me dio derecho a examen ... me lo merecía y ejercía el poder"</p>
<p>Perspectiva del maestro</p>	<p>"... yo paso lista cuando se me pega la gana, pero el día que yo pase lista, esa asistencia cuenta por tres"</p> <p>"El estudiante falta mucho. Lo acabo de dar de baja y al otro día trae una constancia"</p> <p>No sé si tengan problemas, problemas económicos o que tengan que trabajar o que no tengan hábitos de estudio"</p>
<p>Perspectiva de las autoridades</p>	<p>"A veces los maestros les meten miedo a los alumnos"</p> <p>"... un profesor ... reprobó a todo un grupo"</p> <p>"Tenemos una educación vertical en la que los alumnos son los objetos y no los sujetos ... Queremos su participación, pero que sea la respuesta que esperamos. Escasean ... maestros que tienen el gusto y la necesidad de que sus alumnos se interesen y se regocijen en el conocimiento"</p>

Algunos maestros son sensibles en su manera de entender la relación maestro-alumno, pues en C.M.2, a la pregunta: *¿Siente que su trabajo se reconoce?* 43 de 91 maestros contestaron "sí" y esto lo atribuyen a *"la respuesta y aceptación del alumno"*. La reflexión de estos profesores nos habla de la importancia que para ellos tiene el alumno. Es él quien puede juzgar la calidad del trabajo del maestro, tanto como el maestro ha de emitir su juicio a la calidad de trabajo del alumno.

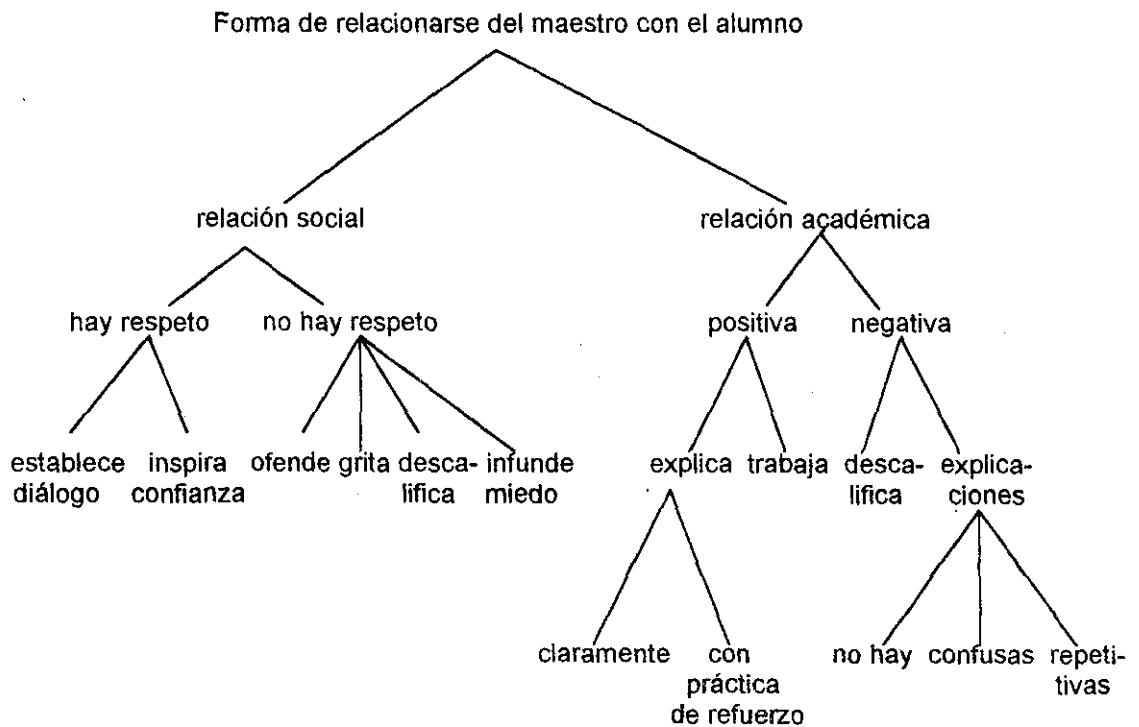
Como es posible apreciar, la relación maestro-alumno es ese vínculo que se establece entre estos dos actores dentro de la institución escolar, a partir de la posible realización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta relación las más de las veces está lejos de ser tersa y exenta de conflicto, situaciones que son agravadas, en distintas ocasiones, por el maestro quien, respaldado en la institución escolar, ejerce un poder que limita e incluso puede negar al alumno tanto el derecho al aprendizaje ofrecido por la escuela como la posibilidad de desarrollo intelectual que lo lleve a la construcción de objetos de conocimiento. Ésta es la forma negativa de ejercer el poder.

Situación opuesta ocurre cuando el maestro ejerce el poder de forma positiva, alimentando el deseo de aprender del alumno. El poder ejercido de esta manera enriquece la relación maestro-alumno y lleva a este último al reconocimiento y aceptación de que a través de estudio, trabajo y autodisciplina podrá llevar a cabo el desarrollo personal e intelectual que quiere alcanzar. En estas condiciones, acepta la coacción que el poder del

maestro le impone, pues sabe que ésta lo acerca a su crecimiento y desarrollo. Así la forma de relación maestro-alumno define distintas formas de acercamiento o alejamiento de este último a su objeto de conocimiento, dependiendo del bagaje cognitivo propio del alumno y disposición del maestro.

Por todo lo expuesto, podemos decir de forma metafórica que la relación maestro-alumno, más allá de la índole de este vínculo, es una relación simbiótica, ya que sin uno no existe el otro.

Resumimos lo previamente abordado:



3.2.6. Control y disciplina: formas de poder ejercidas por la institución

“El sistema cultural de una sociedad, en especial la escuela, está organizado de modo tal que colabora en la creación de un producto que

está controlado y acumulado en último término por una parte muy pequeña de la población"¹⁷³. Esta pequeña parte es la que usualmente decide de qué forma se ha de implementar la educación y a quiénes va dirigida, en otros términos, controla qué, a quiénes y cómo se ha de distribuir la educación. De entre las formas de control y de disciplina implícitas en ciertas acciones llevadas a cabo hacia la población estudiada, podemos remitirnos a las siguientes referencias.

La jefa del Depto. de servicios escolares comentó en **E.Au.**:

"Por el examen único llegan a una carrera que generalmente no han elegido y esto provoca desaliento, frustración y en muchos casos violencia reprimida".

A su vez, la jefa de la Ofna. de control escolar en el turno vespertino apuntó:

"Al ingresar al primer semestre se ha tomado en cuenta mucho la calificación que obtuvieron en el examen único porque, bueno, ahora ya todos los alumnos que ingresan es a través del examen único".

Por su parte, uno de los maestros de matemáticas indicó:

"No hay interés ... la mayoría es porque no están a gusto, o sea, los mandaron, aquí les tocó".

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¹⁷³ Apple, Michael. *Op. Cit.*, p. 71.

Una de las formas de control es el examen único¹⁷⁴, el cual se aplica a los aspirantes a cursar estudios del nivel medio superior en el área metropolitana. Mediante este examen se decide quién irá a cuál plantel, más allá de su preferencia o vocación, si se estima que no califica para estar en la escuela que el aspirante quisiera. En palabras del director del CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para el ingreso al nivel medio superior): "los exámenes se hacen con el propósito de diferenciar a quienes los sustentan y de establecer las comparaciones necesarias"¹⁷⁵, a lo cual hemos de añadir: y de esta manera controlar el acceso de los jóvenes a las distintas instituciones educativas.

Una vez que ya fueron inscritos en el plantel, los ya alumnos son asignados en uno de los dos turnos, matutino o vespertino. En **C.A.1** los estudiantes del turno matutino apuntan que están en el turno que solicitaron, excepto uno. Del vespertino, el 78% no está en el turno solicitado.

Los criterios respecto a esta ubicación no son concretos. En **E.Au.** la jefa de la oficina de control escolar, turno matutino, ha indicado que *los turnos se asignan de manera aleatoria*, y el subdirector señala que se hace en

¹⁷⁴ También este examen es una forma de disciplina, pues no obstante padres e hijos se han manifestado contra los criterios aplicados para la ubicación de los aspirantes en distintas instituciones, sus manifestaciones han sido ignoradas, cuando no reprimidas. La disciplina, apunta Foucault, es una forma de distribución del cuerpo, el cual es una pieza más de una maquinaria múltiple. Cfr. Martiarena, Oscar. *Op. Cit.*, p. 234. Entonces, "no existe mejor camino para la dominación que la presencia de un cuerpo disciplinado dispuesto a obedecer". Cfr. Ceballos, Héctor. *Op. Cit.*, p.83, y acatar lo dispuesto e impuesto por quienes tienen el poder para demandarlo. En este orden de ideas, la disciplina es al cuerpo lo que el control es a la mente. No obstante, la fusión de control y disciplina desvanece la demarcación.

¹⁷⁵ Gago, Antonio. "Un examen útil y necesario". En *Periódico Reforma*, pág. 6B. Domingo 23 de junio de 1996.



función de la edad y domicilio por seguridad de los colegiales. Sin embargo, en E.E.A. una alumna señaló que fue asaltada tres veces, por lo cual solicitó su cambio al turno matutino, pero hace ver que si no hubiera tenido buen promedio, no habría logrado el cambio. En estas condiciones no se busca incondicionalmente la seguridad de los estudiantes, sino se filtra ésta a través de las formas de control impuestas.

Por otra parte, al final de la aplicación de **C.A.2** un alumno me preguntó *si las respuestas que dieran podrían traerles consecuencias*, lo que apunta a temores de ser reprimidos si expresan lo que piensan y lo que sienten. El hecho de que haya sido un solo alumno de 155, nos lleva a Apple en su aserto sobre la institución escolar como el espacio en el que el control existe sin que las personas implicadas lo reconozcan conscientemente, como parte de un gran entramado de relaciones estructuralmente represivas¹⁷⁶.

En el espacio de **C.A.4** destinado a comentarios adicionales, encontramos que los jóvenes piden que *los comprendan, que el personal sea más amable, que puedan andar por el patio* y en la aplicación de **C.A.5**, al entregar los alumnos su cuestionario, hubo quienes enunciaron:

“Dígale a la directora que no queremos el uniforme”.

“Que pidan la credencial a todos”.

“Que nos dejen estar en el patio”.

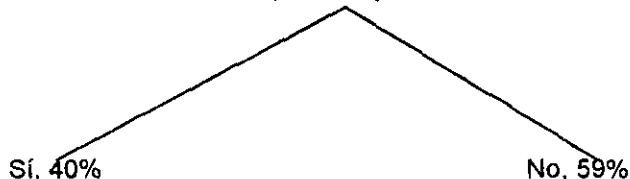
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¹⁷⁶ Apple, Michael. *Op. Cit.*, p.p. 26 y 28.

Los jóvenes, por lo visto, pensaron en algún momento o en varios, que yo podía ser un enlace con las autoridades. Ellos imaginaron –de acuerdo con Goffman- que mi posición -de investigadora- era ideal para hacer llegar sus peticiones -a las autoridades-¹⁷⁷. En consecuencia, es factible inferir que no han estado en posibilidad de expresar ante las autoridades su desacuerdo con la aplicación de estas políticas; no obstante, las acatan. Esto es lo que se espera de los colegiales, aceptación y sumisión, actitudes orientadas a lograr su normalización, ya que los jóvenes son lo que son y actúan según son, pero, eventualmente, van siendo según actúan¹⁷⁸.

En C.A.6, a la pregunta *si han recibido orientación en el plantel que les ayude a ser mejores estudiantes*, de 119 colegiales 48 contestaron “sí” y 70 “no”.

Orientación recibida en el plantel para mejorar como estudiantes
porcentajes



No obstante el discurso oficial señala que “siendo el eje central del proceso educativo el aprendizaje, la función de la Orientación¹⁷⁹ deberá coadyuvar a su plena consecución, posibilitando la conformación de un

¹⁷⁷ Goffman, Erving. *Op. Cit.*, p. 59.

¹⁷⁸ Ortega, Pedro y Ramón Mínguez. *Los valores en la educación*. Barcelona. Ariel. 2001. p. 111.

¹⁷⁹ Se refiere a la Ofna. de orientación educativa, dependiente del Depto. de servicios escolares. Ambos existen por organigrama en los planteles.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

sujeto activo, con capacidad de análisis y transformación de la realidad que le circunda"¹⁸⁰. ¿Qué tanto, entonces, podría considerarse una forma de control el no dar a los educandos los elementos que el discurso oficial señala como una función de la escuela? De brindarse el apoyo de enseñanza y orientación sobre métodos, técnicas y estrategias de estudio, auto-estudio, reflexión y análisis, se coadyuvaría a la formación de sujetos analíticos y por ende críticos, lo cual no permitiría ejercer formas de control como las que hemos visto son impuestas en la escuela.

Ahora bien, al principio de E.I. los jóvenes negaron el ejercicio del poder en la institución:

"No, no tienen poder, simplemente algunos maestros nos dicen cosas por nuestro bien".

"Yo no lo llamaría así tanto como poder ... pero sí es como una autoridad porque si no estuviera esa autoridad, sí de verdad no haríamos nada".

"Hay reglas aquí en la escuela y no es que tengan poder sobre nosotros sino, o sea, tenemos que seguir esas reglas para que haya un mejor funcionamiento dentro del plantel".

"Yo no lo veo así como gobierno hacia los alumnos, sino que es un apoyo que se le da al alumno para que sea mejor".

Las citas nos llevan a Goffman en cuanto a que "las prácticas defensivas y protectivas comprenden las técnicas empleadas para salvaguardar la

¹⁸⁰ Programa Nacional de Orientación Educativa. México, SEP-SEIT, p. 10.

impresión ... [dada] por un individuo durante su presencia ante otros"¹⁸¹ De esta forma el discurso es matizado de tal manera que en el primer momento esa forma de expresión lleva a pensar que creen a la entrevistadora una representante de ese poder que es ejercido sobre ellos por la institución. Esto conduce a suponer que creen encontrarse frente a alguien quien, por ese poder que le suponen, controla sus pensamientos y sus enunciados, ya que en ese primer momento mencionan algo que sus posteriores asertos contradicen. Ese momento nos remite a Goffman quien apunta que "es probable que al encontrarnos frente a un extraño las apariencias nos permitan prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su «identidad social»"¹⁸². (La «identidad social» de quien esto escribe era para ellos en ese momento, la de una maestra del plantel, aunque se presentara entonces como investigadora-entrevistadora).

Hablan del beneficio de la presencia de una autoridad que hace respetar las reglas para que las cosas funcionen mejor, incluida su propia actividad como alumnos. Entonces, asumen que sin la presencia de esa autoridad se violarían las reglas y ellos no cumplirían ni con los mínimos requisitos, lo cual sugiere un escaso compromiso como miembros de su comunidad o una falta de comprensión acerca de cuál es su responsabilidad como estudiantes. En palabras de Hersh et al.: "para entender adecuadamente un principio lógico"¹⁸³, lo debemos haber desarrollado como parte de

¹⁸¹ Goffman, Erving. *Op. Cit.*, p. 25.

¹⁸² Goffman, Erving. *Estigma. La identidad deteriorada*. Argentina. Amorrortu, 1998, p. 12

¹⁸³ La comprensión de un principio lógico se relaciona con el desarrollo del esquema de pensamiento al nivel de las operaciones formales Cfr. Piaget, J y B. Inhelder. *Op. Cit.*

nuestra capacidad de encontrarle sentido al mundo en que vivimos"¹⁸⁴ y este mundo es la escuela, así que tendrían que asumirse estudiantes en el más amplio sentido de la palabra. Como parece que ese no es el caso, necesitan de una autoridad que se los haga presente constantemente.

El término *gobierno* expresado por una joven sin que haya mediado referencia previa a él y dado que en el primer momento negaron el poder ejercido, conduce a inferir que sí piensa que se ejerce una forma de gobierno en el sentido foucaltiano en el que gobernar "es estructurar el posible campo de acción de otros"¹⁸⁵. De hecho, esto es lo que lleva a cabo la escuela: socializa, enseña saberes y desarrolla capacidad y habilidades, aunque no siempre de manera que persiga autonomía, ni aprendizajes más enriquecedores, ni el mejor desarrollo del ser humano.

Dentro de este esquema está el dictado a los alumnos advertido en **La O**. Cuando el dictado se lleva a cabo, los alumnos se dedican sólo a escribir, reina el silencio en el salón. La actividad parece ser algo mecánico, ya que los estudiantes difícilmente preguntan o comentan sobre el contenido de lo dictado. Tal vez por esto hay maestros cuyas horas de clase, como una práctica permanente, transcurren en dictados de principio a fin, lo cual fue comentado en E.I. Se controla la mente, ya que los alumnos están ocupados no en el análisis de lo que están escribiendo, sino en seguir

Psicología del niño, p. 154. La aceptación de un principio moral se basa en la comprensión y aceptación de las leyes sobre realidades sociales Cfr. Kohlberg, Lawrence. *Op. Cit.*, p. 104.

184 Hersh, R. – J. Reimer – D. Paolitto. *Op. Cit.*, p. 28.

185 Dreyfus, H.L. y P. Ravinow. *Op. Cit.*, p. 239.

puntualmente las palabras que el profesor dicta. Se disciplina el cuerpo, ya que permanecen sentados, casi sin moverse, en tanto dura el dictado.

Por su parte, el jefe de los servicios bibliotecarios comentó en **E.Au.** que está requiriendo más personal,

“más que nada para vigilar a los niños que no se lleven los libros ... se está viendo la posibilidad de que una persona esté nada más en la puerta controlando: ‘A ver ¿cuántos libros te vas a llevar?’. ‘Tantos’. Esa persona lo va a acompañar a sacar copias, esa misma persona se va a regresar con todos los libros ... Tenemos un inventario por materia. Manejamos listados porque ficheros no se puede. Hay un proyecto, pero todavía no se lleva a cabo porque falta que lo autoricen y una vez que lo autoricen, se metería a la computadora. Como son muchas materias ... [en total 51] están clasificadas pero a partir de eso [los listados]”.

El afán de control en este caso, no permite ver que los sujetos ya no son niños, que son jóvenes que están requiriendo se les apoye para obrar con responsabilidad a fin de crecer moralmente. Pero al mismo tiempo vemos que la actitud del jefe de los servicios bibliotecarios va acompañada de un servicio anacrónico –aunque éste es responsabilidad de sus superiores– que restringe, también, la búsqueda por el mismo alumno del material que necesita; es decir, no le da opciones de búsqueda para acceder a lo que

está requiriendo. En este espacio –la biblioteca- así como en el salón de clase y las demás instalaciones

si la escuela no toma en cuenta la mayor necesidad de reconocimiento, respeto, independencia y autodeterminación durante el periodo adolescente, sólo podrá esperar una conducta de rebeldía y negación¹⁸⁶

además y por otra parte, como señala Luna, "el ejercicio de la normatividad ... implica la identificación y explicitación de medidas que adquieran sentido"¹⁸⁷. Como veremos a continuación, la aplicación de ciertas "normas" no tiene sentido para los jóvenes..

Respecto a los prefectos, en E.I. se refirieron los alumnos a su interacción con ellos de esta manera:

"Los prefectos agarran y 'señoritas, por favor pasen a su salón'. 'Pero ¿por qué? si no tenemos clase y queremos estar en el patio'. 'Entonces présteme sus credenciales'. '¡No!' 'Entonces vamos a Orientación'".

