



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E
INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**TIEMPO Y ESCUELA: EL ABANDONO DE
LA SUBJETIVIDAD**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A
FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE**

DIRECTOR DE TESIS: DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

2008



**Representación del tiempo Teotihuacano
(versión estilizada)**

INDICE



INTRODUCCIÓN	5
1. EL TIEMPO COMO PROBLEMA: CLAVE DE LA COMPRENSIÓN PEDAGÓGICA.	18
1.1 Tiempo y subjetividad.	18
1.2 La fenomenología hermenéutica de Heidegger. La temporalidad como horizonte de subjetivación.	23
1.2.1 El talón de Aquiles de la subjetivación heideggeriana.	30
1.3 ¿Qué es, pues, el tiempo?	33
1.4 Temporalidad como horizonte de la subjetivación: clave de la comprensión pedagógica.	35
2. DEL TIEMPO ORIGINARIO AL COTIDIANO.	38
2.1. La cotidianidad: de la posibilidad a la integración social.	38
2.2 Las representaciones: de la sustitución al ser siendo.	41
2.3 Tiempo cotidiano. Tiempo social.	50
2.3.1 El tiempo en el trabajo industrial: el tiempo es oro.	54
2.3.2 Para que el tiempo sea oro: la escuela.	55
3. EL TIEMPO COMO REPRESENTACIÓN: DE LA ORIENTACIÓN TEMPORAL, AL TIEMPO COTIDIANO.	58
3.1. El contexto sociocultural: la institución, sus agentes.	58
Antecedentes de las EPOEM: heredado, no robado.	59
Las EPOEM entre el ser y la eficacia.	60
La vida de la preparatoria: sus alumnos, sus maestros.	72
3.2 Orientación temporal: de la percepción a lo simbólico.	84
3.3 Los preparatorianos: representaciones de ¿su tiempo?	87
3.4 ¿El tiempo de los alumnos? Procesos escolares.	102
4. LA EXPERIENCIA VIVIDA DEL TIEMPO: ENTRE EL SER Y EL TENER.	110
4.1 La cotidiana temporalidad áulica en la preparatoria.	110
4.2 Para tener éxito en la escuela: dejar de ser.	121
4.2.1 El tiempo en el discurso.	121
4.2.2 El tiempo vivido a través de la relación entre iguales.	123
4.3 Escuela: ¿espacio de formatividad?	129
CONSIDERACIONES FINALES	143
BIBLIOGRAFÍA	152

INTRODUCCIÓN



De la inquietud...

La labor docente desarrollada durante los últimos 13 años en una Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México, ha dado pie a las interrogantes que iniciaron esta investigación. De hecho, los cuestionamientos aquí presentados parten más de elementos afectivos que de la lógica racional que tiende a priorizarse en los trabajos que pretenden ser *científicos*. El contacto y convivencia con cientos de jóvenes que han integrado a las diversas generaciones en más de una década, me han permitido presenciar y compartir con ellos innumerables muestras de vigor, alegría, empuje, amor e ilusiones; experiencias en las que la escuela se constituyó en espacio clave para posibilitarlas. Sin embargo, en este mismo lugar se han vivido también (incluso siendo cómplice), demasiados ejemplos de desilusión, frustración, dolor, angustia y sin sentido. Este contraste es lo que me motivó a realizar un estudio como este, en el ánimo de que los hallazgos aquí presentados puedan generar inquietud y reflexión entre todos aquellos que damos vida a la educación formal; permitiendo así la construcción colectiva de alternativas que eliminen de la escuela relaciones que la convierten en padecimiento legitimado e institucionalizado, construyendo en su lugar un espacio de crecimiento, vida y placer.

La inquietud para la realización de esta investigación parte de un hecho cotidiano que ha sido identificado, comentado y sancionado prácticamente por todos los docentes de la institución analizada: ***los alumnos no saben administrar sus tiempos de tal manera que les permita desarrollar sus actividades académicas de manera adecuada.***

De esta forma cotidianamente los docentes de la Preparatoria nos encontramos con alumnos que en horas de clase se encuentran realizando la tarea de otra asignatura, estudiando para el examen que será a la siguiente hora, arreglando asuntos con el profesor de trigonometría cuando es la hora de sociología, pretendiendo entregar trabajos extemporáneos, presentando trabajos inconclusos o con serias carencias *por la falta de tiempo para hacerlos bien.*

La frecuencia de este tipo de situaciones es tal, que es un lugar común el que los docentes y orientadores de la institución nos enfrasquemos en largas charlas en torno a la *irresponsabilidad de los muchachos*; incluso en jornadas de planeación institucional, un espacio importante está destinado a tratar de elaborar estrategias que permitan contrarrestar este tipo de problemas, que evidentemente para las instancias institucionales representa un obstáculo para el adecuado desarrollo académico de nuestros jóvenes alumnos.

Es en este sentido que surgen las preguntas iniciales de investigación ¿Por qué no les alcanza el tiempo a los alumnos para realizar sus actividades académicas? ¿No han aprendido a distribuir adecuadamente el tiempo disponible para realizar sus diversas actividades? ¿Podemos comprender esta

situación en función de la irresponsabilidad de los alumnos? ¿Qué papel cumple la escuela?

Estos cuestionamientos se tornan fundamentales si consideramos que el tiempo es una esfera fundamental en los procesos de educación formal. Su trascendencia no radica solamente en la dimensión de los lapsos que son destinados a la instrucción o formación de habilidades, destrezas y/o valores, lo cual nos remitiría a reducir el tiempo a una dimensión empírica, externa a los procesos sociales. El tiempo se constituye como una esfera que sintetiza la dimensión objetiva y subjetiva de la interacción social. Convirtiéndose en una representación con un alto nivel simbólico (Elías, 1997) Por tanto, el tiempo desde esta lógica semiótica nos lleva a la manera específica en que los sujetos lo viven, lo resignifican y lo sienten.

De los antecedentes...

Ha sido la psicología la encargada de realizar los estudios empíricos en torno al tiempo: *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño* (Piaget, 1978) y los estudios de Orientación temporal encabezados por Fraisse (1967) seguidos por Atkinson (1976) Nuttin, Berggren, Romero (1977) y Esqueda (1981) entre los más notables. Son trabajos que nos indican la trascendencia de la reflexión en torno a este ámbito

Sin embargo, a pesar de que en los estudios señalados se atiende a la importancia de la subjetividad en la problemática temporal y por ende las reflexiones epistemológicas y filosóficas que se vinculan a esta última (especialmente tratadas en Piaget), éstos han tendido a reducir el campo de lo subjetivo a un problema epistemológico, al tiempo vulgar (Heidegger, 1998) en donde el tiempo se transforma en un objeto de conocimiento en interacción con los sujetos, dejando fuera su nivel ontológico (Heidegger, 1998). Además estas perspectivas priorizan la orientación cognitiva, es decir los mecanismos psicológicos mediante los cuales los individuos representan el tiempo y perciben su transcurrir.

Así, esta tendencia ha conceptualizado a la percepción del tiempo como una actividad mental individualizada, concepción que pretende construir una visión racionalizadora y causal de la cognición.

Especialmente los estudios sobre orientación temporal han reducido la temporalidad a esta dimensión. Así pues, para éstos el tiempo es un objeto y por tanto, la orientación en el tiempo, la manera en que los agentes *sienten* que el tiempo transcurre, es independiente del proceso de subjetivación y del contexto social; dejando fuera la gama de significados que se otorgan a las actividades que posibilitan referenciar la percepción temporal.

Esta investigación parte de la afirmación de que no es suficiente el referente cognitivo para comprender el tiempo en general, ni la orientación temporal en particular, se requiere de un enfoque multirreferencial (Ardoino, 1993) que posibilite la construcción de modelos interpretativos que permitan dar cuenta del tiempo, desde su carácter originario (construcción del sujeto como tal) como marco para dar cuenta del tiempo cotidiano, como un referente vivencial generador de interacción social y de una gama de significados.

La orientación temporal entonces, está enmarcada en el tiempo cotidiano, y se entrelaza con lo que las personas creen ser y a los significados asociados a las acciones que están vinculadas a la *medición del tiempo* transcurrido. La cantidad de tiempo¹ que le dedicamos a una actividad, así como la sensación del transcurso temporal (lento, rápido, inexistente) no sólo es una capacidad cognitiva, sino sobre todo es una relación simbólica. La riqueza y complejidad de estos planteamientos nos remiten a la necesidad de explicar sintéticamente el proceso que permitió su construcción.

De la construcción metodológica...

Convertir al tiempo en un objeto de estudio se constituyó en un verdadero reto teórico-metodológico ¿Cómo dar cuenta de un objeto de conocimiento que *es algo sin ser*? De hecho, los primeros pasos en esta investigación partieron de lo que la visión heideggeriana denominaría como la concepción vulgar del tiempo; de ahí que la selección de los referentes y categorías que dieron origen a este trabajo, partieron en primera instancia de mi historia y posibilidades como investigadora y en segundo término de las mediaciones que han predominado en el análisis empírico del tiempo, esto es se inició con un trabajo paralelo de las Representaciones Sociales del tiempo en los alumnos de la preparatoria y la Orientación Temporal de los mismos.

La elección de la Orientación Temporal obedeció básicamente al hecho de que ha sido desde la psicología donde se han desarrollado las principales investigaciones empíricas en torno al tiempo. La orientación temporal, hace alusión a la manera específica en que los individuos *sienten* el transcurrir temporal, su velocidad, lentitud, existencia o inexistencia. Desde esta perspectiva, la orientación del individuo en el tiempo ha sido concebida (Raynor 1974. Atkinson 1976, Nottin, 1977) como un instrumento básico que facilitaría la selección de metas y una adecuada distribución de las acciones y esfuerzos en períodos determinados de tiempo.

Al ser este ámbito uno de los más trabajados en las investigaciones que tratan de establecer el vínculo tiempo-subjetividad, nos llevó a explorar esta posibilidad desde las perspectivas clásicas, así una de las investigaciones consultadas al respecto desarrollada por Luis Esqueda Torres (1981) en la Universidad de los Andes Venezuela, supone y *comprueba* experimentalmente un postulado retomado de Freisse, el cual sostiene que "los sujetos en general, tienen tendencias a subestimar la duración real de las tareas estructuradas y a sobreestimar la duración de tareas monótonas y de tareas sin estructura o vacías" (Esqueda;1981;2). Pero además Esqueda Torres sostiene que los sujetos con elevada capacidad de rendimiento académico poseen "la capacidad de crear pautas propias más eficientes para orientarse en el tiempo y aprovechar mejor tanto situaciones de tareas estructuradas como situaciones de tareas no estructuradas" (Esqueda; 1981; 12).

¹ **Que en sí mismo es otro acuerdo social que a su vez enmarca gran parte de nuestra interacción actual.**

Para explorar esta propuesta, se diseñó una variación de la experiencia aplicada por Esqueda que permitiera conocer la Orientación temporal (en adelante OT) de los alumnos, la cual consistió en lo siguiente:

Experiencia temporal estructurada: Considerando el grado, sexo y edad del alumno, se le proporcionó un listado por escrito de cinco preguntas simples (¿Cómo se llama tu mamá? ¿Dónde vives? ¿Qué deporte te gusta?), se le proporcionan cuatro cuentos cortos pidiéndole lea en voz baja y, que en el momento en que considere que ha pasado un minuto, conteste oralmente la primer pregunta, para posteriormente reanudar la lectura, al calcular que ha transcurrido otro minuto se detiene y contesta la segunda pregunta, y así sucesivamente hasta que completa el listado. Registrando los tiempos empleados en la lectura entre cada una de las preguntas. Se realizó esta actividad con 60 alumnos, 20 de cada grado, 30 mujeres y 30 hombres.

Experiencia temporal no estructurada: En un salón de clases se les solicita a los alumnos que en una hoja anoten nombre, edad y grado, posteriormente se les pide que se sienten comodamente, cierren los ojos y se relajen concentrándose en escuchar una pieza de música clásica durante un período de 5 minutos, una vez transcurrido este tiempo se les solicita que calculen cuanto tiempo pasa desde que se detiene la música hasta que vuelve a escucharse. Dejando transcurrir 10 minutos se inicia nuevamente con la pieza de música y se les solicita a los muchachos que en la hoja de papel escriban cuanto tiempo creen que transcurrió desde que se detuvo la música hasta que volvieron a escucharla. Se aplicó a dos grupos de cada grado, con alumnos de 15 a 18 años. Dando un total de 251 experiencias.

. Los resultados obtenidos en ambas experiencias y su comparación con los estudios de Esqueda (documentado en el capítulo 2) me permitieron establecer reflexiones que generarían nuevas direcciones para la investigación:

- 1) Los estudios de Esqueda han tendido a reducir el campo de lo subjetivo a un problema epistemológico,
- 2) Priorizan la orientación cognitiva, es decir los mecanismos psicológicos mediante los cuales los individuos representan el tiempo y perciben su transcurrir, conceptualizado a la temporalidad como una actividad mental individualizada.
- 3) Esta perspectiva concibe al tiempo como un objeto (empírico) que es percibido por un sujeto.
- 4) Nuestros resultados nos conducen a la necesidad de profundizar en variables de corte sociocultural, elementos que no son considerados en los estudios de Esqueda, dejando fuera la gama de significados que se otorgan a las actividades que posibilitan referenciar la percepción temporal.

Las experiencias cuasiexperimentales descritas posibilitaron la

convicción de que en el análisis del tiempo, se tornaba fundamental profundizar y ampliar la concepción en torno a la subjetividad y su vínculo con la cultura, de ahí que las indagaciones realizadas paralelamente enmarcadas en las Representaciones Sociales se visualizaban como una excelente vía.

Para dar cuenta del tiempo como Representación Social en los alumnos de la preparatoria en cuestión, se partió de una variación del método interrogativo seleccionando dos grupos de cada grado, solicitando a los muchachos que realizaran un dibujo en una hoja tamaño carta a través del cual expresaran qué es el tiempo, su importancia y características; además, se les solicitó que expresaran en forma escrita los mismos elementos en no más de una cuartilla. Una vez obtenidos los dibujos y su respectiva redacción (250 en total), se procedió a observar y leer respectivamente cada uno de ellos, elaborando una base de datos que permitiría a la postre triangular elementos como edad, sexo, grado y categorías contenidas en torno a su visión del tiempo. Este análisis requirió de una estrategia que posibilitara sistematizar la lectura de las redacciones y los dibujos de tal suerte que fuera posible dar cuenta de toda la riqueza contenida en ellos, así es que, se optó por considerar al dibujo como un discurso susceptible de ser leído e interpretado.

El análisis del discurso se convirtió en una pieza clave para la comprensión y construcción de los hallazgos; los estudios del discurso han llegado a ser considerados como una nueva ciencia transdisciplinaria (van Dijk 2000b, Chilton, Shäffner, 2000), en este espacio no interesa dilucidar la polémica que dicha aseveración podría crear, pero rescata un elemento sustancial: El discurso es ante todo una práctica cultural, por tanto

“... debería estudiarse no sólo como forma, significado y proceso mental, sino también como estructuras y jerarquías complejas de interacción y prácticas sociales, incluyendo sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura” (van Dijk, 2000a; 21).

Por tanto, este tipo de análisis no sólo nos permite comprender el papel que dicho discurso pueda tener en la legitimación, institución, confirmación o cuestionamiento de las relaciones sociales particulares al interior de un grupo o en la interacción de varios de ellos. Además, es una vía para poder comprender las conexiones intersubjetivas entre los sujetos. De tal suerte, que el discurso de un agente, se convierte en una porción de significado de la infinitud cultural que caracteriza e integra a una persona a un grupo social específico.

El análisis del discurso posee una gama de variedades y tradiciones; para fines de esta investigación se ha recurrido al Análisis Crítico del Discurso (ACD) el cual a pesar de que en sí mismo constituye un amplio abanico de enfoques: escuela francesa, lingüística crítica, semiótica social, estudios sociocognitivos, entre otros. Todos ellos coinciden en “... que toma partido a favor de los grupos oprimidos en contra de los grupos dominantes, y que manifiesta abiertamente la vocación emancipadora que la motiva” (Fairclough y Wodak, 2000; 368)

Es así, que en el ACD las propuestas del llamado “marxismo occidental” y de Michel Foucault, están presentes. Así se desarrollan planteamientos que van desde los análisis de corte cognitivo, hasta posiciones interpretativas, son

estas últimas las que sustentarán el presente análisis. La posición interpretativa parte de los fundamentos de la cognición social, es decir se orienta

“...hacia la naturaleza social de los perceptores y al mundo social que ellos construyen...el interés se centra en cómo funcionan las personas como miembros de culturas o grupos particulares, y en el estudio de la forma en la que surge el mundo social en el curso de la interacción” (Condor y Antaki, 2000; 452).

Para esta propuesta, no es suficiente el estudio de las estructuras cognitivas para comprender cómo los sujetos dan cuenta de su realidad y cómo esta realidad se traduce en lenguaje. Existe una relación dialéctica entre las estructuras cognitivas y las características culturales del grupo de pertenencia del sujeto. Por tanto, las estructuras cognitivas son productoras y producto de las construcciones culturales y viceversa. De este modo, a través del lenguaje y del discurso que de él emana, se hace posible dar cuenta del proceso de construcción del sujeto, así como del marco cultural desde donde los agentes interactúan y crean sus mundos. Por tanto, si el tiempo cotidiano, su temporalidad en general y la orientación temporal en particular se entrelazan en esta creación cultural, es a través del análisis crítico del discurso que podremos comprender la temporalidad de los adolescentes inmersos en el proceso de formación del nivel medio superior. Además, la visión comprometida que implica el ACD, posibilita interpretar los discursos de los jóvenes como un grupo sometido a la imposición de las lógicas de la temporalidad e interacciones hegemónicas del mundo adulto, estas últimas a su vez respondiendo a una compleja interacción simbólica del ser- siendo con relaciones sociales de carácter instrumental, encumbradoras de las lógicas de temporalidad del mercado. (Ricoeur, 1997; Jeanniere, 1979).

Este nuevo esfuerzo generó además la convicción de que era necesario trascender la perspectiva estructural con la que se había iniciado el análisis de las Representaciones Sociales, esta última posibilitaba identificar los elementos que integran dicha representación, así como su integración, pero no permitía comprender el carácter dinámico y simbólico del tiempo, de ahí que el enfoque procesual de las Representaciones Sociales ampliaba las posibilidades de comprensión.

Sin embargo, retomar el enfoque procesual creó una nueva necesidad: construir una estrategia que diera cuenta del proceso de construcción de las representaciones, contextualizarlo y además explotar la riqueza de significados que se habían identificado gracias a los dibujos y redacciones.

El análisis de los dibujos como discurso permitió explotar la riqueza de significados contenidos en ellos, así como un primer acercamiento a su proceso de construcción, permitió dar cuenta de la noción y valoración del tiempo en los alumnos, pero dichos elementos no *alcanzaban* para responder a la pregunta de origen ¿Por qué no les alcanza el tiempo a los alumnos para realizar sus actividades académicas? De ahí, que se diseñó una nueva estrategia de indagación empírica que permitiera dar cuenta del tiempo de los jóvenes alumnos como experiencia vivida.

Se recurrió a un acercamiento etnográfico del trabajo en el aula, como una vía para dar cuenta de lo que denominamos como Temporalidad áulica, es

decir la manera específica en que los alumnos viven y sienten el tiempo (orientación temporal) durante su permanencia en el salón de clases. La Temporalidad áulica como una categoría central para comprender una parte sustancial de la vida cotidiana escolar, fue analizada utilizando como mediación a la etnografía como vía para el acercamiento a la vida cotidiana de los salones de clase, ésta ha dado cuenta de la relación alumno – maestro al interior del proceso de trabajo áulico, sin embargo, si bien es cierto que se considera como contexto importante la forma de organización del trabajo que genera el docente, la presente investigación prioriza la relación alumno – alumno, como herramienta sustantiva para dar cuenta de la Temporalidad áulica. Por tanto los registros de observación están centrados en esta relación.

Se trabajaron 71 registros de los cuales 38 corresponden a trabajo en el aula distribuyéndose de la siguiente manera: 17 de cuatro grupos de segundo año (tres turno matutino y uno vespertino), 12 de dos grupos de tercer año (uno matutino y uno vespertino) 9 de dos grupos de primer año (uno matutino y uno vespertino) .Los 23 registros restantes corresponden a comentarios y pláticas informales con alumnos (19) con docentes de la institución, así como registros de reuniones de trabajo docente (14).

Las notas tomadas en el salón de clase, constituyeron la base para elaborar un registro ampliado, es decir, las notas tomadas no solamente fueron capturadas en el ordenador, sino además este ejercicio se complementó con la ampliación y precisión de las situaciones que tuvieron que ser dejadas a la memoria. Algunos de estos registros pudieron dar cuenta de los diálogos de los alumnos y en la medida de lo posible se reproducen dichas conversaciones. Las pláticas informales, fueron reconstruidas a la brevedad posible (como notas de campo) tratando de respetar al máximo, el orden y el sentido de las mismas. Posteriormente fueron capturadas.

Con base en los registros de observación, se inicio la elaboración de notas analíticas, que a la postre posibilitaron la interpretación del material empírico obtenido. Precisamente ante el reto que implica la interpretación, la cual posibilita trascender la mera descripción, es que se acudió nuevamente al análisis del discurso, específicamente al ACD. Este binomio etnografía-microetnografía, posibilita *documentar lo no documentado y develar lo no dicho o no escrito*. “significa describir la vida cotidiana, y descubrir lo invisible de la misma: hacer “...que lo familiar se convierta en extraño...el lugar común en problemático” (Erickson, 1986; 121) descripción que es la base para reconstruir significados y comprender las acciones.

La amalgama de relaciones registradas, las actitudes *irracionales* y *de pérdida de tiempo* (desde la lógica adulta) de los alumnos eran lugares comunes en los registros diarios y, a pesar de que se realizaron los primeros ejercicios de interpretación utilizando el ACD como técnica de tratamiento de la información y fundamentos de la Teoría Crítica para dar cuenta de la imposición de la razón instrumental en el trabajo cotidiano con los alumnos, posibilitó una primera lectura y construcción de categorías, esta primer interpretación dejaba *huecos* y aspectos recurrentes en los registros de observación y en los dibujos, que no era posible articular y mucho menos comprenderlos en un todo integrado. Es por ello que se intentó complementar

la estrategia tratando de profundizar en el papel de la escuela en la construcción de la noción del tiempo y su vivencia, indagando la forma específica en que los alumnos visualizaban su pasado, el presente y el futuro, así se les solicitó a 7 egresados de la generación 2000-2003, que redactaran una narración en donde ellos se constituirían en protagonista de la historia, la cual se desarrollaba desde el momento que ingresaron a la preparatoria hasta el momento de su egreso. Se les pidió que en dicha narración plasmaran lo más significativo en su estancia en esta institución. La selección de los alumnos a los cuales se les solicitó este recurso, se basó en su desempeño académico (éxito o dificultades académicas) y características específicas tales como ser alumnos que trabajaron durante su formación en el bachillerato. Se presenta el análisis e interpretación de cinco de ellas.

El nuevo acercamiento al análisis del material descrito permitió la construcción de un guión de entrevista que tenía como objetivo profundizar y corroborar la pertinencia de elementos y categorías identificadas con las estrategias que precedieron a la entrevista. La realización de esta entrevista semiestructurada y su posterior análisis, fueron la base para construir categorías que al ser trianguladas con el resto del material empírico, permitió seleccionar aquellas que conducían a profundizar en un nuevo acercamiento con los alumnos entrevistados. Así se realizó el análisis y la interpretación de la transcripción de cinco entrevistas realizadas a alumnos de primero y segundo año de la escuela preparatoria, dos hombres y tres mujeres que comprenden un lapso de 11 horas con 45 minutos., La selección de los alumnos partió de dos criterios: grado cursado y niveles de aprovechamiento.

Se realizó un tratamiento de la información empírica de las entrevistas y narraciones basado una vez más en el ACD que constó de dos vías:

- a) Consideración de la cantidad del discurso empleado para dar cuenta de las acciones
- b) Selección de fragmentos de los discursos como testimonio de los hallazgos.

El tratamiento señalado en el inciso "a", consiste en numerar y contabilizar las líneas de la transcripción realizada con el material de la entrevista, básicamente con las respuestas de los alumnos encaminadas a narrar cuáles son las actividades más significativas para ellos en el transcurso de un día (el cual es elegido por el entrevistado) y cuáles son las actividades que realiza el mismo alumno en un día de la semana que él considere desagradable. Para el caso de las narraciones se realizó este tratamiento con la totalidad del relato. La cantidad de líneas que una transcripción contiene es uno de los elementos que nos permite identificar el grado de significatividad que la acción o circunstancia involucrada contiene.

Sin embargo, el análisis e interpretación realizados, lejos de posibilitar la construcción de un eje articulador, ahondó los *huecos* que ya se habían vislumbrado con el trabajo empírico previo y, las recurrencias identificadas en los registros de observación estaban presentes una vez más. Aspectos tales como el sin sentido para los alumnos de gran parte del trabajo académico, el tedio y aburrimiento vinculados con él, en contraste con la alegría, la pasión y

emotividad que se identificaba en sus relaciones con los compañeros y con algunos maestros (regularmente fuera de clase) eran hallazgos que ni la orientación temporal ni las Representaciones Sociales permitían comprender. La visión de que el pasado ya no existe, el presente es lo único valioso y la angustiante esperanza de que en un futuro (educación superior) las actividades académicas podrán ser más interesantes y valiosas, eran aspectos recurrentes; la teoría crítica aportaba referencias valiosas para tratar de comprender todo ese mundo de hallazgos, pero faltaba un eje articulador que además permitiera profundizar en la comprensión

Este eje articulador pudo construirse al trascender la noción cotidiana del tiempo al analizarlo desde el marco de la filosofía, especialmente desde la concepción Heideggeriana, permitió comprenderlo como horizonte de la subjetivación, como el sentido de la existencia humana, es decir como su posibilidad. Recuperar la diferencia entre tiempo originario, tiempo vulgar y tiempo cotidiano, me dio *nuevos ojos* para ver al objeto y por tanto, revalorar las técnicas y los instrumentos utilizados, deconstruir categorías y profundizar en el análisis de otras que aún consideraba pertinentes.

Esta nueva forma de concebir al tiempo, sustentó otra evaluación de las entrevistas y redireccionando la búsqueda se solicitó a los alumnos una sesión más, consolidando de esta manera la profundidad requerida.

Los ejercicios de interpretación realizados con la estrategia ya descrita basada en el ACD, pero con un nuevo espectro filosófico y teórico, comenzaron a dar frutos en la construcción de un eje articulador, sin embargo, aún requería de un paso fundamental: una profunda revisión epistémica (documentada en el primer capítulo) que a la postre me conduciría a problematizar una categoría clave en esta investigación: la subjetividad.

Recuperar elementos de la compleja concepción heideggeriana, creó a su vez la necesidad de generar las mediaciones necesarias para poder articular un todo teórico-filosófico coherente, constituido por marcos disciplinarios y bases epistémicas diversas. ¿Cómo articular la diversidad y complejidad de planteamientos?

“ En varios casos sólo es posible hacer avanzar a la ciencia con la condición de comunicar teorías opuestas que en muchas ocasiones se han constituido unas contra otras...La síntesis sólo es posible a costa de un cuestionamiento radical que conduce al principio del antagonismo aparente” (Bourdieu,1990;84)

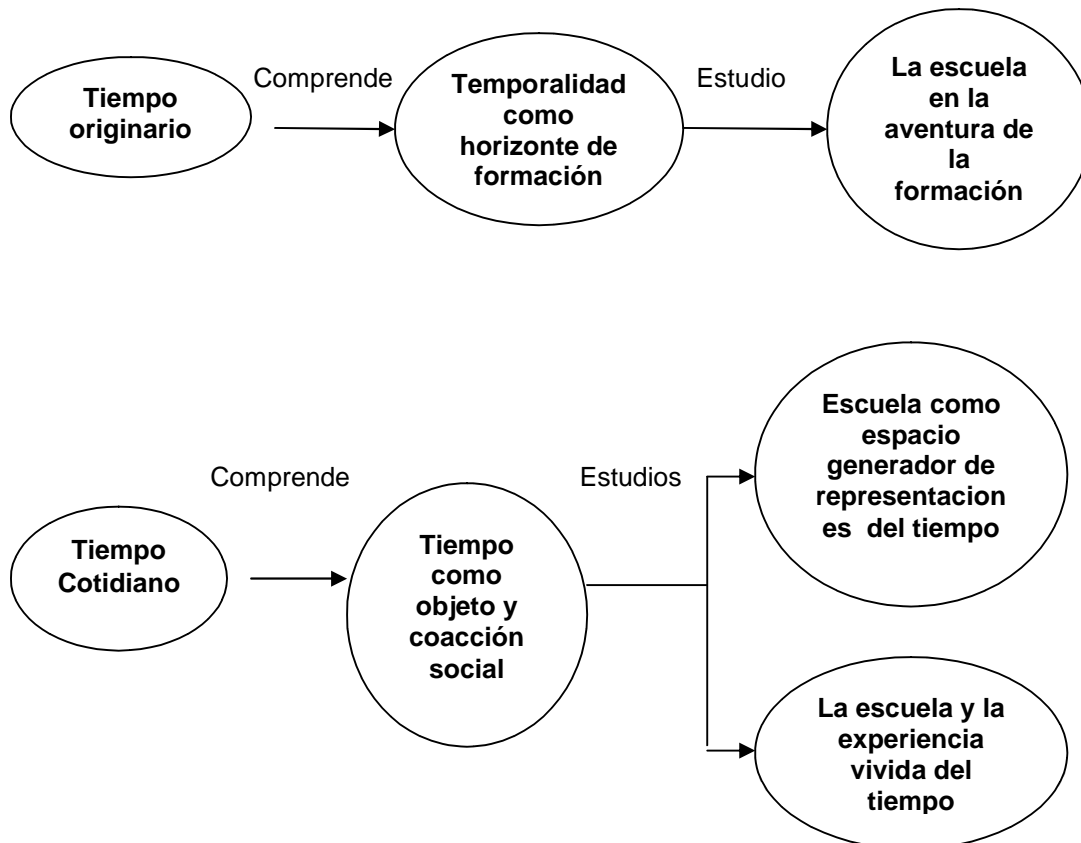
El reconocimiento de sus diferencias condujo a la posibilidad de esta articulación (expuesta en el capítulo uno) y me permitió además realizar una nueva lectura del material empírico que ya se había trabajado, generando otras oportunidades de interpretación y comprensión, pero también el reto de cuestionar categorías y concepciones que habían dado origen a la investigación (Representaciones Sociales).

La necesidad de construir este complejo marco multirreferencial, me enfrentó al diálogo, contraste, evaluación y al riesgo de comprometerme con nuevas concepciones (subjetividad, representaciones y la misma vida cotidiana) Proceso que puso en juego mi formación previa y además la estructura original que había sido concebida para la exposición de los

hallazgos.

Bajo este marco la investigación articula dos niveles de análisis que se traducen en tres estudios cuya articulación trata de dar cuenta de la manera específica en que en una escuela preparatoria se concibe y se vive el tiempo

CUADRO I. NIVELES DE ANÁLISIS



Es un hecho que esta investigación no partió de un marco teórico preestablecido que comprometía el análisis a un solo referente, el compromiso siempre fue el mismo, resolver la pregunta que dio origen a este trabajo. Lo descrito en estas páginas pretende ser una síntesis en la que muy probablemente se pierda gran parte de las dificultades salvadas en ese diálogo permanente entre la construcción teórica y la indagación empírica, diálogo que significó desandar varias veces el camino

Esta experiencia investigativa atiende por tanto, a lo mejor de la tradición interpretativa, estableciendo un amplio y permanente diálogo entre las teorías y la indagación empírica que permitiría conformar un marco desde donde observar, interpretar y comprender; pero sobre todo, donde el referente empírico no es concebido como un objeto externo e independiente del

investigador, sino que desde el principio es mediado y concebido por las categorías elegidas, constituyendo por tanto, una unidad dialéctica entre lo teórico y lo empírico, cuya articulación y reconstrucción conduce la construcción del objeto.

Por tanto, es importante distinguir en esta investigación las categorías que al iniciar permitieron preguntar (representaciones sociales, orientación Temporal, experiencia vivida del tiempo) y por otra parte, los referentes que posibilitan construir la técnica que conduce a la interpretación (ACD) y sobre todo el amplio marco teórico filosófico desde dónde esta interpretación está fundamentada.

Por último, se presenta el archivo de la investigación, así como las siglas que serán utilizadas para el tratamiento del material empírico:

**CUADRO 2.
ARCHIVO DE LA INVESTIGACIÓN**

ESTRATEGIAS Y RECURSOS	No
EXPERIENCIA TEMPORAL ESTRUCTURADA	60
EXPERIENCIA TEMPORAL NO ESTRUCTURADA	251
REDACCIONES	230
DIBUJOS	230
REGISTROS DE OBSERVACIÓN DEL TRABAJO COTIDIANO	71
NARRACIONES	7
ENTREVISTA A PROFUNDIDAD	6

**CUADRO 3.
SIGLAS**

(P) (RO n) (E n) (N n)	Preparatoria Registro de observación No. Entrevista No. Narración No.
---	--

Una vez planteado el proceso de construcción, sólo resta agregar que el discurso generado en esta investigación para fines expositivos está estructurado en cuatro capítulos que a continuación se describen:

De la arquitectura...

1. El tiempo como problema: clave de la comprensión pedagógica.

Una exposición sintética acerca de cómo el tiempo se ha convertido en uno de los campos más analizados y complejos en la historia de la filosofía. Su discusión especialmente desde la modernidad, permitirá centrar la concepción que guiará la investigación; situándolo además como la clave para comprender el proceso de formación (Honore 1980; García, 2001; Sáenz, 2001) como objeto sustancial de la pedagogía. Esta discusión plantea además el marco filosófico que plantea una visión crítica del tiempo originario heideggeriano como eje articulador de los referentes teóricos desde donde se pregunta por el tiempo cotidiano.

2. Del tiempo originario al cotidiano.

El tiempo originario planteado en el capítulo anterior se constituye en el marco desde donde se analiza al tiempo cotidiano, cotidianidad que ha encumbrado al tiempo en objeto, mensurable, valioso y coaccionador. El capítulo presenta el análisis crítico de las posturas filosóficas y teóricas que permiten la articulación discursiva de las analogías que posibilitan la mediación con el referente empírico; articulación que parte de una discusión epistémica que plantea sus diferencias y posibilidades.

3. El tiempo como representación: de la orientación temporal al tiempo cotidiano.

Constituye el primer estudio de corte empírico; en primer lugar se contextualiza la particularidad de la institución como parte del Bachillerato Propedéutico del Estado de México. La historia de su conformación, heredera de tradiciones normalistas, sus características curriculares, así como las particularidades de los agentes que le dan vida, le otorgan rasgos únicos, que son fundamentales para enmarcar la comprensión de la temporalidad que se vive en su interior.

Este contexto da pie a analizar la representación del tiempo en los alumnos, bajo el marco del análisis crítico de las representaciones desde el enfoque procesual, trascendiendo la escisión entre mundo exterior y mundo interior, entendiéndolas como producto y productoras de las prácticas sociales y el sentido común. De este modo, el capítulo da cuenta de la significación del tiempo en estrecho vínculo con la reinterpretación generada en el espacio de interacción escolar. Cómo se define, su valoración y

caracterización por parte de los alumnos de la institución analizada, son aspectos que se documentan. Representaciones que se analizan imbricadas con las relaciones establecidas entre maestros, alumnos, autoridades escolares, los contenidos, el currículum en general; interacción que se constituye en un espacio de significación desde donde se resignifica el tiempo.

4. El tiempo cotidiano: entre el ser y el tener

Es el colofón de la estructura discursiva de la investigación, bajo el marco de la comprensión del tiempo como yo y mi tiempo y a la temporalidad como horizonte de la subjetivación, documenta la forma en que interacción escolar ha logrado constituirse en espacio de formatividad. Para tal efecto, presenta dos estudios: el primero expone la manera como se vive la experiencia del tiempo cotidiano en la interacción de la preparatoria.

El panorama planteado permite iniciar la reflexión en torno a las preguntas ¿En qué medida la labor académica cotidiana posibilita el rescate de la subjetividad en continuo devenir de los alumnos? ¿Es la institución escolar un espacio destinado a la formatividad? Los hallazgos en torno a estos cuestionamientos constituyen el segundo estudio, y son el fundamento de una serie de reflexiones que dan pie a la necesidad de generar alternativas desde donde los agentes que dan vida a la institución, se tornen de ser objetos de la educación formal en posibilidad y permanente devenir, rescatando con ello su poder de creación y transformación.

Por último, deseo utilizar estas líneas para agradecer de manera general al claustro académico de tutores del Doctorado en pedagogía de la UNAM por su apoyo en mi formación como investigadora y, especialmente por su permanente disposición para compartir conocimientos, experiencias y sobre todo calidad humana.

También mi eterno agradecimiento a todos los Gerardos y Alicias, por ser mis alumnos, permitirme descubrirlos como seres completos y darme la oportunidad de conocer sus deseos y miedos, constituyéndose en fuente constante para cuestionarme como profesional de la educación y como ser humano. Y por último, perdón a todos los Adolfos y Alejandras, porque como institución y como personas fuimos incapaces de acompañarlos en su proceso de crecimiento.

CAPÍTULO I
EL TIEMPO COMO PROBLEMA:
CLAVE DE LA COMPRENSIÓN
PEDAGÓGICA.



“¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me pide que lo explique, lo sé; si quiero explicarlo a quien me lo pregunta, no lo sé.”

San Agustín.

Este capítulo presenta una exposición sintética acerca de cómo el tiempo se ha convertido en uno de los campos más analizados y complejos en la historia de la filosofía. Su discusión especialmente desde la modernidad, permitirá centrar la concepción que guiará la investigación; situándolo además como la clave para comprender el proceso de formación como objeto sustancial de la pedagogía.

Así, la reflexión en torno al tiempo se ha constituido en uno de los problemas filosóficos más importantes y complejos. Sólo superado por el análisis del Ser, el tiempo en la filosofía ha sido un problema recurrente a lo largo de la historia. Por tanto, realizar una revisión y análisis de las principales propuestas filosóficas de occidente que se han avocado a su reflexión, es una tarea que por sí misma representa un problema de investigación. Es por ello, que este capítulo parte sintéticamente de la existencia de tres grandes tradiciones desde donde se pueden caracterizar:

- a) Aquellas que reducen el análisis del tiempo a una concepción óptica. Caracterizándolo por tanto como mera presencia.
- b) Aquellas que trascienden el carácter óptico, centrándose en la reflexión sobre la constitución temporal de la subjetividad. Estableciendo el binomio tiempo-subjetividad.
- c) La concepción heideggeriana en la cual se dilucida la relación hombre-ser y donde el tiempo se constituye en existencia y por tanto en lo originario, lo inmanente, lo ontológico del ser.

1.1 Tiempo y subjetividad.

Plantear al tiempo como lo inmanente y originario implica un claro rompimiento con las reflexiones filosóficas que acotaron el problema del tiempo, analizándolo desde la concepción de un mundo integrado por cosas. Tal es el caso de Aristóteles, el cual al centrar su análisis del tiempo en estrecha relación con el análisis del ser y sus manifestaciones en permanente movimiento, llegó a encumbrar la dependencia del tiempo al movimiento físico, caracterizando al primero como un flujo continuo y mensurable, así “(...) el

tiempo es justamente esa sucesión cósmico-natural continua que recorren los objetos naturales desde un "todavía no" hasta un "ya no" pasando por un ahora presente" (Trejo, 1976; 3). Podemos observar cómo bajo esta visión, el tiempo se concibe como una propiedad "cósmica", es decir una característica de los objetos mundanos que se encuentran en permanente movimiento. De hecho, esta característica implica también al ser humano, integrándolo a este mundo de cosas. De ahí, que esta perspectiva al priorizar el fluir de "las cosas" del mundo, concibe al tiempo como un fluir lineal.

Para comprender las propuestas filosóficas que establecen la relación subjetividad-tiempo, es necesario enmarcarlas en el contexto de la modernidad. Sólo la convicción de que la mente puede aprehender el universo y el encumbramiento de la razón como energía y potencialidad, es que adquiere sentido la reflexión que trata de dar cuenta del movimiento y el cambio de la conciencia. Así:

"(...) la modernidad como cumplimiento de una transformación profunda y total se manifiesta también en el descubrimiento del *cogito* (...) la interpretación del hombre como sujeto se trasluce por todas partes en el terreno de los problemas teóricos en una dirección en lo que cuenta sobre todo es la condición de su autocertidumbre" (del Moral, 1998; 81).

La autocertidumbre anuncia la conversión del hombre en sujeto; conversión posibilitada gracias al encumbramiento de la razón como condición de sí misma. "La subjetividad es la razón que se sabe a sí misma como autónoma y al mismo tiempo como fundamento y medio de referencia de todo lo que existe" (del Moral, 1998; 82) ¿Cómo es concebido el tiempo en esta condición de autonomía y autocertidumbre?

En Descartes observamos además de una propuesta que enriquece y de hecho complejiza la visión de Aristóteles, esta condición de autocertidumbre; el *cogito ergo sum* queda ampliamente plasmado en su concepción del tiempo, para el autor de *Los principios de la filosofía*, éste tiene que ser concebido en dos sentidos: como fenómeno objetivo que determina *la verdadera duración de las cosas* y como *cierta manera de pensar* en el cambio de las cosas. De esta manera, en Descartes podemos identificar el problema de la correspondencia entre la verdad objetiva y el pensamiento, expresado en este problema del tiempo. Así, el tiempo entendido como **medida** por una parte (en la que se está ya considerando el papel subjetivo de la construcción del sujeto) y *la verdadera duración de las cosas* (como característica intramundana) implica que como medida *no existe más que en nuestro pensamiento* y la segunda *reside en las cosas mismas*.

Esta posición cartesiana de la construcción del *ego cogito* y su implicación en la concepción del tiempo continuará en las filosofías posteriores. Posición que será cuestionada por Heidegger a través de su obra cumbre *El Ser y el Tiempo*, en ella "manifiesta expresamente su desvinculación con la metafísica tradicional al advertir que la noción de *Dasein* como ámbito de la relación Hombre-ser no debe ser entendida en términos de la dicotomía tradicional sujeto-objeto" (del Moral, 1998; 81)

Sin embargo, antes de que esta crítica devastadora a la metafísica tradicional pudiera surgir, el cuestionamiento del *ego cogito* como fundamento absoluto y su significado epistemológico como modelo de certidumbre, aún pasaría por las reflexiones previas de Kant y Hegel.

El tiempo en Kant es incomprensible sin la doctrina del esquematismo, ésta además es la piedra angular de *La crítica de la razón pura*. Gracias a los esquemas es posible la comprensión del problema del conocimiento al establecer la unión de *lo a priori con lo posteriori*, y de lo necesario con lo contingente. Por tanto, el tiempo aparece aquí como condición formal de la diversidad y como posibilidad de conexión de las representaciones en la construcción de las categorías. Kant por tanto, se inscribe en la misma línea del pensamiento moderno al plantear que tiempo es un *presente numerado que queda relegado a la dimensión de la conciencia* así

“El tiempo no es algo que exista por sí o que convenga a las cosas como determinación objetiva y, por lo tanto, permanezca cuando se hace abstracción de todas las condiciones subjetivas de su intuición. Pues entonces esa forma de la intuición interna puede ser representada antes de los objetos y, por lo tanto, *a priori*...”

El tiempo no es nada más que la forma del sentido interno, es decir, de la intuición de nosotros mismos y de nuestro estado interno. Pues el tiempo no puede ser una determinación de fenómenos externos; ni pertenece a una figura ni a una posición, etc., y en cambio, determina la relación de las representaciones en nuestro estado interno.” (Kant, 1928; 55)

La perspectiva de Kant presenta una propuesta sumamente interesante en que ya no distingue como Descartes entre dos tipos de tiempo; el creado como medida y el “real” de las cosas, sino como una cualidad de la conciencia humana que es capaz de dar cuenta de una realidad empírica. Por tanto, el tiempo como realidad externa absoluta al sujeto cognoscente es intrascendente y sin sentido. De este modo,

El tiempo es, pues, solamente una condición subjetiva de nuestra (humana) intuición (la cual es siempre sensible, es decir, por cuanto somos afectados por objetos) y no es nada en sí, fuera del sujeto. Sin embargo, en consideración de todos los fenómenos y, por tanto, también de todas las cosas que se nos pueden presentar en la experiencia, es necesariamente objetivo.” (Kant, 1928;56)

Sin embargo, esta sugestiva propuesta kantiana será cuestionada por otro gigante de la filosofía occidental: Hegel.

Para Hegel, el tiempo sigue siendo pensado como propiedad del “ser”. El tiempo estrechamente ligado a su propuesta dialéctica, se constituye en un progreso de *negatividades*, cuya unidad posibilita el cambio y el movimiento “El tiempo es un absoluto salir fuera de sí, un engendrarse de lo uno, del punto temporal del ahora, que de inmediato es el anonadarse de este parecer; de modo que este engendrarse del no-ser es a la vez simple igualdad e identidad

consigo" (Hegel 1956; 237). La propuesta hegeliana no solo implica romper con la lógica Aristotélica, en este último las cosas son o no son en proceso incesante. Para el caso de Hegel, la dialéctica plantea que las cosas son y al mismo tiempo no lo son, de ahí que la negación se constituya en parte esencial de toda identidad del ser.

La unidad de lo subjetivo y objetivo plantada por Kant, alcanza su cumbre en el pensamiento Hegeliano, ya que mientras que para el primero la unidad se presenta sólo en términos de conciencia, Hegel sostiene que esta unidad no es sólo a este nivel, sino que también está presente en la totalidad objetiva, así

“...la unidad no el resultado de la relación de nada dado de antemano. La unidad sintética es originaria precisamente porque no es una unidad devenida. Tampoco es previa... El yo de la aprehensión trascendental es originario de la posibilidad de la relación empírica yo y mundo, sujeto y objeto, porque en su unidad irrumpe también al mismo tiempo su diferencia (del Moral, 1998; 64)

Por tanto, esta totalidad dialéctica sostenida por Hegel no solo potencializa a la subjetividad más allá de la conciencia, las ideas, las ilusiones, los sueños y los imaginarios; todo ello se constituye en unidad con las prácticas de los individuos generando por tanto la Praxis.

Es así, como Hegel plantea como problema eje de la Modernidad a la subjetividad. Planteamiento que sería abandonado ante el encumbramiento de la epistemología y el positivismo, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, anulando así la posibilidad de la reflexión en torno al sujeto y por tanto, imponiendo una racionalidad que además de erradicar la metafísica, se elimina la concepción de lo humano como totalidad.

Sin embargo, es a principios del siglo XX que una nueva perspectiva filosófica rescata la trascendencia de la subjetividad y por ende del tiempo, esta es la fenomenología:

Más que hablar de perspectiva, tendríamos que considerar la existencia de perspectivas fenomenológicas, dada la riqueza y pluralidad que diferentes autores han proporcionado al respecto. En este apartado nos centraremos en dos de los principales representantes de dichas propuestas: Husserl y especialmente Heidegger.

Husserl rompe con la tradición filosófica de partir de los procesos empíricos y su movimiento para analizar el Tiempo. Para este pensador el punto de partida está en las vivencias de la conciencia temporal. De este modo, Husserl señala su interés por las *vivencias del tiempo*, es decir toda vivencia es temporal. Así, a diferencia de Descartes, no existe una dicotomía entre la realidad objetiva y la representada por el sujeto cognoscente. La realidad como experiencia vivida, es una realidad objetiva en sí misma. Es la verdad para el sujeto. Por tanto, el tiempo no puede ser comprendido más que entendiendo que en la medida en que la intencionalidad del individuo se dirija a la aprehensión del movimiento, así “Lo primero en un análisis fenomenológico de las vivencias del tiempo es la exclusión total de todas las suposiciones en relación a un

tiempo objetivo" (Husserl, 1986; 187). Por tanto, la intencionalidad que posibilita la conciencia humana traducida en percepción, expectativas y recuerdos, posibilitan el surgimiento de una sucesión de momentos que toman su sentido temporal, sólo gracias a esta intencionalidad, esto es a la experiencia vivida como tal. De tal suerte que,

"...la pregunta por la esencia del tiempo, *el origen* de éste, exige la "reducción" de los procesos temporales "objetivos" a los datos fenomenológicos de la conciencia temporal en que ellos se constituyen "intuitiva y auténticamente" a partir de todas las evidencias referentes al tiempo. (Trejo, 1976; 21).

Esta "reducción" , no es otra cosa que comprender que desde la perspectiva epistémica de Husserl, la realidad por excelencia es la construida por el sujeto cognoscente a partir de la intencionalidad, de ahí que el tiempo se constituye ante todo como una realidad objetiva creada por esta última . Por tanto al descartar por completo la existencia de un tiempo objetivo descentrado de la intencionalidad, se presenta una unidad sumamente interesante entre la sensación, "el sentir", la conciencia, la intencionalidad y el tiempo mismo. Porque la conciencia no es nada sin la impresión sensible, y ambos no pueden presentarse sin la intencionalidad y por último la intencionalidad es el mismo tiempo, que permite comprender la manera en que la conciencia se construye. ¿En qué consiste dicha unidad? Al hablar del tiempo nos referimos ante todo a la forma en cómo nuestras representaciones se suceden y por tanto "el tiempo es consciente y experimentado como lo que se nos escurre entre las manos, o como la "forma" en que cobramos conciencia del deslizarse de lo en cada caso presente" (Landgrebe, 1975; 226). La conciencia de la temporalidad está centrada en una correlación con la propia corporalidad, *con mi ahora*. Correlación desde donde "el mundo vivo" de los datos perceptivos va adquiriendo una función fundamentadora... y por tanto...en fundir como fuente originaria de todas aquellas objetividades ideales, mediatas, en que la experiencia primitiva se encuentra ya modificada (Trejo, 1976; 79).

