

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Tesis

***LA VIDA COTIDIANA EN EL SALÓN DE CLASE Y SU
REPERCUSIÓN EN EL SENTIDO Y SIGNIFICADO DEL
BACHILLERATO***

- Miguel Angel Gardea Carrasco
- Carlos Tomás Angulo Ramírez

Licenciatura en Sociología

2011

Asesora: Amparo Ruiz del Castillo



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
I DEL MAR DE LA TRANQUILIDAD AL MAR DE LOS VACÍOS O BUSCANDO CÓMO LLEGAR.....	9
1.1. El inicio.....	9
1.2. El rumbo de la investigación.....	11
1.2.1. El veinte aclara penumbras.....	12
1.2.2. La urdimbre del acceso	13
1.2.3. Crisantemos vs. planetas	14
1.2.3.1. Aterrizaje en tensión	16
1.3. Brújula en mano	21
1.3.1. Las mediaciones	23
1.3.2. La vida cotidiana	25
1.3.3. Constructores de significados	29
1.3.4. Representaciones y expectativas sociales	31
1.3.5. Lo operativo	34
1.3.6. La iniciativa en el mar de los vacíos	35
II DE LAS EXPERIENCIAS A LAS ESTRUCTURAS. EL HÁBITAT DE LAS PROCEDENCIAS.....	39
2.1. Los contextos que los circundan o la realidad que las constituye	40

2.1.1. Lo estructural del contexto	43
2.1.1.1. Aquí la aldea global "jiede a mierda"	46
2.1.2. El "Defe" como parte de la aldea	48
2.1.3. Iztapalapa: la geografía más pobre y poblada del D.F.	49
2.1.3.1. La "neta de los chavos"	51
2.1.4. El mundo de la familia o los surcos circulares de biografías cotidianas	53
2.1.5. El territorio de las calles o la selva urbana	59
2.2. El horizonte de las miradas	61
2.2.1. La trama de las interrelaciones	64
2.2.2. La sociedad en la que navegamos	66
2.2.2.1. Los de aquí y los de allá	68
III DE LOS MUNDOS SINGULARES AL UNIVERSO ESCOLAR: EL LUGAR DE LOS ENCUENTROS	71
3.1. Puntales de arranque	72
3.1.1. Historia escolar	72
3.1.2. Finalidades y perfil del bachiller	75
3.1.3. Los comienzos de Bachilleres	77
3.1.4. La fundación	80
3.1.5. La percepción	82
3.1.6 La implicación	85
3.2 El Colegio de Bachilleres y su modelo educativo	88
3.2.1. El modelo	90
3.2.2. Los procesos	91

3.2.3. Instrumentación	92
3.3. Lo Cotidiano trastoca la imagen idealizada de la institución	93
3.3.1. Los rituales de iniciación	95
3.3.1.1. La oferta	96
3.3.1.2. El rechazo	97
3.3.1.3. El examen único	98
3.4 La entrada a Bachilleres	101
3.4.1. Entre el rechazo y la aceptación	102
3.4.2. El espacio en el que se quedaron	106
3.4.2.1. La pobreza	106
3.4.2.2. La Familia	108
3.4.2.3. "Todo se nos viene a nosotros"	109

IV EL AULA COMO ESPACIO DE CONCRECIÓN DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR

112

4.1 El aula como concreción del quehacer educativo	115
4.1.1. Noción del aula	118
4.1.2. Propuesta de definición	121
4.2. El entorno inmediato del aula	122
4.3 La percepción de los primeros contactos	128
4.3.1. Lo que esperan	129
4.4. Valores asociados al espacio.....	132
4.4.1. El contrapunto del tiempo y espacio de la vida cotidiana	135
4.4.2. Entre la norma institucional y el quehacer cotidiano	138

4.4.3. La comunicación	140
4.4.3.1. La relación maestro-alumno	144
4.4.3.1.1. Continuidad vertical	146
4.4.3.2. La manzana o el saber y el poder	149
4.5. Las representaciones sociales y expectativas de futuro	154
CONCLUSIONES	159
BIBLIOGRAFÍA	175

INTRODUCCIÓN

Adentrarse a la vida cotidiana del aula y tratar de conocer las representaciones sociales y expectativas de vida que los alumnos ahí producen, abordada desde su mirada y bajo un enfoque intersubjetivo reviste realizar acciones diversas y complejas; ya que la cotidianidad plasma su estructura y formas de funcionar dentro de los espacios de lo rutinario, la inmediatez y la obviedad. Esta circunstancia, a fuerza de su constante presencia, en su generalidad, provoca una errónea o nula visibilidad de los fenómenos que en ella se circunscriben. De esto no se excluyen las concreciones del mundo simbólico que se juega al interior del salón de clase.

De ahí que el presente estudio, sin pretensiones absolutas, intente develar algunos aspectos o facetas de los interjuegos que se dan en el horizonte de significación del estudiante de bachillerato que cursa en la actualidad¹ los planes y programas de estudio del Colegio de Bachilleres, en la Ciudad de México.

El trabajo se inscribe dentro de la temática que aborda la relación juventud-escuela. Se propone en particular resaltar las representaciones sociales y expectativas de vida que los estudiantes del nivel medio superior elaboran con base en la experiencia escolar que cotidianamente viven en las aulas. No hace hincapié en teorías y debates ideológicos acerca de la educación, ni en sus aspectos estructurales o cuestiones pedagógicas, tampoco en los contenidos académicos, sino que está enfocado a comprender de manera más próxima el sentido y significado que tiene para los alumnos el educarse formalmente en las aulas.

Por consiguiente lo que se presenta es una investigación conjunta² de corte cualitativo, que pretende conocer lo que acontece cotidianamente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje al interior de las aulas. Todo esto realizado desde los mismos procesos de

¹ La investigación inicia en el año 2000 y concluye en el 2005. Cabe aclarar que debido a la demora de su presentación formal a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM., se incorporó información más reciente.

² El propósito de realizar esta tesis de forma conjunta se debió básicamente, a las similitudes y experiencias que ambos autores compartimos. En primer término, nuestros estudios universitarios y situación laboral son coincidentes, los dos estudiamos filosofía y somos parte de la planta docente de la Academia de Filosofía del Colegio de Bachilleres, los dos cursamos la carrera de sociología en la misma universidad y, a los dos nos falta la realización de la tesis para concluir dicha carrera. En segundo término, consideramos que la experiencia acumulada de trabajar con la misma comunidad estudiantil y el constante intercambio de pareceres sobre este mundo escolar, junto al interés mutuo por conocer su problemática, bien podía plasmarse en una investigación que englobara dichos pareceres. De ahí que nos fijáramos como meta la elaboración de esta tesis. Ya lo dice la famosa frase, “dos cabezas piensan más que una”.

interacción que se dan a nivel del aula, sin olvidar la importancia que tiene la relación macrosocial entre escuela y sociedad en este proceso.

Conscientes de la dificultad que entraña anticiparse al contenido simbólico que puebla la vida cotidiana escolar, debido a que las acciones realizadas por los alumnos día con día las construyen generalmente de acuerdo a su propio sentido en un contexto situacional que está continuamente cambiando, consideramos que las posibles respuestas al problema planteado las obtengamos en y durante el proceso mismo de la investigación.

No obstante se apunta como hipótesis inicial de trabajo que, las representaciones sociales y expectativas de vida que elaboran los estudiantes en su condición de bachilleres, no son el mero reflejo de la realidad socioeconómica y cultural de la que son portadores, sino que son construidas a través de las experiencias habidas en la interacción social cotidiana que posibilita la escuela y más concretamente el salón de clase.

Para descifrar la lectura de tales procesos se establece un camino operativo consistente en un análisis discursivo-interpretativo, producto de ciento cincuenta cuestionarios y cincuenta entrevistas llamadas semi-estructuradas, repartidas en los seis niveles académicos que contempla el modelo educativo del Colegio de Bachilleres. Esto, junto a la observación participante y diarios de campo serán las herramientas clave que posibilitarán reconstruir e interpretar el material discursivo obtenido.

Con su realización, a la vez que se busca participar de alguna manera en el análisis de los fenómenos sociales desde una dimensión subjetiva; también se quiere encontrar los elementos factibles que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se da al interior de las aulas de la institución mencionada.

Con la idea de relacionar el tema a investigar con nosotros que lo realizaremos, queremos recuperar la fuente de su inicio. Ésta surgió en nuestra propia cotidianidad y desde nuestra subjetividad. Concretamente fueron las reflexiones hechas sobre una frase de Ovidio: “Nada es tan fuerte como la costumbre”, las que nos hicieron pensar acerca de lo mecánico y rutinario en que a veces se convierte la vida.

Dichas reflexiones se presentaron tomando el sol plácidamente en la playa en unas vacaciones de verano, brotaron, así nada más, sin decir “agua va”, suscitando en estos “vacacionistas” un malestar creciente que convirtieron el mar tranquilo en un “mar de vacíos”. Fue un mar tan incierto que sus aguas agitadas nos obligaron a cuestionar y

buscar, una y otra vez, acerca del velado y complicado mundo de la rutina y la obviedad. En efecto, dicha frase nos permitió descubrir la importancia de lo llamado pequeño y ordinario de la vida, lo asombroso de lo cotidiano y las propias resistencias que impiden advertir tales presencias.

Las ideas emanadas de la sentencia de Ovidio de alguna u otra manera nos fueron llevando a la misma región de la imaginación³, ese bosque de sorpresas que nosotros, a pesar de los riesgos que ahí se corren decidimos visitar y, lo hicimos así, porque que creemos que desde ese ámbito se puede mirar de otro modo, con otros ojos las propias prácticas cotidianas.

Justamente, en ese bosque fue posible tomar conciencia de que después de tanto mirar lo mismo, de repetir actos y palabras o recitar todos los días los mismos discursos, de transitar una y otra vez idénticos senderos y —lo que es peor aún— de vivir siempre lo mismo, se olvida por qué se mira determinado lugar o se realiza cualquier acto, por qué se camina en una dirección y se vive de cierta manera. Fue posible, digamos, descubrir cómo poco a poco y sin darse cuenta la avasallante monotonía invade y envuelve la mayoría de las actividades ordinarias, ocultando así la vida efectiva que a diario en ella se teje.

De esta situación no escapa la llamada vida cotidiana del salón de clase, específicamente el proceso de enseñanza y aprendizaje que maestros y alumnos experimentan en el plantel 06 del Colegio de Bachilleres. Aquí, la máxima ovidiana actuó como revelador que de manera fulminante y con toda crudeza, hizo aparecer la imagen de indolencia, confusión, rutina o a veces la violencia y la pereza que en ciertos momentos invade el ambiente de las aulas del plantel antes aludido. Aunque también exhibió la paciencia, entrega, lucidez y los deseos de superación que transmiten muchos de los miembros de la comunidad de Bachilleres. Estas revelaciones fueron, pues, las que encauzaron la búsqueda por descubrir lo que está más allá de lo que a simple vista presenta la escuela.

³ Durante el siglo XIX, con la inauguración de la *era cientificista* emanada del positivismo, la imaginación es anatemizada, al grado que Brunschvieg la considera como "pecado contra el espíritu". Cfr. Gilbert, Durand, *La imaginación simbólica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1971. En el presente trabajo el término imaginar es empleado en el sentido que le da W. Mills, quien habla de la posibilidad de inventarse de nuevo y escapar de los barrotes que anclan al "aceptado" conocimiento científico. Consultar al respecto, Mills, Wright, *La imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1971. Por su parte el filósofo francés Jean, Chatteau, sostiene que es imposible concebir al pensamiento sin la imaginación. Imaginar es lanzarse fuera de sí, es volcarse a la aventura. "Si se extiende la luz toma la forma de lo que está inventando la mirada". Jean, Chatteau, *Las fuentes de lo imaginario*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

Con ese interés empezamos a buscar las explicaciones clave de algunos investigadores que han hecho del ámbito escolar su objeto de estudio, como las expresadas por McLaren acerca de la vida en las escuelas o la de Woods que explora la escuela por dentro, tanto como la de Jackson Philip a través de la vida al interior de los salones de clase. De ellas aprendimos que la asistencia a los centros escolares se ha vuelto, precisamente a fuerza de la costumbre, una actividad tan común y corriente, “tan natural”, que dicha asistencia pasa inadvertida para la mayoría de las personas, tanto para quienes asisten como para quienes no lo hacen, llegando al grado que nunca o casi nadie se pregunta por lo que acontece detrás de los muros escolares.⁴

Del mismo modo exploramos las investigaciones efectuadas en México sobre el mencionado tema, de dicha exploración se pudo saber que en los años sesenta, con todo y que surgieron algunos estudios de corte cualitativo, la mayor parte de las investigaciones abordaban la problemática educativa a un nivel estructural o macrosocial, y desde el punto de vista cuantitativo. Los planteamientos que se hacían giraban, en su mayor parte, sobre la organización funcional de la escuela, los fines para los cuales fue creada, su función social y la vinculación con las demás esferas de la sociedad, o también acerca de la relación estructura e infraestructura, clases sociales, educación y cultura popular, conciencia de clase, el poder, etcétera, dejando a un lado, por lo mismo, los trabajos sociológicos microsociales. Incluso se puede afirmar que los estudios sobre la vida cotidiana en la escuela, en especial los que surgen de la visión de los mismos actores involucrados, estuvieron ausentes de la investigación sociológica.

A este respecto, Piña Osorio en su trabajo *vida cotidiana escolar*, sostiene que si bien es cierto que en la década de los sesenta, aparecieron algunas investigaciones que tomaron en cuenta la experiencia social concreta de quienes vivencian el acto educativo, fue hasta los últimos veinte años cuando dichos estudios se incrementaron.⁵

⁴ Algunos de los investigadores consultados fueron, Philip, Jackson, *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975; Peter, Woods, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia y Paidós, 1998; Jules, Henry, “La cultura contra el hombre”, en Alicia, Molina, *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico* (antología), México, Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito, 1985; P. McLaren, *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI, UNAM, 1984; Jean, Guichard, *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Barcelona, Laertes, 1995.

⁵Para mayor información consultar, J. P., Piña Osorio, *Vida cotidiana escolar*, México, UNAM, CESU, Plaza & Valdés, 1998.

Por su parte el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa informa que en la década de los ochenta, tan sólo se realizaron 166 trabajos que abordan al alumno como protagonista de su experiencia educativa, de los cuales, el 75 % se refiere al nivel universitario, el 2.5 % al bachillerato, el 7.5 a la normal, el 2.5 % a la secundaria y el 5% a la primaria. Tendencia porcentual, que de acuerdo a datos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, hasta el día de hoy persiste.⁶

Martha Corenstein, a su vez, menciona algunas de las principales instituciones que han realizado investigaciones de este tipo, entre ellas están, el Departamento de Investigaciones Educativas, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, la Universidad Pedagógica Nacional, algunas escuelas y facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México, como el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, las Facultades de Estudios Superiores Aragón y Acatlán, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, el Centro de Investigación y Servicios Educativos (ya desaparecido), el Centro de Estudios sobre la Universidad, la Facultad de Psicología, el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.⁷

La ayuda que proporcionó el breve recorrido arriba descrito fue en cierto modo doble; ya que por un lado se percibieron las múltiples dificultades que entrañan las investigaciones de tipo cualitativo, debido a la diversidad de posturas y temáticas teórico-metodológicas que presentan; y por el otro, también se conoció la riqueza de aportes que dichos estudios pueden dar a la comprensión de la realidad social.

En vista de lo anterior y con el ánimo de acercarnos al análisis que sobre esta temática se viene dando en el país, es que se propone la elaboración del presente trabajo. Éste como ya se dijo quiere llegar a los espacios mismos que son habitados por quienes “viven la escuela”, de manera tal, que al traspasar el velo rutinario que hasta la fecha oculta la vida que transcurre al interior de las instituciones educativas, especialmente en los salones de clase, se pueda descubrir en su total concreción esa vida escondida, que por su cotidianidad se

⁶ Cfr. Carbajal, A. T. C. Spitzer, et al. Alumnos. *Estados de conocimiento. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*, I. México, 2º. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993.

⁷ Citada en Piña Osorio, *op.cit.* pp.20-21.

presenta, al menos para quienes esto investigan, tan familiar y a la vez tan extraña.

Como primer paso para su consecución se llevó a cabo una revisión más acuciosa de materiales documentales y una observación exploratoria en el terreno de los hechos. Ambas acciones permitieron ampliar y afinar los cuestionamientos que sobre el mencionado tema se venían haciendo, los cuales al paso del tiempo se fueron multiplicando en varias direcciones y con distintos grados de profundidad, hasta llegar al aquí formulado.

EL primer capítulo tiene, precisamente, la intención de exponer el proceso de selección, delimitación y planteamiento del problema aludido. Así como explicar y justificar los aspectos teórico-metodológicos elegidos para llevar a cabo el estudio. Cabe aclarar que antes de efectuar esto dicho, decidimos dar un breve paso hacia atrás para recordar el hecho espontáneo y simple, que desató en toda su proporción lo que aborda el capítulo.

El segundo capítulo busca explorar el contexto socio-económico y cultural del cual proceden los alumnos estudiados, ello con el fin de encontrar ahí los elementos fundantes de las representaciones y expectativas que más adelante en la escuela elaborarán dichos alumnos. Esto porque creemos que el contexto es el lugar donde la realidad subjetiva y la realidad social interaccionan, donde concretamente los alumnos realizan sus conductas y acciones humanas. Se subtituló como el “hábitat de las procedencias”, debido a que hace referencia al territorio donde cada uno de esos alumnos tejen sus historias personales y construyen sus aspiraciones o perspectivas de vida, cuyos resultados, lo sabemos, pueden ser o no alcanzados.

En suma, el capítulo habla no sólo de las características socioculturales y económicas del escenario en el cual están inmersos los alumnos, sino que también habla de la realidad que les hace ser lo que son.

El tercer capítulo, está estructurado en torno al mundo escolar, en el análisis de la responsabilidad que la escuela tiene con la sociedad, los principales saberes, valores, políticas y acciones que desde la lógica del sistema social en el cual está inserta permite. Plantea así mismo, una panorámica general de la fundación del Colegio de Bachilleres y su modelo educativo, tanto como la concreción de su

ideario en las aulas, la repercusión en los alumnos y las respuestas que implementan con base al mencionado modelo.

El cuarto capítulo se vertebra bajo la idea de que el aula es el espacio donde se forma y materializa el quehacer educativo. En este sentido aborda la vida cotidiana del aula como producto de un contexto socio-histórico y cultural determinado, caracterizada por la expresión particular que los alumnos desde su historia personal le imprimen.

De este modo se verá cómo la problemática que vive el país, la ciudad de México, los barrios de origen, la familia y la propia problemática que arrastran los jóvenes cobran presencia en las múltiples acciones y complejas relaciones que se dan entre alumnos y maestros, alumnos entre sí, tanto como con el conocimiento que en el aula se pretende enseñar. Este mundo de interacciones en su acción dinámica mostrará, en última instancia, cómo se configura la vida social del aula en el plantel estudiado.

De manera particular y bajo las características situacionales concretas de la experiencia vivida por los alumnos entrevistados en dicho espacio, el capítulo nos acercará al conocimiento de las representaciones sociales y expectativas de vida que con base en ella construyen.

Por último en las conclusiones se exponen sucintamente los principales hallazgos del trabajo, intentando, además, resaltar la importancia que tiene para quienes de alguna u otra forma participamos en la labor docente, investigar sobre nuestro propio hacer y el hacer de los alumnos al interior del aula; ya que lo que se vive en el aula deja huellas profundas no sólo en maestros y alumnos, sino también para el conjunto de la sociedad.

Por eso escribir lo que descubrimos e interpretamos en las aulas del plantel estudiado, aunque sea modestamente, creemos, es un avance para la investigación relacionada con estos temas. El maestro, se lee en el abstract del artículo escrito por Josefina Quintero y otros, "...convierte su aula en investigativa cuando descifra significados, identifica problemas surgidos de la misma experiencia pedagógica, actúa a partir de la comprensión de lo que hace,

experimenta cambios, reflexiona y objetiva ese saber en la escritura para someterlo a la crítica”.⁸

Se trata en definitiva, de recobrar el asombro, de despertar la conciencia, para así poder develar lo aparentemente inocuo, anónimo y rutinario de la vida cotidiana del aula.

Capítulo I

DEL MAR DE LA TRANQUILIDAD AL MAR DE LOS VACÍOS O BUSCANDO CÓMO LLEGAR

*Para llegar al punto que no conoces
debes tomar el camino que no conoces.*

San Juan de la Cruz

1.1. El inicio

La “guerra de los gises” es el comienzo, estalló en los primeros días del siglo XXI en un salón de clases del plantel 06, del Colegio de Bachilleres. Fue un acontecimiento disruptivo que trastocó el transcurrir cotidiano, aparentemente “normal” del mundo de vida de la clase. Principió con una batalla de pequeños trozos de gis entre maestro y alumnos, continuó con otros medios y al parecer, aún no termina.

⁸Josefina, Quintero, C., *Aula investigativa: un espacio para construir saber pedagógico*, México, Revista Reencuentro, no. 26, UAM-X. 1999, p. 18.

Los sonidos de guerra estremecieron el aula, cuando al tiempo que los estudiantes gritaban: –¡ya párele maestro!, ¡pa’ que tanto *choro!*, díganos *usted* lo que es y ya. No haga tantas olas que nos “*oga*”, se estrellaron en “el lugar del maestro” específicamente en el pizarrón, un puñado de balas de gis violentamente disparadas desde “el lugar de los alumnos”.⁹ Declaración de guerra estudiantil que el profesor respondió con tan sólo un tímido disparo de gis contra el pizarrón, una mirada incrédula, una salida presurosa del salón y la incómoda sospecha de que algo andaba mal.

Lo acontecido volvió de pronto visible lo que está detrás de la inofensiva cotidianidad del salón de clases y rompió, en definitiva, la *sorda tranquilidad* que hasta entonces se vivía en ese pequeño espacio escolar e instaló en su lugar la incomodidad de la duda.

¿Por qué pasó esto? ¿Quién lo propició? ¿El maestro? ¿Los alumnos? ¿La escuela? ¿La misma insospechada cotidianidad? ¿El modelo educativo empleado? ¿Las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales que ofrece el país? ¿La familia? ¿Qué significado tiene para maestros y alumnos, la aparición de este suceso y las diversas acciones que se despliegan en el aula? ¿Cómo se organiza la vida al interior de ésta y qué consecuencias tiene esa manera de “vivir el aula” con otras formas de ver la vida social de los individuos? ¿Qué hacer? Fueron preguntas recurrentes que por largo tiempo se presentaron como síntoma de preocupación por encontrar sus correspondientes respuestas.

Un primer acercamiento para responderlas fue buscar información sobre la vida escolar a modo de explicar el suceso antes mencionado. Esta búsqueda con todo y ser incipiente, no sólo aportó elementos aclaratorios sobre el suceso de los gises, sino que también abrió otras vías de investigación sobre el comportamiento que alumnos y maestros producen en el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en los salones de clase.

Por considerar de utilidad para lo aquí investigado mencionaremos únicamente la demanda principal que exigían, al menos en aquellos momentos, los “alumnos

⁹ Aquí consideramos que todo proceso de enseñanza y aprendizaje implica una relación con el saber, con el poder o con el deseo y que dicha relación, es dada y sentida según el lugar que los principales actores (maestros y alumnos) ocupen en esa relación. Por ejemplo, si se fundamenta en el saber, la relación maestro-alumno es percibida desde lugares diferentes: “el lugar del maestro” donde todo se sabe, y “el lugar del alumno” donde todo se ignora.

guerreros”. Ésta consistía en que, sin tantos “*panchos*” se les proporcionaran soluciones fáciles y breves. Los alumnos necesitaban evidencias y querían evitar a toda costa la inseguridad o el esfuerzo de buscar sus propias respuestas.

Deseaban tener la cómoda tranquilidad proporcionada por el saber que $2 + 2$ son 4, la cual contrastaba, a manera de ejemplo, con la inquietante tranquilidad a la que aludieron aquellos estudiantes del París de 1968, cuando estamparon sobre los muros del barrio latino: “¡Qué tranquilidad! $2 + 2$ no son 4”. “Inquietud” que de alguna manera reflejaba nuestra propuesta pedagógica al interior del salón.¹⁰

Para seguir con la metáfora del mar, se puede decir que preferían el “apapacho tranquilizador” de sus aguas mansas a las “sacudidas” que causan sus olas bravas. “¡No haga olas que nos ‘oga!’” Gritaron.

1.2 El rumbo de la investigación

Lo anterior fue el resorte que nos impulsó a indagar los aspectos teórico–metodológicos que sustentaran la solidez y coherencia de la problemática que conlleva la reflexividad sobre los asuntos de la vida cotidiana escolar. Esto porque sabíamos de antemano que para definir el *qué, dónde, cómo, cuándo y para qué*, es indispensable que dichas interrogantes vayan acompañadas de una teoría que explique las distintas relaciones que implican, así como el método que las encamine a su aclaración. Evitando, siempre en lo posible, que el uso de tales recursos se conviertan en una camisa de fuerza que aprisione los datos de la realidad social investigada, ya que los acontecimientos aparentemente intrascendentes o las

¹⁰ En un sentido amplio, lo que proponíamos era que la duda jugara un papel importante en la transmisión de conocimientos, tanto en el contenido académico transmitido como en el sujeto que lo transmite. Nos íbamos por el lado incierto, si se quiere problemático: el estudiante incomoda con su pregunta y el maestro molesta con su no respuesta absoluta. Intentábamos abrir caminos para que el alumno, paradójicamente, no fuera “un eterno alumno” y el maestro no se sintiera el dueño de la verdad. Para que maestros y alumnos dijeran: “No he llegado al lugar de la certidumbre, sino al lugar donde puedo presenciar lo incierto”, consultar a este respecto Mondragón, Millán, *El ser como instrumento educativo, un método diferente*, México, Revista Reencuentro no. 46, UAM-X., agosto 2006, Para una consulta más amplia ver Edgar, Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, 1999, pp. 43-50, específicamente el capítulo V, donde se propone introducir en la educación del futuro la enseñanza de la incertidumbre. La finalidad es que los alumnos obtengan estrategias que les permitan afrontar los riesgos y lo inesperado e incierto que se volverá el mundo en un futuro cercano. “Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza... Hay que estar a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos”. Si se quiere ver la visión de algunos maestros innovadores consultar Carlos, Ímaz, G., *Micro Política y Cambio Pedagógico en la Escuela Primaria Pública Mexicana*, México, Revista Perfiles educativos, no. 67, 1995, pp.59-76.

pequeñas cosas que pueblan la vida del día a día escolar, pensamos, no son tan dóciles de apresar o modificar.

También nos propusimos conducir el trabajo bajo una doble mirada que refleje en su conjunción, tanto la experiencia real y concreta vivida cotidianamente por los alumnos como la real y concreta capacidad que nosotros, en tanto investigadores tengamos para realizarlo. Se toma en cuenta, por decir, la *carga subjetiva* y el nivel de *compromiso* existente entre nosotros y los alumnos como uno de los elementos esenciales de la investigación.

Ello siempre en la procura que dicha carga y compromiso mediante una actitud crítica aprenda a tomar distancia de lo investigado de modo tal que, podamos identificar las representaciones y expectativas sociales que los mismos alumnos producen con base en sus prácticas cotidianas dentro de las aulas desde su propia mirada, sin confundirlas con las que se puedan otorgar a partir de nuestra propia participación o experiencia como docentes.

En síntesis, el “acontecimiento bélico” ayudó en mucho a discutir y pensar el *cómo* investigar el tipo de realidad social antes mencionada, siempre bajo la consigna de encaminar su indagación a través de un proceso continuo de construcción–reconstrucción entre la teoría propuesta y los datos empíricos obtenidos.

1.2.1 El *veinte* aclara penumbras

Armados con estas primeras ideas, nos dimos a la tarea de plantear y delimitar el problema de investigación. Tarea en la cual, cabe contar, se consumieron muchas horas de discusión, mucho tiempo de búsqueda, de rastreos y eliminaciones, de formular y reformular preguntas acerca de lo que queríamos hacer. Fue un tiempo agotador que no estuvo exento de frustraciones pero al final, como todo esfuerzo que persiste tuvo su recompensa porque fue en una de esas tantas veces, con la paciencia ya por acabarse, cuando “nos cayó el *veinte*” de lo que realmente queríamos saber acerca de todo ese universo de problemas escolares, éste quedó sucintamente formulado así: ¿Qué representaciones y expectativas sociales elaboran los alumnos del Colegio de Bachilleres, plantel 06 “Vicente Guerrero”,

con respecto a la experiencia escolar que cotidianamente viven al interior del salón de clases, en este inicio de siglo?

Con esta manera de preguntar se intenta reflejar aquello que deseamos conocer y transformar, incluso pensamos que la misma pregunta¹¹ lleva ya, de algún modo implícito, el nivel de respuesta y las formas de buscarla. Ya que como se ve, los elementos que integran la pregunta tales como las interacciones que se tejen en la vida cotidiana y las elaboraciones de sentido que procesan quienes viven esa particular realidad, enfilan su búsqueda hacia la esfera de la subjetividad¹² y sus construcciones simbólicas y no a las estructuras totales u objetivas.

1.2.2 La urdimbre del acceso

Llegados a esto, decidimos empezar –de acuerdo a las características del problema planteado– y motivados por la idea de Machado, tantas veces citada en trabajos y cantada por Joan Manuel Serrat: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar” por buscar o urdir, la vía de acceso al problema aludido. En palabras de Morin, se diría que lo primero que nos propusimos fue, “partir a la búsqueda del método...a caminar sin camino, hacer el camino al caminar”.¹³

Sabemos que este “caminar sin camino” es arduo y complejo, pero, aún así queremos emprenderlo. En su recorrido que parte de los terrenos propios de la realidad escolar de los bachilleres en situación de cotidianidad y ayudados por los aportes teóricos seleccionados, creemos encontrar el método o, si se quiere, la *actitud* más adecuada que nos ayude a llegar al conocimiento que en él buscamos. Ya que como bien dice Bertaux:

¹¹ Jorge, Wagensberg plantea que el hombre se maravilla ante la inmensidad del universo, y que para pensar en tal inmensidad existen dos opciones: una, el mundo es un mundo de preguntas y la tarea es buscar las respuestas; la otra, el mundo es un mundo de respuestas y lo que se necesita es *descubrir de qué preguntar*. Ambas son aceptables, pero muy diferentes. Este autor sostiene además, que nuestra mente tiene esas dos alternativas para enfrentarse a la incertidumbre del resto del mundo, y que nadie se instala por completo en una sola de estas actitudes. Nuestra mirada tiene que ver más con la segunda actitud, ya que se preocupa sobre todo por la inteligibilidad de lo que ocurre, más que por la causalidad y finalidad que plantea la primera. El autor considera que la respuesta es casi rutina y que la historia de la ciencia es la historia de las buenas preguntas. Se avanza cuando cambia la pregunta y navegamos en la incertidumbre. En este trabajo se pretende, pues, que la pregunta planteada sea considerada desde la segunda actitud. Para una ampliación sobre este tema consultar Jorge, Wagensberg, *Si la naturaleza es la respuesta ¿cuál era la pregunta?* Buenos aires, Matatena, 2002.

¹² Entendemos por *subjetividad* todo aquello que tenga que ver con lo que está más próximo a la experiencia concreta de los seres humanos. Berger y Luckmann, citados por Gabriela, Rodríguez, y Kéijzer, De Benno, dicen que: “Lo más próximo a mí es la zona de vida cotidiana directamente accesible a mi manipulación corporal...la subjetividad es la formación de un mundo interior, un mundo propio que -como dice Ágnes, Heller, “puede quedar guardado para sí, o bien mostrarse, relegarse al trasfondo o expresarse intencionalmente a los demás”(Heller, 1993). Cfr. “Sexualidad juvenil” en Gabriel, Medina, C.. *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, Colegio de México, 2000, p, 147.

¹³ Edgar, Morin, *El método*, tomo 1, *La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1981, p. 36.

La elección de un método particular para estudiar tal o cual objeto sociológico no tiene nada de anodino. Compromete a la persona que hará la investigación a una determinada relación de campo, a ciertas prácticas existenciales; contiene en filigrana ciertas formas de pensamiento y excluye otras. En pocas palabras, lo que está en juego en realidad son algunos años de la vida de un(a) sociólogo(a). En la medida en que el/ella controle la elección de su método, la decisión será tomada mucho más en función de inclinaciones profundas que de consideraciones racionales.¹⁴

Para encontrarlo, o mejor dicho, para hacer el camino, tomaremos a la misma realidad empírica como orientadora y nos adentraremos a los campos teóricos de la sociología que hablen de estos asuntos. En su estancia y centrando el análisis más en las coincidencias que en las diferencias que presente ese cuerpo teórico, podremos descubrir la ayuda teórico–metodológica que pueda engarzar de mejor manera la lógica del problema a investigar.

1.2.3 Crisantemos vs. Planetas

Es un hecho que la naturaleza del objeto de estudio y el método por el cual debe ser investigado genera y ha generado en las ciencias sociales, particularmente en la sociología, múltiples posturas teóricas que van desde aquellas que explican los fenómenos sociales como si fueran fenómenos naturales, hasta aquellas que los analizan como si fueran productos totales de la cultura, es decir, los ven como: “...pertenecientes a un mundo de espíritu objetivo...inteligible, pero no bajo la forma de leyes científicas”.¹⁵

Dentro de este abanico de teorías, descubrir aquella que tome en cuenta los aspectos de orden simbólico y subjetivo abordados no desde las estructuras sociales, sino desde las muy particulares condiciones de existencia, tal y como es, la rutina diaria de la clase es complicado. Sobre todo cuando nos asalta la duda de hasta qué grado las condiciones materiales de existencia son determinantes en la constitución de la subjetividad de los alumnos o hasta qué punto la subjetividad y

¹⁴ D. Bertaux, “Los relatos de vida en el análisis social”, en Aceves, L. J. *Historia oral*, México, Instituto Mora, UAM., 1989, p. 136.

¹⁵ Alfred, Schutz, “La construcción significativa del mundo social, introducción a la sociología comprensiva”, Barcelona, Paidós, Básica 6, 1993, p. 33, tomado de Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México, UPN, Colección Educación, no. 25, 2003, p.35., ahí mismo las autoras en nota a pie de página dicen que, “el concepto de espíritu objetivo procede de Dilthey y significa la totalidad del medio cultural, dotado de su propia forma y estructura interna.

la actividad representacional de éstos incide en la organización social a la que pertenecen, así como generalizar una situación específica al conjunto de la sociedad.

Como una primera aproximación para solucionar estas dificultades diremos que, durante los primeros 20 años posteriores a la segunda guerra mundial la sociología “científica” se desarrolló bajo la influencia positivista con todo y sus ideas de objetividad, rigurosidad, confiabilidad, validez y verificación, a tal grado que ésta era sinónimo de sociología cuantitativa. Visión, que como también se sabe, al pasar el tiempo se ve alterada con el resurgimiento de los métodos cualitativos, mismos que nacen y se desarrollan esencialmente como una reacción ante las limitaciones del método positivista, originando así, en palabras de Geertz, una “refiguración del pensamiento social” mediante la acción interpretativa, él dice: “Muchos científicos sociales se han apartado de un ideal explicativo de leyes y ejemplos, en beneficio de otro ideal de casos e interpretaciones, persiguiendo menos la clase de cosas que conecta planetas y péndulos y más la clase de vínculos que conecta crisantemos y espadas”.¹⁶

Para lo aquí tratado, no es necesario desarrollar y fundamentar cada una de las posturas antes referidas, por lo que sólo basta decir que la llamada perspectiva positivista u objetivista surgió con los grandes teóricos sociales como Augusto Comte, Durkheim y Spencer. Postura que con la incorporación de nuevos postulados es la que ha tenido más influencia en la investigación social. Ésta, a grandes rasgos, trata de buscar los hechos, o la causa de los mismos con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Considerando además, que tales hechos son susceptibles de medición y cuantificación estadística. Enfáticamente resalta la objetividad y validez de las investigaciones.

En cuanto la denominada perspectiva cualitativa (fenomenológica, interpretativa o hermenéutica), según la denominación y división propuesta por Taylor y Bogdan, se puede señalar que uno de sus objetivos principales es comprender los fenómenos sociales desde la propia visión del actor social, analizando la manera o el modo en que las personas viven su realidad y todo lo que éstas consideran como digno de tomarse en cuenta.¹⁷

¹⁶Clifford, Geertz, *La interpretación de las culturas*, España, Gedisa, 1989, p.10.

¹⁷A este respecto consultar, Taylor, y Bogdan, *Introducción a los medios cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1990, pp.16-27.

Contempla, además, que las acciones humanas no se ajustan a leyes sociales, ni buscan explicaciones causales o trazan destinos previamente diseñados, sino que buscan interpretaciones de las situaciones sociales específicas. Las cuales tienen la posibilidad de derivar conocimientos que digan algo de la realidad social a partir de la lectura de las singularidades del sujeto social en situación de comunidades concretas.

Esta perspectiva reivindica en sí, al *sujeto* en el análisis social al concentrar su atención en las acciones con sentido subjetivo, mismas que son sociales en tanto que se encuentran concatenadas con los otros. De tal manera que la tarea del investigador consistirá en buscar la conexión de sentido y, esto lo hará mediante un enfoque *interpretativo*.¹⁸

1.2.3.1 Aterrizaje en tensión

El producto obtenido de esta breve inmersión teórica fue que, la visión de corte *cualitativo* es la que ofrece mayores posibilidades de comprensión al problema planteado. Esta visión, al mismo tiempo que sometió a tensión los marcos y paradigmas que cobijamos (la teoría marxista en la que nos formamos), puso también de manifiesto el *potencial* de las reflexiones que sobre la relación individuo–sociedad, entre otros problemas, han acuñado autores de la talla de Lukacs, Gramsci, Kosik, Thompson y Heller, cuando proponen una nueva síntesis de esta relación, donde ambos elementos se integran y se manifiestan sin desconocer la particularidad de los individuos.

Como simple ilustración de tales potencialidades, citamos como ejemplo a Heller, cuando dice: “La individualidad humana no es simplemente una individualidad. Cada hombre es singular, particular; y además ente específico. Esto es: el ente singular humano obra según sus instintos y necesidades, socialmente formadas, pero referidas a su yo, y en esa perspectiva percibe, interroga, da respuesta a la

¹⁸La sociología interpretativa, de manera general plantea que el sociólogo no debe separarse de los actores sociales, sino que debe captar su situación y la significación que ésta implica, en otras palabras interpretar el sentido que los procesos sociales tienen para estos actores, a través de métodos interpretativos. Geertz, en el capítulo I, pp.19-40, de su obra anteriormente citada señala que la descripción densa o interpretación: “ significa diferenciar cuando un guiño es una señal, un mensaje, un tic o una burla, porque éste como cualquier otra acción, tiene un significado cultural específico, dependiendo de la sociedad que se trate”

realidad; pero al mismo tiempo actúa como miembro de la especie humana, y sus sentimientos y necesidades tienen carácter humano–específico”.¹⁹

Fue así, que después de analizar y valorar la ayuda que cada una de estas teorías sociológicas ofrecían para llevar a buen término el análisis micro-social aquí propuesto, decidimos delinear nuestros parámetros teóricos bajo la mirada que llamamos de “corte cualitativo”. Debido a que intentamos construirlo a través de un encuentro crítico entre los autores marxistas antes citados y los que promulgan en términos de Schutz,²⁰ una sociología comprensiva o una sociología del conocimiento en el sentido de Berger y Luckmann.²¹

Lo decidimos de esta manera, porque creemos que el tema a investigar cae en el terreno de los significados y, viendo que el enfoque fenomenológico o interpretativo, por un lado, desde su propio cuerpo teórico sostiene que la sociología no debe eludir el problema del significado, debido a la necesidad que tiene para conocer el sentido que los hombres le otorgan a sus diversas maneras de asumir la realidad y, por el otro, a las reflexiones de los autores marxistas mencionados, que reivindican al individuo en el análisis social, es que llegamos a esta decisión. Con ella, creemos, epistemológicamente hablando, evitar que el sujeto en aras de la “objetividad” sea subsumido en el objeto o que el objeto con miras a destacar la mera “subjetividad” se subsuma en el sujeto.

Jeffrey Alexander, a este respecto comenta: “La sociología debe disponer siempre de una dimensión cultural...que no puede ser únicamente el estudio de los contextos...debe ser también el estudio de los textos”, señalando además que toda acción ya sea individual o colectiva debe ser tratada como algo que está impregnado de significado, ya que la acción es orientada por un texto codificado y narrado.²²

Del mismo modo Gilberto Jiménez escribe que ningún tipo de estructura cultural: “posee una objetividad positiva definible en sí misma, al margen de todo sentido y de toda interpretación, la cultura sólo puede ser objeto de una sociología o de una

¹⁹Agnes, Heller, *Historia y vida cotidiana*, México, Editorial Grijalbo, 1985, p.115.

²⁰Alfred, Schutz, con influencias de la fenomenología de Husserl plantea que los individuos son “actores interpretativos” que construyen su subjetividad en las relaciones sociales que posibilita la vida cotidiana. Éstos al reflexionar sobre sus vivencias, las vuelven significativas.

²¹Peter, Berger, sirviéndose de la dialéctica de Marx expuesta en Los manuscritos económicos y filosóficos de 1844, plantea que el hombre y la sociedad son productos mutuos, es decir, la realidad se construye socialmente, por consiguiente el fin que persigue la “sociología del conocimiento”, es analizar y comprender los procesos de su construcción.

²²Alexander, Jeffrey, *Sociología cultural*, Barcelona, Anthropos-Flacso, 2000, pp. 32-33.

antropología interpretativas”.²³ Afirmación, que en esencia, bien puede ser la consigna eje que adoptamos.²⁴ Puesto que las acciones subjetivas, como lo afirma Jack Douglas son: “Las ‘fuerzas’ que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos. Son ‘materia significativa’. Son ideas, sentimientos y motivos internos”.²⁵ Son, en fin, formas simbólicas constitutivas de hombres de carne y hueso, que pueden ser comprendidas e interpretadas.

Como se puede inferir, nuestra propuesta destaca la subjetividad de los individuos, pero no ignora las realidades estructurales ni que los hechos sociales son objetivos, sino que se propone integrarlos, como lo decía Weber, con el “significado subjetivo de la acción”. Ya que: “La sociedad, efectivamente posee facticidad objetiva. Y la sociedad efectivamente, está construida por una actividad que expresa un significado subjetivo”.²⁶

En este último aspecto, es que se hará alusión también a enfoques y autores de corte cuantitativo y acudiremos al servicio de algunos medios como las encuestas, la información y el análisis que proporcionan ciertos datos estadísticos, todo esto con el propósito de analizar los factores estructurales que permean a los individuos y, evidenciar con cifras los aspectos socio–económicos, disciplinarios y académicos de los alumnos.

En apoyo a esto, Salgado Martínez, citando a Bryman plantea que, dentro de la confrontación aún existente entre investigación cuantitativa y cualitativa, desde un punto de vista técnico no hay nada que impida la combinación de ambos enfoques, aunque aclara que subyace cierta tradición epistemológica que no desaparece con este empleo adicional.

Por su parte John, B. Thompson quien resalta el uso de la hermenéutica en el análisis de la cultura, no excluye tampoco el apoyo de otras corrientes teórico–metodológicas, incluso la positivista. Textualmente y citado en extenso dice:

Existe, por supuesto, la tentación constante de tratar los fenómenos sociales, en general, y las formas simbólicas, en particular, como si fueran objetos naturales susceptibles de ser sometidos a diferentes tipos

²³ Gilberto, Giménez, *La teoría y el análisis de la cultura*, México, Revista Códigos, 1994, pp. 3-18.

²⁴ En esta línea existe convergencia de investigadores tales como, Berger y Luckmann, Geertz, Schutz, Gadamer, entre otros.

²⁵ Citado por Taylor, y Bogdan, op. cit., pp.16-27.

²⁶ Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1966, p.35.

*de análisis formal, estadístico u objetivo. Mi posición aquí, no es la de considerar que tal tentación es totalmente desorientadora, que por lo tanto, debe ser resistida a toda costa; ni la de considerar que el legado del positivismo debe ser erradicado una vez por todas... Mi razonamiento se encamina más bien a afirmar que los diferentes tipos de análisis formal, estadístico y objetivo son perfectamente apropiados y hasta de vital importancia en el análisis social, en general y en el análisis de las formas simbólicas, en particular, pero que, sin embargo, estos tipos de análisis deben ser considerados, a lo más como enfoques parciales en el estudio de los fenómenos sociales y de las formas simbólicas. Son parciales porque, como nos lo recuerda la tradición hermenéutica, muchos fenómenos sociales son formas simbólicas y todas las formas simbólicas son constructos dotados de sentido que, por más exhaustivamente que se los someta al análisis formal u objetivo, suscitan inevitablemente problemas de comprensión e interpretación. Por consiguiente, los procesos de comprensión y de interpretación tienen que ser considerados, no como una dimensión metodológica que excluya radicalmente el análisis formal u objetivo, sino más bien como una dimensión a la vez complementaria e indispensable respecto de la primera.*²⁷

Con esta intención de *complementariedad* se quiere hacer a un lado los reduccionismos epistemológicos, que fijan campos exclusivos de saberes y métodos, que acumulan conocimientos por separado. Se va, apropiándonos de las palabras de Michael Patton, contra “las forma rutinarias de pensar y las cegueras paradigmáticas que restringen la flexibilidad metodológica y la creatividad, y encierran a los investigadores dentro de patrones inconscientes de percepción y de comportamiento que disfraza la naturaleza sesgada y predeterminada de sus decisiones metodológicas...que tienden a derivarse de prescripciones disciplinarias, de la preocupación por el estatus científico, de viejos hábitos metodológicos y de la comodidad de permanecer dentro de los márgenes de lo que el investigador conoce mejor”.²⁸

Se apuesta a favor de la integración del conocimiento y lo interdisciplinario de la investigación, porque como dice Margarita Bas, la integración: “... no es sumar, no es acercar trazos paralelos que siguen su propio camino; es proponer la constitución de algo nuevo, es pensar en un conjunto significativo en el que

²⁷ John, B. Thompson, “Ideology and Modern Culture”, Cambridge, Polity Press, p.135 y ss. citado por Gilberto, Giménez, *La teoría y el análisis de la cultura*, México, Revista Códigos, 1994, pp. 3-18

²⁸ Michael, Patton, citado por Carolina, Salgado, M., “Introducción al trabajo cualitativo de investigación”, en Szasz, Ivonne y Lerner, Susana, *Para comprender la subjetividad*, México, El Colegio de México, 1999, p.35.

actividades humanas que se han ejercido separadamente entran a potenciar un espacio productor de otros sentidos y otras subjetividades”.²⁹

Pero, cómo cumplir esta apuesta cuando es tanto lo que desconocemos y mucho los temores y limitaciones que tenemos en tanto investigadores. Paradójicamente, creemos, que esta misma situación de temor, desconocimiento y limitación, es el resorte que nos impulsa a no temerle a los acontecimientos inesperados que presente la realidad investigada, a buscar lo ignorado, a pensar y pensarse desde lo que somos y donde estamos, es decir a, “... organizar nuestro pensamiento y reflexión desde un cierto lugar histórico cultural, o sea sabernos ubicar históricamente. Lo que significa asumirnos en nuestra concreción, esto es, desde el seno de nuestras posibilidades que nacen de las propias limitaciones y que conforman nuestra identidad social; pensar dentro y desde el espacio marcado por nuestra memoria que contiene el soplo, la potencialidad de crear imagen de futuro”.³⁰

Desde esta “concreción” animada por una “inspiración en espiral”, mediante un ir haciendo, de un empezar de lo simple y llegar a lo complejo es que, nos proponemos dialogar con la realidad social que motiva esta iniciativa, con la ayuda teórica a la que recurrimos, con los autores que citamos y citaremos y, con todo lo demás que surja en este proceso largo y complejo de construir conocimientos no preconcebidos, sino que se van construyendo, precisamente en ese mismo proceso.

Como sugiere el ya citado Morin, éste es: “...un caminar en espiral; parte de una interrogación y de un cuestionamiento; se prosigue a través de una reorganización conceptual y teórica en cadena que; alcanzando el nivel epistemológico y paradigmático, desemboca en la idea de un método, que debe permitir un caminar de pensamiento y de acción que pueda recordar lo que estaba mutilado, articular lo que estaba disjunto, pensar lo que estaba oculto”.³¹

²⁹ Baz, Margarita, *Reflexiones acerca de la integración de la enseñanza y la investigación*, trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre la Investigación, México, UAM- X. 2000, pp. 1-4.

³⁰ Zemelman, Hugo, *et al. Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, Anthropos, México, 1997, p.11.

³¹ Edgar, Morin, *op.cit.* p. 47.

1.3 Brújula en mano

Esta visión de totalidad que implica entender una realidad en movimiento donde lo general no niega lo específico ni viceversa, sino que son complementarios, o de acuerdo con Marx, el tránsito de lo general abstracto a lo particular específico como método, será la *brújula elucidadora* que dará una cierta racionalidad al movimiento que estamos haciendo para acercarnos a la exploración de la vida cotidiana dentro de los salones de clase.

Para seguirla, intentaremos que la investigación se mueva a través de un proceso de *reflexión* que articule en su andar una doble actividad de flexión: flexión de las partes sobre el conjunto y el conjunto sobre las partes, de un transitar entre la teoría seleccionada y la realidad empírica, de ir en fin, a un “conocimiento que reflexione sobre sí mismo”.³²

En cuestiones prácticas, realizar una exploración que implique una operación de ida y vuelta, de transporte y comunicación entre la teoría y las prácticas reales de los alumnos, entre lo micro de la población estudiantil que se cuestiona y lo macro de la sociedad en la cual está inmersa.

Mediante esto, podremos interpretar en *conjunto* todos los elementos y dimensiones que abarquen la problemática social analizada y, donde, por lo pronto, el problema de la relación entre individuo y sociedad se puede resolver, en la medida en que ambos niveles se piensen en forma de síntesis, como parte de una totalidad cambiante, donde individuo y sociedad se relacionen dialécticamente.

³² Morin a este respecto, plantea el principio de circularidad/ reflexiva, el cual según Ingrid, Geist, se postula como: “un principio de complejidad donde lo claro y lo oscuro, el orden y el desorden, se unen por un nexo interno. Significa la validez intrínseca de la unión contradictoria de las proposiciones”: el mundo es orden y el mundo es desorden, donde ninguna de las dos debe subordinarse a su contrario...y dónde no hay que identificar lo real con lo ideal (el ser concreto con deber ser)...la reivindicación del misterio demanda el esfuerzo por revelarlo, esto es, a través de una aplicación rigurosa del principio de complejidad”. Cfr. Ingrid, Geist, *El concepto de universo incierto. El método de la etnología*, México, Revista Versión, no. 4, UAM-X., abril de 1994, p.50.