"[El prefecto] me dijo: 'te me vas a tu edificio' y así como que '¿por qué?' ¿no? y me dice: 'no, no puedes estar en este edificio' y le digo: 'mira, en el reglamento no dice y yo que sepa no... yo puedo andar por toda la escuela'. 'No, pues te me vas a tu edificio, si no, ahorita te meto reporte".

"Hay un prefecto que sí es muy estricto. Payaso hasta donde no le cabe. Está sentado uno arriba de una mesa de estas de

¹⁸⁶ Mauss, R.E. *Op. Cit.*, p.75.

¹⁸⁷ Luna, María Eugenia. *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. México. IPN-CINVESTAV-DIE Tesis 21, 1993, p. 105

cemento que están en el patio, '¡bájate de ahí!' te grita desde los baños ¡Chale!".

"Yo tomo a mal eso de los prefectos. Tú llegas y por alguna equivocación o porque se te va el avión le dices: 'oye, oye tú' y te dice: 'a mí no me hables de tú, háblame de usted, que no somos iguales'. Y le dices: 'discúlpeme'. Te das la media vuelta y ves a chavas que llegan y '¡hola ...!' y que no se qué y su besito y todo".

Aprenden a callar y son críticos sólo en *petite comité*, aceptando un orden que permite a quien representa la autoridad lo que no permite a aquéllos sobre los que se ejerce. Otro ejemplo es lo que se escuchó a los jóvenes decir en *La O.* acerca de una prefecta, sin atreverse a externarlo con ella: les prohíbe fumar dentro de los salones, *"pero ella entra a los salones con el cigarro en la mano"*.

De todo esto el estudiante aprende qué se vale y qué no y, eventualmente, qué se puede hacer para que lo que no está permitido se permita. Por ejemplo, para obtener concesiones, bromear con el prefecto cuando entra al salón a registrar la firma de asistencia del maestro (*La O.*): *"¿Qué milagro que viene? Ya hacia mucho que no se le veía"*, o hasta coquetear con ellos, son prácticas observadas en algunas alumnas. Entrar sin credencial, entrar después de la hora límite, estar en el patio, son algunas concesiones. Pero en ellas no todos están incluidos, solamente quienes agradan a los prefectos, lo cual deja fuera generalmente a los

varones. En esta exclusión no hay encierro, mas sí marginación de privilegios otorgados por quienes están facultados para ejercer el poder.

Por su parte, un prefecto mencionó en **E.Au.**:

Tienen que ver los alumnos que hay una autoridad y que eso se comunique a toda la comunidad en la escuela, no como amenaza, pero que hay una autoridad que ayuda pero que también puede llevar el caso hasta el final”.

Los alumnos viven esta situación como amenaza y así lo expresaron. Salvo sus excepciones, sienten que los prefectos los vigilan para regañarlos o reportarlos. Parece que para los prefectos es necesario vigilar la conducta de los sujetos, para sancionarla con el objeto de poder controlarla¹⁸⁸.

El control y la disciplina permean las actividades en todas partes del plantel; consecuentemente, también son ejercidos sobre los maestros. Así, un prefecto señaló:

“A veces pasan hasta veinte minutos sin entrar a dar sus clases. Creen que nos están viendo la cara, entonces les ponemos falta ... Así poco a poco los maestros se van alineando ... es por eso que nosotros tenemos que estar ahí, viendo y observando a los maestros”.

Hemos comprobado mediante la aplicación de los distintos procedimientos que los maestros disciplinan, pero ellos también son

¹⁸⁸ Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI, 1995, p. 147.

disciplinados, todos formando parte de un sistema del que nadie escapa; como apunta Ceballos: "en esta infinita circularidad del poder, todos lo soportamos y lo ejercemos al mismo tiempo..."¹⁸⁹.

En este mismo sentido, de lo expresado por el jefe de los servicios bibliotecarios citamos:

"Se le solicitan los libros [a la Dirección General] y en algunos casos los manda ... No nos manda precisamente los que pedimos, pero nos manda otros libros que nos sirven para la carrera ... Ellos [los maestros] lo piden [determinado libro] y dicen: 'es que en la biblioteca no lo tienen'. 'A ver [dice el entrevistado refiriéndose al maestro] ¿por qué no vienes tú a checar? De lo que hay, dales a tus alumnos".

Es factible que la actitud del maestro tenga que ver con el hecho de que se provean a la biblioteca otros libros en lugar de los solicitados ¿Dónde quedan las teorías subyacentes? ¿Y los enfoques? ¿Y los contenidos? Todos ellos determinan que se requieran precisamente unos libros y no otros.

El discurso del subdirector también hizo alusión al control sobre los maestros:

"Cuando trabajamos esto de los exámenes, a la vez repartimos una versión condensada de la taxonomía de Bloom. La intención

¹⁸⁹ Ceballos, Héctor. *Op. Cit.*, p. 77.

era unificar un poco el lenguaje y los criterios, de modo que la tecnología tuviera el mismo sentido para los educadores”.

En las dos citas precedentes se hace evidente “...la invasión de los sistemas de control técnico en la labor de los profesores”¹⁹⁰. En este orden de ideas, el maestro es parte de esa infinita circularidad del poder mediante la cual él controla, pero, a su vez, él es controlado.

Retomo ahora a los alumnos en relación con la disciplina y control, sobre los cuales se ha venido disertando. De lo expresado por ellos en E.I. se desprende lo que parece ser la búsqueda y apoyo de estos elementos, disciplina y control, tocante a las tres oportunidades que los alumnos tienen para pasar las materias reprobadas en examen de regularización:

“Si ya se nos dieron tres oportunidades, en la primera, bueno, uno no sabe qué va a venir en el examen. En la segunda ya tenemos conocimiento del examen ¿no? y en la tercera es para que ya se hubiera pasado el examen”.

“Con una oportunidad que se diera, si ya viste que la regaste, pues tienes que ponerte a estudiar ¿no? y pasarla, porque eso de estar dando otra oportunidad y otra oportunidad, te hace más flojo ... si les dijeran ‘es que tienes diez oportunidades’, dirían: ‘yo, hasta la última’”.

¹⁹⁰ Apple, Michael. *Op. Cit.*, p. 164.

“Yo siento que es mejor que no haiga (sic) ninguna oportunidad ¿no? porque así todos le echan ganas y no están atentos. ‘Ay sí, pues le puedo echar la flojera y me voy a extraordinarios’”.

“Aquí los exámenes son muy baratos y a uno se le hace pagar doce pesos para presentar un examen, o sea, lo deja pasar hasta la tercera oportunidad ... Yo creo que con una oportunidad que se le diera a cada alumno, si él quiere, adelante”.

Los alumnos reconocen que no tendrían por qué presentar exámenes de regularización. El potencial de sanción, laxo en este rubro, no les ayuda a cultivar un sentido de responsabilidad. Si la calificación es un elemento necesario en sus estudios, ésta debiera ser aprobatoria al final del curso, pero los factores que mencionan en lugar de que los consideraran para un caso extremo, los asumen como la constante en su desempeño: ir viendo de qué se trata el examen, para con base en esos contenidos, aprobarlo en la última oportunidad.

Los costos, muy probablemente pensados en el nivel económico de los colegiales, no son estimados como una contribución a su economía, sino como un motivo para no atribuirles la importancia que seguramente tendrían si afectara su bolsillo. En estas condiciones, el alumno parece esperar estar en una situación límite para entonces hacer el esfuerzo que debió realizar durante y al fin del curso, como un compromiso para con el mismo y con los demás.

En esta reglamentación en torno a los exámenes de regularización, parece no haber congruencia en cuanto a qué se espera del alumno si hemos de referirnos a su formación socio-moral. Parecería que el dejar abierta la posibilidad de los exámenes de regularización tendría la intención, como dice Kohlberg, que el estudiante asumiera su rol como tal mediante una forma inductiva que mostrara a estos colegiales las consecuencia de sus propias acciones¹⁹¹ -no haber aprobado el curso-. Pero según parece, los escolares no lo estiman así; más bien para ellos es la forma de relación basada en el poder y el castigo –si no aprueban en la última oportunidad, causarán baja definitiva por reglamento-, la respuesta de la obediencia –bajo esta condición, obedecen para seguir siendo alumnos- y la liberación del castigo –habiendo aprobado, ya no son sancionados-¹⁹².

En consecuencia, tanto son ejercidos el control y la disciplina como elementos de poder que normalizan¹⁹³ a los jóvenes, cuanto son buscados por ellos mismos esos elementos de control y disciplina, entendidos como medio para avanzar en su escolaridad. Esto último nos habla de que la normalización se ha efectuado o se está llevando a cabo.

Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce

¹⁹¹ Kohlberg, Lawrence. *Op. Cit.*, p. 107.

¹⁹² *Ibidem*, p. 105.

¹⁹³ Yurén señala, con referencia a la obra de Foucault, que el “poder ... opera sobre los hábitos, los principios racionalizados y las tradiciones o legitimaciones históricas, para conformar aquello que se percibe como normal”. Cfr. Yurén, Ma. Teresa. “Cómo pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault”. En Tapia, Medardo y Ma. Teresa Yurén *Los actores educativos y sus escenarios regionales*. México, CRIM-UNAM próxima publicación, p. 47.

placer, forma saber, produce discursos, es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social¹⁹⁴

La cita del discurso de Foucault es pertinente al modo en que viven los escolares las formas de control en la escuela. De lo comentado por ellos en E.I., citamos:

“Se me hace injusto que me hagan reportes porque no traigo el uniforme y a otras chavas que tienen amistad con los prefectos las dejen pasar”

“Hay espacios en que no podemos estar y no se me hace justo porque las instalaciones son para nosotros”.

“Fue mi cuarta o quinta opción [la elección del plantel por el alumno en el examen único]. Personas muy contadas lo escogieron en primer lugar”.

“En 4o. semestre debía materias y si no las pasaba me daban de baja”.

“Yo tuve carta [condicional. El número de materias o semestres de reprobación sale del reglamento] y se siente mucha presión”.

“Hay maestros que son ‘barcos’ y no debe ser así. Aunque haiga (sic) diez reprobados, pero que no sean tan ‘barcos’”.

“Aquí ponen una regla y como a los cuatro días se les olvida .. que estén sobre ellos [los alumnos] para que de alguna forma respeten las reglas del plantel”.

¹⁹⁴ Fontana, M. Entrevista con Michel Foucault. “Vérité et puvoir”. *Rev. L’Arc, No. 70 especial.*

Tanto estos comentarios como los precedentes van al control institucional de la asignación de escuela con base en los resultados del examen para ingresar al nivel medio superior, pasan por las prohibiciones a lo que los escolares consideran un derecho, van a la situación límite de permitir – las autoridades al interior de la escuela- a los alumnos presentar examen fuera de reglamento (por eso firman carta condicional) y llegan los mismos jóvenes hasta la demanda de que se implementen formas de control, parece ser, en beneficio de la comunidad.

Todo lo anterior lo resumimos a través de los patrones emergentes en el siguiente esquema:

Control y disciplina: formas de poder ejercidas por la institución	
<u>Categoría</u>	<u>Categorías sociales</u>
Control y disciplina, posición de las autoridades	<p>“Tienen que ver los alumnos que hay una autoridad y que eso se comunique a toda la comunidad”</p> <p>“[Los prefectos dicen] ‘por favor, pasen a su salón’... ‘No tenemos clase y queremos estar en el patio’. ‘Entonces présteme sus credenciales’. ‘¡No!’ ‘Entonces vamos a Orientación”</p> <p>[El prefecto] dijo ‘no puedes estar en este edificio’ ‘Yo puedo andar por toda la escuela’. ‘¡No!’</p> <p>“Le dices [al prefecto] ‘oye...’ y te dice ‘a mi no me hables de tú ... que no somos iguales”</p> <p>Para obtener concesiones, las alumnas bromean y coquetean con los prefectos</p> <p>“Injusto que me hagan reportes porque no traigo el uniforme y a otras chavas que tienen amistad con los prefectos las dejen pasar”</p> <p>“[Una prefecta] nos prohíbe fumar dentro de los salones, pero ella entra ... con el cigarro en la mano”</p> <p>“[Hay que] vigilar a los niños que no se lleven los libros”</p> <p>Hay maestros cuyas horas de clase ... transcurren en dictados de principio a fin</p> <p>“...poco a poco los maestros se van alineando ... nosotros tenemos que estar ahí, viendo y observando a los maestros”</p> <p>“[al maestro, del material existente en biblioteca] de lo que hay dales a tus alumnos”</p> <p>“... repartimos una versión condensada de la taxonomía de Bloom. La intención era uniformar los criterios”</p>

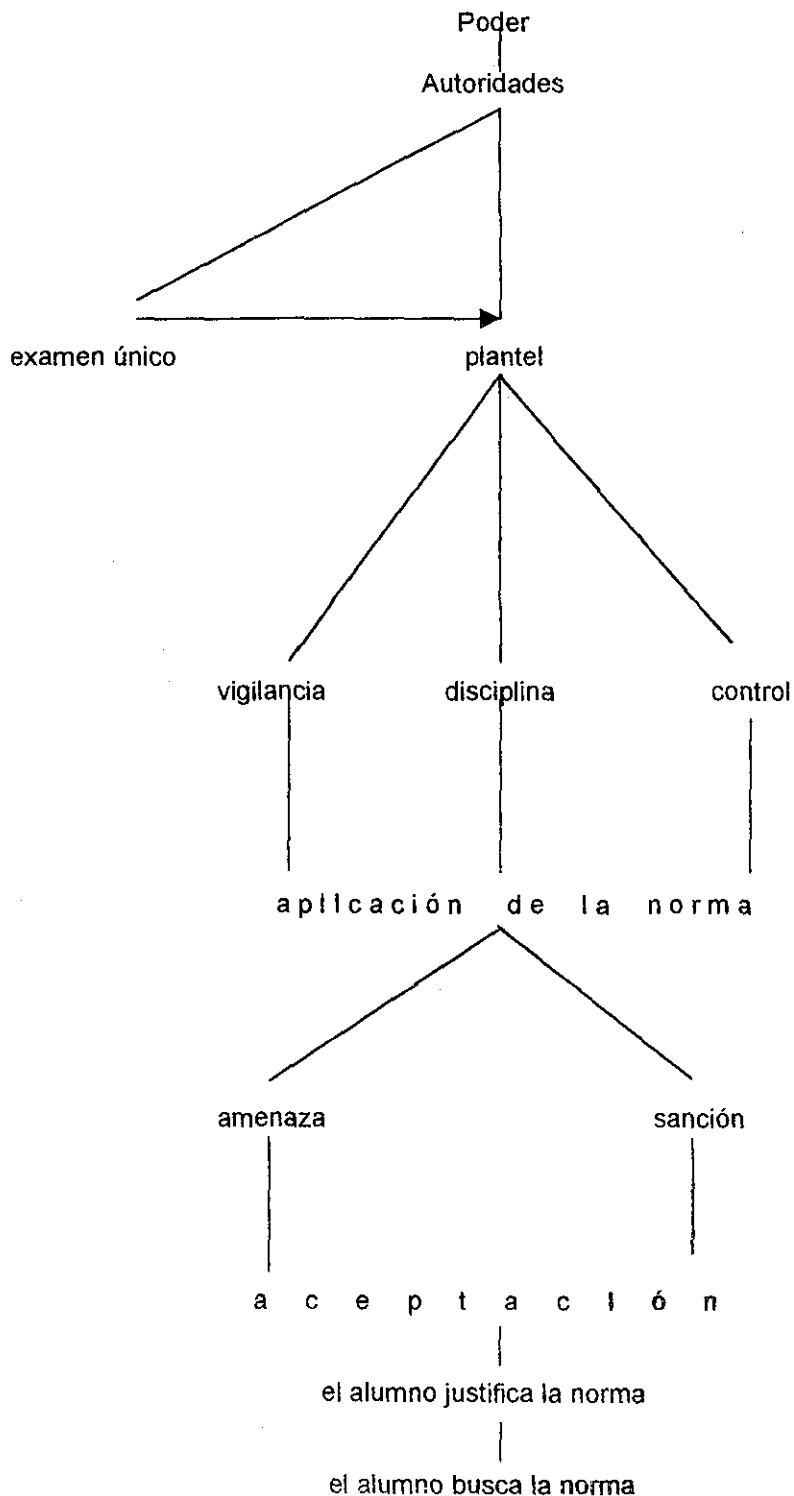
Búsqueda del control por los alumnos	<p>"Si ya se nos dieron tres oportunidades .. en la tercera es para que ya se hubiera pasado el examen"</p> <p>"...eso de estar dando otra oportunidad y otra oportunidad, te hace más flojo"</p> <p>"...le puedo echar la fojera y me voy a extraordinarios"</p> <p>"Aquí los exámenes son muy baratos y ... lo deja uno pasar hasta la tercera oportunidad"</p> <p>"...debía materias y si nos las pasaba me daban de baja"</p> <p>"Yo tuve carta [condicional] y se siente mucha presión"</p> <p>"Hay maestros que son 'barcos'. Aunque haiga diez reprobados, pero que no sean tan 'barcos'"</p> <p>"... que estén sobre ellos [los alumnos] para que ... respeten las reglas del plantel"</p>
--------------------------------------	--

Vemos así que en numerosas ocasiones los colegiales tanto son obligados como convencidos de acatar las normas institucionales. Se ejerce un poder que somete la voluntad, que la normaliza. El poder en muchas ocasiones se hace obvio, por un lado, mediante la prohibición, las limitaciones, los gritos y el trato diferenciados a unos y otros jóvenes y, por otro, obligándolos a cumplir con una calificación para así poder continuar como alumnos. En términos de Guzmán: "el poder disciplinario debe su éxito al uso de instrumentos simples, la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación, el examen"¹⁹⁵ En ocasiones los alumnos se sujetan al poder sin objetar; en otras, al cuestionar la imposición no tan solo no se les proporciona una respuesta, sino que surge la amenaza, amenaza ante la cual terminan por aceptar la orden; en otras más, inclusive buscan la sanción para cumplir en parte con sus estudios y en parte con una calificación aprobatoria.

¹⁹⁵ Guzmán, Carlota. *Op. Cit.*, p. 8.

Control y disciplina, entonces, son dos elementos presentes que se articulan en la educación. Ambos forman parte de las acciones ejercidas sobre los alumnos –y también sobre los maestros- para que se asuman como la institución escolar espera. No hay una sola forma de ejercer dichas acciones, sino que se ponen en práctica de distintas maneras, desde las más explícitas hasta las más encubiertas, desde las más agresivas hasta las más amables, desde las más convenientes hasta las más lesivas, pero siempre son definitorias del poder que se ejerce en la institución escolar.

Lo abordado en este apartado podemos resumirlo en el siguiente esquema.



3.2.7. La resistencia, respuesta al ejercicio del poder

En función del poder que se ejerce en la institución y más allá de los alumnos que buscan les sea impuesto, existen otros que lo aceptan como tal, otros más lo cuestionan pero lo aceptan y hay otros que le ofrecen resistencia para, finalmente, abdicar, ceder o negociar sus acciones. Dentro de este marco de referencia, algunas formas de resistencia que se han hecho presentes están relacionadas con las faltas de los escolares a clases. Sobre ellas los jóvenes comentaron en E.I.:

“La verdad, [si no entramos a clases] es porque hay clases que no nos gustan”.

“Al decir ‘salte de la clase’, hasta uno dice: ‘el maestro me va a sacar’, ‘esta maestra me va a decir que me vaya y si no me quiere ver la cara, pues me voy”.

“Muchos chavos [no entran a clase] porque no les gusta la escuela”.