Bajo esta lógica, la concepción de un tiempo lineal y evolutivo es inconcebible, ya que la experiencia vivida y la memoria de la misma se caracterizan por los "saltos" que genera la significatividad de la experiencia misma.

Así mismo, esta postura fenomenológica plantea una estrecha relación entre la verdad y el tiempo, ya que la primera no es concebida como una adecuación entre el pensamiento y la realidad (objeto), lo cual nos remite a una visión dual en la que el sujeto se convierte en un ente contemplativo y externo al objeto. La fenomenología niega tal exterioridad y, por tanto, **la verdad sólo puede ser concebida como experiencia**. Sin embargo, esta unidad entre sujeto y objeto, entre lo objetivo y lo subjetivo, no es la unidad totalizadora hegelina. La concepción de Husserl está mucho más vinculada a la propuesta kantiana en la que la unidad sólo está concebida en términos de conciencia. Sin embargo, plantear la verdad y por tanto al tiempo como

experiencia, permitirá contrastarlo con la cumbre de la reflexión en torno al tiempo: Heidegger.

1.2 La fenomenología hermenéutica de Heidegger. La temporalidad como horizonte de subjetivación.

Heidegger representa la cumbre del pensamiento occidental en torno al problema del tiempo ¿En qué consiste la originalidad de su planteamiento? Su concepción se centra en que la idea del tiempo no se origina de las cosas *naturales*, por tanto no es un *tiempo intramundano*, el tiempo sólo puede ser entendido **desde mi existencia**. Por tanto, el análisis presentado en su obra cumbre *El Ser y El Tiempo*, parte de una preocupación ontológica, es decir la dilucidación en torno a la esencia del ser en general y del “ser ahí” en particular, es decir del ser humano.

Si se plantea que el tiempo sólo puede comprenderse desde mi existencia tenemos que preguntarnos ¿qué es la existencia? Para el autor de *El Ser y el Tiempo*, ésta reviste un significado mucho más profundo que el de la sola presencia “El poder ser es, en efecto, el sentido mismo del concepto de existencia. Descubrir que el hombre es ese ente, que es en cuanto está referido a su propio ser como a su posibilidad propia, a saber, que es sólo en cuanto puede ser” (Vattimo, 1996;25) El vínculo entre el tiempo y la existencia esta centrado en el poder, en la posibilidad de ser y, por ende en el proceso de subjetivación.

Es así como, la noción de existencia está vinculada directamente al protagonista de esta obra que es un ser en particular, esto es: el *Dasein*, el “estar en algo”, “realidad de verdad”, “el humano estar”, que José Gaos nos ha traducido como “ser ahí”. ¿Qué es el “ser ahí”? “Este ente que somos en cada caso nosotros mismos y que tiene entre otros rasgos la posibilidad de ser, del preguntar” (Heidegger; 1998; 17).

La preocupación fundamental de Heidegger es la existencia humana, pues la ontología del “ser ahí” es “propedéutica” para la ontología general, porque el único ser que puede preguntarse por el ser es precisamente el “ser ahí”. El ser humano no sólo se limita a cuestionar el mundo que le rodea, sino que ante todo se pregunta por su propia existencia. Dice Heidegger (1998):

“El “ser ahí” es un ente que no se limita a ponerse delante entre otros entes. Es, antes bien, un ente ónticamente señalado porque en su ser le va este su ser. A esta constitución del ser del “ser ahí” es inherente, pues, tener el “ser ahí”, en su “ser relativamente a este su ser”, una “relación de ser” (p. 21).

¿Por qué le va su ser en su ser? Porque al cuestionarse por su propia existencia le otorga ya una dirección a la misma, de tal suerte que este sentido pone en juego el desarrollo mismo de la vida.

El “ser ahí” presenta otra característica fundamental: es una posibilidad, la posibilidad de “ser sí mismo propio” o de perderse en “el uno”, en la

impersonalidad genérica, característica de la *cotidianidad de término medio*. El “ser sí mismo”, no es sólo un proceso conceptual (racional) sino que va más allá de la sola conciencia de su existencia: “Sin duda el ‘ser ahí’ es ópticamente no sólo algo cercano o incluso lo más cercano –nosotros somos en cada caso él. A pesar de ello, o justo por ello, es ontológicamente lo más lejano” (Heidegger, 1998; 25).

Esta dificultad que encuentra el “ser ahí” para poder “ser sí mismo”, a pesar de que es lo más cercano (entímicamente), nos remite a un cuestionamiento central ¿realmente el ser humano tiene un sentido? ¿Si no nos comprendemos como ser no podemos comprender al resto de los seres?

Para Heidegger, el sentido del “*ser ahí*” radica precisamente en la tarea de apropiarse a sí mismo, de ser auténtico, de lograr “ser sí mismo” o incluso la posibilidad de perderse, este apropiamiento o la pérdida nos remite finalmente a la existencia misma, existencia como apertura y por tanto “Si reservamos (...) el título de ontología para preguntar en forma explícitamente teórica por el sentido de los entes, hay que designar este ‘ser ontológico’ del ‘ser ahí’ como ‘preontológico’” (Heidegger, 1998; 22).

El autor de “El Ser y el Tiempo” se planteó un objetivo monumental: encontrar el sentido del ser en general; pero para encontrarlo es necesario dar cuenta primero del sentido del “ser ahí”, ya que sólo en la medida que este ser existe, es posible la comprensión del resto de los seres. Es por ello que Heidegger inicia con la exégesis del ser del “ser ahí” y lo cataloga como la condición previa para la ontología en general.

El “ser ahí” también puede perderse en la cotidianidad concretizada en la impersonalidad del “uno” (que es cualquiera y a la vez nadie), que se convierte en el horizonte bajo el cual los sujetos interpretan, “ven” o “no ven”, etiquetan y existen. Sin embargo, esta existencia se pierde en la niebla de la impersonalidad y en la pérdida del propio ser.

El “ser ahí” es una posibilidad (que le permite “ser sí mismo” o perderse), y un continuo devenir (como tarea inconclusa hasta la muerte), y la pregunta misma por su ser se convierte en un elemento sustancial en esta construcción: sólo es posible el apropiamiento del “ser ahí” consigo mismo en la medida en que éste es capaz de cuestionarse por su propia existencia.

Atisbamos ya en estas posibilidades apropiación-pérdida elementos que posteriormente podrán enlazarse con la labor educativa y la reflexión pedagógica.

Ahora bien, esta propiedad o impropiidad del *Dasein (Ser ahí)* no se efectúan en un coloquio abstracto consigo mismo, se desarrolla en un mundo de cosas (interpretadas desde la cotidianidad) y de otras personas, es así como el *Dasein* es ante todo un *Ser en el mundo* sin embargo, el mundo para Heidegger no es un mundo de objetos y sujetos entendidos como exterioridad o realidad objetiva. El mundo no es lo opuesto al ser humano, sino que es un carácter de él mismo, es decir un existenciarío. El mundo se constituye para *El ser ahí como un conjunto de instrumentos de objetos utilizables* ¿A qué se refiere esta noción de utilidad? “Que las cosas sean ante todo instrumentos no quiere decir que sean todos medios que empleemos efectivamente, sino que las cosas se presentan a nosotros ante todo provistas de cierta significación respecto de nuestra vida y de nuestros propios fines” (Vattimo, 1996; 28) El mundo pierde así el

carácter de mera presencia y alcanza la trascendencia semiótica que lo vincula nuevamente con la temporalidad. Si entendemos al hombre como un ser que se instala en un mundo siempre referido a sus posibilidades “como alguien que proyecta y encuentra las cosas, en primer lugar, incluyéndolas en un proyecto, es decir, asumiéndolas, en un sentido amplio, como instrumentos (Vattimo, 1996; 29) Esta construcción semiótica del Dasein como ser en el mundo nos remite al poder total y propio del ser humano: *la cura*. La Cura, según Heidegger, es lo que define el ser del “ser ahí”:

“La estructura de la cura quedó resumida en la fórmula existencial ‘pre-ser-se-ya’ en (un mundo) (...) El pre-ser-se se presentaba como ‘aún no’. Pero caracterizado en el sentido de la falta de algo se desbozó la consideración genuinamente existencial como un ‘ser relativamente al fin’ que es cada ‘ser ahí’ en el fondo de su ser (...) Este estado encierra en sí un ‘poder total y propio’ del ‘ser ahí’” (Heidegger, 1998; 344).

Además la cura nos conduce a que al “ser ahí” le es inherente el “ser con otros”, y por tanto a un nuevo existencial el “procurar por” éste es una estructura paralela al empleo del “curarse de” que en lo que Heidegger denomina como modos positivos existen dos posibilidades:

- a) El sustituto dominador
- b) El anticipativo-liberador

El primero está caracterizado por “quitarle al otro su “cura”, “...poniéndose en su lugar, sustituyéndose en él, en el “curarse de”. Este “procurar por” toma sobre sí, a favor del otro, aquello de que hay que curarse”. (Heidegger, 1998;138) Este modo de ser provoca que el que procura *roba su* posibilidad al otro, lo desplaza lo *hecha de su lugar*. Le imposibilita el logro de su propia forma de ser, de su cura propia, dando como resultado que se le proporcione aquello que fue objeto de la cura como algo dado, acabado, sin búsqueda, ni nuevas posibilidades. Generando así a un ser dependiente y dominado e incluso sin percatarse de dicha dominación. ¿En qué medida este tipo de “procurar por” se presenta en el sistema escolarizado? ¿Qué tan frecuente es en una institución como la analizada en esta investigación? En el “procurar por” anticipativo-liberador

“...no tanto se sustituye al otro, cuanto se le anticipa en su “poder ser” existencial, no para quitarle la “cura”, sino más bien para devolvérsela como tal. Este “procurar por”, que concierne esencialmente a la verdadera cura, a la existencia del otro, y no algo de que él se cure, ayuda al otro a “ver a través” de su “cura” y quedar en libertad para ella” (Heidegger,1998,138)

Es en este “procurar por” donde se genera la posibilidad del “ser sí mismo propio”, de encontrar la propia manera de ser, la mediación para la creación, la apertura y la apropiación del mundo. ¿En qué medida las prácticas diarias en la institución analizada dan pie a esta apertura?

Por otra parte, proyecto inconcluso que implica la cura es posiblemente el elemento más rico en la propiedad del “ser ahí”. ¿Cuándo podemos decir que ya hemos logrado ser nosotros mismos? Nunca terminamos de ser nosotros mismos. Sin embargo, la cura es la concreción de la posibilidad del ser, ya que ella implica la reflexión en torno a la existencia y además nos remite al poder ser total y propio del “ser ahí”: la acción.

La acción enmarcada en este ser, y al mismo tiempo no ser del “ser ahí”, es lo que posiblemente acerca más a la cura con la categoría que acertadamente señala Murueta (2002): la *praxis*. Dice:

“En la perspectiva de la *Teoría de la praxis*, podemos analizar al menos dos momentos posibles en el ‘proceso’ de la ‘cura’ que se dan en el ‘curarse de’ (praxis):

“Primero: El ‘ser ahí’ del proyecto en el yecto-proyectarse (pre-ser- se).

“Segundo: El ‘ser ahí’ del realizar el proyecto, que ahora es yecto, y que, desde luego, implica un nuevo ‘proyectarse’.

“El primer momento refiere lo que Heidegger identifica como ‘querer’, ‘desear’, ‘impulso’ o ‘inclinación’, que para él son derivados con ‘ontológica necesidad’ de la cura. Ciertamente, en los seres humanos, solo se puede querer o ‘inclinarse’ hacia algo dentro de la ‘comprensión’, en la ‘significatividad’. Y la ‘comprensión’ (...) se da como producto del ser social (‘ser con otros’)” (p. 108).

La coincidencia señalada entre la cura de Heidegger y la *Teoría de la praxis*, trabajada por Murueta (2002), nos remite a dos aspectos fundamentales:

1. El hecho de que “el ser en el mundo”, que es el “ser ahí”, puede transformar su mundo. La apertura como posibilidad es el devenir de ese mundo y del propio “ser ahí”. Es así como el mundo lleva plasmado al “ser ahí” y viceversa.
2. Esta acción expresada como *cura* o *praxis* parte de elementos netamente emocionales. El querer ser, el deseo, se convierte entonces en el inicio de la ejecución del proyecto. Este querer ser, este deseo es inherente a la comprensión.

La posibilidad de este mundo en apertura es enriquecida con la *comprensión*, señalada ya por Murueta en la cita anterior. Al respecto Heidegger en *El Ser y el Tiempo* señala una unidad existencial entre lo que él denomina como el *encuentro* y la *comprensión*. El encuentro es definido como el *estado de ánimo* del Ser, producto de su interacción con el mundo y su propia sensibilidad. Elementos que nos remiten necesariamente a aspectos eminentemente emocionales. Sin embargo, el *encuentro* es inconcebible sin la *comprensión*, esto es la resignificación del estado de ánimo. Por tanto, “Todo comprender significa un estado de ánimo. Todo encontrarse comprende” (Heidegger, 1998;90) En complemento podemos señalar que: “...al actuar se siente y se comprende (en el sentido heideggeriano); al sentir se comprende y se actúa; al comprender se siente y se actúa” (Murueta, 2002; 90). Toda construcción de conocimiento es acción y como tal involucra las condiciones racionales y

emotivas del sujeto. Por tanto, ¿En qué medida los procesos formativos de la educación formal generan las condiciones que posibiliten la comprensión considerando a los alumnos como seres en su totalidad?

Otro aspecto eminentemente emocional que aparece en la propuesta de Heidegger es la angustia. Ésta “singulariza” al “ser ahí” en su más peculiar “ser en el mundo”, que en cuanto compresor se proyecta sobre posibilidades. Con el “por qué” del angustiarse, abre por ende, la angustia al “ser ahí” en su más peculiar “ser el mundo”, que en cuanto compresor se proyecta esencialmente sobre posibilidades” (Heidegger, 1998; 208).

¿Cuál es la razón de la angustia? La condición misma de una existencia temporal y finita (por la conciencia de la muerte), es siempre lo que se encuentra en el fondo del hombre cuando no se haya “distráido” en la cotidianidad de su existencia, en el uno. La angustia se genera ante la inhospitabilidad del mundo, ante las contradicciones que “el ser” ahí debe de enfrentar a lo largo de su existencia. La angustia por tanto abre la posibilidad del mundo.

¿Cómo vinculamos estos elementos con el sentido de la educación y la pedagogía? La apertura en torno al ser del individuo que la familia y especialmente la escuela pueden propiciar, podría completarse con ayudar al alumno a construir la certeza de que “tiene el poder” de actuar sobre su propio ser como “ser en el mundo”. Esta acción educativa tiene que considerar la importancia del factor emocional en la cura (praxis), de tal forma que no es suficiente el señalamiento y la denuncia, sino que ésta puede totalizarse mediante la construcción de alternativas que promuevan el compromiso emocional y conceptual del individuo consigo mismo como “ser en el mundo” y “ser con otros”.

Por otra parte, si bien en Heidegger la angustia (dada la certeza de la muerte) se convierte en generadora de acción, consideramos que más que la angustia por la muerte, la educación podría propiciar la angustia por la vida, es decir, incentivar en los sujetos el compromiso con la construcción de una mejor vida colectiva.

El poder ser del “ser ahí”, la cura, se convierte en la constitución concreta de la existencia, la cual está enmarcada en lo que para Heidegger es el fundamento ontológico de la estructura existencial del “ser ahí”: la *temporalidad*.

El “ser ahí” no es sólo un ser capaz de cuestionar, es, ante todo, el tiempo. Es obvio que no es un tiempo externo al ser humano lo que le interesa a Heidegger, no un ente, sino la forma específica en que el hombre se apropia o se pierde (se abre o se cierra) es decir, la temporalidad se constituye en el eje del proceso de subjetivación.

“Como sentido del ser del ente que llamamos ‘ser ahí’, se muestra la ‘temporalidad’. (...) El ‘ser ahí’ es en modo de siendo, comprender lo que se dice ‘ser’. Ateniéndonos a esta constitución (...) aquello desde lo cual el ‘ser ahí’ en general comprende e interpreta, aunque no expresamente, lo que dice ‘ser’, es el tiempo. Éste tiene que sacarse a la luz y concebirse como genuino horizonte de toda comprensión y toda interpretación del ser.

Para hacerlo evidente así, se ha menester de una explicación original del tiempo como horizonte de la comprensión del ser, partiendo de la temporalidad como el ser del 'ser ahí' que comprende el ser.

El problema ontológico fundamental, de la exégesis del ser en cuanto tal, abarca por ende el poner de manifiesto la 'temporalidad' del ser. En la exposición de los problemas de la temporalidad se da por primera vez la respuesta concreta a la pregunta que interroga por el ser" (Heidegger, 1998;. 27-29).

En el apartado anterior habíamos señalado que el sentido del "ser ahí" radicaba en su propia posibilidad (en *ser sí mismo* o perderse). ¿Por qué ahora Heidegger señala que el sentido del "ser ahí" es la temporalidad?

La temporalidad como horizonte es otra de las aportaciones de Heidegger. Horizonte entendido como el "yo y mi mundo alrededor", no es sólo el mundo de los hechos (y su secuencia en el tiempo) en cuanto están ahí, sino que se traduce como campo de percepción y de significación de lo real, aquello de lo que puedo percatarme, *lo que me es presente*. De esta manera el tiempo entendido como existencia nos habla de la luz que posibilita mirar dicha existencia, elemento fundamental para la apropiación o la pérdida, ¿En qué consiste este tiempo entendido como existencia capaz de generar la luz de la apertura?

El tiempo está construido con base en el *sido* o lo que para mi *ha sido*, el *presentar* o la existencia actual y *el advenir*, es decir, un correr al encuentro. Sin embargo, en Heidegger está presente otro rompimiento fundamental con la visión del tiempo lineal, mientras que en este último, el pasado es lo que ya no existe, el presente lo real y el futuro lo que aún no llega. Para el autor de *El Ser y El Tiempo* no existe tal carácter; pasado, presente y futuro (*sido*, *presentar* y *advenir*) se imbrican permanentemente en lo que se denomina como *éc-stasis* de la temporalidad, en la cual si bien es en el presente donde el sujeto puede "evaluar" recuperar, redireccionar el *sido*, el *presentar* y el *advenir* y, es este último el que presenta una primacía, ya que es la posibilidad, el proyecto, el sentido del "ser ahí".

Los tres *éc-stasis* o dimensiones del tiempo: el *sido*, el presente y el *advenir* interactúan y se alcanzan mutuamente (se temporación), la posibilidad del "ser ahí" de apropiarse o perderse está en función de dicha interacción "las posibilidades fundamentales de la existencia, la propiedad y la impropiación del "ser ahí", se fundan ontológicamente en posibles "temporaciones" de la temporalidad."(Heidegger, 1998; 330) En la propiedad se temporación primariamente desde el *advenir*, éste sólo es posible a partir de un *advenir* retroviniendo. Es decir, como un continuo alcanzarse y constituirse recíproco del *sido*, el presente y el *advenir*. Por tanto, el *sido* no es lo pasado sino que surge desde el *advenir*, pero éste va siendo y se emite desde el *presentar*, por tanto es un "advenir presentando que va siendo *sido*"(Heidegger, 1998;354). Esto es **la temporalidad** y, por tanto el horizonte desde donde se ilumina la existencia. Es por ello que para del Moral (1988) esta temporalidad posee una *configuración circular*, y es lo que constituye el *estado de abierto* de la existencia humana como tal, es decir, que hace *accesible para sí misma* la

existencia. Existe una co-originariedad del sujeto y el tiempo, pues el tiempo no es hechura del hombre ni el hombre es hechura del tiempo.

Es así como la construcción del proyecto se convierte en el eje central de la posibilidad del “ser ahí”, para constituirse ser propio.

“El advenir tiene una primacía extática de la temporalidad original y propia, aunque la temporalidad no surja de un amontonamiento y secuencia de los éc-stasis, sino que en cada acaso se temporacia desde el advenir propio, por modo que advenideramente sida despierta ante todo presente” (Heidegger, 1998; 356-357).

La trascendencia que Heidegger le otorga al advenir como proyecto y posibilidad de apropiamiento del “ser ahí” consigo mismo es básica, así como la continua temporalización que el sujeto hace de los éxtasis temporales a lo largo de su vida; de ahí la indeterminación del propio proyecto y la permanente incompletud. Esta característica del ser del “ser ahí” nos remite no sólo a la complejidad y riqueza de la existencia, sino también a otro elemento sustancial de la existenciariedad del “ser ahí”: la *conciencia moral*.

Cuando a través de los éxtasis temporales “el ser ahí” proyecta su no ser, *invoca* la posibilidad de serlo así: “la vocación con que caracterizamos la conciencia es la invocación del ‘uno mismo’ en su ‘mismo’; en cuanto a tal invocación, es la avocación del ‘mismo’ a su ‘poder ser sí mismo’ y con ello un prevocar al ‘ser ahí’ a sus posibilidades” (Heidegger, 1998; 298).

El *vocar* implica necesariamente la dualidad ser-no ser, y en la contradicción presente entre ambas posibilidades está presente la posibilidad de ser “sí mismo”:

“La vocación viene de mí y sin embargo sobre mí. (...) La conciencia se revela como la vocación de la cura: el vocador es el ‘ser ahí’ que se angustia, ‘en el estado de yecto’ (‘ser ya en...’), por su ‘poder ser’. El invocado es justamente este ‘ser ahí’, avocado a volverse hacia su más peculiar ‘poder ser’ (‘preser se...’). Y avocado es el ‘ser ahí’ por la invocación a salir de la caída en el uno (‘ser-ya-cabe’ el mundo de que se cura). La vocación de la conciencia, es decir, esta misma tiene su posibilidad ontológica en la circunstancia de que ‘el ser ahí’ es, en el fondo de su ser, cura” (Heidegger, 1998; 299 y 302).

La compleja propuesta de Heidegger contiene otro elemento que enriquece a la filosofía y la vincula a la pedagogía y la educación; su esfuerzo trasciende la preocupación racionalista que había caracterizado a la filosofía moderna, pretendiendo generar “un programa filosófico claro: el de una ciencia originaria de la vida en y para sí, que estimaba inatendida por la filosofía académica de su época y que era sin embargo, el gran *desideratum* y la gran tarea por realizar (Rodríguez, 1997; 12) Una reflexión centrada en la subjetivación y el tiempo como el co-originario de este proceso, nos habla de un programa filosófico que trata de comprender la vida entendida como *apropiamiento*, como “la peculiar fusión en la vivencia, del yo y lo vivido: el vivir (erleben) no pasa ante mí como una cosa que yo pongo, como objeto, sino que yo mismo acontezco apropiándomelo, y el acontece así por su propia esencia” (Rodríguez, 1997; 26) La vida por tanto, es este proceso

incesante de apropiación de sentido, de apertura a la cultura ¿En qué medida la educación como práctica y la reflexión pedagógica recuperan esta construcción de sentido? ¿En qué medida tienen presente a la vida misma?

1.2.1 El Talón de Aquiles de la subjetivación heideggeriana.

A pesar de la riqueza de las propuestas sintéticamente planteadas en este espacio, un análisis crítico de las mismas es básico para potenciar sus alcances. De tal suerte que centraremos nuestro análisis crítico en tres elementos que considero clave para el soporte analítico de esta investigación.

- a) La concepción heideggeriana del *ser con otros*
- b) El vínculo tiempo-historia
- c) El carácter estructural de la analítica heideggeriana

El *ser con otros* de Heidegger tiene su origen en el *Lebenswelt* husserliano, ésta es una categoría central en el pensamiento de Husserl, el cual es traducido como “Mundo vital” o “Mundo de la vida”, concebido como “conocimiento del hombre”, es decir, como fenomenología mundana. Es el horizonte, la forma específica en que el ser humano se apropia de su realidad. Esta última, no existe fuera de la intencionalidad del sujeto. Por tanto, la ontología del *Lebenswelt* da cuenta de las formas prácticas del mundo y, por tanto, de los hechos culturales. Formas prácticas en donde el sentido común aparece como fundamento en la apropiación de la realidad. Para la fenomenología el mundo vivido es aquel que ha sido organizado en saberes, costumbres, ritos, tradición, que se constituyen como permanentes sin serlo, sufriendo por tanto lo efímero de dicha permanencia, viendo amenazada la coherencia y el sentido de este mundo.

Es importante hacer notar la estrecha relación existente entre el *Lebenswelt* de Husserl y el “estar en el mundo” de Heidegger. En ambos, está presente la noción del mundo como integrado por significados, aunque solo en Heidegger se considera su accionar sobre él. Además para ambos existe la concepción de que no es un mundo de conciencias individuales y aisladas, es un mundo compartido. Este problema de la existencia de los otros que en Husserl queda apenas esbozada, es en Heidegger donde encontramos su resolución, ya que “...en razón de este concomitante *“ser en el mundo”* es el modo en cada caso ya siempre aquel que comparto con los otros. El mundo del *“ser ahí”* es un *“mundo con”*. El *“ser en”* es *“ser con”* otros. El *ser en sí* intramundano se éstos es *“ser ahí con”* (Heidegger, 1998; 135)

Por tanto, para Heidegger el *“ser en el mundo”* es necesariamente un *ser con*, mientras que en Husserl, el *Lebenswelt* y su facticidad objetiva es dada por la intersubjetividad, por el mundo compartido a través de las conciencias.

Sin embargo, en ambos autores *el ser con otros*, aparece solo como “algo referido, no constitutivo...lo que falta en Heidegger es la constitución del

individuo como síntesis de la colectividad, como proceso histórico a la vez colectivo-individual. Como la mediación hegeliana del ser otro en sí mismo" (Murrueta, 2002; 78) El hecho de que Heidegger no recupere el carácter histórico de la subjetivación lo conduce a exponernos a un "ser ahí" abstracto, en el cual encontrarse o perderse es una decisión individual basada en el albedrío. De ahí que el advenir, el proyecto adquiera primacía sobre el *sido*. El autor de *El ser y el tiempo*, no considera que el individuo, "el ser ahí", sea producto de condiciones sociales e históricas concretas, como ha sido planteado por Marx en la *VI Tesis sobre Feuerbach* (1845): "La esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es en su realidad el conjunto de las relaciones sociales". Así, la construcción o pérdida del "ser ahí" no es una decisión estrictamente individual, sino que se convierte en un producto social.

Por otra parte, si bien en *El ser y el Tiempo* está presente el éxtasis temporal como totalidad desde la cual el *ser ahí* construye su existencia, no se dimensiona el hecho de que lo que presento es producto de mi pasado, de mis circunstancias históricas, y que también las circunstancias que generan mi presente se convierten en el horizonte desde el cual el individuo evalúa el *sido* y proyecta el advenir.

He aquí un nuevo elemento que impacta en el ser de la educación. Si la educación puede convertirse en un elemento clave para el encuentro del ser ahí y dicho encuentro nos remite directamente a la temporalidad, entonces el acto educativo tendrá que considerar el éxtasis temporal. Es decir, constituirse en el instrumento, incluso en el pretexto, a través del cual el individuo experimente el éxtasis temporal teniendo en cuenta que el cuestionamiento que el sujeto realiza, parte de la manera y la dirección de la pregunta encaminada a evaluar nuestro pasado desde el presente y, por tanto, la proyección del futuro. Asimismo, dada la trascendencia del pasado que ya hemos señalado, se torna vital el hecho de que principalmente desde la escuela sea revelado y revalorado el *sido*. No como un producto individual o sólo como propio de una familia en particular, sino sobre todo como proceso histórico social.

He aquí otra diferencia sustancial con Heidegger que nos remite al segundo apartado: mientras que para él la historia es producto de la temporalidad en la que los hombres actúan en función de cómo generan un proyecto, el cual es individual y caracterizado por el libre albedrío, hay que concebir a la temporalidad como producto de la historia, porque el cúmulo de representaciones, a través de las cuales interpretamos y actuamos, son producto de relaciones históricamente determinadas. Así, la forma en cómo se vive el éxtasis de temporalidad es histórico y determinado socialmente por el grupo de pertenencia. Podemos decir entonces que "la verdadera riqueza espiritual del individuo depende totalmente de la riqueza de sus relaciones sociales" (Marx, 1846).

Si desde la familia y especialmente en la escuela se posibilita desentrañar el pasado como individuo, como grupo, como clase y/o nación, el *sido* se convierte no sólo en una herramienta que permita comprender el presentar y proyectar el advenir, sino además en el fundamento de la metareflexión, es decir, la posibilidad de evaluar la pertinencia y validez de la direccionalidad del cuestionamiento.

Lo más significativo de este éc-stasis temporal (que se constituye como un éc-stasis histórico) que fundamenta el sentido del ser es el hecho de que no solamente se queda en una evaluación-proyección del sujeto, sino que se concretiza en la acción del mismo, en la praxis, permitiendo que "...el hombre como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico. La conciencia como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles, transforma al hombre histórico en sujeto..." (Zemelman, 1997; 26).

Las reflexiones anteriores de hecho nos conducen y están directamente vinculadas al último elemento que planteo como el *talón de Aquiles de la analítica heideggeriana*: esto es, su carácter estructural. ¿En qué medida la visión estructural de los existencialistas se constituyeron en el cierre de posibilidades para la propia construcción analítica en Heidegger? De hecho, la crítica realizada por Murueta (2002), en gran medida se fundamenta en la contrastación entre la riqueza identificada en los planteamientos del autor de *El Ser y el Tiempo* y la profundidad que éstos pueden alcanzar viéndolos a la luz de la dialéctica presente en la *Teoría de la Praxis*. ¿Es posible abrir a nuevas posibilidades enriqueciendo la propuesta con elementos dialécticos? Consideremos algunas reflexiones fundamentales para el marco analítico de la presente investigación:

La propiedad e impropiedad del "ser ahí" como posibilidades, en Heidegger aparecen como mutuamente excluyentes, de ahí que el tiempo mismo se constituye en tiempo propio o impropio. Sin embargo, la complejidad de la existencia del "ser ahí" a la luz de la dialéctica, nos permite explorar nuevas posibilidades; la permanente incompletud del ser nos remite a las innumerables facetas con las que un ser humano conforma su vida, cada una de las cuales deben de ser eternamente proyectadas y reconstruidas. ¿A qué nivel se encuentra cada una de estas facetas en esa misión del "ser sí mismo"? ¿Es posible que en determinada faceta de la existencia el sujeto esté perdido en la impersonalidad del *uno* mientras que en otra se enfrasque en la responsabilidad de *ser lo que puede ser*? Efectivamente y, por tanto, nos enfrentaríamos al hecho de que mi existencia es propia e impropia al mismo tiempo y, esa articulación entre el ser y el no ser se constituye en la vida misma y su constante devenir.

Por otra parte, la propiedad e impropiedad nos conducen a la apertura y cierre de posibilidades del ser, posibilidades que nuevamente se excluyen dentro de la analítica heideggeriana, sin embargo, podemos visualizarlas como una totalidad dialéctica cuya contradicción nos remite a la dinámica de la existencia tanto individual como social, ¿A caso no coexisten en nuestra vida la necesidad de certidumbres que integran, y cohesionan (cierre) con las nuevas posibilidades y el cuestionamiento (apertura)?

La dialéctica permite comprender también que el tiempo originario - mi tiempo- no es una entidad cerrada que sólo se refiere a la presencia de los otros; mi tiempo es con y para el tiempo de los otros, porque la acción (la cura, la praxis) sólo tiene sentido con y para otros. Así, yo -mi tiempo- soy una síntesis de la alteridad temporal, de ahí que sea posible trascender el "ser ahí abstracto de Heidegger y comprenderme como una unidad dialéctica con los otros y éstos son conmigo, somos por tanto una síntesis histórico cultural.

Además, ¿En qué medida se potencializan los éc-stasis de temporalidad, si visualizamos al sido y al advenir como unidad y al presentar como la síntesis de sus contradicciones? La forma en que esa contradicción se articula y se resuelve nos remite a nuestra existencia y a una temporalidad contextualizada y constituida ante la alteridad. Así, la pregunta la realiza el sujeto desde su presentar, con base en ello el proyecto se construye con fundamento en las posibilidades que el “recuento” del sido (desde el presente) y el presentar otorga y, por tanto, más que una primacía del advenir, tendríamos que pensar en los éc-stasis temporales como una totalidad en el que los tres momentos le permiten al sujeto conformarse a sí mismo a lo largo de su vida.

Revisemos otro elemento, la angustia del “ser ahí” ante la búsqueda, en el reto de *ser sí mismo propio* es una propuesta realmente sugestiva, sin embargo, la angustia no puede entenderse desvinculada de su antítesis: la esperanza. Sin la angustia, la existencia corre el peligro de perderse en lo cotidiano (en el sin sentido) o de parecer colmada y sin posibilidades nuevas de proyectarse. Sin embargo, la esperanza también posibilita la existencia, ya que sin ella existe el peligro del hundimiento porque no existe sentido alguno para generar proyectos. La educación como práctica consensuada y conciente debe realizarse en esta unidad entre la angustia y la esperanza. Se torna fundamental, que la acción educativa haga posible que los sujetos se percaten del “poder” de proyección y acción que como colectividad poseen, ya que esta es la única forma de generar alternativas para la construcción de un mundo mejor para cada uno y para todos. Además, la reflexión en torno a estos procesos educativos capaces de potenciar al ser, nos remite a la labor trascendental de la pedagogía: la escuela perneada aún con rasgos de la modernidad ¿Puede generar las mediaciones para la apertura del ser?

Por último, el ser ahí impropio nos remite además a la posibilidad del “ser ahí de término medio”, la cotidianidad. A pesar de que ésta última en la analítica heideggeriana no contiene una connotación peyorativa o moralizante, sí se concibe la búsqueda del ser sí mismo propio como una responsabilidad y una necesidad de “abandonar” la cotidianidad, posibilidad que el “ser ahí” podría asumir. Así, a pesar de que la propiedad es una responsabilidad eternamente inacabada, lo cual implica dificultad y un reto, es una propuesta realmente sugestiva, Heidegger no logra ver que finalmente la posibilidad que tiene el “*ser ahí*” de construirse a sí mismo, y de comprender su existencia, parte de la cotidianidad misma y, por tanto, la negación de la cotidianidad como condición para la apertura y *el ser sí mismo* del “*ser ahí*” forma parte de su propia aceptación y no sólo de su abandono.

1.3 ¿Qué es, pues, el tiempo?

Este recorrido filosófico, epistémico y teórico, me ha permitido comprender que “...el tiempo puro es algo sin ser, no obstante objeto alguno. Heidegger dice: es intuido no en una aprehensión temática, sino a la manera de una *aportación originariamente formadora*” (del Moral, 1998; 58) Este es el tiempo

originario, no es previo, ni escenario, ni precondition del ser humano; el tiempo es el hombre mismo, "... el Dasein mismo (la existencia humana singularizada) es el tiempo" (Heidegger, 1924), con mayor precisión habría que decir que *yo soy mi tiempo*. Bajo este marco performativo es que la temporalidad se constituye en horizonte, el referente desde donde se construye el ser (y por tanto la existencia misma) en un proceso dialéctico en el que se resignifica, evalúa el pasado desde la posibilidad del proyecto en el presente. Permite entender al ser humano como posibilidad, como ser en continuo devenir. Posibilidad a través de la cual se generan una serie de significados que dan cuenta del mundo, de nuestro mundo que es siendo,

Es este tiempo originario el que nos remite a la posibilidad de la propiedad o la impropiidad, así al tener la alternativa de apropiarnos del tiempo, también nos apropiamos de nosotros mismos. La apertura hacia nuestras posibilidades, la búsqueda permanente de la comprensión nos habla de nuestro apropiamiento y por tanto del tiempo propio. Nuestro ser como posibilidad es el proceso de subjetivación.

Es en esta subjetivación que se genera la cotidianidad como posibilidad y parte sustancial de la integración sociocultural y, por tanto el tiempo cotidiano como heredero del tiempo vulgar, es incapaz de reconocer su propia trascendencia convirtiéndose así, en un objeto, mensurable, infinito y lineal. El tiempo cotidiano se constituye en incuestionable y se experimenta como una parte sustancial de nuestra vida y nuestras sociedades (especialmente la industrial). En él, la temporalidad se articula de tal manera que lo central es el presente, el pasado ya no existe y estamos a la expectativa del futuro. El tiempo convertido en objeto transforma la temporalidad en orientación temporal, conduciendo a los sujetos a la necesidad de aprender las *señales temporales* de su cultura.

Es así como en esta investigación entiendo al tiempo en dos sentidos:

- a) Como el tiempo originario. La existencia misma. Mi tiempo y por tanto mi constitución como sujeto.
- b) El tiempo cotidiano (como posibilidad del primero) Transformado en objeto, mensurable, experimentado, manipulable y por tanto valorado como posesión.

Es en este sentido que el tiempo significa una pluralidad de existencias y experiencias. Dado que todo ser humano es una posibilidad, un proyecto en continua construcción, tenemos que considerar la existencia de una pluralidad de procesos y por tanto de experiencias vividas.

¿Lo anterior nos condena a considerar dicho proceso como estrictamente individual, en donde la construcción existencial y la experiencia vivida son generadas por un ser abstracto?

No. La construcción del ser como horizonte de la experiencia vivida nos conduce a la existencia de *los otros* como mediación fundamental que impacta en lo que los seres son o creen ser. Mediación que en términos sociales nos remite a la interacción social, a las relaciones intersubjetivas y, por tato a la cultura.

Así, la experiencia del mundo en general y del tiempo en particular, se traduce en una conciencia individual compartida y mediada “*con*”. De ahí que las posturas fenomenológicas de la filosofía hayan fundamentado a planteamientos sociológicos en los que la realidad es mediada por la constitución de las subjetividades, en donde “los sujetos son una expresión particular de la subjetividad social y, como tales, son capaces de construir realidades por sí mismos. No son sólo producto, sino también productores”... (de la Peza, 1997;117).

De ahí que el tiempo posibilite la constitución del sujeto desde el punto de vista existencial, pero a la vez, se constituya en una realidad construida en y por las prácticas sociales.

1.4 Temporalidad como horizonte de la subjetivación: clave de la comprensión pedagógica.

Este apartado permitirá demostrar que la reflexión en torno a la temporalidad no solo es un problema fundamental en la historia de la filosofía, además es la piedra angular en la constitución del objeto pedagógico.

Partiendo de la concepción de Foucault (1996) en torno a la subjetivación como todas aquellas *tecnologías del yo*

“...que permiten a los individuos efectuar un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos en sus almas, en sus pensamientos, en sus conductas, y ello de tal modo que los transforme a sí mismos, que los modifique, con el fin de alcanzar un cierto grado de perfección o de felicidad, o de pureza, o de poder sobrenatural, etc. [por tanto la subjetivación es] el modo en que un individuo actúa sobre sí mismo” (21)

¿De qué manera un individuo actúa sobre sí mismo? En un apartado anterior hemos presentado cómo la comprensión se construye en y con la temporalidad, lo cual nos remite a la permanente búsqueda de sentido y por tanto, al hecho de que vivimos *arrojados*, “en un mundo ya dado de antemano con el cual interactuamos y lo transformamos, lo hacemos cada vez otro mundo, “nuestro mundo”...Los seres humanos, sin duda, “somos en el mundo” y el mundo es y (va siendo) para/en nosotros de cierta manera.” (Murqueta, 2002; 64). Es este proceso semiótico que nos remite a la acción realizada sobre nosotros mismos, semiosis como lectura permanente que posibilita comprender en el sentido heideggeriano cómo es que hemos llegado a ser lo que somos, cómo el mundo ha llegado a ser para y en nosotros, y además cómo va y seguirá siendo. Ahora bien, es necesario precisar que el accionar sobre nosotros mismos no sólo opera en términos de conciencia ya que tenemos que remitirnos nuevamente a

la síntesis de la objetividad y la subjetividad, la cual en términos hegelianos constituyen una unidad a través de la cual es posible el reconocimiento de su diferencia. Es por ello que Murueta nos precisa que *somos el mundo y el mundo es y va siendo en nosotros*. Por tanto, esta operación que transforma al ser nos remite directamente a la acción, a la praxis.

¿Dónde está el vínculo con la pedagogía? Asumimos que la "Formación: eje teórico, misión, criterio principal de validación y clave para diferenciar lo que es pedagógico de lo que no lo es, tanto a nivel conceptual como de acción de enseñanza" (Flores, 2002; 174). Si esta categoría es la que nos permite identificar al objeto pedagógico entonces la afirmación anterior requiere de una precisión fundamental: cuando nos referimos a la formación, no es la noción barata y simplista; aquella que está fundamentada en un modelo único, legitimado e impuesto desde la institucionalidad; como un camino determinado, certero y evolutivo que le permite al sujeto poseer, comprar y/o vender lo que la supuesta formación ha logrado "crear" en él. Formación que se caracteriza tal y como Honore (1980) señala, *bajo el signo de la exterioridad*. Exterioridad que aprendo a usar, a desechar e incluso a poner en pausa cuando estoy de vacaciones. Así pareciera ser, que siempre nos formamos para algo: para profesores, para sociólogos, pedagogos, ingenieros. Esta posición heredada de la tradición anglosajona, reduce la formación a mera instrucción. Instrucción que fracciona y cosifica al ser.

Entonces ¿Cuál es la formación que involucra al quehacer de la pedagogía? La tradición alemana nos da nuevamente la respuesta,

"...cuando en nuestra lengua decimos formación (cita Gadamer W. von Humbolt) nos referimos a algo más elevado y más interior, al mundo del percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter (García, 2002; 207)

Por tanto, *las tecnologías del yo* que menciona Foucault se refieren precisamente a la formación al *Bildung*; objeto de la reflexión pedagógica. Proceso que permite al sujeto construir y reconstruir *la imagen de sí* (García, 2002). Así se la plantea como proyecto, posibilidad dentro del horizonte de visualización del sujeto. El cual permite que este último se construya como tal y pueda gracias a este proceso otorgarle sentido a su realidad. La formación del individuo *puede considerarse como* "...un desarrollo integral y continuado de sus inclinaciones y posibilidades, conducido por una suerte de fuerza organizadora que a través de una serie de encuentros y vicisitudes, conduce a la constitución de una personalidad libre e integrada en una humanidad realizada" (Larrosa, 2000; 8)

Así, el tiempo como problema ontológico nos posibilita para comprender su función como horizonte desde donde se articula el sentido de lo real, desde donde es y va siendo el mundo para y en nosotros. Por tanto, la temporalidad se convierte en co-originaria de la subjetivación y por ende en clave para dar cuenta de las tecnologías que operan y operamos en la constitución del yo.

De tal suerte que la temporalidad es co-originaria de la construcción de lo humano del *ser sí mismo* propio heideggeriano o de su pérdida en el *uno*.

¿Qué espacios podemos construir hoy en día para actuar sobre nosotros mismos? ¿En qué medida la escuela se ha constituido como un espacio de formatividad? ¿Hasta qué punto impide y/o limita el proceso formativo? Y en ese sentido ¿Cómo es vivido el tiempo como estructura estructurante en las prácticas de la educación formal?

Preguntas fundamentales si consideramos que

“...el aprendizaje continuado en instituciones educativas llega a ser cada vez más importante para el individuo; sin embargo, al mismo tiempo, el trabajo pedagógico pierde relevancia para la configuración significativa de la biografía a largo plazo”(Krüger, 2001, 195)

Ante una sociedad que tiende a priorizar el saber hacer, la reflexión en torno a la subjetivación tiende a considerarse como una pérdida de tiempo, y a su vez este último se ha transfigurado en un objeto mensurable y valorado por su vínculo productivo, dando como resultado que hoy en día la temporalidad co-originaria de la subjetivación se haya convertido en un enemigo de la misma, por el carácter de exterioridad que reviste.

Por tanto, a pesar de que a través de la historia de la misma tradición alemana haya planteado diversas concepciones en torno a la Bildung, las cuales van desde el existencialismo de Heidegger y Bollnow, pasando por la teoría crítica de Heydorn, hasta el posmodernismo de Meder, Marotzki y Lanzen, en todas está presente la preocupación por el análisis en torno a la constitución y prospección del sujeto y, su recorrido nos remite a la necesidad imperiosa de construir nexos críticos y reflexivos que nos permitan encontrar una salida ante este *abandono de la subjetividad*. Por tanto, este trabajo pretende ser una aportación al respecto; documentando las prácticas y representaciones generadas en una institución de educación media superior, como fundamento para articular elementos reflexivos, en la convicción de que precisamente esta articulación es la misión eje de la acción pedagógica.

De este modo, la pedagogía como marco reflexivo en torno al ser de la educación, posibilitará que se convierta en un medio de co-comprensión del ser, que genere el ánimo para el cuestionamiento permanente en torno al qué del ser y que, a través de la angustia heideggeriana generada por la pregunta, le permita al sujeto responsabilizarse por su propia construcción, en la cual el individuo pueda comprender que la conciencia, el vocar es un gestarse histórico, producto de las propias relaciones de las que “*el ser ahí*” es producto y productor. Sólo de esta manera, la pérdida o el logro del “*ser sí mismo propio*” en las diferentes facetas del individuo a lo largo de su vida, se convertiría en una construcción consciente que además de posibilitar la autocomprensión y autointerpretación, permita generar nuevas posibilidades de comprensión y de interpretación del mundo, para la construcción de alternativas.

CAPÍTULO 2 DEL TIEMPO ORIGINARIO AL COTIDIANO.



**Mientras devano la memoria
Forma un ovillo la nostalgia
si la nostalgia desovillo
se irá ovillando la esperanza
siempre es el mismo hilo**

Benedetti

Es el tiempo cotidiano lo que condiciona y oprime la existencia en nuestras sociedades. De ahí que se torne fundamental transitar del tiempo originario al cotidiano. Pero ¿Qué es la cotidianidad? ¿Cómo impacta en la noción del tiempo? Dar cuenta de estos cuestionamientos, tal es el propósito de este capítulo

2.1 La cotidianidad: de la posibilidad a la integración social.

La analítica existencial planteada por Heidegger, es decir el análisis de los modos (posibles) del ser del hombre, parte precisamente del modo de ser medio y cotidiano, por tanto la cotidianidad es ante todo una posibilidad de la existencia humana. Recordemos que en la existencia “el ser ahí” es “...entregado a la responsabilidad de su peculiar “ser relativamente a” (Heidegger, 1998:53) de tal suerte que puede elegirse o perderse (o no ganarse nunca) La pérdida a su vez nos remite a dos posibilidades: a que “el ser ahí” elija la impropiedad (es decir que tras la reflexión se decida aceptar cánones dados, formatos preestablecidos como forma de ser) o la denominada cotidiana indiferenciación del “ser ahí”, es decir la cotidianidad de término medio. Esta indiferenciación o impropiedad (con cualquiera de sus dos modalidades) no contiene una acepción peyorativa o moralizante, simplemente es entendida como un modo de ser del “ser ahí”; son posibilidades que se presentan en cualquier cultura, desde las más primitivas hasta aquellas altamente desarrolladas, y que adquirirán por tanto, manifestaciones (ser ante los ojos) diversas.

“Pero la cotidianidad de término medio del “ser ahí” no debe tomarse por un mero “aspecto”. También en ella, e incluso en el modo de la impropiedad, reside a priori la estructura de la existencialidad. También en ella le va al “ser ahí” de determinado modo su ser”; relativamente al cual se conduce en el modo de la cotidianidad de término medio, y aunque sólo sea en el modo de la huida ante él y el olvido de él” (Heidegger, 1998:56)

El modo de ser cotidiano es también un ser en el mundo (arrojado a un mundo de significados) y es también el tiempo, aunque tiende a olvidar o a huir de su ser propio. Está poseído por su mundo y este último está caracterizado por la impersonalidad, por el “se” o el “uno” (del que ya había hablado), el “se dice”, “se hace” “se debe”, “se piensa” son concepciones prácticas y discursos que son retomados pero nunca cuestionados o reflexionados. Simplemente la existencia se vive como algo dado, “natural” o imperturbable. Podemos observar también que en la cotidianidad de término medio está en juego el ser, y por tanto una forma de subjetivación, sin embargo, ésta se caracteriza por el cierre de posibilidades, de ahí su impersonalidad. El abandono de la apertura (de la búsqueda de sí mismo) no está basado en la reflexión o en el cuestionamiento de la propia existencia, sino en la huída ante la aceptación de lo dado, del arrojamiento del mundo, del prae-habere (lo primero) y por tanto el posible ser-con-propiedad de la existencia se mantiene oculto o encubierto. El ser sí mismo propio está velado por el deber ser, por los modelos y los formatos que le han salido al encuentro al “ser ahí”, abandonando la responsabilidad de la apertura y de la angustia que ésta genera. ¿En qué medida la escuela se constituye en espacio de apertura o de cierre? ¿Se constituye en mediación para el posible ser-con-propiedad o tiende a la cotidianidad de término medio?

Además de la filosofía, la teoría social también ha dado cuenta de la cotidianidad, especialmente los trabajos de Goffman, Garfinkel, P. Berger, T. Luckmann, Agnes Heller entre muchos otros, han tendido a designar lo que se conoce como *La sociología de la vida cotidiana*. Ésta no es propiamente un "campo" ni una subdisciplina, más bien designa un **nivel de observables**. Es así, como mientras que la reflexión heideggeriana de la cotidianidad de término medio se desarrolla en términos ontológicos, la sociología de la vida cotidiana nos remite a una discusión en términos epistémicos, por tanto, la analogía que a continuación se realizará se torna metodológicamente fundamental para esta investigación.

Para la realización de la analogía señalada se retomarán a dos de los representantes de la sociología de la vida cotidiana: Agnes Heller (1977) y Berger y Luckmann (1998).