Así y sólo así, podemos entender al individuo no sólo como producto histórico-social, sino como constructor de la historia y de la sociedad, concretizado en un espacio y tiempo históricamente determinados. Puesto que como señala Piña Osorio: “La realidad se construye socialmente, pero la concreción depende de cada grupo o comunidad específica”.³³

Entendimiento, que a su vez, nos hace decir que la escuela se construye cada día, ya que, lo que acontece en ella en un determinado periodo histórico-social, por idéntico y común que parezca, no es el mismo.

Nos hace suponer, además, que aunque cada escuela o salón de clases se comportan de manera diferente, en una secuencia de acontecimientos existe una lógica común que puede ser aplicada a contextos más amplios. Esta lógica nos la da, precisamente, los aspectos *teóricos* propuestos.

Es decir, la mera descripción empírica de los acontecimientos a nivel de aula no ofrecen posibilidad alguna de generalización, pero el análisis teórico de las condiciones en que ocurren tales acontecimientos, pueden lograr la formación de conceptos que a un nivel mayor de abstracción faciliten el paso a la generalización.

Por lo dicho hasta aquí, estamos ya en posibilidades de señalar los supuestos básicos de los cuales parte nuestra investigación. 1) La realidad socio-cultural es un proceso de interacciones permanentes, una trama y un movimiento de vínculos y de elementos múltiples y diversos (económicos, políticos, religiosos, emocionales, simbólicos, etcétera), de los cuales ningún hombre está exento. 2) Esta realidad, se construye día a día, ya sea en una comunidad, una escuela, un salón de clases o por cada individuo. 3) Aquí y bajo esta vida cotidiana dialécticamente relacionada con los sistemas y estructuras socioeconómicas, simbólico-culturales, políticas e ideológicas en las cuales está inmersa, es donde los sujetos *constituyen e interpretan* su realidad.

Lo que propone Maritza Montero, para realizar investigaciones cualitativas, bien pueden fundamentar tales supuestos. Aquí sus recomendaciones:

³³Piña Osorio, *op.cit.*, p. 19., para un mayor acercamiento sobre esta temática puede consultarse al mismo autor en su obra, *Consideraciones sobre la etnografía educativa*, en Revista Perfiles educativos, no. 78, México, CESU-UNAM., 1997.

- a) *La realidad es una construcción cotidiana.*
- b) *La realidad social debe ser entendida en una perspectiva dialéctica, persona y sociedad se construyen mutuamente.*
- c) *La naturaleza de la realidad social supone un carácter simbólico que permite la construcción intersubjetiva de la realidad.*
- d) *La realidad social está enmarcada por relaciones y comunicaciones incesantes entre actores e instituciones de diverso tipo, que cuando definen acciones en común, pueden impactar mayormente los entornos sociales donde coexisten.*³⁴

1.3.1 Las mediaciones

Para implementar lo antes sugerido, será indispensable por lo pronto, encontrar *cómo* las determinaciones estructurales de la sociedad son asumidas por los alumnos y *qué* respuestas dan ellos a estas determinaciones, si bien es cierto que la concepción de la realidad como totalidad en movimiento que no niegan lo particular y específico ni viceversa, es una línea a seguir, nuestra dificultad ahora consiste en saber, *qué* es lo que articula ambos niveles, así como encontrar la síntesis del tiempo histórico del desarrollo de la sociedad, con el tiempo particular que viven los alumnos al interior de las aulas.

Un primer avance al respecto nos lo puede dar el hecho de concebir la existencia de *instancias mediadoras* que integran estos ámbitos distintos. Es decir, la articulación no se da en forma directa o mecánica, sino mediante ayudas diversas. La utilidad dada por estas mediaciones a la investigación es que, a través ellas se vislumbra tanto el mundo concreto vivido en el aula, como el escenario contextual donde se mueven los sujetos que motivan el estudio. Éstas, como se verá más adelante, cobran realidad en la actividad concreta de la *vida cotidiana* dentro de las aulas.

Eva Da Porta, nos dice que esta *mediación* es una condición de producción cultural, puesto que es: "...generadora de prácticas y un fenómeno generado en las prácticas culturales mismas".³⁵

³⁴Maritza, Montero, *Un paradigma para la psicología social. Reflexiones desde el quehacer en América Latina*, Universidad de Venezuela, citado en *Aproximaciones a la problemática de la juventud del D.F. México*, Gobierno del D.F. 2000, p.7.

³⁵Eva, Da Porta, *Apuntes para estudiar la mediatización de la cultura. Un estudio de caso*, Córdoba, Argentina, Revista Estudios no. 13, 2000, p.114.

En este mismo sentido, Martín Barbero sostiene que las mediaciones centran su análisis en: “Los procesos constitutivos y transformadores de lo social” dejando a un lado las interpretaciones de carácter ideológico, las cuales son entendidas como los modos culturales de reproducción de la estructura.³⁶

En el caso investigado, las instancias mediadoras serían la familia, la escuela, el trabajo y en si, todas las instituciones que regulan el contextos social inmediato en el que están inmersos los alumnos estudiados.

Pero, si bien es cierto que el vínculo individuo–sociedad, definido de forma genérica nos confirma la idea de que los individuos no actúan por sí mismos sino en interacción con otros individuos agrupados ya como familias, comunidades de distinto índole, clases sociales o colectivos de intereses, también es cierto que nos enfrenta a una nueva dificultad: el *cómo* acercarnos al análisis *específico* de las representaciones y expectativas construidas por los alumnos en su permanencia en las aulas escolares.

La categoría de *experiencia* como unidad básica de mediación individuo–sociedad, propuesta por Thompson en “Miseria de la teoría”, será el instrumento al que recurriremos para salvar tal dificultad.³⁷ La experiencia inmersa en la cotidianidad de los individuos, nos dice el autor, es la síntesis de las determinaciones objetivas de una sociedad y las particularidades del individuo. Margarita Baz, en este mismo tenor propone:

La experiencia se configura en la imbricación de dos planos diferenciados pero inseparables: lo singular y lo colectivo, La singularidad es producto de procesos de subjetivación que van diseñando contornos, ubicaciones, posesiones –lo propio lo ajeno–, identidades; también capturas diversas. Remiten al sujeto encarnado, situado en espacios interaccionales específicos, producto de circunstancias únicas...La dimensión de lo colectivo, por su parte, es lo que da forma y sentido a la experiencia personal, ya que no hay humanidad fuera de las redes transindividuales que nos hacen sujetos.³⁸

Será, pues, a través del análisis e interpretación de las distintas *prácticas cotidianas* que conforman las *experiencias* socialmente compartidas dentro de las aulas, como llegaremos conocer el *sentido* otorgado por los alumnos a éstas y del mismo modo *vincular* la situación particular del aula al contexto escolar y social

³⁶ Para una ampliación sobre este tema, consultar Martín, Barbero, *De los medios a las mediaciones*, México, Gustavo Gili, 1987, pp. 90-50.

³⁷ Cfr. E. P. Thompson, *Miseria de la teoría*, España, Editorial Crítica, 1981, p. 145.y ss.

³⁸ Margarita, Baz, *Tiempo y temporalidades: los confines de la experiencia*, en Anuario de Investigación 1998, México, UAM-X., diciembre de 1999, p.174.

que habitan. Esto es, tomaremos la vida cotidiana como la instancia más inmediata desde la cual el sujeto percibe e interpreta todo lo que le rodea.

1.3.2 La vida cotidiana

En el terreno sociológico el uso de la *vida cotidiana* como objeto de investigación es relevante, porque muestra el sentido de las acciones individuales efectuadas en los diversos espacios de la vida social, mismas que a su vez reflejan la vida social en general vivida por los seres humanos en un tiempo y espacio determinado.

Piña Osorio en su libro “Vida Cotidiana Escolar” sostiene que, “La vida cotidiana es un objeto digno para la investigación social, porque todo individuo, independientemente de su función social, de su relación con medios de producción históricamente determinados, de su conciencia en un escenario concreto, tiene una vida cotidiana...<Por lo que> acercarse a la vida cotidiana permite aclarar el opaco vidrio de una ventana, para observar el mobiliario y el decorado de una determinada sociedad”.³⁹

La vida cotidiana escolar se convierte así, en una categoría de investigación capaz de comprender las experiencias desplegadas por los alumnos al interior de las escuelas y, particularmente, “cómo construyen su mundo particular”.

En este contexto, concentraremos nuestro análisis en la dinámica social que desata en la *vida cotidiana de los alumnos*, la mediación familiar, la de sus pares y, sobre todo la mediación escolar al interior de las aulas, haciendo visible, los puntos de conflicto que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera especial en aquellos que surgen cuando los alumnos de acuerdo a su experiencia escolar elaboran las representaciones y horizontes de futuro. Ya que como se ve, las acciones realizadas cada día por los individuos las ejecutan, por lo general, de acuerdo a su propio sentido, sentido que por otro lado, es reconocido dentro del contexto general que lo rodea.

Ciertamente, el hombre cuando nace se encuentra con un mundo material y simbólico ya dado por sus “predecesores” que lo acepta como algo natural, El hombre dice Schutz: “Nacido en un mundo social, se encuentra con sus congéneres y da por sentada la existencia de éstos... así como da por sentada la

³⁹ Piña, Osorio, *op.cit.* p. 24.

existencia de los objetos naturales que se encuentra”.⁴⁰ Sin embargo este mundo social no es definitivo, ya que cada individuo participa activamente en su construcción ya sea adaptándose cómodamente o dialogando críticamente con él, y esto lo hace, precisamente, desde donde integra y despliega su propia *vida cotidiana*, obtenida ya como reproducción, de acuerdo con Heller, por lo rutinario según Kosík, o por la habituación que da paso a la institucionalización como dicen Berger y Luckmann.⁴¹

De acuerdo con esto, las posibilidades de construcción son cuantiosas y diversas, ya que dependen de los ambientes más cercanos y las circunstancias específicas en los cuales viven y se desarrollan los “particulares”. Es decir, cada individuo desarrolla su vida cotidiana en su entorno inmediato y la reproducción de la vida social sólo es posible si ésta se desarrolla en ese entorno. La apropiación que hacen los individuos del mundo es particular, puesto que también es particular el mundo en que se desenvuelven.

Cuando se hace referencia a que el particular se objetiva en la vida cotidiana aclara Heller, es porque: “...el particular forma su mundo como su ambiente inmediato. La vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato”.⁴² De ahí que la defina como: “El conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”.⁴³

Es aquí, en este mundo cotidiano, continúa afirmando Heller, donde el hombre tiene que “conservarse y dar prueba de su capacidad vital”. También Berger en su libro “El dosel sagrado” llega a esta idea, él nos hace ver que el hombre sólo construye el mundo desde el lugar donde solamente el ser humano es capaz de construir ese mundo y éste es, sin discusión alguna la vida cotidiana.⁴⁴

Ahora bien, si entendemos a la vida cotidiana como escenario central de la reproducción social vía la reiteración normalizada, nos hace afirmar que ésta es

⁴⁰ Alfred, Schutz, *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós-Básica, 67, 1993, p. 128.

⁴¹ A este respecto consultar, Ágnes, Heller, *op.cit.*, Karel, Kosík, *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo, 1976, Berger y Luckmann, *op.cit.*

⁴² Ágnes, Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1998, p. 25.

⁴³ *Ibid.* p.19.

⁴⁴ Peter, Berger, *El dosel sagrado. Elementos para una sociología de la religión*, Buenos Aires, Amorrortu, 1971, p.37.

histórica, puesto que necesariamente está vinculada a lo que en un tiempo y una cultura específica, una pequeña comunidad o una escuela considera como legítimo y necesario para seguir reproduciéndose. “...la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un momento concreto”.⁴⁵ Es decir, la cotidianidad donde quiera que ésta se viva no está al margen de las condiciones o estructuras que las producen ya que son a la vez producidas y validadas por ella.

Sin embargo, con todo y lo “habitual”, “rutinario” y de que esta vida sea aceptada de manera natural, también se dan en un determinado momento, acontecimientos extraordinarios que la interrumpen, una fiesta, ceremonias políticas, religiosas o cualquier tipo de dispositivos que permiten la transgresión “oficial”. Son espacios de excepción que permiten su visibilidad y al mismo tiempo donde la vida cotidiana encuentra su sentido y renovación. Puesto que estos actos extraordinarios a la vez que trastocan lo ordinario de la vida, nos revelan además, las distintas y continuas negociaciones que entablan los individuos con lo establecido, tanto como la “capacidad vital” que éstos tienen para *reflexionar* su propia cotidianidad.⁴⁶

Reflexividad que se convierte, de acuerdo a Rossana Reguillo, en un factor muy importante para la toma de decisiones de los individuos, debido a que ésta es, “...la condición para instaurar y perpetuar el poder, pero es también el obstáculo para su absoluto dominio. Se produce una fuga, un excedente de sentido, se crea la situación para la subversión o la inversión”.⁴⁷

Bajo este aspecto y en términos de Giddens, podemos señalar que la vida cotidiana es simultáneamente “habilitante y constrictiva”, puesto que esta condición de habilitante, este espacio de indeterminación, es lo que posibilita a los individuos constituirse como actores y autores.

⁴⁵ Ágnes, Heller, *op.cit.* p.22.

⁴⁶ La misma Heller ha señalado que la vida cotidiana es extrañada cuando uno de los elementos que la componen entra en crisis. Véase la obra anteriormente citada.

⁴⁷ Rossana, Reguillo, “La clandestina centralidad de la vida cotidiana”, en Alicia, Lindón, (coord.) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, México, El Colegio Mexiquense, UNAM, CRIM, Anthropos, 2000, p. 79.

De este modo todo individuo, cualquiera que éste sea es un *actor social*⁴⁸ que se forma a través de la síntesis de lo total y de su propia singularidad encarnada en la vida cotidiana. Misma que en su sumando –con todas las interrelaciones e interacciones que implica– dan vida a la sociedad. Ya que la vida cotidiana: “...no es un contenido estático en el tiempo, sino un proceso dinámico y necesariamente histórico. Su especificidad no está en las prácticas reiterativas, sino en los sentidos que éstas prácticas representan y los modos en que son representadas, para y por los grupos sociales en un contexto histórico y social”.⁴⁹

En resumen, tomamos la vida cotidiana como eje central en nuestra investigación, por considerar que ésta es el lugar donde se reciben y resienten los efectos del tipo de sociedad en la que se vive y, sobre todo donde estos efectos –de cualquier orden de que se trate– son en conjunto vividos e *interpretados* por cada individuo. Guillermo Michael de manera más próxima y vital nos recuerda lo antepuesto cuando dice, “El mundo vivido no es un mundo en retazos, dividido en compartimientos (un espacio para lo económico, otro para lo político, otro para lo cultural o lo religioso o lo social en general). El mundo concretamente vivido es esto y más, pues también es la tierra que pisamos, el aire que respiramos, el ambiente emotivo que nos rodea, el clima, la luz, los olores, los sabores, los colores de nuestro barrio”.⁵⁰

De lo anterior, como es obvio, no están excluidos, los alumnos de bachillerato. Ellos, como dice Magnusson: “... no son receptores pasivos de estímulos provenientes de su medio ambiente. Ellos o ellas, son agentes activos que poseen intencionalidad, en relación al medio físico y social”.⁵¹ Ellos, en fin, desde las estructuras materiales en las que están inmersos, día con día van construyendo sus propios procesos de socialización. Sus propias historias personales.

⁴⁸ Entendemos por “actor social” en la connotación que le da Touraine, o como “sujeto social”, que de acuerdo a Zemmelman, es la persona que tiene la capacidad de posicionarse activamente frente así mismo y frente al mundo que le rodea, como creador de sentido y de cambio.

⁴⁹ Rossana, Reguillo, *op.cit.* p.85.

⁵⁰ Guillermo, Michel *Educación con el corazón*, Revista Tramas, no.9. México, UAM-X., junio 1996. p. 9.

⁵¹ Magnusson, (1993) citado por Merino, 1995, p.36.

1. 3. 3 Constructores de significados

Desde el conjunto de las consideraciones recién enunciadas se aprecia cómo el hombre al nacer se encuentra inmerso en redes de significación producto de sus “antecesores”, redes que él mismo, vía el acervo de saber cultural y las vivencias significativas acumuladas, teje y seguirá tejiendo debido a que estos actos son el medio principal por el cual los individuos otorgan sentido a sus acciones y al entorno que habitan.

Cabe aclarar que el acto de *significar* es entendido como la conducta que los individuos asumen en torno a su experiencia vivida y que ésta dependerá según el tiempo o momento desde el cual se mira. Los individuos experimentan su vivencia y, al hacerla consciente la vuelven significativa. Es, precisa Schutz “...por y mediante el acto de atención como se constituye la conducta significativa”.⁵²

Dar sentido a una realidad directamente vivenciada es un proceso complejo, puesto que en el acto del “aquí y ahora” intervienen un cúmulo de elementos diferenciados que van desde las experiencias pasadas de quien lo realiza, las acumuladas por la “comunidad espacio-temporal a la cual está anclado (asociados y contemporáneos) y a la de los otros hombres (los predecesores y los sucesores), que no se les percibe directamente, aunada al grado de comprensión o no que el individuo les preste –puede reflexionarlas (ida y vuelta comunicativa entre pasado y presente), puede escasamente notarlas o puede ignorarlas–. Como señala Schutz, estos actos tienen: “sus horizontes y perspectivas, sus luces y sus sombras, según el grado de atención que el yo les preste”.⁵³

Es, decir, el acto de significar no es homogéneo, sino que existen múltiples y variadas maneras para determinar el significado de las vivencias según sea el tipo de atención que el individuo le proporcione a dicha vivencia y, el contexto y tiempo en el que ésta se experimente: “...su significado es distinto según la distancia temporal desde la cual se le recuerda y mira retrospectivamente... El significado específico de una vivencia, y por lo tanto el modo particular del acto de atención

⁵² Schutz, *op. cit.* p.103

⁵³ *Ibid.* p.112.

hacia ella, consiste en el ordenamiento de esa vivencia dentro del contexto de la experiencia que está disponible... el significado a que apunta una vivencia no es nada más ni menos que una interpretación de esa vivencia desde el punto de vista de una nueva vivencia”.⁵⁴

En este aspecto, como nos hace ver Rossana Reguillo, la vida cotidiana está organizada por un cuándo y un dónde establecidos socialmente y diferenciados por la atención que los distintos individuos le otorgan a sus vivencias, más concretamente, el tiempo cotidiano se construye a partir de la relación entre la esfera de lo social y la esfera de la subjetividad, donde la reflexividad es la competencia que tienen los actores para objetivar el sentido de su estar y actuar en el mundo.

Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, a su vez nos dicen que mediante el acto de significar: “...el hombre expresa su subjetividad ante el mundo y esa expresividad es susceptible de objetivarse y de manifestarse a través de los productos de la actividad humana que están al alcance tanto de sus productores como de otros hombres, ya que son éstos elementos de un mundo común”.⁵⁵

Para explicar cómo lo ya dado y lo nuevo construido se integran o, cómo la subjetividad se objetiva, consideramos conveniente recurrir al concepto de *cultura* entendido como: “praxis total...el espacio de mediación de la sociedad, el sustrato donde se articulan las condiciones materiales de la existencia con las simbólicas dando lugar a las matrices generadoras de prácticas y representaciones”.⁵⁶ Y a seguir en consecuencia, un *análisis cultural*, que no es otra cosa, que realizar acciones interpretativas en busca de significaciones.

Thompson, señala que el análisis de la cultura es: “el estudio de las formas simbólicas –esto es, acciones significativas, objetos y expresiones de variado tipo– en relación con contextos y procesos históricamente específicos y socialmente estructurados, en virtud de los cuales dichas formas simbólicas son producidas, transmitidas y recibidas.”⁵⁷

⁵⁴ Schutz, citado por Guerra, Ramírez y Guerrero, Salinas, *op.cit.*, pp. 48-49.

⁵⁵ Guerra, Ramírez y Guerrero, Salinas, *Ibid.* p.39.

⁵⁶ Eva, Da Porta, *op.cit.* p.112.

⁵⁷ John, B. Thompson, “Ideology and Modern Culture”, Cambridge, Polity Press, 1990, citado por Gilberto Giménez, *La teoría y el análisis de la cultura*, México, Revista Códigos, 1994, pp. 3-18.

Con esta propuesta de análisis, lo que intentamos es articular los contextos sociales de donde provienen los alumnos y la producción de realidad social que se desarrolla en las aulas; explicar la práctica escolar como forma social de vida, debido justamente, a que ésta, se produce en la interrelación e interacción entre estudiantes, maestros y la institución escolar, donde cada uno de estos actores sociales tienen sus propias visiones. En pocas palabras, el análisis cultural ayudará en mucho volver inteligible un modo de vida que ya tiene sentido para quienes lo viven.

1.3.4 Representaciones y expectativas sociales

Dentro de esta perspectiva compleja, que engloba la cultura a la dimensión simbólica, a los procesos generadores de sentido y experiencias impregnadas del mismo, y que tienen como trasfondo la vida cotidiana, se encuentran las *representaciones sociales* como una forma de conocimiento⁵⁸ y expresión de la realidad social construida por y entre los individuos. Las cuales según Moscovici son: “Constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común de sus experiencias en el mundo. Son un set de conceptos, afirmaciones y explicaciones que se originan en la vida diaria y en el curso de las comunicaciones interindividuales, y cumplen en nuestra sociedad la función de los mitos y sistemas de creencias en las sociedades tradicionales; puede decirse también que son la versión contemporánea del sentido común”.⁵⁹

Representación social, que según el mismo Moscovici, no es una simple fotocopia y reproducción de la realidad externa; ni tampoco es la reacción de una persona o

⁵⁸ Es frecuente, nos dicen Andrade y Bedacarratx, confundir los términos opinión, imagen o actitud, con las representaciones sociales, los profesores argentinos mencionando a Herzlich y en cursivas suyas expresan que: “La imagen es simplemente una función doble de un estímulo exterior ya sea del pasado o hacia el futuro...es una especie de fotografía del mundo externo; opinión es un concepto que lo refiere a una respuesta manifiesta, verbalizada, con posibilidades de medición y cuantificación; actitud es una respuesta anticipada y una preparación directa para la acción, es decir, es la acción previa a la conducta propiamente dicha; finalmente representación es un proceso de construcción de lo real, que actúa sobre el estímulo. Andrade y Bedacarratx, “Conceptualización, funciones y características de las representaciones sociales” en Osorio Piña, (Coordinador), *La subjetividad de los actores de la educación*, México, CESU, UNAM, Pensamiento universitario, tercera época, no. 98, 2004, pp.56-57.

⁵⁹ Moscovici, (1989), citado por, Elena, M. Zubieta, *La psicología social y el estudio de las representaciones sociales*, México, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, no. 2, Facultad de Psicología, UNAM, 1997, p.127.

un grupo de ellas ante las condiciones estructurales a las cuales dichas personas se circunscriben; si no que es más bien, una relación establecida por un sujeto que pertenece a cierto grupo social con una realidad que ese sujeto *interpreta*. Bajo esta perspectiva, podemos sugerir que el sujeto no es un mero reflejo de su medio sino un actor social, digamos, “un hacedor de realidades”.

El modo en que estos “constructores de realidades” se representan la realidad es dado, recuperando a Moscovici, en función de la “personalidad” del sujeto, de su historia personal, de sus valores, reglas, principios, etcétera, tanto como de las condiciones sociales y la vida del grupo en que se está inmerso.⁶⁰

Denise Jodelet, en coincidencia con lo anterior, ubica esta representación en la zona de contacto que se da entre lo psicológico y lo social, textualmente escribe que es: “producto y proceso de una elaboración psicológica y social de lo real... concierne primordialmente...al modo como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida ordinaria, los datos de nuestro entorno, las informaciones que circulan en él, las personas de nuestros ámbitos próximos y lejanos”.⁶¹ Es decir, el proceso de conformación de las representaciones sociales: “...es un proceso mental del individuo, que no podría darse sino fuera por su inscripción en un contexto social: es el proceso de construcción de la realidad”.⁶²

Los puntos expuestos acerca del empleo de las representaciones sociales como conocimiento de las experiencias cotidianas concretamente vividas por los individuos, nos remite una vez más a la recuperación de lo individual en una interpretación cualitativa del proceso social: la vinculación de lo individual con lo social. Pero, mostrando que dicha vinculación no es vertical, sino que existen enlaces entre el individuo y la sociedad mediante instancias y grupos con intereses y objetivos disímiles. Morant a este respecto señala que la fuerza del uso de las representaciones sociales: “...radica en su habilidad para conceptualizar

⁶⁰ Al respecto puede verse Moscovici, citado por Jean, Guichard, *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Barcelona, Laertes, 1995, pp. 119 -121.

⁶¹ Cfr. Denise, Jodelet, citada en Jean, Guichard, *Ibid.* p. 101.

⁶² Andrade y Bedacarratx, *op.cit.* p.61.

tanto las agencias de los individuos como el poder de la sociedad, y para capturar las formas en que interactúan”.⁶³

Ello, debido esencialmente a que las representaciones son un conocimiento social que tienen como función elaborar los comportamientos de las personas en su contexto y establecer la comunicación entre ellos. Moscovici menciona que las principales funciones que éstas desempeñan son: “1) establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en su mundo material y social, y 2) facilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad, proveyéndolos de un código para nombrar y clasificar de forma no ambigua varios aspectos del mundo y de su historia individual y grupal”.⁶⁴

Concretamente, la sociedad en la que hoy viven los alumnos estudiados opera dialécticamente, creando así las bases para que éstos conformen su individualidad, subsumiéndola al mismo tiempo a esferas más amplias (contexto social del que provienen, la familia, la calle, la escuela, el salón de clases, etcétera), pero, donde las voluntades de los alumnos “no son átomos desestructurados en colisión”, sino que actúan integrados a otras voluntades cercanas o distantes.

Bajo estas circunstancias, la relevancia que adquiere la indagación de las representaciones sociales que elaboran los alumnos es fundamental, pues mediante el conocimiento que nos proporcione, podremos aproximarnos a los comportamientos y prácticas sociales de éstos, de tal modo que nos facilite explicar la influencia social que el contexto externo a la escuela, el entorno escolar y la misma interacción grupal desplegada cotidianamente dentro de las aulas, ejercen en la construcción de la identidad social de los alumnos. Porque, “es bajo la forma de representación social como la interacción social influye sobre el comportamiento (o pensamiento) de los individuos implicados en ella”.⁶⁵

Representación social, que por demás, cambia y se altera continuamente, ya que son, como hemos dicho, construcciones históricas realizadas, en términos de

⁶³ Morant, Nicola, 1989, citado por Andrade y Bedacarratx, *Ibid.* p. 59.

⁶⁴ Moscovici, citado por Elena, M. Zubieta, *op.cit.* p. 153.

⁶⁵ Elena, M. Zubieta, *Ibid.* p. 65. La autora nos dice que Moscovici, hace una diferencia del influjo de lo social en los sujetos: “La facilitación social... consiste en que la simple presencia de un individuo o de un grupo haga que un individuo prefiera o aprenda con mayor facilidad las respuestas más familiares y las menos originales. La influencia social consiste en que un individuo sometido a la presión de una autoridad o de un grupo adopte las opiniones y conductas de dicha autoridad o grupo”.

Heidegger, con base a *temporalidades*,⁶⁶ es decir, pasado, presente y futuro (o la memoria y el proyecto de los alumnos), no son tiempos separados en la experiencia del momento, sino que son tiempos que se construyen y recrean en el tiempo vivo de la experiencia del “aquí y ahora”. En pocas palabras, los alumnos conforman sus acciones presentes con memoria y sentido de futuro.

En este último aspecto es que utilizaremos la noción de *expectativas*, la cual la entendemos como la manera en que los sujetos actuales ven, proyectan o anticipan su devenir, serían, por decir, el producto de todo aquello que a los alumnos les evoque la idea de futuro, ya sea desde su posición individual como de la sociedad en la que viven.

1.3.5 Lo operativo

Las anteriores reflexiones cumplen el propósito de proporcionar los aspectos teórico–metodológicos bajo los cuales se desarrollará el problema a investigar, mismo que cabe recordar está planteado a partir de suponer que la relación, *vida cotidiana escolar–representaciones–expectativas*, es como un conflicto que se da en el seno de la *cultura* y que éste se produce a través de las *mediaciones* familiares, escolares y, en sí, de todo el contexto social inmediato en el que están inmersos los alumnos estudiados.

Su abordaje, como dijimos al principio, es concebido como una construcción paulatina entre los esquemas analíticos y los materiales empíricos que se vayan recabando en el transcurso de la investigación. Más claramente son elaboraciones abiertas o hipótesis que, sustentadas en la teoría seleccionada se irán confrontando con la misma realidad empírica investigada. Tarea, que como también se dijo demanda un diálogo permanente entre las herramientas conceptuales y los procesos que se exploran.

⁶⁶ A este respecto P. Ricoeur, nos comenta: “Como se sabe, Heidegger reserva el término temporalidad a la forma más originaria y más auténtica de la experiencia del tiempo: la dialéctica entre ser-por-venir, habiendo sido y hacer presente. En esta dialéctica el tiempo se desustancializa completamente. Las palabras futuro, pasado y presente desaparecen, y el tiempo mismo figura como unidad rota de estos tres éxtasis temporales”. P. Ricoeur, *Tiempo y narración, Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo XXI, 1995, p.371.

Para armar la lectura de tales procesos decidimos recurrir a un análisis discursivo, producto de ciento cincuenta cuestionarios y un promedio de cincuenta entrevistas llamadas semi-estructuradas, repartidas entre los seis niveles académicos contemplados en el proyecto educativo del Colegio de Bachilleres. Así como de informaciones estadísticas registradas en el Colegio o cualquier otra institución que aporte datos a este respecto.

Esto, junto a la observación participante efectuada a lo largo de la investigación y diarios de campo, serán las herramientas clave que posibilitarán reconstruir e interpretar el material discursivo, es decir, el texto que se irá produciendo a lo largo de las diversas aproximaciones que se tengan al terreno de estudio.

1.3.6 La iniciativa en el mar de los vacíos

A manera de concluir el capítulo, queremos manifestar las principales ideas que “nos tocaron” o movieron a indagar o al menos intentar construir el camino que nos llevará a lo que tratamos de encontrar.

Nuestro buscar, como sujetos deseosos de conocer, parte desde el lugar donde la *incertidumbre*, el asombro y el temor, junto a nuestra ignorancia y confusión dejan de ser defectos y se convierten en cualidades; en tanto que son detonantes de acción que nos mueven a suplir tales carencias con imaginación y creatividad. Digamos que es una búsqueda que apuesta al esfuerzo, a la reflexión y a la crítica de las certezas aparentes.

Sabemos que en esta *iniciativa* no hay garantía de la verdad absoluta, del plan inflexiblemente ejecutado, de lo plenamente comprobado, tampoco de la “neutralidad”, “objetividad” y la “rigurosidad científica”; si no que más bien es una iniciativa que se construye por el lado opuesto, donde lo perturbador de las deficiencias y lo acuciante de la duda, nos obligan a solicitar la ayuda necesaria con la cual podamos ver lo que antes no veíamos y a encontrar lo que antes no teníamos.

Es obvio que con esto dicho, no queremos descalificar la claridad y precisión del quehacer científico, ni que la llamada “objetividad” y “neutralidad científica” impliquen que los investigadores dejen a un lado la pasión y el entusiasmo, si no

que más bien lo que se intenta en este proceso de investigación es conjuntar razón y sentimientos, trabajo disciplinado y entusiasmo. De ahí que nos “aventemos” a transitar y experimentar caminos desconocidos para nosotros, aún con el riesgo a perdernos o a cometer errores.

En esta actividad indagatoria queremos tener la posibilidad de *dudar* de la realidad, de hacer de la “duda” una promotora de investigación, esto es, poseer la capacidad de criticar todo aquello que se nos presenta, porque criticar, creemos, es ya una manera de acercarse a cualquier tipo de realidad: “...teórica, técnica, artística, científica, cotidiana...como pregunta. Mediante la crítica lo cotidiano se descotidianiza, se desnaturaliza lo natural...la crítica es la duda puesta en práctica: la verdad natural se convierte en duda y la mentira en posible.”⁶⁷ Fourier por su parte escribió: “La duda mantiene despierta la tensión del espíritu”. Y Edgar Morin a su vez plantea que: “Nuestra duda, duda de sí misma, descubre la imposibilidad de hacer *tabula rasa*, puesto que las condiciones lógicas, lingüísticas, culturales del pensamiento son inevitablemente prejuizgantes. Y esta duda que no puede ser absoluta, no puede ser tampoco absolutamente vaciada”.⁶⁸

Es decir, es una duda que no se acaba, que no se agota en una respuesta, sino que es una duda que vuelve a renacer para favorecer nuevos encuentros, que se forma en una especie de espiral incesante y, que de ese mismo modo incesante, nos conmina a penetrar en esa parte oculta y misteriosa de la realidad que a simple vista no vemos. Es ella, la que nos invita a *explorar*, como diría metafóricamente el grupo de Pink Floyd, el “lado oscuro de la luna” donde ya no existe más, el ancho y apacible “mar de la tranquilidad”, sino que más bien de esa parte, emerge con toda su incomodidad e incertidumbre, el profundo y terrible “mar de los vacíos”.

Rosset nos expresa que ese mar “incierto” es despiadado, es más, nos dice por qué, así lo escribió: “Si la incertidumbre es cruel, es porque la necesidad de

⁶⁷Jaime, Pontones, *¿Dónde quedó la bolita? Algunas reflexiones sobre investigación*, México, Universidad Iberoamericana, mimeo, 1989, p.12.

⁶⁸Edgar, Morin, op.cit. p.28.

certeza es imperativa y aparentemente imposible de desarraigar de la mayor parte de los hombres”.⁶⁹

Esperamos, pues, que la “incertidumbre, este principio de crueldad,” expuesto por Clément Rosset, sea a la vez, un principio de *renacimiento*, que nos ayude a romper la fenomenalidad de nuestro campo de búsqueda, y un agente tan vasto que sea capaz de eliminar todo lo rutinario de lo que se ve se oye o se cree; para luego, así, encontrar la racionalidad y el “sentido” que se esconde detrás de lo aparente.

Ciertamente que investigar bajo estos lineamientos resulta para nosotros un *trabajo arduo* de conseguir, debido sobre todo al recelo y miedo que nos infunden tales ideas, tanto como lo confuso y velado con que aparece el sector de la realidad que queremos comprender. Temor que de acuerdo a Elías Canetti no es nada raro que se presente, ya que nosotros, en cuanto seres humanos siempre queremos estar seguros de todo lo que vemos, sentimos y pensamos, él dice: “Nada atemoriza más al hombre que ser tocado por lo desconocido. Se quiere mirar a quien lo agarra, se quiere ser capaz de conocerlo o cuando menos clasificarlo.”⁷⁰

Pero, a pesar de la inseguridad y las dificultades que lo anterior suscita queremos hacer de esta investigación una aventura que apunte a ir más allá de lo “agarrable”, de lo ya dado y pensado, que se proponga y esfuerce por develar el misterio que está *detrás* de lo que aparece como evidente ante los ojos.

Para ser más claros, nuestras intenciones van con miras a lograr que la presente investigación, sea el medio que nos impulse a *traspasar el espejo* tal como lo hizo Alicia, la niña del país de las maravillas, que en un acto de osadía se lanzó al encuentro de mundos nunca vistos y no se quedó parada en la seguridad de las presencias reflejadas.

Esto, sin duda nos permitirá *sorprendernos* de las actividades que pueblan el mundo cotidiano y por eso mismo también, impregnarán nuestra investigación de novedad y entusiasmo, la misma que en su andar nos ayudará a dar con “aquello”

⁶⁹Clément, Rosset, citado por Raymundo, Mier, *Etnografías*, México, Revista *Versión*, UAM- X., abril de 1994, p.14.

⁷⁰ Canetti, Elías, citado por Raymundo, Mier, *Ibid.* p. 15.

que tiene significado para nosotros ya que como dice René Thom: “Si los hechos no nos sorprenden lo mismo da ignorarlos.”⁷¹

Por eso pensamos que la sola acción de seleccionar el tema propuesto al inicio de este escrito, es ya razón suficiente de mostrar y mostrarnos que la presencia de este hecho social no nos es ajena. Elección, que por otra parte hemos realizado no por meras cuestiones racionales, sino también por nuestros propios afectos y emociones “porque para hacer un buen trabajo de investigación es necesario en principio desear hacerlo. La pasión es el motor del descubrimiento.”⁷²

CAPÍTULO II

DE LAS EXPERIENCIAS A LAS ESTRUCTURAS: EL HÁBITAT DE LAS PROCEDENCIAS

⁷¹René, Thom, *Parábolas y catástrofes*, Barcelona, Tusquets, 1985, p.136.

⁷² D. Bertaux, *Los relatos de vida en el análisis social*, en L. J. Aceves, *Historia oral*, México, Instituto Mora, 1986, p. 32.

*En las sociedades de máscara,
toda la cuestión consiste en llevar la máscara
y causar miedo
o no llevarla y sentir miedo.*
Roger Calilos (Los juegos y los hombres)

En la perspectiva de abordar la problemática de las prácticas educativas que cotidianamente realizan los alumnos en el Colegio de Bachilleres, plantel 06, Vicente Guerrero, específicamente al interior de las aulas, el *contexto socio-histórico y cultural* del cual proceden es un aspecto importante sobre el tema que merece ser investigado. Ya que los procesos y acciones realizadas por los alumnos al interior de la escuela y lo que ella implica, creemos, no están al margen de las situaciones históricas y los significados culturales de las comunidades y grupos sociales de las que son parte, sino que escuela y contexto se influyen mutuamente.

La relevancia que adquiere acercarse a dicho contexto es que éste aporta conocimientos que nos harán ver, no sólo las circunstancias que rodean a los jóvenes-alumnos⁷³ “más allá de la escuela”, sino sobre todo porque nos servirá para comprender de mejor manera la valoración y significados que los alumnos *construyen* dentro de los salones de clase.

De ahí que asumamos como punto de partida para el análisis del presente trabajo que, la representación social de la realidad *construida* por los alumnos en las aulas se da en la *interacción* de factores estructurales, contextuales y psico-sociales. Llamamos estructurales a todo aquello que tiene que ver con los cimientos económicos, políticos y socioculturales que dan sustento a la sociedad en la que viven. Los contextuales, a su vez, están relacionados con el espacio local en el que habitan los jóvenes, son por decir, situaciones, conflictos y demás elementos que se dan en un lugar o escenario en el que intervienen

⁷³El Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) establece como población joven a la comprendida entre los 15 y los 29 años de edad. Aquí se considera que la juventud es más que una edad, más que la maduración biológica y, es tomada como una construcción histórica, social y cultural. Al respecto ver, Roberto, Brito, “Elementos para conceptualizar a la juventud”, en *La juventud en la Ciudad de México Políticas, Programas, Retos y Perspectivas*, México, Gobierno del Distrito Federal, Dirección de Programas para la juventud, 2000.

instituciones, grupos, actores y dinámicas sociales en un determinado momento. Los psico sociales hacen referencia a la individualidad de los jóvenes, a su parte íntima, a su muy personal manera de pensar y actuar, tiene que ver con las identidades como individuo, con la subjetividad e intersubjetividad.

En este sentido el capítulo analizará todo aquello que tiene que ver con el lugar de origen de los alumnos y cómo se relacionan con él, mirándolos no sólo en su papel de estudiantes, sino también en su especificidad de sujetos y actores juveniles que, situados en un determinado espacio y de acuerdo a las circunstancias particulares en las que se encuentran, tejen sus historias personales.

Para llegar a comprender el sentido que los alumnos le otorgan a sus vidas, este trabajo tomará la realidad social que los envuelve, como el horizonte donde los alumnos fijan sus miradas y desde el cual toman conciencia de lo que pueden lograr y lo que no pueden alcanzar en la vida <con todo y que algunas veces en él sueñen>.

Conviene reafirmar que los resultados del análisis tienen una lógica organizativa que va de las vivencias individuales de los alumnos a las estructuras socioeconómicas y culturales del contexto. Consecuentemente la exposición irá de lo individual a lo social y seguirá el curso trazado por la mirada y los ritmos de los alumnos que habitan dicho contexto.

2.1 Los contextos que los circundan o la realidad que los constituye

Allá de donde vengo no es tan fácil vivir. Es una región altamente desmadrosa, insegura, agresiva, desastrosa, violenta, peligrosa, fea, mucho muy pintarrajeada, poblada, transitada, muy pobre; sucia, bastantes tianguis, hay muy poca luz en las noches, escasea el agua, el transporte público, las áreas verdes y centros deportivos; proliferan el narcomenudeo, las bandas de distintos tipos y sabores, borrachos, vándalos, drogadictos, ratas de las que roban, aunque también de las otras y, muchos perros.⁷⁴

⁷⁴ Estas palabras fueron las más recurrentes que expresaron en conjunto los alumnos y fueron tomadas de la serie de cuestionarios aplicados a estudiantes Del Colegio de Bachilleres, Plantel 06, Vicente Guerrero, en el año 2001 y 2005. De aquí en adelante siempre que aparezca la voz de los alumnos se hará alusión a estos cuestionarios.

Esto emitido por los alumnos entrevistados, con contadas excepciones, apuntan, de algún modo, el *escenario social* en el que viven. Denotan un contexto poblado de carencias materiales en el que la delincuencia aumenta de manera explosiva aparejado en consecuencia, con un aumento igualmente explosivo de la inseguridad ciudadana junto al miedo, la angustia y la desconfianza que ello suscita.

En la construcción y circulación de esta realidad social contribuyen de manera importante los medios masivos de comunicación, éstos al magnificar mediante imágenes, spots y discursos repetidos una y otra vez el clima de inseguridad y violencia existente en el país, hacen que buena parte de la población asocie la realidad mexicana, particularmente la urbana, con crisis caos y terror exaltado.

La mención a los medios de comunicación se debe a que éstos se han convertido en referentes obligados en la construcción de identidades y en la producción de sentido social en los conglomerados urbanos (La mayor parte de de los estudiantes entrevistados declaran ocupar de tres a cinco horas diarias de su tiempo libre viendo televisión o escuchando la radio. Algunos ya mencionan estar frente a la computadora). Dichos medios, a decir de García Canclini son: “Los principales agentes constructores del sentido urbano, los que seleccionan y combinan las referencias emblemáticas. Son también los que hacen participar a algunos ciudadanos en el debate sobre lo que la ciudad es o puede ser, y proponen a los demás esas opiniones y demandas como síntesis imaginaria del sentido de la ciudad y lo que significa ser ciudadano”.⁷⁵

En esta misma línea el sociólogo Chileno Alejandro Stuardo, señala que la realidad de un país o de una ciudad: “tiende a ser representada por los medios, y la opinión pública que en su entorno se conforma, como situaciones dramáticas, respecto de las cuales se destaca y reitera aquellos rasgos épicos o trágicos. Héroes y villanos participan de un guión común que refiere el presente y futuro del ser-en-el mundo de la ciudad y sus habitantes. Narrativa ciudadana en la que diferentes actores y acontecimientos convergen y cobran sentido, en torno a un mismo argumento central: la fragilidad del orden cotidiano, las razones de su

⁷⁵ García, Canclini, *Ciudades y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo, 1996, p. 13.

indefensión y, muy centralmente, la identificación de las fuerzas que le amenazan.”⁷⁶

“Realidad amenazante” que si bien es cierto que a algunos entretiene no impide que en la mayor parte de los ciudadanos, la tensión, la incertidumbre y la desconfianza de forma instintiva se apodere de ellos, sin ver críticamente lo que subyace detrás de esa explosiva circulación mediática.

En efecto, estos medios nada nos dicen de los procesos sociales, económicos, culturales y políticos de *fondo* que generan la violencia social y el clima de inseguridad que se manifiesta; como tampoco las condiciones singulares que hicieron, que hacen posible la siembra del miedo. Ellos son sólo la máscara que oculta, los intereses y objetivos de las esferas públicas y privadas detentoras del poder de este país.

Así, vemos como la tónica del terror ha dejado sus huellas en políticas gubernamentales y empresariales que explotando viejos y nuevos temores sociales, han resucitado ideologías de “mano dura” y prácticas represivas que parecían dejadas de lado por las fuerzas gubernamentales que tienen como intención descalificar y desarticular los vínculos sociales, los procesos de solidaridad, de cohesión grupal y comunitaria que las demandas colectivas en lo general, y las juveniles en particular, enfrentan al ejercicio del poder institucionalizado. Todo ello con el fin de mantener la permanencia y continuidad de su proyecto singular de sociedad.

Tener una población atemorizada, afirma Chomsky,⁷⁷ es un arma que permite a los actores políticos promover sus propios fines y objetivos. Si la gente está espantada y no hace demasiadas preguntas, entonces, inexorablemente, uno puede promover su propia agenda. *Yo de tanto chisme que sale de la tele me siento todo apanicado que cuando salgo ya nada más me ando cuidando*, nos dice Roberto, alumno del tercer semestre.

Esta arma, como se puede inferir, muestra la capacidad que tienen los sectores dominantes para hacer aparecer sus intereses como intereses universales para el conjunto de la sociedad, puesto que, “satura la sociedad en tal medida que

⁷⁶Alejandro, Stuardo, “La ingratitud de la calle o la construcción social de la cárcel”, en Gabriel, Medina, (Compilador), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, 2000, p.295.

⁷⁷ Para profundizar al respecto ver, Noam, Chomsky, y Heinz, Dieterich, *La sociedad global*, Argentina, Editorial 21, Colección Política, 1999, pp. 17-38.

constituye el límite de la lógica para la mayoría de las personas”.⁷⁸ Y es que esta “realidad mediática” penetra a la misma “realidad concreta” vivida día a día en el domicilio, la calle, la colonia, el trabajo, la escuela, etcétera. Aquí, en estos espacios vitales, personas y acontecimientos diversos de una y otra realidad se entremezclan de forma tal, que inducen a que se construyan “subjetividades particulares” acorde al modelo societal que los poseedores del dinero y la política consideran que sirve mejor a sus planes.

2.1.1 Lo estructural del contexto

Ciertamente, el modelo neoliberal, que el gobierno mexicano quiere seguir en el presente, ha traído como consecuencia, que el contexto social, económico y cultural del país a inicios del siglo XXI, sufra de agudas y profundas transformaciones que se gestan de diversas maneras e intensidades y cuyas repercusiones, también diversas e intensas, como se acaba de ver, se hacen sentir en la vida más inmediata de todos sus pobladores.

Un hecho que atestigua lo anterior y que tiene que ver en mucho con lo aquí tratado, es la crisis económica que a partir de la década de los ochenta se desató en México, la cual además de surgir a la par del crecimiento de los alumnos investigados, es catalogada como la más grave y prolongada de la historia posrevolucionaria del país, debido a sus consecuencias adversas y tiempo de duración.

Crisis que unida a los ajustes emprendidos para superarla trajeron para México mayor desigualdad social y con ello también severos y graves costos sociales, principalmente en las capas más pobres de su población. Tal como lo evidenció el Banco Mundial cuando afirmó que, “Los ingresos promedio por habitante se redujeron en cerca del 10% durante el decenio de 1980-1990: una cuarta parte de la población sobrevive con menos de dos dólares por día, y se estima que 10 millones de niños sufren deficiencias nutricionales”.⁷⁹ Tendencia que hasta el sexenio presidencial actual, creemos, sigue creciendo al punto que cada vez hay más mexicanos que viven este tipo de pobreza y donde los jóvenes pobres son los que la sufren con mayor intensidad.

⁷⁸ Williams, R., *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1988, parte I.

⁷⁹ Citado por Pieck y Aguado, *op.cit.* 1995, p. 24.

La Encuesta Nacional de Juventud 2005, respecto a esto último, plantea como supuesto general que: “Existe un desajuste entre las condiciones estructurales y las oportunidades en la sociedad Mexicana, fruto de los acelerados cambios que produce una diversificación en la condición y los desempeños juveniles, a través del uso combinado de los recursos formales e informales”.⁸⁰

La diversificación que la mencionada encuesta proporciona es dada con base en dos ejes centrales: *la educación y el trabajo*. Así tenemos que, el 43.7% del total de la población juvenil, son los que sólo estudian (porcentaje ocupado, en su mayor parte, por el grupo de jóvenes entre 12 y 14 años de edad); 5.3% los que estudian y trabajan; 28.8% los que sólo trabajan y; los que ni estudian ni trabajan el 22%. Esto en términos reales significa que los jóvenes que estudian son 49.7%, contra el 50.3% que no lo hacen.

Centrándonos en la educación, tema en la que se inscribe nuestra investigación, la encuesta señala que la *deserción significativa de la escuela* se da entre los 15 y 17 años, fenómeno que asciende conforme avanza la edad. Las causas que proporciona del por qué de este abandono escolar son de manera principal: la necesidad que tienen los jóvenes de trabajar 42.4%, porque ya no les gustaba el estudio 29.1%, porque terminaron sus estudios 16.9%, porque sus padres ya no quisieron 12.1%, o para cuidar a la familia, 10.6%.

Del mismo modo da cuenta que dichos jóvenes (68%), se distribuyen a lo largo y ancho del territorio nacional, de forma desigual y contradictoria concentrados mayormente, en ciudades grandes y medianas. Es decir, la mayor parte de los jóvenes mexicanos son *urbanos*. El Estado de México es el que concentra la mayor cantidad de jóvenes (14.3%), seguido por el Distrito Federal (8.9%), siendo Baja California Sur el que tiene menor población juvenil (0.4%).⁸¹

De acuerdo con esto último, es decir, al lugar de residencia, Enriqueta Cabrera sostiene que, “En nuestro país, tres cuartas partes de los jóvenes son urbanos –viven en ciudades donde la desigualdad adquiere su rostro más lacerante–, y más de una tercera parte son pobres”.⁸²

Sin duda que existen otros muchos aspectos que muestran la situación por la cual transitan actualmente 33,613,437 millones de jóvenes entre 12 y 29 años de edad (9,992,135 tienen

⁸⁰ Instituto Mexicano de la Juventud, *Encuesta Nacional de Juventud 2005, Resultados preliminares*, IMJ., México, mayo, 2006, p.6.

⁸¹ *Ibid.* pp. 10-11.

