



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TOMA DE DECISIONES Y PROYECTO DE VIDA DE ESTUDIANTES DEL CETIS

2

TESIS

Que para optar por el grado de:

Maestro En Docencia Para La Educación Media Superior

PRESENTA:

Juan Antonio Ugalde Martínez

Tutor Principal: Dr. Juan Manuel Sánchez
Facultad De Psicología, UNAM

COMITÉ

Dra. Reyna Elena Calderón Canales
Instituto De Ciencias Aplicadas y Tecnología, UNAM

Dr. Luis Fernando Brito Rivera
Facultad de Psicología, UNAM

Dra. Frida Díaz – Barriga Arceo
Facultad de Psicología, UNAM

Dr. Andrés Mares Miramontes
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Ciudad Universitaria, septiembre de 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

La gratitud es un sentimiento infinito. Tiene inicio, pero no final. Comenzaré expresando mi gratitud con mis Padres, Juan y Teresa. Ellos me han acompañado en todo momento y con todo su amor. No hay forma que compense todo lo que han hecho por mí. Los amo con todo el corazón.

Al amor de mi vida, Érick. 8 años haciendo una historia en la que hemos crecido, transformado y fusionado nuestras miradas. Tú me alentaste a iniciar este camino y definitivamente, sin ti no hubiera sido igual. Gracias, porque ese amor ha sido un motor para no dejar de ir hacia adelante.

A mis amadas Deidades. Un día necesité una Fe y Ustedes llenaron esa parte de mi corazón. En cada paso van llenando mi camino de luz. Gracias con todo mi amor porque este sendero ha sido una Bendición que me ha permitido aprender y compartir.

A mis difuntos, porque quizás no alcanzaron a ver este trabajo materializado; sin embargo, su esencia va conmigo siempre, alentando a mi corazón a seguir adelante, como ustedes lo hicieron. Mucha luz y amor para ustedes.

A mi Tutor, el Dr. Juan Manuel Sánchez. He aprendido tanto con Usted y sus enseñanzas. Gracias por ir en cada paso, por recordarme que la Escuela puede ser un hogar y que la Educación es un espacio para nutrir la existencia. Gracias por la exigencia de la lectura, porque las letras de los textos le dieron un nuevo matiz a mi espíritu. Uno que ahora me permite entender que nuestro camino también se compone de los libros que hemos leído. Por último y no menos importante, Gracias por permitirme conocer su hogar. Porque los momentos que estuve ahí, entendí con mayor detalle el significado de la palabra Comunidad. Uno que rebasa la mera unión y se aproxima demasiado a una Familia.

A la Dra. Reyna Elena Calderón Canales, por recordarme la importancia de la estructura en el plano profesional. Ciertamente reconozco que es una flaqueza mía; sin embargo, el verlo en Usted me permite entender cuánto vale la pena. Gracias por el tiempo dedicado a mi proyecto y por las recomendaciones que, sin dudarle, le dieron un gran valor al trabajo.

Al Dr. Luis Fernando Brito Rivera, por las charlas, por recordarme el valor de mi Proyecto de Vida y por su apuesta por el trabajo del estudiantado para crecer con sus proyectos. Gracias también por abrir las puertas de su hogar y por el recorrido por los Baños de Nezahualcóyotl. Un lugar que me ayudó a recordar que, para llegar a las alturas, es necesario andar un camino.

A la Dra. Frida Díaz – Barriga Arceo por su apoyo con la revisión del trabajo de grado y principalmente por haberme recibido para formar parte de mi Comité Tutorial. Agradezco porque sé que los múltiples compromisos en ocasiones dificultan la posibilidad de apoyo; sin embargo, el que Usted abriera un espacio en su agenda para mi proceso me hizo reafirmar la gran admiración y respeto que le tengo.

Al Dr. Andrés Mares Miramontes. Gracias, porque sus comentarios me ayudaron a tener una perspectiva diferente del trabajo. Gracias, porque el tiempo que dedicó a mi proyecto contribuyó a dar un toque más y con ello culminar mi camino en el Programa MADEMS.

A las Maestras Hilda Paredes Dávila y Elena Padrón. Gracias porque su acompañamiento y atenciones estuvieron presentes en todo momento. En cada ocasión que necesité algún tipo de orientación siempre me sentí bien recibido. Gracias porque sé que el trabajo que realizan implica un enorme compromiso y corazón.

Al Programa de Posgrado MADEMS, por recibirme como estudiante. Porque el vivir la experiencia como Maestrante en docencia es una oportunidad Única, de gran desarrollo profesional y también de gran calidez humana. Gracias por el apoyo que recibí como alumno, porque una trayectoria educativa requiere de personas como ustedes, comprometidas con ello.

A mis Profesores de Maestría. Gracias porque cada uno dejó una huella en mí. Sus lecciones y acompañamiento transformaron en diferentes sentidos mi pensamiento. Tengo claro que cuando crezca deseo ser como ustedes. Por ahora deseo seguir aprendiendo.