Para ambas posturas la vida cotidiana se constituye en el ámbito central y clave de integración social. Así para Heller se define como la totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares, las cuales posibilitan la reproducción social, desde los cánones de las exigencias sociales. Así, las pequeñas cosas de todos los días y su significación son la esencia misma de la socialización y su estabilidad. Es precisamente la asimilación espontánea de las normas y las prácticas lo que nos permite integrarnos a un grupo. Además, la ausencia de la reflexión y el cuestionamiento permite economizar esfuerzo y garantizar la ejecución de todas las actividades que permiten la permanencia y estabilidad del individuo particular y del grupo social¹. Es en Heller que

¹ Simplemente imaginemos un escenario donde cada uno de nosotros nos detuviéramos continua y permanentemente a reflexionar el por qué y para qué de todas nuestras acciones diarias (¿por qué debo

encontramos con suma claridad la trascendencia de la vida cotidiana, ya que fiel a su herencia dialéctica, además de la reproducción social que se gesta en su seno, en su interior se genera también la posibilidad de la transformación.

Por otra parte, Peter L. Berger y Thomas Luckmann (1998), precisamente presentan como objeto de análisis el llamado conocimiento social. Lo que la gente "conoce" como "realidad" en su vida cotidiana, no teórica o preteórica. Dicho de otra manera, el "conocimiento" del sentido común. (Berger y Luckman, 1991; 31). Así la vida cotidiana se define "...como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente" (Berger y Luckman 1998; 31), es este conocimiento que posibilita la constitución, integración y la identidad de un grupo social. El mundo de la vida cotidiana es aquel que no se cuestiona que simplemente se vive, el sentido común que lo constituye es una "realidad por excelencia", se impone sobre los individuos y, es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido, lo que presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales comparto con los otros y experimento a los otros. Es una realidad que se expresa como mundo dado, naturalizado, por referirse a un mundo que es "común a muchos hombres". (Berger y Luckman 1998:39).

En el mundo de la vida cotidiana los esquemas tipificadores son centrales para la aprehensión del mundo y de los otros, esquemas que se vuelven progresivamente anónimos en la medida que se alejan del aquí y del ahora. Es esta constitución de la vida cotidiana, lo que conduce a Berger y Luckmann a afirmar que la realidad se construye socialmente, es precisamente bajo esta visión que se delimita el objeto de estudio de la Sociología del Conocimiento "...la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad" (Berger y Luckmann, 1998;15) Esta propuesta de la realidad como construcción requiere de ser analizada y contrastada a la luz de la ontología heideggeriana y de la propuesta epistemológica dialéctica, sin embargo antes de ello es necesario precisar las analogías que se pueden generar entre la cotidianidad de termino medio heideggeriana y la vida cotidiana en Heller y Berger y Luckmann:

- 1.- Su carácter espontáneo e irreflexivo.
- 2.- Su trascendencia en términos de su presencia; para Heidegger es el término medio, es decir, la norma, lo que regularmente ocurre, en Heller y Berger y Luckmann, todos tenemos una vida cotidiana.
- 3.- El hombre (ser ahí) nace ya (es arrojado) en su cotidianidad
- 4.- Su inmediatez: el particular (el agente, el "ser ahí") forma su mundo como su ambiente inmediato, el mundo de la cotidianidad posee un carácter de entorno, de mundo alrededor.

bañarme? ¿por qué debo trabajar? ¿para qué vivimos?) si esto ocurriera sería imposible desempeñar las acciones necesarias para nuestra sobrevivencia y la del grupo social de pertenencia.

De este modo, a pesar de que para Heidegger la cotidianidad es una posibilidad (impropia) de ser y de que para las teorías señaladas es un ámbito constitutivo de la integración social, la analogía realizada permite enmarcar la trascendencia de lo cotidiano y comprender cómo es que el tiempo se constituye en un *objeto* con el que vivimos, al que medimos, usamos y aprovechamos cotidianamente.

Es precisamente esta condición del tiempo cotidiano lo que nos remite a la posibilidad de la existencia de representaciones de un *objeto* que en la cotidianidad es *algo sin ser*.

2.2. Las Representaciones: de la sustitución al ser siendo

El concepto de representaciones es polisémico, constituye diversos sentidos en función de los discursos disciplinares en los que se desarrolle, su transitar coincide directamente con los debates epistémicos que se vinculan al estatus científico de disciplinas como la psicología y la sociología. A nivel filosófico, la noción de representaciones es un problema de la modernidad, y parte de la dicotomía del sujeto y el objeto cartesiano.

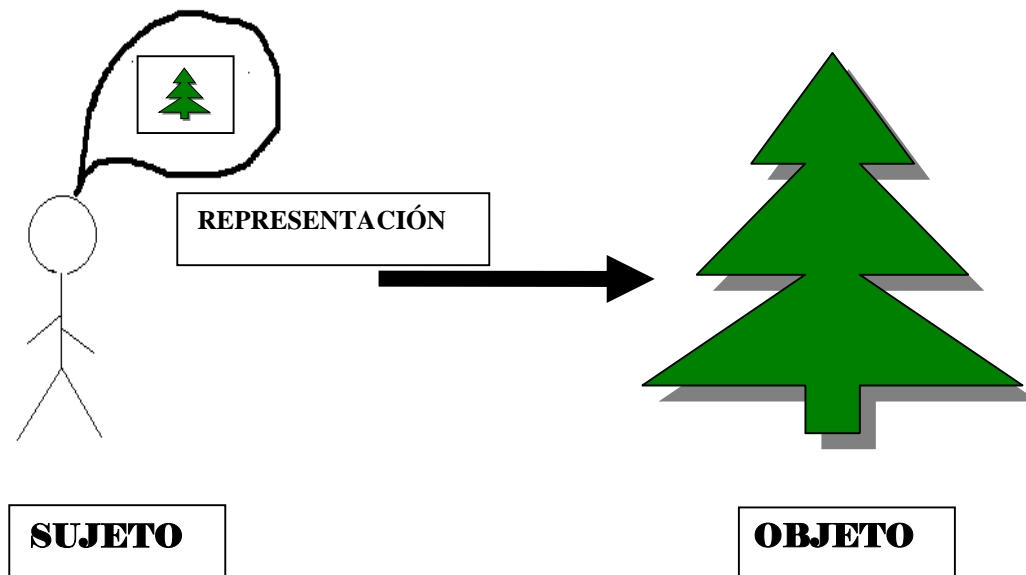
“En la época moderna se inauguran los conceptos diferenciales entre el sujeto y el objeto, su dicotomía, y desde ésta, aparece la noción de representaciones y el mundo como imagen. Así, para Descartes, si lo que hacía presente engañaba y el único *subjectum* que propiciaba la duda era el yo, se debía dudar de todo lo exterior excepto del yo, como fuente de representación de todas las cosas, volverlas a presentar ante sí y reconstruirlas. Lo real ya no era sólo lo presente, sino lo representado que ubicaba las cosas frente al ser humano, un *objectum* que sólo existía si el sujeto lo hacía presente. De esta manera se instaura en el pensamiento moderno la posibilidad de control y anticipación de lo real como modo de objetivar el mundo y ponerlo a disposición del ser. El objeto sólo existe, desde el momento en que el sujeto lo representa y lo produce, esto implica ser llevado ante el hombre como elemento de objetivación, pero a su vez, significa la posibilidad de objetivar al hombre mismo”. (Botero, 2006; 41)

Este dualismo sujeto-objeto, determinó que la concepción en torno al conocimiento cartesiano se caracterizara por una escisión entre la mente y el cuerpo, en donde la primera tenía las herramientas y los fundamentos que posibilitaban dar cuenta del objeto, el conocimiento por tanto, podría convertirse en la **representación** exacta de lo real, por lo que la verdad como correspondencia, se convertía en el punto culminante de la duda metódica.

Por tanto, las representaciones adquieren el carácter de sustitutos y su cúmulo debe ser contrastado con los hechos. La historia de la filosofía moderna en

gran medida se encuentra centrada en torno a la discusión de esta escisión sujeto-objeto, empirismo, racionalismo y la propuesta kantiana son formas específicas en que esta relación ha sido resuelta, escisión que es trascendida en Hegel y Heidegger:

**CUADRO 4
REPRESENTACIÓN COMO SUSTITUCIÓN**



Para Heidegger, la relación sujeto objeto es un falso problema, de tal suerte que el uso del término “ser ahí” (Dasein) no es un mero sustituto del sujeto filosófico, ante todo nos da cuenta del “ser en el mundo” esto es, no existen los *hechos brutos* por una parte y un sujeto con un mundo de representaciones como resultado de la interacción sujeto- objeto. Sólo existe el mundo de significados en el que el “ser ahí” es arrojado, existe la apertura (como posibilidad) o el cierre como impropiidad. Por lo tanto, para el autor del *El ser y el tiempo* los problemas epistemológicos son trascendidos por la reflexión ontológica en torno al ser.

Por otra parte la dialéctica hegeliana permite trascender la escisión, en el momento en que el sujeto es objeto y el objeto es sujeto, ya que todo par de opuestos es de la misma naturaleza aunque de distinto grado, por tanto complementario y unificado, además mientras que para Kant, la relación se plantea en términos de un sujeto que construye el objeto, con Hegel y luego el

materialismo dialéctico, la relación mencionada es vista de tal forma que el objeto de conocimiento es inseparable de la actividad de los individuos.

Especialmente la aproximación kantiana y hegeliana sirvió de punto de apoyo a elaboraciones teóricas posteriores en ramas como la psicología, la epistemología, la filosofía y la sociología, interesadas en la comprensión del desarrollo del conocimiento y las Representaciones

Actualmente, en las diferentes prácticas investigativas, dicha noción se presenta como una categoría metodológica que trasciende los problemas unidisciplinarios y establece cruces trans-disciplinarios que atraviesan diferentes formas de conocer o dar significado. (Botero, 2006; 35)

Dentro de estas perspectivas destaca la postura de Sergei Moscovici (1979) al desarrollar la denominada Teoría de las Representaciones Sociales, su punto de arranque, se encuentra en trabajos pioneros en los que trataba de dar cuenta de cómo el sentido común *popularizaba* las aportaciones e interpretaciones del mundo emanadas del ámbito científico, de tal suerte que desde esta perspectiva, "todo contribuye a hacer de la ciencia una parte integrante de nuestra visión de la vida cotidiana...Por esta razón, unos ven en la ciencia una nueva religión del pueblo y otros, el valium del pueblo" (Moscovici y Hewstone, 1986; 679).

Precisamente en la obra *El Psicoanálisis su imagen y su público*, Moscovici (1979), ha dado cuenta de cómo una teoría científica puede ser *adoptada* por el sentido común y convertirse en una serie de representaciones que los agentes utilizan en su vida cotidiana; de este modo, conceptos tales como la *represión* o *el subconsciente*, se vuelven parte del lenguaje común y los individuos lo adoptan para explicar situaciones específicas, utilizándolos fuera del conjunto homogéneo y lógico de la teoría global y sin conocer realmente su fundamento.

Así, el sentido común integra categorías y conceptos emanados de la física, la medicina, la psicología, la sociología, para dar sentido a una realidad en continua transformación. La teoría de S. Moscovici surge por tanto para rescatar la trascendencia del sentido común en la interpretación y construcción incesante del mundo ante la *invasión* del bagaje científico producido básicamente por los medios masivos de comunicación.

Sin embargo, al incrementarse el interés por este tipo de estudios, los seguidores de Moscovici, expanden también el área del conocimiento común que puede ser considerado como representación social. El caso más importante es el de Denise Jodelet (1984), la cual define a las Representaciones Sociales como

"Sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con los que tenemos algo que ver."(Jodelet, 1984, p. 472).

Jodelet amplía la categoría de representación social, llegando al grado de imbricarse con las ideologías y los imaginarios sociales. Es así, como actualmente existe una enorme diversidad y riqueza de estudios, pero todos coinciden en dos aspectos clave: la necesidad de rescatar el sentido común como fuente importante de comprensión de las acciones humanas. Y plantear que esta época es la era de las representaciones sociales, ya que la trascendencia de los medios de comunicación y la educación formal, son veta inagotable en la construcción de dichas representaciones.

Para esta teoría, nuestra cotidianidad está guiada y conformada por una serie de representaciones, sobre la familia, el trabajo, los amigos, la carrera, sobre nosotros mismos. Representaciones que además permean la construcción y deconstrucción de nuevas representaciones, proporcionando de este modo, otros significados a nuestra cotidianidad, constituyéndose en guías de nuestra acción, permitiéndonos interactuar, sentir, clasificar, valorar, en síntesis construir el mundo en el que vivimos.

Ante estos planteamientos ¿Estamos en presencia de una perspectiva epistémica que concibe dos tipos de realidades la objetiva y la subjetiva? Veamos la perspectiva del *padre* de las representaciones sociales:

Las representaciones sociales, permiten explorar en la relación sujeto objeto, ya que no son el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, no son la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto, las representaciones son la relación entre todos estos elementos (Moscovici, 1984).

Moscovici plantea una relación entre el sujeto y el objeto como unidad totalizadora en la que:

“...no hay un corte dado entre el universo del exterior y el universo del individuo (o del grupo) ... el sujeto y el objeto no son heterogéneos en su campo común: el objeto está inscrito en un contexto activo, móvil, puesto que, en parte, fue concebido por la persona o la colectividad como prolongación de su comportamiento y solo existe para ellos en función de los medios y los métodos que permiten conocerlo” (Moscovici, 1961; 31).

Si bien esta noción de totalidad de Moscovici nos plantea una visión epistémica que pretende ser interaccionista, su propio discurso nos habla de dos universos, el exterior y el interior (objeto y sujeto) y aunque señala que no existe un corte dado entre ambos, finalmente señala esa doble existencia, por tanto “...esta teoría permanece ligada a las representaciones de corte cartesiano que dividen el mundo y el yo y que le dan a este último el poder de dar estatus de verdad a la realidad” (Botero, 2006;39)

Es esta dualidad entre el mundo interior y el mundo exterior, lo que lleva también a las propuestas construccionistas a la misma contradicción presente en Moscovici, por ejemplo *La sociología del conocimiento* al referirse a la construcción social de la realidad nos refiere básicamente a la intersubjetividad; es decir, al mundo de sentidos y significados compartido con mis semejantes,

elemento que finalmente permite la interacción y el establecimiento de relaciones entre los individuos. Así, se construyen significados que son compartidos por una colectividad permitiendo de este modo, que un grupo se constituya como sociedad. "Se que hay una correspondencia continua entre mis significados y sus significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste." (Berger y Luckmann, 1998; 41).

Un proceso sustancial para la conformación de esta intersubjetividad, que finalmente nos ubica en el proceso de socialización, es lo que los autores denominan como interiorización, el cual nos remite a

"...la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significados, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia se vuelven subjetivamente significativos para mí... más exactamente la internalización, en este sentido general constituye la base, primero para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social". (Berger y Luckmann, 1998; 164)

Es en este momento en el que podemos observar la influencia de la dialéctica marxista: una de las preocupaciones básicas del marxismo era el establecimiento de la relación entre la conciencia del hombre y su ser social. "...lo que a Marx le interesaba era que el pensamiento humano se funda en la actividad humana...y en las relaciones sociales provocadas por dicha actividad" (Berger y Luckmann, 1998; 19).

Esta influencia tiempo - espacio en la construcción de significados y sentidos (en la construcción de la realidad) nos remite necesariamente a la relatividad de la construcción de éstos. "Los miembros de un universo social delimitado actúan como grupos legitimados por los mismos integrantes, cada uno representará a su grupo, a sus compañeros a sus normas (establecidas de manera abierta o implícita) y a sus símbolos. Cada mundo particular tiene coherencia sólo por los símbolos que lo sostienen". (Piña, 1998; 57).

Es bajo este vértigo de la relatividad que enmarca la intersubjetividad del mundo social, que los individuos interpretan, actúan, es decir, conocen la realidad que les rodea.²

"La sociedad efectivamente posee facticidad objetiva y la sociedad, efectivamente, está construida por una actividad que expresa un significado subjetivo...Es justamente el carácter dual de la sociedad en términos de facticidad objetiva y significado subjetivo lo que constituye su realidad sui generis" (Berger y Luckmann, 1998; 35)

² Este conocimiento de la realidad, es el conocimiento común y cotidiano, el cual es precisamente el objeto de estudio de la Sociología del Conocimiento.

De este modo, la realidad conceptualizada tradicionalmente como un ente externo al hombre, se convierte bajo esta concepción en una *Realidad Subjetiva* a través de la cual los hombres le otorgan sentido y significado al mundo.

Así pues, estamos en presencia de la influencia de la concepción dialéctica de la realidad, heredada de la tradición marxista, la sociología del conocimiento plantea que el mundo de los hombres, no es el clásico mundo objetivo, tangible e independiente de los agentes. Éstos interactúan en una realidad construida subjetivamente. Es decir, las acciones de los individuos se generan en función del sentido, del significado que los hombres le otorgan a los objetos y las relaciones en los cuales viven e interactúan. Por tanto, para estos autores no existe un corte dado entre sujeto y objeto. Lo subjetivo se objetiviza en lenguaje, prácticas hábitos y lo objetivo se subjetiviza en la construcción permanente de significados.

Berger y Luckmann³ pretenden superar esta visión escindida del conocimiento al recuperar la visión dialéctica del marxismo. Basándose por tanto

³La concepción epistémica de Berger y Luckmann se clarifica aún más, si la comparamos con la visión de uno de sus principales detractores: John R. Searle. La posición crítica que ha adoptado este filósofo norteamericano queda plasmada en el título de su obra: *“La Construcción de la Realidad Social”*, ésta es una lectura de Berger y Luckmann, en donde no toda la realidad es una construcción social y además se pone en tela de juicio el carácter dual del mundo: “Vivimos exactamente en un mundo, no en dos, o en tres, o en diecisiete” (Searle, 1997;19) establece que efectivamente los sujetos *construyen realidades* pero establece la necesidad de distinguir entre los llamados hechos brutos (que existen independientemente de la voluntad, conciencia y por ende construcción de los sujetos) y los hechos institucionales (hechos en donde efectivamente el sujeto construye sus interpretaciones). En estrecha relación con los aspectos antes citados una de las principales preocupaciones de este filósofo está en cuestionar la validez de las interpretaciones subjetivas (que nos remitirían a un constructivismo extremo) y considerar que hasta la ciencia misma sea una construcción subjetiva sin posibilidad de tener un referente objetivo que permita establecer criterios de verdad. Así Searle, está decidido a “defender el realismo, la idea de que hay un mundo real independiente de nuestro pensamiento y de nuestro discurso, y a defender la concepción de la verdad como correspondencia, la idea de que nuestros enunciados verdaderos son convertidos en verdaderos por el modo en que las cosas son en un mundo real que existe independientemente de los enunciados” (Searle, 1975; 20).

Searle nos plantea la concepción epistemológica clásica en donde existe un corte dado entre el sujeto y el objeto, donde la verdad se origina en función de la correspondencia entre las representaciones creadas por el primero y las características del segundo. Estaríamos en presencia de “un mundo real”, el objetivo, y uno “irreal”, el subjetivo (contradicción de Searle cuando en el inicio afirmó que no hay más que un mundo). Así, a pesar de su crítica representada por la noción de correspondencia; finalmente ambas posturas coinciden en un hecho: la subjetividad de los sujetos es fundamental en su interacción con el mundo, subjetividad que evidentemente nos remite al hecho constructivo, construcción que evidentemente es social.

Hay que agregar que Berger y Luckmann reconocen la influencia de Alfred Schutz como precursor del rescate del conocimiento del sentido común en el estudio sociológico. Esta aportación fue fundamental para lograr la constitución del objeto de estudio de la sociología del conocimiento. “La sociología del conocimiento debe, ante todo, ocuparse de lo que la gente “conoce” como “realidad” en su vida cotidiana... (Berger y Luckmann, 1998; 31). Además se reconoce la necesidad de recuperar el método fenomenológico para dar cuenta de la trascendencia del conocimiento ordinario y la experiencia vivida. “El método que consideramos más conveniente para clarificar los fundamentos del conocimiento en la

en una propuesta en donde lo subjetivo es objetivo y lo objetivo, subjetivo. Esta concepción dialéctica, está mucho más cercana a la propuesta Heideggeriana del *ser en el mundo* donde los sujetos están *arrojados* no a un mundo de cosas, sino de significados.

Sin embargo, el hecho de que estos autores hayan evadido intencionalmente el debate epistémico que en esta investigación simplemente se señala, provoca que la visión dialéctica haya sido sólo señalada pero no desarrollada

“...hemos excluído de la sociología del conocimiento los problemas epistemológicos y metodológicos...En todo el curso de la presente obra hemos puesto resueltamente entre paréntesis cualquier cuestión epistemológica o metodológica acerca de la validez del análisis sociológico. Nuestro propósito en este lugar es, por supuesto, teórico. Pero nuestra teorización atañe a la disciplina empírica en sus problemas concretos, no a la investigación filosófica sobre los fundamentos de la disciplina.” (Berger y Luckmann, 1998; 29).

Desafortunadamente esta evasión intencional provocó que los autores de la *sociología del conocimiento* cayeran precisamente en el error de plantear la existencia de una realidad exterior como un simple *material de construcción*, informe y desarticulado, y que *toda* la estructuración, orden y forma provendrían del sujeto.

¿Cómo entender entonces la concepción en torno a la construcción y representación?

Es necesario trascender la perspectiva de las representaciones como sustituto de lo real y como producto de la oposición entre sujeto y objeto, hay comprenderlas como producto y productoras de las prácticas sociales y el sentido común, por tanto se constituyen en experiencias que las personas imprimen a las realidades propuestas por el contexto (Bourdieu, 2000; 34) Esas experiencias contextualizadas permiten por tanto trascender la dualidad objetivo-subjetiva ya que:

En efecto, todo es subjetivo debido a su objetividad y es objetivo por su subjetividad. Esa es la realidad, decía Hegel. No es que el objeto sea otro más allá de su apariencia, sino que la apariencia es ya una parte del objeto real que se forma de múltiples, sucesivas e infinitas formas de su aparecer. Así, objetividad y subjetividad, tanto en el sentido ontológico y

vida cotidiana es el de el análisis fenomenológico, método puramente descriptivo y, como tal, “empírico” ...(Berger y Luckmann, 1998;37) Sin embargo, a pesar de esto los creadores de la sociología del conocimiento pretenden superar la visión dualista la fenomenología. Es decir, esta última se fundamenta en una propuesta epistémica que concibe la relación sujeto-objeto, donde el análisis de las representaciones creadas por el primero son fundamentales, pero esta concepción cae en el mismo error de Searle: pensar que existen dos realidades, la subjetiva y la objetiva.

epistemológico como en su dimensión propiamente psicológica, incluso individual, son dimensiones mutuamente constitutivas. (Muruetta, 2006; 2)

Por tanto, es necesario considerar la importancia del sentido común de las prácticas sociales (recuperado tanto en la teoría de las Representaciones Sociales como en la Sociología del Conocimiento) pero hay que trascender el sentido interaccionista (sujeto-objeto) que aún prevalece en dichas propuestas, posibilitando de esta manera enmarcar la noción de construcción social y las representaciones sociales desde una perspectiva dialéctica que nos permita potenciar la visión de que los seres humanos no viven en un mundo de objetos, sino en un mundo de significados, lo cual nos remite al carácter simbólico de la realidad humana. Además estos significados no le *pertenecen* o *emanan automáticamente* de las cosas, son producto de las interacciones de los agentes sociales; conduciéndonos de esta manera a la esencia interpretativa y a la permanente construcción de sentido, en la que lo individual y lo social, lo macro y lo micro se constituyen en unidad dialéctica.

Así, esta investigación recupera la perspectiva procesual⁴ de las representaciones sociales, pero considera la necesidad de potenciar su abordaje

⁴ El potencial heurístico de la teoría de las representaciones sociales ha dado pie al surgimiento de enfoques metodológicos desde donde se aborda su estudio, sin pretender ser exhaustivos en su análisis, desde nuestra perspectiva pueden integrarse en dos:

Enfoque estructuralista. Se caracteriza por buscar la estructura de la representación social, la integración y jerarquía de sus elementos así como sus características. Este enfoque más emparentado con la metodología clásica de la psicología social con una clara tendencia positivista, ha dado lugar a la teoría del núcleo central y los elementos periféricos. Está vinculada con la tradición sociocognitiva que prioriza la estructura cognitiva sobre los fundamentos sociales. “Por eso su interés básico se concentrará en la instrumentación de una metodología y de técnicas adecuadas para poder identificar el contenido, relacionar sus elementos y sus jerarquías y obtener el núcleo central” (Piña, 2004; 45) Además, en términos epistemológicos este enfoque parte de una concepción dualista en torno a la generación del conocimiento, esto es la presencia del sujeto y objeto, elementos que al interactuar generan una serie de representaciones, las cuales constituyen el marco subjetivo como guía de acción.

Enfoque procesual: Con un carácter sociológico se caracteriza por dar cuenta del proceso que posibilita la construcción de la representación. Tiene un carácter interpretativo y permite dar cuenta del movimiento al interior de las representaciones. Por tanto, (...) este enfoque se apoya en un abordaje hermenéutico, porque su propósito fundamental es reconocer los significados, los sentidos, la cultura de un grupo o de una comunidad, inmersos en una sociedad y en la historia. Lo macro (y lo micro) no se encuentran disociados, sino vinculados de forma estrecha.” (Piña, 2004;44)

Es este enfoque al que se adhiere esta fracción de nuestro análisis, de ahí que se torna necesario ampliar su caracterización, así como acotar sus limitaciones.

hermenéutico, considerándolo no sólo como un enfoque metodológico, sino como marco constitutivo del ser humano y de las prácticas sociales, de tal suerte que:

En esta perspectiva, tienen el mismo estatuto ontológico las representaciones mentales, los sueños y las emociones, las acciones corporales, el pensamiento, las palabras y las correspondientes acciones de otros; las cosas materiales y las cosas inmateriales con las que interactuamos. Todo es objetivo-subjetivo porque *todo es semiótico* (Murua, 2006;3)

Es en esta perspectiva que toda representación sólo puede ser comprendida en unidad con la interacción de la que es co-originaria, por tanto la representación, así como la interacción humana son dimensiones mutuamente constitutivas. Este es el referente desde donde el enfoque procesual construye sus objetos de estudio.

Es por ello que este enfoque es rescatado para los fines de esta investigación ya que comprender el proceso de construcción de las representaciones sociales del tiempo de nuestros jóvenes alumnos, puede darnos luz sobre su forma de experimentar el mundo a través de la educación formal, ésta última estructurada y ejecutada desde la visión hegemónica adulta.

Considerar la semiosis como una esencia epistémica y ontológica del ser humano, nos conduce también a problematizar la forma en como es entendida la subjetividad, ésta ha sido concebida desde la oposición a la objetividad (como víctima una vez más de escisión sujeto-objeto) y como producto de la actividad cognoscente del sujeto, por tanto lo emocional, lo interpretado, lo irracional, espiritual, e interno ha sido etiquetado como subjetivo (incluso con una connotación peyorativa) Sin embargo, trascender la perspectiva dicotómica e interaccionista, nos plantea una nueva perspectiva en donde comprendemos:

“...a un sujeto que es forma contingente y producto siempre abierto a procesos de subjetivación...Es decir, pensar no en la *subjetividad del sujeto* sino en el *sujeto de la subjetividad*. En que la cultura se recrea a sí misma en cada sujeto y cada sujeto da cuenta de ella, en que las subjetividades

El enfoque procesual tiene como objetivo identificar y comprender el proceso de significación, es decir “la actividad de reinterpretación continua que emerge del proceso de elaboración de las representaciones en el espacio de interacción” (Spink, cit en Banch, 2000; 3.5). De tal suerte que de acuerdo a Banch(2000) este enfoque comparte premisas fundamentales con el interaccionismo simbólico, las cuales podemos enumerar de la siguiente manera:

- 1°. El ser humano orienta sus actos en función de lo que las cosas significan para él.
- 2°. El significado de estos actos se deriva o surge de la interacción social.
- 3°. Los significados se manipulan y modifican mediante un permanente proceso interpretativo. (Blumer, 1982)

colectivas proponen los ejes a partir de los cuales cada sujeto se construye desde la inscripción de lo simbólico. (Vargas, 2003; 75)

Pensar en el sujeto de la subjetividad nos lleva a comprenderla en términos heideggerianos como lo propio y constitutivo del sujeto (ser ahí) de un sujeto que es, siendo en interacción contextual.

2.3. Tiempo cotidiano. Tiempo social

El tiempo cotidiano nos remite en términos analíticos a dos aspectos el individual y el sociocultural. El primero implica los siguientes ámbitos:

- *Temporalización de la experiencia.*

Se refiere a lo que las perspectivas psicologistas han trabajado ampliamente como la capacidad humana en términos cognitivos de sintetizar la experiencia temporal a través de la memoria, la conciencia del pasado y la imaginación que posibilita la proyección a futuro, por tanto nos referimos a la

“...facultad específica humana para tener una vista de conjunto y relacionar lo que, en una serie continua de hechos, sucede “mas temprano” o “más tarde”, “antes” o “después”... Conceptos como el antes o el después son manifestaciones de la facultad humana de representarse conjuntamente lo que no sucede al mismo tiempo y lo que los hombres viven como sucesos no simultáneos” (Elias, 2000; 86).

- *Orientación Temporal*

Hace alusión a la manera específica en que los individuos *sienten* el transcurrir temporal, su velocidad, lentitud, existencia o inexistencia. Ha sido ampliamente trabajada por la psicología; desde esta perspectiva, la orientación del individuo en el tiempo ha sido concebida (Raynor 1974. Atkinson 1976, Nottin, 1977) como un instrumento básico que facilitaría la selección de metas y una adecuada distribución de las acciones y esfuerzos en períodos determinados de tiempo.

En el tiempo cotidiano, la temporalidad se constituye por la manera específica en que los sujetos viven, interpretan, valoran y comparten la experiencia temporal.

Para el análisis de la temporalidad haremos alusión a dos aspectos centrales de la vida cotidiana: **es en la vida cotidiana que los individuos se reproducen como seres sociales** (Heller, 1977) y **La naturalidad con que los hombres asumen relaciones que conforman su realidad.**

¿De qué manera la temporalidad posibilita la reproducción social? Para contestar esta pregunta, tenemos que considerar dos modalidades: la *interacción personal* o *curso de la vida* y el *organizativo e institucional*. Así,

“...el curso de la vida define los marcos de referencia dentro de los cuales los individuos dan sentido a su biografía, permitiendo que la aprehensión subjetiva de las propias existencias esté en correlación con los significados sociales atribuidos a ellos, esta construcción puede ser conceptualizada como un esquema cultural que, al igual que la religión o la ideología, se constituye en una fuente extrínseca de información simbólica para estructurar la vida humana” (Gleizer, 1997; 126)

Por tanto, la edad cronológica en nuestras sociedades se convierte en un marco de referencia fundamental para estructurar y resignificar la experiencia vivida. De acuerdo al marco cultural del individuo, éste es capaz de evaluar sus acciones pasadas presentes y proyectar las futuras. De este modo, se considera que para un adolescente es “muy prematuro” contraer matrimonio, o que un adulto que aún depende y vive en el seno paterno denota “inmadurez” y por tanto vive en una relación tardía. O que la infancia y la adolescencia son edades pertinentes para que el individuo centre sus actividades en el estudio como herramienta fundamental en la preparación para la vida adulta. “Las características que destacan como consecuencia de esta cronologización del curso de la vida son dos: su segmentación y su estandarización” (Gleizer, 1997; 127).

La segmentación por etapas de la vida, aparentemente fundamentada en referentes biológicos, es realmente otra realidad construida socialmente así, podemos decir que la niñez como etapa distintiva, aparece hasta finales del siglo XVII, mientras que lo que denominamos adolescencia surge hasta el siglo XX. Esta segmentación que se institucionaliza y legitima en la propia cotidianidad, provoca a su vez la estandarización del curso de la vida de los diferentes sujetos. Asignando de esta manera, roles, obligaciones, derechos, esperas o acciones que se traducen en la **reproducción de formas de vida e interacción social.**

Lo mismo ocurre con el llamado tiempo libre cotidiano, el cual está caracterizado por su segmentación repetitividad y cronologización de acuerdo a los roles desempeñados por los individuos. Así la distribución temporal de las acciones, está determinada por los ritmos en que *debe* vivir un ama de casa, un abogado, un maestro un científico o un estudiante.

Por otra parte, la modalidad organizativa e institucional del tiempo (que de hecho se encuentra en estrecha relación con la interacción personal) nos remite a la esfera pública en que los individuos se insertan en su cotidianidad. La organización y distribución del tiempo que realizan la escuela, el trabajo (que en nuestras sociedades responden cada vez más a las necesidades productivas de la sociedad industrial) y el propio tiempo libre tienden a ser institucionalizados. De este modo estas instancias se presentan como externas y coaccionantes ante los individuos. Provocando de esta manera que la "... estructura personal de la vida cotidiana me enfrenta a una facticidad con la que debo contar, es decir, con la que debo tratar de sincronizar mis propios proyectos" (Berger y Luckmann, 1988;45)

Esta facticidad a la que se refieren Berger y Luckmann, es creada por que la temporalidad ha sido institucionalizada de tal suerte, que las "...tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social y, la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales" (Berger y Luckmann, 1988;76).

La institucionalización tipifica y esta última posibilita el control de las acciones. Además la institucionalización que en su origen es un acuerdo intersubjetivo, una construcción social, se objetiva y se impone sobre sus creadores, provocando de esta manera que los sujetos conciben como "naturales" acciones que son estrictamente una creación social.

Por tanto, la temporalidad se convierte mediante este proceso en una dimensión objetiva que coacciona y determina. Ahora bien, el nivel de institucionalización y coacción es histórico, depende del nivel de desarrollo social.

"La transformación de la coacción externa de la institución social del tiempo en una pauta de autoacción que abarca toda la existencia del individuo, es un ejemplo gráfico de la manera en que un proceso civilizador contribuye a modelar una actitud social que forma parte integrante de la estructura de la personalidad del individuo (Elias, 2000; 21).

Podemos constatar de esta manera que se presentan diferencias sustanciales en la experiencia del tiempo de las sociedades tradicionales y las modernas; en las primeras "...el individuo no posee por lo común una conciencia propia tan claramente definida como un hombre único y peculiar que lo haga sobresalir de la cadena de las generaciones, como sucede en las sociedades muy diferenciadas de estadios posteriores." (Elias; 2000, 17) Esta peculiaridad en la construcción del sujeto, podemos explicarla por la recurrencia en los procesos de la vida y del trabajo, esto es, las actividades están determinadas por la secuencia de las estaciones, de esta forma, las primeras y las últimas se presentan generación tras generación sin alteración alguna, por lo que no existe gran diferencia entre lo que realizó mi abuelo, mi padre, y yo mismo. Con este elemento podemos observar cómo "las distintas nociones del tiempo están condicionadas esencialmente por las diferentes situaciones de trabajo y su relación con los 'ritmos naturales'" (Thompson; 1967; 58)

En las sociedades modernas, por otra parte, podemos observar un elemento esencial: la separación entre el tiempo y el espacio. Mientras que en las sociedades tradicionales ambas dimensiones estaban vinculadas por un lugar (visión localista de las relaciones sociales) y las actividades laborales estaban directamente ligadas al ritmo natural y biológico, en la mayor parte de la vida cotidiana de nuestras sociedades se ha presentado un *desenclave* (los diferentes usos horario, el uso del internet y la comunicación a distancia, el ritmo de trabajo industrial desvinculado del ritmo natural y biológico) “La separación de tiempo y espacio supuso, sobre todo, el desarrollo de una dimensión del tiempo *vacía*, que fue la palanca principal que apartó también el espacio de la localización” (Giddens;1992;29).

Así el tiempo se nos revela como una institución social diversa y por tanto tenemos que referirnos a la existencia de una pluralidad de temporalidades, además el hecho de que esta temporalidad esté mediada por el proceso de socialización y por tanto por la experiencia cotidiana del individuo nos lleva a pensar que

“Al ir creciendo, el individuo aprende las señales del tiempo habituales en su sociedad y a orientar según ellas su conducta. La imagen recordatorio del tiempo, la representación del mismo que posee un individuo, depende del nivel de desarrollo de las instituciones sociales que representan el tiempo y lo comunican, así como de las experiencias que el individuo ha tenido de las mismas desde su primera edad” (Elias, 2000; 23) .

Así, tenemos que el aprendizaje se constituye en un proceso fundamental para comprender la temporalidad. El aprendizaje posibilita la reproducción de la institucionalización del tiempo, y por tanto sus fundamentos de coacción. Es de este modo, que gracias a este aprendizaje, que evidentemente está en estrecho vínculo con el proceso de socialización de la cotidianidad del individuo, es que el tiempo se convierte de una coacción externa, impuesta por la sociedad a una autoacción. Es decir, la temporalidad institucionalizada, legitimada y por tanto hegemónica, logra ser aprehendida por el individuo, volviéndose de este modo parte de sí mismo.

Es en este punto cuando la institución Tiempo se transforma en ente objetivo y aparentemente externo al sujeto, es el momento en que éste lo adopta como un referente insustituible para orientarse como individuo y ser social.

Por último, podemos mencionar que este proceso de aprendizaje del tiempo como institución, nos remite a la existencia de una pluralidad de temporalidades, es decir de experiencias temporales. Pluralidad presente, no sólo entre diferentes culturas, sino también intraculturalmente. Aspecto fundamental si queremos comprender la temporalidad adolescente y juvenil.

2.3.1 La temporalidad en el trabajo industrial: *El tiempo es oro*

Es el cambio, el movimiento objetivo lo que para el sentido común nos habilita para << percibir >> el tiempo. Cambio y movimiento que se encuentran directamente asociados con la acción humana y el carácter simbólico que le otorgamos a dicha acción. De tal suerte que en la cotidianidad humana es el trabajo como la acción transformadora por excelencia, la institución fundamental que permea la construcción de temporalidades. Por tanto, es el vínculo con el trabajo y la diversidad en la construcción simbólica del mismo, lo que nos permite comprender la heterogeneidad de temporalidades no sólo a nivel intercultural, sino también la diversidad intracultural. Así,

“...es ilusorio querer poner en perspectiva los tiempos colectivos de las diferentes culturas según un tiempo homogéneo y una historia orientada. La oposición entre la concepción moderna del tiempo y la tradicional es simplemente la forma más ilusoria de esta pretensión” (Ricoeur, 1979; 20).

¿Por qué entonces hemos construido la ilusión del tiempo homogéneo? El desconocimiento del carácter simbólico que se vincula a nuestra manera de interpretar la experiencia temporal, es el resultado de la imposición de la visión occidental del tiempo, la cual se fundamenta

“sobre la abstracción del tiempo del cálculo en estas sociedades cuyo eje es la economía...[en esta visión] además de que se olvida el carácter abstracto – es decir, separado, aislado de la totalidad cultural – de ese tiempo, no se advierte que la prioridad otorgada a la economía constituye ya en sí misma una interpretación, una elección axiológica y por consiguiente un estilo de simbolización” (Ricoeur, 1979;21).

Este tiempo de cálculo al que hace referencia Ricoeur es la imposición de la razón instrumental, en una sociedad en donde las relaciones sociales giran en torno al intercambio productivo y la acumulación de capital. De esta manera tal y como señala Coriat la producción en masa inició con el despojo del oficio y culmina con la *organización científica del trabajo*. Organización que impone la racionalización productiva, de la cual el tiempo es su variable fundamental.

“Reducción de tiempos de transferencia y de las pérdidas de encadenamiento, conversión (total o parcial) de ese tiempo, en tiempo de trabajo efectivamente productivo, posibilidad introducida de acumular los adelantos sobre los tiempos elementales “teóricos”: todo ello depende mucho y ante todo de la intensificación del trabajo...”(Coriat, 1985;176) .

Calcular el tiempo, reducir el tiempo, convertir el tiempo, acumular los adelantos sobre los tiempos. Frases que nos indican no sólo que el tiempo es el valuarte central en una sociedad donde la productividad se ha encumbrado, además demuestran cómo una construcción simbólica se ha apoderado de sus creadores y se ha constituido como una presencia objetiva, independiente de los sujetos, convirtiéndose en marco desde donde se resignifican el resto de las instituciones.

Ya en el siglo XIX Marx señalaba la naturaleza y formas del trabajo enajenado como producto de las relaciones de producción industrial, enajenación fundamentada en la coacción del tiempo, el cual como creación simbólica se ha convertido también en tiempo enajenado. De tal suerte que al convertirse en una variable objetiva, posibilita la valoración del resto de las actividades humanas, provocando toda una construcción axiológica en la que la vida misma de los sujetos será evaluada bajo esos marcos.

Así las etapas de la vida se hayan socialmente caracterizadas en función de ese tiempo enajenado instrumental, considerando a ciertas periodos como la infancia y la adolescencia como un tiempo de inversión, que tendrá que rendir frutos una vez que se constituya como sujeto adulto productivo y sobre todo consumidor. Esta construcción social está permeada por tanto, de

“...una nueva inversión de valores, porque las horas no son productivas sino en cuanto acumulan objetos extraños a aquellos mismos que los han producido. Nos hallamos muy lejos del labrador que contempla su campo recientemente trabajado, del artesano que mira y maneja con satisfacción su obra. La fertilidad de las horas en la empresa moderna ha llegado a ser abstracta, en consecuencia, el número de horas dedicadas al trabajo, viene a ser un tiempo impuesto, una sanción” (Jeannière, 1979; 129).

El tiempo que somos nosotros mismos, cuya temporalidad debería de posibilitar la construcción del ser, se ha convertido en un tiempo abstracto y ajeno (impropio), que en vez de constituirse como una posibilidad para el sujeto, se ha transformado en una sanción. Coacción dedicada a la construcción de objetos para los que el *tiempo es oro* y, por tanto, el ser humano no tiene tiempo para sí mismo.

2.3.2 Para que el tiempo sea oro: la escuela.

El encumbramiento de la productividad y su tiempo enajenado (impropio) es el marco desde donde se forja la organización escolar, la cual se encuentra estrechamente vinculada al mundo industrial como fundamento para la adecuada

incursión de los sujetos al mundo laboral. La educación formal es una inversión y como tal también en ella *el tiempo es oro*.

En términos analíticos existe un doble vínculo entre la educación formal y el tiempo cotidiano como construcción social:

Primero. La organización escolar está fundamentada en una temporalidad hegemónica;

Segundo. Las características de la organización escolar y la serie de tradiciones que en ella se desarrollan, posibilita la aprehensión de esta temporalidad hegemónica por los sujetos que se encuentran inmersos en los procesos que en ella se desarrollan. Analicemos ambos aspectos:

Organización escolar y Temporalidad hegemónica. La escuela como institución se construye y acciona en función de un tiempo aparentemente objetivo, homogéneo, lineal y mensurable que determina los ritmos, secuencias, ciclos y etapas, que conforman desde la duración de una clase, hasta los periodos de permanencia y egresión en un nivel educativo. Por tanto, el currículum es una secuencia de momentos que distribuye los procesos educativos, fundamentado en la apariencia de una temporalidad homogénea. Por otra parte, el tiempo escolar es una temporalidad que se constituye como concepción del hombre y la formación que responde a las necesidades de la sociedad industrial. Para esta última, la formación del hombre se reduce a *formation* tradición anglosajona que impone la razón instrumental, logrando de este modo que los sujetos adquieran una serie de habilidades y destrezas que les permita insertarse en el mundo productivo. Para esta tradición la formación se traduce en posesión de hábitos, destrezas, conocimientos, que al convertirse en mercancías reduce al propio hombre en instrumento.

“La formación está pues, colocada bajo el signo de la exterioridad. Se conquista se aprende, se compra, también se da o se vende. Esta concepción está tan extendida hoy en día, que no se duda en hablar de ‘mercado’ de la formación. Existe una publicidad sobre la formación, se organizan exposiciones sobre la formación. En todo caso, se trata de formación ‘para’ o ‘en’ algo”...(Honore, 1980;20).

Esta condición de exterioridad de la formación no es otra cosa que la concepción de un tiempo impropio, cotidiano y por tanto, homogéneo y objetivo; abstracto al propio sujeto y su cultura. En esta postura la construcción del ser como posibilidad (apertura) se anula y se reduce a un modelo preestablecido en el que la temporalidad lejos de considerarse como horizonte de la formación, es una variable de control para el logro de la eficacia.

La educación formal por tanto, es una inversión que se evalúa en términos de productividad. Tiempo escolar como modalidad de coacción emanada de la industria. Tiempo objetivo, tiempo enajenado.

Aprehensión de la temporalidad hegemónica. El tiempo escolar instituido tiende a imponerse como modelo único, impactando a la serie de supuestos, acciones y gestiones de la manera particular en que cada institución resignifica y vive la estructura curricular. Es decir, el currículum vivido con la serie de tradiciones que se generan en su interior, está coaccionado por la imposición de este tiempo homogéneo, que se convierte como única posibilidad legítima, en un requisito que los sujetos deben aprehender. Por tanto. La educación formal es una de las principales mediaciones que posibilitan la imposición del tiempo industrial. Ante esta afirmación, es importante dar cuenta de la manera específica en que la cotidianidad del trabajo escolar posibilita la imposición de la temporalidad hegemónica. Ante este marco ¿Qué representa el tiempo para los actores educativos? ¿Cómo se presenta la temporalidad en la cotidianidad del aula? ¿Qué características presenta el tiempo como coacción externa? ¿Qué tradiciones se generan en la Preparatoria ante este hecho? ¿Qué elementos del proceso de subjetivación están involucrados? ¿De qué manera se presentan? Los siguientes capítulos, pretenden dar cuenta de estos cuestionamientos.

CAPITULO 3
EL TIEMPO COMO REPRESENTACIÓN:
DE LA ORIENTACIÓN TEMPORAL AL
TIEMPO COTIDIANO



**Hallaré a tantos
como se proponga
la piel de mis quimeras
hallaré los presagios de los jóvenes
los años ya sin fondo de mi madre
Todo el pasado y sus señales de humo.
Benedetti**

Este capítulo presenta el primer estudio de corte empírico, iniciando con el marco contextual de la institución, en un segundo momento da cuenta de la exploración realizada desde el marco de la Orientación Temporal, categoría propuesta por la psicología para indagar en torno a la percepción del tiempo. Exploración que posibilitó comprender la trascendencia de la significación del tiempo cotidiano en estrecho vínculo con la reinterpretación generada en el espacio de interacción escolar. Cómo se define, su valoración y caracterización por parte de los alumnos de la institución analizada, son aspectos que se documentan bajo el marco del análisis crítico de las representaciones sociales desde el enfoque procesual. Representaciones que se analizan imbricadas con relaciones establecidas entre maestros, alumnos, autoridades escolares, los contenidos, el currículum en general; interacción que se constituye en un espacio de significación desde donde se resignifica el tiempo.

2.1. El contexto sociocultural: la institución, los agentes

Este apartado ofrece el contexto de la institución donde se desarrolló la investigación, su historia y las características de sus agentes son fundamentales para comprender cómo se vive la aventura de la formación.

La indagación se realizó con alumnos entre los 14 y 20 años de una Preparatoria Oficial del Estado de México en el municipio de Nezahualcóyotl. La selección de esta institución radica en dos motivos fundamentales: es considerada como un escuela exitosa, a nivel zona y regional; en función de indicadores de eficiencia terminal, aprobación y aprovechamiento. Y por otra parte el tiempo laborado en esta institución (15 años) facilita el acercamiento con los integrantes de la misma, así como el conocimiento y profundización de sus características y tradiciones, elementos clave para el desarrollo de una investigación de corte interpretativa como la presente.

Esta preparatoria pertenece a la Secretaria de Educación, desarrollando la modalidad del Bachillerato Propedéutico basado en competencias. Es una zona eminentemente urbana y dada su ubicación geográfica, cercana a los límites del Distrito Federal y el municipio de Ecatepec de Morelos.

Para comprender las particularidades culturales del escenario donde se realizó la investigación se torna fundamental dar cuenta de la historia del bachillerato propedéutico estatal, las características de los agentes de la institución analizada, así como la descripción general de algunas de las

tradiciones escolares que en su interior se han construido y que son clave para comprender la temporalidad que en su interior se construye y se vive.

2.1.1 Antecedentes de las EPOEM: heredado, no robado.

Formalmente el origen curricular de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM) tiene relación parcial con la historia de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. Sin embargo, en términos instrumentales y de tradiciones académicas están íntimamente vinculadas al normalismo; en el plan de estudios de 1972, las escuelas normales incorporaron el bachillerato, quedando de este modo incluido en los cuatro años que comprendía la carrera de profesor, ya para 1976 la reestructuración instrumentada le otorgó dos años al nivel bachillerato, no obstante al tiempo formalmente dedicado al nivel, el plan tenía una clara orientación hacia la formación de profesores de educación básica.

El aumento de la demanda educativa del nivel medio superior como producto del crecimiento poblacional, provocará una recomposición en el subsistema educativo del Estado de México, que hasta antes de 1981 estaba compuesto sólo por los niveles de preescolar, primaria, secundaria y profesional. Ante la nueva demanda del servicio, en 1981 surge el Departamento de Educación Media Superior. Iniciando así la *seperación* del bachillerato de la educación normal. Sin embargo, a pesar de su *independencia* formal las escuelas preparatorias surgen en su carácter de “anexas” a las escuelas normales.

Además en este año, se inicia con un Plan de Estudios que a nivel curricular recupera las materias que guían el currículum del C.C.H. de la UNAM, pero dejan de lado la metodología y el tiempo áulico. Creando así un sistema que se distingue por su carácter directivo (ajeno al proyecto autodidacta del C. C. H) y con una extensa carga de 7 horas diarias. Este plan de estudios recuperaría una doble finalidad: preparar al alumno para el ingreso a nivel superior (carácter propedéutico) y por otro, su incorporación al mercado laboral (carácter terminal).