“Muchas veces también porque no es la escuela que escogieron o no es lo que quieren estudiar”.

“Yo creo que dependiendo del maestro...”.

Sus asertos parecen desenfadados y hasta irresponsables. Puede asumirse que se trata solamente de irresponsabilidad, pero la resistencia a entrar a clases delata algo adicional, interacciones entre maestro y alumno que están fallando y que, en apariencia o en realidad, llevan, de momento,

a la salida más fácil o menos comprometida; el alumno falta, así que se señala que es culpa de éste su no asistencia a clase.

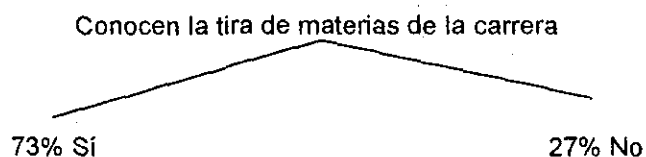
El no entrar a una clase porque se percatan de que no les aporta lo que debería, es común entre los jóvenes. En **La O.** se escuchó comentar a algunos jóvenes su rechazo a asistir a las sesiones de actividades deportivas, pues *—dicen— todo lo que el maestro quiere es verlos ahí de uniforme.*

Por otra parte, cuando se preguntó a un grupo sobre su aspiración previa a empezar sus estudios en el plantel, aproximadamente una tercera parte indicó que su preferencia era ingresar a otras instituciones como preparatorias y CCHs dependientes de la UNAM o vocacionales dependientes del IPN. Esto fue corroborado en **C.A.2**, donde más o menos la tercera parte de la muestra indicó que esta escuela fue su primera opción en el examen único para ingresar al nivel medio superior en el área metropolitana¹⁹⁶. La misma proporción de colegiales señaló al plantel entre su tercera y quinta opción y para una sexta parte ocurrió entre la sexta y la décima opción. En estas condiciones, podría ser la preferencia por otros

¹⁹⁶ Como ya fue apuntado, los jóvenes que pretenden cursar estudios a nivel medio superior, sean terminales o propedéuticos en cualquiera de las escuelas de carácter público, han de presentar este examen. En él se les pide que anoten distintos planteles, en orden de preferencia, donde les gustaría estudiar. De acuerdo con el puntaje alcanzado, los aspirantes son enviados al plantel que, según quienes han implementado este plan, les corresponde. Esta forma de normar el acceso de los jóvenes al nivel medio superior nos lleva a la referencia de Guzmán al aserto de Bordieu: "las clasificaciones ... vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe ocupar su lugar". Cfr. Guzmán, Carlota. *Juventud estudiantil: temáticas y líneas de investigación*. Cuernavaca.. UNAM-CRIM. 1991, p. 19.

estudios un factor determinante para ejercer resistencia y no asistir ni interesarse por las clases.

Éste podría ser el mismo caso a la pregunta que en **C.A.3** se hizo a los educandos sobre su conocimiento de la tira de materias de la carrera. De 120 alumnos, 88 respondieron que sí la conocían, mientras 32 contestaron negativamente, aún cuando el mapa curricular se encuentra colocado a la vista de todos a la entrada de la escuela.



Ahora bien, en **C.A.1** los jóvenes apuntaron que la materia que menos les gustaba fue a la que más faltaron y tanto en **C.A.4** como en **C.A.5**, en el espacio destinado a sus comentarios adicionales, los jóvenes anotaron: *“que los maestros sean más humanos”, “motiven”, “expliquen mejor”, “que la materia impartida corresponda a la preparación de los profesores”*. La percepción de estas carencias podría, desde luego, ser otro factor para que resistan a involucrarse en la materia. Entonces, si los aprendizajes a adquirirse no representan un reto para los colegiales, se cae en el círculo vicioso *cubrir demandas mínimas – continuar como alumno – cubrir demandas mínimas...* Y así encontramos que en **C.A.6** de 119 alumnos, 25 señalaron que cuando no estudian es *por flojera*. Si bien es cierto que esta “floreja” podría provenir de una falta de hábitos de estudio, un punto determinante para ella podría ser también el ejercicio de una resistencia

que aparece en función de lo que han expresado en torno a la forma en que viven la clase: como un proceso aburrido, coercitivo, controlado, de normalización colectiva.

Si como enuncia Levisky: "sus «actos irresponsables» no son ni más ni menos perniciosos que los modelos que les son presentados diariamente..."¹⁹⁷, entonces su resistencia parte del hecho de que los docentes no aportan a la clase lo que deberían y ya que, como fue comentado en *E.I.*, *hay maestros con los que no es posible hablar sobre su materia y los alumnos no la entienden y les aburre*, muchos de estos alumnos optan por no entrar a clase como respuesta al poder que no los escucha. De esta forma lo ha expresado Giroux: "el comportamiento de oposición puede no ser una simple reacción a la falta de poder, sino que puede ser una expresión de poder"¹⁹⁸, aun cuando esta expresión de poder los afecte posteriormente.

Algunas otras reflexiones de los escolares van en otro sentido:

"Hay compañeros que nada más se presentan a los parciales y a veces sacan 5 y para no presentarse y sacar un 5 .. es más que suficiente para ellos ¿no?"

"A veces no entran porque son de esos que cuando entran se aprenden lo que vieron y se salen".

¹⁹⁷ Levisky, David Léo. *Op. Cit.*, p. 32.

¹⁹⁸ Giroux, Henry A. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". En *Cuadernos Políticos 44*, México. Era, 1985, p. 59.

“Yo pienso ahí que entras a clases, en algunas materias te esfuerzas mucho, trabajas ¿no? para obtener mejor calificación y a la hora que te califican el maestro te dice: ‘te faltó esto’ y tú ves que los otros van y aunque les haiga (sic) faltado y su 10”.

Los jóvenes parecen decir ¿para qué esforzarse si se puede ir sobrellevando la situación escolar? Su experiencia sugiere que, en ocasiones, quienes se esfuerzan logran menos que quienes no lo hacen, pero estos últimos ponen en juego otros mecanismos que les son convenientes. El siguiente extracto es un ejemplo del resultado de las investigaciones de Apple en torno a la resistencia

En la rutina diaria de la escuela, uno se encontraba con las exigencias mínimas de la institución e intentaba mantener estas demandas al mínimo posible y, al mismo tiempo, el propio grupo estructuraba sus asuntos¹⁹⁹

Ahora bien, hemos visto con antelación que el lugar común es responsabilizar al alumno de su propio fracaso²⁰⁰. En este sentido y sin percatarse o no queriendo percatarse de que la actitud del joven puede ser representativa del ejercicio de su resistencia como respuesta al poder impuesto, en **C.M.2** al cuestionamiento *Piensa de los alumnos que reprueban su materia que ...*, de 91 maestros, 35 respondieron de forma abierta *“les falta interés”* y 12, *“no estudian”*

Dos maestros de matemáticas enunciaron (**E.M.**):

¹⁹⁹ Apple, Michael. *Op. Cit.*, p. 119.

²⁰⁰ El fracaso puede ser momentáneo o definitivo y está referido, de acuerdo con lo expresado por alumnos y autoridades, a no obtener la mínima calificación aprobatoria en una o varias materias.

“Existe esa renuencia dada la experiencia del alumno en esa área [las matemáticas]”.

“Ya desde que no traen la calculadora, no traen el cuaderno, se ve que no hay interés”.

Por su parte, la jefa del Depto. de servicios docentes indicó (**E.Au.**):

“Planes y programas ... su actualización como tal no existe, pues lo que se hace es agregar o quitar temas. Los programas con que se trabaja en la actualidad no están debidamente requisitados y en cuanto al plan de estudios, ya está desfasado de la realidad del país”.

A primera vista parecería que no hay correlación entre este último punto con el rechazo a las matemáticas, el desinterés y el no estudiar, pero sí la hay. La enseñanza de las matemáticas, desde sus primeros niveles, habría de perseguir con ahínco el razonamiento de los alumnos y ya en el nivel medio superior abrir el camino a la comprensión de otras materias. Pero como fue expresado, tanto en los planes como en los programas de estudio priva la improvisación y parecen no ser acordes con la formación del técnico, quien precisa de re-conocerse en los aprendizajes con que debería de formarse. Medina se refiere a los factores mencionados de la siguiente forma: “la falta de recursos, presupuestos no liberados, la improvisación, los cambios de funcionarios y con éstos la reinvención de

proyectos y programas, han sido algunas de las características de la planeación en la educación media superior²⁰¹.

Retomo ahora a los prefectos en su relación con la resistencia de los alumnos. En **E.Au.**, se escuchó a uno de los prefectos enunciar:

“Si yo los veo en los pasillos [a los escolares], los mando al patio y el compañero de abajo les dice ‘súbanse’, entonces los mete uno a su salón y cuando ya va uno al final del pasillo, ya se volvieron a salir. También nos ven, se echan a correr y se esconden”.

Y en **E.E.A.** una alumna comentó:

“Que [los prefectos] nos dejen salir del salón. Que nos hablen bien. Si ellos me fastidian, yo también los voy a fastidiar”.

Estas formas de resistencia están relacionadas con las limitaciones impuestas por la institución en forma de disciplina. Por las restricciones impuestas, podemos equipararla con la secundaria, la cual, de acuerdo con Cerda, “se caracteriza por su alto grado de formalismo, verbalismo y autoritarismo”²⁰². Las autoridades parecen olvidar que son jóvenes llenos de energía y que ésta busca tener una salida que no necesariamente viola esa disciplina. Bajar al patio y platicar no es en sí ningún reto a la autoridad, pero toma este carácter en función de las restricciones impuestas, a la vez que se torna resistencia algo que, como ya habían

²⁰¹ Medina, Julieta. “Gasto educativo: una drástica caída”. En *Periódico Reforma*. Martes 17 de septiembre de 1996, pág. 19-A.

²⁰² Cerda, Ana María. *Op. Cit.*, p. 8.

señalado los alumnos, es un derecho: poder estar en los distintos espacios de la escuela. Asimismo, responder fastidiando a quien fastidia es una manera de resistir la acción de quien tiene poder y respaldo para hacerlo. También, como indica Guzmán, puede ser un intento en la búsqueda de una identidad que les lleva a seleccionar o apropiarse pautas de comportamiento lo que los conduce a adoptar posturas antiautoritarias como cuestionamiento a la norma dictada²⁰³.

Si a los asertos escuchados añadimos el ausentismo de los maestros, evidente cuando los salones están casi vacíos y los alumnos intentan permanecer en patio, escaleras y pasillos, entonces, a su vez, otros alumnos ofrecen resistencia y no quieren entrar a clases. Desafortunadamente, esta forma de resistencia legitima el ejercicio del poder, ya que los jóvenes faltistas son sancionados y como asienta Apple

parece que las formas culturales de conocimiento que los chicos generan actualmente, aunque estén presentes en las formas de resistencia, también están presentes en la reproducción del sistema al que se oponen²⁰⁴

Recupero ahora parte de la cita de Medina en cuanto a 'la falta de recursos no liberados' para vincularla con el bajo ingreso que perciben los docentes, al que hizo referencia en **E.Au.** la jefa del Depto. de servicios docentes de esta manera:

"La falta de motivación que viven ellos [los maestros] y yo creo que no nada más en nuestra escuela sino del sistema y la

²⁰³ Guzmán, Carlota. *Op. Cit. Juventud estudiantil: temáticas y líneas de investigación*, pp. 12 y 13.

²⁰⁴ Apple, Michael. *Op. Cit.*, p. 121.

situación que está viviendo el docente en general en el país: el poco ingreso que recibe...”.

No descartamos que hay maestros a quienes no les interesa la práctica docente más allá de cualquier salario, pero ¿qué tanto la actitud de desapego a la docencia de muchos de ellos tiene que ver con lo anteriormente mencionado? ¿Qué tanto es dicha actitud un acto de resistencia? Se habla de los mentores como los artífices que han de modelar a las nuevas generaciones; palabras halagüeñas que no se traducen en un salario justo, pues

aunque a los maestros se les invista como protagonistas destacados en el quehacer educativo, y por ello fundamentales en la transformación de México, el poder adquisitivo de su salario no refleja la importancia de su función social²⁰⁵

Volvemos a los alumnos y vemos que en ocasiones, su resistencia les da la posibilidad de aplicar cierto juicio moral a partir del sostenimiento de sus convicciones. Lo siguiente fue expresado en **E.I.**:

“En la Ciudad de los niños, yo le dije a Gaby ‘¿sabes qué? hay que hacer unas encuestas. Es mucho dinero lo que se paga para entrar y no se me hace justo con mis papás. Además, aunque entre, yo no voy a saber qué es más divertido de todo y si les pregunto a los niños, sí .’ Y dice ‘¿cómo?’ Hay que preguntarles a los niños ‘¿qué te pareció? ¿y qué había? ¿y qué

²⁰⁵ “Educación: compromiso incumplido”. En *Periódico Reforma*. Lunes 4 de mayo de 1998. pág. 18-A.

te gustó más?’ . Trabajamos más porque hicimos encuesta, pero así sí supimos lo que era mejor para los niños”.

“Nosotros no teníamos manera de decir: ‘¿sabe qué, maestro? sinceramente no le entendemos nada y no estamos de acuerdo con la forma en que nos trata’. Entonces dejamos de entrar [todo el grupo], hasta que el maestro habló y pidió su cambio. Nos arriesgamos, pero en la Dirección no nos hacían caso. Cuando nos unimos para beneficio de todos los compañeros, no entramos y entonces nos hicieron caso”.

A este respecto, en **La O.** los jóvenes comentaron:

“Le dijimos que no entendíamos y no pasó nada: daba sus clases de la misma forma. Hablamos con el sub y nada pasó. No entramos a clases y quien se quejó fue el maestro. Después el sub subió a hablar con nosotros y hubo cambio de maestro”.

Las estrategias de resistencia son distintas en los dos casos precedentes. En el primero, estuvo dada por la negativa a realizar una actividad asignada que les iba a costar a los padres de los alumnos quienes, como hemos visto, tienen un presupuesto limitado, y éstos y no iban a obtener el punto de vista de los usuarios del servicio, sino únicamente una apreciación de ellos mismos. Trabajaron más, como señalaron, pero finalmente el resultado fue más enriquecedor. En este acto hay un juicio moral, tratar de no afectar más el presupuesto limitado de sus padres –lo cual denota cierta autonomía-, que se aplicó en el ejercicio de un juicio a

una práctica moral. La acción correlativa –trabajar más- por otro lado, permitió a los jóvenes aprender más en cuanto a lo que pensaban los niños de este servicio diseñado para ellos.

En el segundo caso, al presentar resistencia a una circunstancia que parecía afectar al grupo en su totalidad, ejercieron resistencia pasiva –no hicieron nada, solamente no entraron a clases-, pero el hacerlo conjuntamente todo el grupo con plena conciencia de por qué lo hacían, tuvo un efecto distinto de cuando lo hacen en forma particular y al amparo de una preferencia personal. Así, la forma de resistencia cohesiva, grupal y fundamentada, tuvo una consecuencia positiva para los alumnos. Su petición no fue escuchada en un primer momento y hubieron de agotar distintas posibilidades hasta optar por la que les dio resultado al enfrentar al poder que involucraba tanto al maestro como tal, como a las autoridades del plantel. Vemos entonces que “lo que caracteriza al poder ... es que pone en juego relaciones entre individuos (o entre grupos)”²⁰⁶ y en este juego de relaciones entra la resistencia como respuesta a dicho poder. Veamos el siguiente cuadro en el que se resumen los patrones emergentes aludidos en este apartado.

²⁰⁶ Dreyfus, H.L. y P. Ravinow. *Op. Cit.*, p. 235.

<u>Categoría del intérprete</u>	<u>Categoría social</u>
Argumentos para ejercer resistencia o contrapoder, perspectiva del alumno	<p>"... esta maestra me va a decir que me vaya ..., pues me voy "... todo lo que el maestro quiere es vernos ahí de uniforme" "... en algunas materias te esfuerzas mucho ... el maestro dice 'te faltó esto' y tú ves que los otros van y aunque les haiga faltado y su 10" "Que los maestros sean más humanos" "Que nos motiven" "Que la materia impartida corresponda a la preparación de los profesores" "Hay maestros con los que no es posible hablar" "... no teníamos manera de decir 'no le entendemos nada' y no estamos de acuerdo en la forma en que nos trata" "Es mucho dinero lo que se paga para entrar y no se me hace justo con mis papás ... trabajamos más, pero así sí supimos lo que era mejor para los niños" "[Si no entramos a clase] es porque hay clases que no nos gustan" "Muchos chavos [no entran a clase] porque no les gusta la escuela" "... también porque no es la escuela que escogieron o no es lo que quieren estudiar"</p>
Perspectiva de las autoridades	<p>"Existe ... renuencia dada la experiencia del alumno en esa área [las matemáticas] "...no traen la calculadora, no traen el cuaderno, se ve que no hay interés" "...los mete uno a su salón y cuando ya va uno al final del pasillo, ya se volvieron a salir. También nos ven, se echan a correr y se esconden" "Planes y programas ... su actualización ... no existe, pues lo que se hace es agregar o quitar temas" "La falta de motivación que viven ellos [los maestros] ... el poco ingreso que reciben..."</p>

Tenemos, entonces, que todo ejercicio de poder produce, por antonomasia, una reacción en aquéllos sobre los que se ejerce. Esta reacción es generalmente defensiva en cuanto a proteger los espacios que se tengan ganados y, siempre que sea posible, ganar un poco más de ellos; dicha reacción es lo que denominamos resistencia. En palabras de

Foucault, "...en el corazón de las relaciones de poder y como condición permanente de su existencia, hay una 'insumisión' y las libertades esencialmente obstinadas, no hay una relación de poder sin resistencia..."²⁰⁷.

La resistencia como manifestación de oposición al poder que se ejerce sobre los escolares toma distintas formas, pero cualquiera de ellas intenta enfrentar ese poder en cuanto al sometimiento que pretende. Esta pretensión, amparada en las normas emanadas en la institución, persigue la normalización de los educandos. Y es precisamente lo que ellos parecen reclamar: la imposición de esta forma de poder, no en sí el control y la disciplina, sino la manera en que se ejercen y que consecuentemente generan resistencia.