⁸² Enriqueta, Cabrera, *Los jóvenes: urbanización de la pobreza*, México, Periódico El Universal, domingo 6 de agosto de 2006.

entre 15 y 19 años, rango de edad de los alumnos investigados, siendo 4,909,648 hombres y 5,082,487 mujeres), el 34% de la población total de México.⁸³ Sin embargo, sirva lo anterior únicamente para delinear el macro–escenario *situacional* donde la franja de jóvenes estudiados, llamados por algunos analistas, precisamente, como la *generación de la crisis*, producen sus estrategias de producción material y simbólica, sus esquemas de relaciones sociales y en sí, su visión de lo que son y de lo que pueden llegar a ser.

Visión que por demás trataremos de investigar a la manera en que lo grita uno de tantos graffitis pintados en los muros de la delegación de Iztapalapa:

“Sacúdete que estás llegando a la Zona de los Urban
Style”.

Sentencia que vuelta condicional nos advierte las precauciones que debemos tomar en dicho análisis: si quieres ver la esencia misma de lo que es “ser joven urbano” en estos tiempos en Iztapalapa, entonces tienes que dejar a un lado los escrúpulos, etiquetas y miedos, propios o ajenos, que obturan o camuflan tal esencia.

2.1.1.1 Aquí la aldea global jiede a mierda

Para adentrarnos a la mirada que estos jóvenes urbanos tienen de la nación que habitan, de su ciudad, sus barrios, hogares y de ellos mismos, llegaremos a sus propias palabras, porque las palabras y las voces son las que a todos nos signaron, es en ellas donde “...nos hicimos humanos, ellas nos significaron, nos dieron identidad, pertenencia, límites...con ellas construimos vínculos, necesidades, afectos, nos apropiamos de la herencia cultural toda.”⁸⁴ Aquí, pues, sus voces:

México está muy enfermo, muy podrido, por eso huele a mierda. Todo jiede, jieden los ricos y los políticos, también la familia, la Iglesia, la tele, la radio, la escuela... ¡Hay tantas ratas en este país! que lo han convertido en un país de jodidos. El dinero, el mercadeo, las finanzas de los que tienen, eso es lo que vale y se impone por aquí. (El “Cholo”, de la Unidad Vicente Guerrero.)

⁸³ Fuente XII Censo General de Población y Vivienda, INEGI. 2000, México, 2001.

⁸⁴ Isabel, Jáidar, *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*, México, UAM-X., 1998, p.15.

... lo que más se escucha decir es... Produce, produce... calidad, calidad... consume, consume... sólo así serás un gran emprendedor y no un vulgar "locer"... esas y otras cosas por el estilo es lo que escucho a diario... pura basura... Esa es la línea que imponen los poderosos del mundo en esta nación... quien nos domina es realmente el poder económico y financiero transnacional... los ricos de afuera son los que mandan, los de aquí sólo obedecen... Dicen que llegó la era de la globalización, que somos parte de la aldea global... pero eso no es cierto, más bien estamos en la era de la americanización gringa y somos, como dicen el patio trasero de la casa de enfrente... Produce, produce y así llegarás a lo grande, aunque por dentro te estés muriendo. (Raúl, de Jacarandas)

Mariana, de la Santa Cruz Meyehualco, a su vez cree que la pobreza y la delincuencia se extiende por todo el país y que la culpa es de los encargados de gobernarlo, junto con aquellos que quieren enriquecerse a costa de lo que sea:

En México cada vez hay más pobres y la delincuencia va en aumento, cada día se mata más y por cualquier cosa, abunda la droga, los robos, las violaciones... y el gobierno no hace nada, tampoco los que tienen dinero se preocupan por dar empleos o pagar lo justo ... vamos de mal en peor y todos lo sentimos... Mi familia misma siempre está enojada, siempre falta dinero... faltan muchas cosas... yo misma no soy muy feliz... No sé que hacer... y no me gusta lo que veo...tengo miedo y la mera verdad no se bien a bien a que se deba por lo que estamos pasando... ya ni a fiestas voy...

Estas manifestaciones, ciertamente exhiben los efectos que deja el vivir bajo esta llamada globalización, cuyo proceso estructurado básicamente en el capital especulativo financiero, el desarrollo de la producción y el mercado, el fortalecimiento económico transnacional y la concentración del poder de las clases dominantes del mundo (Empresas transnacionales, Grupo de los Siete, Banco Mundial, Consejo de Seguridad y el Fondo Monetario Internacional), coacciona e impone severos ajustes estructurales a los países que como México son dependientes, sin importar si con ello se afecta de forma negativa a la mayor parte de su población o que, en este caso, México se vea y se sienta tal como lo describieron los jóvenes anteriormente citados.

Heilbroner, por ejemplo, a este respecto plantea que el empobrecimiento sufrido por México y en sí toda la América Latina se debe al avance y triunfo del capital internacional, vía la intromisión que tienen los grandes centros financieros internacionales en la planeación y aplicación de las políticas públicas de los

gobiernos latinoamericanos, mismo que ha quebrantado fuertemente a sus gobiernos, al grado que si se sigue en esa dinámica, remarca, puede ocasionar el derrumbe de los Estados-Nación, puesto que esta intromisión va debilitando cada vez más los avances democráticos que hasta el momento se han logrado en la vida política, social y cultural de los pueblos.⁸⁵

Giroux, a su vez señala que el debilitamiento en los gobiernos latinoamericanos se debe, en su mayor parte, a que la llamada globalización lleva en sí misma dos fuerzas que se tensan de manera indisociable, una liberal y otra conservadora. Así lo dice: “El proceso globalizador expresa la fusión del neoliberalismo, con su acento en la libertad económica y de la economía de mercado como prerequisite para la libertad política, con un neoconservadurismo que a través de su preocupación por el mantenimiento del orden social propone severas limitaciones a la democratización de la sociedad”.⁸⁶

Son muchas, sin duda, las explicaciones que tocante a esto se han dado y se pueden dar, así como también son muchas las repercusiones diariamente vividas por los jóvenes investigados y que en este espacio sería imposible contar, así es que sólo diremos que el modelo neoliberal y su globalización se vive a través de múltiples y variadas situaciones conflictivas tales como, la acentuación de la dependencia, el rezago tecnológico y las brechas cada vez más crecientes que se dan con los países centrales, crisis recurrentes, sociedades altamente polarizadas: con una minoría establecida en los avances del “progreso” y una gran mayoría que vive una pobreza galopante, concentración del ingreso, disparidades sociales crecientes, así como los otros muchos problemas que como eslabones van formando cadenas de hegemonía, exclusión y sometimiento a lo largo y ancho del territorio latinoamericano; en nuestro caso, el mexicano, delimitado o singularizado al propio espacio histórico y geográfico en el cual viven los alumnos.

2.1. 2 “El defe” como parte de la aldea

⁸⁵ Al respecto consultar Robert, Heilbroner, *El capitalismo en el siglo XXI*, Barcelona, Península, 1997.

⁸⁶H. Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1993.

Espacio que para empezar es la ciudad de México, una ciudad que a decir de los estudiosos de los territorios urbanos juveniles no difiere, en lo esencial, de los centros metropolitanos de América Latina o incluso de cualquier otro país del mundo. Debido a que muchos de los fenómenos que se dan al interior de los centros urbanos son tan parecidos que se puede hablar de la existencia de una problemática que es común a todas las ciudades del planeta.

Es claro entender que en su concreción cada metrópoli genera y vive tal problemática de acuerdo a las condiciones socio-históricas que presenta, pues, con todo y que los jóvenes de cualquier ciudad del planeta tengan un hogar, se diviertan, se reúnan en grupos, escuchen música, asistan a la escuela, consuman drogas o cualquier otro tipo de comportamientos afines al mundo juvenil, cada una de las acciones desplegadas son culturalmente distintas, puesto que obedecen a contextos y formas simbólicas diferentes.

Así, la ciudad de México, además de ser una de las ciudades más grandes y pobladas del mundo, es también una ciudad que muestra con mayor fuerza la concentración de la riqueza en manos de una clase pudiente cada vez menor, y a la par una creciente pauperización de las clases subalternas.

De ahí que en su espacio veamos, al mismo tiempo, la construcción de mega proyectos comerciales y proliferación del comercio ambulante; la aparición y perfeccionamiento de centros educativos privados y el deterioro de los públicos; zonas residenciales exclusivas que gozan de todos los adelantos del progreso urbano y zonas marginadas que sufren las carencias de tales adelantos. Una ciudad, en fin, que en sus esferas económicas, sociales, culturales y políticas exhibe la dualización y polarización que como “efecto inevitable del progreso”, trae el modelo de desarrollo económico que el gobierno mexicano quiere seguir.

El impacto que lo anterior deja en la población juvenil urbana es devastador, puesto que ésta además de sufrir el deterioro paulatino de sus condiciones de vida, a la que no son ajenos el incremento y la rutinización de la violencia de la vida cotidiana en todas sus facetas, con todo y sus intrincadas ramificaciones existenciales, sufren además la falta de oportunidades, tan necesarias en su condición de nuevas generaciones.

Enriqueta Cabrera, afirma que, “...el vertiginoso crecimiento de la población juvenil ha ido aparejado a la urbanización de la pobreza, a la iniquidad y a la falta de oportunidades... <y

que la misma, concluye> está cruzada por desigualdades múltiples que marcarán el resto de sus vidas”.⁸⁷

Bajo estas líneas, entonces, podemos afirmar que la estructuración territorial y social que en la actualidad tiene la ciudad de México, es dada en mucho por los procesos contradictorios y heterogéneos que trae esta nueva etapa del desarrollo capitalista, cuyas consecuencias, entre otras muchas, han condicionado un ordenamiento urbano de segregación territorial y social, en el cual los más pobres ocupan los territorios inhóspitos y periféricos.

2.1.3 Iztapalapa: la geografía más pobre y poblada del D. F.

En uno de estos territorios se encuentra, precisamente, la Delegación Iztapalapa, la “región de las lajas de agua” y espacio del cual proceden la generalidad de los alumnos, cuyos nombres, combinados o no, de los barrios y colonias que lo conforman, paradójicamente exhiben en su mayor parte aquello de lo que carecen: Ojo de agua, Valle de luces, Maravillas, Buenavista, el Vergel, Mirasoles, Jacarandas, Palmitas; de lo que se está en crisis: identidad, arraigo y valores propios: Meyehualco, Aztahuacán, Mexicaltzingo, Acahultepec, Chinampac, Quetzalcóatl, Zacatepec, Xalpa; o de los que buscan el amparo divino o terrenal: San Ignacio, San Lorenzo, Los Ángeles, Santa Cruz, San Juan, San Nicolás, Pancho Villa, Emiliano Zapata, Vicente Guerrero, Hank González, Presidentes de México, Constitución de 1917, Reforma Política y así, otros muchos nombres más que se añaden a las 501 colonias y barrios que conforman la cartografía de Iztapalapa.⁸⁸ La Delegación más pobre de la ciudad, junto con la Gustavo A. Madero.⁸⁹

Iztapalapa ubicada al oriente de la ciudad, abarca una parte importante del territorio total del Distrito Federal (116,670 km²), con un uso urbano de 92.6% contra sólo un 7.4% de uso ecológico. Concentra en su territorio, el 22 % de toda

⁸⁷ Enriqueta, Cabrera, op.cit.

⁸⁸ La Delegación Iztapalapa está ubicada al oriente de la ciudad de México: limita con las Delegaciones Iztacalco, Tlahuac, Xochimilco, Coyoacán y Benito Juárez, en el D.F. y con la Paz, Chalco y Cd. Nezahualcoyotl, en el Edo. de México.

⁸⁹ Para una ampliación al respecto véase Chávez, Carapia, Julia, *La participación social en cuatro delegaciones del Distrito Federal*, México, Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM, 2000.

la población del Distrito Federal. Son: 1,773,343 habitantes,⁹⁰ de los cuales 544,371 son jóvenes (15 a 29 años), 267,975 hombres y 276,396 mujeres.⁹¹ Todos ellos estigmatizados por las industrias comunicativas en las sombras de la sospecha y la criminalización.

Para atender al 36% de la población con edad escolar (de 5 a 25 años de edad), la delegación cuenta con 452 planteles de preescolar, 612 primarias, 191 secundarias, 21 de técnica profesional, 35 de educación media superior.⁹²

En su aspecto socioeconómico, las personas económicamente activas se dedican principalmente al comercio (63%), seguido por el sector de servicios (27%) y, por último, el sector de manufacturas (16.1%). El nivel de ingreso va de 1 a 10 salarios mínimos, así por ejemplo en 1995, un 21.36% de quienes trabajaban recibía menos de un salario mínimo y un 45% obtenía entre 1 salario y menos de 3 salarios. Los padres de los alumnos entrevistados se dedican generalmente al comercio formal o informal, obreros, empleados, choferes de taxis o los llamados microbuses, existen profesionistas, pero estos son muy pocos.

La investigación realizada por la Escuela de Trabajo social de la UNAM en la Delegación⁹³ y la observación de campo llevada a cabo en 10 de las colonias de las cuales proceden los alumnos estudiados dan cuenta de lo anterior. Ambos trabajos observaron el deterioro creciente que la Delegación presenta en su estructura económica, política y sociocultural; entre los problemas más apremiantes que se pueden citar están, el hacinamiento poblacional y el alto índice de personas irregulares que ocupan lugares no aptos para vivir; la carencia y deterioro habitacional; los deficientes servicios públicos –sobre todo la falta de agua–; el desempleo, la proliferación de bandas juveniles, el aumento de la violencia, la drogadicción, el robo, el homicidio y todo el conjunto de circuitos delincuenciales que la pobreza estructural reproduce en esta Delegación.

Como se puede deducir, los costos sociales del neoliberalismo han sido muy altos en esta demarcación y las condiciones de desarrollo de las personas que la habitan se presentan

⁹⁰Datos obtenidos del *Cuaderno Estadístico Delegacional*. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Información, Gobierno del D. F., 2001, p. 21.

⁹¹ Fuente: conteo INEGI, 1995.

⁹²Para estos datos consultar *Cuaderno Estadístico Delegacional*, p. 69.

⁹³Para mayor interés consultar Julia, Chávez, C., *op.cit.*

difíciles, situación que resulta especialmente desesperanzadora para la población joven, ya que a este segmento poblacional, como a ningún otro le afecta tanto la pobreza y lo que ella conlleva. Debido a que la pobreza en los jóvenes, entre otras cosas, “...está asociada a menos oportunidades educativas, así como a la incorporación temprana y precaria al mercado laboral...a la pérdida de expectativas de escalamiento social intergeneracional”.⁹⁴

2.1.3 1 La “neta” de los chavos

La percepción que los mismos jóvenes de Iztapalapa tienen de su contexto histórico y sociocultural es que, el país, la ciudad y la delegación de pertenencia ha fallado en la creación de condiciones materiales de existencia que les permitan crecer y desarrollarse con miras al futuro. Ni siquiera ha podido propiciar, dicen, un hábitat común organizado y funcional capaz de articular y potenciar la convivencia de todos sus ciudadanos, sobre todo a los sectores de menores ingresos y mucho menos a ellos mismos.

Éstos en su propia voz expresan que el problema más apremiante que sufren y el que sintetiza de manera más contundente la situación económica, política y sociocultural que tiene la Delegación, es la *pobreza*, misma que según los propios jóvenes es provocada por el modelo económico que el gobierno mexicano quiere seguir.

La pobreza, afirman, trastoca tanto la vida social como la individual, ya que en sí misma lleva aparejados otros tantos problemas como son, la falta o deficiente educación, la deserción escolar, la desintegración familiar, la violencia intrafamiliar, la drogadicción, la delincuencia, el subempleo, la pérdida de valores, así como el deterioro organizacional entre el mismo sector juvenil.

En el plano de las interrelaciones sociales entre la misma juventud y de ésta con el resto de la sociedad, señalan que en Iztapalapa existe un grave problema de incomunicación. Ello debido, en su mayor parte, a la desconfianza y desconocimiento que la sociedad en su conjunto tiene hacia los sectores juveniles y viceversa. Consideran incluso que entre ellos mismos hay indiferencia e incomunicación, mismas que se extienden y penetran al mismo seno familiar.

⁹⁴ *Ibid.* p.56.

En cuanto al problema educativo, tienen la percepción que éste se produce a causa de aquellas políticas de Estado que repercuten negativamente en la organización de su comunidad, tales como bajos ingresos, desempleo, carencias de alimentación y salud, así como la falta de espacios escolares; de ahí que señalen que la zona exhiba un alto índice de deserción escolar, bajo nivel educativo, maestros mal capacitados, programas educativos parciales y saturación de la matrícula en las escuelas que abarca.

Aluden también, a la falta de espacios de carácter social y cultural en los cuales puedan echar andar sus inquietudes. Aducen que ello se debe a la insensibilidad e incomprensión que tienen las autoridades acerca de lo que significa ser joven y lo que representan para ellos dichos espacios.

Ciertamente los espacios que demandan los jóvenes no son sólo físicos sino que también son simbólicos, es decir, éstos son sentidos, vividos, por la misma juventud que los habita, quieren signarlos con su impronta: lo que sienten, piensan y también esperan.

Sin embargo, lo que hasta hoy existe, a decir de los participantes, es una escasa utilización de éstos cuando son gubernamentales y la poca o nula difusión de los demás, lo cual trae como consecuencia el abandono y la anarquía de los mismos y veces refugio de delincuentes y focos de violencia.⁹⁵

Resumiendo, son muchos y graves los problemas por los que atraviesa la Delegación al punto que se puede pensar que es una zona marginal de riesgo constante, un territorio donde el miedo permea cada vez más a la mayoría de sus habitantes y donde, cierta parte de ellos se ven obligados a encerrarse dentro de sus propias casas y acudir a sus obligaciones o actividades cotidianas con la sensación de que en cualquier momento algo grave puede ocurrir, aunque otros, los más osados, generalmente los jóvenes, se aventuren por sus calles.

Mi casa está toda enrejada: rejas en las puertas y ventanas, rejas en el estacionamiento. Hasta yo me siento enrejada, pues no me dejan salir y, mi papá me lleva y me trae de la escuela. (Brenda).

⁹⁵Esta visión se fundamenta en los resultados de Las jornadas de diagnóstico participativo del programa Jóvenes año 2000, pp.43-47, realizado por la Dirección de Programas para la Juventud. Consultar "Aproximaciones a la Problemática de la juventud del D. F., México, Gobierno del D. F. 2000.

2.1.4 El mundo de la familia o los surcos circulares de biografías cotidianas

El contexto socioeconómico, político y cultural anteriormente descrito, como se puede ver a través de lo dicho por Brenda, se experimenta más concretamente en la vida cotidiana que se despliega al interior de la casa.⁹⁶ Su corporeidad adquirida en las prácticas y experiencias ahí vividas, sin duda, marcaran a los alumnos para el resto de sus vidas.

Ya que la casa además de ser el espacio que alberga a la familia y una de las estancias más ocupadas por los alumnos, es en ella donde dichos alumnos empiezan a percibir el mundo que les rodea. Ésta constituye a decir de Gianinni: "...el lugar a partir del cual cada individuo empieza a rehacer la historia de la especie, a construir su mundo, a levantarlo a tejer, a atisbar sus horizontes y crear dentro de ellos, los surcos circulares de su biografía cotidiana".⁹⁷ Es el referente esencial para constituir lo más primario de los individuos y el ámbito primordial de socialización de los seres humanos.

De hecho, en la experiencia cotidiana del niño, la casa y la familia que la habita (como lo señalan los que tratan estos temas),⁹⁸ aparece como el único mundo humano existente, como el centro de su vida y la primera instancia de sentido en la que se forja una representación de sí mismo, de los "otros" y de todo lo que le rodea.

En su interior se adquieren los saberes, hábitos, valores, pautas de comportamientos y toda la serie de conductas indispensables para crecer y desarrollarse que, con todo y que más tarde, en la adolescencia, traten de abandonar este soporte identificador familiar sustituyéndolo por lo social al incluirse en otras instituciones, más específicamente en el grupo de pares. La

⁹⁶ Para conocer algunas significaciones otorgadas a "la casa", consultar Reyna, Sánchez, E., *Discurso sobre la casa. Una reflexión metodológica*, en Anuario de Investigación 2002, México, Educación y Comunicación, V. II, UAM-X., 2003, pp.111-124.

⁹⁷ Citado por Alejandro, Stuardo, *op.cit.* p. 297.

⁹⁸ Entre otros autores puede verse, Ehrenfeld, Lenkewicz, "Los jóvenes y las familias. Encuentros y tensiones entre filiaciones e identidades", en José, Pérez, Islas, et al. *Nuevas Miradas sobre los jóvenes, México-Quebec*, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, Colección JOVENes No. 13, 2003, pp. 74-85. F. Riquer, "De las familias de origen a la constitución de nuevas parejas", en *Jóvenes mexicanos del siglo XXI* (Introducción), México, Encuesta Nacional de Juventud, 2002.

familia, en síntesis, es la que otorga a los jóvenes una historia individualizada que para el caso que nos ocupa será determinante en el éxito o fracaso escolar.⁹⁹

Es evidente que el significado que se le otorga a la institución familiar cambia con el transcurso de los años, así vemos como éste en la actualidad es diferente, por decir, a la década de los setenta, cuando los jóvenes investigados aún no nacían. En ese tiempo aún persistía, al menos en el imaginario social, una familia compuesta por padre, madre e hijos, todos ellos integrados, donde el padre generalmente era el proveedor de los bienes materiales y la madre la encargada del cuidado del hogar y la formación de los hijos. Su organización se regía, podemos decir, bajo la propuesta funcionalista de Talcott Parsons, toda vez que asigna papeles y roles adquiridos de forma pasiva por cada uno de los miembros de la familia.

Las nuevas generaciones, desde este punto de vista, eran consideradas como seres inermes que verticalmente interiorizaban los principios, valores, normas y modos de actuar que les permitieran lograr el estatuto de “adulto”, cuyo circuito empezaba, a decir de Pérez Islas y Valdez González, investigadores del Instituto Mexicano de la Juventud, “Con la salida de la familia, continuaba en el paso por la escuela y, de ahí, a su incorporación al empleo o posiblemente a la participación social o política”.¹⁰⁰

En el transcurso de los años ochenta y la acentuación de la crisis en los noventa se configura un proceso de transformaciones que impone marcas específicas en la dinámica familiar, marcas que en rigor a la verdad no han logrado evaluarse en toda sus dimensiones, sin embargo, sí puede decirse que funcionan dentro de un marco de vulnerabilidad, puesto que no se dan, “... estructural o coyunturalmente las condiciones de movilidad social en los mecanismos clásicos de *integración*: nexos interfamiliares, empleo, educación, seguridad social y acceso al crédito y al financiamiento, entre otros...comparten la exclusión o la marginalidad, enfrentando

⁹⁹Muchos psicólogos sostienen que el aprendizaje escolar no comienza en el vacío, sino que está entrelazada con el entorno social en el que se vive, entre ellos están la escuela rusa, especialmente Vygotsky, “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”, en A. R. Luria, et al., *Psicología y pedagogía*, Madrid, Akal, 1973, p. 31. ver también Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, 1973, p.132.

¹⁰⁰José, Pérez, I. y Mónica, Valdez, G., *En busca de la emancipación juvenil*, México, Revista El Cotidiano, no. 109, UAM-A., septiembre octubre 2001, p.17.

situaciones caracterizadas por la desprotección, la reducción de las expectativas de vida y de las oportunidades”.¹⁰¹

Desde esta lógica social imperante no es de sorprender que al interior de la familia aparezcan nuevas formas de organización, de convivencia, nuevos comportamientos o conductas mediante las cuales se puedan salvar las dificultades de todo tipo que la situación socioeconómica actual les presenta. Así vemos, por ejemplo, como los roles tradicionales de los padres se han alterado, la mujer a diferencia del modelo parsoniano ha dejado de ser la única encargada de formar a los hijos y de proveerlos de afecto, puesto que ha sido obligada a incorporarse a los mercados laborales ya sean éstos formales o informales, con el fin de participar y a veces hasta suplir al padre en el abasto indispensable de la familia o que incluso los hijos de corta edad tengan que trabajar.

Del mismo modo observamos que las familias han reducido la natalidad (el promedio de miembros que integran las familias de los alumnos consultados es de cinco), junto a esto también presenciamos que hoy en día, cada vez más aumentan las madres solteras que llevan las riendas de sus hogares.

Estos factores, entre otros, han influido a romper, por un lado, el significado de aquel circuito ideal seguido para introducir a los jóvenes a la sociedad y, por otro, la inserción de una crisis acentuada al interior de la estructura familiar que ha devenido en su debilitamiento como modelo a seguir por los hijos.

Lo expresado por los alumnos entrevistados coincide con esto dicho. Ellos saben o mejor dicho, viven los reajustes y restricciones constantes que realizan sus familias para enfrentar la “carestía económica”, la inseguridad y violencia existente en su entorno, saben también que la mayor parte de sus opciones para integrarse a la sociedad son diferentes a las propuestas por sus padres, sin embargo, debemos señalar que la familia sigue siendo para ellos la institución más confiable de todas las que existen en la sociedad. Es en ella donde encuentran los apoyos básicos para seguir creciendo, así como las experiencias necesarias para perfeccionar o modificar las relaciones interfamiliares en las nuevas familias que en el futuro establezcan.

¹⁰¹M. L. Fuentes, “Vulnerabilidad social y política pública”, en M. L. Fuentes, et al. *La familia: Investigación y Política Pública*, México, UNICEF, EL Colegio de México, 2000, p. 10.

Concretamente, ante la pregunta expresa de cómo consideraban el ambiente y las relaciones que se daban al interior de sus familias los alumnos entrevistados respondieron de la siguiente manera:

Alejandra, Rodrigo y Héctor, dijeron por ejemplo, que el ambiente en el hogar es adecuado, con una familia integrada y estable que le proporciona los elementos necesarios para desarrollar una vida plena, ya que sus relaciones se fundamentan en el respeto, la confianza y la comunicación. Así lo declaran:

El ambiente en mi casa es muy grato y, mi relación con mi familia es muy buena, ya que tenemos comunicación y siempre nos la pasamos bien, pero de vez en cuando mi papá se altera y empieza a gritarnos, igual mi mamá, pero, sí nos comunicamos muy bien". (Alejandra).

Mi familia únicamente está conformada por mi madre y mis dos hermanas y con ellas tengo una relación "padre", cuento con ellas en los momentos difíciles y juntos salimos adelante. (Rodrigo).

En mi casa se respira un ambiente tranquilo y de apoyo. Somos muy felices. Mi relación con mi padre es buena, él me hiere con la verdad para que no la cague, mi hermano tiene cuatro años, lo quiero mucho, pero es un desastre y pelea mucho. Mi madre es un amor, pero piensa igual que mi abuelita, se espanta de todo y piensa a la antigua. (Héctor).

A su vez, Rosa María, Juan y Marienca, consideran que, tanto el ambiente como sus relaciones son más o menos adecuados y estables, debido a los problemas que provoca la falta de dinero, a que casi nunca se ven, a la excesiva presión que ejercen los padres sobre ellos y a la relación conflictiva que mantienen con uno o más miembros de la familia, generalmente con el padre, ya sea porque es alcohólico, casi no está o de plano los abandonó.

La relación en mi familia es un poco mala. Son mis padres y cuatro hermanos. A veces platicamos. Hay convivencia de vez en cuando. (Rosa María).

Nos llevamos regular, pero hay muchísimos problemas. (Juan).

Mi relación con mi familia es más menos, pues casi no convivo con mi hermano, no me llevo bien con él. Con mis padres, pues muy mal porque nunca están conmigo, pero sí me apoyan económicamente. (Marienca).

Roberto, Rosa y Lilia, refieren que ambas situaciones, definitivamente son impropias e inestables. Los tres ven la situación del hogar tensa, conflictiva, “estrecha y agresiva”, ya sea porque falta dinero, empleo o a la existencia de problemas de alcoholismo, violencia y a veces de drogadicción que se da en su interior. Ellos se sienten olvidados, incomprendidos, reprimidos y no queridos por sus padres.

La casa anda muy mal: Mi familia es muy conflictiva, hay incompreensión, no nos toleramos. Yo no sé para qué me tuvieron. Vivimos con mis abuelos y tíos, somos entre todos trece. (Roberto).

Mi familia no me escucha, me regañan mucho, me presionan mucho, son egoístas, un poquito. La mera verdad siento que no me quieren. Mi papá y un hermano son adictos a las drogas. (Rosa).

Yo vivo en Mirasoles, que es una unidad habitacional sin seguridad y con muchos conflictos. Mi casa está igual, alcoholismo, discusiones, golpes y mucha desconfianza. Con la persona que peor me llevo es con mi mamá, bueno no es mi mamá. (Lilia).

Estas voces que describen –en mayor o menor medida– “los modos de estar juntos en familia”, nos remiten no sólo a la condición de crisis por las que atraviesan la mayor parte de las familias de los entrevistados, sino también a las estructuras totales de la sociedad que las hacen posible. Más aún, nos hacen ver la pauperización de certidumbre y orientación que la familia y la sociedad en el presente ofrecen a los jóvenes en su trayectoria social de futuro. Los referentes simbólicos que antaño las familias brindaban a sus hijos ya no son tan claros, se han ido desvaneciendo o fragmentado al grado de obstaculizar la misma configuración de la imagen personal y social de éstos.

Todavía más, si a lo anterior le añadimos, entre otros fenómenos, la invasión a la intimidad familiar que llevan a cabo los múltiples, variados y, a veces contradictorios discursos que las industrias comunicativas transmiten, de manera especial el televisor, entonces se puede ver con mayor claridad como todo esto, en lo individual, ha devenido en alteraciones y confusiones de distinta índole que han vuelto complejo el proceso identitario de los jóvenes.

El discurso massmediático, señala Gabriel Medina: “...ha provocado una alteración en la forma en que los sujetos jóvenes incorporan nuevos códigos de relación social. Aunque en

la práctica sus relaciones no han crecido exponencialmente –como afirma Gergen–, en términos de posibilidades cabría suponer que sí, ya que como producto de los códigos aprendidos en la televisión, los jóvenes articulan lenguajes estéticos –vestimenta, uso del cuerpo, argot– que les permiten desplazar los horizontes de su espacio social”.¹⁰²

2.1.5 El territorio de las calles o la selva urbana

Desplazamiento de horizontes que bien se pueden encontrar en otro de los espacios más habitados por los jóvenes y que tienen efectos profundos para ellos, la calle (el barrio, la esquina, parques o cualquier otro lugar que se preste para reunirse). Ya que ésta se convierte en un espacio de encuentro donde cada joven reconoce al otro como su igual con quien se pueda hallar el sentido de identidad buscado. Ahí, lejos de las normas e imposiciones del núcleo familiar de origen, los jóvenes estructuran interacciones afectivas entre los amigos (la banda o la pandilla), que los proveen de nuevas experiencias simbólicas que amplían o alteran el repertorio de símbolos adquiridos en el seno familiar. Tal y como lo expresan los siguientes alumnos:

Yo pienso que la familia es buena, pero ahí no se puede hablar de todo, en cambio con los amigos, uno como que se desplaya, se vuela uno, ves lo bueno y lo malo que cada quien tiene y pues, tú agarras lo que te conviene. (Juan Miguel).

Cuando salgo de la escuela llego a la casa, pero luego me salgo a la calle con mis amigos para no estar escuchando los reclamos de mis padres. Siempre el mismo rollo: que mira los sacrificios que hacemos, que la calle es insegura, que tus amigotes no te dan para tragar, etc., etc. Más en cambio con la raza agarramos otros rollos, no sólo para el desmadre, también pensamos en nuestro futuro, en lo que debemos hacer y no hacer. (Omar).

¹⁰²Gabriel, Medina, C., “La vida se vive en todas las cosas, la apropiación juvenil de los espacios institucionales”, en *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, 2000, p.93.

En la calle con la banda platicamos de muchas cosas, nos orientamos sobre el sexo, drogas y cosas así, porque a mi familia no le gusta hablar de estos problemas. (Juan Ramón).

Con los amigos me siento más libre, me siento más yo, hago lo que quiero y cuando quiero. (Clarisa).

“Los sábados hecho “coto” con la pandilla de mi calle y el domingo a alentar al América o sino hacer graffitis con mis cuates, a ponerle adrenalina al territorio, hacerlo mío. (Alfonso, “El amarillo”).

Todos los días estoy un rato con mi novio y los viernes me voy con mis amigas de otra colonia porque las de aquí ya no me ven igual, piensan que como estudio ya no soy el misma y me echan carrilla, ya van dos veces que me peleo, así es que para evitar problemas ya no me junto mucho con ellas, además algunos amigos ya se metieron al narcomenudeo. (Noemi).

Cuando salgo siempre me voy a las máquinas, salgo al billar, a tomar, a cotorrear, a muchas cosas, eso sí, no me drogo, la he probado para qué decir que no, pero no me late por todo lo que veo que hacen mis cuates y, aunque me tiran mala onda por eso, yo pienso no caer en ese vicio, pero eso sí, ¡que viva la banda! (Alfonso).¹⁰³

La riqueza de estas experiencias concretas, a nuestro entender, radica en que más allá de la socialidad lúdica –no exenta de problemas– que se da en las interacciones con el grupo de pares, es que potencia en ellos nuevos recursos sociales y culturales para su trayectoria vital de futuro. Entre iguales los jóvenes generan una conciencia de interdependencia, de lazos afectivos, de sentimientos y disposiciones asertivas que facilita la expansión de su perspectiva social en términos de experimentar su realidad cotidiana más allá de la familia, la escuela o el trabajo.

En este sentido, podemos afirmar que la calle y el ambiente situacional ahí creado se convierte en otro de los ámbitos principales de socialización de los jóvenes, a través del cual obtienen, entre ellos, capital social y cultural que alimentan de nuevos significados sus vivencias diarias con miras a construir, a partir de la tensión identificación–diferenciación entre ellos mismos y, sobre todo con el mundo adulto, la propia identidad.

¹⁰³ Extractos tomados de las cincuenta entrevistas realizadas a los alumnos del primer, tercero y sexto semestre de Bachilleres, Plantel 06, en el año 2002.

En suma, el territorio del cual proceden la mayoría de los alumnos del Plantel 06 de Bachilleres, refleja a través de sus barrios, colonias, unidades habitacionales, edificios, parques, Iglesias, centros deportivos, calles, avenidas y su enorme cúmulo de casas hacinadas, de cartón o de cemento, de pintas, graffitis, de poco alumbrado público, de tianguis, etcétera, la dinámica social que viven.¹⁰⁴

Una dinámica, que pone de manifiesto la complejidad social que ella conlleva y en la cual, la pobreza y sus efectos predominan. Todo ello traducido, a decir de los propios jóvenes, en diferentes y encontradas formas de ser, ver y sentir ese tipo de realidad urbana, digamos, en sus divergentes problemáticas y maneras distintas de enfrentarla.

Pero, sea como sea, este es el país, la ciudad y la delegación que los jóvenes habitan y en donde, como dicen los alumnos, “se vive como se puede”.¹⁰⁵ Porque como ya se ha mencionado, las repercusiones del modelo de sociedad que experimentan son profundas y avasallantes, debido a que no sólo se transmiten a través de todo el tejido social, sino que van a los mismos individuos, a la misma subjetividad humana.

En palabras de Giddens se diría que en la actualidad: “...vivimos en un mundo de transformaciones que afectan casi a cualquier aspecto de lo que haces... un mundo cada vez más propulsado a un orden global que nadie comprende del todo, pero que hace que todos sintamos sus efectos.”¹⁰⁶

2.2 El horizonte de las miradas

¹⁰⁴ Storni en su libro *Cuadrados y ángulos*, de cierta forma quiere expresar los vínculos que existen entre construcciones y lo humano que las habita y produce, así lo expresa: “...casas enfiladas, casas enfiladas, Cuadrados, cuadrados, cuadrados, casas enfiladas. Las gentes ya tienen el alma cuadrada; ideas en fila y ángulo en la espalda. Yo mismo he vertido ayer una lágrima, Dios mío, cuadrada.”

¹⁰⁵ Aquí cabe reflexionar acerca de lo que nos dice Alfred Kazin con respecto a la indiferencia de muchos para transformar los problemas que ocasiona el vivir en las grandes ciudades: “Hay tanta humanidad hacinada en esas calles, tantas fricciones, tanto odio, que cerramos las ventanas para no dejar entrar los gritos que persiguen a los oídos y a la mente. Quizá se diga que esto es excesivo. ¿Por qué hemos de enfrentarnos a todas las injusticias de nuestra época simplemente porque vivimos en una gran ciudad? Todo es excesivo en una gran urbe moderna. La naturaleza humana parece más irritable, más exigente, más insatisfecha, más inclinada a la violencia.” Citado por Raúl, Bulgheroni, *Ciudadanía*, Buenos Aires. 1989.

¹⁰⁶ Consultar, Anthony, Giddens, *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, España, Taurus, 2000, pp.16-19.

Esbozado este primer acercamiento en torno a la complejidad y contradicciones estructurales y contextuales que presenta el escenario actual del cual proceden los alumnos, podemos señalar, primero, que dicho escenario se convierte en referente obligado para entender, social y culturalmente lo que los jóvenes–alumnos son y lo que pueden lograr en su vida. Ya que es en él, como sostiene Schaff, donde los seres humanos conforman su visión del mundo y desde el cual, “Los valores aceptados por el individuo determinan o cuando menos coodeterminan, los objetivos que se fije éste en la vida.”¹⁰⁷

Segundo, este escenario, en tanto espacio socio-histórico y cultural, es el que guarda las significaciones que la sociedad ha tejido al paso de los años, todas ellas manifestadas a través de instituciones y formas de vida en las cuales los jóvenes no han participado en su creación, pero desde y donde ellos, eso sí, tejen sus propias creencias, actitudes, valores, etcétera. Todo con miras a cambiar, adaptarse o ampliar, desde su muy particular mirada, los horizontes de lo que hasta el momento prevalece.

Tercero, el escenario sociohistórico y cultural heredado por las generaciones pasadas a los jóvenes que habitan los territorios urbanos, tal como es la ciudad de México, como se vio en párrafos arriba es, en voz más clara y sintética de Rossana Reguillo, la de un contexto social, “...marcado por la migración constante, el mundo globalizado, el reencuentro con los localismos, las tecnologías de comunicación, el desencanto político, el desgaste de los discursos dominantes y el deterioro de los emblemas aglutinadores, aunado a la profunda crisis estructural de la sociedad mexicana”.¹⁰⁸

Estos señalamientos ente otros son los que configuran el “referente mundo” en el cual, día con día los jóvenes significan el mundo y se lo apropian. Son las características, digamos, que reflejan y condicionan la construcción de una ciudad que es diseñada en, “...función de la reproducción material y simbólica de los grupos sociales que la habitan, hace del contexto –y expresa- la práctica y el vínculo público en un determinado grupo y época social”.¹⁰⁹

En este sentido pensamos que la ciudad y concretamente, el contexto inmediato (la Delegación Iztapalapa), del cual proceden los alumnos, no sólo es el espacio físico que

¹⁰⁷Adam, Schaf, *¿Qué futuro nos aguarda?*, Barcelona, Grijalbo/Crítica, 1985, p. 163.

¹⁰⁸Rossana, Reguillo, *Las culturas Juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión*, op.cit. p. 20.

¹⁰⁹Alejandro, Stuardo, *La ingratitud de la calle o la construcción social de la cárcel*, en Gabriel, Medina, C., *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, 2000, p. 299.

abarca, sino que engloba también a todos los hombres y mujeres que a través de sus relaciones de todo tipo la hacen posible.

Aún más, si consideramos a dicho contexto como un espacio social en crisis, vemos con mayor claridad que éste, como afirma Manuel Castells, cuando habla de las formas espaciales en crisis:

*...no es un reflejo de la sociedad, es la sociedad...ya que las formas espaciales, serán producidas, como lo son todos los demás objetos, por la acción humana. Expresarán y representarán los intereses de clase dominante de acuerdo con un modo dado de producción y con un modo específico de desarrollo. Expresarán y llevarán a cabo las relaciones de poder del Estado en una sociedad históricamente definida...Al mismo tiempo, las formas espaciales también estarán marcadas por las resistencias de las clases explotadas, de los sujetos oprimidos...Y el funcionamiento de un proceso histórico tan contradictorio sobre el espacio estará acompañado de una forma espacial ya heredada, producto de la historia pasada y el apoyo de nuevos intereses, proyectos, protestas y sueños. Finalmente, de tiempo en tiempo, surgirán movimientos sociales para desafiar el significado de una estructura espacial y por lo tanto para intentar nuevas funciones y nuevas formas.*¹¹⁰

Es, pues, este territorio en crisis desde el cual los alumnos bajo sus propias formas otorgan de significado a su vida y a sus prácticas. Puesto que “Todo lo que se presenta a nosotros en el mundo social–histórico, está indisolublemente tejido a lo simbólico: Los actores reales, individuales o colectivos –el trabajo, el consumo, la guerra, el amor, el parto–, los innumerables productos materiales sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son (ni siempre ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica”.¹¹¹

Para llegar a descubrir los procesos y mecanismos que implementan los jóvenes para relacionarse y apropiarse material y simbólicamente de los espacios vividos en el contexto sociohistórico y cultural que habitan, partiremos de las particulares y concretas interpretaciones que nos proporcionaron, así como la capacidad de análisis del que disponemos para reinterpretar dichas interpretaciones.¹¹²

¹¹⁰Manuel, Castells, *La crisis, la planificación y la calidad de vida: el manejo de las nuevas relaciones históricas entre espacio y sociedad*, México, Revista Mexicana de Sociología 10-12-1984, año XVI, Vol. XVI, No. 4, pp.37-38.

¹¹¹Cornelius, Castoradis, *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets, 1983, p.85.

¹¹² Recordamos que nuestra interpretación, es realizada desde los alumnos. Es una construcción de objetos intencionales sobre los actos y las acciones de quienes las producen. Los senderos teóricos que nos guían son: en un primer momento lo dicho por Weber tocante a que la sociología es la ciencia que estudia la acción social interpretándola. Más concretamente nos referimos a los elementos teóricos que utilizamos en este ejercicio, tales como: el concepto de “mundo de vida” manejado por Schutz y la fenomenología donde metodológicamente se reconoce la capacidad del sujeto para objetivar las entidades del mundo y al mismo tiempo subjetivar al objeto. Al concepto de “habitus” desarrollado por Bourdieu que sirve

Con este haber, creemos, estar en posibilidades de obtener algunos elementos de reflexión que nos ayuden más adelante, a entender de mejor manera lo que dichos jóvenes hacen y piensan en los propios espacios de la escuela, en especial las representaciones y expectativas sociales que construyen cotidianamente al interior de las aulas.

2.2.1 La trama de las interrelaciones

Para ello, partimos de pensar que, tanto el contexto sociohistórico y cultural del que proceden los alumnos como las acciones y experiencias propias de éstos, no son independientes, ni que lo uno determine totalmente a lo otro, sino que son producto de una trama compleja de relaciones que expresan en su síntesis, tanto los conflictos y cuestionamientos de la realidad social, como la negociaciones e implicaciones que esto trae en la vida cotidiana de los individuos.

Lo anterior, operativamente hablando nos lleva a tomar la experiencia espacio temporal desplegada por los jóvenes como medio de lectura para entender la interacción entre lo social y lo individual. En términos de Bourdieu, diríamos que es a través del "habitus" como los individuos crean o se apropian el mundo de vida. Mismo que es adquirido mediante la práctica social y las enseñanzas implícitas (normas y principios) que en el transcurso de los años han sido incorporados en y desde la cultura en la que se está inmerso. Esto es, mediante la praxis singular es como los individuos se reapropian del contexto sociocultural que les ha sido heredado.

Desde este papel receptor y productor, entonces, podemos indicar que los jóvenes estudiados, si bien están insertos y sujetos a un contexto sociohistórico y cultural que los dota de mundos materiales y simbólicos, a la par son propietarios de procesos subjetivos que exhiben el grado de construcción personal que los individuos poseen para no ser absorbidos totalmente por su sociedad.

como mediación teórico-metodológico entre practicas y estructuras o, al énfasis activo que Berger y Luckmann le dan al sujeto en la construcción social de la realidad, así como la "doble hermenéutica" que Giddens con su discurso de "interpretación de las interpretaciones" propone para obtener conocimientos.

También, nos hace decir que todo ello en su conjunción, –que no es otra cosa que las experiencias singulares de los alumnos– (lo que hacen en el "aquí y ahora"), es el medio que nos permitirá conocer las tensiones, miedos, identidades, extrañamientos, frustraciones, deseos e intercambios que procesan a través del intercambio constante que mantienen con el tiempo y espacio en el que viven.

Un espacio y tiempo donde la pobreza, la injusticia y la violencia, repetimos, predominan y, cuyas consecuencias se hacen visibles concreta y cotidianamente en la casa, la calle, la escuela, o cualquier otro espacio habitado por los alumnos, pero más intensamente reflejadas en la falta de expectativas de todo orden, de manera particular en ámbitos de suma importancia para ellos, como son la educación y el empleo.¹¹³

Ámbitos que cruzados con otros factores como la condición de género y las múltiples lógicas diferenciales de convivencia y acomodo que los jóvenes emprenden en sus márgenes han provocado, a su vez, que el mundo juvenil, del cual son parte, sufra una aguda fragmentación social.

En efecto, la sociedad actual en la que se desenvuelve esta juventud presenta serias dificultades en la construcción de identidades, pertenencias y en sí, en todo proceso de significación, dificultades concretadas como ya lo mencionamos, en el estado de crisis material y simbólica que manifiestan entre otras instituciones, la nación, la familia, el trabajo, la escuela; mismas que articuladas a las construcciones subjetivas de los individuos y a sus formas de "ser, hacer y desear", exhiben lo complicado que resulta para los jóvenes dar sentido a todo lo que hacen, ya sea a sus propias acciones, a las grupales, como a todo el conjunto social.

Desde esta perspectiva, entonces, podemos decir que, ante el desvanecimiento de los antiguos referentes emblemáticos de sentido que tenían o seguían las antiguas generaciones y, la falta o poca visibilidad de nuevos y auténticos constructos simbólicos de la sociedad actual; los jóvenes de hoy en día se ven

¹¹³ La ya mencionada Encuesta Nacional de Juventud 2005, indica que la instrucción y el empleo son ejes rectores que social e históricamente han definido roles, estatus y posibilidades de movilidad social para los individuos, constituyéndose incluso en ejes que improntan en ellos cargas axiológicas y condiciones sociales que condicionarán muchas de sus decisiones y trayectorias individuales.

expuestos a una especie de intemperie simbólica, a un debilitamiento en sus procesos de identidad¹¹⁴ al grado de someterlos a estados de crisis y ansiedad continua.

Cornelius Castoradis sostiene que en el mundo actual hay un "ascenso de la insignificancia" de tal magnitud que vuelve muy complicada la construcción de significaciones imaginarias provocando en consecuencia, que los procesos de identificación se vean sometidos a crisis constantes. Así lo expresa:

Puesto que no existe una autorepresentación de la sociedad como foco de sentido y de valor, e inserta una historia pasada y venidera dotada ella misma de sentido, pero no por sí misma, sino por la sociedad que así la re-vive y la re-crea constantemente. Estos son los pilares de la identificación última de un <nosotros> intensamente caracterizado, y es este, <nosotros> el que hoy se desarticula porque cada individuo se relaciona con la sociedad como simple constricción que se impone —ilusión monstruosa pero vivida con tanta realidad que se torna un hecho material tangible—, el índice de un proceso de des-socialización.¹¹⁵

Con esta desarticulación del <nosotros> que hace referencia a procesos identificatorios que dan sentido a lo social y colectivo, sin negar la alteridad, lo singular o lo diferente de los individuos se ve lo complicado de fundar pertenencias, de elaborar representaciones, de construir identidades, debido a que todo ello, sólo puede producirse por medio de las identificaciones que realizan los individuos entre sí, en un espacio común "que enuncie la posibilidad de un <nosostros>".

Dentro de este empobrecimiento de lo colectivo y crítico camino de construir identidades, los jóvenes bachilleres, con sus propias características y especificidades construyen su propia realidad en las interrelaciones e interacciones que entablan entre el contexto estructural y contextual (mundo externo) en el que viven y, la significación (mundo interno) que cada uno de ellos, en su condición de jóvenes—alumnos le asignan a ese mundo externo o sociedad de la que forman parte.

¹¹⁴De acuerdo con María, Dakessian y María José, Sabelli, "La identidad de un sujeto la entendemos como un sistema de representaciones de sí elaboradas a lo largo de la vida, mediante las cuales un sujeto se reconoce a sí mismo y es reconocido por los demás como sujeto particular y como miembro de categorías sociales distintivas". Dakessian y Sabelli, *La identidad*, Revista Edugénero, Bogotá, Universidad Central de Bogotá, abril de 2003, p.12.

¹¹⁵Cornelius, Castoradis, *El ascenso de la insignificancia*, Madrid, Frónesis, Cátedra Universitaria de Valencia, 1996, p.133.

Bajo estas consideraciones, líneas abajo expondremos las percepciones más insistentes manifestadas por los alumnos entrevistados, primero, veremos cómo estos jóvenes significan a la sociedad como un todo, para luego concluir la interpretación que dichos jóvenes hacen de la relación directa y concreta que realizan con las personas con las que entran en contacto en su diario vivir.

2.2.2 La sociedad en la que navegamos

La sociedad en la que vivo me da miedo, es peligrosa, hipócrita, injusta, violenta, falsa y exigente. Está podrida. A los niños y jóvenes la sociedad, en general, les hecha muchas porras, pero en los hechos nos tiene abandonados; le tiene miedo a todo lo nuevo que hacemos los jóvenes, a nuestra forma de pensar, de reunirnos, cantar y hasta de las garras que nos ponemos. (Florinda).

Yo no me siento parte de ella, no creo casi en nada de lo que proclama, yo sólo creo en mí y en lo que pueda hacer; sé que cuando salga de estudiar no voy a encontrar trabajo. (Carlos Manuel).

La sociedad destruye las familias y las personas, uno se forma en su hogar con ciertos valores y ves que afuera el mundo está lleno de corrupción; es tramposa, te promete muchas cosas y al final no te da nada o tan sólo migajas para que no grites; sales de tu casa contento y te atracan; los "machines" del billete y la "polaca" hacen de ella lo que quieren. (Darío).

Con todo y que a esta sociedad le faltan valores hay que aceptarla; hay que aprender a despistar al enemigo; tienes que acomodarte a lo que venga; es necesario saber aguantar lo que te toca vivir; si no tienes fe en la sociedad entonces no podrías vivir. (Isabela).