“Lo anterior se traduce en un plan de estudios demasiado escolarizado semejante en estructura al de CCH, pero en organización y desarrollo curricular al de las escuelas normales, lo que afectaba de manera directa las prácticas educativas y los perfiles de egreso; pues mientras el CCH se buscaba formar alumnos con una mayor participación en sus procesos de formación al presentarles no solo un plan de estudios más flexible, sino reduciendo el tiempo de trabajo en el aula y aumentando el número de prácticas y actividades extraescolares ...en las preparatorias estatales la lógica parecía operar de manera contraria, a mayor tiempo en la escuela mayor y mejor formación, con lo que la educación se hacía sinónimo de escolarización” (Pérez, 2002; 40)

Sin embargo, esta concepción de mejor y mayor formación se tradujo en la práctica en una saturación de materias y fragmentación de contenidos. Por otro lado, el carácter de “anexión” de las escuelas preparatorias, provoca no sólo que sean consideradas como “hermanas menores de las licenciaturas”, además “heredan” tradiciones académicas que otorgarían un corte singular al posterior desarrollo del nivel medio superior en el Estado de México. Así, a pesar de que curricularmente el discurso plantea la necesidad de brindar a los alumnos herramientas que les permita constituirse en actores críticos de su sociedad, el trabajo cotidiano al interior de las escuelas se caracterizó por su carácter vertical, autoritario y vinculado a prácticas de educación tradicional. Con estas contradicciones el plan de estudios de 1981 se trabajó con cuatro generaciones hasta que surge el llamado Plan Estado de México en el año de 1985, éste recupera las recomendaciones del Congreso Nacional de Bachillerato y, aunque presenta la doble finalidad ya mencionada, hace énfasis en la necesidad de brindar a los alumnos elementos que les permitan participar de manera crítica en la cultura de su tiempo. Este plan fue estructurado mediante un tronco común y un área orientada hacia seis bachilleratos específicos. Además su estructuración y presentación tiene un claro fundamento en la tecnología educativa. Sin embargo, a pesar de la preocupación porque el

“...nivel medio superior propedéutico proporcione un formación sólida, no sólo en cuanto a la adquisición de conocimientos, sino en el desarrollo de actitudes capacidades intelectuales y hábitos de estudio que le permitan ejercer la síntesis, análisis y crítica; así como la promoción de una mayor autonomía en cuanto a sus responsabilidades que como estudiantes deben tener en su proceso de formación” (Pérez, 2002; 42)

Las prácticas tradicionalistas y verticales heredadas del normalismo se mantienen. Una de las tradiciones académicas más importantes que se mantienen es la concepción de que los alumnos son incapaces de hacerse responsables de sus proceso formativos, así los jóvenes durante su estancia en las EPOEM conservan el status permanente de *menores de edad*, y por tanto sujetos a las decisiones y dirección de los *adultos* incluso en aquellos casos en que los alumnos tienen dieciocho años o más.

2.1.2 Las EPOEM entre el ser y la eficacia.

El crecimiento de la población y la demanda para ingresar al nivel medio superior, explican el desarrollo de las preparatorias “anexas” bajo el seno de las escuelas normales. Pero también la presión que sufre el nivel a finales de los años 80s y principios de los 90s, permite entender el surgimiento de preparatorias oficiales en el Estado de México con infraestructura propia e independiente de las mismas. Este desarrollo de las EPOEM se enmarca en las políticas de Modernización Educativa (1989-1994), marco que fundamenta y

da origen a una reestructuración curricular. Así el plan de estudios Estado de México estuvo en operación menos de diez años, ya que en 1994 en el contexto del Plan Estatal de Desarrollo 1993-1999, se dio a conocer e inició la operación del nuevo Plan de Estudios del Bachillerato Propedéutico Estatal, en el que además de que desaparecen los bachilleratos específicos, su objetivo fundamental radicaba en *eleva la calidad de la educación*. Sin clarificar bajo qué marcos se concibe la calidad educativa, el nuevo plan plantea como fundamental

“...ofrecer al estudiante una formación básica integral, que propicie el desarrollo de las habilidades lógicas necesarias, para tener acceso a estructuras intelectuales más complejas, así como la asimilación de conocimientos básicos de las ciencias, las humanidades y las tecnologías que les permitan sintetizar los procesos mentales alcanzados para entender su entorno, constituyéndose en un actor crítico y constructivo de la sociedad en la que se desenvuelve...” (GEM,1994; 2)

Es un hecho que el objetivo central del nuevo Plan de Estudios responde adecuadamente a los requerimientos emanados de las políticas educativas a nivel nacional, sobre todo cuando se señala que

“...se ha determinado la necesidad prioritaria de ajustar y reestructurar los Planes y Programas Educativos, implementando un Sistema Curricular en donde la estructura formal de planes y programas de estudio sean un elemento que propicien la congregación de una finalidad esencial: crear un perfil del bachiller de cara al siglo XXI con una serie de competencias básicas y campos de conocimiento”.

En este contexto “...se determinan directrices que orientarán hacia el logro de una formación integral del Bachiller, mismas que le permitirán acrecentar sus habilidades y destrezas, obteniendo así de manera práctica y concreta los conocimientos individuales” (GEM,1994; 5)

Podemos observar como a pesar de que el discurso plantea la necesidad de una formación integral, ésta es reducida a la posesión de competencias, las cuales a su vez son vislumbradas desde el manejo de los conocimientos, habilidades y destrezas. El Plan de estudios del Bachillerato Propedéutico estatal por tanto, está fundamentado en una visión instrumental y eficientista cuyo fin principal reduce la educación a la instrucción que posibilite que los sujetos en formación se inserten al mundo competitivo que se vislumbra en el nuevo siglo, soslayando la construcción de sentido del proceso educativo, ya que

“La competencia es la expresión que caracteriza la conducta del sujeto en una situación determinada. Como categoría, formación es más amplia e imbrica a la competencia. Formación como categoría pertenece al ámbito de lo trascendental. Competencia como concepto es derivado de la acción de racionalidad técnico-instrumental. La formación alude a concepción de mundo y vida . Competencia alude a

educación en términos de aprendizajes funcionales.” (Hoyos,2003;15-16)

Esta visión instrumental que permea el Plan de Estudios del Bachillerato en el Estado de México es fundamental para comprender los rasgos del tiempo, y los procesos de la temporalidad cotidiana que viven y construyen los alumnos de la preparatoria analizada así, si bien es cierto que dentro de los propósitos de esta investigación no se encuentra la realización de un análisis curricular, es importante considerar las características del marco instituido desde donde se construyen las prácticas y relaciones académicas de la institución analizada. Por tanto, haremos mención de los siguientes elementos como aspectos centrales de la estructura curricular que actualmente sustenta el trabajo académico de las EPOEM:

- 1) A pesar de la visión eficientista que permea el plan de estudios, este último presenta ambigüedades y ausencias en concepciones fundamentales de su conformación tales como: competencias, saberes, percepción, desarrollo cognoscitivo, praxis, valores, sujeto crítico.

“Un problema que se identifica hasta aquí, es la indefinición y falta de claridad de estos elementos, no obstante que se les señala como fundamentales para estructurar todos los contenidos como las experiencias de aprendizaje en los programas del nuevo modelo curricular” (Pérez, 2002; 116)

- 2) Se mantiene la concepción de la educación como sinónimo de escolarización. La nueva estructura curricular conserva la saturación de materias donde paradójicamente a la par que se disminuye el valor crediticio (de 360 a 344) se incrementa el número de asignaturas (de 36 a 48). Se incrementa la carga horaria al tener que estar en promedio 37 horas a la semana en la escuela.
- 3) La fragmentación de contenidos vislumbrada en los Planes de Estudio anteriores es una característica que el Plan 1994 conserva.
- 4) Se presenta una estructura curricular *ecléctica* con un fundamento epistemológico constructivista, rescatando elementos teóricos del algunas propuestas de corte cognitivo y sociocultural (Piaget, Ausubel, Vigotsky) propuesta que se articula ambiguamente con una preocupación por la evaluación tanto del aprendizaje como curricular; esta ambigüedad entre el reconocimiento de los procesos diferenciados de construcción de aprendizajes y el nuevo papel que el docente cumple como coordinador de aprendizajes que propicien el desarrollo de competencias, con la necesidad de evaluar aprendizajes y la *eficiencia* de la instrumentación curricular, se incrementa cuando en el ciclo escolar 2003-2004 el plan de estudios incorpora el sistema reticular como elemento sustancial para ordenar, integrar y evaluar el trabajo académico.

- 5) La preocupación por elevar los niveles de calidad del servicio educativo de las EPOEM se concentran en una serie de acciones que rebasa la reestructuración de planes y programas de estudio, éstas se derivan básicamente del Diagnóstico educativo presentado por la OCDE en el año de 1995, entre las cuales

“...sobresalen la promoción y consolidación de aspectos formativos en los alumnos, a través de los planes y programas de estudio, mediante estrategias, enfoques y actividades que mejoren las competencias de los estudiantes en el uso del español, las ciencias, la lógica, las matemáticas, las lenguas extranjeras y la informática. La promoción de aplicación de exámenes estandarizados de ingreso y egreso basados en las competencias, así como sistemas de evaluación para el personal académico, a través de los exámenes departamentales como los aplicados por lo que originalmente fue CENEVAL y por los programas de Carrera Docente...”(Pérez, 2002; 86)

Como podemos observar esta visión eficientista busca homogeneizar el servicio educativo de la entidad en el nivel medio superior, sin embargo, este proceso tiende a negar la diversidad regional, la heterogeneidad de prácticas académicas de las instituciones, así como la riqueza de alumnos y maestros sujetándolos a una estandarización instituida.

- 6) Las líneas de acción arriba descritas se han instrumentado paulatinamente en las EPOEM, acciones que incrementan sistemáticamente el control y evaluación de las prácticas académicas al interior de las instituciones. El caso más reciente es la introducción del denominado Currículum y Proyecto Pedagógico del Bachillerato General (CyPP), el cual consiste en la entrega sistemática de un CD a cada uno de los docentes de las EPOEM en el cual se encuentra el plan de estudios, así como cada uno de los programas de las asignaturas, el mapa reticular, cédulas que especifican contenidos, bibliografía y formas de trabajo sugeridas. Además se plantea que gracias al CyPP será posible

“...el uso de tecnologías a través de programas poderosos (Mind Manager, Visio Proyect, Swich, Flash, etc.) e Internet para cambiar el acceso al conocimiento desarrollando nuevas formas para colaborar, comunicar y manejar información” (GEM CyPP, 2005)

Tal parece que desde el discurso la sola introducción de este recurso garantizaría cambiar prácticas académicas como vía para mejorar el acceso y manejo de la información y por ende del conocimiento. Además este discurso lo cataloga como un proyecto pedagógico, sin sustentar ni clarificar desde qué marco se le otorga dicha acepción.

Si bien es cierto que se plantea que este material se considera como una guía para el trabajo académico que no renuncia a la reflexión y la fundamentación teórica, en él se señala que

“Quienes no se sumen a este proyecto pedagógico, se sumergirá en un practicismo desgastante y aislado, sin tener un impacto académico y sin mayor trascendencia en la formación de sus estudiantes, corriendo el riesgo de ser rebasados y evaluados por sus propios alumnos y por la sociedad en general” (GEM CyPP,2005)

Nuevamente se sobreestima la importancia y trascendencia de este recurso. Su sola utilización garantiza que el docente tenga las habilidades y recursos necesarios para no ser rebasado y evaluado, como si tales situaciones fuesen el fin último de la labor docente. Además no se han generado al interior de las instituciones espacios que posibiliten la reflexión y fundamentación teórica planteadas. Aunado a esto, la saturación de contenidos y carga horaria, así como el hecho de que el examen departamental se diseña a nivel zona basado en el 100% de los contenidos del CyPP (el examen corresponde al 70% de la tercera evaluación parcial de los alumnos)¹ nos habla del impacto que está ejerciendo este instrumento en las prácticas cotidianas de las instituciones.

- 7) Otra de las acciones encaminada a elevar la calidad del servicio esta centrada en incrementar la atención a la demanda en el nivel. Esto nos explica el crecimiento que las EPOEM han experimentado en los últimos 20 años.

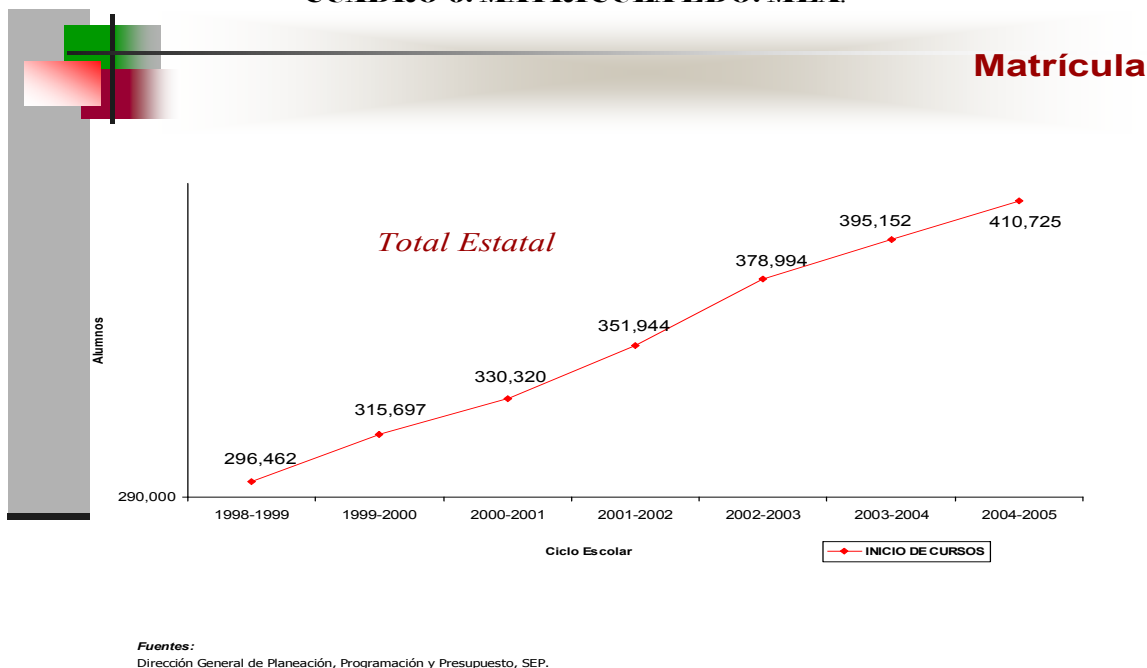
CUADRO 5. No. DE EPOEM Y COBERTURA EN RELACIÓN CON EL TOTAL ESTATAL

AÑO	TOTAL PREPARATORIAS EXISTENTES EN LA ENTIDAD	DE LA	NO. DE EPOEM	% DEL TOTAL	No. DE ALUMNOS ATENDIDOS EN LA ENTIDAD	No. DE ALUMNOS ATENDIDOS EN LAS EPOEM	%
1981	75		3	4	99 313	114	0.11
1991-1992	424		161	37.9	158 492	32 702	37.9
1996-1997	611		197	32.2	209 675	55 893	26.6

FUENTE. Cfr. Pérez, 2002;97

¹ La evaluación tiene el carácter de continua (en contradicción con el fundamento cognoscitivista del Plan de estudios). Dividida para fines administrativos en tres evaluaciones parciales. Con fines de acreditación, los alumnos deben de acumular 18 puntos al finalizar el semestre, así como tener un máximo del 15% de inasistencias.

CUADRO 6. MATRÍCULA EDO. MEX.



1

FUENTE (GEM CyPP, 2005)

CUADRO 7. MATRÍCULA EPOEM



2

FUENTE (GEM CyPP, 2005)

Considerando el porcentaje que representa la cobertura de las EPOEM con relación al total de alumnos matriculados en la entidad durante los ciclos escolares de 1991-1992 y 1996-1997: 37.9% y 26.6% respectivamente; cifras que nos revelan la trascendencia de las preparatorias oficiales en la entidad,

aspecto que se mantiene al considerar el 25.34% que se presenta en el ciclo 2004-2005. El crecimiento en términos de matrícula de estas escuelas es aún más significativo si comparamos el ascenso experimentado a nivel estatal entre los años de 1991 al 2005 que corresponde al 259.25%, mientras que las EPOEM incrementaron su matrícula en el mismo periodo en un 318.27%.

Actualmente laboran 205 EPOEM, contando con 185 edificios escolares; de éstos 40 (24.5%) de ellos pertenecen a las escuelas Normales u ocupan el edificio de escuelas primarias y secundarias en turno contrario, 123 (75.5%) edificios son ex profeso. Estas 205 Escuelas Preparatorias actualmente atienden a más de 104 080 estudiantes. La demanda que el nivel exige actualmente ha provocado que la oferta educativa por escuela se haya incrementado en un 10% por año. Este crecimiento ha ocasionado carencias ante las necesidades de infraestructura, así como dificultades en el perfil profesional del personal que cubre las diferentes asignaturas. El 90% del personal docente en la entidad cuenta con el nivel licenciatura, pero se reconoce problemas derivados de la alta movilidad de la planta (20% por año) situación vinculada en gran medida a la vigencia de los contratos determinados del personal interino, situación en la que se encuentran el 45% de los profesores del nivel en el Estado de México (GEM.Cy PP, 2005)

Además en torno a indicadores clave para el nivel tenemos lo siguiente:

CUADRO 8. APROBACIÓN

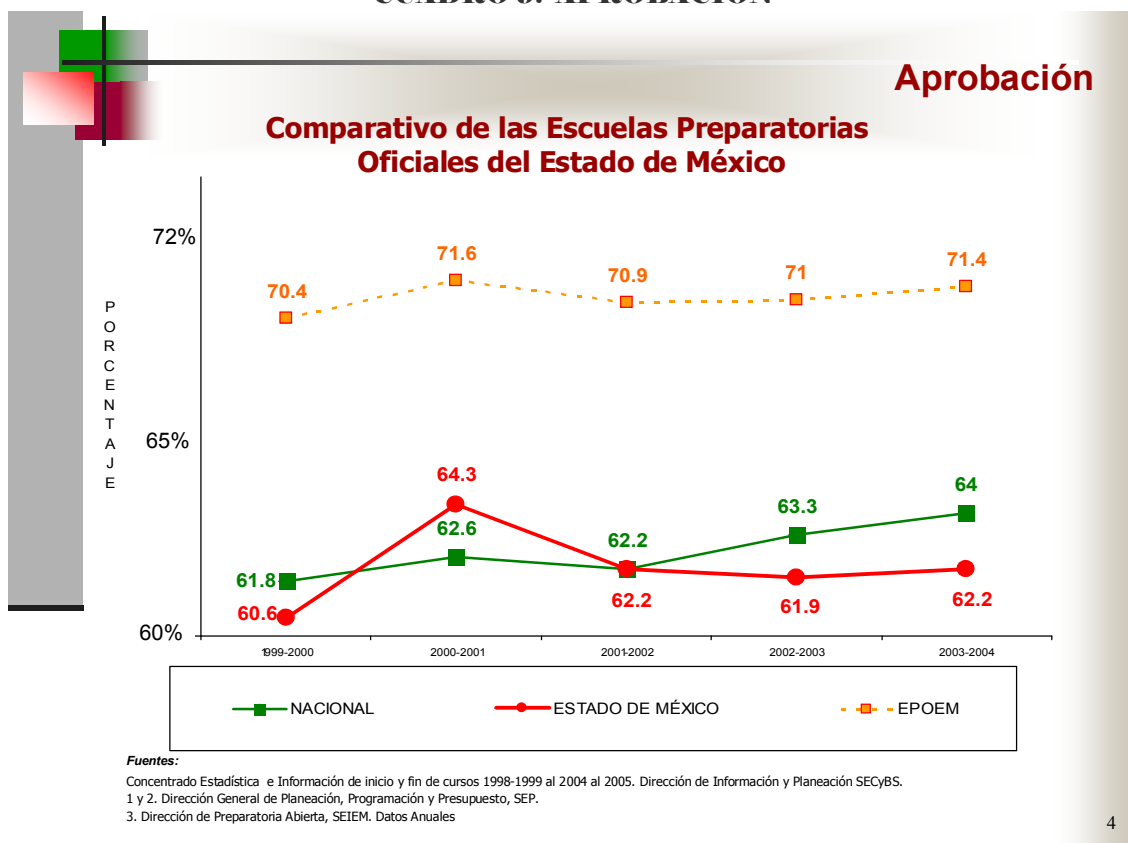
Aprobación

**Comparativo de las Escuelas Preparatorias
Oficiales del Estado de México**

SUBSISTEMA	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
NACIONAL	61.8	62.6	62.2	63.3	64
ESTADO DE MÉXICO	60.6	64.3	62.2	61.9	62.2
EPOEM	70.4	71.6	70.9	71	71.4

FUENTE (GEM CyPP, 2005)

CUADRO 9. APROBACIÓN



4

FUENTE (GEM CyPP, 2005)

Es interesante observar como estos datos parecen indicarnos un mayor nivel de eficiencia (por lo menos en términos numéricos) de las EPOEM con relación al resto de las instituciones a nivel estatal e incluso nacional, superando el nivel de aprobación con 9.2 y 7.4 puntos porcentuales respectivamente en el ciclo escolar 2003-2004. Su eficiencia pareciera incrementarse si consideramos el resto de los indicadores:

Señalando únicamente los porcentajes de los indicadores del ciclo escolar 2003-2004 es sorprendente como la eficiencia de las EPOEM parece superar en todos los rubros al resto de las instituciones a nivel estatal y nacional; así en términos de reprobación (ver cuadros 10 y 11) las preparatorias oficiales de la entidad están por debajo del porcentaje estatal en 9.2 puntos y del nacional en un 7.4. Del mismo modo con respecto a la deserción escolar (cuadros 12 y 13) las EPOEM están 4 puntos por debajo del estatal y un 3.7 del nacional. Por último en torno a la eficiencia terminal (cuadros 14 y 15) superan al promedio estatal con 10.5 puntos y a nivel nacional con 7.4. Los términos numéricos parecerían indicarnos que a pesar de las contradicciones señaladas en el modelo curricular de las EPOEM, se ha logrado elevar los niveles de calidad buscados desde el inicio de su expansión.

CUADRO 10. REPROBACIÓN

Reprobación

**Comparativo de las Escuelas Preparatorias
Oficiales del Estado de México**

SUBSISTEMA	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
NACIONAL	38.2	37.4	37.8	36.7	36
ESTADO DE MÉXICO	39.4	35.7	37.8	38.1	37.8
EPOEM	29.6	28.4	29.1	29	28.6

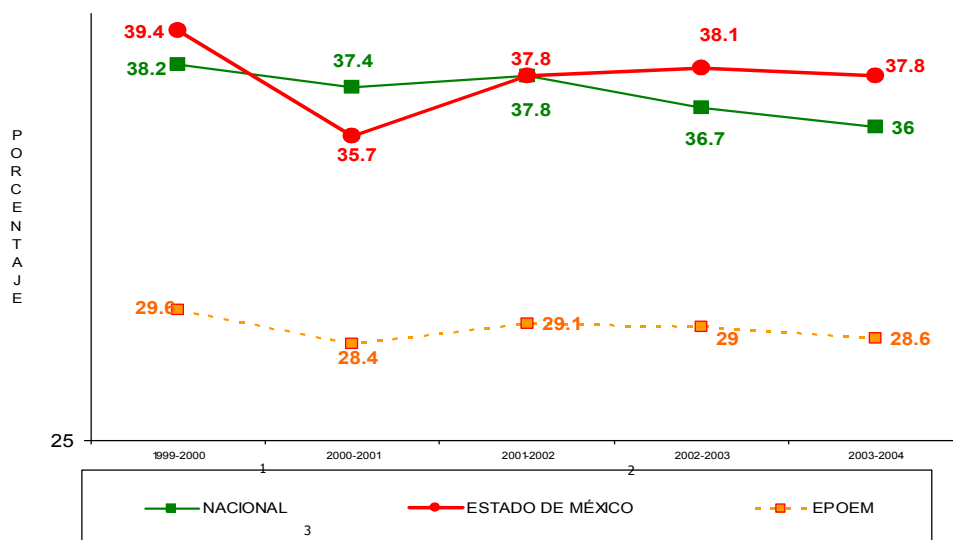
FUENTE (GEM CyPP, 2005)

7

CUADRO II. REPROBACIÓN

Reprobación

**Comparativo de las Escuelas Preparatorias
Oficiales del Estado de México**



Fuentes:

Concentrado Estadística e Información de inicio y fin de cursos 1998-1999 al 2004 al 2005. Dirección de Información y Planeación SECyBS.

1 y 2. Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, SEP.

3. Dirección de Preparatoria Abierta, SEIEM. Datos Anuales.

6

FUENTE (GEM CyPP, 2005)

CUADRO 12. DESERCIÓN

Deserción

**Comparativo de las Escuelas Preparatorias
Oficiales del Estado de México**

SUBSISTEMA	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
NACIONAL	18.7	17.5	16.9	17.4	16.7 *
ESTADO DE MÉXICO	18.2	17	18.2	20	18.9 *
EPOEM	14	12.7	13.3	13	13

* Datos estimados

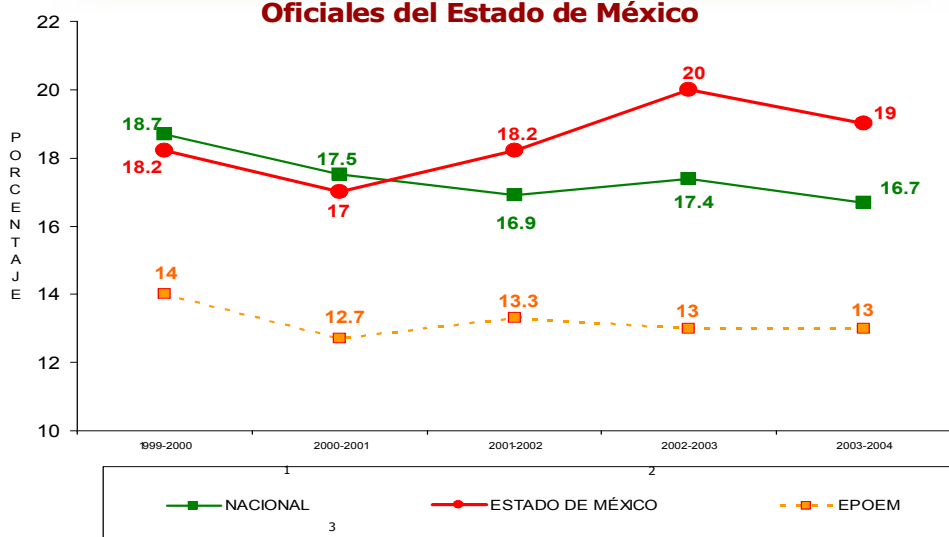
9

FUENTE (GEM CyPP, 2005)

CUADRO 13. DESERCIÓN

Deserción

**Comparativo de las Escuelas Preparatorias
Oficiales del Estado de México**



Fuentes:

- Concentrado Estadística e Información de inicio y fin de cursos 1998-1999 al 2004 al 2005. Dirección de Información y Planeación SECyBS.
- 1 y 2. Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, SEP.
- 3. Dirección de Preparatoria Abierta, SEIEM. Datos Anuales.

8

FUENTE (GEM CyPP, 2005)

CUADRO 14. EFICIENCIA TERMINAL

Eficiencia Terminal

Comparativo de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México

SUBSISTEMA	1999-2002	2000-2003	2001-2004
NACIONAL	57.2	59.3	58.9 *
ESTADO DE MÉXICO	55.5	56.3	55.8 *
EPOEM	64.6	67.9	66.3

* Datos estimados

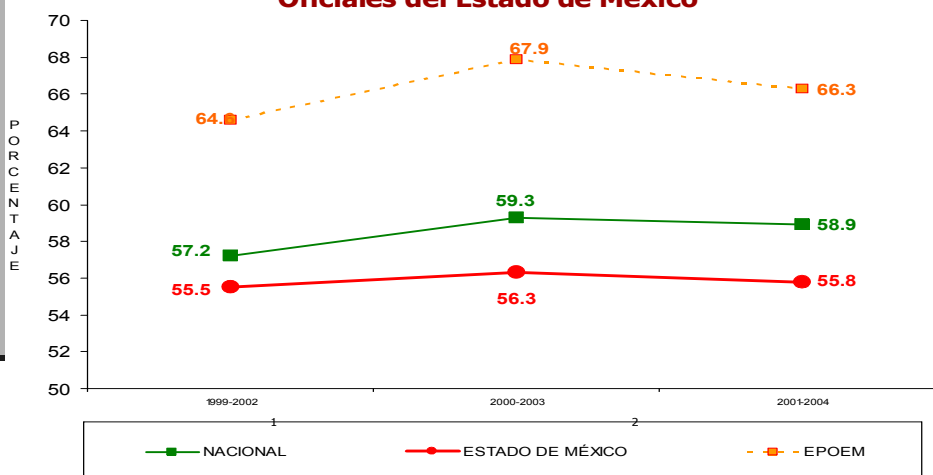
FUENTE (GEM CyPP, 2005)

11

CUADRO 15. EFICIENCIA TERMINAL

Eficiencia Terminal

Comparativo de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México



Fuentes:
 Concentrado Estadística e Información de inicio y fin de cursos 1998-1999 al 2004 al 2005. Dirección de Información y Planeación SECyBS.
 1 y 2. Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, SEP.

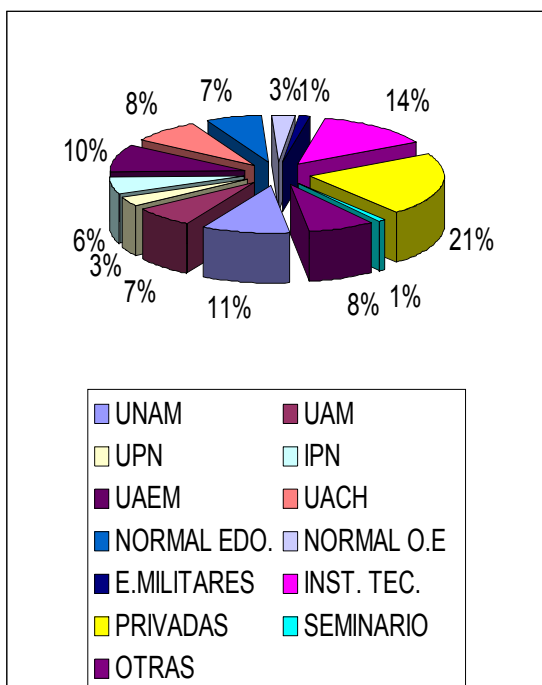
FUENTE (GEM CyPP, 2005)

10

Continuando con esta descripción numérica del trabajo académico en las EPOEM, a la aparente eficiencia presentada con anterioridad hemos de contrastar un indicador más, esto es la incorporación de egresados al nivel superior:

En la generación 2001-2004 egresaron 19 333 alumnos; de los cuales 61.9% (16 886 alumnos) se incorporaron a nivel superior. Estos jóvenes lograron incorporarse a las siguientes instituciones. (GEM.C y PP, 2005)

CUADRO 16. INCORPORACIÓN DE EGRESADOS A NIVEL SUPERIOR



UNAM	11%
UAM	7%
UPN	3%
IPN	6%
UAEM	9.60%
UACH	8.30%
NORMAL O. E.	6.70%
NORMAL EDO.	2.80%
E. MILITARES	1.30%
INST. TEC.	13.90%
PRIVADAS	21.70%
SEMINARIO	0.80%
OTRAS	8%

Tal parece que la eficiencia planteada anteriormente en términos numéricos no se ve reflejada en las oportunidades que los egresados de las EPOEM tienen para ingresar a instituciones públicas de educación superior del 61.9% de alumnos que logran ingresar (planteado en el discurso oficial como un porcentaje significativo que demuestra el nivel de calidad de las preparatorias oficiales) el 35.6% corresponde a los alumnos que poseen los recursos para ingresar a instituciones privadas y a institutos tecnológicos. Además la ausencia de un programa de seguimiento de egresados impide percatarnos del porcentaje de alumnos egresados de las EPOEM que logran terminar sus estudios de educación superior.

Concluida esta descripción, se torna fundamental que este panorama cuantitativo en el que se diluyen los agentes y las prácticas, sea contrastado con un análisis que de cuenta de la manera específica en que alumnos y maestros viven los procesos formativos.

De este modo, es importante mencionar que a pesar de los números y porcentajes que parecieran indicar que los cambios a nivel curricular son trascendentales en el logro de la eficiencia, existen prácticas que se han convertido en tradiciones académicas en estas instituciones, las cuales tienen su origen desde la constitución misma de las preparatorias oficiales y su estrecho vínculo con la educación normal en el Estado de México así, tanto el Plan Estado de México, como en el Plan 1994 y las reformas que ha sufrido en

los últimos 12 años se ha mantenido que en "...las prácticas escolares...se trataba a los alumnos como sujetos incapaces de responsabilizarse en su formación, por lo que a diferencia de otras instituciones de educación medio superior, se trata y controla al alumno como en niveles anteriores." (Pérez, 2002; 40)

Este trato y control se traduce en prácticas cotidianas tales como la figura del padre o tutor como indispensable para la realización de trámites de inscripción, reinscripción, informe periódico de calificaciones (cada bimestre), entrega de boletas, "solución" de problemas de conducta y reprobación. El riguroso pase de lista en cada una de las clases. El "permiso" para ir al baño, a la cafetería o a la papelería. La imposibilidad de permanecer fuera del salón en horario de clases. La revisión rigurosa del corte, tinte y peinado del cabello; en los varones no se permite usar el cabello largo, y para ambos sexos está prohibido el uso de tintes y peinados "estrafalarios". Además, aunque no es una práctica generalizada en las EPOEM, la imposibilidad de abandonar la escuela durante el horario de clases, ya que la puerta de la escuela se mantiene cerrada una vez que los alumnos ingresan a la institución, es una práctica común en varias instituciones. Del mismo modo a partir del ciclo escolar 94-95 las escuelas preparatorias del Estado comenzaron a incorporar el uso del uniforme escolar. La rigurosidad o flexibilidad presentes en estas prácticas cotidianas, dependen evidentemente de las características específicas de cada institución, especialmente del personal directivo y del departamento de Orientación Educativa (sector clave en las prácticas de vigilancia y control disciplinario en las EPOEM) así como de las tradiciones que los agentes de las diversas escuelas construyen. La trascendencia de estas últimas, nos remiten a la necesidad de dar cuenta precisamente de los protagonistas de toda institución educativa.

3.1.3 La vida de la preparatoria: sus alumnos, sus maestros.

En los últimos 14 años la preparatoria en cuestión ha experimentado cambios importantes, tales como la ya mencionada modificación curricular (1994) con un fundamento epistemológico constructivista, que pretendía transformar las acciones académicas: el papel tradicional del profesor y la actitud pasiva de los alumnos. La inserción del bachillerato propedéutico en el sistema de evaluación y distribución matricular del CENEVAL (ciclo escolar 94-95), lo cual ha tenido repercusiones no sólo en la matrícula (se ha incrementado sobre todo en los dos últimos ciclos escolares), sino sobre todo en el origen de los alumnos que acceden a la preparatoria (antes de este evento el 90% de los alumnos provenía del municipio de Nezahualcóyotl – especialmente las colonias aledañas a la institución- y el resto de la población residía en colonias cercanas al límite entre Ecatepec y Nezahualcóyotl, así como al límite entre el D.F y este último. Ahora la residencia de los alumnos se extiende a municipios como Chimalhuacán, Ecatepec, Los Reyes la Paz, e

incluso Chalco², este hecho modifica las características y necesidades de los jóvenes. En este ciclo escolar se incorpora también un nuevo elemento que modificará las prácticas cotidianas al interior de la institución esto es el uso del uniforme escolar.



La introducción del uniforme escolar representó un enorme reto para la organización y disciplina cotidiana de la institución, ya que a pesar de que se sustentó su introducción con argumentos como el fortalecimiento de la identidad del preparatoriano, así como la seguridad que posibilita la identificación de los alumnos ante un ambiente social cada vez más hostil. Los muchachos aún no han asumido el sentido que se le ha otorgado a esta práctica (sentido construido desde la visión adulta) Por lo que cotidianamente, se presenta en la institución una permanente revisión del uso del uniforme, continuos señalamientos y llamamientos a los jóvenes para su adecuado uso y además invitaciones permanentes para que *“Todos los miembros de la institución asuman el compromiso de garantizar que los alumnos porten adecuadamente el uniforme escolar”* (RO 27)

² Datos Socioeconómicos de la Población estudiantil de la Institución. Ciclo escolar 2002-2003



Por otra parte al término del ciclo escolar 2003-2004 la matrícula escolar en la institución fue de 908 alumnos (445 turno matutino, 463 turno vespertino) con una deserción del 10.4%, lo que equivale a 105 alumnos de ambos turnos.

A continuación se presentan otros indicadores importantes de la institución:

**CUADRO 16.
APROVECHAMIENTO GENERAL POR GRADO**

TURNO/GRADO	1°	2°	3°
MATUTINO	7.0	7.2	7.8
VESPERTINO	7.1	7.1	7.7

**CUADRO 17.
APROBACIÓN GENERAL POR GRADO**

TURNO/GRADO	1°	2°	3°
MATUTINO	85%	87%	97%
VESPERTINO	88%	88%	96%

Comparando los resultados de estos indicadores con los de los generados por las EPOEM en general, encontramos que en términos de aprobación la preparatoria en cuestión está por encima del porcentaje general de las preparatorias oficiales con un 89.83% (ambos turnos) por un 71.4% de

las segundas. Es decir existe una importante diferencia a favor de la institución analizada de 18.43 puntos. Evidentemente esta relación se mantiene si observamos los porcentajes de reprobación 28.6% en general y sólo 10.17% para nuestra preparatoria, tenemos por tanto una diferencia de 17.9 puntos. Consideremos ahora los datos de la deserción.

**CUADRO 18.
DESERCIÓN GENERAL POR GRADO**

TURNO/GRADO	1°	2°	3°
MATUTINO	12%	5%	6%
VESPERTINO	11%	6%	4%

El promedio de los tres grados en ambos turnos es de 7.3%, es decir 5.7 puntos por debajo del 13% del promedio general de las EPOEM. Los datos presentados nos demuestran las razones por las cuales la institución analizada es considerada como una de las mejores a nivel regional. Concepción que sustenta evidentemente en función de referentes cuantitativos, sin un análisis profundo de las prácticas académicas que los agentes construyen en el interior de la institución.

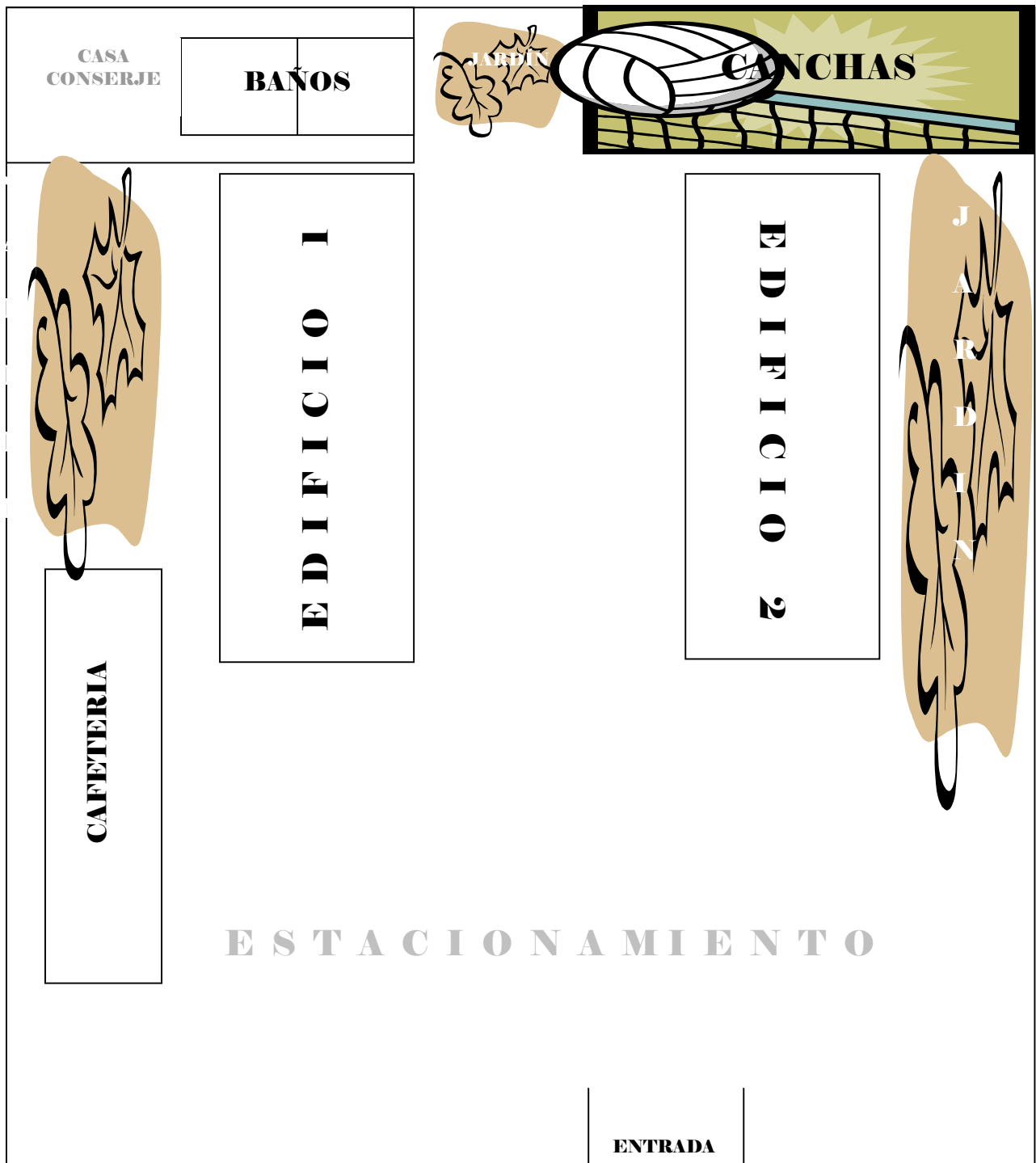
Aunado a los cambios trascendentes en la institución antes señalados (Modificación curricular, examen único de ingreso CENEVAL), se presenta un nuevo elemento a partir del ciclo escolar 2002-2003, se abre un nuevo grupo en primer grado (con lo cual la institución tendrá cinco grupos en primer semestre) y se elimina un tercero (compactando la población de este grado a sólo tres grupos) este proceso se inicia en el turno vespertino y en el ciclo escolar 2003-2004 se efectúa también en el turno matutino.

Este cambio que responde a la creciente demanda de ingreso al nivel medio superior, ha generado problemas al interior de la institución, dificultades que van desde el ámbito administrativo, problemas de integración grupal como producto de la compactación de los grupos en segundo y tercero y, sobre todo, una saturación de los grupos (en promedio 47 alumnos por salón, cuando las aulas están diseñados para el trabajo adecuado con un máximo de 30), que dificulta el trabajo académico, tanto de los docentes como de los mismos alumnos.

De esta manera tenemos que en el ciclo escolar 2005-2006 la matrícula de la institución ascendió a 1104 alumnos en la institución (581 alumnos en el turno matutino, y 523 en el vespertino) representando por tanto un incremento del 21.59% con respecto al ciclo escolar 2003-2004.

El incremento del número de alumnos en una institución pequeña (ver planos 1 y 2) como la nuestra, evidentemente genera limitaciones de espacio para prácticas tan comunes para los jóvenes como el juego o el deporte.

CUADRO 19
PLANO . LAS INSTALACIONES



CUADRO 20.
PLANO 2. LAS INSTALACIONES

EDIFICIO 1. PLANTA BAJA

LABORATORIO	SALA AUDIO VISUAL	FOTOCOPIADORA	ESCALERAS	SALA DE CÓMPUTO	3° II
--------------------	--------------------------	----------------------	------------------	------------------------	--------------

EDIFICIO 1. PLANTA ALTA

3 III	3 IV	ESCALERAS	DIRECCIÓN	DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO	DEPARTAMENTO PSICOPEDAGOGÍA
--------------	-------------	------------------	------------------	------------------------------------	------------------------------------

EDIFICIO 2. PLANTA BAJA

1 I	1 II	1 III	ESCALERAS	SALA DE USOS MÚLTIPLES	1 IV
------------	-------------	--------------	------------------	-------------------------------	-------------

EDIFICIO 2. PLANTA ALTA

3 I	2 IV	2 III	ESCALERAS	2 II	2 I	1 V
------------	-------------	--------------	------------------	-------------	------------	------------



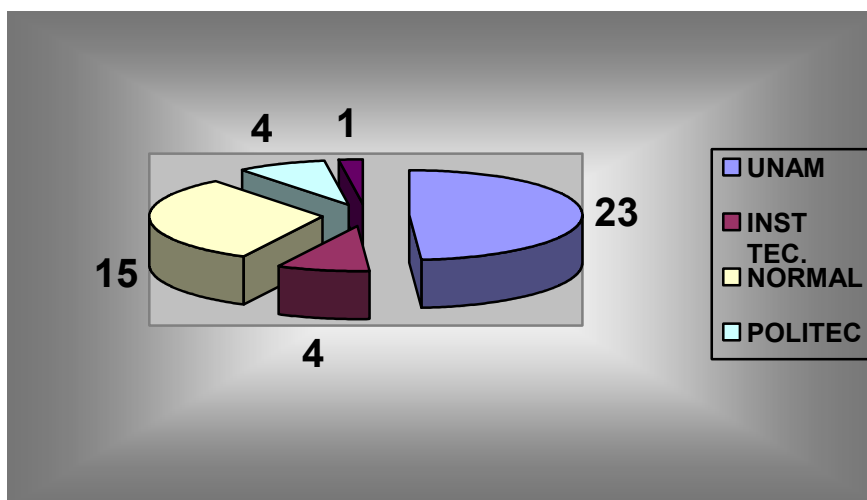
En cuanto al personal docente esta preparatoria representa un claro ejemplo de cómo aún prevalece una de las tendencias características en el Estado de México:

“La dependencia de las escuelas del subsistema educativo estatal, sin una presencia significativa del nivel, dificultaba la conformación de una planta académica con el perfil requerido; por lo que en su mayor parte se fue integrando con personal proveniente de los niveles superior (normales) para su dirección y administración , y de educación primaria y secundaria para el área de orientación y docencia así como de profesionistas provenientes de otros campos que en la mayoría de los casos carecían de una formación para la docencia” (Pérez, 2002; 45)

Una tendencia de sus orígenes, parece ser que se ha constituido en una tradición académica en estas instituciones: el personal directivo y administrativo con un origen necesariamente normalista (política generada desde el departamento de Bachillerato General) y la planta docente conformada por normalistas cuya formación de origen fue la de educadores, primaria y educación secundaria y en su gran mayoría profesionistas de otros campos principalmente de la UNAM. Así, en el turno matutino de un total de 47 profesores considerando al personal directivo y administrativo el 48.9 % (23)

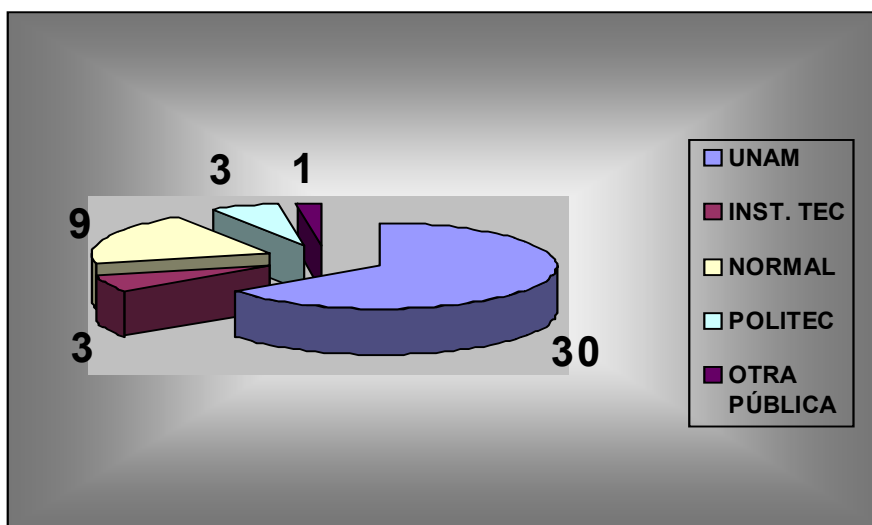
tiene una formación de origen en la Universidad Autónoma de México, mientras que el 31.9% (15) son de origen normalista. En el turno vespertino con un total de 46 docentes, la presencia universitaria es aún más marcada con un 65.2% (30), mientras que los normalistas representan un 19.56 (9). Es muy interesante constatar como a pesar de que la gran mayoría de los docentes tienen un origen ajeno al normalismo, el trabajo cotidiano ha logrado que se adecuen a prácticas típicas de esta tradición académica.

CUADRO 21
ESCUELA DE PROCEDENCIA.
TURNO MATUTINO



FUENTE. PREPARATORIA OFICIAL. PLANTILLA DEL PERSONAL DOCENTE CICLO ESCOLAR 2006-2007

CUADRO 22.
ESCUELA DE PROCEDENCIA.