La resistencia de los alumnos, a su vez, es ejercida de dos maneras. Una, sin la aplicación de un juicio moral²⁰⁸. Ésta, en las circunstancias descritas, cuando ha sido individual o en pequeños grupos, va a la solución inmediata y menos complicada para el alumno. Otra forma de resistencia es ésta en la que el joven ha aplicado su juicio moral y en las condiciones presentadas su posición ha sido cohesiva, solidaria, busca el beneficio común y en su manifestación grupal contraescolar ha fundamentado su

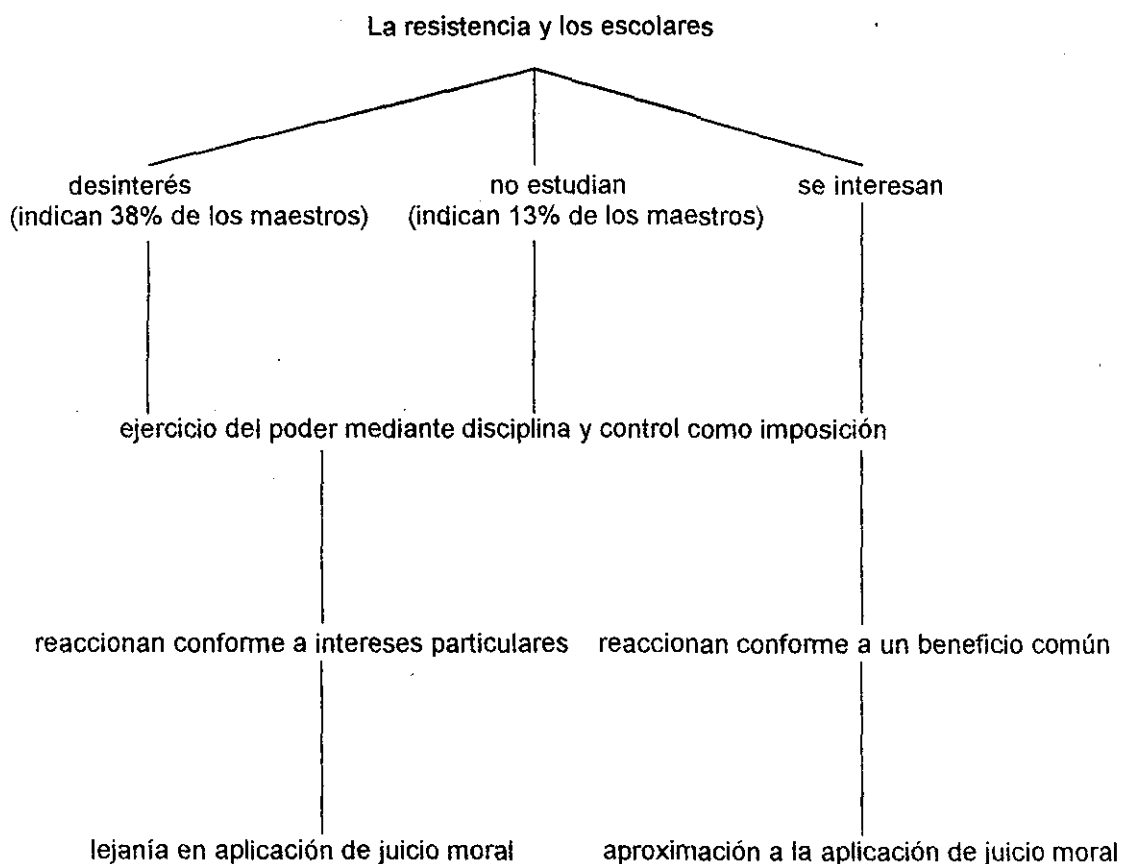
²⁰⁷ *Ibidem*, p. 243.

²⁰⁸ El término moral implica una postura normativa. La aplicación del juicio moral es un proceso que implica los principios piagetianos de conflicto cognitivo y reorganizaciones secuenciales Cfr. Kohlberg, Lawrence. *Op. Cit.*, p.p. 16 y 475. El juicio moral induce a reflexionar sobre los valores propios y a ordenarlos jerárquicamente Cfr. Hersh R. - J. Reimer - D Paolitto. *Op. Cit.*, p. 47.

resistencia. En este último caso, el poder encontró su contraparte en la resistencia, en torno a la cual Foucault enuncia

Como no puede haber relaciones de poder sin puntos de rebeldía que por definición se le escapan, toda intensificación, toda extensión de las relaciones de poder para someterlos, no puede sino conducir a los límites del ejercicio del poder²⁰⁹

El siguiente diagrama ilustra la relación resistencia – logro escolar.



Finalmente, hemos de añadir que en todas estas interacciones encontramos al currículum oculto, como el lugar de la intencionalidad

²⁰⁹ Dreyfus, H.L. y P. Ravinow. *Op. Cit.*, p. 243.

encubierta, no expresa y que torna cuerpo en el currículum real en la cotidianidad de la institución educativa.

3.2.8. El desarrollo socio-moral de los alumnos

Ehrlich nos dice que

los valores de los niños y jóvenes en la actualidad están influenciados por un medio sumamente complejo y contradictorio, que además de plantear nuevos problemas a los seres humanos, ofrece pocas respuestas para resolverlos²¹⁰

En este orden de ideas, la escuela técnica ¿ayuda a encontrar respuestas para resolver los problemas? o ¿contribuye al planteamiento de problemas poco favorables al desarrollo integral de sus alumnos? Y en consecuencia, ¿qué tanto coadyuva al desarrollo socio-moral de sus alumnos o contribuye a formar mejores sujetos, autónomos y por ende responsables de sus actos para con ellos mismos y con los demás? Acerquémonos a la posibilidad de responder estas preguntas a través de los propios actores de la educación técnica. En E.I. escuchamos las siguientes reflexiones:

“En el caso de los prefectos, ellos todavía te quieren tratar igual que en la secundaria ¿no? Entonces, este, pues no te dejan ser”.

“Creo que no dependemos de alguien que nos esté cuidando siempre. Los prefectos andan detrás de nosotros. No hagas esto, no hagas lo otro”.

²¹⁰ Ehrlich, Patricia. “La educación, los valores y el futuro”. En *Educación para la vida*. México, SEP, p. 7.

“El otro día estaba yo con una amiga en el patio y traía una falda arriba de la rodilla, pero no estaba corta y la prefecta le dijo: ‘estamos en una escuela no en una fiesta’ y que no se aceptan minifaldas. ‘La falda es abajo de la rodilla’. Y que yo sepa, en el reglamento no dice nada de que la falda debe ser abajo de la rodilla. Más que fue la prefecta, hubiera sido la directora, bueno y todavía lo dudamos”.

“Allá cerca está la dirección y los están como vigilando [a los prefectos] ... Yo creo que entre más los presionen a ellos más nos presionan a nosotros”.

Vigilar y tal vez castigar, si fuera necesario. Si no, es suficiente con que aquéllos sobre quienes se ejerce el poder sepan que están siendo vigilados. A los alumnos los vigilan los prefectos, a los prefectos los vigilan los directivos dentro de la escuela, a éstos los vigilan sus superiores desde fuera del plantel y todavía más arriba jerárquicamente hay quien vigila a los últimos. Es el poder de la mirada externa sobre el sujeto, mirada que se pretende sea introyectada para que actúe conforme a las reglas establecidas; así, “el estado, ..., la escuela, funcionan como grandes panópticos de control y fiscalización cotidiana ejercidos por parte de los que detentan el poder sobre aquéllos que lo sufren”²¹¹.

²¹¹ “El panóptico es una máquina de poder en donde existe un inmenso edificio circular que tiene en su centro una torre repleta de pequeñas ventanas, desde donde es posible contemplar la totalidad de las habitaciones que se encuentran a lo largo del edificio periférico, las cuales poseen enormes ventanales en dirección de la torre de vigilancia. Cfr. Ceballos, Héctor. *Op. Cit.*, p. 75. “El panóptico induce en el individuo observado un estado de conciencia en el que se sabe continuamente bajo vigilancia, lo cual genera un funcionamiento automático del poder y la producción de un estado de sujeción real.” Cfr. Martiarena, Óscar. *Op. Cit.*, p. 241. Foucault toma

Y los mismos alumnos, como es posible percatarse, ya están *normalizados*, por lo menos en lo que respecta a la norma: si el reglamento lo dice, hay que obedecerlo. Al mismo tiempo, justifican el ejercicio del poder piramidal ¿por qué la prefecta? De la directora posiblemente se acepte aunque no esté plasmado en el reglamento, pues es la máxima autoridad en el plantel²¹². El estar en una escuela, según lo expresado por la prefecta, es lo opuesto a estar en una fiesta. En ésta hay expansión y libertad de expresión, en cuanto al uso de la ropa. En la escuela lo que hay, entonces, es represión y restricciones, en este caso, en cuanto al atuendo.

El no dejar ser a una persona, los escolares lo asocian como opuesto a la autonomía como posibilidad de decidir sus propias acciones fuera de clase. El cuidado a que se refieren es la vigilancia a la que se hallan sujetos por parte de las autoridades, lo cual no les da la posibilidad de aprender a ser autónomos. Se niega a los jóvenes cotidianamente esta oportunidad. Mediante *La O.* fue posible percatarse que en una ocasión unas alumnas estaban en el aula, el maestro en el escritorio rodeado de alumnos, ellas platicando con tres jóvenes a través de la ventana; cuando uno de estos jóvenes vio venir a un prefecto, dijo a los otros: "*córranle que*

como base para su descripción metafórica el espacio en el que se confinaba a los "anormales" en el siglo XIX.

²¹² Schmelkes nos remite a la responsabilidad del sistema educativo en cuanto a la conformación de las bases para una convivencia democrática y respetuosa, en la que se reconozca que en los derechos humanos están las bases para una formación en valores. Cfr. Schmelkes, Sylvia. "Educación para los derechos humanos". En Remedi, Eduardo. *Op. Cit.*, p. 246. En los hechos referidos, vemos que las decisiones personales son las que pesan por encima de los derechos y el respeto.



ahí viene el prefecto". Acto seguido, echaron a correr cuando el prefecto ya venía hacia donde ellos habían estado.

¿Estaban los escolares violando una norma? Parece que no. Sin embargo, los jóvenes procedieron, tal vez, conociendo por experiencia propia cómo actúa el prefecto en estas circunstancias. Los colegiales entran en el juego que podemos denominar "me vigilas y yo burlo la vigilancia", ya que seguimos a Apple en su aserto

desde el momento en que la escuela define lo que es ... adecuado, ... como estudiante puedes aceptarlo y aburrirte casi todo el tiempo, o puedes encontrar las fisuras del control organizativo y explotarlas para conseguir el control de tu vida cotidiana. Si el rechazo de los mensajes ideológicos, el conocimiento de la autoridad de la escuela son demasiado peligrosos, entonces las grietas todavía pueden utilizarse, extenderlas si es posible, e incluso crearlas²¹³

Pero no siempre pueden explotar las fisuras existentes. Los directivos se enorgullecen de la disciplina impuesta. Así, la directora comentó: "*Puedes pasar a cualquier parte en la escuela y verás que ninguno de nuestros alumnos trae el pelo pintado*". (Traerlo de distintos colores está de moda entre los jóvenes de ambos sexos). Vemos entonces que se sujetan a la norma aun cuando no tenga un respaldo válido que la justifique.

Kohlberg apunta

Nuestros estadios morales²¹⁴ ... representan claramente unas crecientes interiorizadas orientaciones hacia las normas morales

²¹³ Apple, Michael. *Op. Cit.*, p. 120.

²¹⁴ Recordemos que dichos estadios morales son:

Nivel A. Premoral:

- Estadio 1. Orientación al castigo y obediencia.
- Estadio 2. Ingenuo hedonismo instrumental.

Nivel B. Moralidad de conformidad con el rol convencional:

- Estadio 3. Moralidad de mantenimiento de buenas relaciones, aprobación de parte de los otros.

que se mueven desde una preocupación por las sanciones, hasta una preocupación por la alabanza y culpa, hasta una preocupación por los principios internos"²¹⁵

En este marco de referencia, vemos que los alumnos se sujetan a la norma en función de las sanciones que las autoridades del plantel puedan aplicarles.

Pero son estas mismas autoridades las que a su vez parecen responder de igual manera a quienes ocupan jerarquías más altas. Si el uso diario del uniforme era ya casi un hecho, se ha comentado en distintos espacios del plantel que el haber dado marcha atrás en esta obligatoriedad, obedece a que varios padres de familia indicaron que irían hasta las instalaciones de la SEP para comprobar el carácter obligatorio de dicha prenda. En este orden de ideas y ante lo que parece haber sido una decisión al interior del plantel, se desistió en la intención.

Lo siguiente fue expresado en **E.E.A.**:

"En todas las escuelas hay maestros buenos, maestros malos, algunos corruptos. Lo clásico ¿no? por abajo del agua damos una lanita y nos suben un punto".

Y sus comentarios en **E.I.** fueron:

-
- Estadio 4. Moralidad de mantenimiento de la autoridad.
 - Nivel C. Moralidad de principios morales autoaceptados:
 - Estadio 5. Moralidad de compromiso, de derechos individuales y de la ley democráticamente aceptada.
 - Estadio 6. Moralidad de principios individuales de conciencia. Cfr. Kohlberg, L. *Op. Cit.*, p. 35.
- ²¹⁵ *Ibidem*, p. 119.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

“Como [un maestro] que nunca viene y a mí me puso cero y ¿por qué? ‘nunca vienes de uniforme’, y de nada valió decirle ‘el que no viene es usted, maestro’”.

“Nos pidió un rotafolio, un tripié para el segundo parcial ¿no? ... y mandó decir que si no lo traíamos nos iba a reprobar y nos dijo: ‘la calificación de la primera unidad se las regalé’”.

“Algunos maestros sí son así ¿no? ‘No, pues te invito a comer’, ‘te invito a cenar’ o ‘dame una lana y órale, te paso’”.

“Hay unos maestros que dicen: ‘pues, tanta calificación por tanto dinero’ ¿no? Pero hay algunos... bueno al menos a mí sí me conviene porque a veces he salido baja y muchos, yo creo que no están de acuerdo y el maestro dice: ‘no, pero cállense, si no vienen problemas y luego no los voy a poder ayudar’. Y ellos en ocasiones amenazan a los compañeros: ‘no, si vienen tus papás, pues no hay problema, porque está tu palabra contra la mía. ¿A quién le van a creer más, a ustedes o a mí? Pues claro que a mí, porque yo soy un profesor’”.

“Luego hay maestros que no nos han dado clase y nosotros, pues, órale, perfecto, pero después en los exámenes tenemos que a fuerza dar dinero y ¿quién tuvo la culpa por permitir al maestro que no nos diera clase?”

Por lo visto en esta práctica encuentra un lugar preponderante la corrupción. La corrupción institucionalizada parece ya ocupar un espacio



del que ambos están apercibidos: el maestro que pide paga por otorgar una calificación y el alumno que la acepta, pues parece que le resulta mejor pagar que estudiar. ¿Y los que no entran en un primer momento al círculo de corrupción? También son obligados a incorporarse, ya que se les amenaza ante su posible denuncia. En estas circunstancias, quien tiene el poder tiene también el poder de hacerlos callar; o son dóciles por convicción o son obligados a ser dóciles.

En cuanto a la aplicación de los exámenes parciales, todos -los correspondientes a cada materia- se aplican a la misma hora y el aplicador es el maestro a quien le corresponde dar su clase a esa hora al grupo que presenta examen. En torno a dichos exámenes en La O. se escuchó a los educandos expresar:

“Con todo, hay maestros buena onda que dan chance de copiar”.

Tal vez en este mismo sentido, una maestra mencionó:

“Hay alumnos que sabes que no tienen los conocimientos necesarios para aprobar y sabes que están ‘reprobadísimos’ y después de presentar examen de regularización con ese maestro, aprueban”.

Por lo visto el logro escolar legítimo es lo menos importante en todos estos casos; pero además no se practican valores, pues lo que priva es la trampa y la corrupción. No se educa con la intención de lograr un

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

crecimiento consecuencia de un desarrollo integral²¹⁶, ni se coadyuva a la moralización del alumno, ni a su constitución como sujeto ético²¹⁷.

En cuanto a diversas acciones que tienden a la heteronomía de los educandos, ellos expresaron lo siguiente en E.I.:

En esta escuela todo está normatizado. Uno no puede hacer algo diferente ... Los maestros te dicen: 'yo quiero mi trabajo así'. No le puedes poner un dibujito más o un dibujito menos, porque te bajan calificación ¿no? O con un prefecto ... a ellos les dicen: 'al principio del descanso se abre la puerta y cuando termina se cierra y ya nadie entra'".

"Entonces como que no te dejan ser tú mismo. Como que todos deben salir así, como de moldecito".

"Los directivos también son así, si vienes con el pelo largo te ven y te dicen: 'no tienes que venir así, mañana te quiero con el pelo bien corto'".

²¹⁶ Entendemos a la educación como la formación del sujeto en cuanto a conocimientos, saberes, habilidades, ideas, actitudes y valores en tanto desarrollo integral de sus posibilidades, en un proceso en el que intervienen tanto los esquemas previos tocante a los atributos con que el alumno llega al plantel, como el entorno social que lo rodea en el momento actual, sin olvidar, desde luego, que el entorno social en los momentos previos también fue necesariamente condicionante en la adquisición de dichos atributos. Al mismo tiempo, esta formación ha de orientar al educando a la reflexión y al análisis de su realidad, lo que posibilita su acción en la transformación de la misma, es decir, la realización de su praxis.

²¹⁷ Yurén apunta que el sujeto ético se forma cuando la educación que lleva a su socialización está cargada de valores auténticos y, en consecuencia, este trabajo educativo está orientado ... al logro de la democracia, de la justicia, de la soberanía, de la identidad cultural y de la paz". Cfr. Yurén, Ma. Teresa. *Op. Cit. Eticidad, valores sociales y educación*, p.p. 267, 270 y 277. Para la consecución de tal logro, habrán de estimularse la honestidad y el respeto tanto a sí mismo como a los demás.



“También ¿se acuerdan? Nos dijeron que íbamos a traer uniforme todos los días y si no, ‘no entras’. Yo creo que no funcionó ... pero de todas maneras no somos independientes”.

Es evidente que ante estas restricciones los alumnos se entiendan dependientes. Dependientes de los controles y disciplina por medio del tiempo, de limitaciones en la presentación de sus trabajos, de cuidar la uniformidad y de que no salgan de la norma ni en comportamiento, ni en apariencia, en fin, ni en crecimiento. Estas restricciones anulan iniciativa, imaginación, creatividad y hasta razonamiento y desarrollo socio-moral. En estas condiciones, de lo que se trata es que lo normatizado sea respetado.

Los patrones emergentes más representativos de entre los que han sido analizados, son los siguientes:

<u>Categoría del intérprete</u>	<u>Categoría social</u>
Limitantes en el desarrollo socio-moral de los Alumnos	<p>“...te quieren tratar igual que en la secundaria ... Los prefectos andan detrás de nosotros, ‘no hagas esto, no hagas lo otro’ “</p> <p>“...la prefecta dijo ‘no se aceptan minifadas...en el reglamento no dice nada de que la falda debe ser abajo de la rodilla. Fue la prefecta ... hubiera sido la directora y todavía lo dudamos”</p> <p>“...entre más los presionen [a los prefectos] más nos presionan a nosotros”</p> <p>Un alumno a otros “corránle que ahí viene el prefecto”</p> <p>“...todo está normatizado. Uno no puede hacer algo diferente ... porque te bajan calificación...[también] al principio del descanso se abre la puerta y cuando termina se cierra y nadie entra”</p> <p>“Como que todos deben salir así, como de moldecito”</p> <p>“Nos dijeron que íbamos a traer uniforme todos los días y si no, ‘no entras’... no funcionó ... pero de todas maneras no somos independientes”</p>

Piaget e Inhelder han apuntado que “... la preadolescencia se caracteriza ... por esa apertura de los valores a las posibilidades nuevas, a las que el

sujeto se prepara ya, porque consigue anticiparlas, merced a sus nuevos instrumentos deductivos"²¹⁸. Estos jóvenes ya han superado esa etapa cronológica y el hecho nos obliga a pensar que la restricción en la posibilidad de su desarrollo socio-moral, no es inherente sólo a la escuela técnica, sino que lo es al sistema educativo público en su conjunto²¹⁹. Lo anquilosante del sistema administrativo también contribuye a la falta de desarrollo de los alumnos. A esto concurre lo mencionado por el subdirector en **E.Au.**:

"Es muy difícil de llevar de manera paralela lo administrativo y a veces nos gana y entonces dejamos de lado lo que sería el proyecto académico".

²¹⁸ Piaget, Jean y B. Inhelder. *Op. Cit.*, p. 149.