Esta sociedad es darwinista sólo los más fuertes son los que triunfan, ¿a poco no? Dicen que la sociedad te da la familia, la escuela, el trabajo, la religión, las tradiciones y todo lo demás, pero, ¿cómo te los da? Comiendo puros frijoles todos los días y, con eso, como es lógico, sólo piensas como simple frijol, así que hay que buscar otro tipo de alimento que satisfagan tu hambre. (Nicolás).

Estas representaciones sociales producto de las experiencias singulares de los alumnos, conllevan, como se puede apreciar, la dificultad que dichos alumnos tienen para interpretar o crear significaciones acerca de su vivir en sociedad. Su visión se configura esencialmente, podemos decir, desde el "adentro y el afuera". Por un lado, nos hablan de una sociedad a la cual no pertenecen, como si ésta

fuera una entidad que está afuera de ellos, pero que aún así les impide realizar sus proyectos. Por el otro, aparecen concepciones donde los sujetos se sienten adentro de ella, se adhieren o se acomodan a la misma, en una especie de camuflaje social, para así sobrevivir dentro de sus márgenes.

Son concepciones que, si bien no reflejan en su totalidad el complejo mundo de lo social y la red de sus interrelaciones y acciones, sí muestran desde el campo representacional de su realidad (sea con las características del "afuera" o las del "adentro"), el rechazo o decepción que sienten a todo aquello que representa a la sociedad actual: valores, tradiciones o normas, así como al conglomerado de instituciones que la componen (la familia, la religión, la escuela, el gobierno, el trabajo, etcétera), es decir, denotan una tendencia manifiesta a distanciarse o excluirse de lo que la sociedad considera como "normal y habitual".

Revelan el miedo, la ansiedad, la desesperanza o cualquier suerte de malestares que les provoca su "estar y transitar" en el contexto social que habitan. Son tensiones que en sí mismas exhiben los obstáculos que tienen los jóvenes para encontrar nuevos sentidos a la realidad social que habitan, ya sea para crear significaciones de pertenencia, a lo que como ya dijimos ha sido dado de antemano: su familia, su comunidad, su escuela, su estrato económico social, su país, su cultura, etcétera.

Expresan también, la dificultad que tienen para estructurar todo aquello que les concierne como sujetos singularizados: su manera de relacionarse con los demás, su forma de pensar, hablar, actuar, vestir, etcétera, es decir, realizar su proceso de subjetivación; proceso que por demás, tiene que ver en mucho con el vínculo con los otros, con la pertenencia o no pertenencia. Son procesos todos, en fin, que manifiestan los serios conflictos que enfrentan los jóvenes para construirse y construir su sociedad.

2.2.2.1 Los de aquí y los de allá

La visualización que elaboran acerca de las relaciones directas que mantienen los jóvenes entre sí, o con cualquier otra persona con la que se vinculan en su vida

cotidiana se expresa también, bajo una doble mirada, por un lado, dichas relaciones las llevan al terreno particular, a los vínculos con los más cercanos; por el otro, las trasladan al terreno de lo social, al contacto con los ajenos, los distantes a ellos.

Desde la primera mirada, las relaciones aparecen con ciertos signos de esperanza en los demás, como algo “rescatable” que aún tienen los unos para los otros. Aquí sus expresiones:

A pesar de vivir en Santa Martha te encuentras con personas que con todo y su pobreza te brindan su apoyo; en la banda hay cuates que se interesan por uno. (Julio).

Relacionarme con los demás me cuesta trabajo pero, sí hay gente de mi cuadra que al menos te sonrío; hay mucho interés en cualquier relación, a veces te utilizan y otras veces tú los utilizas. (Catalina).

Yo tengo dificultades para relacionarme con los maestros y hasta con mi familia, porque siempre te están diciendo que te portes bien, que veas por tu futuro y otros “choros”, pero no te la hacen fácil, nadie te la hace fácil, me dicen estudia, estudia, pero no me dan para comprar los libros que te exigen los maestros, ni siquiera puedo encontrar trabajo; vivo mis relaciones con los demás como vienen y trato de disfrutar el momento, ya se verá lo que viene después (Gustavo).

Me siento contenta cuando alguien te acepta como eres o cuando yo respeto a los demás, aunque no esté de acuerdo con ellos. Siente “chido” cuando hay conexión con otras personas. (Emiliana).

No soy nadie sin mi novia, mis amigos y mi familia, ellos son el aliciente para vivir; yo creo relacionarme bien con los demás, pero, a veces no hay correspondencia; uno cree contar con los demás y a la mera hora se echan para atrás, no puedes planear nada en conjunto. (Carlos).

Respecto a la segunda, se puede señalar que ésta manifiesta una vinculación compleja, tensa y amenazante; donde la angustia y la desconfianza, junto a la incertidumbre y la desesperanza predominan:

La gente está muy apurada, cada uno anda metido en sus problemas que ni se dan cuenta de que existes. Hay tanta delincuencia que nada más nos andamos cuidando unos a otros. (Rosa María).

Ya no se puede convivir en esta sociedad, ves el “agandalle” por todos lados, que hace que cada quién trabaje para su santo, si seguimos así, no sé que va a pasar en el futuro. (José Miguel).

Las relaciones están en quiebra porque todo anda mal, ¿se imagina como será después? Es imposible comunicarnos, nada más súbete al metro o al camión y verás cómo va la gente, nadie pela a nadie, así sean ancianos o mujeres con niños que van parados, nadie les ofrece un asiento, no, todos nos hacemos los dormidos. Nos estamos aniquilando entre todos. (Luisa María).

Lo precedente, en conclusión, nos conduce a pensar que las tramas relacionales con los “otros” son problemáticas, exhiben el empobrecimiento o la incapacidad que la sociedad actual tiene para realizar transmisiones materiales y simbólicas, ya sea en sus manifestaciones familiares, escolares, laborales, o entre “iguales”, etcétera. Así como las dificultades y luchas internas y externas con las cuales tienen que lidiar para crear vínculos con los demás, tanto como estructurar su propia identidad. La cual como se puede inferir, se construye de la relación dialéctica entre individuo y sociedad.

De ahí que en sus percepciones, el “otro” aparezca como parte de la constitución propia, hay un pedido de reconocimiento de los demás donde la heterogeneidad tenga cabida, quieren vínculos de ayuda, de compartir proyectos en común, de hacer a través de las relaciones sociales un mundo mejor, en el cual y a pesar de las diferencias, todos vivan. En pocas palabras, encarnan la tensión a la que se ven sometidos por la ascendente disolución de lo relacional que vive hoy en día la sociedad de la que son parte, tanto como los esfuerzos constantes por los que tienen que pasar para sobrevivir en ella. Sin embargo, también expresan sus proyectos felices, sus sueños, digamos, sus utopías.

CAPÍTULO 111

DE LOS MUNDOS SINGULARES AL UNIVERSO ESCOLAR: EL LUGAR DE LOS ENCUENTROS

La vida escolar no sólo es un sistema de reglas y regulaciones unitario, monolítico y riguroso, sino un terreno cultural caracterizado por diferentes y variados grados de acomodación, impugnación y resistencia.

Mc. Laren.

Los jóvenes que ingresan al Colegio de Bachilleres plantel 06, Vicente Guerrero, traspasan sus puertas con una historia personal construida en la trama de lo colectivo y singular en sus territorios de origen donde, como se explicó en el capítulo precedente, la pobreza y los circuitos delincuenciales o de cualquier otra índole que a ella se asocian, son para la mayor parte de ellos una realidad lacerante.

Éstos, cuando llegan al plantel no se despojan del contexto marginal de las colonias de las cuales proceden, de su historia familiar y escolar, ni de los procesos vivenciales obtenidos con sus “pares”; como tampoco de sus características psico-físicas y sociales presentes en su condición de jóvenes-adolescentes. No, entran con todo auestas, de tal manera que lo que hagan o dejen de hacer, los encuentros o desencuentros que tengan en el

universo escolar de Bachilleres, la historia de sus vidas tejida “más allá de la escuela” siempre estará presente.

Una historia que en su desarrollo entrecruzarán ahora nuevos y distintos saberes que van desde conocer y acomodarse a las nuevas y particulares condiciones socioeconómicas que presenta la zona en la cual está ubicado el plantel, hasta los saberes y aprendizajes propios de la cultura escolar que Bachilleres les ofrece. Ellos en interacción con cada una de sus correspondientes historias, la de los maestros y las otras personas con quienes se encuentren, iniciarán aquí el proceso educativo que hoy emprenden; un proceso que no obstante de participar de las condiciones en común antes mencionadas será diferente. Cada individuo según su experiencia personal otorgará un sentido subjetivo a las exigencias y tareas que implica.

Para conocer y explicar, cómo los bachilleres estudiados construyen cotidianamente esta nueva escuela, creemos pertinente plantear una serie de consideraciones que no obstante, su generalidad, servirán como elementos contextuales para efectuar esta tarea.

Ello permitirá proporcionar una visión sintética acerca de las características educativas que en lo general portan el común de los aspirantes a la educación media superior en nuestro país; la finalidad y perfil que hasta el momento presenta este nivel educativo en México, así como acercarnos al contexto socio–histórico y cultural que originó la creación del Colegio de Bachilleres, la percepción que la sociedad actual tiene del mismo, así como conocer la implicación que tiene como institución; para finalmente analizar el propio universo escolar de Bachilleres.

3.1 Puntos de arranque

Los aspirantes al nivel medio superior ingresan a él no como un grupo homogéneo, sino como un grupo con orígenes socioeconómicos, creencias, valores, actitudes, intereses y en sí, formas de ser y hacer desiguales, producto de lo que cada uno de ellos ha experimentado en el contexto socio-histórico donde crecieron. Sólo tienen en común, valga decir, la edad, que va de los 16 a 19 años. Aspectos todos que cobrarán presencia a través de múltiples y

variadas maneras, tanto en sus propios procesos internos, como los que implica la nueva vida escolar que enfrentarán.

3.1.1. Historia escolar

Sus antecedentes educativos en consecuencia se convertirán en un reto a vencer, ya que según la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la tasa de escolarización de estos jóvenes se encuentra en condiciones de preocupante desventaja comparada con otros países. Las cifras que dicha organización presenta, referentes a la población de secundaria y educación media superior en el mundo para el ciclo escolar 2002-2003, corresponden a México las de una tasa bruta de 79% y el 61% de tasa neta, mientras que las del Reino Unido es de 170% y 95% o la de Estados Unidos de Norteamérica de 94% y 88%, así como las de Canadá que son de 106% y 99%, respectivamente.¹¹⁶

En México, las conclusiones a las que llegó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), entre el 2000 y el 2005, a través de las pruebas aplicadas a estudiantes que terminaron sexto año de primaria y tercero de secundaria, reconocen que si bien hubo avances significativos a nivel primaria, no resulta igual en secundaria ya que en este nivel, además del aumento de matrícula comparado con la primaria, presenta problemas de equidad y calidad educativa, todo ello derivado de carencias económicas.¹¹⁷

De igual manera el reporte del año 2005 del Ceneval informa de deficiencias académicas en los aspirantes al bachillerato, las cuales en los tres últimos años en vez de superarse han empeorado, sobre todo en las materias de matemáticas, español y geografía. “...en matemáticas el promedio de aciertos en el examen único, fue en el 2002 de 48.8%, mientras que en el 2004 fue de 46.9%...además las materias de historia y química se mantienen por debajo del promedio global de aciertos que es de 46%.” Así mismo dicho reporte da cuenta que: “En los tres últimos años poco más de un millón y medio de estudiantes de secundaria

¹¹⁶ Fuente UNESCO, citado en dossier educativo, México, Revista Educación 2001, número 151, diciembre 2007, p. 4.

¹¹⁷ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Fundación Este País, *Balance de un lustro de avances y rezagos de la calidad educativa*, aparecido en Revista Este País, México, 2006, número 178, dossier incluido.

de todo el país han presentado el examen único de Ceneval para ingresar al bachillerato, en promedio no alcanzan a obtener el 50% de aciertos”.¹¹⁸

Estas cifras como se puede ver sólo muestran la carencia de conocimientos básicos y rezagos escolares que arrastran los alumnos, digamos que son cifras que sólo nos hablan de lo “mal preparados” que están los aspirantes al bachillerato en nuestro país, pero nada nos dicen de la marginación social y el impacto que tiene en la mayor parte de los estudiantes la pobreza económica en la que viven, como tampoco de la responsabilidad que en ellas tiene el Estado y el sistema educativo que los está formando.

Atendiendo a nuestro propósito de pensar a los alumnos desde un aspecto global, creemos, que dichas cifras deben inscribirse en un contexto más amplio de significación, en lo que está detrás de ellas, en problemas que involucran aspectos relacionados con las estructuras totales, con un Sistema Educativo Nacional que pese al discurso oficial que pregona una oferta educativa de “igualdad de oportunidades”, en los hechos, no reconoce las desigualdades socioeconómicas y culturales de las que son portadoras los jóvenes, más aún el Estado cada vez más omite, no digamos ya la acción compensatoria que tiene para resarcir dichas desigualdades, sino que incluso evade sus responsabilidades para con la educación pública.

En síntesis son cifras encarnadas en hombres y mujeres que nos hacen pensar en los enormes retos que tendrán que lidiar en el cotidiano vivir de este nuevo ciclo escolar.

Pero, si bien es cierto que estos jóvenes entran a la educación media superior, arrastrando la problemática antes dicha, también es cierto que llevan consigo una serie de elementos que enriquecen su vida interior y que le dan sentido a la vida en común, tales como: los afectos, fantasías y deseos. Traen por ejemplo, las emociones que los hace sentir bien o mal, sus anhelos, su “echarle ganas,” su “ser alguien” y también, por qué no decirlo, la imaginación mediante la cual pueden desplegar su pensamiento por inusitados horizontes para construir proyectos de futuro.

En términos de Gastón Bachelard, diríamos que cargan también sus ensoñaciones que, en tanto imágenes lúdicas y móviles son vividas como experiencia de libertad y por lo mismo

¹¹⁸Informe 2005 del Ceneval, Ceneval, 2006.

pueden ser medios motivadores en el trabajo escolar puesto que éstas predisponen a la acción creadora.¹¹⁹

Con tal cargamento o esquema referencial auestas, estos jóvenes enfrentarán la cultura escolar de la institución a la que llegan. En su interior (con todo lo que ella representa) implementarán, como ya hemos aludido, una dinámica interactiva en la cual dialogarán entre sí, tanto estructuras objetivas como subjetivas, cuya modulación dependerá de cada joven y el nivel de apropiación o concientización que desarrollen a lo largo de este ciclo educativo, llamado educación media superior, bachillerato o preparatoria.¹²⁰

3.1.2 Finalidades y perfil del bachiller

Ciclo educativo que en el pasado fue visto bajo la mirada oficial como una prolongación de la secundaria y enlace a los estudios superiores y que ahora, en el presente, es considerado como un nivel formativo e integral con objetivos y dinámica propia que a través de sus tres años de duración responde básicamente a dos objetivos principales: 1) general o propedéutico, organizado en función de las demandas de conocimientos requeridos por las profesiones y los contenidos académicos de las universidades; 2) terminal o una formación para el trabajo técnico profesional, cuya orientación es formar técnicos medios que se incorporen con conocimientos prácticos al mercado de trabajo.

La estructura oficial encuentra su definición actual en los fundamentos surgidos en el Congreso Nacional de Bachillerato celebrado 1982, en Cocoyoc, Morelos, sobre todo en sus recomendaciones 3ª, 4ª y 6ª, que son las que establecen los lineamientos definitorios de lo que es el bachillerato, sus finalidades y el perfil de bachiller a lograr en México. Citamos en extenso dichas recomendaciones debido al valor referencial que pueden aportar al análisis del universo escolar de Bachilleres que nos proponemos realizar más adelante. Éstas textualmente dicen:

3ª. El Congreso consideró que el bachillerato constituye una fase de la educación de carácter esencialmente formativo y que debe ser integral y no únicamente propedéutica. Se requiere una definición que lo ubique no solamente como una continuidad secundaria o un antecedente del nivel superior, sino también como un

¹¹⁹Para una ampliación al respecto ver, Bachelard, *La poética de la ensoñación*, México, Breviarios del FCE. 2002.

¹²⁰En México este ciclo educativo inició en 1867, cuando Gabino Barreda fundó la Escuela Nacional Preparatoria, citado por Villa, Lever, en *La educación media*, México, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.V, núm.10. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., UPN, Plaza y Valdés, editores, julio-diciembre, 2000, p.201.

ciclo con objetivos y personalidad muy propios, para un grupo de edades en el que es necesario que los conocimientos den una visión universal, y que tenga a la vez una correlación con la realidad del país y de cada región.

4ª. Se considera que la finalidad esencial del bachillerato es generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo; para ello deberá: Propiciar, por parte del bachiller, la adopción de un sistema de valores propios;

- *La participación crítica de la cultura de su tiempo;*
- *La adquisición de los instrumentos metodológicos necesarios para su formación y su acceso al conocimiento científico,*
- *La consolidación de los distintos aspectos de su personalidad que permitan desarrollar su capacidad de abstracción en términos de autoaprendizaje, y*
- *Su introducción a los aspectos aplicados a la ciencia en las instituciones que prevean la capacitación específica para el trabajo...*

6ª. Perfil del bachiller. El bachiller debe ser capaz de:

- *Analizar los conocimientos generales que le dan un panorama para definir sus intereses vocacionales;*
- *Manejar las herramientas adecuadas para confrontar integralmente su realidad;*
- *Valorar la experiencia personal y comunitaria que propicie se proceso integral;*
- *Participar en forma creativa en todos los ámbitos, de acuerdo con las destrezas adquiridas;*
- *Desarrollar la habilidad de utilizar lenguajes vistos en sus dos acepciones: la expresión oral y escrita, así como el lenguaje simbólico.¹²¹*

Configuración que continúa hasta el momento, por medio de distintas instituciones y estudiosos al respecto, en búsqueda por encontrar un común denominador por el cual se pueda homologar la diversificación que hoy exhibe: educación técnica profesional o bachillerato terminal, bachillerato tecnológico bivalente, bachillerato propedéutico o general y bachillerato propedéutico y terminal, así como hallar una forma de fortalecer definitivamente la permeabilidad horizontal de este sistema.¹²²

3.1.3 Los comienzos de bachilleres

¹²¹ Citado por Castrejón, Díez, *Estudiantes Bachillerato y Sociedad*, México, Colegio de Bachilleres, 1985, p.239.

¹²² A este respecto puede verse que la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, propone el perfil de bachilleres como un vínculo entre competencias genéricas y disciplinas básicas, para así lograr: "individuos seguros de sí mismos, comunicadores eficaces y reflexivos, pensadores críticos y creativos, estudiantes autónomos, integrantes de equipos efectivos y ciudadanos éticos". Subsecretaría de Educación Media Superior/ SEP, *Vínculos entre competencias genéricas y disciplinas básicas en la Educación Media Superior*, Revista Educación 2001, diciembre de 2007, p.8. Del mismo modo pueden verse los trabajos que está realizando el Sistema Metropolitano de Educación Media Superior, del Distrito Federal, consultar www.educacion.df.gob.mx

En la década de los setenta, con el inicio del gobierno de Luis Echeverría Álvarez, el bachillerato recibe por parte del Estado Mexicano una mayor atención; este Gobierno en su afán por recuperar las relaciones con las instituciones educativas y sus estudiantes, interrumpidas a causa del movimiento estudiantil de 1968¹²³, junto a la demanda creciente de oportunidad educativa reclamada por la sociedad para que la mayoría de la población pudiera estudiar, el pedido constante de recursos del sector educativo para cumplir sus funciones, las presiones de las clases dominantes para vincular el sistema educativo al aparato productivo del país, entre otros factores, hacen que el Estado implemente una “Reforma Educativa” como medio para enfrentar dicha problemática.

El Gobierno se propone, declaró en enero de 1971 el Secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja: “Idear e instrumentar una reforma que no solamente la apliquen las dependencias de la SEP, sino que atraiga inclusive a aquellas ramas de la educación que se desarrollen dentro del ámbito de la autonomía universitaria para que se coordinen.”¹²⁴

La cual, básicamente:

*...debe centrarse en la problemática nacional, llegar a toda la población, contar con una estructura integral para que los estudiantes tengan acceso pleno y lineal a todos los grados y niveles, ofrecer a todos los alumnos la misma formación básica, articular los programas de estudio en grandes áreas, tomar en cuenta la zona y el estrato cultural de la población, atender los problemas de deserción escolar, mejorar la preparación del magisterio, crear una pedagogía de acuerdo a estas metas, integrar equilibradamente la investigación, la docencia, la tecnología y la administración.*¹²⁵

Pretensiones que, por demás, ya habían sido plasmadas en el primer informe del Presidente Luis Echeverría, cuando dijo:

Los estudiantes necesitan estar vinculados más estrechamente a la realidad social y a los centros de trabajo. Gracias a la cooperación de organizaciones obreras y empresariales se inició un programa nacional para... adecuar a los planes de estudio a la demanda de recursos humanos y organizar servicios que faciliten el ingreso a centros de trabajo...estamos también organizando un sistema de educación media superior para que los estudiantes puedan optar entre la

¹²³ Gilberto, Guevara Niebla, señala que: “La política educativa de Echeverría se desarrolló sobre dos premisas más o menos claras: una la constituyó el deseo de las autoridades del país de conciliarse con los sectores disidentes del 68, retrotraerlos a los brazos del sistema y reconquistar así el consenso perdido durante ese año fatídico...” Cfr. Gilberto, Guevara, Niebla, *La crisis de la educación superior en México*, México, Nueva Imagen, 1981, p.14.

¹²⁴ Víctor, Bravo Ahuja, En el periódico El Día, enero 21 de 1971, citado por Cuauhtémoc, Ochoa, *Sistema educativo y reforma educativa*, México, Cuadernos políticos no. 7, ene-mar, de 1976, ERA., p. 63.

¹²⁵ Víctor, Bravo Ahuja, “La problemática de México en el marco internacional”, citado por Jorge, Batolucci, *op.cit.* pp. 16-17.

*preparatoria y otro tipo de escuelas que los formen, a la vez, para actividades económicas y para proseguir estudios superiores.*¹²⁶

Desde esta perspectiva no es de extrañar que los objetivos a destacar por la nueva política fueran los de ampliar y diversificar la cobertura educativa, así como la reorientación o ajuste de los contenidos académicos al proyecto de crecimiento económico¹²⁷ que el Estado Mexicano se proponía llevar a cabo en ese momento.

Sin embargo, esta Reforma y las acciones correspondientes llevadas a cabo para instrumentarla, más que ser una política académica, como era lógico esperar, adquirió un carácter “tecnocrático y modernizante”. Es decir, sirvió más como sustento del poder político¹²⁸ que como medio de solución a las necesidades educativas que la sociedad de ese entonces exigía. Gilberto Guevara Niebla lo dice así: “La modernización educativa impulsada por Echevarría motivó una nueva crítica de la educación, pero ésta se centró en la incapacidad del sistema educativo nacional para producir los cuadros técnicos que el desarrollo capitalista del país estaba reclamando en ese momento histórico. En una economía dominada por los monopolios esa modernización adopta necesariamente un signo tecnocrático”.¹²⁹

Para la educación media superior, las repercusiones que dejó esta manera de “modernizar” fueron: la transformación de las vocacionales del Instituto Politécnico Nacional, en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en la Universidad Nacional Autónoma de México, y la fundación del Colegio de Bachilleres.

¹²⁶ Luis, Echevarría Álvarez, *Primer informe de Gobierno*, citado por Arnaldo, Córdova, op.cit. p. 81.

¹²⁷ Dicho proyecto es conocido como “desarrollo compartido”. El cual a decir de Carlos Pereyra, se proponía conseguir, entre otras cosas la reorientación del desarrollo económico hacia el exterior, colocar al Estado como motor principal del desarrollo, modernizar el aparato productivo del país, modificar la política agraria y las relaciones entre el campo y la industria, tanto como la distribución del ingreso de la población. Ver Carlos, Pereyra, *México: Los límites del reformismo*, México, Cuadernos políticos no.1 jul-sep. de 1974, ERA, pp.52-65. Del mismo modo Américo, Zaldívar sostiene que Echevarría quería que la estructura económica pasara: “...a un nuevo modelo de crecimiento que permitiera continuar con el ritmo de crecimiento observado en la década anterior sin agravar, sino por el contrario, corregir, sus efectos desequilibrantes. En el fondo lo que se cuestionaba no era el patrón de desarrollo económico, sino sus efectos en cuanto justicia social”, Américo, Zaldívar, *Ideología y política del Estado Mexicano*, México, Siglo XXI, 1980, p. 85.

¹²⁸ Arnaldo Córdova dice que: “La tecnocracia, en cualquiera de sus formas, se ha distinguido siempre por una original concepción de la técnica como instrumento del poder político. En ningún momento, como es de suponerse, postula la desaparición del poder. El problema central del pensamiento tecnocrático es fortalecer el poder mediante el empleo de la ciencia y la técnica. Si la tecnocracia alguna vez ha condenado al poder en sí mismo, se puede estar seguro que se ha tratado siempre del poder político que no admite el empleo de la técnica para fortalecerse así mismo.” Arnaldo, Córdova, *Las reformas sociales y la tecnocratización del Estado Mexicano*, México, Revista Mexicana de Ciencia Política, número 10, octubre-diciembre de 1972, F. C. P. y S. UNAM, 1972, p.87.

¹²⁹ Gilberto, Guevara, op, cit. p. 63. En esta línea también puede verse Tecla, Jiménez, A. *Universidad, burguesía y proletariado*, México, Taller Abierto, 1978, p.117.

Esto fue a decir del investigador del CESU –hoy Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación–, Roberto Rodríguez: “...la base de la reforma del bachillerato. En el caso de los CECyTs el desarrollo en la provincia tomó la forma de bachilleratos técnicos industriales, agrícolas y pesqueros –con salida a los Institutos Tecnológicos Regionales–. En el caso del Colegio de Bachilleres, se han creado varios planteles en diferentes regiones de la República, y en el caso del bachillerato del C.C.H., una importante cantidad de instituciones de provincia y privadas realizaron su reforma con base en ese modelo.”¹³⁰

Los órganos encargados de ejecutar estos planes fueron la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). Sin embargo, fue la ANUIES el sustento principal del Estado para impulsar la mencionada Reforma. Jorge Bartolucci escribe a este respecto: “...el conjunto de acuerdos tomados en las asambleas de la ANUIES a partir de Hermosillo. –y en particular el resumen que se hizo de estos acuerdos en la Asamblea de Querétaro– puede considerarse como el contenido de dicha reforma educativa. Estos acuerdos constituyen un modelo, supuestamente normativo y deseable, pero no impuesto a las instituciones, que expresa algunas características ideales tanto a nivel institucional como a nivel del sistema de educación superior del país”.¹³¹

Con estos antecedentes, entonces, podemos decir que la génesis y consolidación del Colegio de Bachilleres se remonta a 1970, con la reunión de la ANUIES, celebrada en Hermosillo y las demás que le sucedieron,¹³² las Reuniones Nacionales de Directores de Educación Media Superior en 1975, hasta el Congreso Nacional de Bachillerato celebrado en Cocoyoc, Morelos, en marzo de 1982.

3.1.4 La fundación

¹³⁰Roberto, Rodríguez, Gómez, *La pirámide escolar en el bachillerato (Análisis de la eficiencia terminal en el Colegio de Ciencias y Humanidades)*, “Los Universitarios: la élite y la masa”. México, Cuadernos del CESU, no. 1, UNAM, 1985, p.31.

¹³¹Bartolucci, Jorge, y Rodríguez, Roberto, *El colegio de ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria*. (1971-1980), México, ANUIES, 1983, p.33.

¹³²Villahermosa, en abril de 1971, Toluca en agosto de 1971, Tepic, en octubre de 1972, Veracruz, en 1973, Querétaro en febrero de 1975. Para ampliar la información sobre estas reuniones consultar Jorge, Bartolucci, y Roberto, Rodríguez, *op.cit.*

La creación del Colegio de Bachilleres fue plasmada en los acuerdos tomados por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior en sus reuniones de Villahermosa y Tepic.¹³³ Con base en ellos, dicha Asociación presenta el 23 de mayo de 1973, a la consideración del Presidente de la República, Luis Echeverría el “Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y superior en el país y proposiciones para su solución”, el cual, entre sus once propuestas manifestaba la necesidad de que en el área metropolitana de la Ciudad de México, se crearan dos instituciones: la Universidad Autónoma Metropolitana y el Colegio de Bachilleres.

El estudio reconocía, por un lado, los problemas que la estructura educativa del país manifestaba en ese entonces, tales como los originados por la creciente contradicción que se daba entre el modelo de corte liberal seguido desde la década de los cincuenta y la necesidad que en 1970 tenían los sectores productivos de contar con fuerza de trabajo calificada y profesionales medios que sostuvieran y dinamizaran el proceso de industrialización impulsado por el Gobierno del presidente Echeverría.

Por el otro lado, enfrentar las dificultades que presentaba el crecimiento demográfico del Distrito Federal, el cual durante el período que va de 1950 a 1970 ve triplicada su población, ya que pasó de 2.96 a 8.89 millones de habitantes,¹³⁴ así como el incremento constante de la población menor de 15 años que pasó del 36,77% en 1950 al 41.40% en 1970,¹³⁵ de este porcentaje una gran mayoría de alumnos egresados de secundaria no podían llegar al bachillerato por insuficiencia de instalaciones que cumplieran este fin, ya que la capacidad del Instituto Politécnico (IPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) era insuficiente para absorber la excesiva demandaba de jóvenes que querían cursar el bachillerato.

Con la creación del Colegio de Bachilleres, el gobierno quería prevenir los conflictos que este panorama demográfico traería a la educación media superior,

¹³³ Consultar *La Declaración de Villahermosa y los Acuerdos de Toluca. Dos jornadas trascendentes para lograr la integración del Sistema Nacional de Educación Superior*, México, ANUIES, 1971. Del mismo modo, *Acuerdos de Tepic*, ANUIES, Tepic, Nayarit, 27 de oct. de 1972.

¹³⁴ *Estudio demográfico del D.F.* tomo 1. Centro de Estudios Económicos y Demográficos. D.D.F. y el Colegio de México, 1975, p. 27.

¹³⁵ *Ibid.* p. 115.

puesto que “el incremento constante observado en la población joven del Distrito Federal resulta relevante en la medida en que la proporción de población en edades menores de 15 años resulta representativa de las necesidades que, en materia de recursos, deben ser destinados a proveer educación elemental y de tipo medio.”¹³⁶ Olac Fuentes del mismo modo sostiene que ante el incremento de la población escolar en educación media básica, era natural que la demanda del bachillerato se disparara.¹³⁷

Fue así que la ANUIES a través del mencionado estudio propusiera en su primera recomendación la “Creación por el Estado, de un organismo descentralizado que podría denominarse Colegio de Bachilleres, Institución distinta e independiente de las ya existentes, con capacidad para crear planteles con los gobiernos de los estados e incorporar planteles privados”¹³⁸, ya que como se lee en Los antecedentes de creación del Colegio de Bachilleres: “El establecimiento de nuevas instituciones, inicialmente en el área metropolitana de la Ciudad de México, fortalecerá todo nuestro sistema educativo y las actuales casas de estudio”.¹³⁹

Nuevas instituciones que debían crearse lo más pronto posible, ya que de no ser así, continúa la lectura del citado documento, acarreará serias complicaciones porque “...la demanda de educación en los niveles medio superior y superior es tal a partir de 1973, que se requiere atender de inmediato el problema, para éste y los años futuros, pues de lo contrario se daría lugar a una creciente insatisfacción de la demanda de educación, de efectos negativos, o bien una expansión incontrolada del servicio educativo que sólo retardaría la efectiva solución del problema, haciendo crecer exponencialmente los costos económicos y sociales.”¹⁴⁰

Acción que fue concretada en el documento de creación del Colegio de Bachilleres publicado en el Diario Oficial el 26 de septiembre de 1973 y en el que se asentaba lo siguiente: Artículo 1.- Se crea el Colegio de Bachilleres como un organismo

¹³⁶ *Idem.*

¹³⁷ Cfr. Olac, Fuentes, Molinar, *Enseñanza media básica en México*, Cuadernos Políticos, no.15, ERA, enero-marzo, 1978, pp.90-104.

¹³⁸ Colegio de Bachilleres, *op.cit.*

¹³⁹ Colegio de Bachilleres, *Documento no.1, Antecedentes*, ANUIES, México, 1973, s/f. p. 3.

¹⁴⁰ *Ibid.* pp.7, 8, 14.

descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y con domicilio en la ciudad de México.

Artículo 2.- El Colegio de Bachilleres tendrá por objeto impartir e impulsar la educación correspondiente al ciclo superior de nivel medio.¹⁴¹

La primera convocatoria lanzada por el Colegio de Bachilleres: fue publicada en nueve de los periódicos de mayor circulación en el área metropolitana desde el 21 hasta el 24 de octubre de 1973¹⁴², y a ella respondieron 12, 985 jóvenes a través del examen de selección, de los cuales se inscribieron 11,837¹⁴³ que fueron los que iniciaron el primer ciclo escolar que impartió Bachilleres en febrero de 1974, con un enfoque curricular propio y al cual se le puede llamar Modelo educativo de Bachilleres.

Cabe decir que al año 2006, dicho modelo lo siguen 83,188 alumnos repartidos en 20 planteles, los que corresponden al Plantel 06, "Vicente Guerrero" son 7,017 alumnos (3273 hombres y 3742 mujeres).¹⁴⁴

3.1.5 La percepción

En el presente (2006) la percepción que la mayoría de la población del Distrito Federal tiene acerca del Colegio de Bachilleres, se puede decir que se encuentra envuelta en el desprestigio social por el cual pasan hoy en día las instituciones de educación pública del país; las cuales más allá de los esfuerzos de quienes trabajan como pueden, con las carencias de todo tipo con las que se enfrentan, reflejan en su funcionamiento los efectos de la crisis material y simbólica por las que atraviesa nuestra sociedad actual.

Ana María Fernández, nos dice que la escuela pública, el hospital, la universidad son instituciones que:

No estallaron, ni están estalladas. Son estalladas. Funcionan de un modo particular. Presentan una suerte de desfondamiento institucional que es difícil de teorizar. Con respecto al espacio público, al vaciamiento económico de las políticas neoliberales,

¹⁴¹ Consúltese: *Decreto de Creación y Estatuto General del Colegio de Bachilleres*, México, El Colegio de Bachilleres, s/ f. p.5. Del mismo modo se puede ver las modificaciones realizadas a éste y que fueron publicadas el 25 de enero de 2006, en el Diario Oficial de la Federación, en el Suplemento no. 535, de la Gaceta, Órgano Informativo del Colegio de Bachilleres, México, Colegio de Bachilleres, 20 de febrero de 2006.

¹⁴² Colegio de Bachilleres, Sistema de Control Escolar, 1973.

¹⁴³ Colegio de Bachilleres, Estadística, *Documento no. 8*, México, 1973, p. 6.

¹⁴⁴ Colegio de Bachilleres, Dirección de Programación, *Estadística Básica*, septiembre 2006, p.29.

se suma un vaciamiento de sentido que ha ido operando en paralelo...La imaginación colectiva (ningún azar) ha desfondado su sentido. Se han producido nuevos universos de significaciones sociales con respecto a estas problemáticas.¹⁴⁵

Los factores de esta situación sin duda son muchos y de diversa índole, que para lo aquí tratado sería imposible explicarlos en toda la complejidad de sus dimensiones; sin embargo, sí podemos señalar algunos de éstos, tales como la reorganización que en el presente están realizando los sectores productivos, el avance inusitado en el método y objeto del conocimiento y la tecnología, la transformación de las orientaciones y prácticas profesionales, tanto como las presiones que el Estado ejerce sobre la instituciones educativas exigiendo elevar la calidad educativa para llevarla a escala internacional, además de los problemas derivados de las propias instituciones.

En este sentido se puede decir que una institución escolar en acción, es producto de una serie de factores y dispositivos interactuantes que, en sentido amplio, se podrían clasificar en dos grupos: los externos a la escuela y los propios de la misma.

Los externos serían aquellos conformados por los factores preexistentes, lo que se da de hecho o lo que no se puede alterar desde dentro sin entrar en contradicción con las instancias del poder. Los internos estarían constituidos por la serie de elementos creados en torno a las expectativas sobre lo que en la escuela debería ocurrir, de sus usuarios directos (alumnos, maestros, administrativos), de sus usuarios indirectos (especialmente la familia) y de otros sectores interesados (sindicatos, asociaciones profesionales, etcétera.)

La presión sobre la escuela se da por canales múltiples; sin embargo, ésta se ejerce directamente por el primer conjunto de factores e indirectamente por el segundo. Su acción es de tal magnitud que se puede afirmar que lo que *pase en la escuela* y como ésta sea percibida por la opinión pública, es consecuencia de lo que *pasa en la estructura mayor* de la cual depende.¹⁴⁶

Bajo esta perspectiva, entonces, podemos aseverar que a más de diez años de recorte presupuestal a la educación, al lado de las políticas públicas mediante las cuales el Estado

¹⁴⁵ Ana María, Fernández, *Instituciones estalladas*, Argentina, Eudeba, Universidad de Buenos Aires, 2001, p.16. Citamos lo anterior, porque creemos que esto dicho para la situación Argentina, bien puede aplicarse a la de México.

¹⁴⁶ La Secretaría de Educación Pública del D.F. a cargo de Axel Didriksson T. informa que: "De manera contraria a la letra y al sentido de la ley, entre 2002 y 2007, el gasto federal en educación (GFE) disminuyó en relación al PIB, en cuatro centésimas de punto porcentual, de 4.42% a 3.98%...Como consecuencia de lo anterior, el Gobierno Federal redujo su contribución al Gasto Público de Educación de 81% a 77.6%...en cuanto a su destino, de 1996 a 2006, el gasto federal por alumno disminuyó en términos reales en todos los niveles de educación desde el preescolar hasta educación superior" *Dossier educativo*, Revista Educativa 2001, número 151, México, diciembre 2007, p.7

Mexicano *abdica cada vez más* de su responsabilidad en salud, educación protección social, empleo digno y vivienda, entrelazado a la problemática propia de las instituciones y también, a querer o no, a la impresión negativa que un sector de la sociedad mantiene con respecto a los movimientos sociales emprendidos por quienes luchan por revertir tales políticas; han creado las condiciones socio–históricas y culturales para devaluar las instituciones de educación pública y reevaluar a las privadas.¹⁴⁷

En efecto, estas instituciones al tener como soporte material al Estado, ven en los hechos disminuida su autonomía, cada vez más están supeditadas al centralismo gubernamental, particularmente en el control y recursos indispensables para impulsar el proyecto bajo el cual fueron creadas. La asignación de jerarquías y poderes en su organización administrativa y académica, el reparto de las cuotas de participación política, las incorporaciones, la becas, etcétera, son unas de las tantas formas que recorren esta compleja articulación entre el Estado y la institución escolar.

Inmersas en la actualidad, en los cambios y transformaciones experimentadas a escala mundial (crisis económicas recurrentes, la contracción relativa de los recursos financieros y las demandas crecientes y complejas de los sectores sociales y productivos del país), junto a la situación de incertidumbre y violencia que envuelve nuestro entorno inmediato y, más directamente en los programas eficientistas y mercadotécnicos de la productividad generados por el desarrollo de libre comercio, el Gobierno bajo todo esto, abandona o condiciona el mandato constitucional de asignación de recursos a la educación y la investigación, sustituyéndolo por políticas públicas a favor de los intereses de las grandes compañías trasnacionales. De este modo, entonces, los centros escolares tienen que adecuar su currícula, precisamente, a las exigencias de los grandes monopolios industriales, bancos, fianzas, seguros, entre otros más.

Olvidando o postergando en consecuencia, el avance de la ciencia y la tecnología propia y necesaria, ligada no sólo al desarrollo de las fuerzas productivas, sino también a la transformación de las relaciones sociales de producción de tal forma que impulsen el desarrollo y la cultura nacional, en pocas palabras que incluya a todos en el futuro del país.

¹⁴⁷ A este respecto, la misma Secretaría arriba mencionada dice: "...la restricción de la inversión federal en las instituciones educativas que ya existen y su abstención en la creación de las requeridas dio lugar a un proceso de mercantilización en la educación. La creación y expansión de instituciones privadas de educación, se convirtió en válvula de escape para la población que no accede a las instituciones públicas." *Ibid.* p.7

3.1.6 La implicación

Para conocer la vida institucional del Colegio de Bachilleres, consideramos pertinente tomarlo como un espacio físico y simbólico en el cual los alumnos son capaces de convivir con el afuera y el adentro, con lo instituido y lo que se instituye.

Pensar el espacio escolar bajo este perfil nos servirá en mucho, creemos, para desbrozar cómo ocurren los procesos de institucionalización en los sujetos que acuden al plantel estudiado, de tal manera que nos permita llegar a visualizar las producciones de sentido que hacen posible que los alumnos se integren al orden social establecido por el Colegio.

Para ello creemos conducente apoyarnos en el cuerpo teórico del “Análisis Institucional,” particularmente en las ideas desarrolladas por G. Mendel y Lourau, cuando nos hablan de las características que posee toda institución y el movimiento que adquieren en su desarrollo los distintos momentos que la conforman.

Mendel, por ejemplo, tocante a lo primero, nos dice que las dos características básicas de una institución son: “1) Que ésta produce un acto social global; 2) Que es atravesada por la lógica de lo social, cuya forma más explícita es la organización del trabajo”.¹⁴⁸

Respecto a lo segundo, Lourau afirma que toda institución aparece como una práctica social, como un proceso dinámico constituido básicamente por dos polos: uno, lo instituido, integrado por lo ya dado por las estructuras existentes y determinantes que sostiene y lo sostienen; el otro, lo instituyente, compuesto por la acción concreta desplegada por la base.

Destacamos estas dos ideas porque pensamos, siguiendo a Mendel, que el Colegio de Bachilleres en su situación institucional, pasa por una división técnica del trabajo según los diferentes grupos que en él laboran, cuyo cometido pretende al final producir un acto social: la educación escolar que ahí se produce. Acto educativo que estará marcado como lo hemos explicado, por múltiples influencias derivadas de factores externos e internos de la institución, tanto como de las acciones individuales de quienes hacen posible la vida institucional del Colegio de Bachilleres. “...hay siempre continuidad, implicación, entre lo

¹⁴⁸ Ardoino, Guattari, Lapassade, Lourau, et al., “L’ Invention Institutionelle”, Payot, París, 1980, p. 252. Citado por Fernando, M. González, *El malentendido y la institución*, México, Revista Tramas, no. 1, diciembre de 1990, p. 9.

individual, lo grupal, lo institucional y lo social...que son todas formas o momentos de lo humano.”¹⁴⁹

Consideramos también que la vida institucional del CB, es dada con base en la relación polarizada que mantienen entre sí los momentos, que de acuerdo a Lourau, son propios de toda institución: momento universal, particular y singular.

¹⁵⁰ Recurrimos a esta *polaridad*, porque creemos que es desde ella, en el desarrollo de sus distintos momentos, donde cobra sentido la relación que mantienen los jóvenes con el Colegio de Bachilleres.

Cabe resaltar que con todo y que en el accionar de la institución, el momento instituido sea el que aparece ante los demás como *lo que es la institución*, ésta no puede existir y por lo mismo ser entendida –a reserva de ser una institución desertada– sin el *movimiento instituyente* de quienes concreta y cotidianamente la construyen. Debido a que no es a través de la exclusiva mirada institucional por la cual podamos dar cuenta de lo qué en realidad ahí sucede, como tampoco de la sola visión instituyente, sino que es en la *síntesis dialéctica* de esta polaridad, la que nos puede develar la interacción real y concreta entre lo instituido y lo instituyente.

Bajo esto dicho, entonces, podemos proponer que la forma visible bajo la cual aparece el Colegio de Bachilleres, es dada con base en una dimensión imaginaria conformada en torno a una serie de dispositivos teóricos, planes y normas en los cuales se plasman los ideales *universales y abstractos* que propaga, pero que esta dimensión en tanto sólo imaginada, será siempre contrarrestada por los procesos *reales y particulares* desplegados por quienes la hacen posible. De este modo, entonces, en la realidad cotidiana de la institución invariablemente se ve la distancia que existe entre los ideales a lograr promulgados por el colegio y lo que ahí se hace día con día.¹⁵¹

¹⁴⁹ Cristina, Varela, *La entrada al terreno institucional*, México, Revista Tramas, no. 21, UAM-X, 2004, p.237.

¹⁵⁰ De acuerdo con Lourau, el concepto de institución engloba tres momentos: Momento universal, positivo, instituido o ideológico de la institución (las normas y objetivos universales que proclama); momento particular, negativo, instituyente que refiere la negatividad actuante, de cómo la verdad universal deja de serlo cuando se particulariza, que expresa la multiplicidad de demandas de la base social de la institución; momento singular, de unidad negativa, de institucionalización u organizacional de la institución, que nos habla del movimiento necesario para absorber, al interior de las prácticas dominantes, la acción de lo negativo, de los desviantes que manifiestan otros posibles; momento en que la institución, a través de la organización, mantiene el predominio de un proyecto o de un movimiento sobre todos los otros posibles. Para una ampliación al respecto consultar, R. Lourau, *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu, 1975.

¹⁵¹ Para una ampliación sobre la organización institucional y lo que ella representa consultar: R. Kaës, *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 1993. José, Ingenieros, *La simulación en la lucha por la vida*, Buenos Aires, Elmer Editor, 1956. Deleuze, y Guattari, *El antiedipo*, Buenos Aires, Corregidor, 1974.

En este tenor es pertinente tomar en cuenta lo que Alicia de Alba¹⁵², desde el campo del currículo escolar plantea, en cuanto que nos alerta acerca de la separación que se da entre los que construyen teóricamente el cuerpo curricular y aquellos que lo ponen en práctica. Alerta, que constata con más claridad esa distancia indicada.

En pocas palabras, nuestra pretensión es la de manifestar que el Colegio de Bachilleres, es una formación social donde se condensan discursos y recursos relacionados con su objeto y sus prácticas y que éste, se enuncia así mismo y se presenta ante los demás bajo un rostro distante a la realidad que es.¹⁵³ Digamos que, funciona con relación a horizontes inalcanzables, a ideales que son desmentidos por la práctica real ahí vivida. Más claramente, que existe una distancia entre los que batallan cotidiana y directamente con las disposiciones curriculares –creando y recreando una práctica educativa– y los constructores del discurso.

Situación, que da lugar a señalar que la singularización del Colegio de Bachilleres, es dada cuando en el contexto y realidad concreta en la que se asienta, su comunidad se define frente a lo dado, a lo instituido –instituyen en su actuación cotidiana– los márgenes existentes. Es decir, la singularidad en el cometido y funcionamiento de esta institución se puede ver a través de la forma particular en la que sus usuarios asumen, se adaptan o cuestionan y, tratan de acomodar lo establecido al marco de sus expectativas creadas y las posibilidades reales con las que cuentan.

Desde estas consideraciones generales trataremos de arribar, líneas abajo, al *análisis* particular del Colegio de Bachilleres.

3.2 El Colegio de Bachilleres y su modelo educativo

Para su consecución trataremos de exponer a grandes rasgos los fines y ejes que sustenta la propuesta educativa de bachilleres, es decir, lo instituido por éste, para después,

¹⁵² Nos referimos, en términos generales, al conjunto creciente de contenidos y prácticas jerárquicamente ordenadas que las instituciones educativas proponen a los estudiantes.

¹⁵³ A este respecto, José Ingenieros, desde la década de los cincuenta decía que al igual que las especies humanas y animales en la lucha por la vida o la supervivencia se presentan como lo que no son, de esa misma manera las instituciones, cualquiera que estas sean, tienen que recurrir a la simulación para poder sobrevivir. Guattari y Deleuze, por su parte definen a las instituciones como máquinas descompuestas que funcionan a condición de estar estropeadas, es decir, funcionan siempre de manera imperfecta. Consultar, R. Kaës, *op.cit.*

adentrarnos al análisis de cómo los alumnos en la práctica concreta y cotidiana de su hacer responden a eso dado.

El Colegio de Bachilleres,¹⁵⁴ con sus más de 33 años de ejercicio y con 20 planteles en acción distribuidos en el área metropolitana del Distrito Federal, oficialmente plantea un modelo académico¹⁵⁵ formativo, más que informativo o enciclopédico, con carácter integral, esto por la “...doble finalidad de ser propedéutico y terminal pues a quien lo concluya se le expedirá certificado de estudios como antecedente escolar de educación superior y título que acredite la capacitación profesional adquirida.”¹⁵⁶

Para su práctica cuenta con un plan de estudios mediante el cual se norman, ubican, secuencian, distribuyen, dosifican y certifican los contenidos académicos. Los cuales se organizan mediante un sistema de 276 créditos cubiertos en seis semestres. Los ejes bajo los que se guía y por los cuales vincula la técnica y las humanidades son: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades no académicas, consideras por la institución como para escolares.

Todas estas actividades a su vez se mueven en “...dos núcleos: uno básico o propedéutico, que permite el aprendizaje de la metodología y la información esencial de la lengua, la matemática, las ciencias naturales, las ciencias histórico–sociales y las humanidades; y en un núcleo de actividades selectivas que permiten un aprendizaje de contenidos de cierta especialización que en forma flexible se adecuen a los intereses y propósitos del estudiante.

La realización de actividades de capacitación para el trabajo se da en estrecha relación con las actividades escolares, utilizando con frecuencia recursos externos y tomando en cuenta las condiciones económicas y ocupacionales del sitio donde se encuentra el Colegio. Las actividades para escolares están destinadas a satisfacer intereses no académicos del estudiante en los campos cívico, artístico y deportivo.”¹⁵⁷

Existen otras tantas normas y acciones que para el caso que nos ocupa nos es necesario mencionar, tan sólo baste indicar que los umbrales que señalan los límites de qué, por qué, para qué, cómo, dónde, cuándo, de lo que en el CB, puede hacerse están estipulados por un

¹⁵⁴ Anotamos que en adelante el “Colegio de Bachilleres”, aparecerá como CB.

¹⁵⁵ El Modelo académico del CB, es semejante al seguido por CCH, las diferencias entre ambos son pocas pero importantes. El primero está regido por la SEP. Las capacitaciones son obligatorias, no hay pase automático a ningún centro de estudios superiores, en cambio el segundo se rige por la UNAM, sus capacitaciones son opcionales y, sí hay pase automático. Por lo demás ambos imparten una educación formativa e integral

¹⁵⁶ Colegio de Bachilleres, *Decreto de creación*, Considerandos, p. 4.