FUENTE. PREPARATORIA OFICIAL. PLANTILLA DEL PERSONAL DOCENTE CICLO ESCOLAR 2006-2007

**CUADRO 23.
PERSONAL DOCENTE. GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS**

GRADO	MATUTINO	VESPERTINO
Pasante	5	4
Licenciatura	39	38
Maestría	3	4

FUENTE. PREPARATORIA OFICIAL. PLANTILLA DEL PERSONAL DOCENTE CICLO ESCOLAR 2006-2007

Estos datos nos indican como esta preparatoria se encuentra por encima de las tendencias generales de las EPOEM, ya que mientras que en la primera solo el 10.6% de sus docentes son pasantes en el turno matutino y el 8.6% en el vespertino; en las segundas el 27.8% de su personal docente tiene este grado máximo de estudios.

En cuanto a las condiciones laborales tenemos lo siguiente:

**CUADRO 24.
PERSONAL DOCENTE. CATEGORIAS**

ASPECTOS	No. TURNO MATUTINO	No. TURNO VESPERTINO
Profesor Horas clase (Base)	28	20
Profesor Horas clase (Interinos)	9	19
Orientador Técnico (Base)	6	6
Director Escolar (confianza)	1	*
Subdirector escolar (confianza)	1	*
Coordinador de psicopedagogía (Base)	1	1
Secretario escolar (Confianza)	1	* ³

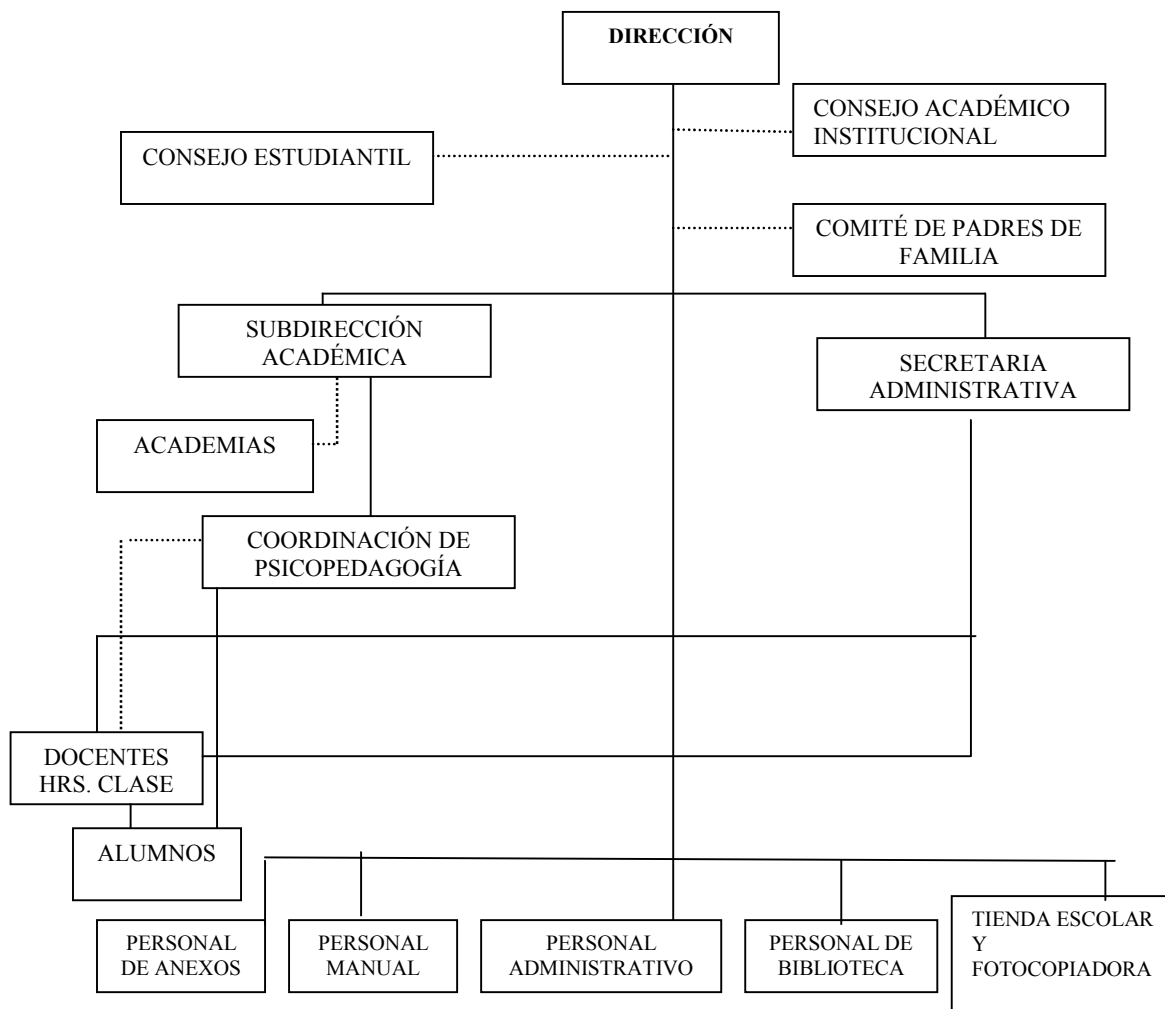
FUENTE. PREPARATORIA OFICIAL. PLANTILLA DEL PERSONAL DOCENTE CICLO ESCOLAR 2006-2007

Las condiciones laborales nos hablan de la estabilidad en la que los docentes de la institución trabajan. Así como de la reducida movilidad de la planta, incluso el personal directivo conserva una larga historia en la institución; el director escolar ha cumplido esta función en los últimos 13 años y la subdirectora académica durante 14 años. El arraigo del personal docente nos remite también a al hecho de que a pesar de la importancia de los cambios ya señalados, que nos conducen a políticas educativas de envergadura nacional, existen en esta escuela (como en todas) tradiciones, actitudes y acciones, que

³ Los puestos de dirección, subdirección y secretario escolar son desempeñados por las mismas personas en ambos turnos.

se presentan en la cotidianidad de la vida institucional y que permanecen y se reproducen a pesar de los *grandes cambios* que se han proyectado e implementado en el sistema educativo, prácticas que son más fuertes que cualquier cambio curricular, por ejemplo analicemos el organigrama escolar:

CUADRO 25. ORGANIGRAMA ESCOLAR



ACOTACIONES
 ————— LÍNEAS DE MANDO
 DE COORDINACIÓN

Este organigrama que se encuentra ubicado en la oficina de la dirección nos representa gráficamente no sólo la estructura organizacional de la institución, sino ante todo la visión vertical que priva en la escuela y que coloca a los alumnos en el último escalón de la estructura. Además la presencia de órganos como el Consejo Académico Institucional, el Comité de padres de familia, Consejo estudiantil y las academias, los cuales aparecen formalmente, pero en la práctica no existen o sólo se constituyeron de manera oficial y nunca han desarrollado la función que les corresponde; nos remite al tipo de participación y toma de decisiones que los agentes hemos construido en más

de una década y que se ha constituido ya en una tradición que condiciona las relaciones al interior de la institución.

¿Cuál es la trascendencia de este panorama para los fines de esta investigación? En primera instancia es necesario reflexionar en torno a la posibilidad de misma de una institución como la nuestra ¿En qué medida podemos hablar de la existencia de un proyecto institucional que se convierta en un sustento clave para las propias posibilidades de los alumnos? Consideremos los datos nuevamente:

- 1981. Surgimiento de las preparatorias estatales recuperando el plan de estudios del CCH pero con una organización y desarrollo propios de la normal estatal.
- 1985. Reestructuración curricular bajo el marco del Congreso Nacional de Bachillerato.
- 1994. Reestructuración curricular bajo el marco de las políticas de Modernización educativa.
- 1995. Reformas al Plan 1994 bajo el marco de la evaluación de la OCDE.

¿Es posible identificar la existencia de un proyecto que guíe el accionar de las preparatorias del Estado de México? Si consideramos el hecho de todas las reformas documentadas responden a exigencias externas al accionar del nivel medio superior en el Estado (Congreso Nacional, Modernización educativa, evaluación de la OCDE) y que además dichos cambios se realizan incluso al año siguiente de haberse reformado planes de estudio; si consideramos que estas reformas no recuperan la historia del nivel medio superior en el Estado (fuera de datos estadísticos, no existen investigaciones o referentes que documenten las condiciones, características y necesidades del nivel, bajo las cuales se realizaron las reestructuraciones curriculares) específicamente los cambios que se generaron a partir de 1995 (sistema reticular en combinación con un marco epistemológico constructivista, sin que se clarifique su articulación, implementación de los exámenes departamentales y la inserción de carrera magisterial) se han centrado en el control del trabajo docente bajo el discurso de elevar la calidad del servicio educativo, sin que aún se precise calidad de qué, para quién o para qué. Bajo estas consideraciones, ¿Es posible hablar de un proyecto estatal para el nivel?

Además es necesario considerar el hecho de que las tradiciones heredadas del normalismo son un referente importante que impacta las posibilidades de alumnos y maestros, el hecho de que después de las reformas ya planteada se siga considerando que los alumnos son incapaces de responsabilizarse por su propia formación, es un elemento clave para la comprensión del tiempo de estos alumnos. *El robo de la responsabilidad* (Heidegger, 1998) que estas instituciones realizan se traduce en prácticas diversas: el uso del uniforme, el pase de lista, la revisión de corte de cabello, juntas con padres de familia. Las cuales necesariamente impactan en la posibilidad de los miembros de las instituciones. Por último, el hecho de que los alumnos de las EPOEM no gocen de *pase automático* para el ingreso a

educación superior es un elemento más que es necesario considerar para comprender el tiempo cotidiano de nuestros jóvenes alumnos.

Es bajo este marco, que a lo largo de estos 14 años, se ha presentado el fenómeno que gestó la presente investigación, tal pareciera que *a los alumnos no les alcanza el tiempo para realizar adecuadamente sus actividades académicas*. Documentemos este hecho con algunos extractos del registro de observación del trabajo cotidiano (RO)

Inicio de la clase de Métodos y Técnicas de Investigación II. (14:55 hrs.)

Alumna: (Angustiada. Dirigiéndose al docente de la asignatura) ¡Maestro, maestro, permítame ir con el maestro X, el de artes visuales para que me califique mi cuaderno!

Docente: Pero si X acaba de salir, yo lo saludé ahorita, ¿por qué no lo entregaste en su clase?

Alumna: Es que no alcanzó a calificarme y cuando vio que usted estaba llegando ya no quiso... ya no pudo... se levantó y se fue. ¡Ándele maestro es que si no me va a reprobar!

Docente. No pues que se organice para que le alcance el tiempo de calificar.

Alumna: Lo que pasa es que a mi no me alcanzó el tiempo para terminar, por eso llegue hasta el final... por fis (sic) ¿si?

(RO 42)

Estacionamiento escolar. Se observa al docente junto a su automóvil. Nueve alumnos de segundo año le rodean (10:20 am):

Docente: ¡No, ya les dije que no les recibo el ensayo!

Alumna 1: ¿Pero por qué maestro, qué le cuesta?

Alumno 2: Si mire, mañana sin falta se lo entregamos

Alumno 3: Si y le prometemos que va a estar bien chido.

Docente: Ese trabajo en su grupo lo entregaron el día de ayer ¡Ustedes lo quieren entregar hasta mañana!

Alumna 5. Si, no sea malito... (RO 31)

Departamento de Orientación Educativa (11:30 a.m)

Orientadora A: (Sentada en su escritorio, revisando datos estadísticos de sus alumnos, observa que entra la Orientadora B cargando varios cuadernos) ¿Vas a calificar cuadernos? ¿Cuándo vas a hacer el informe dichoso que nos pidieron?

Orientadora B: (Descargando aproximadamente siete cuadernos en su escritorio) ¡No que calificar, ni que nada! Estos chamacos que en clase de álgebra están haciendo la tarea de filosofía, el maestro se los quitó. De verdad que no entienden, no es la primera vez que los regañan por eso (RO 22)

Charla en el pasillo del edificio 1 (10:20 a. m)

Docente A: Esos terceros (refiriéndose al grupo 1 y al 2) están bien mal. Tenían que entregarme sus informes de las prácticas y solamente tres del uno, y cinco del dos, me las entregaron ¿Tu crees?

Docente B: ¿Se las vas a recibir mañana?

Docente A: Pues si, ni modo de reprobarlos a todos.

(RO 48)

Estas situaciones que se agudizan en la medida en que el trabajo académico se intensifica (especialmente al final de cada evaluación parcial) parecieran indicarnos que los alumnos de esta institución no han aprendido a administrar su tiempo adecuadamente para la realización de sus actividades académicas. Es en este sentido que surgen las preguntas iniciales de investigación ¿por qué no les alcanza el tiempo a los alumnos para realizar sus actividades académicas? ¿No han aprendido a distribuir adecuadamente el tiempo disponible para realizar sus diversas actividades? ¿Podemos comprender esta situación en función de la irresponsabilidad de los alumnos? ¿Qué papel cumple la escuela?

Iniciemos pues con las reflexiones que tratan de dar cuenta de los cuestionamientos planteados.

3.1. Orientación Temporal: de la percepción a lo simbólico

Al ser la Orientación temporal (bajo el marco del tiempo cotidiano) la manera en que los sujetos “sienten” el tiempo, su presencia o inexistencia, su transcurrir, su velocidad o lentitud; es además, desde la perspectiva de Atkinson(1976), Nottin(1977), Esqueda (1981), entre otros, un instrumento básico que permite a los individuos ubicarse en el tiempo, seleccionar metas y distribuir acciones y esfuerzos adecuadamente. De tal suerte que específicamente para Esqueda hay una vinculación directa entre el nivel académico alto y una adecuada OT, esto es un alumno que calcula adecuadamente su tiempo tanto en experiencias estructuradas como no estructuradas tiende a tener niveles académicos altos (calificaciones).

Sin embargo, en la muestra trabajada en la P a través de las experiencias temporales estructuradas y no estructuradas⁴, no se obtuvieron

⁴ **Experiencia temporal estructurada** (ver metodología) Se realizó esta actividad con 60 alumnos, 20 de cada grado, 30 mujeres y 30 hombres.

Experiencia temporal no estructurada: (ver metodología) Se aplicó a dos grupos de cada grado, con alumnos de 15 a 18 años. Dando un total de 251 experiencias.

tales resultados. Además de que no existe la vinculación planteada, en el trabajo de Esqueda no se mencionan diferencias sustanciales por edad o sexo (aunque su trabajo se desarrolla con jóvenes universitarios). En esta investigación presentamos algunas variaciones interesantes, que serán presentadas con los datos más significativos.

Existe una diferencia importante entre los resultados de hombres y mujeres sin considerar su nivel académico; mientras que los primeros presentan un promedio general por pregunta de 55 segundos, las segundas consideran que un minuto transcurre en 38 segundos, es decir tenemos una diferencia de -17 segundos. Esta diferencia se acentúa, si consideramos el contraste entre hombre y mujeres pero con un nivel académico alto (promedio 8.5 o más), para los primeros tenemos un promedio de 69 segundos, mientras que ellas calculan 28 segundos por pregunta, es decir una diferencia de -41 segundos.

**CUADRO 26. ORIENTACIÓN TEMPORAL ALUMNOS P
EXPERIENCIA ESTRUCTURADA**

SEXO	Consideración del nivel académico	Promedio	Diferencia
Hombres	No	55'	-17'
Mujeres	No	38'	
Hombres	Si	69'	-41'
Mujeres	Si	28'	

Podríamos lanzar una serie de hipótesis para comprender esta diferencia centrada en aparentes niveles de estrés o ansiedad en las adolescentes las jóvenes de la preparatoria, como producto de relaciones de género específicas. Aún sin explorar en las características concretas de los alumnos involucrados en el estudio, ni en el papel que la escuela pueda estar desempeñando en este fenómeno; el mismo nos remite al carácter procesual de la temporalidad de estos jóvenes. Proceso en el que están involucrados factores de índole social y cultural; de los cuales las propuestas experimentales de la psicología no dan cuenta.

En cuanto a la edad, la lógica del desarrollo cognitivo parecería indicar que entre más pequeños son los alumnos existe menor precisión en la OT, sin embargo las diferencias son sutiles y no parecen indicar tal cosa.

Con respecto a la experiencia no estructurada, la situación se invierte, ya que las diferencia entre sexos se diluyen y hay una importante tendencia por edad. Los datos más representativos son: El 93% de los alumnos que consideran que transcurrieron entre 3 y 5 minutos tienen 15 años, mientras

que ningún alumno de 17 o más consideró este lapso. El 100% de los muchachos que “sintió” que habían pasado entre 6 y 9 minutos tienen 16 años. El 73% que calculó adecuadamente los 10 minutos tienen 17 años y ningún alumno de 15 calculó este lapso y el 100% de alumnos que consideró un tiempo de 20 minutos tiene 18 años.

CUADRO 27.

ORIENTACIÓN TEMPORAL. EXPERIENCIA NO ESTRUCTURADA

Tiempo transcurrido	Edad	Porcentaje de alumnos
3 a 5 minutos	15	93%
	16	7%
	17	0
	18	0
6 a 9 minutos	15	0
	16	100%
	17	0
	18	0
10 minutos	15	0
	16	6%
	17	73%
	18	21%
20 minutos	15	0
	16	0
	17	0
	18	100%

Estos datos indican que a mayor edad se tiende a sobreestimar la duración de tiempo (en una experiencia no estructurada) y viceversa. Las razones que permiten comprender estas tendencias, nos conducen nuevamente a factores de índole social y cultural; concluyendo además, que las perspectivas clásicas de la psicología experimental han reducido la Orientación Temporal a elementos cognitivos y a la relación entre las estructuras de la percepción temporal con las acciones desempeñadas por los individuos. Por lo que se torna necesario comprender que finalmente toda construcción cognitiva es al mismo tiempo una construcción social, ya que a pesar de que cada individuo la realiza

“...su configuración sólo es posible a partir de elementos socioculturales tales como el lenguaje, los instrumentos y modos de

control y medición del tiempo, la vivencia de las relaciones entre las diferentes modalidades temporales y la memoria cultural" (Viñao, 1996;17).

¿Qué papel desempeña la escuela en la construcción de la Orientación temporal y la temporalidad en general? Dilucidarlo nos remite a considerar que el tiempo cotidiano es un constructo social cargado de significados, una representación cuyo sentido es otorgado por los hombres, lo cual nos remite a la esfera de la cultura.

Así tenemos que considerar al tiempo como "...la expresión simbólica de la vivencia de que todo cuanto existe se ubica en un proceso incesante". (Elias, 2000; 45).

Este carácter simbólico del tiempo cotidiano posibilita que se instaure como una dimensión universal objetivada que a la vez se constituye en marco de referencia desde donde se construyen otras instituciones.

Por tanto, el tiempo en la escuela es una realidad de la vida cotidiana, conocimiento de sentido común, experiencia vivida que construye a su vez un mundo de significados que permea la existencia e interacción social. Es por ello que se torna fundamental dar cuenta de la gama de significados del tiempo cotidiano de los alumnos.

3.3 Los preparatorianos, representaciones de ¿su tiempo?

En nuestras sociedades una de las esferas fundamentales es el espacio escolar, y en su interior se vive, se siente y resignifica cotidianamente al tiempo.

El tiempo cotidiano, *se ha convertido en algo sin ser*, se constituyó en un objeto que se mide, se calcula, se siente, se usa, se invierte o se pierde. Entendido así, su vivencia es co-originaria de una serie de representaciones del ser siendo de los alumnos. Para dar cuenta de ellas, se partió de una variación del método interrogativo, seleccionando dos grupos de cada grado, se solicitó a los alumnos que realizaran un dibujo en una hoja tamaño carta a través del cual expresaran qué es el tiempo, su importancia y características, además de que expresaran en forma escrita los mismos elementos en no más de una cuartilla. Una vez obtenidos los dibujos y su respectiva redacción (250 en total), se procedió a observar y leer respectivamente cada uno de ellos, lo cual permitió identificar representaciones y tendencias, las cuales son las siguientes:

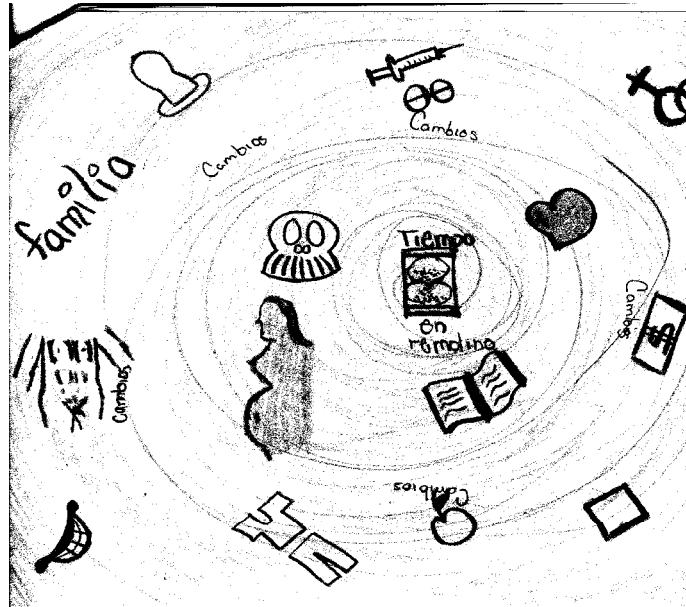
El 3.51% de los muchachos define al tiempo como los cambios y los acontecimientos que se generan en nuestro mundo.

El tiempo es el cambio, todo cambia aunque no nos demos cuenta, todas las cosas, los eventos históricos, todo eso es el tiempo. (Lizbeth, 16 años)

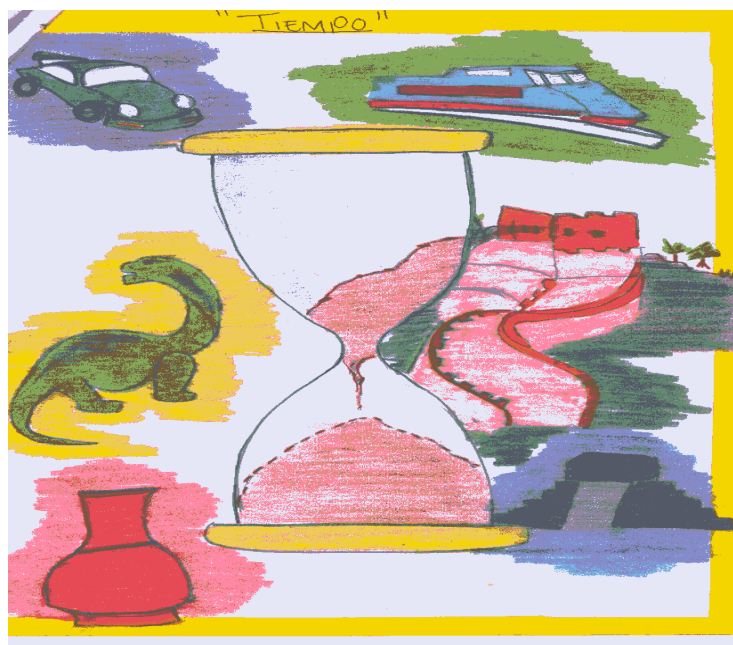
Con el tiempo las cosas pueden cambiar o desaparecer un ejemplo sería la teoría de la evolución, con el pasar del tiempo, los seres vivos cambian para poder adaptarse al medio ambiente que les rodea (Emmanuel, 17 años)

REPRESENTACIONES DEL TIEMPO

TIEMPO COMO CAMBIO Y ACONTECIMIENTOS



Alejandro 17 años



Berenice 17 años

El 44.39% considera al tiempo como el escenario sobre el que se desarrollan los cambios físicos de la naturaleza y el hombre. Lo concibe infinito e independiente de la acción humana.

“Es un lapso durante el cual sucede una cosa o vive una persona” (Angélica 16 años). “Es el espacio, en el que transcurre nuestra vida” (Yesica 17 años) “El tiempo es algo que pasa y nunca se detiene, así tu nazcas y mueras el seguirá por siempre, el tiempo es eterno” (Paola 18 años).

En esta vertiente hay tres variaciones, 1) El tiempo es el escenario de los cambios lineales de la naturaleza y del hombre como especie, la noción causal del mundo (con un 20.44%).

Es la duración indefinida de las cosas, en la que suceden unas a otras los hechos o fenómenos” (Lucia 16 años)

REPRESENTACIONES DEL TIEMPO TIEMPO COMO ESCENARIO



Berenice 14 años

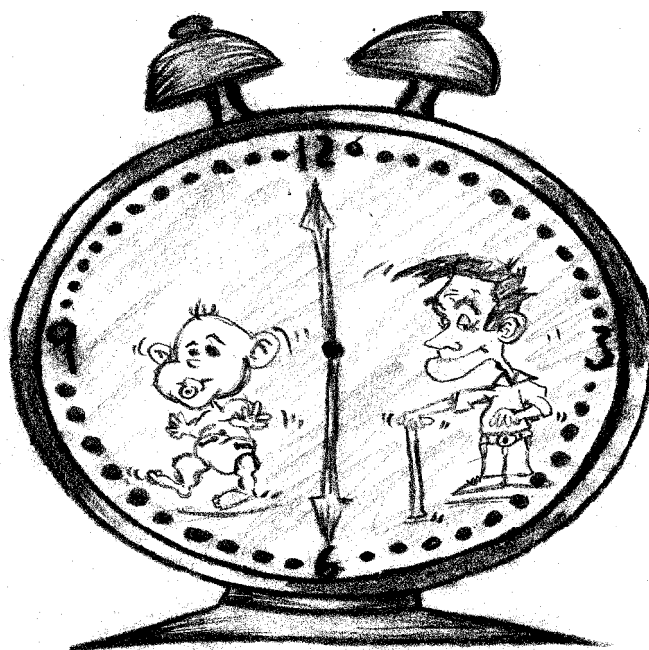
2) El tiempo como escenario de la evolución y etapas de la vida personal de un sujeto (edades) con un 19.48%

El tiempo es el ciclo de la vida, gracias a él vas obteniendo experiencia desde que eres bebé, pasando el tiempo la persona crece, se desarrolla madura y sigue el ciclo de la vida (Karen 17 años).

REPRESENTACIONES DEL TIEMPO
TIEMPO COMO EVOLUCIÓN Y ETAPAS DE LA VIDA



Ingrid 14 años



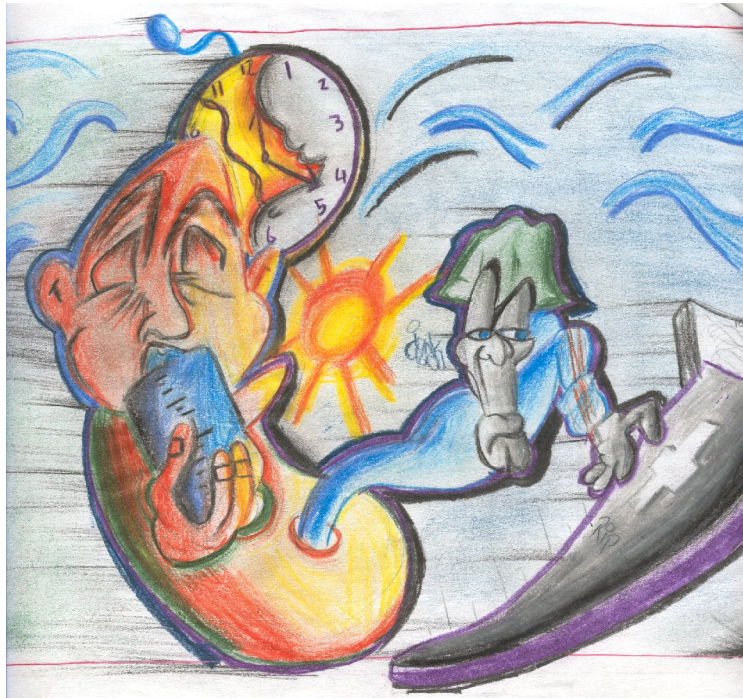
José 16 años

3) El tiempo como escenario pero con una visión animista en donde se convierte en causa misma de este cambio lineal con un 4.47%.

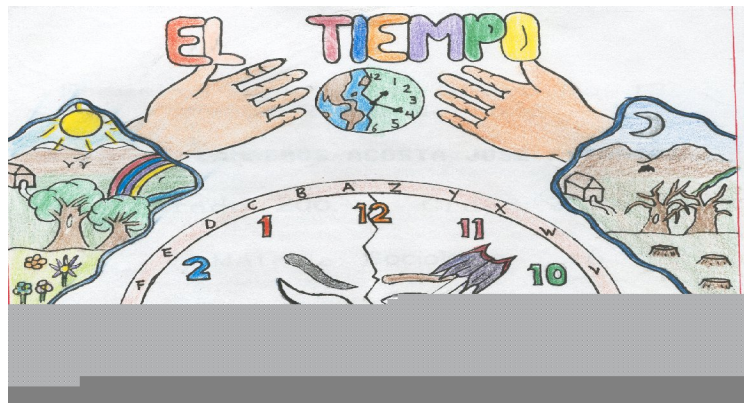
Es un hombre cuyo cabello se ha cubierto de canas, recorre diariamente sin descanso los rincones del cosmos. La vida de este individuo es monótona, sin embargo realiza su trabajo con esmero, pues a su paso descubre las labores que la gente realiza y no concluye porque él ya ha caminado y se ha ido alejando de ahí (Sharon 17 años).

Es el juez de las cosas, animales, plantas, humanos, etc., ya que a través del tiempo los objetos, evolucionan para adaptarse a las condiciones que pone el tiempo (Cesar 17 años).

REPRESENTACIONES DEL TIEMPO VISIÓN ANIMISTA



David 16 años



Antonio 16 años

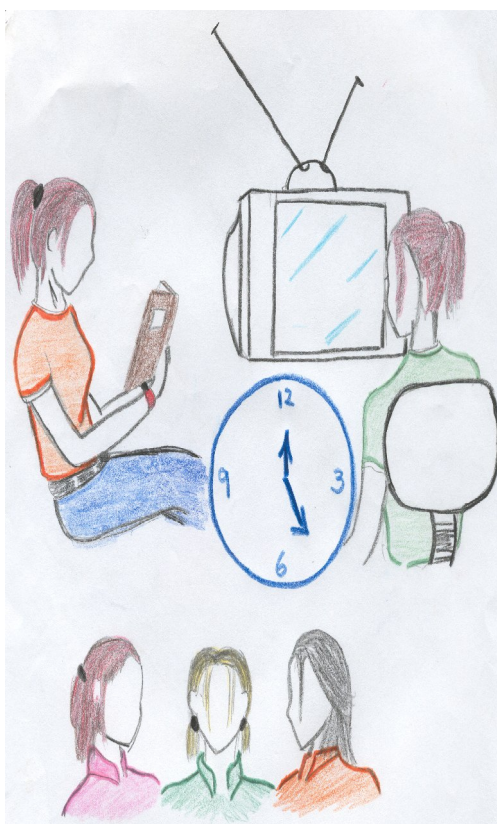
El 38.65% lo entiende como el eje del orden de las acciones cotidianas, el tiempo da orden a la vida en un sentido instrumental.

Marca los pasos que debo seguir día con día, lo complicado es el hecho de hacerte presa de él, ya no puedes ser libre en cierta manera ya que el tiempo se encarga de marcar el momento adecuado para lo que hay que hacer (Eduardo 18 años)

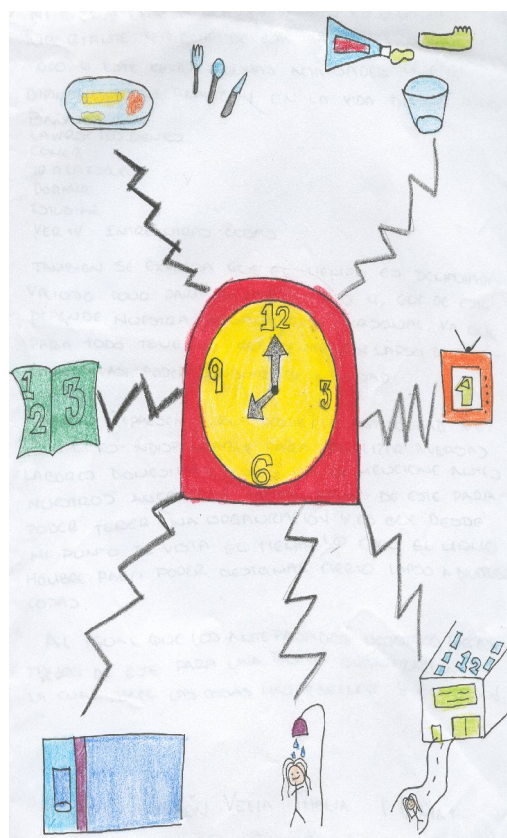
Con él me puedo organizar al realizar mis cosas que tengo que hacer. El tiempo es gloria para mi, porque con él realizo cosas más rápido. El tiempo es lo mejor, porque con él puedo hacer una infinidad de cosas (Karla 18 años)

REPRESENTACIONES DEL TIEMPO

TIEMPO COMO ORDEN DE LAS ACCIONES



Xochitl 17 años



Thalia 16 años

Podemos comprender estas Representaciones del tiempo de los jóvenes al considerar los señalamientos que Heidegger realiza del tiempo vulgar y público (desarrollados en el capítulo 1) Para nuestros alumnos, es algo *ante los ojos* y *ante la mano* (intratemporalidad), “siendo además un tiempo fechable, distendido, público e inherente en cuanto así estructurado al mundo mismo” (Heidegger, 1998; 447)

Sin embargo, el 29.48% de los alumnos lo define como la posibilidad de cuestionarse por su propia existencia, por el ¿quién soy?, en función de su pasado, presente y futuro.

Como un parámetro para poder comparar lo que somos y lo que podríamos ser (Miguel 17 años)

Algo muy importante en mi tiempo es el de los sueños ya que así logro plantear mis metas a futuro, dándome motivo para seguir cargando mis pilas y no darme por vencido tan fácilmente (Alejandro 17 años).

REPRESENTACIONES DEL TIEMPO

TIEMPO COMO EXISTENCIA



Valeria 21 años

Además, el 10.86% de los muchachos plantea al tiempo como problema y como la posibilidad de comprender no sólo las características del hombre sino también la esencia de los fenómenos.

Es algo que une y separa, que construye y destruye, que crea y alimenta (Gabriela 14 años)

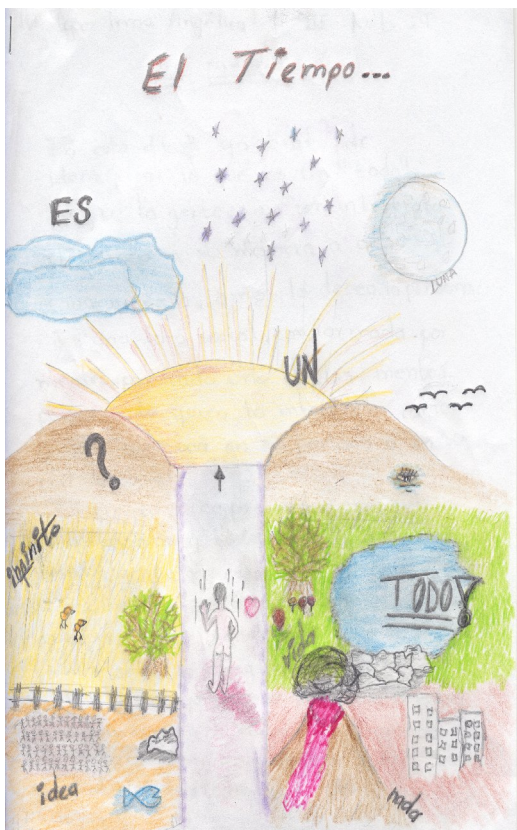
El tiempo causa todo, si vemos el pasado comprendemos las causas de todas las cosas (Erik 17 años)

El tiempo para mí es la base de toda la vida, de todo lo que existe, el tiempo crea y lo explica todo, de no existir ¿cómo podríamos comprender el mundo? ¿Cómo sabríamos que el pasado quedó atrás, que el mundo existe y cambia y no lo imaginamos? Es por eso que el tiempo hace al hombre más sabio e inteligente, si sabe comprenderlo. El tiempo lo dice todo con su camino interminable e infinito (Alberto 16 años)

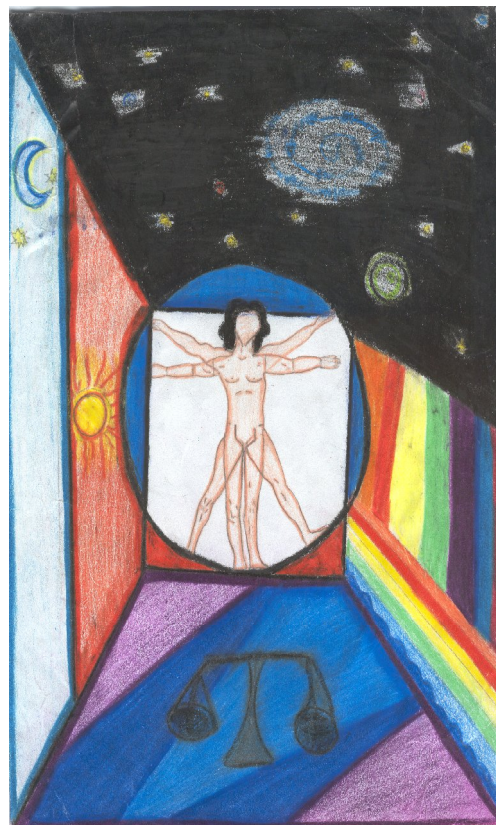
El Tiempo es necesario para seguir conociéndose a sí mismo al igual que la gente que nos rodea, para seguir mirando como el mundo sigue girando y cambiando el curso de sus días y así poder comprenderlo, el tiempo es esencial para seguir recorriendo y construyendo el camino que tal vez nunca acabe (Roberto 17 años)

Es la interpretación personal de la existencia, la relación de los sentimientos, el tiempo y la personalidad, es el sentido de la vida (Esmeralda 15 años)

REPRESENTACIONES DEL TIEMPO ATISBOS DEL TIEMPO ORIGINARIO



Angélica 17 años



Nancy 18 años

En las dos categorías anteriores observamos atisbos del tiempo originario, entendiéndolo como existencia y, la temporalidad como horizonte, estos alumnos son capaces de vislumbrar la posibilidad presente en su existencia. Ante la importancia numérica de estas categorías (40.34.% del total) podemos suponer que la etapa de la vida que *el uno* les ha otorgado a estos alumnos (la adolescencia entendida como etapa de búsqueda y vuelta sobre sí mismos) les ha permitido detenerse a reflexionar en torno al sentido del tiempo, teniendo por tanto las reflexiones anteriores. Sin embargo, ¿En qué medida la institución escolar recupera estas representaciones para potenciar el proceso formativo?

Por otra parte, al interior de sus planteamientos por escrito se presentan una serie de valoraciones y características interesantes por ejemplo: El 31% de los planteamientos están redactados de tal forma que el tiempo aparece como un ente objetivo y externo, un escenario donde se desarrolla la naturaleza o el mundo social y, como si el muchacho no formara parte.

Es el transcurso que tiene una determinada duración, lo que se puede dividir en periodos, por lo cual da origen al día y a la noche, la luz y la oscuridad (Anayeli 15 años)

Es la duración determinada por la sucesión de acontecimientos y particularmente de los días, las noches y las estaciones (Karla 16 años)

Un importante 47.80% considera que *El tiempo es oro* es decir la necesidad apremiante de aprovechar el tiempo. Y además un 22.71% *siente* que el *tiempo vuela*.

Nunca lo podemos recuperar, cuando menos lo sentimos, ya eres viejo. Es valioso y cada persona debe vivir la vida con precaución y entusiasmo porque más adelante no nos podemos arrepentir (Lesly 17 años).

El hombre casi no se da cuenta de cuan rápido se pasa el tiempo enfrente de su cara ya que cuando quiere hacer las cosas que tenía planeadas suele pasar que ya se le hizo demasiado tarde (Manuel 18 años).

Ahorita no se tiene tiempo para nada ya que todo el mundo vive muy rápido (Jennifer 17 años)

El tiempo es como un pájaro ya que este pequeño animal vuela demasiado rápido y así es el tiempo, a veces cuando vemos el reloj ya son las 10:00 a.m., cuando menos sentimos ya son las 10 p.m, también cuando queremos atrapar un pajarito y vamos rápido hacia él se espanta y se echa a volar y es difícil que lo podamos recuperar. (Dulce 16 años)

REPRESENTACIONES DEL TIEMPO
EL TIEMPO "VUELA"



Eduardo 15 años



Michel 17 años



Rodrigo 18 años

Por otra parte en el 87% de dibujos y redacciones la noción de futuro no está presente, y en el 11.9% se presenta sólo a través de la presencia de la muerte. Por último el 11.55% considera que el tiempo es “un mal necesario”, un enemigo que controla al hombre y genera incertidumbre.

El tiempo es la medida de la vida, pero sólo la acorta, para siempre nos tiene preocupados y angustiados (Héctor 17 años)

También pude llegar a causar daños como la muerte (Gaby 14 años).

Otro aspecto malo del tiempo Es que no importa donde estés y por más que quieras pensar que eres libre no podrás, porque el tiempo Es como un tipo de cadena que ata a todos” (Miguel 16 años).

REPRESENTACIONES DEL TIEMPO EL TIEMPO MAL NECESARIO



Raúl 17 años

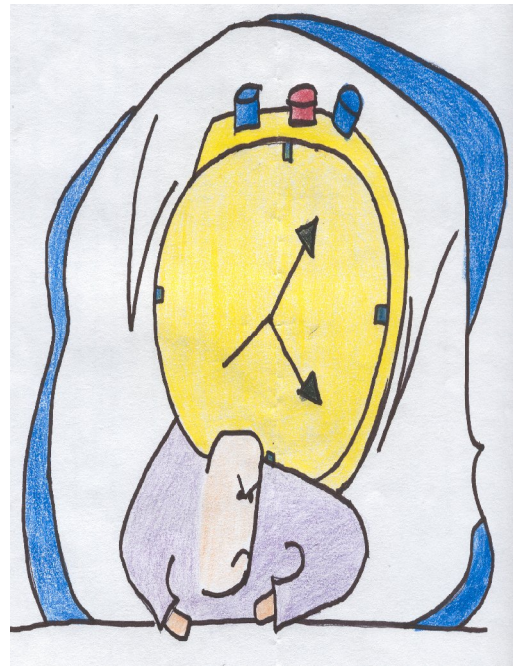
REPRESENTACIONES DEL TIEMPO
EL TIEMPO MAL NECESARIO



Quetzalcóatl 16 años



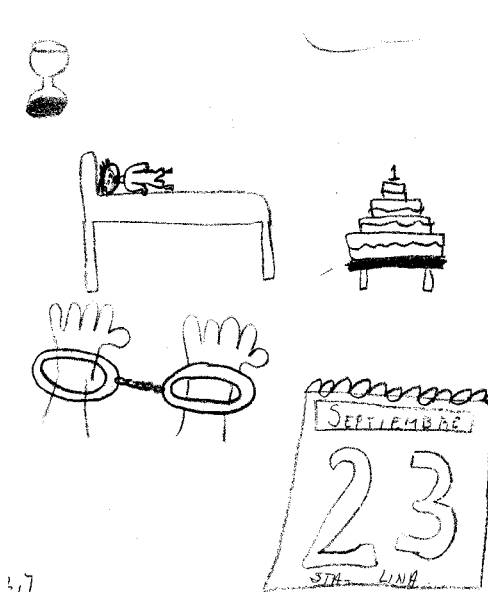
Adrian 18 años



Jacob 15 años

REPRESENTACIONES DEL TIEMPO

EL TIEMPO MAL NECESARIO



Isabel 18 años

Estas últimas categorías nos presentan Representaciones que nos remiten a más elementos señalados por Heidegger en torno al tiempo cotidiano; al constituirse en un “a la mano” y “ante los ojos”, se convierte también en un “para” vinculado a la “cura”, así “El tiempo interpretado en el “curarse de” es comprendido en cada caso ya como tiempo de... o de “no tiempo para” (Heidegger,1998; 446) Por otra parte, la expectativa característica del presentar como valuarte central de la temporalidad cotidiana, no solamente posibilita los encuentros (las citas entre los miembros de una comunidad) ante la oportunidad de medirlo, sino que además puede manejarlo; al “curarse de” le otorga a cada cosa su tiempo (o la cosa es en el tiempo) Sin embargo, “Cuanto más “naturalmente” cuanta con el tiempo “el curarse de” dándose tiempo, tanto menos se detiene en el tiempo expreso en cuanto tal, sino que es perdido en el útil de que se cura y que tiene en cada caso su tiempo” (Heidegger,1998; 454) Es por tanto el tiempo vulgar y/o cotidiano el único que puede perderse o ganarse, y el único que puede ir veloz o despacio.

Debemos mencionar que las categorías aquí planteadas no necesariamente se excluyen unas a otras y de hecho varias aparecen juntas, por ejemplo los muchachos consideran que hay un tiempo “absoluto” infinito, independiente del hombre y que también se encuentra el tiempo humano, cuya característica central es la orientación de acciones.

Podemos observar como las Representaciones más significativas (en cuanto a su presencia cuantitativa) es por una parte, la visión hegemónica del tiempo característica del sentido común que tiende a encubrir su carácter

originario, se presenta pues un tiempo vulgar y/o cotidiano y, por tanto abstracto, hueco e impersonal, entendido como independiente y ajeno a la trama de nuestra vida. Este tiempo abstracto a su vez se ve imbricado con una representación físico matemática, como parámetro del movimiento y como factor del orden de la naturaleza. Este orden físico matemático, le otorga un carácter lineal, mundano y por tanto mensurable. De ahí que esta representación contenga también una posición instrumental del tiempo cuya característica central es el *hacer* en el que es necesario aprovechar el tiempo al máximo para *hacer la mayor cantidad de cosas posibles*.

“El tiempo para mi significa metas y hacer algo. Planearlo y hacerlo diariamente, siempre tener una actividad que hacer y acabarla, organizarse y tener el tiempo ocupado en algo, tener algo que hacer y alcanzarlo” (Susana 18 años)

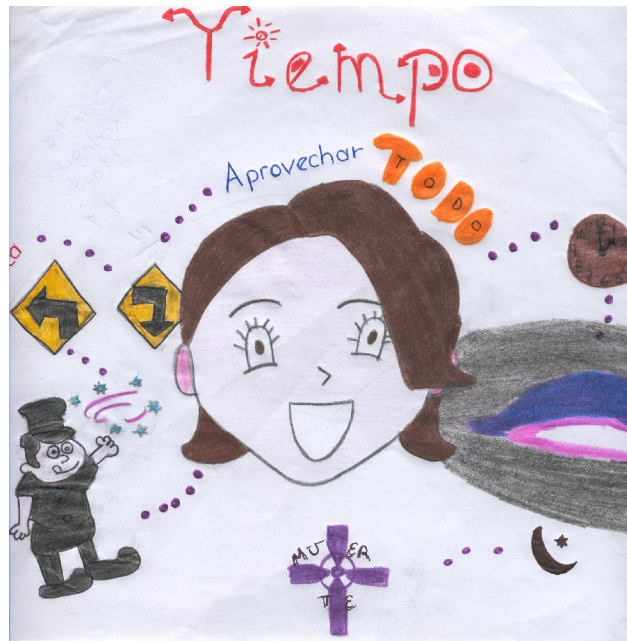
“Gracias al tiempo podemos hacer un sin fin de actividades, las cuales cada una de ellas está en un espacio de nuestros proyectos, pienso que cada actividad que desempeñamos a cada una le damos un tiempo u hora para tener mejor controladas las cosas” (Claudia 18 años)

Estas son posiciones hegemónicas, planteadas desde el mundo adulto, que sin embargo no han impedido la posibilidad de generar posiciones contrahegemónicas que incluso llegan a acercarse a la concepción del tiempo inmanente “...aquél del que tenemos experiencia a raíz de la aprehensión vivencial del transcurrir de nuestra existencia; es el tiempo entendido como dimensión constituyente de la existencia humana en sí misma y no tiene nada que ver con el tiempo tomado como algo que hallamos solamente cuando contamos con él” (del Moral, 1998; 24). La aprehensión vivencial no es otra cosa que la construcción de sentido, de tal suerte que en la institución analizada hay alumnos que han logrado comprender al tiempo y definirlo desde sus propios referentes, los cuales se acercan en gran medida a representarlo como horizonte de subjetivación.

Si bien es cierto no existe una determinación específica en la influencia de la edad con respecto al tipo de representaciones, si existe una tendencia interesante con respecto a los alumnos de 3° año, esto es: para el 72.36% de estos alumnos el tiempo es el eje del orden de las acciones cotidianas, y el 73.68% considera que es fundamental aprovechar el tiempo, por que “el tiempo vuela” (42.10%). Es decir la tendencia hegemónica de las Representaciones presentes en los alumnos de forma general se acentúan en los alumnos de 3°, lo cual nos remite necesariamente a sus coordenadas de vida y a la coyuntura específica que ellos están viviendo: a punto de egresar y un sin fin de decisiones que tomar.

REPRESENTACIONES DEL TIEMPO

LO VALIOSO DEL TIEMPO



Mayte 18 años



Viridiana 19 años

¿Qué papel cumple la preparatoria como espacio de formatividad en la construcción del contenido de estas Representaciones? Indagarlo nos remite a procesos y por tanto a la revisión de varios elementos que a continuación se exponen:

3.4 ¿El tiempo de los alumnos? Procesos escolares.

La educación formal es una de las principales mediaciones que posibilitan la aprehensión de la temporalidad vulgar hegemónica; temporalidad co-originaria de Representaciones que conciben al tiempo como:

- ✓ Ente mundano. Tiempo abstracto, objetivo y externo a los sujetos. Lo cual magnifica su carácter coaccionador.
- ✓ Representación físico matemática con un carácter lineal y evolutivo y mensurable. La noción de progreso esta presente, así como la concepción de que el pasado ya se ha ido, el presente es la realidad y el futuro lo que aún no llega.
- ✓ El vínculo entre el tiempo y la ejecución de acciones. El carácter instrumental de realizar en y aprovechar el tiempo, provocan una sobrevaluación del mismo, creando además una orientación temporal que *siente* que el tiempo vuela y que es oro.