²¹⁹ De la compilación hecha por Hirsh sobre el tema y en relación con los ciclos precedentes. acotamos: "en todos los casos se reconoce y se premia el trabajo individual, el seguimiento de instrucciones y la atención" y "un aspecto revelador es que el respeto se entiende como no molestar a los demás 'por temor al castigo' ". Cfr. Cárdenas, Víctor Gerardo y Laura Delgado. "La educación valoral en la escuela primaria a inicios del siglo XXI. Aportes para su investigación desde el enfoque del desarrollo de las habilidades sociales", pp.135 y 137. Por otra parte Barba apunta que "la normatividad escolar ..., en algunos aspectos su fuerza es mayor, como por ejemplo en lo relativo a los criterios de evaluación y promoción de los alumnos"; al mismo tiempo, "no parece existir una forma explícita y sistemática para que los alumnos asuman gradualmente su responsabilidad y su independencia en el aprendizaje"; a lo que se añade que "aspectos directamente relacionados con los docentes también inciden de forma especial, por ejemplo, la manera en que el maestro y la maestra viven y valoran su profesión" Cfr. Barba, Leticia. "El vínculo educativo como construcción sociocultural. Estudio de dos casos en escuelas primarias pública del Distrito Federal", pp. 151-153. Tenemos también que Zúñiga et al. mencionan: "después de realizar diversas investigaciones y consultas no se encontró evidencia de que, de manera sistemática ... estén operando programas sobre el fomento de valores en la educación básica ... esporádicamente, en un reducido número de escuelas ... se llevan a cabo acciones para fomentar los valores, pero con mucha frecuencia éstas son asistemáticas y temporales"; y más adelante, "muchas veces se exige obediencia sin aclarar por qué se pide tal acción y sin respetar la elección o los puntos de vista del otro; el acto de obedecer se manifiesta de manera unidireccional y hermética, dejando de lado otras opciones posibles para cubrir las necesidades". A lo anterior se agrega: "al parecer, en las instituciones escolares el respeto y la disciplina representan los valores que más se fomentan; la irreverencia, la indisciplina y el incumplimiento de las tareas, las conductas que más se castigan". Cfr. Zúñiga, Santiago, Andrés Moisés González y Pedro Torres. "Familia-valores-escuela. Exploración del esquema valoral de la comunidad escolar de primaria y secundaria en Sinaloa", pp. 161, 177 y 179. En Hirsh, Ana. *Op. Cit.* Como podemos apreciar, lo que los alumnos viven en la escuela técnica se corresponde con lo vivido en los ciclos precedentes de la escuela pública.

Es decir, el proceso enseñanza-aprendizaje pasa a un segundo término en aras de un proceso burocrático que, como ya fue comentado en torno a lo expresado por la jefa del Depto. de servicios docentes, no tiene sentido. Asimismo, la jefa de la Ofna. de orientación educativa en el turno matutino señaló que

“Quizás la falta de cultura, persistencia y disciplina que los hogares y las propias escuelas no han fomentado, crean a nivel medio superior dificultades serias para que el individuo acote cambios reales en hábitos y métodos de estudio”.

Por su parte, el jefe de la misma oficina en el turno vespertino mencionó:

“No disponemos de un tiempo de ellos [los alumnos] para poder formar grupos de estudio”.

Tal parece que en la propia escuela se crean barreras o se niegan a implementar acciones que conduzcan a un mejor aprendizaje y razonamiento de los educandos. Si fue posible en una ocasión –como ya fue señalado por los alumnos- que en la escuela programaran y llevaran a cabo cursos de matemáticas en un horario distinto al de sus clases ¿por qué no llevar a cabo periódicamente estos cursos, así como la formación de grupos de estudio para coadyuvar a un mejor aprendizaje, razonamiento y desarrollo moral de los escolares? Quizás porque como

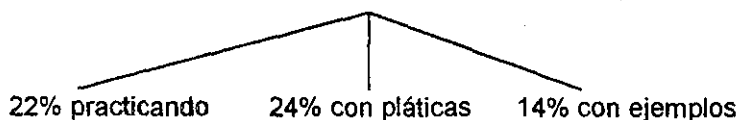
fue apuntado por un directivo, *lo administrativo a veces se impone y entonces se deja de lado el proyecto académico.*

De lo anterior destacamos los siguientes patrones emergentes:

Enunciados de las autoridades	
<u>Categoría del intérprete</u>	<u>Categoría social</u>
Limitantes en el desarrollo socio-moral de los alumnos	<p>"... ninguno de nuestros alumnos trae el pelo pintado"</p> <p>"Hay alumnos ... que no tienen los conocimientos necesarios y después de presentar examen de regularización con ese maestro, aprueban"</p> <p>"... los hogares y las propias escuelas ... crean a nivel medio superior dificultades serias para que el individuo acote cambios reales en hábitos y métodos de estudio"</p> <p>"... lo administrativo a veces nos gana y entonces dejamos de lado ... el proyecto académico"</p> <p>"No disponemos de un tiempo de ellos [los alumnos] para poder formar grupos de estudio"</p>

Y en C.M.2 se preguntó a 92 maestros: *¿Le es posible fomentar valores en su clase?* 82 docentes respondieron "sí". A la siguiente pregunta: *¿Qué valores fomenta?* En respuesta abierta, las contestaciones más representativas fueron: 52, "respeto"; 15, "honestidad" y 13, "responsabilidad". En cuanto a la manera de fomentarlos, las respuestas abiertas más representativas fueron: 22 profesores, "con pláticas"; 20, "practicando" y 13, "con ejemplos".

El maestro fomenta los valores respeto, honestidad, responsabilidad



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La alusión a los valores fomentados contrasta con lo expresado por los alumnos a través de los distintos procedimientos. No obstante, podemos pensar que los maestros que mencionaron los valores que fomentan, están lejos de ser los maestros a los que aluden previamente los escolares. Pero las respuestas a la tercera de estas últimas preguntas nos hacen cuestionar la mediación por la cual se pretende fomentar valores. Si los colegiales han mencionado que les "aburre" el discurso vacío, trillado y confuso de distintos profesores y si el término fomentar es sinónimo de estimular, promover e impulsar, lo más probable es que dicha promoción no sea clara para los jóvenes, pues no hay un marco de referencia que como vivencia les lleve a estimarlos valiosos. En estas condiciones, ocurre lo señalado por Yurén:

cuando se quiere subsanar la carencia de la educación valoral, ésta se limita a la transmisión de información que se refiere a valores y que se espera que el estudiante repita mecánicamente²²⁰

Aunque, desde luego, están también los maestros que procuran la práctica como una forma de propiciar valores, transmitir saberes y ayudar a la construcción del conocimiento de los jóvenes. Así lo expresaron en E.I.:

"Hay algunos maestros que nos dicen: 'el que está mal soy yo

¿les estoy enseñando bien?"

"O '¿cómo quieren que les enseñe?'"

²²⁰ Yurén, Ma. Teresa. *Op. Cit. Eticidad, valores sociales y educación*, p. 254



"El que fue mejor fue el maestro que me dijo: 'mira, compra tu guía y me la enseñas y si es, la contestas. Lo que no le entiendas, vienes conmigo'".

"Depende de la persona, porque sí hay maestros que nos orientan, nos dan confianza, nos ayudan".

"Si un maestro tiene interés de que el alumno aprenda, en que en verdad sea mejor, yo creo que lo hace..., pero la verdad, casi no hay maestros así".

Entonces los colegiales reconocen al buen maestro como aquél que es imperfecto porque es humano, pero también es humilde y establece con ellos comunicación dialógica para que se involucren en su propio aprendizaje. Otros que aun ya no siendo maestros titulares de los alumnos, los ayudan para que aprendan razonando y entendiendo lo que estudian. Todos ellos son a los que reconocen maestros, con todo lo que el término implica: ese personaje presente ahora con el que el alumno cuenta para su desarrollo que una vez logrado, ha de desaparecer puesto que el alumno no es ya más un sujeto heterónimo. Algunos patrones emergentes que orientan estas acciones son las siguientes:

<u>Categoría del intérprete</u>	<u>Categorías sociales</u>
Acciones que coadyuvan al desarrollo socio-moral de los alumnos	<p>"Algunos maestros dicen ... '¿les estoy enseñando bien?'"</p> <p>"O '¿cómo quieren que les enseñe?'"</p> <p>"... el maestro me dijo 'compra tu guía ... la contestas. Lo que no entiendas, vienes conmigo'"</p> <p>"... sí hay maestros que nos orientan, nos dan confianza, nos ayudan"</p> <p>"Si un maestro tiene interés de que el alumno aprenda ... lo hace ..., pero la verdad, casi no hay maestros así"</p>

Recupero ahora a los alumnos en los C.A. Al preguntarles en **C.A.3** a qué atribuyen los resultados de sus exámenes, la mayoría de los jóvenes indicó que a que no estudiaron o no entregaron trabajos. Así, más allá de otros factores que hayan podido concurrir a esos resultados, es evidente que los encuestados contestaron con honestidad, lo cual implica "... la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos en que incide el propio pensar de los sujetos"²²¹

En **C.A.5**, de 191 alumnos, 126 indicaron que *no copian aun cuando tengan la posibilidad de hacerlo en un examen, principalmente porque no les interesa o se engañarían ellos mismos*. Por otro lado están quienes indican que *sí tienen oportunidad, sí copian*. Los motivos apuntados: *porque no se acuerdan o porque no estudiaron*.

Así tenemos que para aproximadamente dos terceras partes de la selección no es una alternativa copiar en los exámenes, lo cual nos conduce a su sistema de valores en el que, parece ser, eso no encaja como posibilidad para obtener una cierta calificación. Esta circunstancia sugiere que el estudiante ha internalizado esta decisión, lo cual implica "valores que generan en él disposiciones favorables a estos"²²². Es decir, para la mayoría de estos jóvenes la honestidad en un examen representa no engañarse a ellos mismos y en esa acción están procediendo conforme a valores.

²²¹ Freire, Paulo. *Op. Cit.*, p. 38.

²²² Yurén, Ma. Teresa. *Op. Cit. Eticidad, valores sociales y educación*, p. 255.



Para otros alumnos el copiar es una alternativa a la falta o la inseguridad en el conocimiento, pues, en torno a esto último se ha hecho patente en La O. que algún educando ha tenido la respuesta correcta en su examen, copia a otro y cambia esa respuesta por una incorrecta. De todas maneras, en ambos casos –falta de conocimiento o inseguridad en torno a los mismos- se copia en aras de una mejor calificación, corriendo riesgos y afinando habilidades para hacerlo. Se trata de acreditar la materia, eso es lo que han dicho autoridades, padres y maestros. Entonces la calificación “representa lo que el alumno vale, en ese sentido no es difícil entender por qué a los alumnos sólo les interesan las notas”²²³. Y este valor ha sido socialmente aprendido y razonado, si para los otros la calificación es lo importante y no cómo se haya obtenido, para el alumno también ha de serlo. Esto es parte de un sistema organizado “...de razonamiento operativo en donde las operaciones son formas de acción interiorizadas”²²⁴.

¿Copian los alumnos en un examen cuando pueden hacerlo?

65% No
se engañarían ellos mismos
no les interesa

34% Sí
cuando no se acuerdan
o no estudiaron

²²³ Hernández, F. y J.M. Sancho. *Op. Cit.*, p. 147

²²⁴ Kohlberg, Lawrence. *Op. Cit.*, p. 248.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

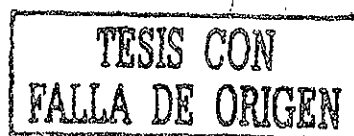
En **C.A.2**, a la pregunta sobre *si los colegiales creen que hay disciplina en el plantel*, de 155 alumnos 135 señalan que *sí la hay*. En primer lugar apuntan *porque hay orden* y en segundo lugar *porque los controlan*. Entonces relacionan al orden con la disciplina y el control que se ejercen sobre ellos; esto es, la imposición de un poder que –parece- juzgan necesario, lo que “permite pensar la operación fundamental del poder como un acto de palabras: enunciación de la ley, discurso de la prohibición. La manifestación del poder reviste la forma pura del «no debes»”²²⁵.

Citamos ahora lo enunciado por un joven en **E.I.**:

“Otro obstáculo, los maestros que también por el relajo me traen y la mejor manera de vencer es estudiar”.

El alumno se reconoce inquieto –lo que muchas veces ocurre cuando el escolar no entiende la materia o, por el contrario, la entiende tan bien, que lo que se lleva a cabo en el salón de clase no representa reto- y sabe que esto es una afrenta para el maestro. En dicha afrenta el maestro detenta el poder; no obstante, el alumno se da cuenta que mediante el estudio puede llegar a hacer en parte suyo ese poder. Y este poder, basado en su

²²⁵ “Poderes y estrategias. Entrevista con Michel Foucault”. En *Op. Cit.*



desarrollo cognitivo-moral, le llevaría a lo que Kohlberg, citando a Mead et al., denomina toma de rol, sobre la cual apunta

el primer significado de la palabra *social* es la característica humana de estructurar la acción y el pensamiento mediante la toma de rol, por la tendencia a reaccionar hacia el otro como hacia alguien igual que uno mismo y por la tendencia a reaccionar a la conducta de uno en el papel del otro²²⁶

Es decir, si el alumno añade la acción a su reflexión, está en posibilidad de superar esa etapa de preadolescencia en la que parecería estar estancado; algo en verdad muy difícil, mas no imposible.

Hablar de desarrollo socio-moral en el alumno implica hacer referencia al ámbito institucional en que se desenvuelve. Es decir, el término alude a una evolución en cuanto a las posibilidades del educando de transitar de un estadio inferior a uno más alto y en cada uno de los cuales el nivel moral del sujeto es más complejo; en este proceso la institución escolar juega papel importante²²⁷.

Este espacio social que es la escuela, es determinante en cuanto a cómo y hasta dónde ocurre el desarrollo del alumno. En este contexto, si antes el estudiante tenía una percepción un tanto difusa de los valores de su grupo, en esta etapa cronológica se percata de cuáles son los valores imperantes

²²⁶ Kohlberg, Laurence. *Op. Cit.*, p. 105-106.

²²⁷ Hacemos referencia nuevamente al trabajo de Kohlberg sobre los estadios de Piaget. "Construyendo sobre el trabajo de Piaget. Kohlberg describió una serie de seis etapas de desarrollo moral, cada una de las cuales proporciona un sistema de razonamiento moral más complejo, y por tanto un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno. Su investigación ha demostrado que las etapas del desarrollo y la secuencia del crecimiento a través de ellas existe en distintas culturas. Con todo, mientras que la secuencia de etapas de razonamiento moral sirve para todas las culturas, los factores del entorno, al entrar en contacto con un razonamiento moral más complejo, influyen el *ritmo* de crecimiento y el *nivel* (etapa) de desarrollo conseguido". Cfr. Hersh, R. - J. Reimer - D. Paolitto. *Op. Cit.*, p. 23.

en él, en la institución escolar y en la sociedad, dado que la escuela se corresponde con el ámbito social en que se inserta. Como enuncia Luna, haciendo referencia a Bordieu, Durkheim y Parsons, "los valores y la acción de evaluar que tienen lugar en la escuela nacen en esferas más amplias de lo social"²²⁸ En función de dichos valores, los cuales muchas veces son disvalores²²⁹, el joven aprende y se integra a su medio, esto es, responde en función de ellos.

Si los jóvenes se encuentran en plena formación, proceso evolutivo o desarrollo en el espacio de referencia, éste indudablemente ejerce una influencia decisiva, pues se constituye en el ámbito en el que lo que ocurre en la escuela es influencia y ejemplo para ellos.

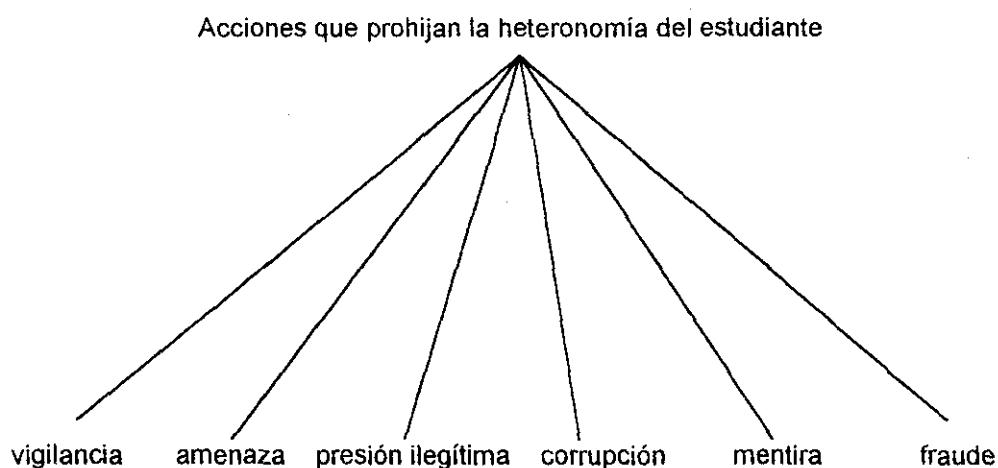
La falta de desarrollo se evidencia, en muchos jóvenes, a través de una puesta de lado de los valores y de un bloqueo a su posibilidad de aplicación de las operaciones lógicas complejas, aunque de hecho y como hemos visto, algunos aplican ambos por su cuenta, como herramientas que los pueden conducir a un desarrollo tanto intelectual como moral. A este proceso evolutivo la escuela en distintos momentos parece no sólo no contribuir, sino, por el contrario, constituirse en un espacio en que las limitaciones, restricciones e imposiciones limitan el proceso y en numerosas ocasiones más que eso, lo anulan.

²²⁸ Luna, María Eugenia. *Op. Cit.*, p.66.

²²⁹ Si valor es todo aquello que contribuye a la realización del ser humano, en forma genérica, sin distinciones, disvalor es su antítesis, es aquello que favorece a determinados individuos en detrimento de otros.



Así es el ejercicio del poder en la institución: orienta a los educandos a distinguir los sucesos que quienes detentan el poder juzgan conveniente, allegarse algunos conocimientos y alcanzar algún estadio moral –no todos a los que podrían acceder-, más no a reconocer sus redes, los niveles a que pertenecen, ni los hilos que los atan y los hacen engendrarse unos a partir de otros²³⁰. Éstos son los generadores de las limitantes tanto del desarrollo cognitivo como del desarrollo socio-moral que son impuestas a los alumnos, lo que les lleva a permanecer en la heteronomía.



²³⁰ Fontana, M. *Op. Cit.*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación, como ha venido reiterándose, se ha orientado a describir las creencias de los diversos actores de la educación en relación con el logro escolar y el ejercicio del poder y las implicaciones que esto tiene en la formación de la autonomía socio-moral de los estudiantes.

Como resultado del desarrollo de este trabajo, a partir de su fundamentación teórica, pasando por el trabajo de campo y llegando a la descripción, análisis e interpretación de los datos recolectados, podemos arribar a una serie de conclusiones. Esto en función del discurso de los actores involucrados en la constitución del estudiante de educación técnica como sujeto socio-moral quien, en este proceso de constitución, se vive atravesado por relaciones de poder en las que se encuentra permanentemente inmerso y las que no le es posible eludir.

Dichas relaciones de poder es de suponer hayan afectado el esquema referencial con que el educando llega a este nivel de estudios, esto es, actitudes, ideas, aspiraciones, miedos, voliciones, prejuicios, saberes, en fin, su bagaje personal en permanente devenir. Es muy probable que este bagaje se haya modificado, interrelacionado y se hayan visto afectados sus referentes, en función de lo que ha vivido a lo largo de su carrera y que ha definido una manera de vivir la realidad y de relacionarse con ella.