¹⁵⁷ ANUIES, *Acuerdos de Tepic*, Tepic, Nayarit, 27 de octubre de 1972, pp.51-52.

conjunto normativo de leyes, decretos, plan de estudios, programas, horarios, métodos, evaluaciones, acuerdos, tan profusos y minuciosos que en los hechos resulta difícil cumplirlos al pie de la letra o hasta de conocerlos en toda su amplitud. No todo lo legalmente instituido puede llevarse rigurosamente a la práctica.

3.2.1 El modelo

No obstante, para los fines que persigue nuestro trabajo, el documento llamado “Modelo educativo del Colegio de Bachilleres”, es el que sintetiza y plasma los ideales promulgados por el CB, éste aborda temas que van desde los antecedentes de creación del Colegio, el marco normativo en el que está inserto, hasta el marco conceptual mediante el cual fundamenta tanto su filosofía como su práctica educativa. Explícitamente, “se concibe como el conjunto de normas, valores, concepciones teóricas y metodológicas que definen la estructura curricular y dan identidad y dirección a su práctica educativa.”¹⁵⁸

Imbuido en la denominada concepción constructivista del aprendizaje escolar,¹⁵⁹ concepción que a pesar de estar conformada por encuadres teóricos diferentes tales como el enfoque psicogenético de Jean Piaget, la teoría de los esquemas cognoscitivos, la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo sostenida por Ausubel, el enfoque sociocultural de Vigotsky, el procesamiento humano de la información, la Psicología instruccional,¹⁶⁰ entre otros, mantiene en común el principio fundamental que la origina y que es la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento.

¹⁵⁸ *Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres*, México, Colegio de Bachilleres, Febrero de 1994, p.23.

¹⁵⁹ Frida, Díaz Barriga, enumera algunas de las aportaciones que esta concepción ofrece a los problemas del aprendizaje en el ámbito educativo escolarizado tales como: “El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares. La identificación y atención a la diversidad de intereses y necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos. El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales. La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociados al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognoscitivas. La importancia de la promoción de la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, a través del manejo de grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo. La revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino más bien como mediador del mismo, resaltando el papel de la ayuda pedagógica que presta regularmente al alumno”. Díaz, Barriga, *El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista*, México, Revista Educar, (octubre –noviembre, diciembre, 1993, p. 23-35. Para ver de manera concreta cómo dicha concepción se instrumenta en el aula, puede consultarse, César, Coll, Elena, Martín, et al. *El constructivismo en el aula*, México, Editorial Grao/ Colofón, 2007.

¹⁶⁰ Para obtener información sobre estos enfoques consultar, Jean, Piaget, *Introducción a la psicología genética*, Buenos Aires, Paidós, 1975. E. Gagné, *Los procesos de la clase. La psicología cognitiva*, España, Visor, 1991. D. Ausubel, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1976. Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1979. J. Pozo, *Hacia una integración y reestructuración en la instrucción*, en “Teorías cognitivas del aprendizaje”, Madrid, Marota, 1989.

En consonancia con esta perspectiva, el CB, concibe al alumno como un ser social *protagonista y producto* de los múltiples y distintos vínculos a los que se ve sujeto dentro y fuera de la escuela. El alumno en este sentido no es visto como un ser sometido o determinado por las situaciones estructurales que lo rodean, sino que es pensado como una persona actuante, gestora y el responsable último de su proceso de aprendizaje, él se construye en la trama de las interrelaciones e interacciones que realiza en los distintos momentos de su vida y, es él quien construye el conocimiento y nadie puede suplirlo en dicho cometido.

De ahí que su propuesta educativa se fije como meta el crecimiento del alumno no sólo a un nivel personal, sino englobado en el contexto socio–histórico y cultural de la comunidad a la que pertenece. Esto es, promueve a la par la socialización y la individualización del alumno, de forma tal que éste se convierta en un alumno exitoso, creativo, crítico y planificador de su propia formación con miras a lograr una incorporación productiva a la sociedad y avanzar a la educación superior.

3.2.2 Los procesos

Para ello, asume al aprendizaje como “... un proceso continuo de construcción del conocimiento y a la enseñanza como un conjunto de acciones gestoras y facilitadoras de dicho proceso. Esto significa manejar un concepto de práctica educativa definido por una intervención pedagógica que propicie la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento, el interés por el desarrollo de habilidades intelectuales, la solución de problemas y la toma de decisiones de los estudiantes; así como el reconocimiento del ámbito social como medio de determinaciones, significaciones y transformación por la acción educativa.”¹⁶¹

Lo anterior, como se puede apreciar, habla de un proceso de enseñanza y aprendizaje donde los principales protagonistas del acto educativo son corresponsables del mismo. El estudiante es el encargado de *construir* o reconstruir el conocimiento y el académico es el *mediador o facilitador* de dicha construcción. Esto es, la enseñanza y el aprendizaje son procesos que se implican mutuamente y por ende, su desarrollo se moverá a través de

¹⁶¹ Frida, Díaz, B., op.cit., p. 25.

acciones intraindividuales como de interacciones con los otros (relación de historias y proyectos personales de alumnos y maestros, de construcción y reconstrucción de estrategias y habilidades, de cambios o consolidación de actitudes, etcétera).

Cabe destacar que el aprendizaje del cual se habla es de índole significativo. “El término significativo se refiere al contenido a aprender que, en cuanto a su estructura, debe presentar significatividad lógica; es decir, no debe ser arbitrario ni confuso; y en cuanto a su posibilidad de asimilación debe presentar significatividad psicológica; es decir, tiene que haber en la estructura cognoscitiva del estudiante elementos previos y relacionables.”¹⁶²

En este sentido, la finalidad última de la práctica educativa planteada por el Colegio es *la enseñanza de aprendizajes significativos contextualizados*, de tal forma que los alumnos por sí mismos tengan la capacidad de aplicarlos en las diversas circunstancias y situaciones que le presenta la realidad en la cual se mueven.

3.2.3 Instrumentación

Para *instrumentar* dicha práctica el CB, propone una metodología conformada por cinco componentes: problematización, organización lógica e instrumental, incorporación de información, aplicación y por último, consolidación. Con su manejo, pedagógicamente hablando, se pretende “...lograr la transformación de los saberes y estructuras del pensamiento del estudiante e integrarlos en otros más complejos.”¹⁶³

Estos cinco componentes, nos dice textualmente el documento base del CB:

*Sintetizan el proceso de construcción del conocimiento y establecen los fundamentos para una intervención pedagógica que privilegia la interacción del estudiante con los diversos objetos de conocimiento, de tal manera que éste logre: Sentirse motivado hacia los contenidos curriculares. Desarrollar una actitud de interés y respeto por el conocimiento. Establecer una disciplina de estudio que le permita continuar con éxito su proceso formativo, sea dentro de la educación escolarizada o fuera de ella. Asumir una postura propia a partir del análisis entre diferentes interpretaciones y significados.*¹⁶⁴

Como medida para constatar cómo lo anterior cobra sentido en la realidad concreta, de verificar y valorar los logros de dichos aprendizajes, el CB recurre a varios tipos de

¹⁶² *Ibid.* p.127

¹⁶³ *Ibid.* p.129.

¹⁶⁴ *Ibid.* p.132.

evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Éstas, de acuerdo a lo que se desea evaluar, son aplicadas en distintos momentos y con base en los productos que el estudiante presente a lo largo de todo el proceso de construcción del conocimiento.

3.3 Lo cotidiano trastoca la imagen idealizada de la institución

La propuesta educativa del CB, antes descrita no tiene otra manera de existir, sino como parte complementaria de las acciones reales desplegadas por quienes participan a diario en la construcción de la vida escolar. Parte que en su relación convierte al proceso escolar en un conjunto complejo en el cual interactúan tanto normas oficiales como la realidad cotidiana.

Esto es, al currículum académico oficial se integra otro currículum que si bien no es del todo visible¹⁶⁵ es, desde la posición de quienes participan en la práctica educativa el más real. Puesto que es la dinámica cotidiana y concreta –decisiones políticas, administrativas, contrariedades en la planeación instrumental, acciones, relaciones y comportamientos disímiles de enfrentar la vida institucional, interpretaciones personales de alumnos y maestros de los contenidos y programas académicos, etcétera– los que conforman finalmente el proceso escolar y, donde el currículum oficial opera solamente a nivel normativo.

Realidad concreta y cotidiana que de acuerdo a lo expresado por los alumnos investigados trastoca en múltiples aspectos los ideales que el modelo educativo del CB, pretende alcanzar.

Pero, ¿cuál es la realidad concreta y cotidiana de bachilleres que contradice lo promulgado por la institución? ¿Qué mensajes o aprendizajes podemos derivar de esa situación que nos lleven a obtener conocimientos acerca de las representaciones y expectativas que elaboran los alumnos con base en vivir la experiencia escolar en tales condiciones? ¿Cómo influyen los factores externos e internos de la escuela, tanto como los emanados de las propias subjetividades de los alumnos para otorgar sentido a lo que hacen o dejan de hacer al interior de este espacio? ¿Qué esperan alcanzar de su estancia misma o a la salida de la

¹⁶⁵ Autores de la talla de Jackson y Giroux denominan currículum oculto a ciertos aspectos formativos de la escuela. Para una mayor ampliación al respecto consultar las obras de dichos autores que hemos citado.

escuela?. ¿Es Bachilleres el medio que les proporciona la educación adecuada para enfrentar los estudios superiores, el trabajo, el que los prepara, en fin, para la vida?

Para esclarecer, o al menos acercarnos a las posibles respuestas a estas interrogantes nos proponemos en lo siguiente plantear algunas reflexiones emanadas de ellas. Son observaciones, interpretaciones o preocupaciones. No todos las compartirán, lo sabemos, por consiguiente téngase éstas, al menos, como puntos de vista o señales de alerta que nos previenen de lo que hoy ocurre en el universo escolar de bachilleres o, si se quiere, como proposiciones a discutir.

En su exposición consideramos pertinente en primer término, comenzar por delinear someramente la serie de dispositivos o trámites que “obligadamente” siguen los alumnos graduados en secundaria para cursar el bachillerato, en segundo término, perfilar la oferta educativa que el CB les propone, y la respuesta que éstos dan a dicha oferta promocional.

Luego y como fundamento a las subsiguientes reflexiones, hacer una reconsideración de las condiciones socioeconómicas y educativas en la que llegan los alumnos a la institución, para después, adentrarnos en la comprensión, por un lado, de la realidad que construyen los alumnos en sus primeros contactos con el CB y, por el otro, reflexionar acerca del pensar y hacer de los alumnos que de alguna u otra forma ya se han integrado a la vida institucional de bachilleres.

Finalmente, en el cuarto capítulo, aterrizar todos estos elementos en la vida cotidiana del salón de clases, es decir, ir al terreno mismo donde ocurren los acontecimientos, en los momentos y situaciones en que se dan, al aquí y ahora, para luego así, poder despejar los procesos y mecanismos por los cuales el contexto externo al colegio, al igual que el instituido por éste, se entrecruza en la vida cotidiana de los alumnos dentro del aula: lo que sienten, lo que esperan, sus elecciones, sus percepciones de la escuela, del conocimiento académico, de los otros y sobre ellos mismos.

3.3.1 Los rituales de iniciación

Antes de adquirir la nominación de alumnos del Colegio de Bachilleres, los jóvenes junto a los demás que han terminado sus estudios secundarios, transitan por una serie de eventos o pruebas *previas* con el fin de seguir la ruta educativa que ellos mismos, mediante un trabajo

de búsqueda han elegido entre la oferta¹⁶⁶ que presentan las diferentes instituciones que imparten la Educación Media Superior en el área metropolitana de la Ciudad de México.

Las repercusiones de índole individual y social que éstas dejan en ellos, junto a las emanadas del contexto sociocultural y su complejo de relaciones sociales, de construcción cultural y de determinantes económicas y sociopolíticas de sus lugares de procedencia marcarán, de una u otra manera esa ruta.

Estos eventos pueden ser, entre otros: el proceso indagatorio que los jóvenes en el transcurso del último año de secundaria o a su conclusión emprenden para encontrar la escuela en la cual quieren continuar sus estudios y el examen único de acceso a la educación media superior. Veamos esto en palabras de ellos mismos:

Yo desde que estaba en el tercer año de secundaria pensaba que tenía que seguir estudiando, porque quiero sacar una carrera universitaria con la cual pueda conseguir un empleo que permita mejorar mi situación, ayudar a mis padres y después a lo mejor casarme, cuando salí de la secundaria no sabía lo que quería ser, porque no me gusta estudiar, pero lo que sí sabía es que no quería entrar al Conalep, o a otros lugares donde sales nada más como técnico de algo, no, yo quiero ir a la universidad; yo veía que lo que gana mi mamá no le alcanzaba para mantenerme a mí y a mis dos hermanas y entonces, como que empiezas a tomar conciencia de que necesitas prepararte más para poder conseguir un mejor empleo. (Adolfo).

Yo no pensé a donde ir a estudiar, me daba igual cualquier escuela, porque más bien los que quieren que estudie son mis papás; la mera verdad es que yo en la secundaria fui un desastre, casi no estudiaba y no le hacía caso a los consejos de mis padres, pero cuando vi que sí la terminé, me salieron las ganas de continuar estudiando, porque si no iba a terminar de barrendero como mi papá, así fue como empecé a buscar la escuela que me convenía más y fue el CCH Sur, pero no pude y ya ve, aquí estoy en Bachilleres. (Raúl).

Es un hecho que los alumnos al finalizar su educación básica, si bien no adoptan una posición reflexiva respecto a sus intenciones de futuro, sí *comienzan*, con toda la compleja problemática y los puentes de ayuda que implica, un *cuestionamiento* –aunque sea de forma general–, acerca de lo que desean hacer en su vida y, con tal propósito se dan a la tarea de

¹⁶⁶ Dicha oferta, sin ahondar en las políticas educativas que la originaron responde, esencialmente, a dos objetivos principales: una preparación propedéutica general planeada en función de las exigencias académicas que demandan las profesiones o las disciplinas impartidas en las universidades y; una formación para el trabajo técnico-profesional, cuyos contenidos académicos están organizados al menos hasta hoy, de acuerdo a tres grandes ramas de orientación laboral: de servicios, industrial y agropecuaria.

encontrar, por lo pronto, la escuela más compatible en la cual puedan proseguir sus estudios.

Para ello se agencian de información (boletines, pláticas, internet, etcétera) divulgada por las diferentes instituciones de educación media superior; en la cual ofertan sus modelos educativos. A través de esas promociones, junto a la información que sobre ellas les proporcionan sus familias, los orientadores escolares o sus amigos conforman su propia apreciación sobre éstas.

Saben, entre otras cosas, del prestigio o valor social y económico del que gozan algunas instituciones públicas, tales como los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Instituto Politécnico Nacional, así como la depreciación que sufren los centros escolares que ofrecen la educación terminal, como el Conalep. También saben de la posición intermedia que tiene el CB, dentro de las instituciones que ofrecen la educación media superior en la Ciudad de México.

3.3.1.1 La oferta

Dichos aspirantes saben, por ejemplo, que el CB, a través de sus páginas de internet, charlas en secundarias y folletos de promoción, se oferta ante ellos como una institución sólida, con experiencia y personal capacitado que otorga una formación integral, científica, humanística y tecnológica, mediante la cual podrán prepararse para la vida, el trabajo y los estudios superiores.

El CB, entre otras características, resalta la distinción que posee con las demás instituciones que ofrecen este nivel educativo consistente en ofrecer un bachillerato general y terminal, cuyas modalidades de estudio se pueden cursar a través del Sistema Escolarizado y Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia. Digamos que el CB, se enuncia y se oferta como una de las mejores opciones para cursar el bachillerato.

“Nuestra institución”, se lee en uno de sus folletos promocionales:

representa una excelente opción para los estudiantes que concluyeron la secundaria, tenemos 31 años de experiencia brindando educación de calidad. El bachillerato que impartimos es reconocido en todo el país por las instituciones de nivel superior pública y/o privadas. Contamos con 20 planteles distribuidos en la

*zona metropolitana de la ciudad de México...en cada plantel se cuenta con una plantilla de profesores, que continuamente actualizan su formación académica, así como un equipo capacitado de personal técnico y administrativo...se caracteriza por proporcionar una formación superior.*¹⁶⁷

3.3.1.2 El rechazo

Sin embargo, para una parte considerable de quienes desean acceder al nivel medio superior tal oferta promocional no es tomada en cuenta o de plano es rechazada –sea por no tener “pase automático” a estudios superiores, a su plan de estudios o por otras razones–, debido a que sus preferencias se encausan más bien, por los bachilleratos que proporcionan la UNAM, la UAEM y el Politécnico. Son escasos los aspirantes a este nivel que solicitan en las primeras opciones al CB.

Por ejemplo, de los 296,778 jóvenes que en el 2007 se presentaron al concurso de ingreso a la educación media superior en el D.F. y el Estado de México, casi la mitad de ellos, 141,547 marcaron como su primera preferencia a los bachilleratos de la *Universidad Nacional Autónoma de México*, la cual cuenta con una oferta de 34,000 lugares; 48,032 indicaron como su primera opción a las preparatorias de la Universidad Autónoma del Estado de México, 41,271 a las vocacionales *del Instituto Politécnico Nacional* las que el año pasado recibieron a 19,000 alumnos y este año aumentó su oferta a 22,000. De éstos fueron asignados al CB, 34,462 aspirantes. Vale mencionar que del total de los que entraron al concurso; 59,277 lo hicieron por segunda o tercera ocasión.¹⁶⁸

A su vez Sonia del Valle citando a Hugo Aboites, integrante de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, con números del 2005, señala que: “Uno de cada dos jóvenes que presentaron el examen único de ingreso al bachillerato será aceptado en un plantel que no le interesa.”¹⁶⁹ Los alumnos de primer ingreso al Plantel 06, en el 2007, como se verá líneas abajo corroboran esto dicho.

Desde esta perspectiva y para el caso que en estos momentos nos ocupa, se puede plantear que estos aspirantes saben, sea mediante supuestos reales o figurados, lo que son y les ofrecen las diferentes instituciones y, por lo mismo saben ya, a cual centro escolar desean

¹⁶⁷ “Colegio de Bachilleres. La opción educativa”, folleto de promoción del Colegio de Bachilleres, México, 2005.

¹⁶⁸ Según datos de la COMIPEMS, citados en dossier de la Secretaría de Educación Pública del DF, Revista Educación 2001, p.10.

¹⁶⁹ Sonia, Del Valle, *Critican maestros examen*, Periódico Reforma, México, sección nacional, p. 2, domingo 26 de junio del 2005.

ingresar, aunque saben también que ante la insuficiente oferta pública del Estado que corresponda a sus preferencias escolares, “*voluntariamente*” tendrán que someterse al examen único, si quieren continuar sus estudios, “quien quita y lo pasen” y con ello acceder a la escuela deseada. Para ellos cualquier esperanza es bienvenida.

3.3.1.3 El examen único

Sobre este tópico los jóvenes estudiantes refieren su experiencia:

Eso de pasar por el examen único es una tortura, te suda todo y, a pesar de que tú creas que estás preparado a la mera hora sabes que no, yo saqué 9.0 de promedio en la secundaria donde estudié y qué pasó, pues que sólo obtuve 65 aciertos y no fui a donde quería ir. (Juan Miguel).

Cuando vi los resultados de mis 45 puntos y que no estaba en las opciones que elegí, me sentí muy mal, pensé que no servía para nada, como que me echaron a la fila de los burros y es que no me aplico, porque no veo para qué sirve tanto estudio si terminas donde mismo. (Sara).

El no entrar a las tres escuelas primeras que yo elegí me tiene frustrada, me tiene enojada conmigo misma, con la secundaria que no me enseñó bien, con mis papás que a cada rato me dicen te lo dije, te lo dije...no sé qué pasó pues yo era aplicada hasta fui de la escolta y ahora tengo que estar en chafilleres porque quiero seguir estudiando. (Leticia).

Yo pensé muy bien dónde quería estudiar, mi papá me pagó un curso de preparación para presentar el examen, estudié mucho, pero de nada sirvió, salí reprobada, exhibida, regañada y con un sentimiento de inferioridad que todavía no me lo puedo quitar, luego llegas aquí y algunos maestros te refriegan que eres de los rechazados, como quien dice basura y eso, pues no te ayuda a salir de tu estado. (María Eugenia).

La relectura y análisis de estas declaraciones nos conduce a plantear, en primer lugar que, si bien es cierto que el Estado convoca a todos los mexicanos a continuar sus estudios, también es cierto, en términos de equidad de oportunidades y calidad educativa, que tal llamado lanzado vía examen único no ha cumplido lo prometido; puesto que en la práctica dicho examen, más que evaluar los conocimientos ha operado como un mecanismo de inclusión–exclusión, de selección y diferenciación.

El 40% del total de los 6.3 millones de jóvenes con la edad correspondiente para ingresar al nivel medio superior no lo pueden lograr, es decir, 2.5 millones de jóvenes de 16 a 18 años

no están inscritos al nivel medio superior;¹⁷⁰ y aún, para una gran mayoría que acceden a él, deben concurrir necesariamente, si quieren continuar sus estudios, como se acaba de ver, a una escuela que ellos no eligieron. Sólo unos cuantos verán cumplidas sus expectativas.

Los resultados obtenidos por los aspirantes en el mencionado examen, si bien reflejan la inadecuada preparación educativa adquirida en la secundaria –sea culpa de los problemas estructurales por los que atraviesa el país, por el Sistema Educativo Nacional o por los mismos alumnos–, también cuestiona seriamente este dispositivo, ya que desde su aplicación en 1996, más que atender las demandas concretas de los jóvenes y ser un medio que promueva la continuidad educativa y canalice mediante una adecuada evaluación¹⁷¹ las voluntades y potencialidades de los aspirantes; hasta el momento más bien ha funcionado en sentido inverso, puesto que ha provocado que muchos, después de dos o más intentos por acreditar el examen con los aciertos necesarios para ingresar a la escuela deseada, terminen por abandonar los estudios y, los que aceptan la escuela asignada entren a ella con un sentimiento de frustración, como un mal necesario que deben asumir si quieren continuar sus estudios.

Esto sucede así, creemos, porque se descuidan, por un lado, las desiguales condiciones socioeconómicas y culturales en las que están insertos los aspirantes, tanto como sus necesidades y trayectorias de formación, es decir, se omiten las dispares bases de las cuales parten, ya no se diga de sus aspiraciones y elecciones personales; por el otro, y de acuerdo al reparto institucional instrumentado con base a los resultados obtenidos en el examen: los preparados, irán a las escuelas catalogadas como las de “mejor calidad” y, los otros, los menos preparados, se distribuirán en las restantes.

¹⁷⁰ De acuerdo a datos de la SEP, dados a conocer por la Comisión de Educación y Servicios Educativos del Congreso de la Unión (2008), tomados de Carlos, Ímaz, *La educación pública en México*, México, Revista Memoria, no. 238, octubre-noviembre 2009, p. 7. Ahí mismo el autor dice que, “De los que se inscriben algún tipo de bachillerato (técnico medio o bachillerato general), el 42% no lo terminará, es decir, otros 3.8 millones más que se quedarán fuera de la escuela. Con ello, la suma de excluidos del espacio educativo llega 9,2 millones, es decir, el 63% de los niños que hoy están en educación primaria no obtendrán ningún tipo de certificado de bachillerato. De los que terminan el bachillerato, 900 mil no continuarán sus estudios.”

¹⁷¹ Cuando hablamos de una evaluación adecuada nos referimos a que ésta, no se reduzca al control homogenizador y burocrático de la calidad educativa que demandan los modelos preestablecidos, sino que tome en cuenta los conflictos, las diferencias situacionales y los procesos particulares de los aspirantes, es decir instrumentar una evaluación que comprenda otro paradigma el de la resignificación o “fundación de valores”, tal como le señalan Jackes Ardoino y Guy Berger: “La evaluación como fundación de valores implica una apreciación o estimación y es un proceso que se refiere al de lo vivo, de lo histórico temporal, preocupada más del sentido de las significaciones propias y particulares que de la coherencia, la compatibilidad o la conformidad con patrones establecidos”. Ardoino, Jackes y Berger, Guy en *D' une evaluation en miettes 'a ne evaluation en actes*, París, Edit. Matrice ANDSHA, 1989, p. 16.

María de Ibarrola a este respecto señala: “Los resultados de la asignación diferenciada de los demandantes, en función de los resultados en el examen único marcan una tendencia: los mejores a la Escuela Nacional Preparatoria y los peores al Conalep”.¹⁷²

Los efectos que deja en los jóvenes el sometimiento “voluntario” a este dispositivo y su asignación institucional –sin ahondar en la buena, escasa o nula preparación educativa y sus posibles causantes–, son, como se puede apreciar, muchos y complejos que en este apartado sería imposible dar cuenta de ellos.

Sin embargo, sí podemos decir que la ansiedad y la angustia provocada por la obligatoriedad de acudir y obtener buenos resultados en el examen único o que el aspirante el cual vio truncada su autoelección, se ubique en una situación de inferioridad con relación al resto que lo consiguió, junto al desencanto y frustración que esto le produce o el grado de humillación que experimentan por no tener los “suficientes conocimientos” y por lo mismo sean tachados de haraganes, faltos de inteligencia o perdedores, tanto como el hecho de evidenciar su desvalimiento al aceptar la institución asignada en la cual no quieren estar. Todo ello, definitivamente, dejan efectos graves tales como lesionar la autoestima, obstaculizar el desempeño escolarizado, provocar la deserción de esa escuela o hasta frustrar futuras carreras.

3.4 La entrada a bachilleres

Los aspirantes, después de atravesar por los sucesos arriba mencionados y sufrir la espera angustiada de conocer la escuela asignada por el organismo correspondiente (COMIPEMS), ya en el espacio mismo de la escuela que les “tocó”, llegarán unos, los pocos, con la satisfacción de haber logrado sus deseos y, los otros, la gran mayoría, acudirán a una escuela que ellos no eligieron.

Sin embargo, ambos grupos sobrellevando, ya sea el gozo o la frustración respectiva derivada de dicha asignación, entrarán a una institución que fue pensada y creada para ellos por generaciones que les anteceden, pero que ellos con sus acciones, hoy y aquí, seguirán construyendo. Es decir, serán parte de una institución escolar que se hace *social e*

¹⁷²María de Ibarrola, De, *Políticas de educación media superior y superior*, conferencia expuesta en el Simposio: Caminos de la investigación educativa, México, D.F. 6 de septiembre de 1996.

históricamente en la heterogeneidad de valores, ideales, finalidades y formas de pensar y hacer que sustentan los individuos que, en este caso, hacen posible la educación media superior, sean tanto administrativos, docentes, como alumnos. Estos últimos, acorde a los elementos positivos o negativos de su ser individual y social, implementarán en su interior procesos de adaptación y creación del entorno que les pide la institución escolar a la que llegan.

Cornelius Castoradis, respecto a esta forma de hacer, propone que: “Lo social-histórico es lo colectivo anónimo, lo humano impersonal que llena toda formación dada.....Es, por un lado, unas estructuras dadas, unas instituciones y unas obras materializadas, sean materiales o no; y por otro lado, lo que estructura, instituye, materializa. En una palabra es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, la historia hecha y de la historia que se hace”.¹⁷³

3.4.1 Entre el rechazo y la aceptación

Para quienes ingresan al CB, particularmente al plantel 06, el comienzo de su hacer está preñado no únicamente por el temor y el desconcierto que representa lo inesperado de la relación con nuevos compañeros, con un distinto sistema educativo o una forma de trabajo académico tan diferente a la secundaria, sino que además llevarán consigo, una sensación de fragilidad emocional y social, producto no sólo del resultado obtenido en el examen único, como ya se dijo, sino también, a su trayectoria escolar anterior, situación que bien pudiera pensarse, los ubica con menores posibilidades de enfrentar con éxito sus estudios; ya sea porque sus padres carecen de los recursos y estudios suficientes para encausarlos en el buen desempeño escolar o porque los mismos alumnos no poseen los conocimientos y habilidades indispensables para cumplir las tareas que implica el cursar y permanecer en este nuevo ciclo escolar.

Las voces de los alumnos que a continuación se expondrán, precisamente, nos hablan de la experiencia que paso a paso han vivido en la escuela –éstas, como las ya expuestas y las que se desplegarán en lo sucesivo– apuntan a formas de sentir, pensar y actuar de los estudiantes, a los procesos de adaptación y socialización bajo los

¹⁷³Cornelius, Castoradis, *La institución imaginaria de la sociedad*, tomo I, Barcelona, Tusquets Editores, 1983, p.185.

cuales, cada uno de ellos con sus correspondientes identidades, construyen la trama compleja de las interrelaciones entre sí, con los docentes, con el conocimiento, en un mismo tiempo y espacio. Son experiencias, vale anotar, portadoras de sentido que nos remiten a procesos de significación instituyente.

Éstas, en sus primeros contactos con el CB, nos hablan de las dificultades que tienen para vincularse con sentido de pertenencia a todo lo que el plantel les ofrece, muestran, en su mayoría, un rechazo abierto a la institución, dudas de saber si en ella obtendrán la debida formación educativa mediante la cual puedan encarar los retos que demanda la sociedad de este tiempo, de este “mundo de competencia”; otras reflejan sentimientos encontrados entre el rechazo, la “consolación”o, el “no me importa donde estudiar”, ya sea por pensar que el aprovechamiento depende básicamente de ellos y no de la escuela en la que se está, o bien al hecho de haber quedado al menos en un bachillerato propedéutico, muy pocos tienen la satisfacción de estar donde deseaban. Expresarán, en sí, una serie de tensiones como pueden ser, enojo, frustración, angustia, etcétera, tensiones, que les produce, sobre todo en el comienzo escolar, una subjetividad deteriorada. Dicen por ejemplo:

No quiero estar en esta escuela, yo no la elegí, aquí me pusieron y creo no poder aguantar. (Mariana).

No me gusta Bachilleres porque tiene la imagen de ser una de las peores instituciones. (Bartolo).

Uno de los factores que influye en mi aprovechamiento escolar es haberme quedado en Bachilleres y ver a mi madre preocupada y no poder quitarme de la cabeza haber quedado en Bachilleres. (Cipriano).

Para mí es una desgracia imponerme Bachilleres, porque no es una escuela de calidad que te capacite para enfrentar la calidad que sí exige este mundo de competición; además de que la escuela para mí siempre ha sido una preocupación, ésta aumenta más, por la sola razón de quedarme en Bachilleres. (Luisa María).

Después de superar la vergüenza de no entrar al CCH por dos veces y ver que otros sí lo lograron, pues ahora tengo que conformarme con estar aquí; es una nueva etapa de mi vida y no es la escuela que yo habría querido, pero es buena y me gusta asistir a esta institución. (Gustavo).

Es una satisfacción muy grande haber terminado la secundaria y ahora empezar el bachillerato, pero a pesar de que no quedé en una escuela que quería sigo estudiando, requiere de un esfuerzo y sé que lo voy a lograr. (Juan Ramón).

Ahora que ingresé a esta institución, por un lado estoy triste pues no es lo que yo soñaba pero voy a ver cómo me va. (Soriana).

No me interesaba mucho en qué sitio me quedaba sino el poder estudiar y no estar sin hacer nada. Ahora estoy aquí y espero salir como el mejor estudiante.” (Cornelio).

Da lo mismo dónde estudies, si tú quieres hacerlo da igual donde lo hagas, aunque sea “basiquieres”. (Julio).

Lo bueno de todo lo malo es que no me tocó el Conalep. Ya estoy aquí, qué más puedo pedir, si muchos ni siquiera lo pudieron lograr, así es que adelante. (Epigmenio).

El “bacho” no es tan malo, aquí estudió mi hermana y ahora está en la UAM, ella me dijo que era bueno y por eso lo elegí; aunque a Bachilleres le falta mucho para ser una escuela de calidad, sí hay buena enseñanza, más bien yo creo que a la mayoría de mis compañeros no les gusta porque tienen que volver hacer el examen para entrar a la universidad. ¹⁷⁴ (Omar).

El sentimiento de rechazo de los alumnos del 3°. Y 4°. semestre, cuando ingresaron a la institución fue en el mismo tenor arriba expuesto. Sin embargo, formulan que si bien no fue la institución deseada, ésta no es “tan mala” y que, en la etapa en la cual hoy se encuentran ya van “acomodándose” a ella; van dejando el “relajo” y, el desconcierto, la frustración, el temor, la falta de sociabilidad y, en sí, las dificultades primeras que tuvieron en los dos primeros semestres van desapareciendo.

Se puede afirmar que estos alumnos del Plantel ubicados en la fase intermedia de su bachillerato —no obstante la presencia de un sector de estudiantes con problemas tanto para acreditar materias como superar los obstáculos económicos, familiares y personales o que se quejan de la forma como imparten las clases algunos maestros—; la mayoría de ellos manifiesta un interés en ascenso por el estudio, consideran que no deben “perder el tiempo” y, aún con las carencias que tiene el plantel, sienten la necesidad de aprovechar todo lo ofrecido por éste. Hay en común en ellos conformidad, aceptación, satisfacción, incluso gusto por haber quedado inscritos, pues reconocen que hay jóvenes que se quedan fuera y por lo tanto marginados de la escolaridad.

¹⁷⁴ Información recabada con base a los cuestionarios aplicados a los alumnos de primer ingreso del Plantel 06, del CB, en el 2006.

Los alumnos del 6º semestre, respecto a su asignación a Bachilleres, refrendan el hecho de que éste no era la institución deseada, pero, también refuerzan lo expresado por los alumnos de la fase intermedia, referente a la conformidad y gradual aceptación a la institución. Algunos hasta consideran “honorífico” pertenecer a Bachilleres, pues le adjudican que “no es mala escuela” y que hay “buenos maestros”, declaran que es “una emoción, un entusiasmo y una oportunidad ser parte del colegio de Bachilleres”.

La llegada a este final, según lo exteriorizado por ellos, se dio de manera distinta: para unos fue “fácil” y para otros “difícil”, pero, pese a esto, la generalidad considera que ese final llegó rápido y que, lo único que sienten ahora es pesar por dejar el plantel y sobre todo a los amigos. Algunos se quedan con un buen recuerdo de maestros.

Para estos alumnos, en síntesis, estar en el último semestre de bachillerato les representa, principalmente, “satisfacción y orgullo”, lo asumen como un premio al esfuerzo, un avance al futuro, mediante el cual podrán continuar estudios universitarios o incorporarse al trabajo, reconociendo, además, que su logro no será nada fácil, sino que habrá dificultades nuevas por enfrentar.

Así, disponiendo de la palabra de los alumnos consultados que porta y nos transmite a los trabajos que a nivel intra e inter-subjetivo realizan para interaccionar con la realidad escolar que los circunda de la manera que hemos descrito, podemos perfilar: primero, que la relación inicial establecida por la generalidad de los alumnos de recién ingreso a bachilleres es la de rechazo a esta institución y que va, desde “el no poder quitarme de la cabeza haberme quedado en bachilleres”, hasta aceptarlo como “premio de consolación” por haber sido inscritos al menos en “chafilleres” o “basiquieres”, y no estar en la condición de muchos aspirantes que ni siquiera consiguieron su entrada a él.

Dos, que tal rechazo junto a la frustración inicial cambian progresivamente conforme avanza el ciclo escolar, éstos ceden el paso, en la fase intermedia del bachillerato, a la aceptación gradual de la institución, “no es tan mala escuela”, “me estoy acomodando”, “sí hay buenos maestros”, hasta llegar a la aceptación total en los últimos semestres. “Es un honor pertenecer a Bachilleres”, dice uno de los alumnos del sexto semestre.

No obstante este ascendente acomodo y aceptación al Plantel, el cual trataremos de explicar en seguida, aclarando antes que muchos alumnos de los primeros semestres no lograron o no quisieron adaptarse a él y terminaron por dejarlo. Sonia del Valle en su artículo ya

citado, menciona que el no haber quedado en la escuela escogida por los alumnos: “provoca insatisfacción, decepción y desemboca en que, cerca de noventa mil jóvenes abandonan la escuela a pocos meses de haberse inscrito”.¹⁷⁵

3.4.2 El espacio en el que se quedaron

A lo largo de su permanencia en la escuela los alumnos que decidieron permanecer , particularmente en el plantel 06 del CB, van desarrollando diversas capacidades y habilidades logradas a través de un proceso que se construye con influencias materiales e interrelaciones personales, donde el alumno conforma su propia manera de ser y de hacer a partir de la activación de sus estructuras internas, mismas que son en última instancia las que le permiten interaccionar e integrarse a esta realidad escolar. Puesto que son experiencias que aunque se concreten en cada uno de ellos siempre estarán afectadas por la presencia y costumbres de los demás, tanto como de los factores internos de la institución, como los procedentes del medio social externo. Entre los factores externos, de acuerdo al sentir de los alumnos son: la pobreza, las preocupaciones familiares, las influencias negativas del medio que los rodea, tales como los “malos amigos”, la venta de drogas en el camellón, los asaltos, la burocracia administrativa de la institución, la intransigencia de algunos maestros y problemas personales son los que obstaculizan el buen desempeño dentro de la escuela, principalmente en su aprendizaje académico. Así lo exponen:

3.4.2.1 La pobreza

Son muchos los problemas que obstaculizan mis estudios pero los principales son el económico y el abandono de mi papá. (Paco).

Para mí es la maldita pobreza, mire: entré a bachilleres, es cierto, pero nadie sabe ni cómo vengo ni cómo estoy, si comí o no comí, si tengo para los pasajes o no, nadie sabe que tengo que trabajar en algo que no me gusta que hasta usted se escandalizaría, así que mejor usted siga con sus clasecitas. (Johnny, Cash).

Mis dificultades que tengo con las materias son por culpa del gobierno que no ofrece empleos para que mi padre pueda trabajar para apoyarme, el gobierno en

¹⁷⁵Sonia, Del Valle, *Critican maestros examen*, México, Periódico Reforma, sección nacional, domingo 26 de junio del 2005, p. 2.

vez de ayudar a los pobres ayuda a los ricos, bueno, es que no tengo dinero para asistir a la school. (Renata).

Mi mayor problema con la escuela es que, por ser pobre, muchos te discriminan. (Alonso).

Efectivamente la pobreza en el terreno educativo, como dicen los alumnos, se convierte en uno de los factores que obstaculizan sus relaciones interpersonales en la escuela y el obstáculo fundamental para cursar satisfactoria y conducentemente sus estudios e incluso como desencadenante del abandono definitivo de los estudios.

Y es que en una sociedad polarizada por la riqueza y la pobreza como la nuestra, la posición socioeconómica siempre es un factor de prestigio o desacreditación. No es lo mismo el ser identificado como pobres que como ricos, como tampoco es lo mismo, lo que unos y otros pueden lograr en sus vidas: los hijos de las familias pudientes tendrán asegurada la conclusión de los ciclos de estudio, los mejores empleos, la estabilidad, etcétera. Ellos serán, en última instancia, los más propensos a seguir el camino del “éxito”. Sin embargo, para quienes se encuentran en la pobreza, la situación cambia radicalmente. Para ellos las desventajas y toda clase de negación de oportunidades poblarán su camino.

Bien lo avala Amelia Dell’Anno cuando plantea que “La transmisión intergeneracional de la pobreza en los países subdesarrollados condena a los jóvenes a permanecer en situación de sumergimiento, haciendo difícil la movilidad social. Las marcas de la pobreza quedan impresas en el desarrollo psicofísico, las enfermedades, la falta de credenciales educativas, el vocabulario, la vestimenta, la falta de avales para ocupar determinadas posiciones.”¹⁷⁶

3.4.2.2 La familia

Para mí, los problemas familiares y la influencia negativa de los amigos lo que obstaculiza mis estudios. (Jimena).

¹⁷⁶Amelia, Dell’Anno, *op.cit.* p.35.

Mi familia es mi principal problema, porque mi padre nos abandonó y mi mamá se fue para los Estados Unidos y con la tía que me dejó, pues no le alcanza lo que mamá le manda. (Rosa).

Los problemas familiares son un factor importante porque de ellos se deriva la actitud de los alumnos. (Brenda).

La falta de atención de la familia, de los maestros, la violencia e inseguridad que por todos lados se ve. (Carlos).

Las distracciones y los problemas familiares o de pareja que nos impiden concentrarnos en la escuela. (Manuel).

Desde esto dicho, pareciera que la familia de los alumnos dentro de la escuela ha devenido más como un campo de preocupación que de contribución a las tareas que ella implica. Esto se puede explicar, creemos, porque están más avocadas a buscar el sustento diario que atender los estudios de sus hijos, se puede decir de manera más concreta que dichas familias no están en posibilidades de brindarles el apoyo requerido para enfrentar con éxito sus estudios debido, básicamente, a la pauperización que sufren: bajo nivel adquisitivo, desempleo, migración, desintegración, débil capital cultural, etcétera.

Las observaciones realizadas en algunos hogares, las entrevistas realizadas con los padres de los alumnos y, las respuestas dadas por los mismos alumnos a las preguntas formuladas con respecto a la ocupación y escolaridad paterna nos lo confirman y, por demás, coinciden en lo general, con las conclusiones a las que llegó la encuesta realizada por el propio CB, a los alumnos de primer ingreso en el semestre 1980-A.

Dicha encuesta, entre otras cosas da cuenta de la situación de pobreza por la que pasaban las familias de los aspirantes en 1979, debido a que la tercera parte de los padres desempeñaban un oficio, uno de cada cinco era comerciante, uno de cada diez era auxiliar de oficina y el 3% trabajaba como profesionista. Referente a la escolaridad cursada por éstos, la encuesta textualmente informa que: “Entre los padres el 74% cursó entre el 1°. Y 6°. grado de primaria y de ellos, una cuarta parte estudió 3 años o menos...en tanto el 77% de las madres cursó entre el 1° y 6° grado de primaria y de ellas, una quinta parte estudió tres años o menos”.¹⁷⁷

Con el fin de resaltar la diferencia que mantienen las familias de los inscritos a Bachilleres con respecto a las familias de los que ingresan a los bachilleratos de la Universidad

¹⁷⁷ Encuesta de primer ingreso al semestre 1980-A, México, Colegio de Bachilleres, 1981.

Nacional Autónoma de México, el citado estudio encontró que: “En la UNAM, el 13% de los padres y el 11% de las madres han tenido estudios de nivel medio superior; mientras que en el Colegio de Bachilleres los aspirantes reportaron que sólo el 2% y el 1% de los padres y de las madres tienen estudios en este nivel.”¹⁷⁸

Esta situación familiar se refleja en los alumnos como ya lo mencionamos bajo la forma de un bajo rendimiento escolar, no sólo ahora, sino desde los inicios de su vida escolar.

El mismo documento asienta que el 65% de los aspirantes de 1979, traían consigo problemas de aprendizaje y tendencias a la deserción, puesto que sólo uno de cada tres aspirantes fue un alumno regular antes de ingresar a Bachilleres.

En este sentido, entonces, se puede estar de acuerdo con Carlos Muñoz, cuando menciona que dichos alumnos sufren del “síndrome del atraso escolar”, debido a que al pasar una y otra vez por la experiencia de reprobación, es un suceso que tiende a reproducirse a sí mismo, hecho que impedirá en los alumnos tener, dice el autor, una trayectoria escolar estable en quienes lo padecen al grado de provocar el abandono definitivo de la escuela.¹⁷⁹

3.4.2.3 “Todo se nos viene a nosotros”

El principal problema es que toda la situación por la que pasamos, sea la que está en donde vivimos o lo que sucede aquí –a mí en el camellón ya me asaltaron– se nos viene todo a nosotros. (Miguel Ángel).

Los problemas personales, las distracciones fuera de la institución. Sueño, miedo y depresión, las malas influencias que se tienen con los supuestos “amigos” y la falta de atención de los padres. (Carol).

Los factores que nos afectan para aprender son que los maestros te exigen mucho, te comparan con los que van bien. (Remo).

El rollo que me echa mi mamá de que estudie para que sea alguien en la vida y el de los maestros de que estudie y de que estudie, eso me causa muchos conflictos en mi persona y me hace difícil estar aquí. (Vera).

¹⁷⁸ *Evaluación diagnóstica de los alumnos de nuevo ingreso al semestre 1980-A, informe de resultados para docentes del primer semestre*, México, Colegio de Bachilleres, Secretaría General Académica, Dirección de Planeación Académica, Centro de Evaluación y Planeación Académica, Departamento de Seguimiento Escolar, Fotocopia México, febrero de 1980, pp.4-7.

¹⁷⁹ Para una ampliación sobre el tema consultar, Carlos, Muñoz, Izquierdo, *El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo*, México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. IX, no. 3, 1979.

La mayoría de los alumnos faltan a clases y ese es un factor común, pero yo creo que cada quien sabe lo que hace y en cada uno está su futuro. (Beto).

De esta manera tan próxima y sentida, expresada por los alumnos, se puede evidenciar cómo el contexto externo a la escuela está presente, encarnado en ellos. Sufren las carencias materiales y espirituales y sus efectos: la inseguridad de las calles, la violencia, la falta de afecto, de atención del Estado, de la familia, de la escuela, la agudización de los problemas propios que les produce no sólo su condición de jóvenes adolescentes, sino también como alumnos con todos sus conflictos, sus miedos y angustia de no llegar a ser lo que de ellos se espera. En pocas palabras, en dichos jóvenes, en estos alumnos, esa realidad cobra sus intereses, y los cobra tal y como ellos lo dicen:

El principal problema es que toda la situación por la que pasamos, sea la que está en donde vivimos o lo que sucede aquí –a mí en el camellón ya me asaltaron–, se nos viene todo a nosotros.

Esta experiencia personal, así como las otras pronunciadas por los alumnos, tanto como la nuestra, nos hacen ver con mayor claridad que el hombre no es un ser aislado, ajeno a las circunstancias que lo rodean. Nos remite al movimiento de estructuras externas e internas, al yo y los otros, al todo y las partes. En pocas palabras, nos hace constatar que aún cuando los alumnos entran físicamente solos a la escuela, también traen consigo su entorno: las condiciones por las que pasa el mundo, el país, la ciudad, nuestros barrios, las penurias familiares y hasta “la influencia negativa de los supuestos amigos”.

Ellas nos hablan de la forma en que el entorno, con todo el complejo de sus relaciones, se retranscribe en los alumnos para conformar, en este espacio y tiempo de vida escolar, una gran parte de su subjetividad. Es claro que la corporización de la realidad externa no es igual para todos, unos las manifestarán en “sueño, miedo y depresión”, o en apatía, incumplimiento e insubordinación hacia el trabajo escolar, otros como obstáculos a superar, o la abdicación escolar en los demás. Eso depende del manejo o la manera en que los alumnos se apropien de esa realidad. Cuestiones, que por demás, trataremos de explicar en el siguiente capítulo.

Capítulo IV

EL AULA COMO ESPACIO DE CONCRECIÓN DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR

Dieciséis años...

dieciséis años con el culo pegado a un banco duro...

dieciséis años de aburrimiento: ¿qué queda de ellos?...

costumbres regulares...todo se reducía a esto...pero,

¿sabe señor Brul que es un crimen imponer a los niños

un horario que dura dieciséis años?

El tiempo es un engaño, señor Brul.

El tiempo real no es mecánico, no está dividido en horas iguales..., el tiempo de verdad es subjetivo.

Vian Boris, La hierba roja

...y ya estaba ahí, sentada junto a los demás esperando mi primer día de clases, eran cuatro filas derechitas y nadie se levantaba ni hablaba en el salón, todos mirábamos al frente hacia el pizarrón ... yo estaba toda sacada de onda, pensando cómo serían los maestros, cómo me llevaría con los compañeros que me tocaron, si podría con las materias, cómo le haría para cuidarme a la salida, ya que me quedé en el turno vespertino y decían que atracaban en los camellones, en fin me preguntaba si podría aguantar aquí..., en eso llegó el maestro, empezó a hablarnos de su materia, de las condiciones para cursarla y aprobarla, de nuestra responsabilidad como estudiantes y lo mucho que tendríamos por hacer... me recordó a mi papá echándome su rollo: estudiaba mucho para que seas alguien en la vida, también a los maestros de la secundaria, sobre todo al de química que siempre decía: “estudien, estudien y llegarán lejos.” Con eso me quedé más tranquila, todo era más o menos igual, pero, sólo fue un pequeño descanso, porque esto no era la secundaria, estaba ya en bachillerato y no sabía lo que aquí pasaría...¹⁸⁰

Lo recientemente expresado por Brida, alumna del sexto semestre, nos da pie para ligar el anterior capítulo y plantear como entrada al presente que los alumnos al ingresar al plantel 06 de Bachilleres y su estar cotidiano en las aulas,¹⁸¹ enlazan aunque sea de manera inconsciente las experiencias obtenidas en las instituciones previas por las que han pasado, ya sea la familiar, escolar, religiosa y, en algunos casos laboral; pero con todo, es la familia la que adquiere mayor fuerza en ese engranaje, por ser ésta la institución socializadora que sienta las bases de su formación y la primera que transitan. De este modo, el encuentro primero que tienen con Bachilleres no les es tan extraño, puesto que saben ya lo que es estar en una institución y por lo mismo conocen, de alguna u otra forma, las reglas que se juegan en toda institución. “Habitamos las instituciones y ellas a su vez nos habitan”.¹⁸²

Más aún, si a lo anterior le sumamos las experiencias de toda índole que en ellos dejan las condiciones socioeconómicas y culturales que presenta el contexto habitual del cual proceden, de la cuales hablamos en el capítulo II, entonces podremos ver de forma más acabada cómo los alumnos llegan a la institución con un estilo de vida, con un patrimonio simbólico ya dado, traen consigo, por decir, su

¹⁸⁰ Fragmento de la “Historia de vida de Brida” realizada en el semestre 2007-A, proporcionada por la maestra Silvia, Arenas, Plantel 06, Vicente Guerrero, México, Colegio de Bachilleres, 2007.

¹⁸¹ El término aula será usado indistintamente como aulas, salón o salón de clases.

¹⁸² Gregorio, Kaminski, Metáforas del encierro (Ética, instituciones y subjetividad), México, Revista Tramas, UAM-X., 1990, p. 113.

carta de presentación cultural, misma a la que recurrirán constantemente en los trabajos que deberán emprender para integrarse al ámbito escolar con el cual hoy se vinculan.

Trabajos que por lo mismo llevarán sus huellas, escurrirán en su proceso, metafóricamente hablando, su historia, enraizando, pero a la vez ampliando o modificando de cara al porvenir, el significado de las experiencias nuevas con las obtenidas en los otros espacios ya vividos. Digamos que los alumnos en este espacio y tiempo escolar, en tanto agentes de transformación, construirán su presente entre el retorno al pasado y la mirada puesta en el futuro.