Es así como la escuela con toda la carga simbólica que la sociedad moderna le ha instituido se ha convertido en el instrumento más poderoso para imponer una experiencia temporal como algo natural y exterior al ser humano, caracterizada por su fragmentación, condición lineal y evolutiva. En donde la noción de futuro y progreso están simbólicamente asociados a la acumulación de bienes y de consumo. Así,

“El papel de la escuela como instrumento de vinculación de una noción del tiempo basada en la “precisión de los encuentros” “la secuenciación de actividades”, “la previsión”, el “sentido del progreso y la idea del tiempo “como un valor en sí mismo” – rasgos todos ellos, asimismo, de la concepción del tiempo propio del mundo fabril y laboral de la revolución industrial – es lo que ha hecho pensar en el isomorfismo entre la cultura escolar y la del trabajo fabril asalariado, sino también en la contribución de la escolarización de masas a la configuración y consolidación de este último” (Viñao, 1996;51).

El isomorfismo entre la cultura escolar con su temporalidad vulgar enajenada y el trabajo industrial, ha instituido además toda una estructura axiológica en la que la puntualidad, el cálculo del tiempo, el cumplimiento de las secuencias y etapas, se encuentran simbólicamente asociadas a la responsabilidad, madurez y capacidad de los sujetos. Es así, que niños, adolescentes y jóvenes (léase sujetos inmaduros) deben aprehender esta temporalidad para poder ser considerados como sujetos funcionales y productivos. Aprehender que el tiempo es oro, por tanto, se constituye en un valor agregado que los individuos viven en el transcurso de su educación formal. Es aquí donde se torna imperativo el tiempo. Mirar y vivir continuamente con el reloj es uno de los tesoros que aprendemos gracias a la educación formal. ¿Cuáles son los elementos co-originarios de las Representaciones antes expuestas?

1.- La estructura Curricular.

- Tiempo de las sesiones de clase medido y organizado en horas. Heredado de la organización del trabajo industrial. Este aspecto determina en gran medida el que el reloj se haya convertido en nuestras sociedades en un recurso imprescindible. Y eso nos ayudaría a explicar por qué en el 98% de los dibujos realizados por los alumnos de la preparatoria, este instrumento está presente
- Niveles educativos con carácter evolutivo. El éxito o fracaso escolar, simboliza en gran medida el crecimiento personal del sujeto, el cual está representado por una línea ascendente, tal y como podemos observar en la siguiente representación:

PROCESOS ESCOLARES.

NIVELES EDUCATIVOS CON CARÁCTER EVOLUTIVO

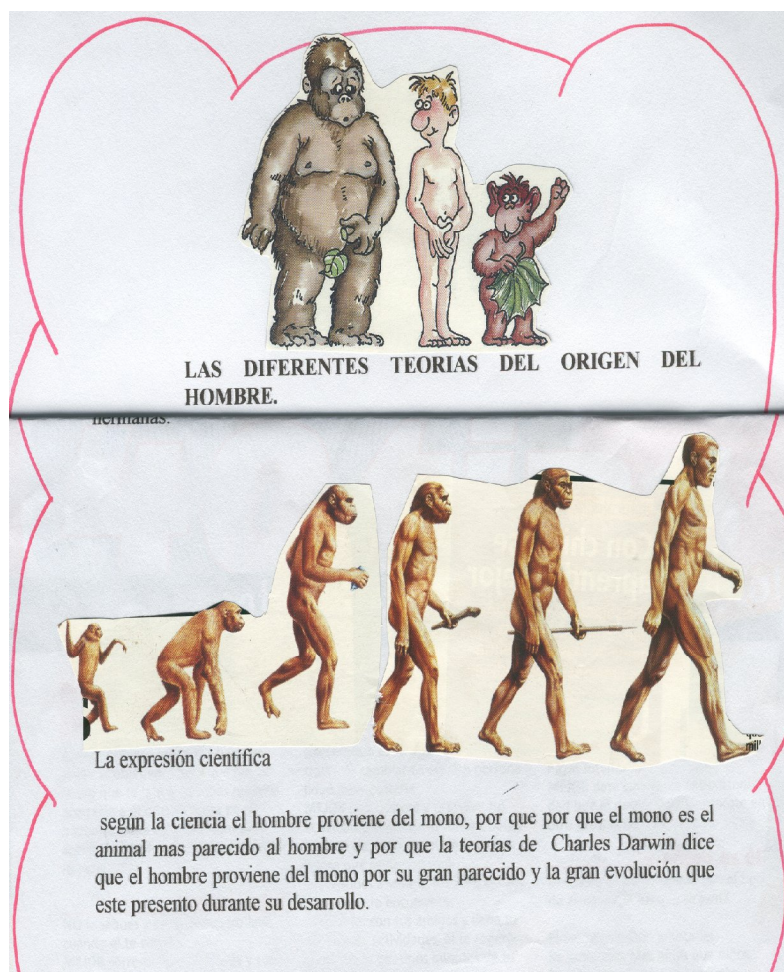


Gustavo 16 años

La carretera por donde transitan individuos y el automóvil, simboliza la vida de los sujetos, la cual se caracteriza por su carácter lineal y descendente hasta llegar a la muerte. A pesar de esta visión, en la parte superior de esta carretera podemos observar edificios que representan los niveles educativos desde el preescolar hasta el superior. Lo más significativo de estos edificios es que incrementan su tamaño en la medida en que se va *progresando* en el nivel. Así, los propios conceptos de educación preescolar, primaria, media básica, media superior y superior; nos remiten a una concepción lineal y evolutiva, claramente presentes en este dibujo. Además está presente también *la expectativa* como elemento sustancial del *presentar cotidiano*, expectativa de lo que aún no llega, pero que es presente que llegará.

- Los contenidos de enseñanza generan que la concepción común del tiempo se reafirme. Presentamos el siguiente ejemplo:

PROCESOS ESCOLARES. CONTENIDOS DE ENSEÑANZA



La página del trabajo de Martha nos permite observar como una representación gráfica de la teoría de la evolución, caracteriza el proceso, nuevamente de manera lineal y evolutivo. Todo cambio por tanto se asume con las mismas características.

- Recursos didácticos. El caso más dramático se presenta en la asignatura de Historia, en donde el uso de las líneas del tiempo como recurso didáctico han propiciado que los complejos procesos históricos se reduzcan a cambios lineales, en donde el tiempo es mensurable, y donde el pasado ya no existe:

PROCESOS ESCOLARES.

RECURSOS DIDÁCTICOS

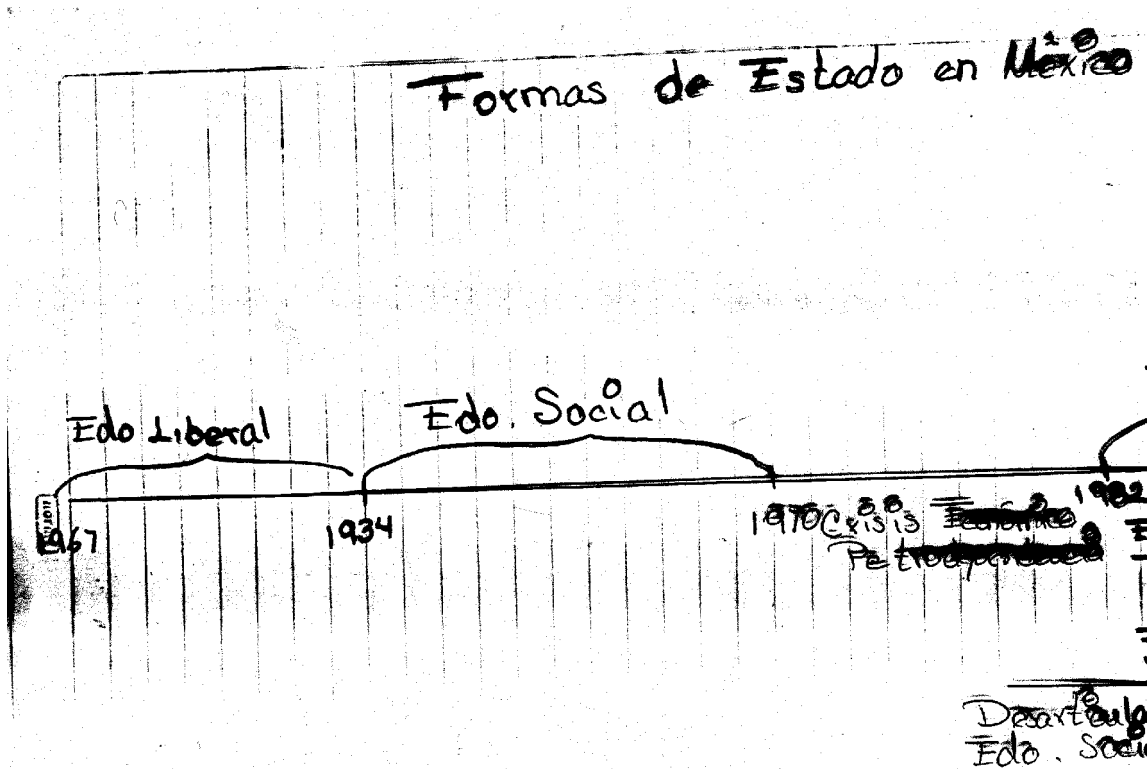


Material de consulta. Asignatura: Historia de México⁵

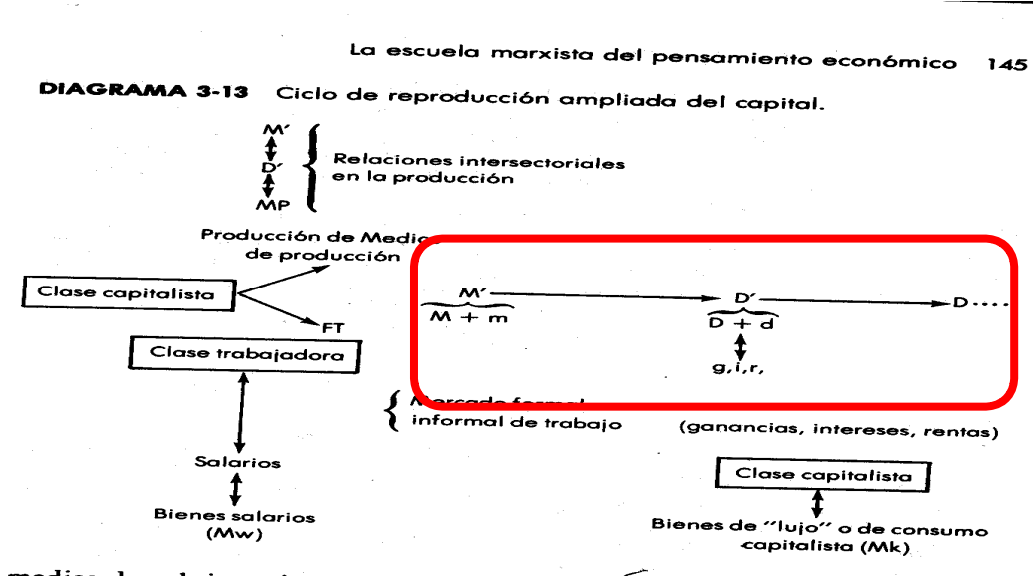
Las representaciones gráficas como recurso didáctico, propician que cualquier cambio sea concebido de la misma manera:

⁵ Gallo T., Miguel Ángel (2003), **Historia retrospectiva de México**, México, Quinto Sol, pág. 6

PROCESOS ESCOLARES.
REPRESENTACIONES GRÁFICAS



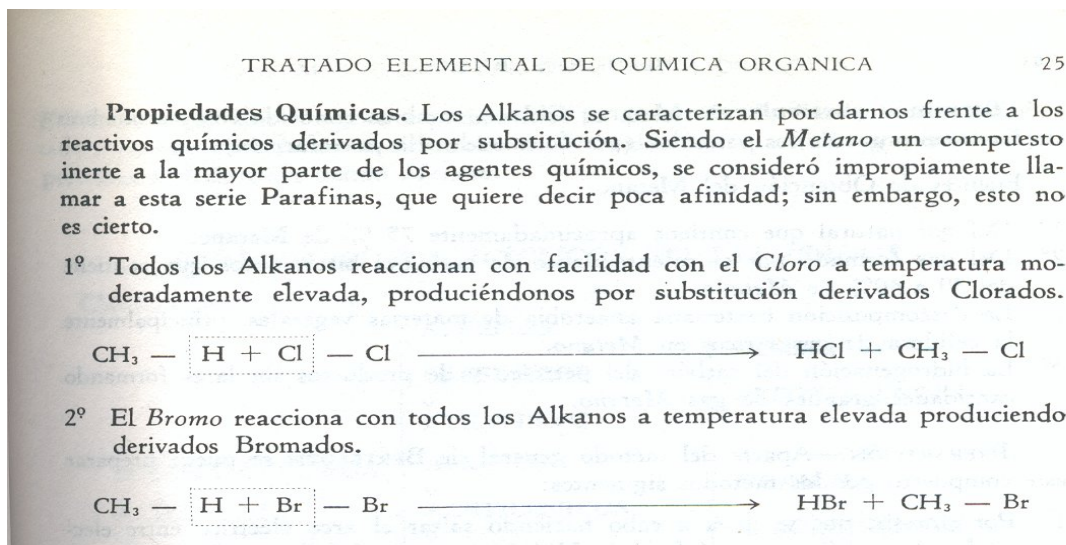
Cuaderno. Asignatura: Estructura Socioeconómica y Política de México.
Elizabeth 18 años



Material de consulta. Asignatura: Economía⁶

⁶ Marum Espinoza, Elia (2001), Economía para principiantes, introducción al estudio de la ciencia económica, México, CECSA, pág. 145.

**PROCESOS ESCOLARES.
REPRESENTACIONES GRÁFICAS**



Material de consulta. Asignatura Química.⁷

- Las tradiciones que se conforman en la interacción cotidiana con los docentes. Éstos simbolizan la coacción externa que garantiza el cumplimiento de propósitos y metas educativas, las cuales se reducen al dominio de contenidos y habilidades, éstos deben de ser aprendidos en función de un tiempo planeado y por tanto institucionalizado. Tiempo ajeno a los alumnos por que es diseñado y calculado por *los que saben*, externo, objetivado y por tanto mensurable y todo poderoso. Observemos el siguiente registro:

11:10 Han pasado 30 minutos desde que se tocó el timbre que anuncia el fin del descanso. El profesor de literatura no asistió por lo que el grupo 2º1 se encuentra en el patio y en las canchas de básquetbol. El orientador del grupo llama a los muchachos para que entren al salón, necesita repetir la instrucción varias veces para que los alumnos poco a poco se acerquen, varios de ellos se quedan parados en la puerta del salón.

Eric: ¡Maestro estamos jugando!

Orientador: Si, ya sé pero necesito que se metan al salón, vamos a trabajar algunas cosas que tenemos pendientes.

⁷ Murillo Héctor (1995), *Tratado elemental de química orgánica*, México, Porrúa, pág 25

Se escuchan protestas y los muchachos siguen sin ingresar al salón.

Marcos: ¡No! Por qué siempre nos quitan nuestro tiempo libre, si no viene el maestro entonces nosotros tenemos derecho a hacer lo que queramos ¿No? (RO 47)

¿Qué nos indican estas líneas? Dentro de las prácticas cotidianas, los alumnos viven la distribución y los ritmos temporales, diseñados y controlados por los adultos, de tal suerte que este tiempo que es impuesto por otros, se transforma en un ente ajeno y exterior a los muchachos. Además este ente simbólicamente se transforma en un objeto que se posee, maneja y por tanto se tiene el derecho a usar. "¿Por qué siempre nos quitan nuestro tiempo libre?" reclama Marcos; el tiempo que no está controlado por el docente es el que se vive como propio, el que se busca, disfruta y se desea; cuando se supone que todo el tiempo planeado curricularmente es por y para la formación de los alumnos. Es dramático recordar que el llamado *tiempo libre* surge históricamente de las luchas obreras del siglo XIX⁸ y la forma en que finalmente devela su carácter enajenado. Si *el tiempo libre* de los obreros es aquel que no está vinculado a la producción de mercancías. ¿Cuál es el tiempo libre de los alumnos? ¿En la escuela se producen mercancías? Si el tiempo libre de los obreros se traduce en reproducción de la explotación y el consumo ¿Sucede lo mismo con los alumnos? Si consideramos que la racionalidad que permea gran parte de las prácticas cotidianas es la instrumental, estamos en presencia una vez más del isomorfismo entre cultura escolar y la producción industrial, el aprendizaje de contenidos, la *formación* de habilidades, son el valor creado en el salón de clases, por otra parte *el tiempo libre* que los muchachos utilizan para escuchar música, hablar de programas de televisión o fútbol, en gran medida nos hablan del proceso de reproducción del sistema capitalista. Sin embargo, es imprescindible reconocer el carácter enajenado que el tiempo escolar cotidiano ha adoptado y generar las mediaciones para que lo que hoy los alumnos sienten como tiempo impuesto, coaccionador y, también lo que denominan como *tiempo libre*, pueda constituirse en una parte importante del tiempo originario, de su tiempo.

- Las tradiciones escolares en torno al sentido del uso del tiempo, veamos otro ejemplo de la cotidianidad del trabajo en la institución:

⁸ La lucha obrera por reducir el tiempo de explotación de la fuerza de trabajo en oposición al tiempo del dispon para sus propias necesidades. Así el *tiempo libre* es aquel que no está directamente vinculado a la producción de valor y por tanto de mercancías. Sin embargo, a esta noción vulgar del tiempo, cosificado e instrumental, hay que añadirle la fragmentación creada por el capitalismo en torno al trabajo enajenado señalado por el marxismo; se revela el carácter ideológico de la noción del *tiempo libre*, ya que finalmente la conquista obrera de este último, es solamente un requisito más de la reproducción del sistema capitalista, tiempo que el trabajador requiere para comer, dormir, distraerse (es decir reproducirse como fuerza de trabajo) y especialmente en nuestras sociedades actuales consumir.

Reunión de trabajo docente:

Directivo escolar: Compañeros maestros, yo quiero hacer un llamado a su profesionalismo para que hagan uso adecuado del tiempo escolar. Aprovechen los 50 o 100 minutos que dura su clase. Es importante ya que los alumnos tienen derecho a que se cumpla con el 100% de los programas. Por favor compañeros maestros, recuerden que el Estado nos paga para cumplir con esa tarea, así es que hay que cuidar nuestro trabajo. (RO 57)

Asignatura de Física. Ha terminado el descanso, los alumnos poco a poco llegan al salón, el maestro los espera en la puerta.

Maestro: ¡Apúrenle chamacos! Tenemos muchas cosas que hacer, acuérdense que tenemos que terminar los ejercicios de ayer, calificarles su cuaderno y empezar el nuevo tema. ¡Córranle que no nos alcanza el tiempo! (RO08)

14:20. En la puerta de la escuela, los orientadores dejan pasar a los alumnos retardados y recogen sus credenciales.

Alumna: ¡Hay maestra, por qué nos hacen esto! ya le dije por qué se me hizo tarde.

Orientadora: Ni modo, tienen que aprender a llegar temprano, yo si llego tarde me descuentan, si tu llegas tarde te recojo tu credencial. (R 29)

En todos estos ejemplos podemos observar una estructura axiológica en la que el tiempo está asociado al cálculo de medios fines: "porque nos pagan", "porque tenemos mucho que hacer", "porque me descuentan". De todas las observaciones realizadas en torno al uso del tiempo (33 en total) en el 80%, el sentido queda muy lejos de ser concebido en y para la apertura y apropiación del mundo de alumnos y maestros de la institución. Éste se reduce a razón instrumental. Todos (especialmente los adultos) están muy ocupados en hacer y por tanto no tienen tiempo para sí mismos.

- Lo que los alumnos son como sujetos en apertura y posibilidad, queda en la mayoría de los casos excluido formalmente del trabajo áulico instituido. Por tanto, en la cotidianidad el alumno aprende que el tiempo es un ente externo, objetivo y coaccionador. Tal cuestión será explorada con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4
LA EXPERIENCIA VIVIDA DEL TIEMPO:
ENTRE EL SER Y EL TENER



Sueña lo que hago y no digo
sueña en plena libertad
sueña en que hay día en que vivo
sueña lo que hay que callar

Sueña la falla del día
del día que fui y del que soy
que el de mañana alma mía
Lo tengo soñado hoy.

S. Rodríguez

Este capítulo presenta las reflexiones que permiten dar cuenta de la institución analizada como espacio de formatividad. Reflexión acotada en torno a los siguientes cuestionamientos ¿La interacción escolar ha logrado rescatar la construcción de sentido? ¿En qué medida la labor académica cotidiana posibilita el rescate de la subjetividad en continuo devenir de los alumnos? ¿Cómo se presenta el vínculo orientación temporal y construcción de sentido en esta institución? Para el logro de dicho fin el capítulo está dividido en dos grandes estudios, el primero presenta la manera cómo se vive la experiencia del tiempo cotidiano en la interacción la preparatoria. Se documenta por tanto, la forma como la escuela en cuestión se constituye en un espacio fundamental de interacción para la aprehensión de la temporalidad hegemónica (tiempo cotidiano). Para esto se recuperan referentes de la observación etnográfica. En un segundo momento se documenta la coexistencia de un tiempo cotidiano e impropio impuesto por las lógicas institucionales (el “uno” proveniente del mundo adulto), con la búsqueda, la lucha por las propias posibilidades de los alumnos, coexistencia que puede ser comprendida a través del discurso de nuestros jóvenes.

4.1. La Cotidiana Temporalidad áulica en la preparatoria

El acercamiento etnográfico y la microetnografía han permitido identificar que en el trabajo en el aula, el tiempo impropio cotidiano, marcado por lo instituido, la preeminencia de los contenidos y la búsqueda, la posibilidad de docentes y alumnos se constituye en una unidad dialéctica.

Es en esa cotidianidad que la realización de las actividades y el tiempo (como objeto y medida) que los alumnos destinan para su realización, manifestado en el cálculo que cada alumno realiza del tiempo que le dedica a tal o cual actividad y, además en la forma cómo “siente” ese tiempo dedicado,

en función del significado de la acción realizada. Significado que a su vez permean la posibilidad del sujeto para ser *sí mismo*.

Esta posibilidad de apertura o cierre es una síntesis cultural de la temporalidad hegemónica y las contrahegemónicas, síntesis que se gesta y desarrolla como un proceso dialéctico a lo largo de nuestra vida, en el transcurso de la cual construimos y reconstruimos el mundo. Los grupos sociales a los que pertenecemos y específicamente las instituciones sociales en las que nos desarrollamos cumplen un papel fundamental en esta aprehensión, apertura y/o cierre. Por tanto, la escuela se convierte en un espacio fundamental de nuestras sociedades en donde se desarrolla este proceso.

Así, el tiempo instituido por la escuela (tiempo vulgar) se constituye en un tiempo cotidiano para sus miembros, tiempo que se siente, se ve, se mide y que por lo tanto se convierte en un fenómeno objetivo; la temporalidad por tanto se convierte desde la cotidianidad en la forma en cómo se vive ese tiempo. La temporalidad cotidiana en la escuela se manifiesta principalmente en el aula, por lo que la manera específica en que los alumnos sienten el tiempo es la *temporalidad áulica*.

La manera específica en que las *temporalidades áulicas* se manifiestan, está en estrecha relación con el tipo de institución educativa, las tradiciones de organización del trabajo académico y, por supuesto de las mediaciones que se generan para abrir o cerrar las posibilidades de sus miembros. Por tanto, existen elementos de la cotidianidad institucional, que son exclusivos de la misma. Sin embargo, existen rasgos de la preparatoria en cuestión que pueden permitir la comprensión de la *Temporalidad* de otros jóvenes y adolescentes, sujetos a procesos similares de formación académica. Veamos elementos de la cotidianidad:

El grupo 3°I Turno Matutino, que cursa el 5° semestre del nivel medio superior de la preparatoria oficial No. 12 del Estado de México. Es un grupo integrado por 48 alumnos de los cuales 13 son hombres. Martes a las 10: 40 en la asignatura de economía. Una vez que los alumnos han entrado al salón, se han sentado y guardado silencio. A las 10:45 se dieron las indicaciones, las cuales consisten en realizar un análisis de las características básicas de la teoría económica clásica. Características (8) que se encuentren en el libro de consulta. Las reflexiones deberán entregarse por escrito y las instrucciones fueron resolver este ejercicio en parejas.

Se observa que aproximadamente la mitad del grupo ha respetado las indicaciones, sin embargo, cuando han transcurrido ya 15 minutos desde las indicaciones, varias parejas se han convertido en cuartetos, lo cual se propicia en gran medida por el poco espacio que existe entre los equipos dada la saturación de alumnos en este salón..

El equipo que está frente a mí (prácticamente pegado a mi escritorio) formado por Armando e Isaac han dedicado por lo menos los primeros 10 minutos desde el final de las indicaciones, en comentar y bromear en torno a las "cejas de azotador" de Armando. Durante este lapso

Armando ha pasado en limpio sus características (mismas que copio del libro) mientras que Isaac se concentró en describir las cejas de su compañero. Posteriormente inician leyendo la primera característica y se desarrolla el siguiente diálogo:

Armando: ¡Ay guey!, ¿Qué es esto? ¿Qué significa?

Isaac: Es lo del libre comercio guey, ¿qué no ves que estos cuates eran burgueses y querían que se desarrollara el capitalismo?... (Comienza a reír) ¡Aaaay se te está cayendo la cara baboso!

Armando: (riendo desconcertado) ¡Estas loco! ¿Qué te pasa?

Isaac: Mira (señalando la cara de Armando) te estas despellejando todo, se te cae la piel.

Armando: ¡No chingues! Es que se me reseca la cara cuando me baño.

Isaac: (riendo) Pues ya no te bañes. ... ¡No!, ¡No! pensándolo bien, guacatelas, vas a apestar muy gacho, mejor que se te caiga la cara".

Continúan una serie de risas y un intercambio de golpes entre ambos, que es interrumpido porque Alicia quiere acercarse al escritorio para preguntarme algo, y no puede pasar por lo amontonados que están los muchachos. Le pide permiso a Armando, Isaac bromea con ella diciéndole que brinque, que él está dispuesto a ayudarle y a no ver nada (Alicia trae falda). Después de bromear y discutir brevemente, Armando se levanta para que Alicia pase. Ella me muestra la explicación que ha realizado de tres características, le comento que en dos esta bien, pero que la tercera no ha comprendido todavía de qué se trata, le doy algunas pistas. Mientras tanto Armando e Isaac continúan discutiendo (no logro entender de qué porque estoy explicando a Alicia) pero en todo este lapso Armando continua de pie, por que Isaac le recomendó no sentarse, ya que Alicia va a volver a molestarlo para pasar y entonces "perderá la concentración"

Una vez que Alicia se retira:

Isaac: "A ver guey, vamos a apurarnos. Los clásicos plantearon la existencia en la armonía de intereses. Mmmm. (Armando observa atentamente a Isaac y al cuaderno que éste tiene en la butaca) A pues ya sé. Estos cabrones decían que como el capitalismo es perfecto, entonces a todo el mundo le iba a toda madre, que no había lucha de clases. Ándale anótale, ya tenemos otra.

Armando: Estas loco pendejo ¡eso no es!

Comienzan a discutir nuevamente:

Isaac: A ver, entonces redáctala tu guey.

Armando, se ríe comienza a leer su libro y escribe pausadamente. Le muestra la redacción a Isaac.

Isaac: ¡Ah no manches!, si es lo mismo que yo te dije, nada más que con otras palabras.

Comienzan a discutir nuevamente.

Mientras tanto, se acerca Lizbeth para preguntarme si lo que tienen que hacer es explicar las características y entregar las conclusiones. Isaac escucha y comenta burlonamente:

Isaac: ¿A poco Liz apenas va a empezar a hacer su trabajo?

Lizbeth: ¿Qué te importa? Además, nosotros vamos a terminar primero que ustedes. (Han pasado ya 25 minutos desde que se dieron las indicaciones).

En ese lapso Armando ha explicado otra característica, se la muestra a Isaac, que comenta:

¡Ay guey!, hasta eso que si piensas, no solamente se te cae la cara! Armando lo golpea y continúan discutiendo y riendo. Han pasado 30 minutos desde que se dieron las indicaciones. (R10)

Observemos otro ejemplo del trabajo cotidiano en el aula:

Grupo 2ºI Turno Matutino, cursa actualmente el tercer semestre de nivel medio superior, grupo integrado por 44 alumnos, de los cuales 12 son hombres. La clase comenzó a las 7:10 de la mañana con las indicaciones. Es la asignatura de Historia de México. Trabajo en equipo (cuatro personas) se les solicitó realizar un cuadro comparativo de las posiciones de liberales y conservadores (Guerra de Reforma) Una vez completo este cuadro deberá entregarse.

Después de 25 minutos que se dieron las indicaciones. Cuatro muchachos sentados en el fondo del salón (con respecto al pizarrón, y al escritorio del maestro) hacen ejercicios de trigonometría (asignatura que les toca a la siguiente hora). Se escuchan risas y reclamos en torno a llamadas telefónicas sin contestar (predominan las risas femeninas). Entre la lectura en voz alta del libro de consulta, se intercalan comentarios del episodio de la comedia "X" transmitida el lunes por la noche.

Luis se levanta de su asiento (7:42) y se dirige a un equipo integrado por cuatro alumnas (Eunice, Rosa, Claudia y Yazmin). Después de breves comentarios en voz baja y risas generalizadas de las muchachas, Luis sube el tono de voz y pregunta si ya entendieron los contenidos sexuales de una canción (no logro identificar cuál).

Tres equipos entregan su trabajo (son las 7:48). Luis al percatarse de que sus compañeros están terminando, regresa a su

equipo (integrado por dos mujeres y un hombre) y pregunta si ya terminaron, le entregan una hoja con el contenido del trabajo. Luis se acerca al escritorio y lo entrega. Regresa con el equipo de las cuatro chicas y vuelve a preguntar si ya identificaron el mensaje. Se generalizan las risas y los comentarios, Eunice le comenta a Luis que está traumatado "con eso". Luis insiste diciendo que son obvios los mensajes, las chicas se secretean y ríen. Después de cinco minutos más de esta actividad, las muchachas le dicen a Luis que no han terminado y que la maestra ya pidió el trabajo. Luis regresa al escritorio y solicita su trabajo "para checar si puso todos los nombres de los integrantes del equipo".

Con la hoja de su trabajo, Luis regresa con el equipo de muchachas y les dicta las respuestas del cuadro, cuando es descubierto se disculpa diciendo: perdón es que les quité mucho tiempo. (R01)

¿Qué nos indican estas dos situaciones? Para la lógica de la temporalidad hegemónica (relación medios fines) estos eventos de la cotidianidad del trabajo en el aula, significa que el proceso de formación carece de eficiencia ya que el tiempo de los alumnos tiene que estar centrado en el aprendizaje de los contenidos y en la formación de habilidades y destrezas determinados curricularmente. Todas aquellas actividades que salgan de estos fines son consideradas como patológicas y por tanto es necesario erradicarlas.

Es evidente que estos pasajes nos muestran como la mayor parte de la interacción de los jóvenes no está destinada a estos aspectos. "Si, es impresionante el tiempo que pueden perder esos escuincles. Por eso a mi no me gusta ponerlos a trabajar en equipos" (R05)

De ahí, que dentro de la cotidianidad escolar, hay docentes que evitan el trabajo en equipo. ¿Cómo interpretamos este hecho? ¿Podemos reducirlo a la irresponsabilidad, pereza, desinterés de los alumnos? ¿A la ineficacia del trabajo áulico? ¿Es una situación que se propicia por la organización del trabajo en equipos?.

Observemos lo que ocurre en una clase donde el trabajo está organizado en forma individual:

1°IV (Grupo integrado por 48 asignatura Etimologías Grecolatinas del español, día Jueves 11:30 de la mañana) Los alumnos realizan un ejercicio en el que traducen una serie de oraciones latinas, para ello hacen uso del diccionario latín- español. El maestro da las indicaciones, la mayor parte del grupo atiende, sin embargo, Raúl comenta y bromea con Tania que se encuentra sentada atrás de él. Raúl no resuelve ningún ejercicio, se concentra en dibujar en el cuaderno que está abierto en su paleta. Al hojearlo se observa que está lleno de dibujos, rayones y graffitis hechos a pluma de diversos colores. En este cuaderno no tiene apuntes o por lo menos lo que predomina son los dibujos. Continúa el trabajo.

11:37. Dos chicas prueban la resistencia a los pellizcos y las cosquillas de otra muchacha que está sentada al lado de las primeras, una vez terminada la prueba, las tres se ponen a trabajar al percatarse que el maestro se acerca o por lo menos hojean el diccionario (11:42).

Raúl y Tania continúan bromeando, el primero ensaya haciendo firmas en su cuaderno de dibujos.

Aproximadamente 10 alumnos del total se concentran en su trabajo. La mayor parte de los muchachos combina el trabajo individual con bromas comentarios, chupadas a su frutsi congelado y "maldades" a sus vecinos de banca. Una chica comenta a tres de sus compañeras como puede peinarse su fleco. (11:45)

El maestro que ha estado paseando por el salón, observando y corrigiendo el trabajo, se percata que el ruido se incrementa, se dirige al escritorio se recarga en él. El ruido de los muchachos disminuye, sin embargo aún se escuchan las pláticas de los muchachos.

El maestro los regaña diciendo que ya estuvo bien *de comadrear*. Se reduce considerablemente el ruido. (11:50) El maestro cambia de lugar a Raúl, ya que éste sigue platicando con Tania y haciendo firmas en su cuaderno. A pesar de que ahora el alumno está sentado en el escritorio continúa sin hacer nada. Mientras el maestro comenta y observa el trabajo de tres alumnas sentadas inmediatamente enfrente del pizarrón. (11:55) Tania (que está sentada en la parte central de la segunda fila) ahora platica con su compañero de atrás. Otro compañero que está centrado en el centro del salón, baila y canta en voz baja, mientras hojea su diccionario y escribe esporádicamente. (RO 17)

Este pasaje nos muestra como la interacción observada en el trabajo en equipo se manifiesta también cuando el trabajo está organizado de manera individual, por tanto ¿podemos atribuir este fenómeno a la permisibilidad del docente en turno? "Lo que hagan o no hagan los chavos depende de cómo organice su clase el maestro, ¿no?" (RO6)

Este comentario realizado por un miembro del equipo directivo de la institución, demuestra cómo eventos tales como los que lograron registrarse en la cotidianidad del trabajo en el aula, son interpretados como simple indisciplina, falta de coordinación en el trabajo, provocado principalmente por la ineficiencia de la planeación y ejecución del docente.

Sin embargo, para poder dar cuenta de esta situación, es necesario precisar una categoría central: la disciplina. La forma específica en que esta representación social es construida, determina en gran medida el papel asignado al docente y lo que el grupo en particular considera como el éxito o fracaso del cumplimiento de dicho papel.

El orden y la disciplina han sido concebidos desde perspectivas críticas como la forma específica en que las relaciones de dominación y poder se

ejercen a través de la acción del maestro, por tanto éste se convierte en un mecanismo de reproducción del sometimiento (Bourdieu)

Bajo la concepción de la teoría de la resistencia, los alumnos no son un objeto pasivo, un mero receptáculo de la voluntad e imposición del docente, porque

“...las ideologías dominantes no son simplemente transmitidas por las escuelas, ni son practicadas en el vacío. Por el contrario, con frecuencia son enfrentadas con la resistencia por maestros, estudiantes o padres y, por tanto, para tener éxito, deben de repremir la producción de contraideologías. Asimismo, las escuelas no son simplemente instituciones estáticas que reproducen las ideologías dominantes, son también agentes activos en esta construcción” (Giroux, 1992; p 122)

Tenemos que considerar entonces una lógica de interpretación que no reduzca a los alumnos a objetos en los que impacta la visión, planeación y actuación del maestro y, en donde éste es un instrumento más de la lógica del poder del Estado institucionalizado y ejercido a través de la escuela. El orden y la disciplina, deben ser considerados como relaciones simbólicas cuyo proceso construcción y resignificación participan activamente los diversos actores de una institución educativa.

Ahora bien, para el caso específico de los pasajes aquí presentados, qué elementos nos permiten comprender la aparente ¿indisciplina?, ¿pereza?, ¿inconsciencia de los alumnos?

La clave la encontramos en el choque de temporalidades; entre la temporalidad impropia, instrumental que pugna por imponerse desde el mundo adulto, y la gama diferenciada de temporalidades con la que interactúan los jóvenes alumnos. Específicamente a los pasajes presentados, podemos encontrar dos aspectos fundamentales:

- 1) Una parte sustancial de la temporalidad de los jóvenes está centrada en la interacción con sus iguales como espacio de formatividad.
- 2) La existencia de espacios de interacción (específicamente el trabajo en equipo) que se convierten en posibilidad de resistencia ante la imposición de la temporalidad instrumental (tiempo impropio) ajena a sus necesidades, a su tiempo, a su construcción.

Con relación al primer aspecto, la dialéctica de la experiencia del tiempo moderno, de la que ya se ha hablado, es especialmente válida para comprender el mundo adolescente y juvenil; éstos no sólo se encuentran en un tránsito cognitivo y biológico, sino sobre todo en un proceso de construcción de sí mismos, del que se espera *resultados*, el mundo adulto exige preparación y decisiones para el futuro. En las sociedades tradicionales, el paso de la niñez a la vida adulta es mucho más corto que en nuestras sociedades y, las decisiones que deben de tomar los jóvenes para orientar sus acciones como futuros adultos, son mucho más reducidas que para nuestros muchachos.

Así, aspectos cotidianos de los jóvenes, que desde la lógica adulta son evaluados como carentes de sentido y pérdida de tiempo: “Tienes cejas de

azotador", "Se te cae la cara", "Vamos a terminar primero que ustedes", "Hasta eso que si piensas, no solamente se te cae la cara", "la resistencia a los pellizcos", "cómo se peinan su fleco", es un proceso de interacción, que tiene como fundamento la autoafirmación en oposición a la devaluación del otro, "yo soy, yo tengo, yo si pienso" , ante la angustia que implica la aventura de la formación.

Por otra parte, está presente también la conformación de roles e identidad de género, así como la exploración y descubrimiento de su sexualidad: "bríncale, yo te ayudo, de verdad que no veo" "Estas traumatado con eso."

En relación al segundo aspecto, es un hecho, que el currículum formal, está construido desde la lógica de contenidos y temporalidad del mundo hegemónico adulto (vulgar, impropio, instrumental y cosificado), contenido y tiempo diseñados por adultos, para los futuros adultos. Ni sus intereses conceptuales, ni los espacios de interacción temporal que son fundamentales para los jóvenes en esta etapa de su vida, son considerados.

Es por esto que podemos observar cómo los jóvenes construyen una interacción en la que coexisten dialécticamente la temporalidad y exigencia adulta "A ver guey, vamos a apurarnos", "Ándale anótale, ya tenemos otra", "Perdón, Es que les quité mucho tiempo", "Ya vamos a terminar" con sus propias necesidades temporales.

De tal suerte, que esta dialéctica entre las temporalidades de los jóvenes y la temporalidad impropia-instrumental, ha posibilitado que los alumnos manejen contenidos específicos, y adquieran habilidades analíticas "Estos cabrones decían que como el capitalismo era perfecto, entonces a todo el mundo le iba a toda madre, que no había lucha de clases", los alumnos son capaces de identificar los proyectos de los liberales y conservadores durante la guerra de Reforma y también pueden traducir del latín al español. Sin embargo, en qué medida estas capacidades analíticas y manejo de contenidos nos hablan de la aprehensión, de la posibilidad de construcción de sentido y de comprensión de sí mismos y del mundo, hasta dónde el ser es una posibilidad en devenir o sólo un ente que se constituye en la imposición del "uno" cotidiano (Heidegger,1998). Es posible que esta dialéctica de temporalidades posibilite la formación, el Bildung o simplemente presenciemos cómo

“...el proceso institucional favorece, apoyado en un marginalista conductismo social y psicológico, el estereotipo social de la repetición ritualista y compulsiva. Un desenvolverse con códigos lingüísticos generalizados, al nivel superficial del dominio técnico y reproductivo, sin la apropiación del sentido y la episteme que sustentan la conceptualización y la práctica en la cual se inserta el discurso o la obra.” (Hoyos, 2003;10)

Es así como cotidianamente en las instituciones un espacio importante del trabajo docente en vinculación con subdirecciones académicas y departamentos de psicopedagogía, están encaminados a buscar las estrategias para que los alumnos *aprovechen el trabajo académico, orientarlos para que aprendan a administrar sus tiempos*, es decir para que aprehendan el tiempo impropio, el cual puede aprovecharse o perderse, medirse, alargarse,

estirarse, tomarlo, dejarlo, sentirlo, comprarlo y venderlo.

. Sin embargo, en la medida en que el trabajo cotidiano no recupera las necesidades temporales de los alumnos, la propia eficiencia (control) del proceso (preocupación básica institucional) se ve mermada, de ahí los niveles de *olvido* de contenidos “La semana pasada que hicimos el examen me acordaba de los conceptos, pero hoy que nos preguntó el maestro por uno ya me confundí toda” (RO20), así como los niveles de reprobación y de deserción. De ahí la necesidad de que en el trabajo cotidiano el docente se convierta en la coacción necesaria para la aprehensión de la temporalidad hegemónica, y se busque permanentemente las estrategias necesarias para tener éxito en dicha empresa:

1° I Matutino. Asignatura de lógica, primer semestre, 52 alumnos. Trabajo organizado por equipos de cinco alumnos. Contenido trabajado: lógica simbólica. El docente después de escribir tres oraciones en el pizarrón pide a los alumnos que utilicen los símbolos vistos la clase anterior para representar las oraciones. Señala que los tres primeros equipos que terminen primero y correctamente, recibirán cinco participaciones.

10.55

Alumna 1: ¡Apúrate que nos va a ganar el equipo de Luis!

Tres de los integrantes del equipo brincan en su silla y dan pequeños gritos de ansiedad, mientras que una de ellas con el cuaderno en la paleta intenta resolver el ejercicio. Muerde el lápiz y se da pequeños golpes con el puño en la cabeza.

Alumna 2: (Con suma ansiedad) Es que no me acuerdo como es el pinche símbolo de la “y”.

Alumna 3: Pues busca en tu cuaderno mensa

Alumna 2: ¡ No! el maestro dijo que no se valía

Alumna 1: Si la otra vez dijo que teníamos que estudiar

Alumno 4: Hay, pues yo si voy a ver, préstamelo (el cuaderno)

Alumna 3: ¡Cuidado ahí viene el maestro! (Jalando violentamente el cuaderno y ocultándolo debajo de la paleta)

Alumno 4: Ya se quedó con el equipo de Elsa. ¡Dámelo!

Alumna 2: ¡Nos van a cachar idiota!

Alumno 4: No nos ve, estamos hasta acá.

Alumno 5: El maestro no, pero la maestra ya nos vio (refiriéndose a mí)

Alumna 3. Pero no le dice nada al maestro ¿verdad?

11: 00 El maestro señala que ya terminó un equipo y que sólo hay oportunidad para dos más. Se escucha una serie de gritos de ansiedad. Se ve corriendo a una alumna con cuaderno en mano dirigiéndose al escritorio donde está el docente.

Alumna 3: ¡Ay! Ya nos ganó la pendeja de Marisela, ya ven

Alumna 2: ¡No me acuerdo!, ya nada más falta ese pinche símbolo.

Alumno 4: (Hojea con desesperación el cuaderno, tratando de ocultarlo al mismo tiempo) ¿Dónde lo tienes? Mira nada más que desmadre.

Alumna 3: A ver, ni para eso sirves. ¡Es este!

Alumna 2: ¿Si?, ¡A ver!

Alumno 5: Ya pa'que, ya están formados otros dos

Alumna 1: Rápido, de todos modos hay que ir, a lo mejor están mal. 11:04. (RO22)

El trabajo cotidiano de los docentes se convierte en la coacción externa que pugna por imponer una temporalidad que se caracteriza por el cálculo, la medición, el logro, el tener. Por tanto, la relación medios-fines. Así, para el tiempo originario, mi tiempo, el tiempo de los alumnos, no hay tiempo.

Como respuesta, los alumnos optan por estrategias que les permitan resistir a este proceso, se construyen y reconstruyen permanentemente espacios de interacción que permiten *sobrevivir* ante el tedio, el aburrimiento y el desinterés de un espacio escolar que forma para la vida futura, entendido como la espera (Heidegger, 19987) de un presente que aún no llega (para poder formar a un futuro adulto productivo), y no hace del espacio áulico un proceso actual de vida que rescate los intereses, la temporalidad de los jóvenes, el reconocimiento de su tiempo y por tanto su recuperación.

Ante el sistemático proceso de imposición del tiempo impropio vulgar y/o cotidiano en el que se enfrascan todos los integrantes de la institución al mismo tiempo se presentan alegorías que se convierten en callejones sin salida.

Estoy con un grupo de jóvenes del 2° I turno matutino, estamos terminando de maquillar y preparar a los integrantes del grupo que presentarán una obra de teatro en la ceremonia cívica para conmemorar el 1° y el 5 de mayo.

Hay mucho movimiento, entradas y salidas del salón que sirve de *camerino* por parte de los alumnos y del personal de intendencia que ayudan a colocar las bocinas del sonido, el presidium y el podium (que es de madera y se coloca enfrente del salón donde nos encontramos). Estamos un poco presionados porque aún mis alumnos no han terminado de vestirse y maquillarse, cuando una de las encargadas de intendencia (María), entra muy molesta al salón solicitando mi atención:

¡Maestra, mire, venga a ver que hicieron estos condenados chamacos!

Me conduce a donde se encuentra el podium y me muestra con grandes aspavientos cómo los alumnos (no sabía quien) habían pegado en la parte de enfrente, un papel de un cuarto de hoja de un cuaderno profesional con un graffiti.

¡Mire nada más maestra, deje que lo vea el director y va ver como se va a enojar, vamos a quitarlo porque sino no, nos va a regañar a las dos!

La ayudo a quitar el papel (que había sido perfectamente pegado con lápiz adhesivo, por lo que tuvimos que echar mano de nuestras uñas) y trato de calmarla. Regreso al salón a seguir con el maquillaje de mis alumnos, cuando unos minutos después vuelve a entrar la señora María, gritando a todo pulmón.

¡No puede ser, mire se están burlando de nosotros venga usted que ya pegaron otra porquería de esas!

Salimos del salón y efectivamente los muchachos (seguíamos sin poder identificar al culpable o culpables) habían pegado otro graffiti con la misma técnica del anterior. A toda prisa intentamos despegarlo (la señora es responsable del mobiliario que se utilizaba en ese momento, de ahí su gran angustia y, dado que yo era la encargada de la ceremonia cívica, no había otra alternativa que tratar de ayudarla a resolver el problema) Sin embargo, a pesar de nuestra eficiencia para despegarlos y de que seguramente la señora María intentaba vigilar el lugar una vez que yo tenía que regresar al salón para terminar de preparar a mis actores, los bandoleros alumnos (no se identificó a los culpables) pegaron dos graffitis más. (RO39)

Para la lógica institucional este hecho representaría simplemente que un alumno (o grupo de ellos) encontraron la manera de burlarse del trabajo de docentes y personal de intendencia. Pero, si consideramos que regularmente las ceremonias cívicas en nuestra preparatoria reproducen el formato de escuelas de educación básica (la obra de teatro preparada por mis alumnos pretendía romper con ese esquema) y que, por tanto se convierten en un ritual, aburrido impuesto y sin sentido para la mayoría de los alumnos, la interpretación que podemos hacer adquiere otros matices; puede representar una airada protesta ante el sin sentido impuesto o bien, un forma de apropiarse de una ceremonia tan ajena a la visión y necesidades de los muchachos. Sin embargo, considerando que finalmente el *graffiti vengador* no generaría alternativa alguna ante las tradicionales ceremonias cívicas, este suceso se convirtió para la lógica hegemónica institucional en una evidencia más de la inmadurez e irresponsabilidad de nuestros alumnos.

Es evidente que esta *Temporalidad áulica* en la que predominan actividades e intereses ajenos al trabajo académico, y en la que los alumnos responden *perdiendo el tiempo o boicoteando* el trabajo académico (desde la lógica institucional no es la única, ¿qué es lo que marca la diferencia? ¿qué posibilita que en un alumno el trabajo académico tenga prioridad sobre otro tipo de actividades? Es el discurso de nuestros muchachos lo que posibilitará dar

cuenta de estas interrogantes.

4.2 Para tener éxito en la escuela: dejar de ser

El tiempo del ser-siendo como principio de la subjetividad (tiempo originario) está dado por una serie de negatividades en las que solo somos en la medida en que dejamos de ser. Los alumnos siendo, tienen la posibilidad de realizar nuevas lecturas del mundo ante el enfrentamiento con otros contextos, los cuales se constituyen en su relación con los otros: su familia y en la escuela los docentes, compañeros, directivos, personal manual, los contenidos, las reglas de la institución, las tradiciones académicas de la escuela en cuestión, todo ello se transforma en mediación en este proceso de subjetivación. Sin embargo, la posibilidad performativa, la apertura se diluye ante la imposición de un formato, de una forma de ver al mundo, la escuela, la educación, los alumnos y al tiempo mismo. Cuando el tiempo impropio se convierte en razón instrumental, cuando lo importante es el poseer (un certificado, una carrera, un trabajo, el dinero, el tiempo) entonces el éxito en la escuela tiene como precondition el abandonar la posibilidad propia y por tanto dejar de ser.