En este marco de referencia, procedemos a abordar y a fundamentar las conclusiones a que hemos llegado.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los alumnos parecen vivir el poder en la institución como “lo que se les impone”. Consideran la normatividad como algo inherente a la escuela y tienden a aceptar dicha normatividad aun cuando la cuestionen. La normatividad es para la institución una forma de regular el comportamiento de los alumnos dentro de los límites que sus autoridades tienden a juzgar convenientes.

En diversas ocasiones hay una proclividad de las autoridades a aplicar las normas discrecionalmente conforme a un criterio arbitrario y, en consecuencia, hay normas para algunos alumnos que otros se encuentran exentos de acatar. El motivo principal para esta forma de proceder es la preferencia o el rechazo hacia determinados colegiales.

El poder es ejercido por las autoridades en una escala jerárquica de acuerdo con el lugar que ocupa cada una de ellas en la escuela, pero todos, de una u otra manera, lo ejercen sobre los alumnos. Esta forma de imposición del poder sobre los jóvenes se lleva a cabo mediante dos mecanismos: a) el control de la mente que persigue la aceptación de que todo lo que se impone es en beneficio del alumnado; y b) la disciplina en el cuerpo de los educandos, quienes han de estar donde deben permanecer en los tiempos asignados; esto es, la disciplina determina dónde y cuándo han de hallarse los jóvenes en el plantel.

El poder vivido de esta forma en la escuela nos lleva a entenderlo como una forma de dominación que ejercen las autoridades y normaliza a los estudiantes llevándolos a aceptar la norma impuesta. Esta forma de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

dominación es aceptada a través de la sanción: mediante la amenaza de llevarla a cabo o su puesta en práctica. Por otro lado, el ejercicio del poder lleva a algunos alumnos a cuestionarlo y a intentar ser partícipes de él. Así, han hablado de "vencerlo estudiando".

En este orden de ideas, el poder es ejercido por los escolares como la posibilidad –en sus términos- de echarle ganas y adquirir aprendizajes que les permitan tener capacidades de detentar parte de ese poder, como sujetos que actúan con cierta independencia en su propio proceso educativo.

Por otro lado están las resistencias o contrapoder de los alumnos que aparecen como una confrontación al poder institucional ejercido. Los escolares se saben en desventaja ante el poder de las autoridades y reconocen sus limitaciones en cuanto al ejercicio de su resistencia, pero esto no obsta para que intenten no perder totalmente el control de su tiempo y de sus espacios.

No entrar a clase o aún perseguir ser expulsado de ella, son dos formas de ejercer resistencia o contrapoder, lo cual en muchos casos es una respuesta inconsciente al trato recibido por parte del maestro, una clase aburrida o falta de comprensión de la misma. Las menos de las veces los estudiantes se rebelan; en general, en pocas ocasiones responden con agresividad y altanería a la misma forma de trato de unos prefectos y algunos maestros. Es decir, en general, sus inasistencias, retardos y

provocaciones tienen un límite y éste es el poner en riesgo su escolaridad. Llegado a este punto, callan y aceptan restricciones y sanciones a fin de no perder su derecho a seguir siendo alumnos.

De esta forma parecen justificar el poder impuesto: a quienes se rebelaron y no respetaron norma y compromiso, las autoridades se ven en la necesidad de ejercer un castigo sobre los infractores, en función de su incumplimiento. En consecuencia, estos actos de resistencia legitiman la imposición del poder sobre los colegiales.

Así y aún cuando están en edad de ser contestatarios y de exponer sus puntos de vista críticos, lo primero lo hacen limitadamente y lo segundo solamente en espacios en los que saben no se verá seriamente afectada su situación como alumnos

Una característica fundamental de la puesta en acto de la resistencia o contrapoder antes referido es que se da de forma aislada; es decir, los jóvenes actúan de forma individual o en pequeños grupos. Caso opuesto es cuando toman una determinación conjuntamente todos los miembros de un grupo, o más grupos, y fundamentando su determinación, obran en consonancia con lo que son sus convicciones respecto a su derecho como alumnos. No obstante, esta forma de resistencia en educación técnica es muy esporádica.

Tenemos que la resistencia en este nivel educativo, al ser ejercida de forma particular y no razonada, toma visos de irresponsabilidad de los alumnos, justificando el ejercicio del poder de parte de la escuela que

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

amenaza o castiga a quienes no responden a sus exigencias. Por otra parte, la resistencia ejercida de forma razonada y fundamentada por uno o varios grupos de alumnos, no obstante ser atendida por las autoridades ante la presión suficientemente justificada de los educandos, no es considerada en toda su dimensión por éstos, como una posibilidad a la que tienen derecho.

En estas condiciones, el alumno no se manifiesta como sujeto que habla y demanda el respeto a sus deberes y derechos, sino como el joven que casi siempre calla ante el poder ejercido.

Las autoridades asumen el poder que la institución les otorga y de entre ellas para el alumno esta posición está representada más claramente por el maestro: éste aparece ante el alumno como aquél que detenta el poder por el lugar que ocupa, en función del saber que posee.

El maestro es quien habla, es quien autoriza lo que el escolar ha de hacer y rechaza lo que no ha de hacer. En este orden de ideas, hay maestros que llegan a extremos y a quienes los alumnos tienen miedo, pues actúan con agresividad, los ignoran, los descalifican y llegan al chantaje. Este es el ejercicio del poder que no sólo niega el derecho a un desarrollo, sino que inclusive puede inhibirlo o, en casos extremos, prohijar su retroceso.

En estas condiciones, en muchas ocasiones parece que no hay interés ni por la práctica docente ni por el alumno y así, hay clases que transcurren en un permanente verbalismo: regaños que se sufren, pero que no tienen efecto de cambio en los colegiales o dictado interminable que los mantiene callados y quietos durante el mismo.

De esta forma la norma allegada a los alumnos es que el potencial de sanción está presente: o responden a las expectativas de maestros y demás autoridades, o es muy posible se vean sancionados de una u otra forma.

Por otra parte, la posición del maestro en muchos casos es paradigmática. Es decir, la dependencia en la que se encuentran los educandos respecto a él tiene como resultado el que lo tomen –ya sea consciente o inconscientemente- como un ideal, de tal forma que los jóvenes es muy probable interioricen rasgos y características de su mentor. Esto forma parte del currículum oculto, en el que ciertos aprendizajes no están contemplados en el currículum formal, pero que, precisamente por sus propias particularidades, tienen una mayor trascendencia en la vida de los escolares.

La distribución de premios y castigos lleva al alumno más que a aprender los contenidos propuestos en la clase a aprender la dinámica que marca el maestro y así, la asignación de premios y castigos parece delinear la actividad del escolar. En estos términos, conseguir la aprobación del

maestro y evitar el castigo es lo fundamental; adicionalmente, la cuestión afectiva está presente y en juego.

Por esto mismo reconocen y aprecian el valor de la presencia de los buenos maestros quienes –dicen los estudiantes- son los menos. Los jóvenes se sienten estimulados, apoyados, comprendidos por esta presencia y a partir de su calidad, aceptan sus normas sin regatear. Estos maestros pueden ser muy exigentes, pero dada su actitud hacia su propia práctica docente y hacia sus alumnos, éstos se sienten motivados y, de esta forma, se esfuerzan y procuran alcanzar logros escolares legítimos. Lo anterior correlativamente les lleva a la búsqueda de la satisfacción en la adquisición de los aprendizajes, -en ocasiones- a la práctica del pensamiento crítico y a trabajar, finalmente, con decisión y cierta autonomía personal dentro del marco de una normatividad que por lo visto no rechazan, la aceptan, pues en esta forma de ejercicio del poder pueden acceder al saber conjuntamente con un crecimiento socio-moral, a los que los jóvenes, por lo visto, no están cerrados.

Es innegable la necesidad de simbolizar en números los logros académicos del alumno. Sin embargo, el interés se ha desplazado de éstos al número, a la calificación, la cual se convierte en la meta a alcanzarse, tornándose así en un símbolo espurio y deformado.

Esta importancia desmedida otorgada a la calificación ha prohiado que el alumno centre su interés en obtener una calificación aprobatoria y no

en adquirir los aprendizajes requeridos ni en construir sus propios conocimientos. Esto, desde luego, no surge de una decisión propia sin más, sino de ser el requisito primordial que institución, autoridades, y entre ellos, de manera importante, el maestro, han fijado para que el colegial pueda continuar o finalizar sus estudios.

Así, el joven parece haber aprendido que su sobrevivencia como alumno depende, en muchos casos, de su habilidad ilegítima para vencer obstáculos: saber cómo agradar al maestro, entender más que contenidos, cuál es la dinámica de la clase y actuar en función de ella, emplear los medios a su alcance para “aprobar” un examen, desde la copia hasta la compra de una calificación. Esto genera una confrontación permanente entre maestro y alumno: el primero está facultado para ejercer su poder y decidir el destino del alumno en cuanto a su materia. El segundo, si no ha aprendido, aparenta que sí lo ha hecho, y hace uso de sus posibilidades y recursos, lícitos o no, para “aprobar”. Consecuentemente, muchas veces el escolar exitoso es el que se acomoda al sistema y se hace eco de demandas que nada tienen que ver con la adquisición de aprendizajes legítimos o con la construcción de conocimiento. Es decir, el alumno prolonga y –vale decir- se hace adicto a su propia heteronomía, pues requiere ser aceptado e incorporado al sistema. Las calificaciones, en estas condiciones, están estrechamente relacionadas con la dependencia del joven quien precisa de ellas más que de sus aprendizajes y conocimientos.

Los aprendizajes y conocimientos legítimos, cuando son alcanzados por los estudiantes –con el apoyo de quienes han sido sus buenos maestros-, conllevan una formación para la vida, dado que implican el logro de cierto desarrollo socio-moral y una autonomía que les permite valorar lo que aprendizajes y conocimientos les pueden proporcionar: una integración honesta a la sociedad y dentro de ella al mundo del trabajo.

Aprendizaje y conocimiento de esta forma concebidos, implican dejar de lado un determinismo anquilosante para abrirse –ambos, maestro y alumno- a un pensar problematizador. En fin, es concebir aprendizaje y conocimiento como una construcción histórica del sujeto de la educación.

Los escolares dependen en alto grado del apoyo familiar, especialmente de sus padres. Éstos, influencia socializadora primordial de sus hijos, al ser parte del sistema social en que viven, demandan de sus vástagos lo que el sistema está requiriendo.

La dependencia afectiva y económica en que se encuentran los jóvenes respecto a sus padres en ese momento de su vida, les lleva a reconocer su presencia y ayuda como algo importante en su desarrollo. Los colegiales identifican sus logros a partir del apoyo que les han brindado sus padres –al que aúnan el de algunos de sus maestros- y también otros familiares; en consecuencia, sus aspiraciones de lograr el éxito en su vida profesional está ligado al deseo de corresponder al apoyo recibido.

Los alumnos hacen referencia no sólo al apoyo, sino al esfuerzo y aún sacrificio que en ocasiones ha representado para sus padres el que ellos puedan continuar estudiando. Esto ha tenido como consecuencia que los educandos a su vez y en su oportunidad, puedan responder a su familia de la misma manera: con esfuerzo y sacrificio para seguir adelante con su carrera.

Mas aunado al apoyo de sus padres, éstos demandan de los jóvenes respuesta a ese apoyo por medio de logros escolares adecuado que los lleve de los estudiantes de hoy, a los profesionales técnicos de mañana. Esta demanda, en la que está involucrada la escuela también como demandante, no delimita la forma en que los colegiales han de cumplir con ambos –padres y escuela-. Esto es, más allá de un adecuado desarrollo cognitivo al que se correlacionaría un desenvolvimiento socio-moral, la demanda es de resultados visibles, es decir, de una buena calificación.

Las buenas calificaciones son tan apreciadas por los padres que a cambio de ellas ofrecen premios o, si no son buenas, ameritan sanciones. Así, el poder de los padres parece conducir a un número considerable de alumnos del estudio y dedicación a la trampa y a la compra de calificaciones a fin de no perder ni reconocimiento ni apoyo económico.

La familia, entonces, se corresponde, en términos generales, con el sistema en que se inserta y prolonga la heteronomía de los jóvenes a

través del poder ejercido, aún cuando sus intenciones expresas sean apoyar a sus vástagos en sus estudios para que logren su autonomía.

La falta de espacios de decisión para los jóvenes –en este caso particularmente en la escuela- les lleva a vivir situaciones de contradicción que muchas veces no son superadas.

La situación de dependencia en que se encuentran los sujetos de la educación, en una etapa de su vida en la que habrían de pugnar permanentemente por su autonomía, es asumida de dos maneras. Una, a través de su aceptación, aún cuando puedan cuestionar el control y la disciplina en las formas de poder que se ejercen sobre ellos. Dos, como resistencia, en una actitud rebelde que disimula la violación de reglas o que las viola abiertamente, lo cual justifica la imposición de sanciones y castigos.

Estas maneras de ejercer resistencia aun cuando sean llevadas a cabo como tanteos que les permitan conservar ciertos espacios de decisión, usualmente no pasan de ser confrontaciones con las autoridades de la escuela, quienes mediante control y disciplina impuestos, “normalizan” a los colegiales.

Así, los espacios que podrían propiciar la autonomía de los jóvenes son restringidos y sus posibilidades de cuestionamiento, espíritu crítico y rebeldía, propios de la edad por la que transitan, son considerados lesivos al sistema y, consecuentemente, reprimidos. La escuela, en estas

condiciones, tiene como finalidad el adiestramiento técnico de los alumnos, mas que su formación intelectual y socio-moral que les permitirían alcanzar una autonomía responsable.

Sin embargo, en la institución escolar se da un doble discurso, pues en ella, por un lado, se habla de formación, capacidad crítica e independencia y por otro se evita que los educandos accedan a ellas. Esto genera en los jóvenes una contradicción imposible de superar de forma dialéctica. Por el contrario, los jóvenes terminan adaptándose a las normas del sistema, identificándose con sus maestros –quienes no son sólo los designados, sino todos de los que aprenden predisposiciones, actitudes y comportamientos-, aviniéndose de tal forma a la sanción tan necesaria para ellos, que inclusive la buscan y, desde luego, acomodándose exitosamente al sistema al renunciar a toda búsqueda de su autonomía, como parte de su necesidad de aceptación.

El ejercicio del poder institucional en la escuela técnica restringe la posibilidad de autonomía de sus alumnos. Esto es, en consonancia con los niveles educativos previos, parece buscar mantener la heteronomía de los educandos.

La heteronomía lograda como dependencia de diversos jóvenes a las decisiones de quienes ejercen el poder sobre ellos, conlleva la imposibilidad de dichos jóvenes de ejercer su praxis. Esto es, la forma en que viven el poder imperante, les coarta la posibilidad de reflexión con

miras a intervenir para modificar esa realidad que en momentos reconocen como limitante, pero ante la cual se sienten temerosos de afrontar de otra manera que no sea la conocida. Es decir, el aceptar la imposición de un poder que en distintas ocasiones es injusto, aún cuando quieran rebelarse o lo hagan momentáneamente, les da la seguridad de no tener que elegir o decidir, pues los que ejercen ese poder ya han decidido o elegido por ellos y dado que ser capaz de elegir o decidir sólo puede ser aprendido sobre la práctica, esta capacidad queda postergada, cuando no definitivamente anulada para los jóvenes.

Así, la escuela técnica parece premiar a los alumnos que respetan lo normado -ya sea explícita o implícitamente-, ya que obedecen a las autoridades y aceptan y reconocen su propio papel heterónimo. El premio es la permanencia en la institución como alumnos y eventualmente la conclusión de sus estudios que les lleva a ser profesionales técnicos. Quienes no se avinieron a dicho papel, han sido los excluidos de la educación técnica.

En función de las características actuales de la institución, tanto ciertos maestros como algunas autoridades en la escuela técnica contribuyen, en términos generales, en escasa medida al desarrollo moral del sujeto de la educación. Ocurre, también, que mediante diversas acciones en las que el ejercicio del poder institucional está

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

presente, no sólo no se contribuye a su desarrollo moral, sino que inclusive, se obstaculiza.

Si la autonomía de los alumnos está en relación directa con su desarrollo socio-moral y éste evoluciona en relación con las experiencias de subjetivación que pueden vivir los jóvenes, es posible que poco se haga en este nivel educativo para que ellos construyan una estructura cognitiva como resultado de una interacción con su medio. Si bien dicha construcción no es garantía absoluta de un desarrollo socio-moral, sí es requisito indispensable para que éste se pueda llevar a cabo. El desarrollo moral implica la reflexión y la acción con base en un principio de justicia: la igualdad o reciprocidad.

Éste, no obstante estar presente en el discurso oficial, plasmado en el Artículo 3o. Constitucional, en su introducción

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia

y en su inciso c)

contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto, por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos²³¹

²³¹ *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. 123a. edición. México, Porrúa. 1998, p. 8.

Lo plasmado, como hemos visto, muchas veces es ignorado. Esto nos remite al currículum oculto que, en estas condiciones, es el espacio – como abstracción, por supuesto- inmediato al discurso oficial. El currículum oculto es el ámbito de los rituales, las prácticas y las enseñanzas que no por no haberse expresado abiertamente –o quizás precisamente por eso- tiene menos impacto en los alumnos.

Así, más allá de las palabras, están los aprendizajes de lo que se lleva a cabo en la acción, esto es, lo que se adquiere por medio de la experiencia. Este es el lugar de lo implícito que da cabida a enseñanzas y aprendizajes no explícitos y lo que parece privar es la preparación de técnicos en serie, “como de moldecito” de acuerdo con lo expresado por una joven, técnicos acríticos, educados para obedecer y sin el sustrato de la construcción de una estructura cognitiva que les de la posibilidad de un desarrollo socio-moral, el cual les permitiría actuar con independencia y autonomía.

Los educandos están en un momento de su desarrollo cronológico en que propiciarles experiencias de subjetivación, es decir, relacionarse con el saber y el poder de forma más o menos crítica, les daría la posibilidad de lograr una cierta autonomía y en este marco de referencia, poder elegir valores. En este sentido, la institución promueve más que valores reales, “valores” convencionales. Los primeros son relativos al contenido, por ejemplo, el conocimiento; los últimos a la forma, entre ellos, las calificaciones. En estas condiciones, la escuela guarda la forma como

institución educativa, mas detrás de esa forma hay una doble moral: se dicen unos valores y se actúan y viven otros.

Por lo que hemos visto, las condiciones están puestas para mantener a los estudiantes en la heteronomía. En este marco de referencia, hemos encontrado que:

Hay alumnos de educación técnica que se encuentran en los niveles de desarrollo premoral y de moralidad de conformidad con el rol convencional, ya que actúan obedeciendo para evitar el castigo (estadio 1) y por el deseo de obtener un premio o beneficio (estadio 2). Otros jóvenes se encuentran en el nivel de moralidad de conformidad con el rol convencional, ya que unos buscan aprobación por parte de los otros (estadio 3) y la mayor tendencia la encontramos en las acciones motivadas por el mantenimiento del principio de autoridad (estadio 4). Vemos que el nivel de principios morales autoaceptados en el que se actúa en función del respeto que debe privar hacia todos y hacia uno mismo en la comunidad (estadio 5) y la preocupación por vivir de acuerdo con los principios morales individuales de conciencia (estadio 6) no son alcanzado por los alumnos de educación técnica y la escuela, en términos generales, no les prohija experiencias de subjetivación, proceso dinámico, activo y reflexivo que habría de conducir a un número considerable de jóvenes a la realización de su praxis.