El tiempo así, escribe Margarita Baz: “alude una encrucijada de ejes con la que el ser humano intenta dar sentido al movimiento incesante que constituye la vida y los límites de esa vida. Pasado, presente y futuro no son instancias que dan nombre a lo acontecido, a la percepción del aquí/ahora, y a la anticipación del porvenir. Son en cambio, tiempos que se recrean y construyen en el tiempo vivo de la experiencia”.¹⁸³

Es claro entender que en la construcción de ese “tiempo vivo” habrá obstáculos serios por salvar, ya que con todo y que este nuevo espacio les sea familiar (hay salones, maestros, compañeros, autoridad, normas, asignaturas, etcétera), éste difiere en su organización, nivel educativo, relaciones, apreciación y manera de tratarlos, ellos sienten estas diferencias como también perciben que hay muchas cosas que desconocen del bachillerato que les causa inseguridad y tensión. Por eso puede pensarse que la representación inicial que los alumnos elaboran del bachillerato sea la de un *ámbito expectante* poblado de incertidumbres y nuevos retos por vencer.

Martín, quien cursa el segundo semestre, al respecto declara:

Estar en el “bacho” no es lo mismo que la secundaria, aquí como que hay más libertad, los prefectos ya no te andan cuidando para que estés dentro del salón, los maestros ya no te tratan como niños, sí te presionan, pero no te hostigan tanto, te dejan todo a tu responsabilidad y eso en cierta manera te “apanica”, porque como que uno no está acostumbrado a eso. Parece sencillo, pero no lo es tanto, yo más bien diría que es complicado, ya que algunas materias se hacen cada día más difíciles de entender, hay que leer, investigar, trabajar en equipo, en fin hacer tareas, muchas tareas, luego tienes que encontrar el modo de ser de los maestros,

¹⁸³ Margarita, Baz, op.cit. p.174.

acomodarte con los compañeros, lidiar con la burocracia de los trámites, también de cuidarte de no acumular seis faltas o, no tener tres seguidas para que no te den de baja, etcétera, etcétera. No, la mera verdad no es fácil, si lo fuera todos los que entramos estaríamos aquí, pero, vea cuántos quedamos en el salón. Yo hasta ahorita voy bien pero no sé si terminaré. Uno no sabe realmente lo que le espera, por eso siempre hay que aprender, no sólo de las materias, de los maestros, sino de todo y de todos, porque esto nada más es el principio.

Lo dicho por Martín nos hace ver que se requieren de esfuerzos y aprendizajes diversos para llegar a considerarse como alumno, como dice Coulon: “significa que hay que aprender a hacerlo; si esto no ocurre, uno es eliminado, o se autoelimina por sentirse ajeno a ese nuevo mundo.”¹⁸⁴ Aprendizajes que según este autor se adquieren a través de transitar por distintos periodos: “*El tiempo de extrañeza* –no pertenencia–, en el curso del cual el estudiante entra en un universo desconocido...*el tiempo de aprendizaje*, donde él se adapta progresivamente y se produce una conformación; por último, *el tiempo de afiliación*, periodo en que se observa ya un relativo dominio, que se manifiesta notoriamente por la capacidad de interpretar, incluso de transgredir las reglas”.¹⁸⁵

4.1 El aula como concreción del quehacer educativo

Hablar de esos tiempos, de esas etapas vividas por Martín y Brida, el de sus compañeros y profesores, cada uno de ellos con sus propias particularidades, es hablar del *tiempo cotidiano vivido en el aula*, de la experiencia misma ahí producida, puesto que es a través de las múltiples y complejas actividades que en su interior suceden, donde se materializa y toma forma el acto educativo que originó la creación de dicho espacio.

Es evidente que el tiempo que transcurre en los demás inmuebles de la escuela, el ocupado en las casas, sea para que los alumnos efectúen las tareas escolares o los maestros preparen clases o revisen trabajos y, hasta el utilizado para trasladarse es importante, pero, éste no se iguala con la *trascendencia* de lo que ocurre en el tiempo del aula; ya que aprender a vivir minuto a minuto, seis horas

¹⁸⁴ Alain, Coulon, *Etnometodología*, citado por Jorge, Baeza, *La visibilidad del joven en la cultura escolar*, México, D.F. Revista de Estudios sobre juventud, JOVENes, No. 14, Edición Nueva época, año 5, mayo-agosto, 2001, p.159.

¹⁸⁵ *Ibid.* p.120.

diarias, durante cerca de doscientos días al año, más de treinta individuos centrados únicamente en la actividad cotidiana de aprender y enseñar en un espacio físicamente reducido, dentro del cual se da un ambiente de intimidad social nunca antes experimentado –en cuanto a su durabilidad con otros medios sociales–¹⁸⁶, indudablemente es un tiempo trascendental que no se puede comparar con los vividos fuera del aula. Aquí, “El tiempo de verdad es subjetivo”, es “la materia misma de la experiencia”.

En efecto, para los jóvenes bachilleres apropiarse de los saberes precisos para adaptar, entre otras cosas, los fines y normas institucionales, el movimiento social del grupo y del maestro, el plan estudios con sus contenidos cada vez más intrincados a sus particularidades y expectativas, en pocas palabras, aprender el “oficio de alumno” del que habla el sociólogo chileno Jorge Baeza,¹⁸⁷ constituye para estos jóvenes, tan diferentes entre sí, realizar enormes esfuerzos para llevar a cabo la ardua tarea de conocer las “reglas del juego” que implica la formación educativa que ahora en esta escuela, específicamente en sus aulas andan buscando. Un “Ahora” al cual, como dicen ellos, tendrán que, “echarle las ganas”, “ponerse las pilas”, “activarse” y “aplicarse” para otorgar de sentido a todo lo que aquí hacen.

Para los alumnos que llegan al Plantel, los trabajos que dicha tarea implica comienzan, por lo pronto, en solucionar los momentos críticos que ha dejado en ellos la ruptura con la cultura del nivel secundario y el paso a la cultura propia del bachillerato. La decepción que muchos de ellos cargan por no estar en la escuela elegida, así como avenirse a los distintos y a veces opuestos protocolos de presentación o, como: “yo quiero que tú quieras estudiar en mi clase”,¹⁸⁸ dictados por cada uno de los docentes al inicio de sus clases. Tarea, cuyo

¹⁸⁶ A este respecto consultar Philip, Jackson, *La vida en las aulas*, Marova, Madrid, 1975, específicamente el capítulo I, apartado I, pp.13-23.

¹⁸⁷ El sociólogo Jorge, Baeza, en el artículo que hemos citado nos dice que: “El concepto “oficio” posee a juicio de Weber una clara diferencia con la “profesión”, al otorgar una significativa importancia, no sólo aspectos racionales, sino también aquellos elementos no racionales involucrados en su ejecución...en el oficio no se consagra una abstracción independiente de un sujeto, sino un sujeto que, en su quehacer, incluye todas sus dimensiones y que, por lo tanto, privilegia el fondo sobre la forma”.

¹⁸⁸ Con esto queremos manifestar que muchos docentes, queriendo seguir el modelo educativo de Bachilleres de formar estudiantes críticos y autónomos, paradójicamente los subordinan a su propia orientación. Carrizales, Retamoza, a este respecto dice que lo paradójico de lo anterior consiste en lograr que: “el estudiante piense y haga lo que yo docente, institución, Estado...deseo que piense y haga, pero que lo piense y haga por sí mismo, de manera espontánea, que se identifique por convencimiento y no por imposición.” Cfr. César, Carrizales, Retamoza, *El filosofar de los profesores*, México, Universidad de Sinaloa, 1991, p. 28,

tiempo de solución abarcará, por lo menos, los primeros semestres invirtiendo y ocupando en él denodados esfuerzos y ayudas diversas tan fundamentales que sin ellas algunos alumnos en este mismo lapso de tiempo dejarán de serlo.

Para aquellos que de una u otra forma consiguen quedarse, continuarán a lo largo de este trayecto escolar luchando por *permanecer, acomodarse y participar en la construcción de la vida cotidiana del aula de nivel medio superior*. En su interior harán uso de ese capital cultural mencionado párrafos arriba, de él tratarán de utilizar los comportamientos, actitudes y valores que poseen, con el fin de moverse y dirigir su comportamiento a los fines institucionales encarnados en las actividades del aula.

Más concretamente, en tanto partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre el que gira el trabajo áulico implementarán con base a su historia personal, y condicionantes socioculturales, sea en forma de resistencia, negociación o sometimiento, acciones tendientes a integrarse a dicho proceso con el menor conflicto posible. Acciones de las cuales, cabe resaltar, se realizan en interacción con otros, principalmente entre alumnos y maestros. Cada uno de ellos se ven afectados por la presencia y comportamiento de los demás, así como por el saber académico que ahí se da.

Interacciones que extendidas al medio social presente en Bachilleres y la misma realidad socioeconómica de la cual proceden dichos actores, son las que mediante su acción dinámica configuran la vida social del aula, las que hacen, en última instancia, del proceso de enseñanza y aprendizaje la actividad grupal por excelencia que nos hace ser lo que somos: maestros y alumnos. Ambos nos formamos y construimos a partir del tejido de relaciones e intercambios físicos, afectivos e intelectuales que en torno al conocimiento unos y otros constantemente llevamos a cabo en ese espacio.

El aprendizaje en grupo dice Rafael Santoyo, “...es un proceso de transformación mutua: la persona cambia por la influencia del grupo y éste por la acción de sus miembros”.¹⁸⁹

Explorar y entender la estructura y movimiento complejo de los componentes y procesos interdependientes que configuran la vida del aula será, creemos, lo que nos permitirá conocer cómo se aprende y cómo se enseña dentro de las aulas del plantel 06, lo que nos revelará, en definitiva, el vivir cotidiano ahí experimentado: los esfuerzos, rendimientos,

¹⁸⁹ Rafael, Santoyo, *Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje*, México, Revista, Perfiles educativos, no.11, CISE, UNAM, 1981, p13.

modos y comportamientos esperados o no, deseados o no, llevados a cabo por maestros y alumnos en su interior. De manera particular, nos ayudará, bajo las características situacionales concretas y vivas que presente dicho contexto acercarnos, desde la perspectiva de la intersubjetividad, al conocimiento de las representaciones y expectativas que los alumnos investigados con base en su experiencia ahí elaboran.

Como punto de partida para conseguir lo referido consideramos pertinente explicitar, en primer término, lo que entendemos cuando hablamos de aula, después y como segundo momento, describir las características principales que configuran el entorno inmediato de las aulas del plantel 06; para luego adentrarnos a ellas, de tal suerte que podamos explicar lo que en ellas sucede. Todo esto mirado a través de nuestra experiencia obtenida en la práctica docente que ejercemos en él, las entrevistas abiertas sostenidas con varios maestros del mismo y sobre todo, mediante lo manifestado por los propios alumnos en la investigación de campo diseñada ex profeso para este trabajo.

4.1.1 Noción de aula

El término aula, dentro del campo semántico o en su uso coloquial, hace referencia a un establecimiento en el cual se adquiere cualquier tipo de instrucción formal, una sala destinada a dar clases en un centro de enseñanza. El aula, en este sentido, es vista como un *emplazamiento físico*, como lugar; y como tal, la educación escolar tiene una ubicación en el espacio, este es, precisamente, esa sala llamada aula, salón de clases o simplemente salón.

Pero, el aula como lugar tiene también una *ubicación en el tiempo*, éste bien puede situarse en el origen mismo de la escuela. Jesús Palacios, citando a Snyder, fija la procedencia de la escuela tal como la conocemos hoy en día¹⁹⁰, en el siglo XVII, con la creación de los internados de los jesuitas, cuyo propósito era

¹⁹⁰Se puede decir que la escuela actual es una institución del programa de la modernidad. Refleja el proyecto de modernidad social instaurado por la burguesía, Labrot plantea que: "La institución escolar, tal y como la conocemos en este momento, no es un "universal abstracto," con ello queremos afirmar que es un error de las historias de la educación utilizar el vocablo escuela para instituciones que existieron en la antigüedad (Gimnasio Griego, Escuela Alejandrina) en el medievo (Escuela Parroquial), en culturas primitivas como la mexicana (el Calmécac), cuando todas estas instituciones difieren substantivamente con el programa instaurado en la escuela del Estado Nacional que es la que conocemos en nuestros días (si bien es necesario reconocer que la escuela contemporánea se basa en los cimientos de la llamada cultura occidental o en otros términos greco - latina)", M. Lobrot, *Pedagogía institucional*, Buenos Aires, Humanitas, 1974, p.85.

el de: "...instaurar un universo pedagógico, un universo que será sólo pedagógico y que estará marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo y en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante, ininterrumpida del alumno".¹⁹¹

El aula vista así, tiene la característica de ser un mundo cerrado, A ella se entra y se sale, está separada de las demás construcciones que conforman dicho espacio, es el recinto previsto para discurrir asuntos universales y serios, el archivo de los discursos científicos, es en resumen, el lugar reservado al conocimiento y su transmisión, a la enseñanza y el aprendizaje. Por eso debe tener una ubicación determinada en el espacio escolar.

Sin embargo, el aula, desde el campo sociológico es un *lugar antropológico, equiparable a una pequeña sociabilidad humana* y, en tanto que son hombres y mujeres quienes la pueblan, es un mundo social donde dichos seres al compartir sus muy singulares historias y procesos de socialización ya adquiridos de antemano trazan y dan vida en su movimiento relacional a la práctica educativa que da lugar a su congregación. Es decir, el espacio y tiempo del aula no es algo inerte y vacío, sino que está poblado de vida: Las interacciones y experiencias diarias vividas por maestros y alumnos en ese lugar.

Esta forma particular de vida social y cultural, estas interacciones que hacen posible el reconocimiento de sí y del otro en ese intercambio constante y ascendente, emanado de la tarea de enseñar y aprender es como ya dijimos lo que otorga al aula su esencia, la característica fundamental que la hace ser lo que es.

De ahí que nuestra búsqueda para definir la categoría del espacio social del aula, se encause por estos terrenos. Aquí algunas definiciones que bajo dicho enfoque encontramos en la investigación bibliográfica realizada para este fin.

Jaime Parra escribe: "El aula se configura como un foro cultural donde maestros y alumnos se reúnen discursivamente a pensar, a sentir y a imaginar de tal manera

¹⁹¹ G. Snyders, "Historia de la Pedagogía", dirigida por Debbesse y Milaret, Barcelona Oikos-Tau, 1974, citado en Jesús, Palacios, *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia, 1984, p.16.

que se busque la comprensión profunda de las dimensiones culturales, comunicativas y humanas de la pedagogía”.¹⁹²

Del mismo modo Campo y Restrepo piensan al aula como: “... un espacio de encuentro entre profesor y alumno..., un lugar privilegiado de la interacción cultural en donde los procesos de construcción valorativa se constituyen en uno de los fundamentos de todo proceso formativo”.¹⁹³

Guzmán y Jiménez, en su ensayo “El aula: espacio de interrelación de quehaceres y finalidades educativas”, definen a ésta como: “...un espacio de producción y reproducción de contenidos ideológicos, culturales, relaciones sociales que lo crean y lo mantienen. En este sentido, se puede pensar al aula como un espacio donde se juega un orden social y cultural, así como diversas manifestaciones de su oposición”.¹⁹⁴

Guillermo Briones la conceptualiza como: “un microcosmos compuesto de interacciones conductuales directas, ocurridas entre el profesor y sus alumnos y entre los alumnos entre sí. Este microcosmos se amplía en la escuela donde toma la forma de un pequeño sistema social. Tal enfoque quiere decir, básicamente, que en el proceso de enseñanza deben considerarse las propiedades institucionales de la escuela en cuanto en ella se dan roles y expectativas de cumplimiento pero también tensiones, conflictos y contradicciones originados en el ámbito de los alumnos como de los profesores”.¹⁹⁵

Dentro de los estudios que se insertan en el campo de la comunicación educativa, Mercedes Charles menciona que: “En el salón de clases se lleva a cabo un proceso complejo de exposición, negociación, recreación, rechazo y creación de significados, que ponen en escena y en relación diversas formas y universos culturales que implican concepciones diferentes de entendimiento del mundo”.¹⁹⁶

¹⁹² Jaime, Parra, *Crear lo humano* (documento de trabajo), Santa fe de Bogotá- Manizales, Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Educación, 1994, p.16.

¹⁹³ Rafael, Campo, y Mariluz, Restrepo, *Un modelo de seminario para estudios de posgrado*, Santafé de Bogotá, Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, 1993, p.173.

¹⁹⁴ Graciela, Guzmán, y Pilar, Jiménez, “El aula: espacio de interrelación de quehaceres y finalidades educativas”, en Mario, Rueda Beltrán, et al. *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, CISE, UNAM, 1991, p. 338.

¹⁹⁵ Guillermo, Briones, *La investigación en el aula y en la escuela*, Santafé de Bogotá, Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, 1990, p. 50-51.

¹⁹⁶ Mercedes, Charles Creeel, *El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación*, México, Revista Perfiles Educativos, No. 39, CISE, UNAM, 1988, p. 36.

Rodrigo Páez, a su vez, considera al salón de clases como matriz de actitudes y reflejo de influencias familiares y socioculturales que son dadas y proyectadas a través de las relaciones intersubjetivas que “se dan y se transforman en la interacción escolar”. De ahí que desde los terrenos de la praxis escolar el autor asuma al aula como: “un espacio privilegiado y específico para reflexionar sobre la interacción de los actores y convertirse en un ámbito para la observación de los sujetos y de sus complejas relaciones”.¹⁹⁷

4.1.2 Propuesta de definición

Del conjunto de estas contribuciones y sabiendo que vivimos en una sociedad marcada por las desigualdades sociales, económicas y culturales ya tratadas en los dos capítulos anteriores, podemos desprender, primero, que tal y como lo suscribimos en el apartado precedente, *el sustrato básico sobre el cual se mueve la vida del aula es dado por dicho contexto sociocultural y el propio que presenta la institución*, ambos en sus interrelaciones confieren en gran medida el sentido y las peculiaridades de su acción.

Las políticas educativas y sus fines a lograr, el currículo y modelo educativo, el plan de estudios, la distribución y cargas horarias de cada materia, los roles de sus protagonistas, el conocimiento y las habilidades a obtener, la forma de evaluar, etcétera, son elementos que portan y transportan al interior del aula una visión del mundo, del hombre, contienen implícita o explícitamente los fines o ideales que determinados grupos de la sociedad proyectan para la práctica educativa de cómo debe ser, pensar y actuar el alumno en sus procesos de adaptación y socialización dentro del aula e incluso fuera de ella.

Segundo, que lo prescrito por la institución de manera impersonal y abstracta en su proceso de transmisión e internalización al interior del aula *se ve alterado por la acción de mediaciones* diversas, de las cuales sobresalen la de los maestros y alumnos.

Tercero, como consecuencia de lo anterior, alumno y el profesor son pensados como procesadores activos de información y conductas, pero no únicamente como

¹⁹⁷ Rodrigo, Páez Montalbán, “El salón de clase: un mundo de sujetos”, en Rueda, Beltrán, et.al., *op.cit.* p. 328.

individuos separados, *sino principalmente en interacción recíproca*. Cada uno de ellos con su cultura, lenguaje, códigos y saberes, en suma, con su propia historia personal entran en contacto unos con otros, influyéndose entre sí. Esto junto a las relaciones mantenidas con el saber y los fines perseguidos por la institución de la que forman parte, son, decisivamente, los que configuran el intercambio de comportamiento individual y social que se da en el aula.

Por esto, podemos concluir que el aula es un espacio físico y público deliberadamente diseñado para llevar a cabo el acto social y socializador de la educación escolar que la sociedad o un grupo social determinado consideran como modelo a seguir en un tiempo también determinado. Un espacio que mediante la organización y dinámica interaccional de sus principales componentes, tales como el contenido curricular, las tareas académicas, junto a las relaciones sociales que implican, se convierte en un espacio sociocultural donde maestros y alumnos en interacción social muy próxima y cotidiana construyen y reconstruyen saberes y haceres múltiples y diversos con el fin exclusivo de lograr los objetivos propuestos por ese modelo educativo.

El cual supone, de acuerdo a lo *formalmente* prescrito por el modelo educativo de Bachilleres, promover no sólo su actividad cognitiva, sino también sus capacidades de equilibrio personal y relaciones interpersonales, es decir, de incluir en la práctica educativa tanto la dimensión cognitiva como la dimensión social y afectiva, de forma tal que los alumnos construyan aprendizajes significativos que los hagan personas constructivas, responsables, críticas y únicas en cualquier contexto donde se desenvuelvan.

4.2 El entorno inmediato del aula

Para ver cómo lo precedente toma forma al interior de las aulas del plantel, decidimos a manera de contextualizar su comprensión, efectuar una lectura aunque sea sucinta, de las *condiciones socio-físicas* que presenta el entorno inmediato que las rodea.

Ésta parte de la geografía de su territorio, de sus construcciones que a fuerza de la rutina de mirarlas todos los días, de tanto estar en ellas, aparecen ante nuestros ojos llenos de cotidianidad como algo ya dado, tan natural, que pasan desapercibidas y que, ahora, a través de la observación intencionada ejercida sobre ellas para los fines de este trabajo, *emerge con una renovada visibilidad*, tan desprendida de esa cotidianidad que nos hace tomar conciencia de la función social que tal disposición arquitectónica desempeña en el acto educativo.

Mediante ella advertimos cómo la distribución y el uso de los espacios cerrados y abiertos del plantel tienen como eje de su movimiento los cuatro edificios que albergan las aulas o, mejor, que son las aulas el centro sobre el cual gira el funcionamiento institucional, las que sintetizan la vida escolar.

Los inmuebles administrativos, la biblioteca, la sala audiovisual, la de cómputo, la mezosala, el pequeño auditorio, los edificios de las llamadas actividades para escolares, las áreas deportivas, de recreo, de circulación y hasta las instalaciones sanitarias, todo parece estar dispuestos a mover, instar o inducir a estudiantes y profesores a circular bajo un sistema de normas y prescripciones de relativa fluidez para hacerlos converger y permanecer dentro de las aulas. El “rumor de pasillos” dice que si se está dentro del aula, se es buen alumno o maestro, si se está fuera de ella se presta a “sospechas”.

Estas disposiciones del hacer y vivir el espacio escolar nos llevan a pensar que: si por un lado, la planeación del diagrama espacial del plantel, como el de cualquier otra escuela tiene como aspiración explícita crear emplazamientos funcionales que tiendan a asegurar el buen desempeño de la práctica educativa propuesta, en este caso la del CB, por el otro parece también albergar las características que corresponden a lugares o sistemas de control propio de las sociedades disciplinarias de las que Michel Foucault habla en “Vigilar y Castigar”, mismas a las que les otorga como función básica la clasificación y la vigilancia, ya que “...funcionan de doble modo: el de la división binaria y la marcación (loco–no loco; peligroso–inofensivo; normal–anormal); y el de la asignación coercitiva de la distribución diferencial (quién es; donde debe estar; por qué caracterizarlo; cómo

reconocerlo; cómo ejercer sobre él, de manera individual, una vigilancia constante...).”¹⁹⁸

Desde esta perspectiva se puede decir que los espacios escolares y su forma de habitarlos pertenecen a esas instancias de control individual, idea que sin querer, nos recuerda el propósito fundante de la escuela moderna a la que antes aludimos: “vigilancia constante e ininterrumpida del alumno”, reenviándonos a la vez al panóptico inventado por Bentham, que con todo y que su propuesta arquitectónica fuera circular –aquí es cuadrangular–, el principio que la anima es el mismo: “Basta situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar...” es la vigilancia, el poder, de ver a todos en cada uno de sus movimientos, sin que nadie perciba a quien los ve, la función que lo determina.

Sin asumir en su totalidad las últimas consideraciones para la institución escolar que hoy nos ocupa, sí podemos indicar con base a la preponderancia que sus autoridades le otorgan a la disciplina y el orden, así como al cumplimiento de normas y reglas, que en ella también subyace la esencia de esos sistemas de control, lo cual significa, aunque ni remota y abiertamente lo admita la dirigencia escolar, que sólo se limita a relacionar las normas con faltas y sanciones, a conceptualizar a los alumnos sólo en situaciones que les parecen adversas tales como sus formas de resistencia o combatividad, en síntesis, priva en ellos una desconfianza hacia los jóvenes.

No podemos pasar por alto cómo *la percepción que las autoridades desde su esfera institucional proyectan sobre los jóvenes* está infundida por esta concepción, en cuanto a su tendencia a planificar modelos ideales que sobredimensionan el orden sobre el desorden o los conflictos, la homogeneidad sobre las diferencias, el deber ser sobre lo que realmente se hace; así como reproducir aunque sea con ligeros cambios la misma visión estereotipada que un amplio sector de la sociedad asocia al común de los jóvenes, tal como considerar que éstos sólo actuarán adecuadamente si son vigilados, que tienen una

¹⁹⁸ Michel, Foucault, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1990, p.203.

predisposición a la rebeldía, que no les gusta estudiar, que son inmaduros, impulsivos, etcétera.

Es una visión unilateral que a querer o no, circunscribe a los jóvenes únicamente a su *cualidad de estudiantes*, los piensa como una población homogénea y uniforme desprovista de las diferencias personales que cada uno de ellos ha adquirido en los contextos socioeconómicos y culturales de los cuales proceden, así como de sus historias escolares y metas que llevan consigo a la escuela. La cual, ocupada por hacer cumplir *el rol* que todo alumno debe asumir en su espacio, *descuida* en la práctica diaria de su quehacer educativo *las particularidades de toda índole que portan los alumnos*, situación que da lugar a pensar que lo que ve y clasifica la institución son sólo los comportamientos de los alumnos: dedicado-desobligado, responsable-inmaduro, esforzado-apático, de lento y rápido aprendizaje, en sí, buen o mal estudiante; olvidando en esta tarea de marcaje los acontecimientos que no están en alguno de estos pares antitéticos, no hay demanda de tiempo para reflexionar acerca de ello, de tomar en cuenta por ejemplo la condición de edad, género, nivel socioeconómico así como las desiguales capacidades escolares que portan, es decir, existe un abandono de la experiencia del alumno, de aquello que como persona siente y piensa.

La voz y la experiencia estudiantil a decir de Giroux: “quedan reducidas a la inmediatez con que pueden ser aprovechadas y existen como algo que se puede medir, administrar, registrar y controlar, Su carácter distintivo, sus disyunciones, su calidad vivida, son aspectos, todos ellos quedan disueltos bajo una ideología de control y marcaje. En nombre de la eficiencia, por lo común se ignoran los recursos y la riqueza de las historias de vida de los alumnos”.¹⁹⁹

El hecho de que una gran parte de maestros y autoridades reduzcan la experiencia estudiantil únicamente a la percepción de sus comportamientos sin considerar lo que está detrás de ellos, de no llegar a la integridad de la persona y por ende, a la nula o escasa comprensión del por qué de su manifestación; los jóvenes de una u otra manera lo saben, y mediante la desobediencia, el disimulo, la ironía, “la burla contenida” o la abierta confrontación, muestran el

¹⁹⁹ H. Giroux, *La escuela y la cultura por la ciudadanía*, Madrid, Siglo XXI, 1998, p. 188.

distanciamiento o rechazo que tienen por esa forma en que los piensan y tratan los superiores. De ahí que sea frecuente observar cómo la conducta de los alumnos dentro y fuera del salón cambie. Sus formas habituales de obrar, de conducirse y hasta de hablar cuando un maestro, prefecto o cualquier otra autoridad está presente, por lo común son fingidas o sustituidas por las conductas o comportamientos esperados por la institución escolar.

Sólo entre ellos, se puede decir, se relacionan espontánea y auténticamente, entre pares se sienten ellos mismos, por eso en los pasillos, canchas, jardineras o en cualquier otro lugar abierto tratan de ganar territorios que a la par que los aleje de esa “civilidad institucionalizada”, les permita generar ambientes sociales donde las normas y convenciones escolares y sociales pierdan rigidez, y en los cuales puedan entablar encuentros plenos de confianza y afectos.

Así, dependiendo de sus modos de ser y pensar, semejanzas o diferencias; animada y bulliciosamente en el tiempo libre que deja el pasar de un salón a otro, la falta de un profesor, horas liberadas o, simplemente porque no quieren entrar a una clase, en pequeños grupos –con sus propias formas de búsqueda de identidad y diferenciación con el “otro”– se reúnen entre ellos.

Aquellos que tienden a la exclusividad se integran entre sí, a través de imágenes colectivas basadas en las características de sus barrios de origen, su forma de vestir²⁰⁰, de hablar, por sus preferencias con un determinado grupo de rock, equipo de fútbol, etcétera.

Por ejemplo, los jóvenes afines al Hip hop forman su círculo enfrente de los baños del edificio “E”, los Darketos entre el espacio que deja el edificio “B” y “C”, los Cholos en las jardineras, los Brakes en las escaleras del “E”, los Emos en la banqueta del mismo edificio, la René y los homosexuales en una de las jardineras próximas al asta bandera y así, los Punks, las Pirañas, las Chingaderas, la Legión, los Guerreros, etcétera.

²⁰⁰A este respecto Navarro Kuri, dice que: “el cuerpo es el primer territorio ganado, es la primera dimensión simbolizada; el joven inscribe, lo enmascara y lo muestra como primer referente de su presencia”. Citado por Roberto Brito, Lemus, “Elementos para conceptualizar la juventud”, en *La juventud en la ciudad de México, políticas, programas, retos y perspectivas*, México, Gobierno del Distrito federal, Dirección de Programas para la Juventud, 2000, p.12.

Otros, los más, se distribuyen en pasillos, patios, canchas y lugares que consideran estratégicos para hablar de sus mundos inmediatos, ligados a sus fantasías y deseos como adolescentes, a sus familias, el barrio, el amor, el sexo, sus proyectos, en pocas palabras a platicar sobre lo que les gusta. Unos, de plano se salen del edificio escolar y se asientan en el camellón aledaño a platicar, a “ligar” o, irse a jugar a las “maquinitas”, al billar o hasta festejar un cumpleaños.

Es así, en líneas generales, como los alumnos del plantel 06, convierten tales lugares en espacios propios y vitales, ahí bajo sus propios términos expresan lo que realmente piensan y sienten como jóvenes y donde, valga resaltar, toman fuerzas para enfrentar las reglas centralizadas e impersonales instituidas por la escuela.

Frente a la disposición racional y abstracta, previamente establecida que tiene la escuela para llevar a cabo sus procesos de formación y aprendizaje; es fuera de las aulas donde los jóvenes bachilleres implementan en su accionar propio y concreto, formas de socialización regidas bajo pautas tales como las afectivas, de solidaridad, identidad personal y pertenencia social.

Guerrero Salinas, en su investigación sobre los sentidos que otorgan los estudiantes de bachillerato a su escolaridad, analiza esta temática. En ella señala que, del conjunto de significados que los estudiantes le otorgan a este nivel, existe uno que destaca de los demás y que es el de “espacio de vida juvenil” en cuanto constituye, “un lugar de identificación y diferenciación en donde los jóvenes conforman sus grupos de referencia y, en alguna medida, sus identidades; de comunicación y diálogo en sus propios códigos y sobre sus preocupaciones más íntimas; es un ámbito de tratamiento de los problemas juveniles que adquieren una dimensión terapéutica y relajante frente a los problemas que les agobian fuera, constituye también un espacio de solidaridad y apoyo frente a las exigencias académicas”.²⁰¹

Lo central de nuestra incursión en esos territorios fue, justamente, el de asomarnos a estas maneras de vivir el entorno inmediato que rodea las aulas y,

²⁰¹Elsa María, Guerrero, Salinas, *La escuela como espacio de vida juvenil*, México, Revista Mexicana de Investigación educativa, Edit. UPN, Plaza y Valdés, Vol. V, Julio-diciembre, 2000, p.234.

conocer uno de los tantos aspectos que conforman la compleja trama de significados y modos interactivos que hoy mantienen los bachilleres con la escuela.

La significación positiva que le adjudican a esos ámbitos, radica en líneas generales, el de asumirlos como espacios que les proporcionan sentido de comunidad juvenil diferente o, si se quiere alterna, a las rutas identitarias que les ofrece el contexto sociocultural de origen y, en tanto que dichos espacios les permiten desplegar y dar significado a su existencia con el medio escolar que los rodea, constituyen también, un aporte importante al proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

Visto lo anterior, en lo siguiente trataremos de explorar cómo los alumnos entrevistados viven la experiencia escolar en el aula, centrándonos particularmente en lo que para ellos representa vivirla día con día. Para tal efecto comenzaremos por transcribir sus voces, primero, sobre la imagen que elaboran de la institución al momento de su llegada y, segundo, la visión que tienen de lo que ocurre dentro de aula. Adentrémonos, pues, a sus palabras:

4.3 La percepción de los primeros contactos

Mire, a pesar de que en la secundaria no me enseñaron todo lo que me debían enseñar y que me sentía vacilante en mis conocimientos, yo le eché muchas pero muchas ganas al examen de admisión, por eso cuando supe que me tocó el Bachilleres 6 me decepcioné, pues yo quería la prepa 2, sin embargo lo acepté ya que al menos no me asignaron a un Conalep. Luego cuando mi mamá y yo fuimos a conocer la escuela, el subdirector y las otras personas que estaban en el salón nos la pintaron muy bonita, pero cuando nos dijeron que procuráramos no traer joyas, tenis ni zapatos caros y que al salir nos fuéramos derecho a nuestras casas, a mí eso ya me dio mala espina. (Vicentina).

En la cita que nos hicieron para conocer el sistema de la escuela nos hablaron de cómo quieren que nos comportemos en la escuela y nosotros nada más mirando como el chinito, porque nada nos preguntaron de lo que nosotros queremos, lo único que nos dijeron es que nosotros éramos lo meros, meros de nuestra educación. (Alejandro).

Ojalá que todo lo que nos dijeron en la bienvenida sea verdad, yo por lo pronto pienso que todo está muy desorganizado, sin embargo voy a aprovechar sus

instalaciones, echarle muchas ganas y terminar bien para ir a la universidad. (Rolando).

En mi primer día de escuela la angustia me ganó porque no sabía donde estaba mi salón y me daba vergüenza preguntar, no había señales ni personas que nos informarán...ahora ya me acostumbre aquí y espero salir bien preparada. (Alicia).

A pesar de que a mi llegada al colegio nadie me orientó cómo llegar a mi salón y que dos maestros no llegaron a sus clases, yo espero que me enseñen a estudiar para tener mi certificado y así poder entrar a una escuela para educadoras. (Alma).

De esto declarado, junto a lo demás que escuchamos y leímos de los alumnos entrevistados, podemos señalar que, con todo y que algunos de ellos se sienten satisfechos con lo logrado en la secundaria, sea por haber obtenido buenas calificaciones, pertenecer a la escolta o porque hicieron amigos, la mayor parte de ellos egresan de la misma *inseguros y con baja autoestima*. Esto, exacerbado con la frustración de muchos de no estar en la escuela deseada, trae como consecuencia, tal como se planteó en el capítulo precedente, que su ingreso al plantel sea del mismo *modo inseguro y con una serie de sentimientos encontrados* que van desde la decepción y rechazo total, la resignación o conformidad de al menos quedar inscritos en un bachillerato, hasta la aceptación y satisfacción de unos pocos.

Recordar lo anterior nos parece pertinente porque con tal carga afectiva es como los alumnos entran en contacto con la institución. Así vemos cómo las representaciones (lo que piensan y esperan del plantel) primeras construidas a través del primer vínculo formal que entablan con los directivos del plantel en la sesión instrumentada por el Colegio para darles a conocer las bondades del modelo educativo y ambientarlos al medio escolar, como de lo experimentado en su primer día de clases, están impregnadas por esa compleja carga emotiva.

Bajo este entendido (al menos así lo interpretamos), podemos perfilar que los alumnos por medio de esos contactos iniciales forjan una impresión de la institución que desdibuja, de algún modo, la imagen idealizada que el colegio les proyecta, sienten que las autoridades destacan sobre manera “lo bueno del colegio”, la disciplina y las obligaciones de los alumnos y *desestiman* sus derechos, sus gustos y hasta la inseguridad del contexto que rodea al plantel; de

ahí que la mayor parte de ellos tomen esta imagen “engrandecida” con cierta reserva, dejando que sea el tiempo quien determine si es o no cierta.

Algunos jóvenes incluso guardan la impresión de un plantel un tanto desorganizado e informal, debido a que en su primer día de clases no encontraron señalamientos o personas adecuadas que les informarán la ubicación de sus salones, así como la inasistencia de algunos maestros.

4.3.1 Lo que esperan

No obstante lo anterior, los alumnos albergan la esperanza de que el colegio les proporcione la educación adecuada para terminar con éxito sus estudios y poder así continuar estudios superiores o llegar a tener un buen trabajo. Por lo pronto esperan que todos los sujetos involucrados en el quehacer educativo puedan conformar un ambiente social de cooperación y respeto mutuo, donde la violencia física y emocional no tenga cabida.

Desean, por ejemplo, que el aula y en sí toda la escuela sea un espacio social que les permita relacionarse con todo tipo de personas, hacer nuevos amigos o, al menos relacionarse en “sana paz” con los compañeros, así mismo confían que los maestros estén plenamente capacitados, sean justos, afables y den clases interesantes que los motive al descubrimiento de nuevas cosas.

En algunos alumnos existe además, la esperanza que la relación con los compañeros y maestros sea diferente a las experimentadas anteriormente, desean sentidamente que el trato para ellos sea ahora, aquí en Bachilleres, de respeto y tolerancia, que las burlas, los rumores de desprestigio y discriminación por sufrir una incapacidad o por ser diferente al común de los compañeros ya no se den más, otros también esperan que los maestros, cuando los alumnos den respuestas inadecuadas (“no sepan hablar bien”, “los asalten los nervios”, etcétera) no los expongan negativamente ante los demás. Aquí cómo lo expresan:

De la institución:

Espero que Bachilleres sea un colegio bueno y placentero donde pueda terminar con buen promedio mis estudios. (Raymundo).

Que esté capacitado para darme los medios para lograr mi superación personal y alcanzar mis metas. (Dalia).

Quiero pensar que el Colegio me dé buenas cosas, que sea de alto nivel, aprobar mis seis semestres y que salga con una buena profesión. (Orlando).

Aprender todo lo que me enseñen y que lo que me enseñen me sirva. (Renata).

Yo no espero nada o a lo mejor, pasar todas las materias para que mis papás ya no me sigan molestando. (Omar).

De los compañeros:

Confío en obtener mejores resultados que en la secundaria y hacer amigos. Superarme y relacionarme con otro tipo de personas. (Raymundo).

Salir muy bien y conocer mucha gente que tenga los mismos gustos que yo, como la guitarra. (Orlando).

Salir bien preparada, no ser asaltada y llevarme bien con la mayoría de los compañeros. (Dalia).

Aprender cosas desconocidas y poder hacer buenas amistades. En la secundaria sufrí muchas burlas de los compañeros ojalá que aquí sean más respetuosos. (Jeremías).

Que los compañeros no me echen “carrilla” y que sean “chidos”. (Omar).

Espero con toda mi alma que los compañeros no me discriminen por mi incapacidad, que comprendan que no es por mi gusto estar como estoy. (Jimena).

Echar “coto” con los compañeros y echarme uno que otro ligue. Pero eso sí, aprender mucho. (Jesús).

De los maestros:

De Bachilleres espero que los maestros sean justos y que den sus clases divertidas e interesantes. (Raymundo).

Aprender más cosas, sacar buenas calificaciones y apoyar incondicionalmente a los maestros esperando lo mismo de ellos. (Paco).

Ser bien tratado, que los maestros nos enseñen más cosas que desconocemos y que todos sean buena onda. (Omar).

Espero que los maestros sean muy buenos, aunque en realidad no hay maestro malo, el malo es el alumno y, pues, terminar mis estudios. (Dalia).

Que los maestros estén calificados, que no sean autoritarios y tener buen aprendizaje, yo estoy dispuesto a salir como los cinco mejores promedios. (Carlos Manuel).

Del binomio maestro–alumno:

De mi estancia en esta escuela espero terminar y no tener problemas con maestros y alumnos. (Raymundo).

Tener maestros que no pongan en ridículo a sus alumnos delante de todos y también compañeros que no se burlen de uno. (Dalia).

Que me guste la forma de enseñar de los maestros y buenos compañeros, para así concluir el bachillerato. (Omar).

No tener maestros en punto de rigidez y compañeros violentos, porque mi meta es lograr mi superación personal para sobresalir de los demás, incluso de los malos maestros. (Orlando).

4.4 Valores asociados al espacio

Al traspasar la puerta de cualquier aula del plantel, el ambiente social cambia radicalmente, las reuniones animadas y bulliciosas con sus pláticas espontáneas pobladas de conocimientos del sentido común ajenos a toda explicación científica queda atrás.

Ahora se entra a un espacio cerrado que a decir de muchos maestros y alumnos carece de infraestructura apropiada, tanto en los elementos de su construcción que impidan al menos filtrar lo que pasa en las aulas contiguas y el ruido de pasos y pláticas en los pasillos, como en los recursos tecnológicos necesarios que den soporte al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sus paredes, cristales, mesas y sillas, pintadas, limpias y renovadas al inicio de cada semestre, sufren después de un breve tiempo, un progresivo deterioro y

“bombardeo” de graffiti,²⁰² lo mismo sucede con el pizarrón o el bote de basura cuando existe.

De las sillas y mesas, específicamente en la forma en que están dispuestas, es importante resaltar que no sólo sirven para sentarse o escribir, sino que también se tome conciencia de ello o no, tienen la peculiaridad de adjudicar posiciones y movimientos: el lugar del profesor y el lugar del alumno, la libertad de pararse y moverse por toda el aula del primero y la restricción de movimiento del segundo. Tal disposición, como se explicará más adelante, sin duda influye en el tipo de relaciones interpersonales que se dan en el aula y consecuentemente los efectos de las situaciones que se presenten en ella, dependiendo del lugar que cada uno de ellos ocupe, serán distintos.

En estas aulas, pues, tan parecidas a las que nosotros habitamos de niños²⁰³ y donde sucede, valga anotar, algo que no está medido pero sabemos que existe y es, que hay un gusto o disgusto, apego o rechazo por estar dentro –lo mismo en maestros que alumnos– es *donde ambos actores día con día efectúan el proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto por Bachilleres*.

Un proceso que como el de cualquier otra escuela, contiene elementos que tienden a ser constantes: el aula cerrada, un profesor frente a un grupo asignado de alumnos, el conocimiento con su propia lógica de desarrollo, grados escalonados, jerarquías, normas, reglamentos e inevitablemente la obligatoriedad de permanencia en el aula.

La particularidad que en el plantel adquieren dichos elementos radica por lo general en: entrar al salón y en medio del alboroto de los alumnos por ocupar sus respectivos lugares disponerse a cumplir las funciones propias de aula, las cuales por lo común se caracterizan por realizar tareas rápidas, pasar lista, sacar el material necesario para la clase, revisar lo solicitado, proporcionar los objetivos generales seguidos de los específicos, la explicación o monólogo del profesor y el

²⁰²Esta situación, por demás, nos hacen pensar que tales manifestaciones sean quizás las más libres que algunos estudiantes utilizan para apropiarse del aula, para decir clandestinamente “aquí estamos y estamos como somos”.

²⁰³ Don Tapscott, en el sitio web *Free zone* dice que: “si profesionales de la educación puestos en hibernación hace trescientos años, volvieran a la vida hoy y miraran otras profesiones: un cirujano en una sala de operación, un piloto de aviones en su cabina...se asombrarían de cómo las tecnologías han cambiado al mundo. Pero si entrarán en un salón de clase, podrían observar que en la escuela no se han dado grandes transformaciones,” citado por Laura, Rosseti Ricapito, *El poder de transformación de la nueva tecnologías*, en Anuario de investigación 2002, México, Educación y comunicación, vol. I UAM-X, septiembre 2003, p.239.

transcribir casi textual de los alumnos, o el ocasional trabajo en pequeños grupos, etcétera.

Prácticas todas ellas llevadas a cabo en su mayor parte entre continuas distracciones y las respectivas llamadas al orden pero, eso sí, en un tiempo para muchos "interminable", de 60 o 120 minutos, el cual casi de la misma manera, tendrá que repetirse una y otra vez hasta completar (a excepción del tiempo ocupado en trasladarse de una aula a otra), las 6 horas diarias institucionalmente reglamentadas de permanencia en una aula.

En opinión de los alumnos entrevistados, esta manera de habitar el aula les representa esencialmente vivir con:

Mucho control y a veces aburrimiento...desesperación y con ganas de salir". (Juan).

Temor y angustia de que cualquier cosa que uno haga, por mínima que sea te regañen. (Rumina).

El salón parece una cárcel, no puedes hablar o pararte para pedir alguna cosa, escoger a los maestros buenos o el grupo en el que quieres estar, nada puedes hacer, sólo poner cara de interesado y escuchar toda una hora y cuando son dos, pues las dos, la clase aburrida de algunos profesores. (Orestes).

Consideran también que:

En el salón casi no se avanza en algunas materias pues los maestros entre que pasan lista, revisan tareas, nos regañan, dan el objetivo 1.3.1.1.5.1.1.1.... ya se fue el tiempo. (Juan Ramón).

Los maestros generalmente al inicio de cada semestre te "leen la cartilla" de lo qué debes o no hacer dentro del salón, cuánto tiempo para una cosa y cuánto para otra, las fechas de los exámenes y cómo se va evaluar, el tamaño de los cuadernos, los libros que vas a utilizar, etcétera. Nos traen cortitos, sin rechistar, como si fuéramos soldados. (Catalina).

El salón debe respetarse y cumplir las instrucciones dadas por los maestros ya que éste, como dicen mis padres, es el templo del saber y se compone de nosotros que queremos aprender y el profesor que con su sabiduría nos enseña los conocimientos de la ciencia. (Azucena).

Estas manifestaciones nos advierten que los alumnos representan al aula como un espacio social rígido y aburrido que les impide avanzar en las tareas académicas.

Les parece, en general, que la vida cotidiana del aula está sujeta a una

normatividad oficial en la cual ellos o incluso los maestros no han participado en su diseño, pero que sin embargo, se esté o no de acuerdo con ella, estimule o no el estudio, se tiene que cumplir (si es que se quiere evitar cualquier tipo de sanción por parte de las autoridades escolares).

Exteriorizan, en síntesis, que el enseñar y aprender el conocimiento considerado como legítimo en el currículo del CB, con todo y las complejidad que implica su ejercicio, *debe desplegarse* obligadamente a través del entretendido de espacios y tiempos de la vida cotidiana que la institución escolar oficialmente dispone para sus participantes.

El calendario escolar, las horas que corresponden a las unidades, los minutos a utilizar en los temas, subtemas y actividades de cada una de las materias cursadas, las fechas de evaluaciones, la hora de entrada y salida, la tolerancia para llegar tarde o salir temprano, etcétera, son los tiempos que marcan los ritmos de duración de cada uno de los acontecimientos diarios realizados en el aula.

Bien afirma Rossana Reguillo que, “El diario transcurrir de la vida está organizado por un cuándo y un dónde, establecido socialmente y diferencialmente apropiados por los distintos colectivos que conforman una sociedad”.²⁰⁴

4. 4.1 El contrapunto del tiempo y espacio de la vida cotidiana

La trama de vida ordinaria antes descrita, conforme avanza el tiempo es tomada por alumnos, y se puede decir que también por los maestros, con “toda naturalidad”, sin problemas graves. Les resulta, según lo declara la voz de quienes entrevistamos:

De lo más normal, es más, hasta se extraña en vacaciones. (Mireya).

Desde chiquitos nos metieron a la escuela así que uno se acostumbra a ello. (Priciliano).

Sé y tengo por sabido que todos los días tengo que ir a la escuela para aprender más y poder seguir adelante, así lo hace todo el mundo y yo no soy la excepción. (Isela).

²⁰⁴Rossana, Reguillo, *La clandestina centralidad de la vida cotidiana*, en Alicia, Lindón, op.cit. p. 86.

Al asumir maestros y alumnos la vida del aula con la “naturalidad” que se ha expuesto, nos mueve a preguntarnos acerca del significado que tiene para ambos actores ese vivir “de lo más normal”, ese “así lo hace todo el mundo” y consecuentemente buscar la explicación que de alguna manera responda esta cuestión, la cual creemos encontrar en la propia reiteración “de ese hacer”, ya que al efectuar imperturbablemente cada día los mismos actos los hace ver como “normales”, de modo tal que con todo y que ocupen aulas distintas pareciera que se trata de una sola, “como si estuvieran en su casa”. Esta forma tradicional, estable, obvia y cíclica de habitar el aula, creemos, es un factor que les produce tranquilidad y certidumbre. Les significa en una palabra, seguridad.

La familiaridad con la que los alumnos se comportan en su interior, o cuando un maestro se confunde de aula y empieza a explicar un tema que corresponde a otra clase, o cuando ante un grupo entusiastamente enfrascado en sus propias pláticas, les reprende con un: “compórtense que no están en sus casas”; evidencia de alguna u otra manera esto dicho.

Es la vida común y corriente que en un tiempo particular una determinada sociedad, diría Heller, considera como “natural y legítimo” para su reproducción social y, por lo mismo, asegurar la continuidad del orden social establecido.

No obstante lo anterior, cuando uno de los elementos antes enumerados entra en crisis o ante un acontecimiento extraordinario que se presente, como por ejemplo, la ceremonia del día de la bandera, la premiación de los alumnos más destacados, un paro sindical, etcétera, dicha vida, vía su “extrañamiento”, adquiere visibilidad, permitiendo con esto, que maestros y alumnos tomen conciencia de ese vivir ordinario, y con ello la capacidad de asumir nuevas estrategias de enfrentarla.

Manuel, uno de los alumnos entrevistados ejemplifica lo anterior cuando menciona:

La asistencia a clases para mí es de lo más natural, no le voy a decir que a veces no quiero asistir a clases, pero eso es un día o dos, pero tantas semanas como cuando pasó la huelga del sindicato, como que ya no me gusta porque te das cuenta que te atrasas en el estudio, que pierdes mucho de lo que debemos aprender y que hay cosas en que la estás “cagando”, por eso ahora ya estoy más animoso para echarle los kilos sobre todo a las materias en la que voy mal.