4.2.1 El tiempo en el discurso.

Recuperando el discurso de los alumnos plasmado en sus narraciones y entrevistas (Ver metodología) se analiza la vivencia del tiempo cotidiano en coexistencia con el tiempo originario (su tiempo), para ello realicé un tratamiento de la información que consta de dos vías:

- a) Consideración de la cantidad del discurso empleado para dar cuenta de las acciones
- b) Selección de fragmentos de los discursos como testimonio de los hallazgos.

EL tratamiento señalado en el inciso "a", consiste en numerar y contabilizar las líneas de la transcripción realizada con el material de la entrevista, básicamente con las respuestas de los alumnos encaminadas a narrar cuáles son las actividades más significativas para ellos en el transcurso de un día (el cual es elegido por el entrevistado) y cuáles son las actividades que realiza el mismo alumno en un día de la semana que él considere desagradable. Para el caso de las narraciones se realizó este tratamiento con la totalidad del relato. La cantidad de líneas que una transcripción contiene es uno de los elementos que nos permite identificar el grado de significatividad que la acción o circunstancia involucrada contiene.

A continuación se presenta dos cuadros que resumen la información obtenida y las categorías centrales que se desprenden del discurso de los alumnos, las cuales han sido colocadas en la columna denominada "Aspectos":

CUADRO 26. ENTREVISTA

Aspectos/ entrevista	1 Raúl	2 Juan	3 Alma	4 Jeny	5 Ana
Líneas Totales ¹	62	83	217	132	125
Líneas Amigos/Novio	2	30	99	81	41
Líneas Casa/Familia	27	31	33	38	33
Líneas Televisión	1	14	15	5	18
Líneas Escuela (+)	16	5	24	16	21
Líneas Escuela (-)	17	16	25	11	17
Líneas Tarea	10	5	4	7	12

La primer categoría se vincula con las vivencias adolescentes entre iguales, aspecto plasmado en la fila denominada "Amigos/Novio". La siguiente, "Líneas Casa/ Familia", se refiere a las vivencias vinculadas a su familia o a las acontecidas en su casa. El aspecto denominado "Líneas Escuela (+)" se refiere al discurso emitido por los alumnos en el cual se manifiesta una visión positiva en torno a las vivencias escolares, visión relacionada con el agrado, aceptación, diversión que los alumnos experimentan durante su estancia en la escuela y/o con las actividades ahí realizadas. La "Líneas Escuela (-)" plasma la visión negativa, el rechazo, aburrimiento, desagrado y sin sentido con que los adolescentes catalogan ciertas vivencias escolares.

CUADRO 27. NARRACIONES

ASPECTOS/NARRACIONES	1 Alberto	2 Marisela	3 Francisco	4 Roberto	5 Edgar
Líneas Totales	173	228	28	43	207
Amigos/ relaciones	10	140	0	24	24
Evaluación de la formación recibida	68 – 36 +	44- 21+	15	11	60- 18+
Familia	5+ 7-	10	-	2	4-

¹ La suma de la cantidad de líneas de los aspectos considerados, no suma el total, ya que algunos aspectos pueden estar superpuestos, por ejemplo, el alumno puede referir en su relato que se encuentra viendo la televisión, con un amigo (a) y por tanto se contabilizan las líneas en ambos rubros.

En el aspecto denominado “Amigos/Relaciones” se encuentra el número de líneas que los alumnos dedicaron a narrar sus experiencias positivas o negativas en su relación con sus iguales. En el denominado “Evaluación de la formación recibida” los números acompañados del signo (+) se refieren al número de líneas en que los alumnos manifiestan experiencias que resultaron especialmente positivas para su formación. Los números acompañados con el signo (-) representan la cantidad de líneas en que los alumnos expresan rechazo, inconformidad, desacuerdo, crítica, en torno a ciertas prácticas o experiencias escolares. Los números que carecen de signo, son referencias de los alumnos en torno a la escuela pero sin emitir juicio alguno.

¿Qué relación existe entre el discurso de los alumnos y su orientación temporal? Hemos mencionado ya cómo el grado de significación de las acciones está directamente vinculado a la orientación temporal de los sujetos, así una acción altamente significativa genera que el alumno dedique más tiempo a su realización, así mismo, el transcurso de dicha acción implicará una subestimación del lapso temporal. Esta relación se objetiva en el discurso y podemos evidenciarla en la cantidad de líneas dedicadas a los diferentes rubros y al tipo de expresiones emitidas por los adolescentes. La riqueza de significados vinculados a este discurso adolescente nos remite a la necesidad de que en este trabajo sólo presentemos el análisis de dos categorías señaladas, esto es:

- **La relación entre iguales.** Plasmada en las filas denominadas “Amigos/Novio” y “Amigos Relaciones”.
- **Las Vivencias Escolares.** Plasmadas en “Líneas Escuela(+)”, “Líneas escuela(-)” y “Evaluación de la Formación Recibida”

4.2.2 El tiempo vivido a través de la relación entre iguales.

La trascendencia de la relación entre iguales en los adolescentes y su vinculación con la Orientación Temporal se manifiesta en la cantidad de líneas que cuatro de ellos dedican a narrar la interacción con sus amigos y/o novio(a). Así, para Juan el 36% de su discurso está encaminado a plantear las relaciones con sus amigos y su novia, 45% para Alma, 61% para Jeny y 33 % para Ana. Además la subestimación temporal queda manifestada de la siguiente manera:

“[al estar con los amigos]... como que se me olvida todo, todo lo demás o aunque tenga que llegar temprano a mi casa, no importa... (E 5)

"...y fuimos a las maquinitas y así estuvimos jugando todo el día. Ya cuando nos dimos cuenta ¡ya eran las siete de la noche!, y ya nos fuimos." (E3)

Dicha interacción evidentemente se realiza al interior y exterior de la escuela y nos indica la importancia que este tipo de relaciones tiene para los adolescentes, tal y como ellos mismos lo manifiestan:

"...en la escuela, es muy divertido cuando nos juntamos, porque, sí, ¿no?, porque una vez nos juntamos, así todos, así que de repente vamos y decimos ¿qué vamos a hacer?, y nos juntamos todos y decidimos qué hacer y buscamos la forma de divertirnos, es muy padre, porque sí, jugamos y brinco y brinco por aquí y por allá y todo es muy divertido, es más, aquí en la escuela cuando nos ponemos a jugar, casi no platicamos, pero jugamos mucho" (E 1)

"La verdad...me gusta andar en la calle. No sé, ir a algún centro comercial con mis amigos, "Plaza Aragón", no sé lo que sea, así hacer algo: pero no me gusta mucho estar en la casa. Casi nunca estoy en mi casa. O ir a jugar. Pero en si lo que hago, es andar con mi novia en bici, es lo que me gusta hacer" (E 2)

Considerando los datos aportados por las narraciones, tenemos elementos que parecen confirmar esta tendencia: el 61% de la narración de Marisela está centrada en relatar la interacción con sus compañeros, los conflictos, amistad, separaciones y acciones tienen sentido sólo en vinculación con sus iguales. Hay que recordar que las narraciones fueron realizadas por alumnos de 6º semestre, que de hecho poseen ya la perspectiva de prácticamente la totalidad de su estancia en el bachillerato. Así, La trascendencia de la interacción con otros adolescentes, queda plasmada si observamos cuáles son las principales preocupaciones de Marisela al ingresar a la Preparatoria:

"...si las cosas buenas de la vida fueran fáciles, cualquiera las tendría...

... Y comienza otra vez una nueva vida. – dijo Marisela, al encontrarse a las 7:00 de la mañana afuera del salón en el primer día de clase en la preparatoria, observando con detenimiento a los demás alumnos del plantel. Todo era tan diferente, sin embargo, no le importó, jamás pensó ni por algún momento todo lo que acontecería durante su estancia en la preparatoria.

- Hoy comienza otro día, y es totalmente igual a la secundaria, con mi hermana en segundo año no se me dificultara

tener algún amigo, Es sencillo, solo se trata de sonreír, pasarla bien, y mantener mi promedio, no será muy difícil, en la secundaria lo hice y logre ser una de las más populares.

- A la semana siguiente logro conocer a casi todos los chicos y chicas de la escuela, no era muy difícil ya que ésta era muy pequeña, ahí conoció a una chica llamada Nathily, de segundo año, una chica igualmente conocida.

- Nathily y yo hemos logrado entablar una gran amistad, ¿Por qué hacer caso de un grupo al que desde los primeros días ha sido indiferente conmigo? La verdad no me importa tengo demasiados amigos como para estar hablando con los de mi salón."

(N 2)

La importancia que tiene en la temporalidad adolescente la interacción con los iguales en el proceso de formación se manifiesta en el extracto presentado de la narración de Marisela, prácticamente en toda su historia, contenida en siete cuartillas, plantea las relaciones interpersonales de amistad, conflicto, amor y desamor con sus iguales. Es decir para Marisela el aspecto más significativo de su formación en la Preparatoria No 12, fueron las relaciones interpersonales que logró desarrollar. Para ella las cosas buenas de la vida son estas relaciones y las dificultades que su misma vida le ofrece es el éxito o fracaso que implique el desarrollo o culminación de las mismas. Revisemos puntos clave del extracto anterior:

"Y comienza una nueva vida... es totalmente igual a la secundaria... no se me dificultara tener algún amigo, es sencillo, sólo se trata de sonreír, pasarla bien y mantener mi promedio, no será muy difícil, en la secundaria lo hice y logré ser una de las más populares" (N2)

Es interesante detectar que el ingreso a un nuevo nivel en la educación formal, puede representar una nueva vida para los adolescentes, de ahí la trascendencia que tiene, sin embargo ¿Cuáles son las prioridades de Marisela al ingresar a la preparatoria:

- 1) Tener amigos. Ser popular
- 2) Pasarla bien
- 3) Mantener el promedio.

La importancia que tiene en la temporalidad adolescente la interacción con los iguales en el proceso de construcción de la identidad se manifiesta en el extracto presentado de la narración de Marisela, en la mayor parte de su historia, contenida en siete cuartillas, plantea las relaciones interpersonales de amistad, conflicto, amor y desamor con sus iguales. Es decir para Marisela el aspecto más significativo de su formación en la preparatoria, fueron las relaciones interpersonales que logró desarrollar. Para ella las cosas

buenas de la vida el pasarla bien, son estas relaciones y las dificultades que su misma vida le ofrece es el éxito o fracaso que implique el desarrollo o culminación de las mismas.

Presentemos un testimonio más al respecto:

"...comienza [Raúl] a darse cuenta por la forma en que se apartaban o se acercan, cómo será su convivencia con el grupo... yo temerosamente saludo, ese primer saludo que hace la diferencia entre tener compañeros y amigos, tan sólo en tres años o para toda la vida...los nombres de los compañeros que en tan poco tiempo se convierten en apodos interrogándonos sobre nuestros gustos, inconformidades. Comienzo a sentir la incompreensión del grupo al participar, en la forma de expresarme" (N4)

Raúl parece confirmar lo que se había detectado en Marisela, la importancia que las relaciones interpersonales tienen para los adolescentes en la conformación de la identidad², en función no sólo de cómo me concibo a mi mismo, sino también cómo creo que soy percibido por los otros, en qué medida me aceptan y/o me rechazan. Así

...puede decirse que la categoría que organiza el mundo humano es *el otro*, dimensión fincada en los procesos de identificación, separación y diferenciación que da paso a la construcción de la identidad, la que se sostiene desde múltiples referentes y se tensiona desde la alteridad. De ahí que la existencia del ser humano supone la creación y recreación permanente del sentido de los otros (Baz, Telles,2000;37).

Sin embargo, la pluralidad de contextos del mundo adolescente nos habla de otra forma de ver y experimentar la vida en la escuela, exploremos a través de la Narración de Alberto:

"Aunque tenía mejores oportunidades como lo son las escuelas de la UNAM no dudé en elegir esta institución formativa pues era la más accesible ya que me quedaba cerca y además me alcanzaría el tiempo para trabajar y hacer mi tarea...

Transcurrió la primera y la segunda semana y yo me sentía bien con mis compañeros e iba bien en cuanto lo académico...

Al finalizar el primer año me di cuenta que muchos de los que allí laboraban nos trataban como niños pues buscaban someternos a sus ordenes; muchos alumnos fueron reprimidos y

² La construcción de la identidad en el adolescente se encuentra estrechamente vinculada al proceso de subjetivación, a la construcción del Ser, como ser humano perteneciente a un grupo a una serie de vínculos simbólicas que lo integran o excluyen de un grupo social.

junto con esa represión nació en algunos la angustia que trajo consigo una actitud de desafío, que no es dirigida hacia alguien en especial, sino más bien hacia la vida en general.

“El segundo año llegó y con el 13 materias que harían más pesado mi trabajo escolar, pero eso no fue problema para poder obtener buenas calificaciones ya que me encontré con maestros muy buenos que me enseñaron a expresar mis ideas y a desarrollar ese potencial de participación e investigación...tenía buenas calificaciones y además pasaba por buenos momentos en la tercera división de Pumas y con mis amigos también, hasta con mi familia tenías buenas relaciones, en fin fue un pasaje de mi vida bueno.

El tiempo pasó y por fin llegó ese tercer año tan anhelado...Ese año empezó mal en cuanto a lo económico se refería; también se fue terminando el apoyo moral de mis tios y eso hizo que bajara mucho en mis calificaciones. La escuela se convirtió en algo insoportable pues cuando no llegaba tarde a causa del trabajo o los entrenamientos de fútbol, había veces que no tenía para comprar el material requerido en las distintas materias...se complicó todo ya que a principios de abril tuve que irme de la casa de mis tios e instalarme en casa de un amigo y este hecho complicó mis estudios. De hecho desde ese momento a la fecha tan solo quería que esta pesadilla terminase y acabar la escuela a como diera lugar; ya no me importaba si sacaba seis o siete lo único que yo pedía a gritos era terminar este nivel de estudios. (N1)

El análisis de la narración anterior de la cual presentamos los fragmentos más representativos, nos presenta una serie de significaciones diferentes a las que se presentan en la Narración de Marisela, para Alberto están presentes tres elementos fundamentales:

- a) La elección de la institución y el desarrollo de las actividades académicas en función de un factor externo a estas últimas: el trabajo.
- b) Las reglas impuestas por la institución, que se convierten en una amenaza en contra de su identidad.
- c) Las relaciones interpersonales que se desarrollan al interior de la institución y con la familia.

El nivel de importancia de estos elementos aparece en la narración de Alberto en el mismo orden que lo hemos planteado aquí, de tal suerte que de las cuatro cuartillas y media en la que se desarrolla la narración de este alumno, 10 párrafos (que corresponden aproximadamente a dos cuartillas y media) están relacionados con el desarrollo del trabajo académico y las dificultades que Alberto experimentó para poder trabajar, estudiar y además poder dedicarse al deporte organizado (juega en la tercera división de Pumas).

La inconformidad que se observa en la narración de experimentó con respecto a la organización y disciplina institucional están plasmadas en 5 párrafos (que corresponden aproximadamente a una cuartilla de su narración)

Por último cuando se refiere a las relaciones interpersonales, sólo le dedica dos líneas a señalar que ha logrado entablar una buena relación con sus compañeros (al inicio de la narración y en la parte intermedia), en cambio, le dedica media página a resaltar la importancia que tuvieron sus maestros de segundo grado y sobresale la importancia que le da a su relación con su orientador del mismo grado.

Por otra parte, le dedica 5 líneas a narrar la buena relación y el apoyo de sus padres y el rompimiento con sus tíos.

Es decir, tal parece que en Alberto, lo más significativo (a diferencia de Marisela) las relaciones interpersonales no fueron lo más significativo en los tres años que duró su formación en el nivel medio superior. Lo que Alberto más recuerda son las dificultades para combinar trabajo y estudio.

Sin embargo, aquí aparece otro elemento importante, a pesar de que Alberto reconoce la importancia de que en segundo año “descubrió” y desarrolló sus habilidades en investigación, análisis y participación, su principal preocupación radica en la obtención de buenas calificaciones (aspecto que sí comparte con Marisela) De hecho, la angustia que experimenta a partir del tercer año, especialmente en el sexto semestre, es precisamente porque el tiempo y el dinero no le alcanzan para sacar buenas calificaciones.

¿Que aspectos nos permiten comprender las diferencias entre dos alumnos de la misma edad, que egresan en la misma generación?

Un aspecto importante que nos posibilita comprender esta diferencia es precisamente el contexto de ambos alumnos: Marisela proviene de una familia integrada: padre, madre, dos hermanos. Con estabilidad económica y por lo tanto la posibilidad de que sólo se dedique al estudio.

Alberto, proviene de una familia rural que vive en el Estado de Chiapas, este muchacho viajó a la ciudad de México para iniciar sus estudios de bachillerato, alojándose en la casa de sus tíos (hermana de su mamá y su familia) hasta mediados del sexto semestre que la situación familiar con sus tíos se torna tan conflictiva que tiene que optar por pedir la ayuda de un amigo e irse a vivir a la casa de este último. Por tanto, entre estos dos alumnos existe un factor externo a su formación académica que impacta en la resignificación que ambos generan en torno a su permanencia en el bachillerato: el trabajo. ¿Cómo impacta en la temporalidad de ambos jóvenes?

Mientras que para Marisela en *la Temporalidad áulica* predomina la presencia de las relaciones interpersonales con sus iguales, para Alberto predomina la relación trabajo-estudio y las dificultades que esto le ocasionó. Esto nos indicaría que Alberto se ha visto obligado a aprehender de manera más rápida y “eficiente” esta temporalidad hegemónica adulta de medios fines (impropia y cotidiana), a tal grado que lo más importante para él era el logro de calificaciones que le permitieran seguir estudiando.

El hecho de Marisela no haya tenido la necesidad de trabajar durante su permanencia en el bachillerato, le ha permitido “retrasar” esta aprehensión de la Temporalidad instrumental.

Además en ambas narraciones está presente una concepción lineal del tiempo, en donde el pasado representa lo que ya no es, el presente lo real y el futuro lo que aún no llega; en el caso de Maricela, reconoce la importancia del pasado en su crecimiento personal, pero finalmente plantea que ha aprendido de lo que *ya no es*. El caso de Alberto es aún más dramático. El pasado, es decir su estancia en la preparatoria, afortunadamente ha quedado atrás. Tal parece que sólo representa un obstáculo que evaluado desde el presente plasmado en su narración, ha sido superado. Obstáculo que gracias a su esfuerzo no le impedirá conseguir lo que aún no llega.

Esta concepción del tiempo ha sido construida en gran medida en la interacción cotidiana en el espacio escolar, en la forma específica en que se ha vivido la aventura de la formación al interior de la institución. De ahí que se torne fundamental dar cuenta de la manera en que la escuela rescata la subjetividad en continuo devenir de los alumnos.

Sin embargo, a pesar de que en Alberto la trascendencia de la Interacción con los iguales en la cotidianidad adolescente, no tiene la trascendencia que otros aspectos, en el resto de los alumnos sí, tal parece que el imaginario adolescente en el que la búsqueda y construcción del *quién soy*, es un elemento central, el poder construirse a sí mismo y sentirse parte de una colectividad ante el enorme cúmulo de posibilidades y retos que ofrece nuestra cultura, es una tarea que angustia y ocupa gran parte de los esfuerzos de nuestros jóvenes. Sin embargo, *los otros* no sólo están constituidos por mis iguales, es decir, la alteridad no sólo la constituye la interacción con otros adolescentes; ¿Cómo está presente la interacción con los adultos?, ¿qué papel tiene la educación formal en este proceso? ¿Por qué los iguales ocupan un lugar fundamental en la temporalidad adolescente? Trataremos de acotar algunos elementos en el siguiente apartado.

4.3 ¿Escuela: espacio de formatividad?

Consideraremos en primera instancia la totalidad de líneas que dedican los muchachos para referirse a la escuela y las interacciones que se desarrollan en su interior: Raúl dedica 33 líneas a este rubro, es decir el 53% del discurso generado para describir las prácticas que son significativas para él, Juan 21 líneas es decir el 25%, Alma 49 líneas que corresponden al 23%, Jeny

nos presenta 27, 20% y Ana 38 líneas es decir el 30%. La importancia que tiene el ámbito escolar para estos adolescentes es evidente, sin embargo, es necesario escudriñar en su discurso para comprender realmente los significados que le otorgan a su educación formal y el impacto que dichos significados poseen en la Orientación Temporal de los alumnos:

“...si estoy así muy aburrida así de todo el día de la escuela, me voy con uno de mis amigos, con quien sea, nos vamos a su casa, ahí estamos. Depende de con quién me vaya es

lo que hacemos, y ya si no fue tan malo el día, pues me voy a mi casa" (E 3)

Lo que hace bueno o malo el día es lo que ocurra en la escuela, ¿qué tan aburrida es?, ¿por qué es aburrida para los alumnos? Existen trabajos que han señalado ya el choque que implica la cultura escolar y la cultura juvenil, sin embargo, se torna fundamental identificar en la cotidianidad de los procesos cómo se desarrolla dicho choque, así en este estudio tenemos lo siguiente: Del total de líneas que los alumnos dedican a la escuela, sólo en algunas de ellas se detecta aceptación, placer y gusto por esta actividad:

CUADRO 28.
LÍNEAS . ACEPTACIÓN DE LA ESCUELA

Líneas Escuela (+)	Raúl	Juan	Alma	Jeny	Ana
	16	5	24	16	21

Existen dos grandes rubros por los cuales los alumnos señalan la aceptación a las actividades realizadas al interior de la escuela:

- a) El tiempo compartido con los iguales.
- b) Las actividades y/o contenidos trabajadas las asignaturas son divertidas y/o interesantes.

El caso de Juan es uno de los más interesantes, sólo dedica cinco líneas a mencionar que disfruta su estancia en la escuela, sin embargo, este placer está relacionado directamente al tiempo que comparte con su novia así:

"Llegamos y el lunes es bien pesado, bueno para mi, pero si está bien pesado. Entonces tratamos de hacerlo ameno ¿no?, así de los chistes que oí el fin de semana ¿no?, o las películas que vi, le cuento a Gaby, así, y así ya estamos tomando clases y le cuento, y así a la hora del receso, nos ponemos a platicar de lo que le pasó el fin de semana, de lo que a mí me pasó el fin de semana, y este...luego pues ya entramos a las siguientes clases y continuamos así" (E2)

Juan nos presenta 16 líneas para señalar los aspectos que le agradan del tiempo que le dedica a la escuela, en cinco de ellas señala lo afortunados que son ya que la maestra de Biología no ha asistido a clases debido a un accidente, por tanto entran tarde (8:40 hrs.) y tienen dos horas libres los viernes. Por lo tanto, sólo el 18% de su discurso está destinado a señalar los aspectos positivos de su estancia en la escuela. En el caso de Jenny, presenta 16 líneas en las que evalúa positivamente el tiempo dedicado a la escuela, pero dicha aceptación está determinada en las 16 líneas por lo que comparte

con sus amigos. Por tanto, no es la escuela y lo que formalmente representa lo que es importante para Jeny lo fundamental es la oportunidad que ésta le ofrece para poder convivir con sus amigos:

“Y ya llegamos a al escuela, me gusta venirme con ella [amiga] luego llegamos temprano y nos vamos a los juegos, y ya llegamos aquí [salón], entramos entrego mi trabajo de literatura, y ya pasa todo el día, estoy aquí jugando, estoy en las clases, en algunas pongo atención y en otras no, porque pues, luego platicamos y nos divertimos mucho” (E4)

Por tanto, ¿sólo las relaciones con los amigos hacen placentera la escuela?

“Por ejemplo geometría o álgebra se me hacían bien cortita, porque pues les ponía atención, y pues estaba participando y pues por ejemplo...la clase de historia y de sociología, también se me hacen rápidas, porque como les pongo atención y estoy participando, pues no se siente el tiempo” (E 1)

“...y llega la de sociología. Y esa si es divertida porque esa si le entiendo. O sea las materias que no le entiendo son las que se me hacen aburridas. ...Hablar y decir tu opinión y que los demás den la suya y así que choquen, me gusta”. (E 2)

Una vez más está presente la subestimación temporal ante actividades significativas para los alumnos “se me hacen rápidas”, “no se siente el tiempo”, ¿qué posibilita que los alumnos entiendan o no, y por tanto, el trabajo áulico represente aceptación o rechazo?, se podría buscar la respuesta en elementos de corte cognitivo o curriculares, sin embargo, sostenemos que un elemento central que posibilita a los alumnos comprender o no la lógica de una asignatura estriba en el significado que sobre ésta se construya. Así, el caso de Raúl podría posibilitar que la aceptación al trabajo en álgebra o geometría, se deba a la aceptación y reconocimiento que puede conseguir un alumno al tener éxito en materias que son consideradas como difíciles dentro de la tradición de las prácticas escolares. El caso de Alejandra, el placer que pueda encontrar en sentir que su opinión es importante y por tanto es reconocida y valorada para el desarrollo de una clase. Una vez más nos encontramos con la construcción del ser de estos alumnos. Esta tendencia se mantiene si observamos los siguientes registros del trabajo cotidiano:

“Han pasado 13 minutos desde que sonó el timbre que anuncia el inicio del descanso. El 3^a III tiene la asignatura de psicología y se discute en torno a los factores que influyen en la autoestima. En el transcurso de la clase la mayor parte de los muchachos (21 de 36 que integran al grupo) han preguntado y participado, el maestro ha resuelto dudas y utilizado varios ejemplos que se vinculan a la cotidianidad de la vida de los alumnos. Durante la clase de dos módulos (100 minutos) ha predominado el orden y la atención. Después de que el maestro hace referencia a la situación de los padres de familia que agreden y denigran a sus hijos, no como sujetos que no los amen, sino como personas con una historia, con carencias y frustraciones, que pueden permitir comprender el por qué de su actitud, menciona que la clase ha concluido. Se escuchan voces de protesta y finalmente los alumnos comienzan a salir del salón.

Afuera pregunto a un par de ellos.

¿No se habían dado cuenta que ya era hora del receso?

Erika: Sí, pero estaba bien interesante la clase.

Esther: ¿Ya es hora del descanso? Yo ni cuenta me había dado. El maestro (refiriéndose al de psicología) debería de darnos clase también la siguiente hora.

Erika: Sí, la de estadística. (RO 67)

El grupo 2^a III está en la clase de Orientación educativa. Durante el módulo de 50 minutos los muchachos han estado planteando junto con su orientador una serie de reflexiones en torno a la conveniencia o no de que jóvenes como ellos tengan relaciones sexuales. A pesar de que los argumentos en algunos casos son un tanto confusos y se caracterizan por lugares comunes, la participación fue abundante y en el momento en el que el orientador del grupo menciona que la clase ha terminado. Dos chicas a mi izquierda se sorprenden y una de ellas menciona :
 -Alumna 1: ¡Ay! ¿Ya se terminó? Siempre se me hace bien larga
 -Alumna 2. A mi también, pero es que hoy estuvo chida.” (RO 47)

Sin embargo, se presenta también una tendencia que es necesario revisar con detenimiento. Esto es, los señalamientos en torno a la inconformidad, apatía y aburrimiento que los alumnos sienten por las actividades escolares

CUADRO 28
LÍNEAS . RECHAZO DE LA ESCUELA

	Raúl	Juan	Alma	Jeny	Ana
Líneas Escuela (-)	17	16	25	11	17

Del total de líneas que Raúl destina para hablar de la escuela en un 51% señala su inconformidad y aburrimiento, mientras que Juan destina 76% para el mismo rubro, 51% Alma, 41% Jeny y 45% Ana. ¿Este rechazo se debe a la irresponsabilidad de los jóvenes? Podríamos reducir la explicación al hecho de que efectivamente Juan, Alma y Jeny son alumnos académicamente irregulares y eso parecería demostrar su falta de compromiso, sin embargo, el caso de Raúl y Ana son significativos ya son considerados en la comunidad escolar como *buenos alumnos*, por tanto la irresponsabilidad o la lógica del mínimo esfuerzo no son suficientes para dar cuenta de este rechazo.

En el caso de las entrevistas existen dos tendencias que tienen que ver con este elemento:

- a) La carencia de un significado valioso para el adolescente ante el cúmulo de actividades escolares.

"...como llego y el maestro se la pasa hablando del mismo tema una semana, supuestamente por que los demás no entienden, y pues yo ya agarré, entonces es ahí cuando empiezo a aburrirme."
(E 1)

"Hay un montón de cosas que nos ponen a hacer que yo creo que es nada más para que no demos lata, que estemos aquí entretenidos, yo no entiendo ¿a qué le tienen miedo? No vamos a tirar la escuela o ¿sí?" (E5)

- b) La presencia de docentes cuyas actitudes y trabajo no representan elementos significativos valiosos para los alumnos.

"Pues en esa clase exponen también, puras exposiciones. Exponen y la maestra ni les hace caso, ella está ahí con sus cosas y ya cuando acaban ya les dice ¿ah sí? Ya fuchi y nos pone apuntes, apuntes y apuntes. Y como que explica y unos como que participan y ya deja la tarea y ya. Pero no sé está muy aburrida su clase y se nos hace laaarga, larga." (E3)

"...se la pasa [el maestro], él este, nos la pasamos leyendo, y él explicando. Entonces tenemos nuestras copias y él va explicando las palabras que no entendemos, y es bien aburrido, porque él llega, cierra la puerta se sienta, se pone a leer y a leer, pero a veces se hace tan aburrido que creo que nadie está poniendo atención, pero todos estamos callados, porque si hablamos un poco, él es muy sarcástico (E2)

Otro elemento importante en torno al discurso emitido por estos cinco alumnos es que sólo dos de ellas señalan en una línea que han logrado

establecer contacto con maestros que les permiten hablar de temas realmente interesantes para ellos:

"...es divertido porque la maestra se pone a platicar con nosotros de cosas que pasan en la escuela. No nos da ningún tema, nada pues, no nos hace apuntar, nada más nos platica" (E 3)

"...a mi me gusta aprender más de otros lados [no de las clases] me gusta convivir con los maestros que te platiquen, no de cosas...de temas, de lo que ellos hacen y así aprendes. Y así como que platicar con personas así, pues sí te dan ganas de aprender, porque si tu ves la indiferencia, pues no, qué aprendes"(E 4)

Las actividades escolares pues, no están vinculadas con las necesidades de los adolescentes, la cotidianidad les indica que los temas que se trabajan en el aula no tienen nada que ver con ellos, con su vida y con el periodo de búsqueda y construcción por el que están pasando. Por tanto, esas carencias, los significados que no encuentran en el trabajo áulico lo buscan fuera del trabajo formal de la clase, con los amigos o si es posible con los maestros, cuando éstos no están ocupados dando un tema.

Retomando los elementos proporcionados por las narraciones, tenemos que a lo largo de las mismas los alumnos tienden a emitir juicios en torno a la formación recibida en la institución de este modo tenemos lo siguiente

CUADRO 29
LÍNEAS . NARRACIONES

Juicios de la formación recibida	Alberto 68 – 36 +	Marisela 44- 21+	Francisco 15	Roberto 11	Edgar 60- 18+
----------------------------------	-------------------------	------------------------	-----------------	---------------	---------------------

Las líneas que Alberto, Marisela y Edgar dedican a señalar los aspectos positivos que ellos vivieron durante su formación como bachilleres, coinciden en señalar el impacto positivo que causó un orientador o un docente en la comprensión de problemas específicos o en el sentido que se le podía otorgar a sus actividades escolares e incluso a su vida, así:

"Al conocer a su nuevo orientador de segundo año, fue tan genial que todos los recesos se la pasaban platicando con él, el maestro... es un profesor, no muy joven pero con un gran potencial y carisma, que brinda amistad y ayuda a más de uno" (N 2)

“El final del semestre se acercaba y yo conocía mejor a uno de los profesores que también me ayudaría a conocerme mejor y a comprender mejor que mi sensibilidad era una herramienta en mis afanes artísticos” (E1)

De acuerdo a estos testimonios, la trascendencia que puede tener un docente en los adolescentes no estriba en la eficiencia en la enseñanza de contenidos, sino en convertirse en un mediador para que los alumnos puedan construir el sentido de sus prácticas, a su construcción como seres y a su propia vida. El docente y su papel en la co-comprensión (en el sentido heideggeriano) se tornan fundamentales en el proceso de búsqueda de los jóvenes.

Sin embargo, de acuerdo a las entrevistas y narraciones de estos alumnos, este tipo de relaciones con los docentes se presenta en la institución como una excepción generando por tanto espacios de subjetivación al margen de lo instituido. Así el peso central en la visión de los alumnos estriba en:

a) Una percepción negativa ante la carencia de significado y el exceso de normas y restricciones.

“...los maestros (x)... siempre cancelan los proyectos, o se los apropia la maestra(x), tienen que entender que es una sociedad estudiantil joven, no una bola de amargados” (N2)

“Muchos de los que allí laboraban nos trataban como niños, pues buscaban someternos a sus órdenes; muchos fueron reprimidos y junto con esa represión nació en algunos la angustia que trajo consigo una actitud de desafío que no es dirigida hacia alguien en especial, sino más bien hacia la vida en general...

En lugar de enseñarnos a enfrentar la vida con responsabilidad, nos están orillando a depender siempre de alguien y a no soltar ese miedo a ser libres y superarnos por nosotros mismos” (N5)

En el primer testimonio, Marisela dedica 13 líneas a expresar la frustración que sintió ante la imposibilidad de echar a andar proyectos al interior de la escuela que salían del trabajo institucional, pero que eran importantes para su grupo de compañeros, la incomprensión y el rechazo por las prácticas autoritarias están presentes en esta fracción de la narración de Marisela.

Por otra parte, Edgar manifiesta en 50 de sus líneas, su desacuerdo ante reglas que desde su perspectiva no permiten el crecimiento y enriquecimiento personal. Es decir, se está *robando la responsabilidad* (Heidegger, 1998) de los alumnos, coartando el crecimiento del Ser y negando

la apertura. Este aspecto está presente también en al menos tres de las entrevistas realizadas.

Además, tanto en las narraciones como en las entrevistas, se observa una angustia permanente por la presión en torno a los periodos de evaluación y por tanto a las calificaciones.

“Durante el primer año materias como álgebra me hacen sentir el rigor y mis calificaciones de 6 me ponen a reflexionar que la preparatoria no es fácil.”(N4)

“...el tiempo dedicado a la escuela absorbía toda mi vida, comprendí que era necesario salir bien en la escuela por esto mi vida social se transformó a nada, el alcohol y las viejas poesías habían desaparecido, los meses transcurrían más rápido. Me dediqué al 100% a la escuela descuidando así la música y la poesía que tanto gozo escribiendo” (N5)

Tal como puede observarse en este último testimonio, las actividades académicas que demanda la escuela se contraponen a lo que los alumnos son, si no fuera así ¿por qué Edgar tendría que abandonar lo que realmente le llena? Tal parece que la escolarización provoca “...un recorte sobre el mismo individuo, escindiéndolo como sujeto. Se trata de aislar y controlar la dimensión de los afectos, de los deseos y la imaginación, evitando su expresión, al someterla al imperio de la voluntad, la razón y la disciplina social” (Sáenz, 2001; 300-301) Para tener éxito en la escuela es necesario someterse a las prácticas que son consideradas valiosas y productivas. Aquellas que no son directamente mensurables tienden a ser negadas, porque solo le *quitan tiempo al alumno*. Además afirma que tuvo que abandonar su vida social, ¿acaso la escuela y las actividades que en ella se realizan, no deberían ser una parte sustancial de esa vida social? ¿La escuela no debería de posibilitar que los alumnos desarrollaran el potencial de su ser? Las emociones, pasiones y la imaginación se convierten en este testimonio tal y como Sáenz (2001) nos señala en adversarios de la moral, el orden y el progreso.

Esta es la posición de un adolescente considerado como *buen alumno*, el cual actualmente cursa la licenciatura en la Universidad Autónoma Metropolitana. ¿Cuál es la visión de un *mal alumno*? ¿hasta que punto su *fracaso escolar* se debe al hecho de que no ha dejado de ser?

Todo parece indicar que para los adolescentes de esta institución las actividades escolares se convierten no en una posibilidad de crecimiento y recreación de sí mismos, sino en un obstáculo que hay que salvar de la mejor manera posible, por tanto la escuela quita el tiempo, tiempo que es valioso para lo que realmente importa, esto es el contacto con sus semejantes que les posibilita comprenderse y construirse como seres. Es por ello que una de las preocupaciones centrales de los alumnos en torno a la escuela, no es la construcción de significados, ni siquiera la obtención de conocimientos, sólo las calificaciones. Son estas últimas las que parecieran cerrar o abrir las puertas.

Recordemos que la tercer preocupación de Marisela era precisamente mantener su promedio, además:

“En una rápida ojeada con respecto a lo sucedido aquel año puedo recordar que ese ciclo fue uno de los mejores de mi vida pues tenía buenas calificaciones y además pasaba por buenos momentos en la tercera división de Pumas” (N1)

“...he aprendido la lección, a ponerle el esfuerzo, elevar el promedio y no irme a ningún extraordinario” (N4)

“Con mi entrada a la universidad como un hecho mis ganas por subir mi promedio eran más grandes” (N5)

“Sí y te gusta ver tus calificaciones y pues sí te hace sentir bien...y digo ya le voy a echar ganas...porque la verdad sí quiero salir de aquí” (E2)

Las calificaciones se han convertido en un símbolo de éxito o fracaso, reconocimiento o rechazo y en el eje de la significación escolar. Significación, que se encuentra escindida de la construcción del Ser como tal, que es razón instrumental, en el que el tiempo se invierte para obtener la ganancia del número. Tiempo ajeno como medio para el logro de un fin impuesto (el número) como símbolo de éxito, madurez y responsabilidad. Medio y fin que son finalmente olvidados por su carácter de exterioridad, pero que envuelve a los adolescentes, que tienen que asumir sus lógicas, si desean *salir de aquí*.

¿Por qué la escuela se ha convertido en un obstáculo para el crecimiento de los adolescentes? “Moldeada por las tradiciones modernistas, la educación se convierte en un agente de esas tecnologías políticas e intelectuales...El resultado es una aparato pedagógico regulado por una práctica de ordenar, que ve <<la contingencia como un enemigo y el orden como una tarea>>...se trata la tecnología y la cultura del libro como la materialización del ilustre aprendizaje modernista y el único objeto legítimo de la pedagogía”. (Giroux, 1996; 146).

Por tanto, el modelo de la educación formal, es incapaz de asumir necesidades adolescentes que implican búsqueda, conflicto, incertidumbre. Búsqueda que se encuentra fuera de los contenidos libresco de la cultura escolar. Por tanto, en la tarea ordenadora que ha asumido esta última, se rechaza, descalifica y niega, toda manifestación que no asuma los cánones válidos del conocimiento y el aprendizaje. Así, la escuela se convierte en un instrumento que <<enseña>> a los sujetos a asumir las prácticas, conocimientos y visiones que necesita la sociedad moderna. Tal es el caso de la orientación temporal hegemónica, la cual debe ser aprehendida por los sujetos como la única alternativa que garantiza la aceptación social y el éxito. Las orientaciones temporales que viven los adolescentes chocan con esta perspectiva ordenadora y eficientista del tiempo, por tanto, la escuela como garante de la formación socialmente válida, tiene que negar, rechazar y

reorientar la *pérdida de tiempo* y las *actitudes irresponsables* de los estudiantes.

¿Qué esperan los alumnos de su estancia en la escuela? ¿Cuál es el sentido que le otorgan a su formación en el bachillerato? ¿Qué relación tiene este sentido con la orientación temporal que los alumnos viven con respecto a sus prácticas escolares?

La entrevista con Abel es reveladora al respecto, de ahí que a continuación presentemos varios fragmentos de la misma, así como las reflexiones generadas a partir de ella.

En el momento de la entrevista tiene 17 años, cursa el segundo semestre y se ha convertido ya en un joven señalado por las lógicas adultas como un pésimo alumno. Su desempeño académico parece confirmarlo: en el segundo parcial ha reprobado todas las asignaturas y la concepción generalizada de sus docentes es que a pesar de que el muchacho entra todos los días a la escuela, o se *escapa* de sus clases o no hace nada. *Solo viene a perder el tiempo*. ¿Qué busca en la escuela un alumno que desde la lógica adulta no hace nada? Considerando que la entrada a la escuela es a la siete de la mañana ¿Por qué asiste todos los días? Indaguemos la respuesta a través de su discurso:

E: "Te gusta la escuela?"

A: Si

E: ¿Qué te gusta?

A: Me gusta convivir, platicar

E: ¿Con quién?

A: Con los compañeros, con los que comparto lo que me gusta. Pero también con los maestros con los que se puede platicar .

E: ¿De qué platican?

A: Pues de la vida. De lo que pasa allá afuera, de la banda, de los amigos, de los problemas que hay" (E6)

Nuevamente estamos en presencia de la necesidad de compartir la vida, la cual se visualiza fuera de la escuela y, ésta última se concibe como una esfera separada de la vida de Abel. Por tanto, parece ser, que para él es fundamental que su estancia en la institución tenga vida de alguna manera, aunque ello signifique *perder el tiempo* ya que está al margen de lo que formalmente debe hacer. Es paradójico que cuando Abel platica y comparte con otros (*pierde el tiempo*), está apropiándose de sí mismo y por tanto, es su tiempo, es Dasein, es existencia en apertura. Sin embargo, esta posibilidad sin el reconocimiento y mediación adecuada de la institución, se diluye y entonces desde la lógica escolar se pierde el tiempo cuando esto sólo se genera en la impropiedad de la cotidianidad, en el "uno". La banda, los amigos y sus problemas no están incorporados a la currícula formal, a los contenidos considerados como importantes y que los muchachos deben de manejar. Así, e Abel se autodenomina como un muchacho flojo, sin poder explicarse cual es el origen de esta condición. Sin embargo, ¿Realmente lo es?

E: ¿Estás desvelado?

A: Si, es que casi no dormí por hacer su trabajo, por preparar la exposición de la contracultura, los raperos y todo eso.

E: Si, por cierto que tu exposición fue de las mejores.

A: Si, la verdad es que si *me rayé*

E: ¿Por qué ese trabajo sí lo hiciste, te rayaste. Y ¿Te acuerdas la investigación que te dejé de los filósofos y sus propuestas? Ese no lo entregaste y, tuviste más tiempo para hacerlo.

A: Pues es que hay unos que me llaman la atención y otros pues de plano no me laten. Lo de la exposición pues está chido pues porque soy rapero, entonces pues era como platicarle a todos lo que soy ¿no?, por eso pues se me fue la noche haciendo ese cartel, pero pues me gustó" (E6)

¿Cuántos alumnos como Abel están imposibilitados para dedicar su tiempo a la realización de trabajos a los que no les encuentra sentido? En el momento en que los contenidos y o habilidades se vinculan con sus vivencias, con lo que los jóvenes son o creen ser, el tiempo que se destina a su realización deja de ser un tiempo ajeno o impuesto, deja de ser impropiedad y nos remite al tiempo originario, a su existencia, el cual jamás se hace largo, porque simplemente no tiene longitud, nunca se pierde, porque el joven se apropia de sí mismo.

E: ¿Tiene algo que ver la escuela, esta escuela con tu vida de rapero?

A: Si, como en todo, como que también, porque todos los días así, tanto académicamente, como en el ambiente de la escuela, con los compañeros se ve algo nuevo ¿no?, esas cosas que te sirven de experiencia, que te sirven para hacerlas o para no hacerlas, ves cosas bien hechas como mal hechas, ves corrupción y ves no sé legalidad, o pues no sé, darte cuenta que la vida no es bonita del todo" (E6)

A pesar de todo la escuela es para Abel una parte fundamental en la comprensión (en el sentido heideggeriano) tras la que se encuentra este joven, sin embargo, no son los contenidos, ni las competencias las que la están generando. Es la convivencia, la interacción con los otros lo que está lleno de sentido en la escuela, lo que otorga libertad, apertura, angustia, deseo y búsqueda.

En el mismo sentido, todos los integrantes de la institución (maestros, alumnos, directivos, personal administrativo y manual) somos mediadores en el proceso de formación (incluso sin percatarnos de ello) porque en nuestra interacción diaria "todos los días se ve algo nuevo" "cosas que te sirven de experiencia...cosas bien hechas...mal hechas", es esa interacción la que le da vida a la escuela y lo que formalmente menos importa porque *quita el tiempo*.

E ¿Qué esperas de la prepa?

A: ¿Qué espero? Uuy, muchas cosas, pues no sé destacar en algo, en lo que sea, no sé un reconocimiento, no sé esas cosas ¿no? Dejar una pequeña marca, así que sea algo inolvidable" (E6)

Abel busca con los medios de los que dispone, un lugar dentro de un sistema que ya lo excluyó (se excluyó él sólo, dirían los lineamientos institucionales) un sistema que no recupera su posibilidad, porque gran parte de lo que hacemos al interior de la institución pareciera tener un sentido dado, impropio, ajeno, impuesto y cerrado (que formatea). Abel espera que algo suceda (espera característica del tiempo cotidiano) que un futuro que aún no llega le otorgue el encuentro que ahora no tiene. Expectativa que se convierte en una característica del tiempo y presente cotidiano, mundano y cerrado en que viven nuestros alumnos.

El tiempo impropio del discurso y las prácticas que provienen del mundo adulto, han reducido la formación a razón instrumental, esto es a sólo capacitación, las consignas que permean el discurso educativo de los jóvenes, el "aprende a aprender" que pareciera ser la panacea del potencial humano, reduce a los sujetos a meros instrumentos incapaces de cuestionar por qué tienen que aprender eso y no otra cosa. Por otra parte, esta capacitación, reduce, limita y coarta la construcción del Ser. La apertura es inexistente, el formato ya está dado, he incluso la responsabilidad y el riesgo han sido robados (dadas las características de este nuestro sistema educativo estatal). De ahí que los adolescentes tienen que asumirse y limitar su búsqueda de sí mismos para poder incursionar en el mundo adulto. Por tanto, *los buenos alumnos* son aquellos que se subsumen a esta lógica³. Así, las actividades escolares que carecen de sentido para los adolescentes, se tornan una barrera que hay que franquear como sea, finalmente no es más que otra forma de aplicar la razón instrumental. Así;

" La mayoría de lo que hacemos aquí como que no, yo digo que para qué, o por qué nos vaya a servir, hay materias que si pero son muy contadas. Lo que hicimos en la primaria y en la secundaria. Pues en la primaria que me enseñaron a escribir y a leer, las cosas básicas, pues si porque se utilizan siempre. Pero la secundaria yo ya no me acuerdo de nada, y lo veo aquí y digo "ah eso yo ya la había visto",pues yo ya no me acuerdo. Sirve más la primaria. Porque ahí te enseñan a leer y a escribir, y a sumar y a restar, o sea lo básico, lo importante la base de todo" (E 3)

"Pues lo importante es no reprobado, hay materias que de todas maneras quien sabe para qué son, yo creo que ni los maestros lo saben, no interesa si aprendes o no en esas, nada más que no te estorben para seguirle" (E5)

³ Lógica que proviene desde la formación familiar. Cuya influencia será analizada en otro espacio.

“Me cuesta mucho trabajo entender, porque no sé para qué es, por eso me ha gustado siempre más lo sentimental, pero pues la escuela me va a dar conocimientos, y pues cuando trabaje ¿no?. Y ya cuando trabaje pues voy a tener otro tipo de ...cosas, ya va a ser diferente, yo creo que esos conocimientos sí se me pueden quedar”(E4)

Lo que encontramos en este último testimonio es la esperanza de que en el futuro los conocimientos a los que tenga que enfrentarse si tengan sentido, estén relacionados con su búsqueda y crecimiento personal. Así. La expectativa está nuevamente presente, sin embargo en ese tiempo impropio, cotidiano “El Dasein huye del cómo y se cuelga del eventual qué presente” (Heidegger,1924)

“Ahorita no es importante, solo hay que evitar reprobado, ya cuando esté en mi carrera entonces si, ahí si va a valer la pena todo lo que tenga que aprender” (E 5)

Sin embargo, esta esperanza queda velada si consideramos que “...los rasgos dominantes de la educación pública se caracterizan por un proyecto modernista que cada día depende más de la razón instrumental y la estandarización de los programas”(Giroux, 1996;146) La razón instrumental no tiene tiempo para la construcción del Ser, ya que dicha construcción implica un proyecto en el que se posibiliten las alternativas, las diferencias, las cuales se encuentran enmarcadas en una ética de la otredad. La escuela que responde a las lógicas modernas de esta razón instrumental, no pierde el tiempo constituyéndose en la mediación que permita al sujeto entender cómo es que ha llegado a ser lo que es , y hacia dónde puede y quiere dirigirse. Los caminos están trazados (formateados), y el sujeto no puede perder el tiempo si quiere tener éxito en la empresa.

¿Con qué empresa deben comprometerse los adolescentes? Los diez alumnos cuyas perspectivas hemos presentado en este espacio, tienen como fin el hacer una carrera, sin embargo, cuál es el sentido de dicha tarea?

“...Voy a ganar dinero, a comprarme mis cosas a no depender de nadie. Quiero trabajar para poder ser alguien en la vida” (E5)

“Para trabajar, para salir, divertirme, pasearme. Tener una casa bien padre, así bonita, diferente a todas las demás. Voy

a ser gente importante. O sea los que tienen mucho dinero, muchas influencias" (E3)

"Por que me llama la atención, no es algo que a mi me pese, ni que me afecte, simplemente si lo puedo hacer pues ¿por qué no? (E1)

La realización de una carrera es parte de la noción de futuro presente en estos alumnos, la conformación de un proyecto, del advenir es un elemento sustancial de la formación de todo sujeto. Sin embargo, ¿podemos considerar como proyecto la visión de estos alumnos? Sus deseos se reducen nuevamente a fines, son uno, impropiedad, carentes de proyección hacia los demás, de una visión ética en torno a la existencia misma y a la interacción humana. "Y el Dasein en cuanto se absorbe en el ahora del mundo presente, está tan escasamente dispuesto a aceptar que se ha evadido de la futuralidad propia, que dice haber asumido el futuro en virtud de la cura por el desarrollo de la humanidad, la cultura."(Heidegger, 1924) Sin embargo, son los significados que provienen desde el mundo adulto, significados que en gran medida provienen de las prácticas escolares.