Lo precedente comprende las respuestas a las preguntas que esta investigación tenía la intención de responder. Adicionalmente y a partir del trabajo de campo llevado a cabo, surgieron dos referentes que invitan a la posibilidad de realizar trabajos sobre esas líneas de investigación. Ellos son:

- Las matemáticas como denunciante de la falta de construcción de una estructura que lleve al alumno a un proceso de desarrollo cognitivo adecuado.
- La resistencia del maestro como respuesta al poder impuesto.

En cuanto a las matemáticas, los hallazgos de este trabajo nos permiten verlas, a este momento, como un problema en la construcción de una estructura cognitiva que precisa de estadios progresivos para la comprensión de la materia. Si la progresión se da, es decir, si las operaciones concretas van de lo sencillo a lo complejo y son abordadas con la claridad e importancia necesarias, el escolar puede pasar de ellas a las abstracciones para ir accediendo a la construcción de conocimientos con niveles más altos de complejidad. Por lo tanto, el verdadero valor de las matemáticas reside en dar al sujeto la posibilidad de razonar más allá de apuntar a determinadas intenciones.

Tocante al maestro y su resistencia, una serie de actividades burocráticas llevadas cabo en detrimento de su práctica docente pueden prohiar un sentimiento de sin-sentido. Éste, aunado a lo inequitativo de su salario comparado con la responsabilidad que su actividad profesional le implica,

en una labor tan desgastante como injusta en su remuneración, redundan en una falta de motivación en la realización de su práctica académica. En estas condiciones - hasta donde se pudo llegar en este estudio-, habría que repensar la posición real del docente, pues es evidente que maestros con esta problemática propicien una educación con carencias, ya que si aceptamos que no se puede dar lo que no se tiene, no es posible pedir al estudiante técnico la convicción del compromiso para con él mismo, dado que también aprende con el ejemplo.

En función de la finalidad de este trabajo de investigación, no es posible ir más allá en estas dos cuestiones. No obstante, de esta investigación se desprenden dos preguntas que habrían de ser colocadas en el centro de la discusión en posteriores estudios:

¿De qué manera el desarrollo del análisis y la reflexión dentro del proceso del aprendizaje de las matemáticas contribuye a la comprensión de otras materias, a la formación de un espíritu crítico y a la resolución de problemas cotidianos por parte de los escolares?

¿Qué factores institucionales en la escuela pública inciden en la labor del maestro impactando su práctica docente y consecuentemente signando la formación del alumno?

Finalmente, es menester hacer algunas reflexiones sobre las estrategias realizadas, la metodología y el soporte teórico de ambas.

En relación con las estrategias implementadas, consideramos que la selección de los alumnos participantes fundamentada en criterios, en los

que la auto-selección –vale decir- desempeñó un papel importante cumplió su cometido. Por un lado la selección fue representativa de las características más comunes a la población escolar. Por el otro, la auto-selección coadyuvó a que la selección, en su mayoría, participara en la aplicación de cuestionarios y en la realización de entrevistas a lo largo del desarrollo de la investigación.

Acercas de la aplicación de seis cuestionarios a los alumnos a lo largo de los tres años que dura su escolaridad, hubiera podido reducirse a tres. La intención de aplicar un cuestionario por semestre, fue hacer seguimiento de los alumnos que se habían prestado desde un principio a participar. Sin embargo, al ver ahora este trabajo en retrospectiva, con los datos que arrojó y con la integración de los mismos en la disertación, es posible percatarse que un cuestionario por año hubiera sido suficiente. En cuanto a los cuestionarios a maestros, consideramos que su número –dos dentro de los tres años- y contenidos fueron congruentes con los datos que se buscaban.

La realización de entrevistas intensivas fue la estrategia que más ampliamente logró su cometido. El haber llevado a cabo estas entrevistas de manera grupal permitió que los alumnos dialogaran entre ellos aportando datos no esperados. Las entrevistas estandarizadas permitieron cuestionar a los entrevistados sobre los temas que se habían perfilado en el discurso desarrollado en dichas entrevistas intensivas. Las llevadas a cabo con la autoridades permitieron tanto comparar como contrastar las repuestas. Las

hechas a los alumnos al final de su carrera, aun cuando la mayoría cumplieron este mismo cometido, podían haberse reducido a la mitad.

La revisión de documentos se hizo solamente al material relacionado con la problemática tratada, evitando así la dispersión hacia otros tópicos. Por otra parte, la observación –tanto participante como no participante- cumplió su cometido: triangular la información a partir de la obtenida en la entrevista intensiva.

La información recabada mediante los procedimientos utilizados, en términos generales, fue basta. Evidentemente sólo se incluyó en esta disertación la que tiene mayor congruencia con el problema tratado. Para el análisis e interpretación de dicha información se tuvieron presentes de forma constante los referentes teóricos seleccionados. En ambas actividades se pudo comprobar que dichos referentes se constituían en el soporte adecuado por el desarrollo de este constructo y eran convenientes a él. Tanto el material relativo a la etnografía y a la etnometodología como el que aborda la etnografía de la educación fueron las partes fuertes del andamiaje en que se apoyó la construcción de este trabajo. Tocante a los teóricos que fundamentaron descripción, análisis e interpretación, su selección permitió lograr los objetivos planteados a lo largo de la elaboración de este constructo.

En cuanto a la metodología, nuestra decisión de poner como eje de este trabajo a las entrevistas intensivas, probó que mediante el diálogo directo y profundizando en los temas que aparecen constantemente en un discurso

y señalan la importancia de los mismos, pueden aplicarse otras estrategias –incluida la observación– para triangular la información obtenida. En este mismo orden de ideas, no partir de ninguna hipótesis nos dio la oportunidad de utilizar este eje.

No obstante lo alcanzado mediante este trabajo de investigación, reconocemos que más allá del estudio del problema y de las conclusiones a las que llegamos, está la certidumbre de que aun cuando nuestro constructo fue llevado a cabo sobre una realidad, toda realidad es siempre cuestionable.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, José Antonio. *Planeación escolar y formulación de proyectos*. México. Trillas, 1990. 305 pp.
- Anyon, Jean. "Clase social y conocimiento". En Enguita, Mariano F. *Sociología de la educación*. Barcelona. Ariel, 2001. 764 pp.
- Apple, Michael. *Educación y poder*. Barcelona. Paidós, 1994. 209 pp.
- Bertely, María. *Conociendo nuestras escuelas*. México. Paidós, 2000. 131 pp.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción*. Barcelona. Fontamara, 1996. 285 pp.
- Bruning, Roger H. et al. *Cognitive Psychology and Instruction*. New Jersey. Prentice Hall, 1995. 434 pp.
- Caivano, Fabricio y Jaime Carbonell. *15 personajes en busca de otra escuela*. Barcelona. Laia, 1984. 235 pp.
- Carbajal, Alicia, Terry Spitzer y Juan F. Zorrilla. *La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa. Estados del Conocimiento. Cuaderno 1. Alumnos*. México. 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa. 30 pp.
- Casarini, Martha. *Teoría y diseño curricular*. México. Trillas, 1997. 230 pp.
- Cerda, Ana María. *Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno -el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades-*. México. IPN-CINVESTAV- DIE Tesis 16, 1992. 58 pp.
- Ceballos, Héctor. *Foucault y el poder*. México. Ediciones Coyoacán, 1997. 111 pp.
- Coll, César. *Psicología y currículum*. Argentina. Paidós, 1994. 174 pp.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. 123a edición. México. Porrúa, 1998. 147 pp.
- Covarrubias, Francisco. *Las herramientas de la razón*. México, UPN, 1995. 277 pp.

- Devereux, George. *De la ansiedad al método en la ciencias del comportamiento*. México. Siglo XXI, 1999. 410 pp.
- Díaz Barriga, Ángel et al. *Práctica docente y diseño curricular*. México. UNAM-ENEP Aragón, 1989. 231 pp.
- _____ y Concepción Barrón. *Apuntes de la ENEP Aragón Currículum de Pedagogía*. México. UNAM-ENEP Aragón, 1988. 105 pp.
- Doctorado en Pedagogía*. México. UNAM-FFyL. División de estudios de posgrado. Departamento de Pedagogía, 1998. 209 pp.
- Dreyfus, H. L. y P. Rabinow. "El sujeto y el poder". En Michel Foucault. *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México. UNAM-IIS, 1988. pp. 227-244.
- "Educación: compromiso incumplido". En *Periódico Reforma*: Lunes 4 de mayo de 1998.
- Ehrlich, Patricia. "La educación, los valores y el futuro". En *Educación para la vida. Volumen 1*. México. SEP – Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, 1994.
- Filstead, William J. "Métodos cualitativos". En Cook, T.D. y CH.S. Reichardt. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata, 2000. 229 pp.
- Fontana, M. entrevista con Michel Foucault. *Vérité et pouvoir*. En rev. *L'Arc*. No. 70 especial, p.p. 16-26
- Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. México. Siglo XXI, 1999. 350 pp.
- _____. *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta, 1992. 189 pp.
- _____. *Tecnologías del yo*. Barcelona. Paidós, 1998. 150 pp.
- _____. *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI, 1995. 314 pp.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI, 1999. 139 p.
- Freud, Sigmund. "Sobre la psicología del colegial". En *Obras completas. Vol. XVIII*. Buenos Aires. Amorrortu, 1997. 303 pp.

- Fuentes, Sara María. *Un acercamiento a la educación desde el psicoanálisis*. Tesis de maestría. México. UNAM-FFyL, 1994. 202 pp.
- Gago, Antonio. "Un examen útil y necesario". En *Periódico Reforma*. Domingo 23 de junio de 1996.
- Garfinkel, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Gran Bretaña. MPG Books, 1999. 288 pp.
- Giroux, Henry A. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". En *Cuadernos políticos* 44. México, julio-diciembre, 1985. Era. 89 pp.
- Goetz, Judith y Margaret LeCompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata, 1988. 279 pp.
- Goffman, Erving. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu, 1998. 172 pp.
- _____. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu, 2001. 273 pp.
- González, Fernando Luis. *Investigación cualitativa en psicología*. México, Thompson. 2000. 123 pp.
- Guevara, Gilberto et al. *La catástrofe silenciosa*. México. FCE, 1995. 336 pp.
- Guzmán, Carlota. *Juventud estudiantil: temáticas y líneas de investigación*. México. UNAM-CRIM, 1991. 42 pp.
- _____. *Los alumnos ante la disciplina escolar: ¿aceptación o rechazo? (Estudio de caso)*. México. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1988. 124 pp.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona. Paidós, 1994. 297 pp.
- Hernández, F. y J.M. Sancho. "La problemática de la evaluación". En *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona. Paidós, 1993. pp. 141-164.
- Hersh R. - J. Reimer - D. Paolitto. *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid. Narcea, 1998. 192 pp.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Hirsh, Ana. Compiladora. *Educación y valores. Tomo I*. México. Guernika, 2001. 526 pp.
- Ibáñez, Tomás. "Representaciones sociales: teoría y método". En *Psicología social construccionista*. México. UAG, 1994. pp. 153-216.
- Kohlberg, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. Desclee de Brouwer, 1992. 665 pp.
- Lacan, Jacques. *La familia*. Buenos Aires. Argonauta, 1987. 142 pp.
- Laplanche, Jean y J.-B. Pontalis. *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona, Labor, 1994. 535 pp.
- Latapí, Pablo. "El drama del rezago educativo". En Jiménez Norma "La Entrevista. En *Periódico Reforma*. Lunes 18 de septiembre de 1995.
- Levisky, David Léo. *Adolescencia. Reflexiones psicoanalíticas*. Argentina. Lumen, 1999. 358 pp.
- Loria, Cecilia. En Padilla J.A. "La corrupción no somos todos". En *Enfoque No 278*. Domingo 23 de mayo de 1999. 22 pp.
- Luna, María Eugenia. *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. México. IPN-CINVESTAV-DIE Tesis 21, 113 pp.
- Malinowski, Bronislaw. *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona. Península, 1975. 505 pp.
- Manual de procedimientos de la orientación educativa*. México. SEP-SEIT, 1994. 83 pp.
- Martiarena, Óscar. *Michel Foucault: Historiador de la subjetividad*. México, ITESM-CEM/El Equilibrista, 1995. 365 pp.
- Martín, María Luisa. *Planeación, administración y evaluación de la educación*. México. Trillas, 1997. 230 pp.
- Medina, Julieta. "Gasto educativo: una drástica caída". En *Periódico Reforma*. Martes 17 de septiembre de 1996.
- Melgar, Ivonne. "Reprueba la UNESCO aprendizaje". En *Periódico Reforma*. Año 8, Núm. 2866. Jueves 18 de octubre del 2001.



- Miras, Mariana. "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos los conocimientos previos". En Coll, César et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona. GRAO, 1997. 183 pp.
- Morey, Miguel. "Introducción". En *Michel Foucault: Un diálogo con el poder y otras conversaciones*. Madrid. Alianza, 1981. pp. I – VII.
-
- Munguía, Jorge. *El camino sin sentido. Tres ensayos sobre la educación técnica y la formación extraescolar en México*. México. UPN, 1995. 122 pp.
- Muñoz Izquierdo, Carlos et al. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo". En *La contribución de la educación al cambio social. Reflexiones a partir de la investigación*. México., Guernika, 1999. 331 pp.
- Muuss, R.E. *Teorías de la adolescencia*. México. Paidós, 2001. 225 pp.
- Orozco, Guillermo. *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. México. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C. , 1997. 158 pp.
- Ortega, Pedro y Ramón Mínguez. *Los valores en la educación*. Barcelona. Ariel, 2001. 256 pp.
- Otero, Oliveros F. *Autonomía y autoridad en la familia*. México. MiNos, 1998. 138 pp.
- Pérez, Gloria. *La investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid. La Muralla, 1994. 145 pp.
- Piaget, Jean. *El estructuralismo*. México. Cruz CNCA, 1995. 131 pp.
- _____. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires. Psique, 1987. 189 pp.
- _____. *Seis estudios de psicología*. México. Planeta, 1996. 227 pp.
- _____ y B Inhelder. *Psicología del niño*. Madrid. Morata, 1991. 172 pp.
- "Poderes y estrategias. Entrevista con Michel Foucault". *Les révoltes logiques*. Núm. 4. Primer trimestre 1977.
- Pozo, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros*. Madrid. Alianza, 1996. 383 pp.



- Programa Nacional de Orientación Educativa*. México. SEP-SEIT. 62 pp.
- Remedi, Eduardo. Coordinador. *Encuentros de Investigación Educativa 95-98*. México. IPN-CINVESTAV, 1999. 286 pp.
- Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García. *Metodología de la investigación cualitativa*. España. Aljibe, 1999. 378 pp.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. *Ética*. México. Grijalbo, 1987. 242 pp.
- Saucedo, Claudia Lucy. *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. IPN-CINVESTAV-DIE Tesis 28.1998. 131 pp.
- Savater, Fernando. *El valor de educar*. México. Ariel, 1997. 222 pp.
- Solís, Leticia. *La familia en la ciudad de México*. México. Porrúa, 1997. 170 pp.
- Spitzer, Terry. *El proceso de socialización del estudiante en la Universidad Autónoma de Chapingo: Hacia la internalización de un rol profesional*. Tesis de maestría. México. IPN-CINVESTAV-DIE.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona. Paidós, 1998. 343 pp.
- Yurén, Ma. Teresa. "Como pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault". En Tapia, Medardo y Teresa Yurén. *Los actores educativos y sus escenarios regionales*. México, CRIM-UNAM. Próxima publicación.
- _____. *Eticidad, valores sociales y educación*. México. UPN, 1995. 323 pp.
- _____. "Formación, eticidad y relación pedagógica. En *Quehacer educativo y formación a distancia. En busca de la eticidad*. México, 1999. En prensa.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo I

La educación técnica en México

Los antecedentes de esta modalidad educativa se extienden hasta la época colonial. Llegan entonces los artífices españoles como mano de obra artesanal. Algunos de ellos introducen a los indígenas en el aprendizaje informal de técnicas artesanales. El sector que entonces acelera su desarrollo es la minería y así tenemos que en 1783 se crea la Escuela de Minería, considerada la primera escuela de enseñanza técnica en México.

Posterior al movimiento de Independencia y ya para mediados del siglo XIX, el proyecto de país delineado por los liberales requería implementar una formación de técnicos calificados. Así, en 1847, durante el gobierno del general Santa Anna, se funda la Escuela de Artes y Oficios. A partir de este momento se da una rápida expansión de la enseñanza técnica. En 1867 se reestructura este tipo de enseñanza con la finalidad de proporcionar una formación que permita a sus egresados adaptarse a los procesos mecanizados. En 1902 se fundan las Escuelas Primarias Superiores para ampliar esta finalidad.

Al finalizar el periodo de la revolución, el Gobierno Constitucionalista reorganiza la Escuela Nacional de Artes y Oficios. En 1923 la Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial se hace cargo de la enseñanza técnica. En 1932 la Dirección divide a la enseñanza técnica en tres escuelas: de enseñanza de pequeñas industrias, de formación de obreros calificados y de enseñanza técnica superior. Posteriormente, se funda la Preparatoria Técnica. En 1937 se crea el IPN para satisfacer los cuadros técnicos y profesionales requeridos.

A partir del periodo cardenista la infraestructura y la formación de recursos humanos en el área técnica se mantienen estables hasta principios de los sesenta. A partir de estos años se hacen reformas a la enseñanza técnica a fin de satisfacer la necesidad de trabajadores calificados de niveles bajo y medio y, al mismo tiempo, limitar la demanda de aspirantes a la educación superior. En 1978 se da una notable expansión de la educación técnica dada la prioridad marcada por el Estado por las expectativas generadas respecto a su contribución al desarrollo económico, sin dejar de considerarla una salida lateral que reduzca la demanda de educación superior. A partir de este momento se impulsa la formación de técnicos profesionales, la cual pretende revalorar la imagen del técnico.

Actualmente de entre las instituciones de carácter público abocadas a la preparación de técnicos profesionales del nivel medio superior tenemos: CECATI (Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial), CETis (Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios) y CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 2

Guión para entrevista intensiva

1. ¿Quién o quienes tienen poder en la escuela?
2. ¿Por qué hay alumnos que no entran a clases?
3. Después de haber reprobado una materia los alumnos tienen tres oportunidades para pasarla y continuar como alumnos regulares. Debería haber más oportunidades ¿verdad?
4. Tan sencillas que son las matemáticas ¿no creen? ¿por qué habrá tantos reprobados en la materia?
5. Si los alumnos asisten a clases, estudian y hacen tareas ¿qué pasa con sus logros en la escuela?
6. ¿Qué esperan los maestros de los alumnos, aprendizaje o calificación?
7. ¿Y los demás, su mamá, su papá, su familia, su novio o novia?
8. Y ustedes ¿qué esperan, aprendizaje o calificación?
9. ¿Cuál es la relación del examen único de ubicación y que ustedes estén estudiando aquí?
10. Bueno, la escuela, los directivos, los prefectos, los maestros les ayudan a ser independientes ¿verdad?
11. ¿Cómo han logrado llegar hasta este momento de sus estudios?

P.D. 1, 5, 6, 7, 8, 9, 11

P.E. 2, 10

P.C. 3, 4



Anexo 3

Primer cuestionario

Estimado(a) alumno(a):

A lo largo de tu carrera de técnico profesional te solicitaremos contestes algunos cuestionarios cuyo eje fundamental son tus estudios en este plantel. Las respuestas que tú ofrezcas servirán para el desarrollo de un trabajo de investigación en torno a los estudiantes de educación técnica, por lo que es muy importante contar con tu participación. Gracias anticipadas por tu cooperación.