Esto sucede así, porque la vida cotidiana, como desde Heller reflexiona Rossana Reguillo, "...tiene su tiempo y su espacio a contrapunto del tiempo y del espacio de excepción, de los cuales extrae, sin embargo, la fuerza de sentido para explicarse a sí misma. En el espacio y tiempo sagrado de los rituales religiosos, políticos, sociales que la interrumpen, la vida cotidiana encuentra su sentido y renueva su gestión".²⁰⁵

La importancia que adquieren para la práctica educativa estos momentos de reflexividad, es que no sólo ayudan a develar la forma cotidiana bajo la cual maestros y alumnos se relacionan con las metas, estrategias, contenidos, materiales, recursos, evaluaciones y todo lo derivado del proceso de enseñar y aprender, sino que implica también la posibilidad de que la vida cotidiana pueda ser trascendida, de asumirla no sólo como, "...esa penumbra prerreflexiva en la que todo ha sido domesticado y es por ello, previsible, controlable...sino que puede pensarse como un espacio clandestino en el que las prácticas y los usos subvierten las reglas de los poderes".²⁰⁶

Ahora bien, esta posibilidad de resignificar el hacer cotidiano aunque sea por espaciados momentos, junto a los trabajos de adaptación a la vida del aula, en el transcurso del tiempo del día a día y de acuerdo a la manera en que se establezcan las distintas articulaciones que implica la intersubjetividad, continuarán transformándose, debido a que maestros y alumnos, apropiándonos de lo que Crozier y Friedberg señalan para los actores de toda organización, "Son agentes autónomos que son capaces de calcular, de manipular y que se adaptan o inventan en función de circunstancias y de movimiento de pares...<su comportamiento> no es jamás enteramente previsible, no está determinado, al contrario, siempre es contingente".²⁰⁷

Ya que con todo y que dichos protagonistas tengan un cierto conocimiento de las funciones diarias que ahí realizarán, de los objetivos y modos de conseguirlos planteados por la institución en la que se encuentran, desconocen las circunstancias reales, los determinantes múltiples que se presentarán en la

²⁰⁵ *Ibid.* p.78.

²⁰⁶ *Ibid.* p.80.

²⁰⁷ Crozier y Friedberg, citados por Jorge, Baeza, *op.cit.* P.113.

práctica real y concreta del quehacer educativo. Martín, uno de los alumnos antes citado ya apuntaba esto: “Uno no sabe realmente lo que le espera, por eso *siempre hay que aprender*, no sólo de las materias, de los maestros, sino de todo y de todos, porque esto nada más es el principio”.

Y es que aprender a ser alumno o maestro no se logra sólo por las expectativas que cada uno de estos actores, de acuerdo a sus experiencias anteriores, tiene acerca de sus respectivos significados, como tampoco de la definición nominal y vertical de alumno o maestro determinada por la institución; sino que ambos roles sufren modificaciones y se reconstruyen, en y mediante el juego de acercamiento al saber académico, meta explícita de la relación educativa. De ahí que estemos de acuerdo con Perrenoud cuando sostiene que Los oficios, en este caso, el de alumno y maestro “Son producto de una tensión entre la racionalidad ideal, o al menos la definición formal, y el ejercicio efectivo”.²⁰⁸

Desde esta perspectiva, entonces, podemos pensar que la dinámica interactiva diaria y concreta realizada por estos agentes, la praxis social (pensamiento y acción) generada por la articulación de las condiciones materiales de la institución y la producción cotidiana de la realidad de alumnos y maestros en el aula es la que incide en estas definiciones y no viceversa.

4.4.2 Entre la norma institucional y el hacer cotidiano

Bajo esto dicho, ciertamente podemos ver cómo en las aulas del plantel que estudiamos, la intencionalidad institucional minuciosamente programada, en cuanto a la previsión de adjudicar y organizar el espacio donde se debe realizar el proceso educativo, de seccionar y rentabilizar el tiempo para proyectar y determinar lo que se debe aprender y cómo se debe hacer, etcétera, en la encarnación concreta de su desarrollo en el aula no llega a cumplirse en su cabalidad.

El origen de esta distancia sabemos que es múltiple y variado, ya que va desde aspectos estructurales hasta problemas personales, sin embargo, para los fines de

²⁰⁸ Philippe, Perrenoud, *Métier d'élève...*p.13, *Ibid.* p.121.

este trabajo, nos parece importante centrarnos en la mediación que ejercen maestros y alumnos para alcanzar las intenciones institucionales, como uno de los aspectos sobresalientes para que éstas no se cumplan tal y como fueron previstas.

Es decir, en las múltiples acciones desplegadas al interior del aula, la normatividad oficial dispuesta para llevarlas a cabo, al ser intervenida por maestros y alumnos, cada uno de ellos con sus maneras particulares de interpretar la realidad, con sus propias formas de comunicación, con el uso de códigos restringidos y elaborados, en sí, con toda la gama de experiencias y saberes diferenciados, adquiridos en la matriz cultural que portan sus respectivas biografías personales y sociales, adquieren en la acción misma de su intercambio, ya sea en la relación de alumnos entre sí, con el profesor y el saber académico transmitido en las aulas, cambios no previstos que modifican o reinterpretan dicha normatividad como producto, justamente, de esas relaciones.

Esto no quiere decir que la normatividad oficial o que la propuesta curricular no influyan en lo que maestros y alumnos realizan, pero sí significa que todo esto no es necesariamente coincidente con la valoración y ejecución que de ello hacen dichos protagonistas. No hay recetas para solucionar los conflictos que irrumpen e interrumpen el funcionamiento normativizador de la tarea pedagógica propuesta por la institución.

Por eso, para acceder al conocimiento de la realidad misma de lo que ahí se hace, para acercarnos a la experiencia concreta que se obtiene en el proceso mismo de ese hacer, sea necesario adentrarnos más en esta trama compleja de vínculos y relaciones sociales que maestros y alumnos llevan a cabo en la adquisición del saber académico; ver en sí, al proceso de enseñanza y aprendizaje no ya como un proceso de transmisión de conocimientos y habilidades, sino más bien como un proceso de intercambio de interpretaciones, una relación, como decíamos arriba, entre alumnos, y de alumno—profesor, así como con el saber y conocimiento, campo y acceso en las que se fundan las primeras.

Con ello, creemos poder llegar a conocer el contenido que puebla la experiencia de los alumnos, producto, fundamentalmente, de la relación que guardan con las

características propias del modelo educativo de la institución, de los alumnos y maestros entre sí, y con el saber académico transmitido en las aulas. En síntesis, adentrarnos a las representaciones y expectativas que elaboran los alumnos entrevistados con base en la experiencia que viven en las aulas del plantel que nos ocupa.

4.4.3 La comunicación

Lo opaco, automático, rutinario e intrascendente con que a simple vista aparece la vida cotidiana del aula, desde una mirada más profunda, sin embargo, se puede ver que detrás de esa fachada existe un mundo dinámico poblado de múltiples interrelaciones e interacciones, con tanta experiencia vivida, con tantos significados vitales que marcan hondamente a quienes participan de ese juego interactivo. “Aunque desde fuera –nos dice Jackson Phillip– las clases puedan parecer un remanso de paz, tienen tanta actividad como una colmena”.²⁰⁹

Los testimonios de los alumnos así lo confirman:

...que póngase de pié, que siéntese, que haga una línea del tiempo, que la madriza que le puso mi padrastro a mi madre, que los presocráticos, que reducción al absurdo, que tengo ganas de una torta, que ni siquiera aplicó el modus ponendo ponens, que la risa de los de atrás, que si no quiere estudiar deje el lugar a otro, que el traserote de la compañera, que ya te enteraste que al grillo lo madrearon, que el maestro habla con palabras que no entiendo; así entre otras muchas cosas más, paso mi vida en el salón. A lo mejor para usted estos son meros detalles, pero par mí son importantes, tanto que me desconcentran. (Javier).

Hay mucho esfuerzo para adaptarte a la forma de hablar de los maestros y a cómo organizan el trabajo, a cómo están escritos los libros, también a la forma de ser de los compañeros, porque aunque usted no se dé cuenta hay muchos intercambios buenos y malos entre nosotros, hay grupitos que se echan carrilla unos a otros, con decirle que hasta se fijan si se sienta uno con las piernas abiertas, en las garras que uno se pone, si te agachas mucho para escribir y otras cosas por el estilo. (Rosa Linda).

Aparte de sufrir las carencias económicas de la casa junto al trabajo que uno tiene que hacer para poder entender siquiera en algo las materias, en el salón se viven muchas experiencias negativas y positivas, ves maneras muy diferentes de ser, ves a los que le echan ganas y van bien en sus estudios, a los que echan desmadre, los que se drogan y los que la distribuyen, los que no tienen a veces ni

²⁰⁹ Jackson, Phillip, *op. cit.* p.23.

para pagar su pasaje o te enteras que hay papás que se quieren pasar de listos con sus hijas. (Pedro).

Desde estas voces, se puede decir que el aula en realidad es un espacio donde se efectúan multitud de prácticas e interacciones personales que envuelven el proceso mismo de enseñar y aprender, las cuales se resuelven fundamentalmente por las acciones comunicativas que ahí se producen. El aula, en este sentido, se vuelve un campo de comunicaciones, donde comunicar es un proceso complejo de relaciones,²¹⁰ no sólo entre objetos, sino esencialmente entre seres humanos: relación entre alumnos entre sí y con los maestros, así como con el conocimiento académico.

Pero estas relaciones “naturales” claramente visibles llevan implícitas otras que, con todo y que sean un tanto olvidadas en el quehacer cotidiano, son tan importantes como las primeras éstas como se puede derivar de lo antes dicho por los alumnos, tienen que ver con las relaciones que se dan entre realidad exterior y realidad escolar, realidad subjetiva y realidad objetiva, cultura popular y cultura académica, lenguaje natural y lenguaje científico, conocimiento del sentido común y conocimiento científico, conocimiento y poder, etcétera.

Así, aunque el salón de clases sea un espacio cerrado y que las características de la comunicación sean tan exclusivas de este ámbito al grado que se puede decir, que han creado sus propios códigos de expresión, no sólo en los diferentes lenguajes verbales utilizados, sino también en las formas de gesticular y mirar, en sí, en toda la gama de actitudes y sentidos comunicativos que se entrecruzan en el proceso de aprendizaje y donde, valga anotar, hasta los silencios hablan; guardan un paralelo con las relaciones de la sociedad en su conjunto.

Las prácticas intercomunicativas que ocurren en el aula, definitivamente no pueden entenderse sin tomar en cuenta el sentido de las relaciones más profundas imperantes en el contexto sociocultural de las que son parte. Son las relaciones a fin de cuentas las que nos configuran como seres humanos.

²¹⁰ Asumimos la comunicación a la manera en que Gilberto, Jiménez, en *Notas para una teoría de la comunicación popular*, p.5. la define como: “... un proceso de producción/recepción de complejos efectos de sentido (y no sólo de información), a partir del lugar que los interlocutores ocupan en la trama de las relaciones sociales y en función de horizonte ideológico-cultural de que son portadores en función de su situación o posición de clase”.

El hombre es un ser de relaciones, sostiene Paulo Freire, el cual, "...desafiado por la naturaleza, la transforma con su trabajo; el resultado de esta transformación, que separa del hombre, constituye su mundo. El mundo de la cultura, que se prolonga en el mundo de la historia...no existiría como tal si no fuese un mundo de comunicaciones, fuera del cual sería imposible el conocimiento humano. La intersubjetividad o la intercomunicación, es la característica primordial de este mundo cultural e histórico".²¹¹

Precisamente con la herencia de este "mundo exclusivo del hombre", parafraseando al autor antes citado, es con la cual alumnos y maestros llenan el espacio del aula. Los distintos modos de vivir la ciudad, los barrios, las calles, las familias, los amigos y todo aquello que cada uno de ellos ha experimentado en el contexto sociocultural de origen,²¹² lo llevan consigo al salón y ahí, al entretenerse con las interacciones personales efectuadas en el quehacer educativo y el encuentro con otras realidades tan distintas a las propias, tal patrimonio se enriquece con nuevas significaciones. Así, lo sienten los alumnos:

...como que la convivencia entre los compañeros y lo que aprendes en el salón te cambia tu forma de pensar ya sea para empeorar o mejorar. De los cuates ves lo que unos han hecho para superarse y los que de plano no hacen nada y se quedan en el "coto" y, pues, de todo eso, cada quien agarra lo que quiere. Yo agarro lo chido y lo aplico a mi vida, por ejemplo me he dado cuenta que hay cosas mejores de las que he vivido y que si quiero las puedo alcanzar. (Manuel).

Del contacto con mis compañeros e incluso con uno que otro maestro puedo decir que no ha sido como los esperaba, la mayoría se interesa más por el relajo que en avanzar en el estudio y algunos maestros no saben o no les interesa enfrentar esta situación. De ahí que sólo puedo opinar que si en algo ha cambiado mi forma de pensar lo que hasta aquí he vivido, es que solamente uno es el que tiene que ingeniárselas para salir adelante en los estudios, con quién juntarse y con quién no, de qué maestro hay que aprender y de quién no. Definitivamente no existe un ambiente que estimule el estudio. (Camilo).

Yo realmente no soy la misma de cuando entre a Bachillerés, ahora siento que soy más madura porque aunque uno piense que nada o poco ha aprendido de los maestros y de todo lo que enseñan, sí hay algo que se te queda y lo utilizas. Al menos en mi caso he aprendido a razonar más las cosas, a verlas de otro modo,

²¹¹ Paulo, Freire, "¿Extensión o comunicación?", en Alicia, Molina, *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, México, SEP, 1985, p.49.

²¹² Para ver los modos específicos de los lugares de procedencia de los alumnos que llegan al Plantel, se puede consultar el capítulo II, de este trabajo.

por decir, es bien sabido que si te enfermas hay medicinas que te curan, que si quieres divertirte o informarte hay tele, radio, celulares, computadoras, etcétera, y todo esas cosas las usas así nada más, sin chistear, como si se dieran por sí solas, más sin embargo ahora sé que no se dan nada más porque sí, sino que son fruto del estudio y la investigación que está detrás de ellas; es más, hasta me he dado cuenta que no es natural que sea tan pobre mi familia. Sigo pobre, pero al menos ya sé en algo por qué. (Grecia).

Los fragmentos de entrevistas nos hablan de lo intenso y complejo que resulta la vida del aula, de roles, posiciones, códigos y lenguajes propios de cada uno de los participantes de la relación educativa, de las dificultades personales y maneras de enfrentarlas, nos muestran en sí, que las experiencias (buenas y malas) producto de la relación dialéctica entre los principales protagonistas del proceso educativo y el medio sociocultural e histórico, se generan tanto de la experiencia personal que cada uno de ellos, desde su propia subjetividad realiza para entablar dichas relaciones, como de la experiencia social vivida en la interacción social que produce esa intersubjetividad.

Es esta estructuración individual y social de las experiencias (la que nos lleva a plantear qué son las experiencias o mejor dicho su síntesis) la que nos permite ver cómo en el aula cobran presencia, no sólo la realidad social de origen y el contexto institucional, sino también la situación personal que maestros y alumnos asumen en un determinado momento; en pocas palabras, nos revelan la situación social vivida en el aula.

Son las experiencias, en última instancia, las que nos hacen ver que alumnos y maestros no son entes abstractos o sólo mentes de aprender y enseñar; sino personas de carne y hueso entreverados en una trama compleja de interrelaciones sociales. Ambos enfrentan la complejidad del aula no sólo como trabajadores y educandos, sino también como sujetos globales (con recursos materiales y capacidades intelectuales, con actitudes, intereses y expectativas particulares), que, en su intercomunicación, obran y responden de manera significativa dentro de las condiciones específicas del aula. Tú historia, mi historia, la realidad sociocultural, la individual, la del otro; no son mundos congelados, ni corren paralelos, sino que se ponen en común, se comunican entre sí en torno a los saberes propuestos por la escuela como retos de aprendizaje.

En suma, lo que pretendemos enfatizar es que: 1) los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que se dan durante las interacciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, resultan elementos esenciales que favorecen o obstaculizan el aprendizaje propuesto; ya que mediante ellos no sólo se transmite, reconstruye o construye el conocimiento académico, sino que también se intercambian formas de pensar, valoraciones, sentimientos y todo tipo de vivencias profundas que impactan de diferentes maneras a los protagonistas de dicho proceso. 2) Que el entramado de estas vidas ricas y variadas en su interacción dinámica es, como decía Jackson Phillip, lo que hace de la vida del aula una “colmena”, es decir, un espacio donde maestros y alumnos en función del proyecto escolar, día con día, paso a paso, con sus esfuerzos, limitaciones y capacidades van haciendo de la vida del aula una nueva producción socializada. 3) Que el vínculo sostenido por maestros y alumnos al interior del aula, es lo que hace que asumamos a la vida cotidiana que en ella transcurre como un mundo intersubjetivo, pero al mismo tiempo como un mundo objetivo, en tanto que se rige bajo normas institucionales que de algún modo reflejan las condiciones materiales, visiones y valores que imperan en la sociedad en su conjunto.

4.4.3.1 La relación maestro alumno

La relación maestro alumno, como se desprende de lo dicho hasta aquí, se enmarca en un contexto de relaciones más amplias: las del contexto urbano que habitan, las del seno familiar, la de los iguales, etcétera. Entre las peculiaridades que adquiere esta relación, con respecto a las habidas en los otros espacios de socialización, como por ejemplo a las relaciones sostenidas entre padres e hijos o entre los mismos jóvenes, es que éstas, a diferencia de la sostenida entre alumnos y maestros, se desarrollan de un modo más espontáneo e informal, con relaciones directas cargadas con un alto contenido emocional, sin el carácter formal y sistemático que el espacio escolar exige.

“En lo que concierne a la relación entre padres e hijos –plantea Furstenau– es personal y por tanto individualizada, la relación entre maestros y alumnos significa

despersonalización: el maestro en cuanto detenta una función con los niños, no se dirige a las personas, sino a alumnos, o sea que selecciona las cualidades del niño que el rol de alumno requiere y lo anima a manifestarse”.²¹³

La relación maestro alumno en Bachilleres, por consiguiente, debe estudiarse en el marco de estas relaciones totales, pero considerando también, el proceso de identidad por el cual los jóvenes alumnos pasan en ese momento: el cambio de la infancia a la vida adulta, la desidealización de los padres, la afirmación de la sexualidad, los proyectos de vida, etcétera. Sumando además, que en esa construcción identitaria está en juego no sólo las dificultades y la inversión individual que conlleva, sino también las dificultades y exigencias de la cultura escolar y las de la sociedad donde se desenvuelven; la cual en cuanto a educación escolarizada se refiere, ha perdido una gran parte de la oferta material y simbólica que tuvo en generaciones anteriores.

Hoy en día, los jóvenes sienten una desconfianza creciente a la institución educativa, saben que no existe correspondencia entre las aspiraciones y movilidad social que ésta promete y las oportunidades que en los hechos realiza. De tal modo que, “Ahora, el joven, frustrado en sus más caros deseos, está perdiendo la confianza en las instituciones básicas, y su experiencia de decepción dentro de casa está siendo confirmada fuera de casa en la realidad social de la que es parte la escuela”.²¹⁴

En opinión de Bourdieu, “...la desilusión colectiva que resulta del desajuste estructural entre las aspiraciones y la oportunidades —entre la identidad social que el sistema de enseñanza parece prometer a título provisional y la identidad social que realmente ofrece el mercado de trabajo— se encuentra en la base de la desafección con respecto al trabajo y de las manifestación es de rechazo de la finitud social, que está en la raíz de todas las fugas y de todos los rechazos constitutivos de la ‘contracultura’ adolescente”.²¹⁵ Una contracultura que al menos en los alumnos entrevistados manifiesta aún la esperanza de que la educación les permitirá alcanzar la movilidad social deseada, o al menos lograr un nivel socioeconómico mejor que el de sus padres.

²¹³ Furstenau, “Contribución del psicoanálisis de la escuela en cuanto institución”, citado por Páez, Montalbán, *El salón de clase: un mundo de sujetos*, en Rueda Beltrán, et al. Op.cit. p.330.

²¹⁴ Rafael, Azuela de la Cueva, *Maestro y alumno adolescente: mitos y realidades de su encuentro*, México, Revista Cero en Conducta, no. 16, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.México,1989, no, 16, p.5.

²¹⁵ Pierre, Bourdieu, *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988, p. 142.

4.4.3.1.1 Continuidad vertical

Con esto como trasfondo y de acuerdo a nuestra interpretación de lo observado en las aulas, junto a lo declarado por los alumnos, podemos plantear que al interior de las aulas, la relación mantenida por maestros y alumnos es disímil y compleja. Ni maestros ni alumnos interactúan de igual forma. La disparidad de historias sociales, personales, modos de interpretar la realidad, cultura y lenguajes, entrelazada al compromiso que ambos protagonistas realizan o la percepción que cada uno de ellos concibe de la forma y grado de lo que su contraparte ha puesto en esa relación, hace que la relación maestro alumno se vea igualmente diversa.

Sin embargo, esas formas distintas de relacionarse, paradójicamente mantienen en esencia algo en común, algo que las iguala, y que es una relación vertical –casi se diría de sometimiento– entre maestro y alumno, debido fundamentalmente a la posición jerárquica que uno de los protagonistas ocupa en la relación educativa.

“Por lo general, es el maestro quien tiene en sus manos la definición del carácter de la relación...es quien pauta el tiempo, el espacio y los roles de esa relación. Al mismo tiempo el profesor es el que instituye un código y un repertorio posible”.²¹⁶

La voz de los alumnos refiere mucho de esta situación, ella nos habla de lo difícil que les resulta entablar relaciones de diálogo fructífero con los maestros; primero, porque no se relacionan con un solo maestro sino con varios, cada uno de ellos con sus propias lógicas de organizar las tareas del aula, de exponer el contenido académico, con modos distintos de ser y entablar vínculos. Segundo, porque esto deriva (en cada uno de ellos) en enfrentar con los medios que disponen duros trabajos para aguantar, acomodarse o lidiar con esas personalidades dispares de los maestros.

De lo vertido por ellos, encontramos que con todo y los pocos que engrandecen la labor docente, la mayor parte cree que el maestro, muchas veces directa o indirectamente, se convierte más en agente que desorienta o conflictúa dicho diálogo, que en una figura mediadora que lo propicie y promueva.

²¹⁶ Mercedes, Charles Creel, op.cit. p.41.

Entre los factores mencionados para que se dé esa situación según los alumnos sobresalen, 1) actos autoritarios y despóticos por parte de los maestros, sea porque los maestros “se creen dueños de la verdad”, sea a través de un mandato explícito e incuestionable, “sin razón”, “injusto”, o por gestos y palabras que reflejan agresividad, cinismo o burla; 2) falta de entendimiento, a veces por el lenguaje “academicista” que usan, a veces por la incomprensión a las propias vivencias de los alumnos; 3) la ineficiencia, pasividad e irresponsabilidad de los profesores al no preparar sus clases o no prestar la suficiente atención a los que sucede en aula.

Cabe resaltar que los alumnos también mencionaron los obstáculos con los cuales contribuyen para impedir una relación adecuada con los maestros. Los más recurrentes fueron: la irresponsabilidad, manifestada en el “sumo interés de muchos por relajo más que por estudio”, la apatía y comportamientos hostiles de algunos alumnos hacia los maestros. Los alumnos así manifiestan la relación con los maestros:

Mi relación es variada ya que no me relaciono con un solo maestro sino con varios, y no nada más con mi grupo sino también con otros. (Cipriano).

Unos maestros son mala onda, otros nada más vienen a cumplir y uno que otro es chido, así es que es complicado la relación con ellos ya que debes ingeniártelas para saber cómo llegarles. (Omar).

Es difícil expresar la relación con los maestros ya que hay unos que sí quieren acercarse a los alumnos, otros que no les interesa para nada la convivencia con nosotros o te tratan mal y te juzgan de entrada por tu apariencia, así que lo mejor es acomodarte a ellos porque ellos son los que saben. (Engracia).

Me cuesta relacionarme con los maestros ya que muchos de ellos son engreídos y déspotas, sienten que lo saben todo y que uno no sabe nada; muchos dicen que son liberales, pero quien decide cómo y lo que debe hacerse son siempre ellos. (Sebastián).

Yo les tengo miedo, sobre todo a los que gritan y te echan en cara que alcanzaste bajo puntaje en el examen de admisión o que le dejes el lugar a alguien que sí quiera estudiar. (Virginia).

Por lo general los maestros quieren que seas como ellos, como quien dice que sólo así podrás llegar a saber lo que enseñan. (Blanca).

Creo que a muchos maestros no les interesan los alumnos, sólo vienen a cumplir su chamba y recibir su paga. (Máximo).

Yo pienso que aunque no te guste cómo te miran ni cómo se comunican contigo los maestros, siempre tienes que someterte a ellos ya que ellos son los que aprueban o reprueban. (Héctor).

Nosotros no sabemos, por eso venimos a la escuela, en cambio los maestros son los que saben, así es que si uno quiere salir adelante en los estudios tiene que seguir sus instrucciones; para ser francos la obligación de uno es aprender y si uno lo quiere lograr tiene que hacerles caso a los maestros, ya que por algo están donde están. (Valeria).

Ellos son el modelo a seguir en los estudios... sí es cierto que algunos te tratan mal, pero los alumnos también se portan mal; mi papel es escuchar lo que el maestro habla, él es la autoridad en el salón y nosotros debemos obedecerlo. (Jesús).

Estas formas de sentir la relación con los maestros, que a simple vista aparecen como encontradas, revelan en el fondo las contradicciones que existen entre lo que se dice y lo que se hace en las aulas. Así, por ejemplo, la interacción e interrelación horizontal mediadora entre el conocimiento y el aprendizaje, donde el maestro debe centrar su interés y esfuerzos en el alumno, e incentivar su papel activo en el logro de aprendizajes significativos, promulgada por el modelo educativo del Colegio, guarda una distancia considerable con la relación jerárquica –a veces simulada– que se da en el desarrollo concreto de la interacción social al interior de las aulas. Ahí, el maestro aparece más bien como actor principal, con un interés centrado más por mantener el orden, su autoridad y cumplir el programa oficial que, facilitar auténtica y realmente el papel protagónico del alumno.

Este distanciamiento se debe, creemos, al gran número de alumnos que los maestros atienden, la carga de trabajo u otros factores derivados de la institución, pero, en cierta manera también, al poco interés, inhabilidad o desconocimiento que tiene una parte de los docentes, para movilizar e instrumentar caminos de interrelación que aunque más esforzados y largos, atiendan al proceso mismo de la construcción de un conocimiento que vaya más allá del cumplimiento mínimo del programa académico.

Encontramos incluso, que algunos maestros “toman la cátedra”, como baluarte para exhibir antes que sus dudas el saber que han alcanzado, ubicándose siempre en un papel superior estimulando con ello, la frustración del alumno, a que digan, tal y cómo lo manifestaron párrafos arriba, “Me cuesta relacionarme con los maestros ya que muchos de ellos son engreídos y déspotas, sienten que lo saben todo y que uno no sabe nada”.

4.4.3.2 La manzana o el Saber y poder

Una de las bases del predominio relacional arriba mencionado está, creemos, en el fuerte condicionamiento que ejercen los roles y funciones fijados institucionalmente para los protagonistas del proceso educativo, reflejo por demás de las características de la estructura social de la que son parte; cuyas imágenes tradicionales asocian al maestro como depositario del saber y al alumno como receptáculo pasivo de dicho saber. En tanto que el aula es un espacio histórico cultural, dice Rabant, la relación de enseñanza y aprendizaje que ahí tiene lugar es:

... no solamente posible, sino prescrita, determinada por un cierto número de exigencias y de límites con respecto al todo social, en tanto que éste instaure un cierto modo de reproducción de sí mismo a través de la transmisión del saber y por eso se arroja un derecho, una toma sobre el cuerpo y sobre los pensamientos...designa la manera por la que las determinaciones profundas de una sociedad, sus relaciones de fuerza determinan las formas institucionales de la escuela (y sus lazos con otras instituciones como la familia) y al mismo tiempo las desborda para hacer de la relación que esta sociedad mantiene con sus niños el espejo de sus tentativas y de sus conflictos.²¹⁷

De ahí que el saber de la escuela, el que transmite y comparte al grado de abrogarse el derecho del que nos habla el autor antes citado, tenga que ser necesariamente el acumulado y legitimado por la sociedad, ese saber objetivo, racional, sistemático y plenamente comprobado. Un saber en suma, “carente de error”, sin sospecha de que algo se le pueda escapar, con cuestionamientos sí, pero que siempre serán correctamente resueltos.

²¹⁷ Rabanat C. “Désir de savoir et champ pédagogique”, por publicar en antología sobre psicoanálisis y educación, Centro de estudios sobre la Universidad, México, UNAM, 1990, citado por Rodrigo, Páez Montalbán, *op. cit.* p. 332.

No obstante, existe un saber del cual la escuela no quiere saber, éste tiene que ver con el sujeto real, con sus afectos y emociones, con esas pulsiones vitales que hace diferente a cada persona, en pocas palabras con el deseo. Serrano, en “Notas sobre el deseo del saber”, por ejemplo, plantea que la escuela en su afán por tener lo cognoscitivo como saber único, omite el deseo. Así lo dice: “El Yo, al intentar dar coherencia a todos los actos, funda un saber que tiene una función de conocimiento y desconocimiento. Conocimiento...que intenta dar cuenta de forma lógica a todo lo que acontece, y organiza un saber para dar cuenta de ello. Desconocimiento porque el Yo nada sabe acerca de los deseos que acosan al sujeto”.²¹⁸

En forma llana, se podría decir que al maestro sólo le interesa que María conozca que: si tiene 4 manzanas y se come 1, le quedan 3 manzanas. Si a María le satisfacen o no las manzanas, eso no importa, la opinión de los alumnos lo tienen sin cuidado, porque sus gustos y deseos no están en el saber que pretende enseñar. Para él, lo esencial es que María, Juan, Nora o el alumno x sepan que $4 - 1 = 3$, aquí y en cualquier parte.

La falta de interés en la dimensión de los afectos es un factor preponderante que elimina, creemos, la posibilidad para elaborar un conocimiento que sea vivido como una experiencia con sentido vital.

La referencia a las manzanas nos hace recordar, a la vez, la vieja costumbre de llevar una manzana al maestro (hoy ya casi no se regalan manzanas, pero sí otras cosas que la sustituyen), costumbre que bien podemos también utilizar como recurso metafórico para explicar la presencia del poder en el aula. La manzana, así, se convierte en una forma institucional que marca las zonas de poder y control del aula: la del maestro que recibe la manzana como sujeto del saber y la del alumno que tributa el fruto como medio de acercarse a ese saber.

Esto es, el saber escolar es también una cuestión de relaciones de fuerza, hay un maestro y unos alumnos que se vinculan a través del saber donde tal relación implica lugares diferentes, un lugar distinto en relación con el saber, cada uno de los actores actúa en función del lugar que ocupa. El maestro, con su encargo institucional de educar, hará uso de

²¹⁸ A. Serrano, *Notas sobre el deseo del saber*, citado por Rodrigo, Páez Montalbán Ibid. p.334.

la autoridad para mantener la disciplina y el control. Por su parte, los alumnos, en su afán de aprender, tendrán que cumplir lo dispuesto por el maestro, ya que es él en última instancia quien sabe los contenidos a enseñar.

Un saber por el cual el maestro, utilizando diversos medios como la disciplina, las sanciones, el examen y otros dispositivos, ejerce el poder en el aula; un poder, cabe anotar que, con todo y que a veces sea intencionado, no depende sólo y fundamentalmente de la voluntad del maestro, puesto que como se mencionó al principio de este apartado, dicho poder es un problema intrínseco a la estructuración de la sociedad en su conjunto.

Bohoslavsky dice que es de este modo como "...al tiempo que el alumno aprende, aprende a aprender de determinada manera y lo que el alumno no debe aprender es que saber es poder. Es el profesor quien tiene la manija, por lo menos en cuanto a los criterios de verdad de la disciplina que está enseñando."²¹⁹ Cuestión que nos conduce a pensar al conocimiento como instrumento y eje del ejercicio del poder en el aula.

De lo observado y lo contado por los alumnos, referente a la manera en que los docentes del plantel hacen uso de este poder,²²⁰ logramos establecer a través de actitudes, mensajes y otros signos, una serie de acciones de su ejercicio, que van desde el uso del espacio del aula, el impartir y organizar los contenidos académicos, hasta el autoritarismo y la amenaza.

Respecto al espacio del aula, del cual ya hemos hablado, pudimos constatar que la ocupación y ubicación mantenida por ambos protagonistas, manifiesta la asimetría de relación que existe entre ellos, pues los maestros por lo general están al frente o utilizan incluso casi toda la superficie del salón con la movilidad que esto les facilita para ver y controlar a los alumnos, ya que ellos pueden estar sentados o de pie, caminar y desplazarse por donde les venga en gana y cuanto quieran; los alumnos por el contrario sólo disponen del reducido espacio que ocupan sus mesabancos permaneciendo, por lo general, sentados el tiempo que dura la clase viendo la espalda de los compañeros y sobrellevando el discurso de los profesores.

²¹⁹Rodolfo, Bohoslavsky *Psicopatología del vínculo profesor alumno; el profesor como agente socializante*, en Problemas de psicología educacional, Argentina, Revista Ciencias de la educación, Edit. Rosario, 1986, p. 75.

²²⁰Asistimos a dieciocho sesiones repartidas en el primero, tercero y sexto semestre, seis al inicio de clases, seis a mediados del semestre y seis a finales del mismo.

En cuanto a los modos que asume el poder en la transmisión y organización de los conocimientos, percibimos que en su mayor parte, los maestros lo ejercen verticalmente, sin tomar en cuenta el perfil personal y escolar del alumno. Sobredimensionan, por ejemplo, la disciplina y el lenguaje formal y abstracto, olvidando el conocimiento y lenguaje ordinario y concreto de los alumnos, llegando al grado que algunos maestros, ante una simple distracción o una palabra mal dicha por parte de algún alumno, éste sea exhibido públicamente. Da la impresión de que en los maestros existe, una preocupación casi exclusiva por la transmisión de los contenidos académicos y la calificación, en vez de ocuparse en trabajar para que los alumnos logren obtener un aprendizaje significativo.

Muchos maestros recurren a estas formas del poder en las aulas, desde el inicio mismo de los semestres, puesto que utilizan la presentación del programa más como un medio para establecer advertencias, criterios y normas de lo que no deben hacer los alumnos en sus clases, que motivar y exponer los objetivos del mismo.

Formas de poder (que de acuerdo a nuestra observación en las aulas estudiadas), continuaban presentes en las clases impartidas en el transcurrir de los semestres. Ahí notamos que la mayoría de los maestros ejercían, con ciertas diferencias, su práctica docente con un dejo de superioridad haciendo patente la brecha entre el saber del maestro y el conocer del alumno. Omitían el diálogo y magnificaban el monólogo, favoreciendo con ello la escucha pasiva de los alumnos, así mismo, seleccionaban e impartían los conocimientos de modo que, tales acciones parecían ser más un dispositivo para el examen que para el aprendizaje significativo de los alumnos.

Cabe resaltar que unos maestros, aunque pocos, mostraron una relación de tipo horizontal y motivadora con los alumnos. Impartían su clases sin hacer ostentación de de sus conocimientos, procuraban la participación de los alumnos, estimulaban y tomaban en cuenta los conocimientos previos de éstos, promovían la discusión y el análisis, utilizaban, en conclusión, el conocimiento académico y el conocimiento ordinario de los alumnos, como una forma para la integración del grupo. Aunque, eso sí, también aplicaban exámenes.

Y es que el examen, con todo y el valor pedagógico que implica, es una de las muestras más claras de la relación que existe entre el saber y el poder. Mediante él, muchos maestros mantienen el control del alumno, asignándole con ello, de acuerdo al criterio de cada maestro, el lugar que mantiene con respecto al conocimiento adquirido. En este sentido, pareciera que el papel del maestro fuera, más que impartir conocimientos, el de disciplinar y examinar.

No obstante, este poder-saber por parte de los maestros tiene su contraparte en el poder que tienen los alumnos, ellos representan el otro extremo de las relaciones de poder en el aula, un poder que ejercen bajo sus propias maneras con la intención de doblegar la autoridad del maestro.

Basta con estar un día frente a un grupo, dicen la mayoría de los maestros entrevistados, para darse cuenta de dicho poder. Adentrémonos a este poder a través de la voz de algunos maestros:

Ellos te miden, saben mediante información transmitida entre una y otra generación de alumnos, qué y no hacer ante la presencia de un determinado maestro, cómo agredir a alguno, cómo evadir las sanciones, saben, en fin qué acciones conducen a castigos o recompensas; de tal modo que uno tiene que hacer uso de la autoridad que le otorga el título de maestro, con el fin de mantener una relación aceptable, sobrevivir, digamos, dentro del aula. (Maestro de Matemáticas).

Los alumnos no muestran interés en las actividades y cuando lo muestran lo hacen porque se les presiona, hay mucha distracción, cosa que aumenta si el grupo es numeroso, atender el trabajo en una mesa implica no saber qué hacen los demás. (Maestra de física).

Existe un declive de interés y dedicación al estudio de los actuales alumnos con respecto a las pasadas generaciones. Hay apatía y flojera y un hacer las cosas sin motivación, sobre todo en el segundo semestre ya que es el semestre de mayor deserción, esto lo adjudico a que buena parte del alumnado no escogió Bachilleres. En los semestres intermedios (tercero y cuarto) aumenta el centrarse y efectuar un poco mejor las cosas y suben un poco las calificaciones. En el quinto el interés decae, porque lo que importa es terminar y el caso es no reprobar y existe un mayor comportamiento agresivo y un lenguaje deplorable. (Maestro de Taller de Lectura y Redacción).

La rutina del salón de clase lleva consigo que el alumno no trascienda, ya que la mayor parte de los alumnos se conforman con lo que se realiza en las clases. Considero que en el tercero y cuarto semestre los alumnos están más asumidos para el estudio y hay un contraste entre el turno matutino y vespertino, en el

primero hay más disposición para trabajar, cumplen mejor, en cambio, en la tarde, aunque receptivos, en los hechos pocos cumplen. (Maestra de Ciencias Sociales).

Los alumnos de los primeros semestres tienen muchas reacciones negativas, todo es juego, les cuesta mucho trabajo incorporarse a disciplinas como traer bata al laboratorio. (Maestro de química)

El comportamiento de los alumnos es inestable. (Maestro de Inglés).

4. 5 Las representaciones sociales y expectativas de futuro

Con miras a resaltar las representaciones y expectativas de futuro que cada uno de los alumnos investigados, desde su experiencia día con día construyen al interior del aula, consideramos conveniente condensar los aspectos más sobresalientes que obtuvimos de la incursión a ese espacio.

Mediante ella pudimos conocer que el mundo social del aula está envuelto en una trama compleja de interrelaciones, interacciones y significaciones, que maestros y alumnos procesan en torno al saber académico que ahí ocurre. Conocimiento que a su vez, nos encaminó a pensar que, lo que sienten y esperan los alumnos de su estar en aula es, justamente, producto de esa trama compleja; pero, en una dinámica donde otros agentes entran en juego: La familia, los amigos barriales, las características de la Institución Escolar y en sí, las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas en las que están inmersos.

En este entendido, entonces, es más fácil comprender el tipo de lucha que los alumnos tienen que enfrentar en su vivir escolar, sea para adaptarse a la situación social del grupo cambiante de cada semestre, a la complejidad creciente de los contenidos académicos y a los desencuentros con los maestros; o sea también, por ejemplo, a la ansiedad y zozobra que les provoca encontrar en lo inmediato y de forma casi automática sentido a lo que hacen, ya que en muchas ocasiones en vez de razonar sobre los sucesos que desconocen o les resultan problemáticos, lo que buscan es llegar al resultado final de aprobar y aprobar hasta obtener el certificado de bachiller. Su análisis nos concedió, en fin, llegar a entender y valorar los esfuerzos que tienen que realizar por aguantar y superar las adversidades de todo tipo que en ese espacio se les presentan.

La exploración al aula nos permitió, en efecto, delinear el contexto y el texto de cómo los alumnos interpretan su realidad escolar, el carácter y sentido que le dan, ver, digamos, cómo el contenido de la experiencia ahí vivida, conforme avanza el tiempo se va nutriendo de aprendizajes diversos. Nos permitió, en suma, llegar a conocer, de alguna manera, las representaciones sociales más recurrentes, que, con base en su experiencia ahí elaboran.

Cabe resaltar que cuando hablamos de la experiencia de los alumnos nos estamos refiriendo a una experiencia diferenciada. No todos los alumnos viven la experiencia escolar de igual manera, puesto que en su estructuración intervienen elementos procedentes tanto del mundo netamente didáctico-pedagógico y del mundo tejido en sus propias redes de interacción social, así como también, las circunstancias particulares en que estructuran dicha experiencia, el grado de atención que le prestan a su hacer y los modos de valoración que aplican en relación al modo en que viven o ven la situación particular en la que se encuentran, etcétera.

No obstante la diversidad de estos elementos considerados, pudimos observar que tales representaciones tienen en común que se realizan con miras a construir expectativas asociadas a un crecimiento individual y social.

Así, en esta lógica y bajo una perspectiva global, podemos señalar que entre los alumnos, llegar al bachillerato es altamente valorado. El sólo hecho de pasar a la educación media superior, otorga a los alumnos un sentido de satisfacción por considerar que pertenecen a un grupo de jóvenes que siguen creciendo en sus estudios, a diferencia de sus iguales que no estudian o que ni siquiera tuvieron la oportunidad de entrar a Bachilleres.

Con todo y que al transcurrir del tiempo, el permanecer en las aulas les representa ansiedad, tensión y aburrimiento, debido al aprendizaje de las reglas del juego que les establece su situación de alumnos, aún así, la valoración positiva de estar en el bachillerato permanece.

Esto lo asumen así por considerar, entre otras cosas, que es una situación por la que tienen que pasar, porque sus padres así lo quieren, porque la sociedad así lo exige y porque ellos mismos creen que de no ser así se verán impedidos de

continuar estudios superiores o conseguir al menos un buen trabajo mediante el cual puedan superar la condición social que hoy en día tienen. Esto es, la experiencia (buena o mala) que les acarrea el entorno escolar la significan en lo general, como provechosa, debido a que la sitúan en relación a un futuro más promisorio.

De ahí que consideren al bachillerato como un espacio transitorio que les ayuda en su formación como estudiantes, ya que en él adquieren ciertos conocimientos científicos y ciertas habilidades técnicas para el trabajo, que con todo y que a veces no sepan cuánto y de qué manera les será útil, aún así guardan la esperanza de que en un futuro inmediato les ayudará en sus planes de realización personal y social.

Debemos de anotar que la mayoría de los alumnos a la vez de apreciar que han adquirido nuevos conocimientos socialmente valorados, sienten también un malestar latente y una creciente incertidumbre hacia el futuro; debido a que no saben si los conocimientos adquiridos serán al menos suficientes para aprobar el examen de admisión a alguna institución superior, por creer que algunas de las calificaciones aprobatorias fueron otorgadas sin merecerlas, también el ver a un familiar, amigo o vecino que terminó el bachillerato y no pudo entrar a la universidad o, que alguno que salió de ella no encuentra trabajo, etcétera.

En términos del mundo construido entre ellos mismos, ajeno si se quiere al mundo formal de los adultos de la escuela, entre los sentidos que le atribuyen a su estar en este nivel educativo destacan, el de considerarlo como un espacio que les confiere ser parte de una misma experiencia con un sentido de comunidad juvenil que estudia. Como un lugar de encuentro donde bajo sus propios códigos de comunicación les permite incorporar modos distintos de ser, mirar, entender y vivir la vida, así como recibir comprensión y apoyo solidario de sus compañeros; puesto que ahí pueden hablar de sus inquietudes sexuales, entablar relaciones amorosas y otros gustos que les producen gratificaciones personales, también de los conflictos familiares, con las materias, autoridades y maestros, un lugar, en sí, donde pueden expresar sus intereses y problemáticas que como jóvenes y estudiantes tienen.

De igual forma lo toman como un medio alternativo que los aleja de los circuitos delincuenciales de sus lugares de origen, y como un medio que los provee de elementos para su desarrollo personal y mejora de su autoestima.

Por otra parte, si entendemos que la experiencia estudiantil vivida día con día en la trama intersubjetiva y con la institucionalidad, pone en juego tanto los modos de vida pasados como la proyección de sueños y deseos hacia un mundo por venir, destacando en dicha experiencia esta proyección futura; entonces podemos decir que son las expectativas que de ella nacen, las que en última instancia orientan o dirigen las acciones del por qué de ese hacer, las que otorgan de sentido, tanto material como simbólico, las experiencias pasadas y la presente. La siguiente frase, traída por uno de los alumnos entrevistados, bien pueda ilustrar lo anterior: “cuando más sabes lo que quieres, menos te molesta lo que haces.”

Pese a que este proceso (que despliega la mirada hacia el espacio de realización que imaginan) es complejo, puesto que está tensado por los ideales de los alumnos y su experiencia concretamente vivida en el espacio escolar (aunque la mayoría de ellos no muestren una actitud firmemente razonada y que a veces se pierdan en vagas generalizaciones en sus planes de futuro), los jóvenes bachilleres sí tienen un sentido de lo posible, de lo que desean que ocurra al menos en un futuro cercano. Desean por ejemplo, aprobar las materias, obtener el certificado, aprobar el examen de admisión a la institución superior elegida y terminar ahí sus estudios, obtener un buen trabajo, dar una satisfacción a sus padres y superar su condición social existente. En lo distante, formar una nueva familia amorosa, expectativas altas de escolarización, tener una profesión exitosa o, cuando menos un empleo gratificante, también que la crisis del país cambie, que la pobreza no exista. Estas aspiraciones, entre otras más, muestran el gran optimismo que los alumnos que hicieron posible la realización de este trabajo tienen puesto en el futuro.

En síntesis, nuestra exploración del quehacer diario del aula, nos permitió conocer o al menos avizorar lo más vivo que tiene la compleja interacción social que establece la triada maestro, alumno y conocimiento en ese lugar, ver cómo los alumnos intentan adquirir o percibir nuevas pautas sociales y recursos culturales,

de modo tal que les permite ampliar su horizonte social en términos de experimentar la vida cotidiana más allá del contexto que habitan, porque en última instancia, es esta vida la que nos forma en lo inmediato, la que nos dice lo que hoy somos y la manera que tenemos de ser y de actuar en este mundo, ya que es la cotidianidad, como bien lo afirma Raúl Rojas Soriano, "... lo que da sentido a las acciones y, por lo tanto, a la vida misma de cada individuo".²²¹

CONCLUSIONES

El bachillerato, en el transcurso de las tres últimas décadas, experimentó un crecimiento vertiginoso en su matrícula. De todos los niveles educativos que

²²¹ Raúl, Rojas Soriano , *Trascendencia de la vida cotidiana*, en Raúl, Rojas Soriano y Amparo, Ruiz del Castillo, *Apuntes de la vida cotidiana*, México, Plaza y Valdés, 1991, p.1.

existen en México, fue el de mayor incremento.²²² No obstante, hasta el momento, dicho nivel no ha podido englobar a todos los jóvenes que tienen la edad para cursarlo. Datos de la SEP muestran que sólo tres de cada diez jóvenes que tienen entre 15 a 19 años van al bachillerato, es decir, únicamente el 34% de esa población es quien lo cursa.²²³

La profusa demanda, esas “ganas” que tiene un gran porcentaje de los cerca de diez millones de jóvenes, en su mayor parte urbanos, por acceder al bachillerato, nos muestra de entrada que la institución escolar —pese a estar inmersa en el descrédito o desencanto que hoy sufren las instituciones sociales como la familia, la iglesia, los partidos políticos y otras instancias públicas y privadas, por parte de un alto sector de nuestra sociedad— sigue representando para la juventud actual una alternativa de superación personal y social, al punto que podemos decir que, hasta el presente, la escuela sigue siendo en nuestro país la principal vía de acceso que los jóvenes de los sectores populares tienen para progresar en esta sociedad de principios del siglo XXI.

Pero, paradójicamente, la escuela muestra a la par que no ha podido mantener a un gran número de alumnos en su interior. Algunas investigaciones dan cuenta que sólo 15 de cada 100 estudiantes que ingresan a la primaria concluyen la educación media superior.²²⁴ Los factores principales para que esto suceda son imputables a la situación de pobreza que vive el país, dado que 42% de alumnos de 15 a 19 años, de acuerdo a datos de La Encuesta Nacional de Juventud 2005, abandonan la escuela debido a la necesidad de trabajar.

Sin embargo, según la misma encuesta, existe un nada despreciable 29.1% de alumnos que desertaron porque no les gustaba el estudio²²⁵ y en esto sí tiene que ver mucho la escuela. El escaso o nulo interés hacia los problemas y realidades situacionales que hoy viven los jóvenes por parte de la institución escolar, la

²²² Para documentar estos datos puede consultarse el documento *Programa de formación pertinente. Educación Media Superior*, divulgado por la Secretaría de Educación Pública, p.4. Ahí dice que: “Entre 1950 y el 2000, la matrícula de primaria se multiplicó por un factor de 5, la secundaria por un factor de 70, **la media superior por un factor de 78**, y la superior por un factor de 63.

²²³ El *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, informa que de la población total de México: 97,483,412, la población juvenil (de 12 a 29 años) es de 33,613,427, de la cual **9,992,135** son jóvenes que tienen de 15 a 19 años de edad. INEGI, XII. México 2001.

²²⁴ Francisco, Miranda, López, *Aula siglo XXI, la educación en México*, México, Mecnograma, UAM-X, 2000, p.7.

²²⁵ Fuente *Encuesta Nacional de Juventud 2005*, México, 2006.

apatía y falta de comprensión de algunos maestros por los alumnos, son, entre otros más, los factores que han influido para que se de esta abdicación.

La escuela, incluso no ha podido garantizar, a los que de ella salen, la incorporación al mercado laboral en condiciones, no digamos ya óptimas para su desarrollo, sino que, ni siquiera para facilitarles la autonomía de la casa paterna.

Este paulatino rechazo y desencanto que los jóvenes muestran hacia su estancia en la escuela fue, entre otros motivos, lo que nos movió a conocer lo qué pasa al interior de la escuela y más concretamente en el aula, de iluminar (aunque sólo fuera con un foco de 25 vatios) la oscuridad que rodea la experiencia cotidiana que ahí se vive.

De ahí que la presente investigación situada en el espacio escolar del plantel 06 del Colegio de Bachilleres en este inicio de siglo, y que carga con lo provisorio que impone su tema, quiere puntualizar a manera de cierre, los principales hallazgos encontrados.