"No es tan importante aprender, ya ve el maestro (x) no sabe nada y vea que carrazo trae" (E 5)

La escuela de acuerdo a lo que hemos observado, no se constituye como una mediación liberadora de la conciencia y de la construcción del ser humano. Los conocimientos que en ella se imparten no responden a las necesidades apremiantes de búsqueda de los adolescentes, ya que los contenidos escolares responden a una visión en que "La ciencia y la técnica, que para Marx, representaban un potencial inequívocamente emancipatorio, aparecen ahora como medio de represión social" (Habermas, 1987;199).

Por tanto, esta nuestra preparatoria ¿Ha podido constituirse en un espacio de formatividad? Sí, en las canchas, en los pasillos, en la medida en que docentes y alumnos logran robar tiempo a lo instituido para encontrar puntos de co-comprensión. En aquellas asignaturas en que los docentes han comprendido que los contenidos son un pretexto para la lograr la apertura del ser a la cultura y sobre todo para la construcción de sentido.



Centraré mi reflexión en tres aspectos de la investigación: la primera se refiere a la perspectiva teórico metodológica de corte interpretativa construida con base en aportaciones multirreferenciales; sus implicaciones, retos y alcances son el eje de la primera parte de la discusión. La segunda abordará la problemática misma, la justificación, sus objetivos, sus hallazgos, y la tesis que se construyó a lo largo del proceso investigativo. Por último me referiré a la relevancia de este trabajo, así como las líneas de investigación que se desprenden de este esfuerzo.

La tradición hegemónica en la investigación educativa ha sido aquella que privilegia los grandes procesos y acontecimientos, visión que se caracteriza por las relaciones causales tendientes a la generalización, en las cuales los sujetos se ven reducidos y circunscritos a estructuras preestablecidas. Tal hegemonía puede ser explicada en gran medida por la necesidad de eficientar los procesos educativos. Generando de este modo el abandono del sujeto. En este tipo de investigaciones se pretende construir un modelo hipotético deductivo que debe ser *comprobado* con el referente empírico, para de esta manera aceptar o reconstituir dicho modelo (Wodak, 2003). Esta es sólo una forma de hacer investigación, la cual no reconoce la trascendencia de lo pequeño, lo aparentemente intrascendente, pero que es el fundamento de los grandes acontecimientos (Piña, 2003). La importancia de este ámbito es reconocida por una tradición que en nuestro país ha empezado a despuntar en los últimos diez años: La investigación Interpretativa.

El sentido de la vertiente interpretativa es un compromiso constante con los otros, con aquellos que tradicionalmente son vistos sólo como objeto de estudio, ya que al no ser producto de un modelo de escritorio en el que se imponga la teoría sobre la empiria en un afán verificacionista; permite comprenderlas como un todo, con el propósito de elaborar constructos teóricos, que regresen a los sujetos desde donde fueron construidos (Carrillo y Olmos, inédito). Posibilitando de esta manera la reflexión de prácticas que se consideran dadas y naturales. De tal suerte, que:

“El modelo interpretativo incorpora postulados sobre la relación teoría-práctica en su enfoque de lo que constituye la interpretación teórica válida de la acción humana y de la vida social. El propósito de la ciencia interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas, ahora bien, cuando este tipo de interpretación teórica sea puesta a disposición de los actores afectados, les revelará las reglas y los supuestos en función de los cuales actúa, y por lo tanto les “ilustrará” e “iluminará” sobre el significado de sus acciones” (Carr y Kemmins, 1988;105)

Por tanto, la construcción de proyectos académicos amplios que atiendan a necesidades reales y concretas es sólo posible a través de una investigación que reconozca la importancia de lo particular y cotidiano, que recupere la voz de los agentes educativos como seres completos. Conocer las particularidades de los alumnos, docentes, personal directivo, padres de familia, se torna fundamental, porque son ellos los que le dan vida y sentido a las escuelas y porque sólo ellos pueden transformar o conservar las prácticas. Es por ello que insertarse en este campo de conocimiento, se convierte en un apasionante viaje para la comprensión de los rasgos culturales de los agentes de nuestras instituciones educativas, aspecto imprescindible, si queremos realmente transformar nuestras escuelas.

De tal suerte, que la oportunidad que ofrece este tipo de investigaciones, para poder profundizar en el conocimiento de la cultura escolar, permitiría ser una de las piezas para realizar evaluaciones cualitativas de la formación como proceso en nuestras escuelas, evaluación, que tiene como tarea previa dar cuenta de cómo los agentes *son siendo*, comprender sus visiones y posibilidades en los pequeños espacios. Así, comprenderíamos que los cambios curriculares por sí mismos no son suficientes, si no acotamos las particularidades de las instituciones. Acotación que, necesariamente involucra a la investigación. Por tanto, la única manera de no perderse en el trabajo rutinario y la simulación, es la problematización constante de la realidad y la convicción de que los grandes acontecimientos se imbrican con las subjetividades en devenir, por cultura en movimiento, Así, la vía para comprender estos aspectos, y poder participar activamente en la mejora de nuestras instituciones, es mediante la preparación constante y el acercamiento con experiencias culturales diversas, así como con los referentes teórico metodológicos que dan vida a alternativas como este tipo de investigación.

Recordemos que el origen de la investigación se ubica en la cotidianidad del trabajo escolar: ¿Por qué a los alumnos de la preparatoria no les *alcanza* el tiempo para desarrollar adecuadamente sus actividades académicas? Este cuestionamiento que incluso puede considerarse emanado de una visión instrumental, permitió iniciar con la construcción de un objeto de estudio que trascendió dicha visión al poner en duda lo dado, lo aparentemente intrascendente y cotidiano; además se trabajó bajo la convicción de que la problematización empírica está permeada de cuestionamientos teóricos que permitieran guiar la construcción de las respuestas requeridas; dentro de estas reflexiones teóricas, el tiempo como problema fue clave para reencauzar, profundizar y estructurar la investigación. El reto de comprender al tiempo es un excelente ejemplo de cómo dentro del proceso investigativo, la interpretación es un acto que implica no sólo la transformación del objeto sino también la del sujeto. Así, mi formación sociológica de origen y mi posterior contacto con la pedagogía me permitieron ver el mundo a través de los *anteojos* de la teoría social, sin embargo el tiempo como problema me llevó a la necesidad de cuestionarme y trascender mis fundamentos teóricos y, especialmente mi formación filosófica. Descubrir la magia, profundidad e importancia de la filosofía es uno de los resultados de esta investigación, resultado imprevisto que además, ha provocado que mi forma de entender la

teoría social, la educación, a los agentes de la misma, a la pedagogía en general y a mi misma se haya transformado.

Precisamente uno de los rompimientos más importantes con el que tuve que enfrentarme fue el poner en tela de juicio a la subjetividad. Como tradición la propuesta interpretativa da cuenta de ella, sin embargo, regularmente se la considera como un objeto dado, sin la necesidad de reflexionar en torno a su complejidad; tradicionalmente derivada de la acción del sujeto frente un objeto y de una noción de este último como referente empírico, como un observable, donde la construcción metodológica garantiza la *calidad* de la observación, pareciera ser que la subjetividad pudiera ser *atrapada* directa o indirectamente, sin necesidad de ser cuestionada previamente.

En esta investigación estuve a punto de caer en el supuesto mencionado, dar por hecho que mi concepción en torno a la subjetividad podía ser leída de manera implícita y que por tanto no era necesario *tiempo* para su discusión. Sin embargo, la decisión de trabajar el tiempo como problema, me llevó del *tiempo invertido* para discernir sobre el tiempo, al apropiamiento de mi misma para posibilitar la apertura necesaria que permitiera romper con mis supuestos, abandonar la seguridad de los terrenos conocidos y arriesgarme ante la necesidad de la multirreferencialidad como herramienta para acceder a la comprensión. Sin embargo, ésta requiere que el investigador “tenga la aptitud para hablar varios lenguajes disciplinarios” (Ardoino,1993;22) esa aptitud además requiere la vigilancia constante que permita la construcción de analogías, de puentes y traslapes precisos que posibiliten el diálogo entre propuestas con posiciones epistémicas y ontológicas diversas y, así “...crear nuevas formas de conocimiento a través de...romper las fronteras disciplinarias y crear nuevos espacios en los que se pueda producir el conocimiento”(Giroux,1999;176). Este diálogo fue fundamental para comprender a la subjetividad como problema teórico y romper con las hegemónicas concepciones de pares opuestos: sujeto-objeto, racional-irracional, subjetivo-objetivo; pares opuestos que envían a la subjetividad al reducto de la acción del sujeto frente al objeto y, que algunas de ellas incluso la revisten de concepciones peyorativas y residuales.

De este modo, para comprender al tiempo fue necesario abrir el diálogo con las diversas posturas frente a la subjetividad y entender al *sujeto de la subjetividad* (Vargas,2003) es decir la forma en que el sujeto al crear su mundo, se constituye a sí mismo. El *sujeto de la subjetividad* nos habla por tanto de las posibilidades de ser (existir) y por tanto del tiempo mismo, *de mi tiempo*, de mi devenir, de la búsqueda de sentido y, por tanto de mi formación.

Además, la construcción multirreferencial partió de la convicción de que la herencia funcionalista de la pedagogía, al convertirla en una más de las ciencias de la educación, propicio el fraccionamiento del sujeto y por tanto del objeto de la pedagogía (Meneses, 2002). Este fraccionamiento provoca el abandono del análisis de la formación como construcción y posibilidad del sujeto y, por tanto de la reflexión filosófica; caracterizando a ésta última como una tarea improductiva e incapaz de fundamentar para serlor las mediaciones necesarias para el análisis empírico. La investigación al reconocer esta carencia, fundamentó sus ejes de análisis en la filosofía. Convirtiendo en un reto más la construcción de las mediaciones entre esta última y la teoría.

La filosofía permitió la comprensión del marco desde el *tiempo originario* (mi tiempo) y a la temporalidad como el horizonte de subjetivación; bajo este marco, mi existencia (mi tiempo) como posibilidad de la impropiedad me conduce al tiempo cotidiano, el cual vivirse en la irreflexión, lo dado, lo aceptado por todos (el cierre de posibilidades) se convierte en un ente (*lo a la mano y ante los ojos*) ajeno y coaccionador; un objeto que puede medirse, calcularse, aprovecharse o perderse, constituyéndose así en un símbolo en el que sintetizan relaciones complejas que guían y condicionan gran parte de la educación formal.

El tiempo cotidiano abre la puerta a la comprensión de la temporalidad como pluralidad de experiencias, las cuales son negadas por la imposición de una concepción hegemónica del tiempo heredero de la tradición moderna, vinculado al control, al cálculo, la mensurabilidad y precisión de los encuentros y por tanto a la cosificación del mismo; elementos fundamentales en la sociedad industrial. Concepción que evidentemente encubre al tiempo en su esencia ontológica, lo cual nos remite nuevamente al fraccionamiento del sujeto, provocando el olvido de la reflexión que fundamenta su construcción permanente, cosificando sus posibilidades a las necesidades del mercado.

Comprender al tiempo originario y al cotidiano permite entender la unidad dialéctica entre sujeto y objeto, entre lo objetivo y lo subjetivo y por tanto en la trascendencia de la búsqueda y aprehensión de significados que caracterizan el proceso de subjetivación.

El análisis crítico de la concepción heideggeriana del tiempo me permitió recuperar su propuesta performativa, potencializando la posibilidad y la apertura al trascender su carácter estructural; considerar que el ser-siendo está constituido por una unidad dialéctica entre la propiedad y la impropiedad (el cierre y la apertura). Este marco nos refiere una cultura en movimiento, que para serlo requiere de símbolos y de prácticas compartidas que se viven como permanentes (lo cual incluye a la cotidianidad). Permanencia en movimiento que abre nuevas posibilidades, que enmarca, que es creación y creadora de la subjetividad. A nivel micro, nos muestra una unidad entre prácticas escolares que pretenden imponer un modelo educativo que prioriza un formato ajeno a las necesidades de los alumnos, con su propia búsqueda y apertura.

Ante este marco ¿Es posible afirmar que los alumnos de la escuela analizada no han aprendido a administrar adecuadamente el tiempo para cumplir con sus tareas escolares? ¿Su incumplimiento se reduce a la irresponsabilidad de los jóvenes? Responder afirmativamente a estos cuestionamientos implica caer nuevamente en el fraccionamiento del sujeto y en la cosificación de los procesos educativos, por tanto, fue necesario que el eje de la reflexión se desplazara de la eficacia de los procesos educativos, a los alumnos como seres completos y en permanente posibilidad.

Por tanto, la razón principal del *incumplimiento, la irresponsabilidad, la pérdida de tiempo* de nuestros alumnos, es el hecho de que las prácticas educativas formales de nuestra escuela abandonan su subjetividad. Subjetividad comprendida como lo propio del sujeto. Lo que lo constituye como tal y abre su posibilidad, su esperanza de ser-siendo, su apertura su proyecto. El alumno (su tiempo) no está contemplado en el trabajo diario institucional (lo

central son las competencias, los contenidos, los promedios, la deserción) Por tanto **el tiempo y la escuela representan el abandono de la subjetividad.**

De tal suerte que los procesos educativos formales de la escuela analizada abandonan su participación como mediaciones en la formación de los sujetos. El tiempo originario y la temporalidad como horizonte en el proceso de subjetivación son totalmente ignorados; priorizando la razón instrumental del acto educativo. Además, dichos procesos están organizados y ejecutados bajo la concepción de un tiempo vulgar homogéneo (hegemónico adulto), externo, objetivo y por tanto enajenado. Al no reconocer al tiempo originario, al cotidiano y, por tanto, la existencia de una pluralidad de temporalidades, así como el papel que cumple el aprendizaje en la asimilación de la temporalidad hegemónica; se presenta un choque de temporalidades que impacta en el desarrollo académico de los jóvenes alumnos.

EL abandono de la subjetividad nos remite a la dualidad del proceso educativo que caracteriza las prácticas escolares, evidenciando por ende su abandono como mediador en la formación de los sujetos involucrados en el acto educativo. Las prácticas están fundadas en concepciones tales como la enseñanza-aprendizaje, la relación sujeto-objeto de conocimiento, convirtiendo de esta manera a los contenidos de aprendizaje en objetos *dignos* de ser aprendidos, pero dejando fuera la construcción del sentido, fundamental para la aprehensión de los sujetos y la construcción de sus proyectos.

Esta tesis presenta además los siguientes hallazgos:

El análisis realizado permite afirmar que la Orientación temporal al constituirse como una de las dimensiones de la temporalidad cotidiana de los sujetos, tiende a subestimar los lapsos temporales que son asociados a actividades con sentido para los individuos, mientras que tiende a sobreestimar los lapsos que carecen del mismo. Este referente es fundamental para comprender la Orientación temporal presente en la formación académica de los adolescentes. Éstos tienden a subestimar (y por tanto a priorizar) los lapsos transcurridos en actividades y/o relaciones involucradas con la construcción de sí mismos.

En esta construcción de sí mismos, la interacción con los otros es fundamental como mediación para la formación. La posibilidad de resignificar, y evaluar mi pasado, desde mi presente y proyectar, es un proceso que se aprende vía la interacción con los seres con los que comparto el mundo. La escuela y sus agentes por tanto, tendrían que constituirse como mediaciones fundamentales en este proceso. Sin embargo, en el caso analizado nos ilustra un sistema escolar en el que los adultos se encuentran circunscritos a un modelo que tiende a priorizar la formación desde una perspectiva instrumental en la que la interacción adolescente y sus necesidades temporales, choca con la imposición del modelo hegemónico.

Al interior de la escuela, es la interacción con sus iguales y de manera aleatoria en la relación con algunos docentes lo que le permite al adolescente enfrascarse en la búsqueda de sí mismo. Sin embargo, esta búsqueda se genera en los márgenes de la lógica formal del trabajo áulico. La estructura

curricular, la interpretación docente del mismo en la cotidianidad del trabajo y la estructura institucional, han sido incapaces de reconocer, rescatar e integrar esta necesidad de los alumnos por la construcción de significados que les posibiliten la construcción del Ser.

Es así, como la particularidad institucional heredera de la visión moderna del tiempo, genera que las representaciones hegemónicas (entendidas no como un resultado, sino como un ser siendo co-originario, creando y dando sentido y acción) sean aprehendidas por los adolescentes, esto es:

- El tiempo al ser un ente objetivo es mensurable y por tanto es indispensable aprender a usarlo.
 - La sobrevaloración del tiempo como marco desde donde los sujetos son productivos y por tanto valiosos “El tiempo es oro”.
 - El tiempo se ha convertido en un ente coaccionador. En una prisión donde el adolescente tiene que aprender a vivir
 - El tiempo entendido como cambio en los fenómenos es caracterizado como lineal y evolutivo. En el cual el pasado ya no existe, el presente es la única realidad y el futuro aún no llega.
 - El tiempo como cambio del sujeto mismo en el 80% de los adolescentes analizados, es reducido a las etapas de la vida. La noción de la construcción de sí mismo, del proyecto y posibilidad existen en función de un modelo impuesto (trabajo remunerado, dinero). El futuro sólo está presente ante la angustia de la muerte.

Así ¿Los jóvenes de esta escuela son *su tiempo*? Son una unidad entre el ser y no ser de *su tiempo*. Por una parte lo son porque son arrojados en una época donde el tiempo es un objeto preciado, se compra y se vende y, por tanto, hay que poseerlo y aprovecharlo al máximo, donde *las cosas tienen su tiempo* para realizarlas: *tiempo para levantarse, tiempo de desayunar, tiempo de entrada, tiempo de cada clase* (cinco horas para álgebra, cinco para historia, tres para sociología) *tiempo libre* (aleluya no vino el maestro), también el *tiempo se puede robar* (para platicar en clase).

Tiempo para cada cosa, y esa es precisamente la cuestión (que enmarca el no ser), los contenidos y habilidades que sustentan el eje de las relaciones en la escuela son cosas; trabajadas, analizadas y evaluadas como “ser ante los ojos” o “a la mano” ajenas, exteriores a la búsqueda de los alumnos. Son cosas que ni el currículo formal, ni la práctica docente han logrado crear (en el mayor de los casos) las mediaciones que articulen las posibilidades de los alumnos. Son cosas que servirán para el futuro (un futuro que aún no llega): *para que puedas aprobar tus asignaturas, para que no tengas problemas para aprender lo que sigue, para que apruebes el examen de admisión, para que saques el certificado, para que no llamen a tu mamá, para que seas alguien en la vida.*

En este sentido *no es su tiempo*, es un tiempo impropio, impuesto y coaccionador. La apertura necesaria para la búsqueda y la posibilidad, está subsumida por una carga de contenidos, asignaturas, tradiciones y condiciones específicas de las EPOEM que reducen el proyecto (fundamental en el tiempo originario) al cotidiano y público:

Estudio = trabajo = dinero = posesiones.

Un formato disfrazado de proyecto a través del cual se le *roba la responsabilidad* a los alumnos de ser lo que pueden llegar a ser,

Es bajo este tiempo impropio que los alumnos *pierden el tiempo* jugando, charlando escuchando música, hablando del novio (a) en turno; el hecho de que la institución sea incapaz de reconocer las posibilidades de estas actividades y de la propia selección y trabajo de contenidos para construir mediaciones que permitan la aprehensión de sentido, genera que efectivamente nuestros jóvenes se *pierdan en ese tiempo ajeno*, convirtiéndose en un círculo vicioso en el que los alumnos *irresponsables* han sido incapaces de asumir la importancia de la formación de competencias y el manejo de contenidos que son fundamentales para un futuro que tarde o temprano llegará y, que nuestros muchachos deben esperar e incluso desear; futuro cuya carga axiológica está cargada de trabajo como necesidad remunerada (trabajo enajenado) búsqueda de bienes y consumo como garantía de éxito.

Ante este marco, se exige a los jóvenes que se comprometan con una forma de vida, con un proyecto que proviene desde el mundo adulto y para el cual los significados con los que le vinculan son sólo razón instrumental en donde los individuos se transforman en un engranaje más de la maquinaria creadora de bienes de consumo. Así, exigimos que los alumnos le encuentren sentido a prácticas que en nada responden a sus necesidades actuales y que en el futuro se constituyen como un objeto más que hay que adquirir. Así, más que reconocer en la(s) cultura(s) de los muchacho(s) elementos de irresponsabilidad o disfuncionalidad en el manejo y aprendizaje del tiempo, lo cual nos proporciona una explicación fácil y vulgar en torno a su carencia de compromiso y responsabilidad, tenemos que referirnos a una crisis de la formación que proviene del mundo adulto. Crisis que está vinculada a la imposibilidad de generar vía la mediación educativa que los sujetos puedan construirse como seres humanos.

La educación formal, ha reducido sus prácticas (en el mejor de los casos) a la capacitación, y no ha posibilitado que los sujetos en general y los adolescentes en particular sean capaces de cuestionarse por su propia existencia, permitiendo así que la evaluación del pasado y la proyección del futuro desde el presente, elemento central en la construcción de los seres humanos y por tanto de la formación, posibilite que el sujeto construya significados a sus prácticas y por tanto las asuma como propias.

Por tanto, los alumnos de esta nuestra escuela, viven en un presentar institucional vacío, que hay que salvar como sea y *esperar* que la asignatura o el examen sean fáciles, que el maestro(a) no llegue, que no se haga tan larga la clase, que la licenciatura sea más interesante.

Sin embargo, el vacío del presentar institucional, tiende a llenarse gracias a lo que ocurre en sus márgenes, la posibilidad de los alumnos está presente gracias a la apertura que se genera ante el contacto con los otros, con mis iguales, con sus miedos, sueños y contradicciones; incluso con el ser del *mal maestro* (el autoritarismo, la práctica rutinaria también me permiten

reflexionar lo que puedo –quiero- llegar a ser), porque todos somos mediación para la construcción de sentido. Por supuesto, se llena también con lo que algunos docentes son capaces de generar al interior de sus clases: la comprensión de que la vida no está fuera de la escuela, sino que esta última es vida para los alumnos.

Comprender la unidad entre propiedad e impropiiedad, entre el cierre y la apertura, permite entender cómo la imposición de la razón instrumental puede coexistir con las necesidades de los alumnos (aún al margen de las prácticas formales) Pero también puede ser la base para generar un proyecto académico que reconozca la necesidad de recuperar la impropiiedad en forma de habilidades y contenidos que son requeridos en un mundo de cosas cada vez más demandante y excluyente, pero que al mismo tiempo éstos se constituyan en el soporte para crear apertura, búsqueda de sentido, mediaciones para que los muchachos construyan sus proyectos. Entender esta unidad podría permitirnos entrecruzar las posibilidades de alumnos y maestros (nuestros tiempos) cuyos contenidos, habilidades y charlas en los pasillos, sean el pretexto para generar nuevas lecturas del mundo, nuevos pretextos, nueva vida.

Recuperar la trascendencia del proceso de subjetivación como eje de todo acto educativo nos apremia también a repensar a la pedagogía; rescatarla de ser *una de las ciencias de la educación*, para consolidarse como una fuente de posibilidades en y para la formación; reconocer al tiempo (mi tiempo, mi posibilidad) como clave para la comprensión pedagógica imbrica a su vez entender a la pedagogía como posibilidad para la comprensión de mi tiempo y mi posibilidad.

Así mismo, la construcción de nuevos proyectos académicos nos conduce a desarrollar líneas de investigación que se desprenden de este trabajo, por ejemplo, analizar la relación escuela subjetividad en los procesos diferenciados de temporalidad por género; mi investigación esbozó apenas algunos elementos al respecto: recordar que en las experiencias temporales estructuradas existe un contraste significativo entre hombres y mujeres cuando ambos tienen que calcular en qué momento ha transcurrido un minuto; mientras que los primeros consideran que transcurre en un promedio de 55 segundos, las segundas plantean una diferencia de -17'. Este contraste se acentúa cuando se considera además la presencia de un *nivel académico alto*, ya que en los hombres el promedio subió a 69' mientras que en las alumnas bajó a 28', es decir, el diferencial se acentúa a -41'. Estos ligeros esbozos nos conducen una vez más al carácter procesual de la temporalidad de estos jóvenes, proceso en el que por supuesto están involucradas relaciones de género que es necesario profundizar y que pueden aportar herramientas valiosas en la conformación de alternativas que partan de las necesidades y características de los alumnos.

A su vez las relaciones señaladas, nos hablan de la necesidad de indagar el papel de la familia como mediación en el proceso de subjetivación en general y la aprehensión de la orientación temporal en particular; las entrevistas realizadas en este trabajo permiten dar cuenta de algunas aristas que evidentemente no están desarrolladas en esta investigación. Por

ejemplo, una parte importante del discurso de los alumnos (el 33.22% en promedio) está vinculado a su familia o su casa en el momento en el que se le pregunta qué es lo más significativo que realizan durante el día. Sin embargo, en los muchachos entrevistados este discurso estaba centrado principalmente (un 72.2%) en narrar el tiempo que pasan frente a la televisión, con los amigos en su casa, peleas o juegos con sus hermanos(as), el tiempo que dedican a comer o a dormir. La presencia y comunicación con sus padres representó un porcentaje mínimo o definitivamente estaba ausente.

Es ante este supuesto de la presencia-ausencia de la mediación familiar, que la reflexión en torno a la relación escuela-subjetividad en los procesos diferenciados de temporalidad de los docentes se torna fundamental; ¿En qué medida tenemos presente nuestra constitución como seres en permanente posibilidad? ¿Qué importancia tiene nuestra labor educativa en nuestro proyecto y en nuestro tiempo? Especialmente en un marco institucional como el de la preparatoria analizada, donde imperan las estrategias coyunturales y políticas, en detrimento de un proyecto educativo sólido a nivel estatal ¿Hasta dónde hemos podido apropiarnos de nuestra posibilidad como profesionales de la educación y como seres completos? En esta posibilidad de apropiamiento de cada uno de los docentes ¿Qué tan presente tenemos al tiempo originario como posibilidad de comprensión de nosotros mismos con y para los demás? ¿En qué medida tenemos claro que somos y seres en función de nuestro ser con y para los alumnos?

Ante este panorama, la construcción de modelos curriculares que rescaten la conformación del ser, se torna urgente ante la visión instrumental que actualmente se impone y, que está tan lejos de cumplir con sus objetivos de eficacia y eficiencia. Precisamente el impacto del abandono de la subjetividad en los procesos de formación en educación superior es un rubro más que debemos considerar.

Cada uno de los problemas no resueltos y develados en este trabajo, podrían además ser abordados desde la recuperación de la reflexión filosófica como eje de interpretación en las investigaciones con referente empírico, recuperación que puede potenciar los alcances interpretativos tal y como esta mi aportación lo ha demostrado. Así, las tareas pendientes que han sido señaladas, pueden constituirse en líneas de investigación, pero sobre todo aportarán elementos valiosos para la construcción de alternativas.

Tenemos que detenernos para reflexionar y encontrar la manera de recuperar todos estos espacios de formatividad, porque nuestras instituciones educativas tocan la posibilidad a cientos de miles de jóvenes, este trabajo es mi aportación ante esta necesidad, compartirlo para generar nuevos caminos ante el abandono de nuestros alumnos, de su tiempo, de su subjetividad, también es una tarea pendiente.

BIBLIOGRAFÍA



Abric, Jean Claude, Moscovici, Serge, et. al. (1985), *Psicología Social*, México, Paidós

Abric, Jean Claude (2001), *Prácticas y representaciones sociales*, México, Editorial Coyoacán

Aguessy, Honorat (1979), "Interpretaciones Sociológicas del tiempo y patología del tiempo en los países en vías de desarrollo" en *El Tiempo y las filosofías*, Ricoer, Tonybee, et al. Salamanca, UNESCO, Ediciones Sígueme.

Ardoino, Jacques (1993), "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor", en Ducoing, Patricia y Landesman, Monique (Comps. y eds.), *Las nuevas formas de investigación en educación*, México AFIRSE-Universidad Autónoma de Hidalgo

Arnau, Jaime (1979), *Motivación y Conducta*, Barcelona, Fontanella.

Arriaga, Irma (1997), *Jornadas laborales y tiempos familiares*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Atkinson, J.W; Lens,W. Y O' Malley, P.N. (1976), Motivation and ability: Interactiva psychological detrerminants of intellective performance, educational achivement, and each other. In W.H Sewell, R.M Hanser and D. Facter man (Editors): *Schooling and Achivement in American Society*, Academic Press.

Banch, María A. (2000), "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales" en *Papers on Social Representations. Textes sur les representations sociales*, vol 9, Peer Reviewed on line Journal, ISSN1021-5573.

Baz y Téllez (2002), "¿Miedo al futuro? La experiencia adolescente en la sociedad mexicana contemporánea" en Lizárraga Portillo, Ma del Carmen y Ramírez Jardines, Miguel Ángel (coord), *El Miedo y la cultura escolar*, Barcelona, Ariel

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1998), *La Construcción Social de la Realidad*, Buenos Aires, Amorrortu

Berggren, T. Omán, A., y Frederikson, M.(1977),"Locus of control and habituation of the electrodermal orienting response to nonsignal and signal stimuli", in *Journal of Personality and social pshchology*, Academic Press.

Berstein, R. J. (1978), *La Reestructuración de la teoría Social y Política*, México, FCE.

(1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata.

- Blumer, Herbert (1982), *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcelona, Hora
- Bourdieu, Pierre (1990), "La juventud no es más que una palabra", en *Sociología y cultura*, Colección los Noventa, México, CNCA-Grijalbo.
(1990 b), "Una Ciencia que incomoda" en *Sociología y cultura*, Colección los Noventa, México, CNCA-Grijalbo
(1997), *Capital Cultural, escuela y Espacio Social*, México, Siglo XXI.
(2000), *Cuestiones de sociología*, Istmo, Madrid.
- Buckingham, D. (2000), *Creecer en la era de los medios electrónicos*, Madrid, Morata.
- Carr W. Y Kemmis (1988), *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- Casullo, Nicolás (Comp.)(1989), *El Debate Modernidad Posmodernidad*, Buenos Aires, Punto Sur.
- Castorina, José Antonio (1998), "Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación" en de Baquero, Ricardo, et. al., *Debates Constructivistas*, Barcelona, Aique.
- Carrillo Avelar, Antonio (1999), *Los indígenas en las escuelas bilingües y su cultura instituida e instituyente*, Tesis de maestría en Ciencias Antropológicas, UAM Iztapalapa.
- Condor, Susan y Antaki Charles (2000), "Cognición Social y Discurso", en van Dijk, Teun A., *El Discurso, como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa.
- Coriat, Benjamín (1988), *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre taylorismo, el fordismo y la producción en masa*, México, Siglo XXI.
- Corres Ayala, Patricia (1997), *Alteridad y tiempo en el sujeto y la historia*, México, Fontamara.
- Chilton, Paul y Schäffner, Christina (2000), "Discurso y Política", en van Dijk, Teun A., *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa.
- Del Moral, Juan Manuel (1998), *Subjetividad y temporalidad*, México, Universidad Autónoma de Chapingo.
- Delval, Juan (1998), "Tesis sobre el constructivismo", en Rodrigo, María José y Arnay, José (comp.), *La Construcción del Conocimiento Escolar*, Paidós.

Ducoin, Patricia y Landesman, Monique (Comps. y eds.) (1993), *Las nuevas formas de investigación en educación*, México AFIRSE-Universidad Autónoma de Hidalgo

Elias, Norbert (1995), *El proceso de civilización. Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas*, México, FCE

(1994), *Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural*, Barcelona, Península.

(2000), *Sobre el tiempo*, Madrid, FCE

Erickson, Frederick (1997), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza "en Witrock, Merlin (comp), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós

Esqueda, Luis (1981), *Locus de control y estimación subjetiva del tiempo*, Mérida, Laboratorio de psicología-ULA

Farr, Roberto (1986), "Las Representaciones Sociales", en Moscovici, Serge, *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales*, Barcelona, Paidós.

Fairclouhh, Norman y Wodak, Ruth (2000), "Análisis crítico del discurso" en van Dijk, Teun A., *El Discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa.

Fernández, Lidia (2003), "La subjetividad: opaco objeto de conocimiento" en Jáidar, Isabel (2003)(Comp.), *Tras las huellas de la subjetividad*, México, UAM-Universidad Xochimilco.

Ferry, Gilles (1997), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Flores, Rafael (2001) "Hermenéutica y Pedagogía" en Echeverri Sánchez, Jesús Alberto, *Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Fraisse P.(1967) *Psychologie Experimentale*. France, P.U.F.

Foucault, Michel (1989), *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.

(1996), *Tecnologías del yo y otros textos*, Barcelona, Paidós

Galván, Francisco, Girola, Lidia, et. al. (1986), *Max Weber: Elementos de Sociología*, México UAM-UAP.

Gallegos, Ramón (1990), *Representaciones Políticas entre estudiantes universitarios de Guadalajara*, México, Universidad de Guadalajara.

Gaos, José (1993), *Introducción al Ser y el Tiempo de Martín Heidegger*, Madrid, FCE.

García González, Enrique (1991), *Piaget*, México, Trillas.

García Ospina Norbey (2001) "La idea de formación en la formación de educadores" en Echeverri Sánchez, Jesús Alberto, *Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Geertz, Clifford (1996), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

Giddens, Anthony, Jonathan, Turner, et. al (1991), *La teoría Social Hoy*, México, CONACULTA - Alianza Editorial.

Giddens, Anthony (1992), *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona Península

(2000), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica Positiva de las Sociologías Comprensivas*, Barcelona, Amorrortu

Giroux, Henry (1990), "La educación y el discurso de educación y control" en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Paidós

(1992), *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, UNAM-Siglo XXI

(1999), "Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo, en Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli, *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, CESU-UNAM-Paidós

Gleizer Salzman, Marcela (1997), *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*, México, FLACSO-Juan Pablos Editor.

Goddard, Cliff y Wierzbicka, Anna (2000), "Discurso y Cultura", en van Dijk, Teun A *El Discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa.

Gobierno del Estado de México (1991), *Plan de Estudios. Bachillerato propedéutico Estatal*.

Gobierno del Estado de México (1994), *Plan de Estudios. Bachillerato propedéutico Estatal*.

- Gómez García, Pedro (coord.) (2000), *Las ilusiones de la identidad*, Madrid, Frónesis.
- González de Luna, Eduardo (2004), *Filosofía del sentido común*, México, UNAM.
- Gurmández, Carlos (1971), *El tiempo y la dialéctica*, Madrid, siglo XXI.
- Goetz, J. y Le Comte M. (1999), *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid, Morata.
- Habermas, Jürgen (1989), "Modernidad, un proyecto incompleto", en Casullo, Nicolás (Comp.), *El debate modernidad posmodernidad*, México, Puntosur.
- (1987) *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid, Taurus.
- Hargreaves A. (1999), *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- Hegel, F. (1994) *Fenomenología del Espíritu*, México, FCE
- Heidegger, Martín (1998), *El Ser y El tiempo*, México, FCE
- (1999), *El concepto de tiempo*, Madrid, Trotta.
- (2004), *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Herder
- Héller, Agnes, (1998), *Sociología de la Vida Cotidiana*, Barcelona, Península.
- Heritage, John (1991), "Etnometodología", en Giddens, Anthony, Jonathan, Turner, et. al, *La teoría Social Hoy*, México, CONACULTA - Alianza Editorial.
- Henoa, Myrian (2001) "Investigación en educación y pedagogía" en Echeverri, Jesús Alberto, *Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.
- Honore, Bernard (1980), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea.
- Hoyos, Carlos Ángel (2003) *Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimient*, México, Lucerna Diogenis.
- Hidalgo, Guzmán (1996), Juan Luis, *Constructivismo y Aprendizaje Escolar*. México, Castellanos Editores.
- Ibérico, Mariano (1998), *Perspectivas sobre el tema del tiempo*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Iliescas, María Dolores (1995), *Un haz de reflexiones en torno al tiempo, la historia y la modernidad*, México, Centro de integración Univesitaria, Universidad Iberoamericana.

Jáidar, Isabel (Comp.) (2003), *Tras las huellas de la subjetividad*, México, UAM-Unidad Xochimilco.

Jauregui, Ramón (1998), *El tiempo que vivimos y el reparto del trabajo. La gran transformación del trabajo, la jornada laboral y el tiempo libre*, Barcelona, Paidós.

Jeanniére, Abel (1979), "Las estructuras patógenas del tiempo en las sciedaddes modernas" en Ricoer, Tonybee, et al., *El Tiempo y las filosofías*, Salamanca, UNESCO, Ediciones Sígueme

Jiménez, María del Pilar (1997), *Las Representaciones Sociales y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología Social y la Educación*, México, CESU-UNAM.

Jodelet, Denise (1986), "La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría", en Moscovici, Serge, *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales*, Barcelona, Paidós.

Jodelet, Denise, Guerrero, Alfredo (2000), *Develando la cultura: estudios de Representaciones Sociales*, México, Facultad de psicología UNAM.

Kosik, Karel (1985), *Dialéctica de lo Concreto*, México, Grijalvo.

Kraul, Margaret (2001), "La "revitalización" de los conceptos hermenéuticos y su relevancia para la pedagogía" en Echeverri Sánchez, Jesús Alberto, *Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Krüger, Heinz-Hermann (2001), "La ciencia de la educación en las antinomias de la modernidad" en Echeverri Sánchez, Jesús Alberto, *Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Landgrebe, Ludwig (1993), "Fenomenología e historia (el tiempo)" en Parent, Juan María, *Antología de fenomenología*, México, UAEM

Larrosa, Jorge (2000), *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, México, Novedades Educativas.

León, Emma y Zemelman, Hugo (coords.)(1997) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, Barcelona, CRIM-Anthropos

León Vega, Emma (2000) “El tiempo y el espacio en las teorías modernas sobre la cotidianidad”, en *La Vida Cotidiana y su espacio- Temporalidad*, Lindón, Alicia, Barcelona, Anthropos

Levinas, Emmanuel (1993), *El tiempo y el otro*, México, Paidós.

Lindón, Alicia (Coord) (2000), *Vida Cotidiana y Su Espacio – Temporalidad*, Barcelona, Anthropos.

Luria, A. R (1989), *El Cerebro en Acción, Conducta Humana*. México, Martínez de la Roca.

Lüth, Christop (2001), “De las teorías del Bildung en Alemania: aspectos de su desarrollo desde 1960” en Echeverri Sánchez, Jesús Alberto, *Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Marx, Carlos (1962), “Manuscritos filosóficos de 1844” en Marx C. y Engels F, *Escritos económicos varios*, México, Grijalbo.

Marx, Carlos y Engels, Federico (1955), *Obras escogidas. Tomo II*, Moscú, Progreso.

McCay, James (1989), *La administración del tiempo*, México, Diana.

Mclaren, Peter (1993), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Aique grupo editor

(1995), *La escuela como un performance ritual*, México, Siglo XXI.

(1998), *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Santa Fe, Homo Sapiens Editores.

(2001), *El Che Guevara, Paolo Freire y la Pedagogía de la Revolución*, México, Siglo XXI

(2003), *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI

Mardones, J. y Ursua, N. (1997), *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación Científica*, México, Fontamara.

Medina, Gabriel (comp.)(2000), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, COLMEX.

Meneses, Gerardo (2002), *Formación y Teoría Pedagógica*, México, Lucerna Diógenis.

Moscovici, Serge (1961), *El Psicoanálisis su Imagen y su Público*, Argentina, Huemul.

(1986), *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales*, Barcelona, Paidós.

Mucchielli, Alex (2000), *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*, Madrid, Morata.

Murillo, Gabriel Jaime (2001), "Subjetividad, ambiente escolar y equipo docente" en Echeverri Sánchez, Jesús Alberto, *Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Murueta, Marco Eduardo (2002), *Heidegger frente a la Teoría de la Praxis. Discusiones sobre psicología y ontología*, México, Ediciones Amapsi.

(2006), *Subjetividad y praxis: la diversidad de los contextos*, Inédito.

Novak, J. (1991), "El Constructivismo Humano: Hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos", en Porlán, Rafael, García, Eduardo y Cañal, Pedro, *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, Buenos Aires, Diada.

Nuttin, Jean (1977), "La perspective temporelle dans le comportement humain". *Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Francaise*, Poitiers

Paez, Dario Coaut (1987), *Pensamiento, individuo y sociedad, Cognición y Representación Social*, Madrid, Fundamentos.

Page, Mariano Álvaro (1996), *Los usos del tiempo como indicadores de la discriminación entre géneros*, Madrid, Instituto de la mujer, Ministerio de asuntos sociales.

Palti, Elias (2001), *Aporías tiempo, modernidad, historia, sujeto, nación, ley*, Buenos Aires, Alianza

Pasini, Wily (2000), *Los tiempos del corazón prisas y pausas en la vida y en el amor*, Barcelona, Grijalbo-Mondadori.

Pérez, David (2002), *Educación Media Superior en el Estado de México. Análisis curricular*. Colección Horizontes. Alternativas para los docentes II, Estado de México, ISCEM

Pérez, R. (1993) *La formación permanente del profesorado*, Barcelona, Península.

- Pérez, A. (1999) *La cultura escolar en la sociedad Neoliberal*, Madrid, Morata.
- Perrenoud (1997), *La Construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata
- Piaget , Jean (1987), *Autobiografía*, Barcelona, Paidós.
- (1978), *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*, México, FCE
- Piña, Juan Manuel (1998), *La Interpretación de la Vida Cotidiana Escolar, Tradiciones y prácticas Académicas*, México, CESU-Plaza y Valdés Editores.
- (2003), (Coord.) *Representaciones, imaginarios e identidad, actores de la educación superior*. México. Plaza y Valdez, CESU, UNAM.
- (2004), (Coord.) *La subjetividad de los actores de la educación*, México, CESU-UNAM.
- Reguillo, Rossana (2000), "La clandestina centralidad de la Vida Cotidiana", en Lindón Alicia (coord.), *La Vida Cotidiana y sus espacio temporalidad*, Barcelona
- Ricoeur, Toynbee, et.al. (1979), *El tiempo y las filosofías*, Salamanca, Sígueme.
- Romero, O (1980), *Incremento de internalidad y rendimiento académico: efectos de dos formatos de intervención*. Mérida, Laboratorio de Psicología, ULA.
- Rockwell, Elsie (1995), *La Escuela Cotidiana*, México, FCE.
- Rodríguez, G., et. al., (1999), *Metodología de la Investigación Cualitativa*, México Aljibe.
- Rodríguez, Ramón (1997), *La transformación hermenéutica de la fenomenología. Una interpretación de la obra temprana de Heidegger*, Madrid, Tecnos.
- Sacristán, J (2000), *Educación y Convivir en la cultura Global*, Madrid, Morata.
- Sáenz, Javier (2001), "Emociones, pasiones e imaginación: los adversarios de la moral, el orden y el progreso" en Echeverri Sánchez, Jesús Alberto, *Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Salinas, María del Carmen (1982), *La importancia del llamado tiempo libre*, México, UAM Azcapotzalco

Saldarriaga, Óscar (2001), "Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana 1826-1946" en Echeverri Sánchez, Jesús Alberto, *Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Santoni, Antonio (1999), *Nostalgia del maestro artesano*, México, CESU-UNAM.

Sarmiento, Antonio (1981), *Los disfraces del fantasma que nos horada el concepto de tiempo en las ciencias y la tecnología*, Holland, Dordrech, Holland D. Reidel

Schutz, Alfred (1967), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amnorrortu

Searle, John R. (1997), *La Construcción de la Realidad Social*, Barcelona, Paidós.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986), *Introducción a lo métodos Cualitativos de Investigación*, Buenos Aires, Paidós.

Trejo, Wonfilio (1976), *Ensayos Epistemológicos*, México, UNAM

van Dijk, Teun A.(1993), *Texto y Contexto*, México, REI

(1998), *La Ciencia del texto*, Barcelona, Paidós

(2000a), *El Discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa.

(2000b), *El Discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa.

Vargas Isla, Lilia Esther (2003), "¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad?", en Jáidar, Isabel (Comp.), *Tras las huellas de la subjetividad*, México, UAM-Unidad Xochimilco.

Vattimo, Gianni (1996), *Introducción a Heidegger*, Barcelona, Gedisa.

Vial, Juan de Dios (1981), *El tiempo en las ciencias enfoque interdisciplinario*, Chile, Editorial Universitaria.

Viñao Frago, Antonio (1996), *Espacio y Tiempo, Educación e Historia*, Morelia, IMCED.

Weber, Max (1984), *Economía y Sociedad*, México, FCE.

Whitrow G. J. (1990), *El tiempo en la historia, la evolución de nuestro sentido del tiempo y de la perspectiva temporal*, Barcelona, Crítica.

Wright von C.H (1980), *Explicación y Comprensión*, Madrid, Alianza.

Wolf, Christoph (2001), “¿Cómo adquiere sentido la escuela?” en Echeverri Sánchez, Jesús Alberto, *Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Wolf, Christoph y Zifras, Jörg (2001), “Antropología pedagógica en Alemania: retrospectivas y perspectivas”, en Echeverri Sánchez, Jesús Alberto, *Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Zemelman, Hugo (1997), “Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica”, en León Vega Emma y Zemelman, Hugo (coords.)(1997) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, Barcelona, CRIM-Anthropos

Zuluaga, Olga Lucía (2001), “El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones” en Echeverri, Jesús Alberto, *Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Referencias Hemerográficas

Calvo, Beatriz (1992), “Etnografía de la Educación” en *Nueva Antropología*, México, Julio, Vol. XII, No. 42.

Campos, Miguel Ángel y Gaspar, Sara, (1999) “Representación y construcción de conocimiento” en *Perfiles educativos* No. 83-84, enero-junio 1999, México, CESU-UNAM

Cesar Coll, “Representación y construcción del conocimiento”, en *Perfiles Educativos* No 83-84, 1994, CESU-UNAM.

Díaz, Arceo (1994), “La formación de Aspectos metacurriculares con alumnos de educación Media Superior” en *Perfiles Educativos* No 65, Julio Septiembre , CESU-UNAM

Enzesberger, Hans Magnus (1993), "Todos somos guerra civil" en *Nexos*, No. 189, septiembre.

Giroux, Henry (1996), "Educación Posmoderna y generación juvenil" en *Nueva Sociedad*, No 146, Caracas, Texto.

Lankshear, Colin y Knobel, Michele, (2000), "Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa" en *Perfiles educativos* No. 87, CESU-UNAM

Medina, Patricia (1999), "Normalista o universitario polos opuestos o procesos y proyectos compartidos" en *Perfiles educativos* No. 83-84, enero-junio 1999, México, CESU-UNAM

Miranda, Roberto Alfredo, "Expectativas sobre la escuela" en *Perfiles educativos* No 67 Enero- Marzo 1995, CESU- UNAM

Schufer, Ana M. Mendez, D, et .al. "Así piensan nuestros adolescentes" en *Perfiles Educativos*, No. 62, Octubre- Diciembre 1995, CESU-UNAM.

Thompson (1967). E. P. "Time work discipline, and industrial capitalism" en *past and present*, No. 38, Corpus Christi Colege, Oxford

Valle, Angeles y Snith, Mascia, "La escolaridad como un valor para los jóvenes" en *Perfiles educativos* No. 60, Abril-Junio 1993, CESU-UNAM

Referencias Electrónicas

Botero, Patricia (2006) *Niñez, política y cotidianidad reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contexto márgenes o de la periferia: el caso de la plaza de mercado de manizales como escenario de socialización política.*

[http:// correo.umanizales.edu.co/tesis/doctorado/preliminares 1.pdf](http://correo.umanizales.edu.co/tesis/doctorado/preliminares 1.pdf)

Banchs, María A (1999), *Representaciones sociales, memoria social e identidad de género*

<http://webs.uvigo.es/pmayobre>

Capurro, Rafael (1982), *Heidegger y la experiencia del lenguaje*

[http:// www. capurro. de / boss. htm](http://www.capurro.de/boss.htm)

Gobierno del Estado de México (2005), *Currículum y Proyecto pedagógico*

Heidegger, Martín (1924), *El concepto del Tiempo*, edición electrónica de www.philosophia.cl (modificada)
[http:// www. Heideggeriana.com.ar/ textos/ concepto_tiempo_histórico.htm](http://www.Heideggeriana.com.ar/textos/concepto_tiempo_historico.htm)

(1951), *Qué significa pensar*, Buenos Aires, Nova
[http://www. homepage.mac.com/eeskenazi/heideggerpensar.html](http://www.homepage.mac.com/eeskenazi/heideggerpensar.html)
[http://www. homepage.mac.com/eeskenazi/heideggerpensar2.html](http://www.homepage.mac.com/eeskenazi/heideggerpensar2.html)

(1996), *La época de la imagen del mundo*, Madrid, Alianza
http://www.heideggeriana.com.ar/textos/epoca_de_la_imagen.htm

(1999), *El concepto de tiempo*, Madrid, Trota
[http:// www. Heideggeriana.com.ar/ textos/ tiempo_oyarzun.htm](http://www.Heideggeriana.com.ar/textos/tiempo_oyarzun.htm)

(2000), *Carta sobre el humanismo*, Madrid, Alianza
Editorial
[http:// www. Heideggeriana.com.ar/ textos/ carta_humanismo.htm](http://www.Heideggeriana.com.ar/textos/carta_humanismo.htm)

Kant, Emmanuel (1928), *Crítica de la razón pura*, Madrid, Librería General de Victoriano Suárez
<http://psikolibro.webcindario.com/libros/ccss/ccss01.htm>.