Nombre _____ Grupo _____ Turno _____

a) Si tu rendimiento no fue el que esperabas en alguna de las materias que cursas, anota la materia, la calificación que obtuviste y a continuación el motivo para este resultado.

Materia	Calif.	Motivo
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

b) ¿Faltaste a clases durante el primer periodo parcial? (1) no _____ (2) sí _____

c) Si faltaste, anota el número de veces. Si no te acuerdas con exactitud, da un número aproximado.

Materia	Veces	Materia	Veces
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

d) Marca el o los motivos por los que faltaste.

- (1) Trabajo _____
- (2) Ayudo en mi casa _____
- (3) Vivo lejos _____
- (4) Se me hizo tarde _____
- (5) No tuve ganas de venir a la escuela _____
- (6) No me gusta(n) las clases de la(s) materias a las que no entré _____
- (7) El (la) maestro(a) no me dejó entrar _____
- (8) Me quedé jugando o platicando _____



- (9) No hice la tarea _____
 (10) Estuve enfermo(a) _____
 (11) Otra causa _____

e) ¿Te gusta estudiar? (1) Sí _____ (2) No _____

f) ¿Por qué? _____

g) ¿Cuál(es) ha(n) sido la(s) materia(s) que menos te ha(n) gustado este semestre?

h) ¿Por qué? _____

i) ¿Te cuesta trabajo entender lo que estudias? (1) No _____ (2) Sí _____

j) ¿En qué materias?

k) ¿A qué lo atribuyes?

l) El turno en que estudias ¿es el que solicitaste? (1) Sí _____ (2) No _____

m) ¿Existe(n) obstáculo(s) para que estudies? (1) No _____ (2) Sí _____

n) Si tu respuesta fue afirmativa ¿de qué tipo?

- (1) Económicos _____
 (2) Familiares _____
 (3) De trabajo _____
 (4) De salud _____
 (5) De hábitos de estudio _____
 (6) De disciplina en la escuela _____
 (7) De ganas de estudiar _____
 (8) De comprensión de materias _____
 (9) Otros ¿Cuál(es)? _____

Si quieres hacer algún comentario adicional acerca de tus estudios, utiliza este espacio

TE DAMOS LAS GRACIAS POR HABER RESPONDIDO ESTE CUESTIONARIO

P.D. a, f, h, k



Anexo 4

Segundo cuestionario

Estimado(a) alumno(a):

Requerimos nuevamente de tu participación y de tus respuestas, por lo que te solicitamos contestes el siguiente cuestionario. Te damos las gracias anticipadas por tu cooperación.

Nombre _____ Grupo _____ Turno _____

a) Menciona las materias que más te hayan gustado este semestre y di por qué. Pon primero tu preferida y luego las que le sigan.

Materia más gustada _____
Motivo _____

Materia gustada _____
Motivo _____

Materia gustada _____
Motivo _____

b) Menciona las tres materias que se te hayan hecho más difíciles y da las causas. Anota primero la que te haya costado más trabajo y luego las que le sigan.

Materia más difícil _____
Motivo _____

Materia difícil _____
Motivo _____

Materia difícil _____
Motivo _____

c) Cuando hiciste el examen para ingresar al nivel medio superior ¿qué número de opción marcaste para este plantel?

1.- 1a. opción _____ 2.- 2a. opción _____ 3.- 3a. a 5a. opción _____
4.- 6a. a 10a. opción _____ 5.- 11a. en adelante _____ 6.- No lo marqué _____

d) ¿Crees que hay disciplina en la escuela? 1. Sí _____ 2. No _____

e) ¿Por qué? _____

f) A las personas con quienes vives ¿les gusta que estudies? 1. Sí _____ 2. No _____

g) ¿Por qué? _____

Si deseas hacer algún comentario adicional relacionado con tus estudios, utiliza este espacio

TE DAMOS LAS GRACIAS POR HABER RESPONDIDO ESTE CUESTIONARIO

P.D.: a

P.E.: b, e, g



Anexo 5

Tercer cuestionario

Estimado(a) alumno(a):

Como recordarás, el semestre pasado nos apoyaste en este trabajo de investigación que se está realizando en el plantel. Ahora, una vez más, solicitamos tu participación y te pedimos que contestes el siguiente cuestionario. Agradecemos de antemano tu cooperación.

Nombre _____ Grupo _____ Turno _____

- a) Menciona las dos materias que más te hayan gustado este semestre y di por qué. Pon primero tu preferido y luego la que le siga.

Materia más gustada _____

Motivo _____

Materia gustada _____

Motivo _____

- b) Menciona las dos materias que menos te hayan gustado este semestre y anota por qué. Escribe primero la que menos te haya gustado y luego la que le siga.

Materia menos gustada _____

Motivo _____

Materia no gustada _____

Motivo _____

- c) Menciona las dos materias que se te hayan hecho más difíciles este semestre y anota el motivo. Primero la que te haya costado más trabajo y luego la que le siga.

Materia más difícil _____

Motivo _____

Materia difícil _____

Motivo _____

- d) ¿A qué atribuyes los resultados que obtuviste en los últimos exámenes?

- e) ¿Sabes cuáles son todas las materias que componen los estudios de tu carrera? 1.Sí__ 2.No__

- f) ¿Cuánto tiempo te toma llegar a la escuela desde tu casa y de la escuela a tu casa?

1. Menos de media hora _____ 2. Entre media hora y una hora _____ 3. Entre una y dos horas _____

4. Entre dos y tres horas _____ 5. Más de tres horas _____

- g) ¿Cómo te transportas de tu casa a la escuela y de la escuela a tu casa?

1. En metro _____ 2. En autobús _____ 3. En micro o combi _____ 4. Me traen en coche _____

5. Vengo caminando _____

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

h) En promedio ¿cuáles son los ingresos de tu familia?

1. Menos de \$2,000.00 _____ 2. De \$2,000.00 a \$3,999.00 _____ 3. De \$4,000.00 a \$5,999.00 _____
4. De \$6,000.00 a \$7,999.00 _____ 5. De \$8,000.00 en adelante _____

i) ¿Cuántas personas componen tu familia además de ti? _____

j) ¿Cómo es tu relación con los otros miembros que forman tu familia?

1. Muy buena _____ 2. Buena _____ 3. Regular _____ 4. Mala _____ 5. Pésima _____

k) ¿A qué lo atribuyes? _____

l) ¿Platicas con tus papás o con quienes se hacen cargo de ti?

1. Mucho _____ 2. Regularmente _____ 3. Poco _____ 4. Nunca _____

m) ¿Por qué? _____

Si deseas hacer algún comentario adicional relacionado contigo, tu familia o tus estudios, utiliza este espacio.

TE DAMOS LAS GRACIAS POR HABER RESPONDIDO ESTE CUESTIONARIO

P.D. a, k

P.E. b, c, d

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 6

Cuarto cuestionario

Estimado alumno:

A lo largo de tus estudios nos has apoyado con tus respuestas a los cuestionarios aplicados. Te pedimos lo hagas una vez más, contestando el presente cuestionario. Te damos las gracias ya que con tu participación se puede llevar a cabo esta investigación.

Nombre _____ Grupo _____ Turno _____

a) ¿Qué materias te han sido más difíciles este semestre?

b) ¿A qué lo atribuyes? _____

c) ¿Qué materias te han gustado más este semestre?

d) ¿Por qué? _____

e) ¿Faltas con frecuencia a clases? 1.No _____ 2.Sí _____

f) Si tu respuesta fue afirmativa ¿Faltas a todas las materias? 1. No. _____ 2. Sí _____

g) ¿O sólo a algunas? ¿Cuáles?

h) ¿Por qué motivo? _____

i) En las materias difíciles ¿te conformas con un 6? 1.No _____ 2.Sí _____

j) ¿Por qué? _____

k) ¿Cómo influyen tus amigos, novio o novia en tus estudios y en tu aprovechamiento escolar?

1. Mucho _____ 2. Poco _____ 3. Nada _____

l) ¿Por qué? _____

Si deseas hacer algún comentario adicional, utiliza este espacio para expresarlo.

TE DAMOS LAS GRACIAS OTRA VEZ POR TU AYUDA Y PARTICIPACIÓN.

P.D. d

P.E. b, h, j, l



Anexo 7

Quinto cuestionario

Estimado(a) alumno(a):

A lo largo de tus estudios nos has apoyado con tus respuestas a los cuestionarios aplicados. Te pedimos lo hagas una vez más. Te damos las gracias ya que con tu participación se puede llevar a cabo la investigación que estamos realizando.

Nombre _____ Grupo _____ Turno _____

a) ¿Cuál(es) ha(n) sido tu(s) materia(s) favorita(s) este semestre?

b) ¿Por qué? _____

c) ¿Cuál(es) es/son la(s) materia(s) que menos te ha(n) gustado este semestre?

d) ¿Por qué? _____

e) ¿Vienen de tu casa a firmar boletas? 1.Si _____ 2.No _____

f) ¿Por qué? _____

g) ¿Tú que piensas acerca de la firma de boletas?

h) ¿Qué tan importantes son para ti las calificaciones? _____

i) ¿Son más importantes que los conocimientos? 1.No _____ 2.Sí _____ 3.A veces _____

j) ¿Por qué? _____

k) Cuando no estudias alguna(s) materia(s) ¿cuáles suelen ser los motivos?

l) Cuando tienes oportunidad ¿copias en un examen? 1.No _____ 2.Sí _____

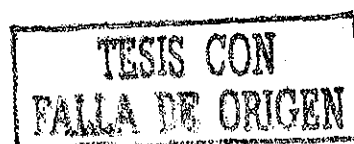
m) ¿Por qué? _____

Si deseas hacer algún comentario adicional, utiliza este espacio para expresarlo.

TE DAMOS LAS GRACIAS UNA VEZ MÁS POR TU AYUDA Y PARTICIPACIÓN

P.D.: f, g

P.E.: b, d, h, j, k, m



Anexo 8

Sexto cuestionario

Estimado(a) alumno(a):

A lo largo de tu carrera nos has apoyado en este trabajo de investigación. Ahora, una vez más, solicitamos tu participación y te pedimos que contestes el siguiente cuestionario. Agradecemos de antemano tu participación.

Nombre _____
Turno _____

Grupo _____

a) Menciona las dos materias y los motivos por los que te hayan parecido las más fáciles este semestre

Materia más fácil _____

Motivo _____

Materia fácil _____

Motivo _____

b) Menciona las dos materias que se te hayan dificultado más este semestre y expresa los motivos.

Materia más difícil _____

Motivo _____

Materia difícil _____

Motivo _____

c) ¿Existe algo que quisieras mejorar en relación a tus estudios? 1. Sí ____ 2. No ____

d) Si tu respuesta fue afirmativa ¿qué es? _____

e) ¿Cómo crees que podría hacerse? _____

f) ¿Has recibido alguna orientación en esta escuela que te haya ayudado a ser mejor estudiante?

1. Sí ____ 2. No ____

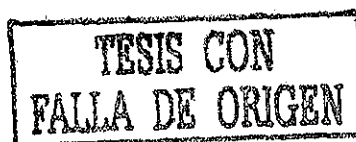
g) ¿Cuentas en tu casa con lo necesario para realizar con éxito tus estudios? 1. Sí ____ 2. No ____

Si deseas hacer algún comentario adicional, utiliza este espacio.

TE DAMOS LAS GRACIAS UNA VEZ MÁS POR TU APOYO Y COOPERACIÓN.

P.D.: d, e

P.E.: a, b



Guía de entrevista a alumnos del 6o semestre

1. ¿Cómo te sientes ahora que ya estás finalizando tus estudios?
2. ¿Y en relación con tus semestres anteriores?
3. ¿Cuáles han sido los problemas más serios a los que te has enfrentado a lo largo de tus estudios?
4. ¿Cuál ha sido la actitud de tu familia en torno a tus estudios?
5. En torno a las calificaciones que has obtenido ¿crees que reflejan los conocimientos que has adquirido?
6. ¿Qué sugerencias darías a los maestros del plantel?
7. ¿Y a los prefectos?
8. ¿Cuáles son tus planes ahora que terminas tus estudios?

P.D.: 1, 2, 5, 8

P.E.: 3, 4, 6, 7

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Guía de entrevista a subdirector

1. ¿Cuáles son los problemas más complejos con que suele enfrentarse en el plantel?
2. ¿Y los que ocurren más a menudo?
3. ¿Cómo atiende a ambos?
4. ¿Se siguen dando cursos de regularización a alumnos que han reprobado?
5. En cuanto a cursos a maestros ¿se llegan a impartir cursos de actualización pedagógica?

P.D.: 1, 2, 3, 5

P.E.: 4

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 11

Guía de entrevista a la jefa del Depto. de servicios docentes

1. En relación con los maestros ¿cuáles son los problemas que más frecuentemente se presentan?
2. ¿Cuáles son los problemas más graves que suelen presentarse?
3. ¿Qué crees –o posiblemente sepas- que los ocasiona?
4. ¿Qué tan frecuentemente se actualizan planes y programas de estudio?

P.D. 1, 2, 3, 4

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 12

Guía de entrevista a la jefa del Depto. de servicios escolares y los jefes de la
Ofna. de orientación educativa de ambos turnos

1. En relación con los estudiantes ¿cuáles son los problemas que más frecuentemente se presentan?
2. ¿A qué crees –o posiblemente sabes- que se deben?
3. ¿Cuáles son los problemas más graves que suelen presentarse?
4. ¿Que crees –o posiblemente sepas- que los ocasionan?
5. ¿Cómo tratas los más frecuentes?
6. ¿Y los más graves?
7. ¿Existe alguna relación entre esos problemas y el rendimiento de los alumnos?
8. Si no hay relación, entonces ¿qué situaciones podrían estar provocándolos?
9. ¿Se lleva algún programa o estrategia para el mejor desarrollo de los alumnos?

P.D.: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

P.E.: 9

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 13

Guía de entrevista a las jefas de la Ofna. de control escolar, turnos matutino y
vespertino

1. ¿Cuáles son los criterios para colocar a los alumnos en los grupos al ingresar a primer semestre?
2. Vi en los documentos de control escolar que hay un grupo completo que tiene cero en matemáticas ¿sabes por qué?
3. ¿Qué efecto tiene la entrega de boletas?
4. ¿Cómo se dan más frecuentemente los reprobados, por alumno, por materia o por maestro

P. D.: 2, 3, 4

P. E.: 1

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Guía de entrevista al jefe de los servicios bibliotecarios

1. ¿Qué problemas se presentan en relación con su trabajo?
2. ¿A qué atribuye dichos problemas?
3. ¿Cómo se allega el plantel material para la biblioteca?
4. ¿Encuentran los alumnos el material de apoyo que necesitan?
5. ¿Se cuenta con el material que los maestros requieren?

P. D. 1, 2, 3, 4, 5

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Guía de entrevista a prefectos

1. ¿Cuál es su relación con los alumnos?
2. Respecto a los maestros ¿cuál es su trabajo en relación con ellos?
3. Respecto a los alumnos ¿hay algunos problema que se repita constantemente?
4. En cuanto a los maestros ¿existe algún problema que se presente con regularidad?

P. D.: 2, 3, 4

P. E.: 1

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Guía de entrevista a los maestros de matemáticas

1. Platíqueme de su práctica
2. ¿Cómo se relacionan los alumnos con las matemáticas en este nivel de estudios?
3. ¿Existe algún problema especial en la impartición de su materia?
4. ¿Cómo maneja usted esa problemática?

P. D. 1, 4

P. E.: 2, 3

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 17

Primer cuestionario a maestros

Compañero maestro:

El presente cuestionario ha sido diseñado para una investigación de campo que se viene realizando en la escuela en torno a los alumnos. Mucho nos ayudará contar con tu participación al responder este cuestionario. Te rogamos nos apoyes con tus respuestas y te damos las gracias de antemano.

a) Estimas que los alumnos comprenden los temas que presentas?

1. Totalmente _____ 2. La mayoría _____ 3. Aproximadamente la mitad _____
4. Una cuarta parte _____ 5. Pocos _____

b) ¿Existe alguna situación que limite o impida para ti una buena impartición de tu materia? De existir ¿cuá(es) es (son)?

c) Respecto al contenido del programa de estudio de tu(s) materia(s) ¿es consecuente con los conocimientos previos de los alumnos? 1. Sí _____ 2. No _____

d) Al interior del programa ¿es adecuado el contenido para este nivel de estudios? 1. Sí _____ 2. No _____

e) Por favor señala las que tu creas que son las principales limitantes en el aprendizaje de los contenidos de tu materia:

- | 1. De los alumnos | 2. Del maestro | 3. De la institución |
|--|---|-------------------------------------|
| 1.1() Falta de interés por la materia | 2.1() Problemas personales | 3.1() Falta del material necesario |
| 1.2() Poco o nulo deseo de estudiar | 2.2() Imposibilidad de motivar | 3.2() Horario inadecuado |
| 1.3() Malos hábitos de estudio | 2.3() Dificultad en la transmisión de contenidos | 3.3() Instalaciones inapropiadas |
| 1.4() Esquema cognitivo insuficiente (vocabulario limitado, incapacidad de abstracción, etc.) | 2.4() Falta de control sobre el grupo | 3.4() Falta de apoyo. Especifica |
| 1.5() Otro _____ | 2.5() Otro _____ | 3.5() Otro _____ |

Si hay algo adicional que deseen mencionar en torno a la escuela, al programa de estudios, tu(s) clases o los alumnos, te pedimos lo expreses en este espacio

AGRADECEMOS TU TIEMPO Y TU ATENCIÓN DEDICADOS A RESPONDER ESTE CUESTIONARIO.

P.D. b



Segundo cuestionario a maestros

Compañero maestro:

Hace poco más de un año nos hiciste favor de contestar un primer cuestionario. Ahora solicitamos nuevamente tu apoyo. La aplicación de estos cuestionarios es parte de una investigación que se lleva a cabo en torno a los alumnos. Te rogamos nos ayudes con tus respuestas y te damos las gracias de antemano.

a) Asigna números en orden progresivo, empezando con el núm. 1, sobre lo que más trabajas o enfocas en tu práctica docente en relación con los alumnos.

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| - Asistencia a clase _____ | - Creatividad _____ |
| -Disciplina en la clase _____ | - Exámenes _____ |
| - Llegar puntual a clase _____ | - Memorización de contenidos _____ |
| - Participaciones _____ | - Razonamiento _____ |
| - Tareas y entrega de trabajos _____ | - Otro _____ |

b) Después de una explicación a tus alumnos que consideras suficientemente amplia y clara ¿qué haces si uno o varios de ellos te dicen que no entendieron?

c) ¿Qué representa para ti el 6 de calificación en un alumno?

d) ¿Hay algún(os) valor(es) moral(es) que te permita tu clase fomentar en tus alumnos? 1.Sí ___
2.No ___

e) Si tu respuesta fue afirmativa ¿cuál(es)?

f) ¿Cómo lo(s) fomentas?

g) ¿Sientes que tu trabajo se reconoce? 1.Sí _____ 2.No _____

h) ¿Por qué?

Si hay algo más que desees agregar, te pedimos lo expreses en este espacio

UNA VEZ MÁS, TE AGRADECEMOS TU TIEMPO Y TU ATENCIÓN DEDICADOS A RESPONDER ESTE CUESTIONARIO.

P.D.: c, e, f, h

P.E.: b