1) Del objeto mismo de investigación relacionado con el trabajo docente que realizamos en el plantel aludido, descubrimos que la incursión en la vida cotidiana en el salón de clase, nos posibilitó pensar y pensarnos en el espacio mismo de nuestro trabajo, en los aspectos, relaciones y prácticas aparentemente obvias e intrascendentes que pueblan la vida del aula, y hacerlo con otra mirada, es decir, mirar lo cotidiano de forma no cotidiana, intentando con ello observar las fases ocultas que antes no veíamos, lo que antes no fue objeto de nuestro pensar.

Experiencia de desvelamiento que fue en lo personal enriquecedora en múltiples aspectos, puesto que puso de manifiesto no sólo la importancia que tiene para la investigación sobre educación tomar el aula como objeto de análisis, sino que también evidenció nuestros desaciertos como maestros, tanto como la posibilidad de mejorar ese quehacer, perfilándonos así como profesores reflexivos que interpretan su realidad y ponen en práctica nuevas formas de hacer a partir de lo ya conocido, todo con la finalidad de transformar dicha realidad.

Su ejercicio, en suma, nos permitió convertir las aulas que habitamos en el plantel mencionado en espacios investigativos —aulas y nivel medio superior, que, pese a la importancia que tiene su demanda y la deserción que ahí tiene lugar, es muy

poco investigado—. ²²⁶ Acción que realizamos, valga anotar, siguiendo la idea de Mary Olson cuando plantea la necesidad de: “Alentar a los maestros a ser investigadores es una forma de establecer un sentido de valía y dignidad, y de posibilitar un sentimiento de esperanza, capacidad y saber”. ²²⁷

2) El acercamiento a la realidad socioeconómica y cultural en la que viven los alumnos entrevistados más allá de la escuela, nos permitió verlos no sólo en su papel de alumnos, sino también en su especificidad de sujetos y actores juveniles. Mismos que viven en un país, cuyo contexto sufre agudas y profundas transformaciones, como consecuencia del modelo neoliberal que, se quiera o no, hoy el gobierno mexicano quiere imponer.

Los efectos diversos e intensos de su manifestación se hacen sentir en la vida más inmediata de los 544,371 ²²⁸ jóvenes que habitan la Delegación donde se ubica el plantel de nuestro estudio. Jóvenes que de los 33,613,437 millones que conforman la población juvenil de México ²²⁹ tres cuartas partes habitan zonas urbanas, donde, a decir de Enriqueta Cabrera, la desigualdad adquiere su rostro más lacerante puesto que, “el vertiginoso crecimiento de la población juvenil ha ido aparejado a la urbanización de la pobreza, a la inequidad y a la falta de oportunidades...y cruzada por desigualdades múltiples que marcarán el resto de sus vidas.” ²³⁰

En este contexto económico, político y sociocultural que en lo cercano son, para la mayoría de los alumnos, las 501 colonias y barrios que abarca la Delegación Iztapalapa, una delegación que además de ser una de las más pobres de la Ciudad de México es tachada por las industrias informativas bajo el espectro de la desconfianza y la criminalización ²³¹; es donde los alumnos tejen —cada uno de ellos con sus propias particularidades—, sus historias personales; que al entrar en interacción en el espacio escolar y más concretamente en aula, repercuten no sólo

²²⁶ Este aspecto de algún modo ha sido tratado en la introducción de este trabajo.

²²⁷ Mary, Olson, W. *La investigación acción entra al aula*, AIQUE, Argentina, 1996, p.15.

²²⁸ Fuente conteo INEGI, 1995.

²²⁹ Fuente XII *Censo General de Población y Vivienda*. INEGI. 2000, México, 2001.

²³⁰ Enriqueta, Cabrera, *Los jóvenes: urbanización de la pobreza*, México, Periódico El Universal, domingo 6 de agosto de 2006.

²³¹ Algunos alumnos la llaman “la zona del miedo”, “el lugar donde ni la policía entra”, “la flor del narcomenudeo” “Salsípuedes” o, donde algunos taxistas dicen: ¡mire, yo, a ese lugar no entro!

en el ambiente social que priva en dichos espacios, sino también en su trayectoria escolar y personal.

En síntesis, los mismos alumnos nos hicieron ver que cuando entran al salón no entran solos, sino que llevan consigo la forma en que ven y viven su país, ciudad, delegación, calles, familia, etcétera.

Ciertamente, la carga de este escenario permeado por la pobreza y la delincuencia, aparejado con una creciente inseguridad ciudadana, junto al miedo, la angustia y la desconfianza que ello origina, tiene un registro en el espacio escolar. No sólo en la intersubjetividad del aula y las relaciones con el conocimiento que ahí acontecen, sino también como factor que incide en la fuga escolar. Abandonar los estudios por la pobreza en la que se vive, es indicador inequívoco de la desigualdad social que aún persiste en nuestra sociedad.

3) Entre los hallazgos obtenidos en el espacio propio de la institución, encontramos, en lo general, que en el plantel priva un desconocimiento de la experiencia real y concreta vivida por los alumnos en su interior.

Lo que se conoce (por una gran parte de los directivos, maestros y personal administrativo) son sólo comportamientos: “rebeldes, agresivos, flojos, indisciplinados, apáticos, todo lo toman a juego”, así en plural, aunque algunas veces también suele haber en singular, “inteligente, listo, malo pero empeñoso, dedicado”, en sí, “buen o mal estudiante”.

Constante etiquetación que, repetida una y otra vez en juntas de academias, cafetería o sala de maestros, adquiere al paso del tiempo un sentido de naturalidad que se toma por verdad, “así son los alumnos”. —Te veo y te digo quién eres, qué harás y que serás—. La mirada de este modo tiene el poder de designar, ¡de etiquetar!

E.T. Hall dice que la mirada es síntesis y que el ser humano influenciado por la cultura ve lo otro desde su propia experiencia. Así lo expresa: “Es llave en el arco del entendimiento humano el reconocer que en ciertos puntos críticos el hombre sintetiza la experiencia, o sea que el hombre aprende al ver y lo que aprende

influye en lo que ve.”²³² Bajo este aspecto las etiquetas funcionan como “tapaderas” que ocultan la experiencia viva sentida por los alumnos, obturando con ello su conocimiento, y prácticamente sentenciando a los jóvenes.

En este encasillamiento,²³³ se omite o se ignora el por qué de dichos comportamientos, la esencia de aquello que los forma en lo más cercano e inmediato, aquello que la simple mirada no ve. Se olvida, por ejemplo, que los alumnos portan y transfieren al espacio escolar, no sólo las dificultades que acarrea el vivir en un tiempo y lugar marcado por crisis recurrentes, donde como ya se dijo la agudización de la pobreza se extiende, sino también la problemática que produce el conflicto generacional y las molestias propias de la adolescencia, así como la decepción que ha dejado en ellos el desgaste creciente que experimentan las instituciones sociales en nuestro país.

Pero, a través de nuestras indagaciones y lo contado por los alumnos entrevistados, encontramos algo más que también portan, y que la institución educativa no ha analizado con la seriedad debida, y es el hecho de que la gran mayoría de alumnos no eligieron estar en el Colegio de Bachilleres. Su repercusión es tal, que, con todo y que algunos lo tomen con un dejo de resignación (de al menos tener un lugar donde estudiar o no ser asignados, por ejemplo a un CONALEP), dicha situación deja en todos ellos un sentimiento de frustración que llega a incidir sobre manera en el desempeño y desarrollo de toda la actividad escolar.

Si a lo anterior le añadimos que están englobados en los datos²³⁴ y cifras oficiales²³⁵ que sólo los hacen ver como jóvenes “mal preparados”, que arrastran rezagos

²³² E. T., Hall, *La dimensión oculta*, México, Siglo XXI, 1997, p. 85.

²³³ A este respecto Giroux dice que la voz y la experiencia estudiantil: “quedan reducidas a la inmediatez con que pueden ser aprovechadas y existen como algo que se puede medir, administrar, registrar y controlar, Su carácter distintivo, sus disyunciones, su calidad vivida, son aspectos, todos ellos quedan disueltos bajo una ideología de control y marcaje. En nombre de la eficiencia, por lo común se ignoran los recursos y la riqueza de las historias de vida de los alumnos.”H. Giroux. *op.cit.* p. 35.

²³⁴ El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), reconoce que entre el 2000 y 2005 los estudiantes que terminaron sexto año de primaria tuvieron avances significativos, no siendo igual en los que terminaron el tercer año de secundaria, ya que en este nivel, además del aumento de matrícula comparado con la primaria, presenta problemas de equidad y calidad educativa, todo ello derivado de carencias económicas. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, citado en Fundación Este País, *Balance de un lustro de avances y rezagos de la calidad educativa*, aparecido en Revista Este País, México, 2006, número 178, dossier incluido.

²³⁵ El Ceneval reporta que año 2005 los aspirantes al bachillerato muestran deficiencias, mismas que en los tres últimos años han empeorado, así lo dice: “...en matemáticas el promedio de aciertos en el examen único, fue en el 2002 de 48.8%,

escolares e insuficiencia de conocimientos básicos, pero que nada dicen de la marginación social y el impacto que tiene en la mayor parte de los estudiantes la pobreza en la que viven, como tampoco de la responsabilidad que en ello tiene el Estado y el sistema educativo que los está formando, entonces se puede explicar el por qué de su forma de obrar .

En fin, nos dimos cuenta que los comportamientos asumidos por los alumnos en el Plantel, se inscriben en un contexto más amplio de significación, en lo que está detrás de ellos, en problemas que involucran aspectos relacionados con las estructuras totales, con un Sistema Educativo Nacional que pese al discurso oficial que pregona una oferta educativa de “igualdad de oportunidades”, en los hechos, no reconoce las desigualdades socioeconómicas y culturales de las que son portadoras los jóvenes.

Más aún, percibimos cómo el Estado que cada vez más omite, no digamos ya la acción compensatoria que tiene para resarcir dichas desigualdades, sino que incluso evade sus responsabilidades para con la educación pública.²³⁶

De igual manera se puso de manifiesto que Bachilleres no ha logrado alcanzar el prestigio —sea por tradición, calidad educativa, o el no tener el pase automático a la universidad— del que gozan otras instituciones del mismo nivel en el área conurbada del Distrito federal.

En esa línea, encontramos que existe una distancia entre la oferta que brinda el Colegio de Bachilleres a los aspirantes a cursar la educación media superior y la aceptación que éstos le brindan; entre los que construyen teóricamente el cuerpo curricular y quienes en la práctica lo trabajan; entre los ideales y objetivos promulgados por el Colegio y los procesos reales desplegados por los que cotidianamente tratan de alcanzarlos; en pocas palabras, entre lo que se dice y lo que se hace.

mientras que en el 2004 fue de 46.9%...además las materias de historia y química se mantienen por debajo del promedio global de aciertos que es de 46%.” Así mismo dicho informe da cuenta que:”En los tres últimos años poco más de un millón y medio de estudiantes de secundaria de todo el país que han presentado el examen único de Ceneval para ingresar al bachillerato, en promedio no alcanzan a obtener el 50% de aciertos” *Informe 2005 del Ceneval*, México, Ceneval, 2006.

²³⁶ Para una mejor comprensión sobre la educación pública en nuestro país bajo el modelo neoliberal, consultar el artículo de Carlos, Ímaz, Gispert, y S. Salinas, Álvarez, *La educación pública en México. Reflexiones, diagnóstico y propuestas para una alternativa*, México, Revista Memoria 238, octubre-noviembre 2009, pp.4-13.

Así, vimos que la oferta lanzada por el Colegio en distintos medios promocionales, no tiene la aceptación esperada por parte de los aspirantes al bachillerato. La mayor parte de los estudiantes del Plantel entrevistados, colocaron al CB, como tercera opción, por abajo de las prepas y CCH de la Universidad Nacional Autónoma de México y las vocacionales del Politécnico.

Leticia Robles, escribe que el 80% de los que egresan de secundaria desean estudiar la educación media superior en la UNAM.²³⁷ A su vez Sonia del Valle, citando a Hugo Aboites, integrante de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, señala que en el año 2005: “Uno de cada dos jóvenes que presentaron el examen único de ingreso al bachillerato será aceptado en un plantel que no le interesa.”²³⁸ Revisando datos de la COMIPEMS, en el año 2007, dicha tendencia persiste.²³⁹

De ahí que consideremos, a la luz de los propósitos y expectativas bajo las cuales en 1973 se creó el Colegio de Bachilleres²⁴⁰, que hasta el presente no ha llegado a cumplirlas. No ha podido llegar a ser, por ejemplo, la real y verdadera alternativa de educación media superior para los jóvenes, que promulgaba uno de los motivos de su creación, porque como acabamos de indicar este tiene un alto índice de rechazo, quedando relegado hasta la tercera opción.

Si bien es cierto que el Colegio, en cuanto a la parte afirmada en dicho motivo, que debería absorber la excesiva demanda que los aspirantes tienen por la educación proporcionada por la UNAM y el Politécnico, lo ha conseguido o participado sobremanera en ello, su logro no se ha obtenido con base a una libre elección de los aspirantes, sino en forma de asignación o, si se quiere por imposición.

²³⁷ Rosa Leticia, Robles de la Rosa, *80% desea estudiar en prepas y CCH de la Universidad*, México, Periódico **unomásuno**, 9 de junio de 1997.

²³⁸ Sonia, Del Valle, *Critican maestros examen*, México, Periódico Reforma, sección nacional, p. 2, domingo 26 de junio del 2005.

²³⁹ Según datos de la COMIPEMS, citados en dossier de la Secretaria de Educación Pública del DF, Revista Educación 2001, op.cit. p.10. Informa que: De los 296,778 jóvenes que en el 2007 se presentaron al concurso de ingreso a la educación media superior en el D.F. y el Estado de México, casi la mitad de ellos, 141, 547 marcaron como su primera preferencia a los bachilleratos de la *Universidad Nacional Autónoma de México*, la cual cuenta con una oferta de 34,000 lugares; 48,032 indicaron como su primera opción a las preparatorias de la Universidad Autónoma del Estado de México, 41,271 a las vocacionales *del Instituto Politécnico Nacional* las que el año pasado recibieron a 19,000 alumnos y este año aumentó su oferta a 22,000. De éstos fueron *asignados* al CB, 34,462 aspirantes. Vale mencionar que de ese total 59,277 concursaron por segunda o tercera ocasión.

²⁴⁰ Para ver el contexto y los motivos y propósitos bajo los cuales fue creado el CB, se puede acudir al capítulo III de este trabajo.

Pareciera que bajo esta mirada, una de las “profecías” promulgadas en los tiempos de su fundación, se cumplió. Miguel Bueno, en el periódico *El Universal*, vaticinaba en ese tiempo: “Lo malo, y quizá llegue a ser bastante grave de esta situación es que, la fundación del Colegio de Bachilleres, como uno más de los métodos o sistemas para impartir educación intermedia en el muy nutrido y todavía desorganizado sistema de educación mexicana, viene agravar el problema en vez de resolverlo; por cuanto añade, como hemos dicho una opción más.”²⁴¹

Incluso podemos afirmar que, su propuesta bivalente de ser propedéutico y terminal, dada como solución a las necesidades y aspiraciones de los jóvenes en ese momento, tal como la de vincularlos al mercado de trabajo al concluir este nivel educativo, hasta el presente no ha cumplido las expectativas creadas, puesto que fue planteada más para ampliar la cobertura de la demanda escolar que a la calidad educativa.

Nuestra observación nos permitió ver que los alumnos que aún siguen estudiando —muchos de los cuales ya no están, pues desertaron debido a la necesidad de trabajar—, lo hacen más bien para continuar estudios superiores que para integrarse inmediatamente al trabajo.

En este sentido, Lorenza Villa plantea que la diferenciación del nivel medio se hizo con “... base en la falsa disyuntiva que contrapone el trabajo y el estudio: se divide el bachillerato de acuerdo al destino de sus egresados —los estudios superiores o el empleo semi-calificado para jóvenes con precaria formación y con un salario pobre— y se les ofrecen vías escolares de calidades distintas”.²⁴²

Indudablemente que lo recién planteado por esta autora, mucho influye en que los alumnos consideren la opción técnica como de “segunda clase”, ya que tal opción, si bien es cierto que orienta hacia el trabajo, no garantiza el empleo seguro, pues las oportunidades de trabajo dependen de otros factores: la oferta laboral del contexto en el que están situados, el escaso vínculo con las empresas, etcétera. Y es que la diversidad de modalidades del bachillerato refuerza, creemos, la selectividad de los jóvenes, en tanto que definen trayectos escolares y laborales acordes con el origen social de los alumnos.

²⁴¹ Miguel, Bueno, *El Colegio de Bachilleres*, México, periódico *El Universal*, 30 de octubre de 1973.

²⁴² Lorenza, Villa Lever, *La educación Media*, op.cit. p.201.

Desde luego que esta estructuración del bachillerato que segmenta a los jóvenes fijando sus rumbos, está presente en la práctica educativa que se ejerce en las aulas del Plantel de nuestro estudio.

Como una forma de evidenciar lo anterior, podemos señalar entre otras cosas, que la concepción de alumno fijada de antemano por el “Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres”,²⁴³ como un ser social protagonista y producto de las variadas y múltiples relaciones a las que se ve sujeto dentro y fuera de la escuela, se ve desmentida mediante la forma en que los directivos, prefectos y algunos maestros los tratan, ya sea prejuzgándolos con el número de etiquetas antes descritas, o resaltando la disciplina y el orden sobre la espontaneidad, vitalidad y diferencias que portan en tanto jóvenes, y con ello también, dejando a un lado las características adquiridas fuera de la escuela que consigo llevan a ella.

Lo mismo sucede cuando se fija dentro de sus principales metas que el estudiante sea el encargado de construir el conocimiento²⁴⁴ no sólo a nivel personal, sino también de forma colectiva y englobado en el contexto socio–histórico y cultural de la comunidad a la que pertenece, de forma tal, que no sólo sea el protagonista del proceso educativo, sino también un alumno exitoso, creativo, crítico y planificador de su propia formación, todo con miras a lograr una incorporación productiva a la sociedad y avanzar a la educación superior.²⁴⁵

Todo ello se desvanece por las acciones concretas y reales de quienes lo llevan a cabo.

²⁴³Recordamos que el modelo que plantea está imbuido en la denominada concepción constructivista del aprendizaje escolar, concepción que junto a otros encuadres teóricos diferentes tales como el enfoque psicogenético de Jean Piaget, la teoría de los esquemas cognoscitivos, la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo sostenida por Ausubel, el enfoque sociocultural de Vigotsky, el procesamiento humano de la información, la Psicología instruccional, entre otros mantiene en común el principio fundamental que la origina y que es la existencia y prevalencia de *procesos activos en la construcción del conocimiento*. Frida Díaz Barriga enumera algunas de las aportaciones que esta concepción ofrece a los problemas del aprendizaje en el ámbito educativo escolarizado tales como: “El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares. La identificación y atención a la diversidad de intereses y necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos. El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales. La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociados al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognoscitivas. La importancia de la promoción de la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, a través del manejo de grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo. La revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino más bien como mediador del mismo, resaltando el papel de la ayuda pedagógica que presta regularmente al alumno.” Frida, Díaz, Barriga, *El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista*, México, Revista Educar, octubre –noviembre- diciembre, 1993, p. 23-35.

²⁴⁴Cabe destacar que el aprendizaje del cual se habla es de índole significativo. “El término significativo se refiere al contenido a aprender que, en cuanto a su estructura, debe presentar significatividad lógica; es decir, no debe ser arbitrario ni confuso; y en cuanto a su posibilidad de asimilación debe presentar significatividad psicológica; es decir, tiene que haber en la estructura cognoscitiva del estudiante elementos previos y relacionables.” Ibid. p.27

²⁴⁵Para el logro de la propuesta se asume un proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el aprendizaje es entendido nos dice el citado documento como: “...un proceso continuo de construcción del conocimiento y a la enseñanza como un

En suma, pudimos constatar que lo prescrito por el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, en su aterrizaje concreto en el espacio escolar se ve contrarrestado por la mediación que ejercen quienes tienen este encargo institucional, es decir, al currículo académico oficial se integra otro, que si bien no aparece en los discursos y documentos oficiales, es desde la posición de las personas que participan en su ejecución, el más real. Puesto que es la dinámica cotidiana — medidas políticas, administrativas, problemas en la planeación instrumental, acciones, relaciones y comportamientos distintos de enfrentar lo instituido, interpretaciones personales de alumnos y maestros de los contenidos y programas académicos, etcétera—, la que conforma, en última instancia, el proceso escolar. Así, distinguimos que muchas de las concepciones y prácticas características de toda escuela tradicional persisten en la organización de la vida del Plantel y particularmente en el aula. La opinión de los alumnos, sus gustos, deseos, cultura popular, conocimiento y lenguaje cotidiano por lo general son ignorados o relegados. La uniformidad de conductas, la poca importancia otorgada a la interacción grupal, el descuido del protagonismo del alumno, la falta de interdependencia entre conocimiento y pensamiento, o la relación vertical aún mantenida entre maestros y alumnos, reducen, sin duda, las posibilidades de alcanzar las metas fijadas por la institución.

4) La investigación centrada en descubrir las representaciones sociales y expectativas de vida que los alumnos elaboran, con base en la experiencia que viven en la cotidianidad del aula permitió evidenciar que el aula, en definitiva, es el espacio donde se manifiestan de forma palpable todas las situaciones ya antes descritas, tanto las concernientes a la realidad vivida más allá de la escuela, como a las condiciones materiales y sociales que presenta la institución. Constatar que ahí todo repercute y cobra presencia en la interacción compleja que genera el acercamiento al saber académico que en el aula tiene lugar.

Con este proceder reconocimos cómo este cúmulo de situaciones no se queda aprisionado en cada una de las múltiples y variadas historias personales y sociales de maestros y alumnos, sino que se hilvana, teje y entreteje en la dinámica social del aula, haciendo que

conjunto de acciones gestoras y facilitadoras de dicho proceso. Esto significa manejar un concepto de práctica educativa definido por una intervención pedagógica que propicie la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento, el interés por el desarrollo de habilidades intelectuales, la solución de problemas y la toma de decisiones de los estudiantes; así como el reconocimiento del ámbito social como medio de determinaciones, significaciones y transformación por la acción educativa.”
Ibid. p. 25.

ese encuentro con otras realidades, tan distintas a las propias, se retroalimenta y enriquezca, posibilitando con ello la construcción de nuevas significaciones.

Reconocimiento que a su vez, nos concedió comprobar que dichas representaciones y expectativas, no son el mero reflejo de la realidad socioeconómica y cultural de la que son portadores, sino que son construidas a través de las experiencias habidas en la interacción social cotidiana que posibilita la escuela y de manera particular el salón de clase.

De lo vertido por los alumnos acerca del contenido de la experiencia que les deja habitar el aula en las condiciones descritas, nos enteramos que está poblado de conflictos, miedos y tensiones, provocados por los esfuerzos llevados a cabo para aprender las reglas del juego que los distintos maestros establecen en sus modos de organizar el quehacer cotidiano del aula. Pero, también en su ansiedad por obtener respuestas fáciles y evidentes a lo que no entienden en sus estudios, así como la de encontrar una explicación pronta al por qué tienen que “aguantar” el estar en un lugar que en lo común les resulta “aburrido. “En sí, en su búsqueda por otorgar de sentido a lo que ahí hacen.²⁴⁶

No obstante lo anterior, podemos afirmar que en general, la llegada a la educación media superior es valiosamente apreciada por los alumnos, pues consideran satisfactorio adherirse al grupo de jóvenes que continúan estudiando. La significación positiva expresada por los alumnos entrevistados corrobora esta afirmación. Aquí una muestra del sentir de los alumnos del primer semestre:

Del bachillerato en general

Significa un logro más, ya que no me he dado por vencida y que puedo lograr más si yo lo quiero. (Fernanda).

²⁴⁶No podemos sustraernos a volver a mencionar algunos testimonios de los alumnos acerca de este vivir el aula: “...con mucho control y a veces aburrimiento.” “Desesperación y con ganas de Salir.” “Temor y angustia de que cualquier cosa que uno haga, por mínima que sea te regañen.” “El salón parece una cárcel, no puedes hablar o pararte para pedir alguna cosa, escoger a los maestros buenos o el grupo en el que quieres estar, nada puedes hacer sólo poner cara de interesado y escuchar toda una hora y cuando son dos, pues las dos, la clase aburrida de algunos profesores.” Manuel, difiere de las anteriores opiniones al expresar que: “...el salón debe respetarse y cumplir las instrucciones dadas por los maestros ya que éste, como dicen mis padres, es el templo del saber y se compone de nosotros que queremos aprender y el profesor que con su sabiduría nos enseña los conocimientos de la ciencia”.

Significa un escalón más para mi superación y una oportunidad de ser algo en la vida. (Sergio).

Que será algo emocionante y a la vez un tanto complicado. (Braulio).

Una oportunidad para estudiar y posteriormente tener un buen futuro para mi vida. (Alma).

Aún no lo sé, sólo sé que es algo nuevo para mí, como un camino largo que tengo que trascurrir responsablemente al igual que lo haría en otro lugar. (Dorotea).

De cursarlo en el Colegio de Bachilleres

Que soy afortunado por estar quedando en el Colegio, porque es preferible quedar dentro que afuera y perder un año. (Alfredo).

Llevarlo en Bachilleres no era lo que yo soñaba, pero lograré hacer de esta institución igual o más que si estuviera en una preparatoria. (Graciela).

Espero que enseñen bien y que yo le eche ganas y que no repruebe. (Lourdes).

El llevarlo en Colegio de Bachilleres no estaba en mis planes, pero creo que es un buen colegio y me propongo llegar a un nivel superior. (Vicente).

Pues bien, ya que fue lo que pedí como 1a. opción. (Blanca).

La representación del bachillerato en los alumnos del sexto semestre es dada en este mismo tenor, con la diferencia que está fincada, por un lado, en el hecho de concluir este ciclo escolar y, por el otro, a la aspiración de llegar al nivel

universitario. Su gusto o satisfacción respecto a esto, bien puede ejemplificarse en las siguientes declaraciones:

Pues, me llena de orgullo y satisfacción, y a pesar de ser muchos los que quieren salir, no todos tienen la capacidad de llegar al final. (Rosalinda).

Significa demasiado para mí, siento que es un paso muy importante, es subir un escalón más para cumplir metas como las que he pensado, como independizarme de mi familia y continuar estudios, no quedarme sólo con el bachillerato. (Roberto).

Pues, mucho porque es el último, y con eso termino la educación media superior. (Arcadio).

El acercamiento a la experiencia de los alumnos, procedente tanto del mundo cotidiano netamente académico del aula, como la adquirida en las redes de interacción social que los jóvenes tramán en los espacios ganados fuera de ella, nos permitió visualizar las representaciones y expectativas sociales que en torno a esos mundos construyen. Los hallazgos más sobresalientes que ahí pudimos encontrar, fueron que los alumnos representan al bachillerato como:

- a) Un espacio que les confiere ser parte de una misma experiencia con un sentido de comunidad juvenil que estudia.
- b) Un periodo educativo transitorio que les proporciona algunos conocimientos científicos y técnicos, mediante los cuales podrán acceder a estudios superiores o al menos obtener un empleo mejor que el de sus padres.
- c) Una alternativa que los aleja de los circuitos delincuenciales de sus lugares de origen.
- d) Un medio que los provee de elementos para su crecimiento personal y regenerar o enriquecer la valoración positiva de sí mismos.

En términos del mundo construido entre ellos mismos, ajeno si se quiere al mundo de los adultos de la escuela, el significado que le otorgan es el de un espacio de concurrencia (el territorio de la banda, de la horda urbana, de la tribu de “Basiquieres”, como lo llaman algunos estudiantes), donde bajo sus propios

códigos de comunicación les permite incorporar modos distintos de ser, mirar, entender y vivir la vida, en sí, donde pueden expresar sus intereses y problemáticas que como jóvenes y estudiantes tienen.

Un hallazgo importante de esta investigación (tal y como se mencionó en el capítulo IV), es que tales representaciones tienen como esencia, que fueron procesadas con la mira puesta en un futuro individual y social promisorio. Esto porque nuestras indagaciones nos permitieron interpretar que en la experiencia estudiantil vivida cotidianamente en el aula, se entran tanto elementos de la vida pasada, como los sueños y anhelos de un mañana mejor, erigiéndose en dicha experiencia esta proyección de esperanza. De ahí que apuntemos que son las expectativas las que a la postre encauzan ese modo de habitar las aulas.

Debido a ello es que las expectativas reveladas por los alumnos entrevistados se encausen hacia esos espacios de realización imaginada, donde su espera, sí tiene un sentido de lo posible, sea en el cercano, el mediano o el largo plazo.²⁴⁷

En lo cercano desean, por ejemplo, aprobar todas las materias, obtener el certificado, aprobar el examen de admisión a la institución superior elegida y terminar ahí sus estudios, obtener un buen trabajo, dar una satisfacción a sus padres, superar la condición social que hoy tienen.

En el mediano y largo plazo se ven con una vida amorosa plena formando una familia cálida, expectativas altas de satisfacciones profesionales que mejorará su situación económica, pero también mostraron un malestar creciente con respecto a, si los conocimientos adquiridos en el plantel les permitirán conseguir sus planes inmediatos, o si la situación de “crisis por la que hoy atraviesa el país les concederá consumir todo lo deseado.

5) Por último, aunque sólo sea para exorcizar nuestros propios demonios, queremos dejar constancia de lo significativo que fue para nosotros realizar esta tesis. Las razones vienen desde el lugar de los apegos, emociones y sentimientos, pues, ¿cómo distanciarnos de la realidad escolar de la cual somos parte sin obturar nuestra subjetividad?

²⁴⁷ Las expectativas manifestadas por los alumnos pueden verse en el Capítulo IV, bajo el subtítulo: “Representaciones sociales y expectativas de futuro.

Dado que la mayor parte de nuestra vida la hemos pasado en los salones de clase, los cuales han sido tantos y algunos tan lejanos en los años, pero a la vez tan parecidos y cercanos, que es difícil olvidarlos. Como aquellos que ocupamos en los primeros años de preescolar, primaria, secundaria, luego bachillerato y la universidad, hasta hoy que como profesores continuamos dentro de ellos. Espacio en suma que hemos habitado y vivido desde los distintos lugares del proceso educativo: la de alumno y profesor.

Los años y las horas transcurridas dentro de los salones y su entorno quizá pueden ser contados, pero los encuentros, desencuentros, gozos, deseos, frustraciones y todo tipo de contactos ahí vividos no tienen suma. Son sucesos que dejan huella y marcaron y continúan marcando nuestras vidas. Como aquel desafiante y transgresor hacia el orden establecido, con sus saberes disruptivos, con su pasión y su razón: el movimiento estudiantil del 68. Que tan sólo nombrarlo hace que vengan a nuestra mente otras voces, otras imágenes, marchas por la libertad de la universidad pública, el rechazo a cualquier forma de sometimiento, pancartas contra el genocidio en Vietnam, la defensa de Cuba, por un México más justo y democrático, la educación vinculada al pueblo, más amor y menos disciplina, Violeta Parra, Juan Manuel Serrat, el cine independiente; es más, hasta el sabor de los cigarrillos delicados sin filtro nos llegan de retache. Luchas en fin, que apuntaban más allá de los muros de la escuela. Iban a la vida misma.

La mera verdad que esos tiempos de cambio y ruptura nos marcaron e hicieron que la realidad social y su transformación fuera campo constante de cuestionamiento y reflexión. Realidad que hoy, en otro tiempo y en otro espacio tratamos de entender.

Por eso, realizar una tesis sobre la experiencia de la vida cotidiana del aula y realizarla tantos años después de terminar los estudios universitarios y próximos a nuestra jubilación como maestros, despertó en nosotros la herencia de esos años que con sus preguntas, ahora de alguna manera diferentes, continúan a nuestro lado y cuya acción interrogadora nos llevó a cuestionar lo que acontece en el espacio en el cual hoy trabajamos. Tantos años después cuando “nosotros los de entonces ya no somos los mismos”²⁴⁸ y los alumnos con quienes trabajamos tienen nuestros rostros de aquellos años.

²⁴⁸ Sobre un poema de Pablo Neruda.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade Larry, y Bedacarratx, Valeria, "Conceptualización, funciones y características de las representaciones sociales", en Osorio Piña, (Coordinador), *La subjetividad de los actores de la educación*, México, CESU, UNAM, Pensamiento universitario, tercera época, no. 98, 2004.
- Ardoino, Jaques y Berger Guy, D., *Une evaluation en mettes, a une evaluation en actes*, Paris, Edit Matrice An Dsha, 1989.
- Ausubel, D., *Psicología educativa, Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1976.
- Bachelard, Gastón, *La poética de la ensoñación*, México Breviarios del Fondo de Cultura Económica, 4ª. reimpresión, 2002.
- Bohoslavsky, Rodolfo, "Psicopatología del vínculo profesor-alumno como agente socializante", citado en Glazman, Raquel, *La docencia, entre el autoritarismo y la igualdad*, México, SEP, ediciones El Caballito, 1986.
- Barbero, Martín, *De los medios a las mediaciones*, México, Gustavo Gili, 1987.
- Bartolucci, Jorge, y Rodríguez, Roberto, *El colegio de ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria. (1971-1980)*, México, ANUIES, 1983.
- Baz, Margarita, *Reflexiones acerca de la integración de la enseñanza y la investigación*, trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre la Investigación, México, UAM- X. 1994
-

- *Tiempo y Temporalidades, los confines de la experiencia*, México, Anuario de la investigación, UAM-X, 1998-99.
- Berger, Peter, *El dosel sagrado. Elementos para una sociología de la religión*, Buenos Aires, Amorrortu, 1971.
- Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1966.
- Berteaux, D., “Los relatos en el análisis social”, citado en Aceves, L. J., *Historia Oral*, México, Instituto Mora, UAM, 1989.
- Briones, Guillermo, *La investigación en el aula y en la escuela*, Santafé de Bogotá, Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, 1990.
- Bourdieu, Pierre, *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988.
- Brito Lemus, Roberto, “Elementos para conceptualizar a la juventud”, en *La juventud en la Ciudad de México Políticas, Programas, Retos y Perspectivas*, México, Gobierno del Distrito Federal, Dirección de Programas para la juventud, 2000.
- Campos, Rafael y Restrepo, Mariluz, *Un modelo de seminario para estudios de posgrado*, Santafé de Bogotá, Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, 1993.
- Carbajal, A. T. C. Spitzer, et al. (Alumnos). *Estados de conocimiento. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*, 1. México: 2º. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993.
- Carrizales Retamoza, Cesar, *El filosofar de los profesores*, México, Universidad de Sinaloa, 1991.
- Castoradis, Cornelius, *El ascenso de la insignificancia*, Madrid, Frónesis Cátedra, Universidad de Valencia, 1966.
- *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets, 1983.
- Castrejón Díez, Carlos, *Estudiantes Bachillerato y Sociedad*, México, Colegio de Bachilleres, 1985.
- Chatteau, Jean, *Las fuentes de lo imaginario*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

- Chávez Carapia, Julia, *La participación social en cuatro delegaciones del Distrito Federal*, México, Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM, 2000.
- Chomsky, Noam, y Dieterich, Heinz, *La sociedad global*, Argentina, Editorial 21, Colección Política, 1999.
- Clifford, Geertz, *La interpretación de las culturas*, España, Gedisa, 1989.
- Coll, César, Martín, Elena, et al. *El constructivismo en el aula*, México, editorial Grao/ Colofón, 2007.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix, *El Antiedipo*, Buenos Aires, editorial El Corregidor, 1974.
- Durand, Gilbert, *La imaginación simbólica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1971.
- Ehrenfeld Lenkewicz, Noemí, “Los jóvenes y las familias. Encuentros y tensiones entre filiaciones e identidades”, en Pérez Islas José, A., et al. *Nuevas Miradas sobre los jóvenes*, México-Quebec, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, Colección JOVENes No. 13, 2003.
- Fernández, Ana María, *Instituciones Estalladas*, Buenos Aires, Eudeba, 2001.
- Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar*, México, editorial Siglo XXI, 1990.
- Freire, Paulo, “¿Extensión o comunicación?”, en Molina, Alicia, *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, México, S.E.P., 1985.
- Fuentes, M. L., et al., “Vulnerabilidad Social y política”, citado en *La familia investigación y política pública*, México, Unicef, Colegio de México, 2000.
- Furstenau, P., “Contribución del psicoanálisis a la escuela en cuanto institución”, citado por Páez, Montalbán, El salón de clase: “un mundo de sujetos”, en Rueda Beltrán, Mario, et al. *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, CISE, UNAM, 1991.
- Gagné, E., *Los procesos de la clase. La psicología cognitiva*, España, Visor, 1991.
- García Canclini, Nestor, *Ciudades y ciudadanos, conflictos multiculturales de la globalización*, México, editorial Grijalbo, 1966.
- Giddens, Anthony, *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*, España, editorial Taurus, 2000.

- Giroux, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1983.
- Guevara Niebla, Gilberto, *La crisis de la educación superior en México*, México, editorial Nueva Imagen, 1981.
- Guichard, Jean, *La escuela y las representaciones del futuro de los adolescentes*, Barcelona, Laertes, 1995.
- Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, *¿Qué sentido tiene el bachillerato?*, México, UPN, colección educación, No. 25, 2003.
- Guzmán, B. Graciela y Jiménez S. Pilar, "El aula: espacio de interrelación de quehaceres y finalidades educativas", en Rueda, Beltrán, Mario, et al. *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, CISE, UNAM, 1991.
- Hall E. T., *La dimensión oculta*, México, Siglo XXI, 1997.
- Heilbruner, Robert, *El capitalismo en el siglo XXI*, Buenos Aires, Península, 1997.
- Heller, Ágnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1998.
- *Historia y vida cotidiana*, México, Editorial Grijalbo, 1985.
- Ingenieros, José, *La simulación en la lucha por la vida*, Buenos Aires, Elmer Editor, 1956.
- Ibarrola, De María, *Políticas de educación media superior y superior*, conferencia expuesta en el Simposio: Caminos de la investigación educativa, México, D.F. 6 de septiembre de 1996.
- Jackson, Philip, *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975.
- Jáidar, Isabel, *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*, México, UAM-X., 1998.
- Jules, Henry, "La cultura contra el hombre", citado en Molina, Alicia, *Diálogo, e interacción en el proceso pedagógico* (antología), México, SEP, ediciones El Caballito, 1985.
- Kaes, R. L., *La Institución y las Instituciones*, Buenos Aires, 1993.
- Kosík, Karel, *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo, 1976.
- Lobrot, M., *Pedagogía institucional*, Buenos Aires, Humanitas, 1974.

- Lorau, R., *El análisis Institucional*, Buenos Aires, Amorroutu, 1975.
- Mc Laren, P., *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI/UNAM, 1984.
- Medina Carrasco, Gabriel, “La vida se vive en todos lados, la apropiación de los espacios institucionales”, citado en Medina Carrasco, Gabriel (compilador), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, Colegio de México, 2000.
- Mills, Wright, *La imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- Miranda López, Francisco, *Aula siglo XXI, la educación en México*, México, Mekanograma, UAM-X, 2000.
- Montero, Maritza, “Un paradigma para la psicología social. Reflexiones desde el quehacer en América Latina”, Universidad de Venezuela, citado en *Aproximaciones a la problemática de la juventud del D.F.* México, Gobierno del D.F. 2000.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, la enseñanza de la incertidumbre*, UNESCO, 1999.
- *El método*, tomo 1, *La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1981.
- Olson, Mary, *La investigación acción entra al aula*, AIQUE, Argentina, 1996.
- Parra, Jaime, *Crear lo humano*, Bogotá Manizales, documento de trabajo, Universidad Pontificia Javeriana, Maestría en Educación, 1994.
- Patton, Michael, citado por Salgado Martínez, Carolina, “Introducción al trabajo cualitativo de investigación”, en Szasz, Ivonne y Lerner, Susana, *Para comprender la subjetividad*, México, El Colegio de México, 1999.
- Piaget, Jean, *Introducción a la psicología genética*, Buenos Aires, Paidós, 1975.
- Piña Osorio, J.M., *Vida cotidiana escolar*, México, Plaza Valdez/UNAM, 1998.
- Pontones, Jaime, *¿Dónde quedó la bolita?, algunas reflexiones sobre investigación*, México, Universidad Iberoamericana, trabajo mimeografiado, 1981.
- Pozo, J., *Hacia una integración y reestructuración en la instrucción*, en “Teorías cognitivas del aprendizaje”, Madrid, Marota, 1989.

- Reguillo, Rossana, "La clandestina centralidad de la vida cotidiana", citado en Lindon, Alicia, *La vida cotidiana, y su espacio-temporalidad*, México, El Colegio Mexiquense, UNAM-CRIM Anthropos, 2000.
- René, Thom, *Parábolas y Catástrofes* Barcelona, Tusquets, 1985.
- Riquer, F., "De las familias de origen a la constitución de nuevas parejas", en *Jóvenes mexicanos del siglo XXI* (Introducción), México, Encuesta Nacional de Juventud, 2002.
- Ricoeur, P., *Tiempo y narración, configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo XXI, 1995.
- Rodríguez, Gabriela y Kéijzer, De Benno, "Sexualidad juvenil" en Medina Carrasco, Gabriel. *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, Colegio de México, 2000.
- Rosseti Ricapito, Laura, *El poder de transformación de las nuevas tecnologías*, en Anuario de investigación 2002, México, Educación y comunicación, vol. I UAM-X, septiembre 2003.
- Ruiz Castillo, Amparo y Rojas Soriano, Raúl, *Apuntes de la vida cotidiana*, Plaza y Valdés, 1991.
- Sánchez Estévez, Reyna, *Discurso sobre la casa. Una reflexión metodológica*, en Anuario de Investigación 2002, México, Educación y Comunicación, V. II, UAM-X., 2003.
- Schaff, Adam, *¿Qué futuro nos aguarda?*, Barcelona, editorial Grijalbo, 1985.
- Schutz, Alfred, *La construcción significativa del mundo social, introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós básica, 1993.
- Stuardo, Alejandro, "La ingratitud de la calle o la construcción social de la cárcel", en Medina Carrasco, Gabriel, *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, Colegio de México, 2000.
- Subirats, Mariana, "Género y escuela", citado en Lomas, Carlos (compilador), *Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Synders, G., "Historia de la pedagogía", dirigida por Debesse, Millaret, citado en Palacios, Jesús, *La cuestión escolar*, Barcelona, Ed. Laia, 1984.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R., *Introducción a los medios cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1990.
- Tecla Jiménez, A., *Universidad, burguesía y proletariado*, México, Taller Abierto, 1978.

- Thompson, E. P., *Miseria de la teoría*, España, Editorial Crítica, 1981.
- Vigotsky, L.S., "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", citado en Luria A. R., et al. *Psicología y pedagogía*, Madrid, editorial Akai, 1973.
- *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1979.
- *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires La Pléyade, 1973.
- Wagensberg, Jorge, *Si la naturaleza es la respuesta ¿cuál era la pregunta?* Buenos Aires, Matatena, 2002.
- Williams R., *Marxismo y literatura*, Barcelona, Ed. Península, 1988.
- Woods, Peter, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia y Piados, 1998.
- Zaldívar, Américo, *Ideología política del Estado*, México, Siglo XXI, 1980.
- Zemelman, Hugo, et al., *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, México, Anthropos, 1995.

HEMEROGRAFÍA

- Azuela de la Cueva, Rafael, *Maestro y alumno adolescente: mitos y realidades de su encuentro*, México, revista Cero en Conducta, No. 16, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., UPN., México, 1989.
- Bueno, Miguel, *El Colegio de Bachilleres*, México, periódico El Universal, Octubre de 1973.
- Cabrera, Enriqueta, *Los jóvenes, urbanización de la pobreza*, México, periódico El Universal, 2006.
- Castells, Manuel, *La crisis, la planificación y la calidad de vida: el manejo de las nuevas relaciones históricas entre espacio y sociedad*, México, revista Mexicana de Sociología, No. 4, 1984.
- Córdova, Arnaldo, *Las reformas sociales y la tecnocratización del Estado Mexicano*, México, revista Mexicana de Ciencia Política, No. 10, octubre-diciembre de 1972, F. C. P. y S. UNAM, 1972.

- Del Valle, Sonia, *Critican maestros examen*, México, periódico Reforma, sección nacional, 2005.
- Charles Creel, Mercedes, *El salón de clase desde el punto de vista de la comunicación*, México, revista Perfiles Educativos CISE-UNAM- 1988.
- Da Porta, Eva, *Apuntes para estudiar la mediatización de la cultura*, Argentina, revista Estudios, Universidad Nacional de Córdoba, No.13, Enero-Diciembre del 2000.
- Dakesian, María Andrea y Sabelli, María José, *La identidad, Edugénero*, Bogotá, Universidad Central de Bogotá, 2003.
- Díaz Barriga, F., *El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista*, México, revista Educar, Octubre-Diciembre, 1993.
- Didrikson, Axel, *Dossier educativo*, México, revista Educación 2001, No. 151, Diciembre, 2007.
- Fuentes Molinar, Olac, *Enseñanza básica en México*, Cuadernos Políticos, No.15, ERA, enero-marzo, 1978.
- Geist, Ingrid, *El concepto de universo incierto, el método de la etnología*, México, revista Versión, No. 4, UAM-X., abril de 1994.
- Giménez, Gilberto, *La teoría y el análisis de la cultura*, México, revista Códigos, 1994.
- Gómez, Roberto, A., *La pirámide escolar en el bachillerato (Análisis de la eficiencia terminal en el Colegio de Ciencias y Humanidades)*, "Los Universitarios: la élite y la masa", México, Cuadernos del CESU, No. 1, UNAM, 1985.
- Guattari, Ardoino, L., "Invention institutionelle", citado por González ,M. Fernando, en *El malentendido y la Institución*, revista Tramas, No.1 Diciembre de 1990.
- Guerrero Salinas, Elsa, *La escuela como espacio de vida juvenil*, México, revista Mexicana de Investigación Educativa, Edit. UPN, Plaza y Valdés, Vol. V, Julio-diciembre, 2000.
- Ímaz Gispert, Carlos, *Micro Política y Cambio Pedagógico en la Escuela Primaria Pública Mexicana*, México, revista Perfiles Educativos, No. 67, 1995.

- Ímaz Gispert, Carlos y Salinas Álvarez, S., *La educación pública en México. Reflexiones, diagnóstico y propuestas para una alternativa*, México, revista Memoria 238, octubre-noviembre 2009.
- Kaminski, Gregorio, *Metáforas del encierro (Ética, instituciones y subjetividad)*, México, revista Tramas, UAM-X., 1990.
- Michel, Guillermo, *Educación con el corazón*, revista Tramas, No.9. México, UAM-X., junio 1996.
- Mondragón Millán y M, Azucena, *El ser como instrumento educativo, un método diferente*, México, revista Reencuentro No. 46, México, UAM-X., 2002.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, *El síndrome del atraso escolar, y el abandono del sistema educativo*, México, revista Latinoamericana de Estudios Educativos, volumen IX, No.3, 1979.
- Ochoa, Cuauhtémoc, *Sistema educativo y reforma educativa*, México, revista Cuadernos Políticos, No.7, Enero-Marzo, 1976.
- Pereyra, Carlos, *México, los límites del reformismo*, México, revista Cuadernos Políticos, No.1, Septiembre de 1974.
- Pérez Islas, José A. y Valdez Gonzáles, Mónica, *En busca de la emancipación juvenil*, México, revista El Cotidiano, No. 109, UAM-A., septiembre octubre 2001.
- Piña Osorio, J. M., *Consideraciones sobre la etnografía educativa*, Perfiles educativos, No. 78, México, CESU/UNAM, 1997.
- Quintero Corzo, Josefina, *Aula investigativa, para construir saber pedagógico*, México, revista Reencuentro, No. 26, UAM- Xochimilco, 1999.
- Rabanat, C., *Desir de Savoir et Champ pedagogique*, artículo por publicarse en "Antología sobre psicoanálisis y educación", Centro de Estudios de la UNAM, citado por Paz Montalbán, 1990.
- Robles de la Rosa, Leticia, *80% desea estudiar en prepas y cchs de la UNAM*, México, periódico Uno Más Uno, 1997.
- Rodríguez Gómez, Roberto, *La pirámide escolar en el bachillerato, análisis de la eficiencia terminal en el CCH*, Cuadernos del CESU-UNAM, México 1985.

Rosset, Clément, Citado por Mier, Raymundo, *Etnografías*, México, Revista *Versión*, UAM- X., abril de 1994.

Santoyo, Rafael, *Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje*, México, revista *Perfiles Educativos* No.11, CISE-UNAM, 1981.

Thompson, Jhon B. *Ideology and Modern Culture*, citado por Giménez, Gilberto, México revista *Códigos*, 1994.

Varela, Cristina, *La entrada al terreno institucional*, México, revista *Tramas*, No. 21, UAM-X., 2004.

Villa Lever, L., *La educación media*, México, revista *Mexicana de la Investigación Educativa*, UNAM- Plaza Valdéz, Julio-Diciembre, 2000.

Zubieta, M. Elena, *La psicología social y el estudio de las representaciones*, México, revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UNAM, 1997.

DEPENDENCIAS OFICIALES

ANUIES, *La Declaración de Villahermosa y los Acuerdos de Toluca. Dos jornadas trascendentes para lograr la integración del Sistema Nacional de Educación Superior*, México, ANUIES, 1971.

— *Acuerdos de Tepic*, Tepic, Nayarit, 1972.

— *Acuerdos de Veracruz*, Ver., 1973.

— *Acuerdos de México*, 1973.

— *Acuerdos de Querétaro*, 1975.

CENEVAL, *Informe 2005*, México, Ceneval, 2006.

CEED, *Estudio Demográfico del Distrito Federal*, México, Centro de Estudios Económicos y Demográficos. D.D.F. y el Colegio de México, 1975.

Colegio de Bachilleres, *Documento No.1, Antecedentes*, ANUIES, México, 1973, s/f.

— *Decreto de Creación y Estatuto General del Colegio de Bachilleres*, México, El Colegio de Bachilleres, s/ f.

— *Estadística, Documento no. 8*, México, 1973

— *Decreto de creación*, Considerandos, 1973.

— *La opción educativa*, folleto de promoción del Colegio de Bachilleres, México, 2005.

— *Modelo educativo del Colegio de Bachilleres*, México, febrero de 1994.

— *Suplemento No. 535*, Gaceta, Órgano Informativo del Colegio de Bachilleres, 25 de enero, 2005.

IMJ-CIEJ, *Encuesta Nacional de la Juventud*, 2005. México, 2005.

INEGI, *XII Censo General de Población y Vivienda*, México, 2001.

— *Cuaderno Estadístico Delegacional* (Iztapalapa), México, Gobierno del D. F. 2001.