Eternas Gracias a los Espacios que me permitieron aprender: las aulas, las bibliotecas, los tacos, la calle, la casa de mis padres y la casa en que vivo con mi pareja e incluso la virtualidad. En cada uno de esos lugares encontré algo de valor, pero principalmente, hallé partes de mí que me permitieron dar un paso más... y lo siguen haciendo...

Al CETIS 2, que siempre me ha brindado la oportunidad de acercarme. Quienes ahí laboran tienen mi respeto y cariño, porque en general, contribuyeron en diferentes sentidos a mi camino profesional y personal. Este trabajo es por y para ustedes.

A José Luis. Gracias, porque como te dije un día: "yo solo vengo para irme". Y en realidad, el iniciar contigo este camino, el crear un lazo de amistad tan profundo, me permitió mirar hacia mí para poder crecer en otros sentidos. Gracias por enseñarme tanto de tu potencial y apoyarme a valorar el mío. Aún hay más anhelos por cumplir y quiero que siempre estés. Te quiero muchísimo.

A Alba. Gracias, porque tu dulzura y paciencia cobijaron muchas veces a mi corazón. Gracias por ser una persona que emana mucha magia y compasión. Gracias por cada carcajada, porque tienes una sonrisa que deslumbra y contagia. Eres alguien que con pocas palabras alimentas al espíritu. Te quiero muchísimo honey.

A Marilú. Gracias porque, si bien la vida nos ha llevado por caminos diferentes, eres una de las personas más presentes en mi vida. Tus palabras me dieron mucha vida y me permitieron recuperar la confianza para poder retomar el camino. Te quiero demasiado.

A Miriam, Edith y Arturo. Gracias, porque con ustedes también aprendí demasiado. Su compromiso con la Maestría y con ustedes mismos me inspiró a crecer. Gracias porque en cada charla pude descubrir de cada uno cuán valiosos son. Que la vida nos permita seguir aprendiendo. ¡Los quiero!

A Eliana, Paola y Gaby. Mis hermanas por elección. Gracias con todo mi cariño porque cuando estoy con ustedes, pareciera que el tiempo no ha pasado. Volvemos a ser chamacos, a reír a carcajadas y a recordar nuestros tiempos de mocedad. Las adoro.

A Mike. Mi mejor amigo. Gracias, porque contigo me encuentro un espejo en el que siempre puedo reflejar quien soy. Pienso que eres una de las personas que más comprende mi sentir por el hecho de ser tan afines en la óptica de la vida. Gracias por permitirme enseñarte y al mismo tiempo aprender. Te quiero demasiado. Amigos hasta que se apaguen las estrellas.

A mis amigos en Farmacias del Ahorro. Porque ustedes inspiraron una parte fundamental de este proyecto. Cada uno, en diferentes niveles, alimentó las bases de lo que hoy estoy culminando. Gracias porque a pesar del tiempo, el cariño se ha mantenido intacto. "Eso fue ayer"... Esto será para toda la vida...

A la Familia Beltrán, mi segunda Familia. Gracias por cobijarme y amarme. Por haber formado a Erick con tanto amor y compromiso por la vida. Por haberle inculcado tantos valores que lo hacen un hombre extraordinario. Infinitas Gracias por estar tan llenos de amor. ¡Los amo!

Por último y quizás banal, gracias a las series que pude mirar mientras trabajaba en este proyecto. Parece mentira, pero fueron parte de un acompañamiento, especialmente por el periodo de confinamiento que vivimos. La pantalla me ayudó a mirar otra oportunidad de continuar el camino. Pretty Little Liars, Grey's Anatomy, Criminal Minds, Desperate Housewife y todas las del repertorio, gracias por hacer tan entretenido esta parte del sendero.

Atentamente.

Juanín.

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I. EL CETIS 2, UN ESPACIO DONDE OCURRE LA EDUCACIÓN	9
1.1. Al ingresar al plantel	18
1.2. Antecedentes y oferta educativa	44
CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO	49
2.1. El CETIS y su posición en la educación media superior	63
2.2. La Educación: la tierra prometida de la institución escolar	67
2.3. Por lo tanto, ¿qué sucede dentro de la educación?	69
2.4. El currículum como luz en el túnel de la educación	75
CAPÍTULO III. ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y TUTORÍA: POTENCIADORES DE LA TOMA DE DECISIONES Y EL PROYECTO DE VIDA	83
3.1. La Orientación Educativa: un modelo de acompañamiento subestimado	84
3.2. El acompañamiento: una forma de estar sin burocracia	91
3.3. La Tutoría: un espacio socioafectivo en la educación	96
3.4. Toma de decisiones	102
3.5. El proyecto de vida: una decisión construida desde muchas más	111
3.6. Las amistades y la escuela: proyectos de vida con los otros	119
CAPÍTULO IV. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y TEORÍA SOCIOCULTURAL: DESDE LOS LENTES DEL DOCENTE – INVESTIGADOR	129
4.1. La investigación cualitativa en la educación	136
4.2. El Enfoque Etnográfico	139
4.3. Etnografía en el aula	141
4.4. La investigación – acción	143
4.5. Investigación – acción en educación	144
4.6 Teoría sociocultural: desarrollo contextual – histórico	148
CAPÍTULO V. METODOLOGÍA	165

5.1. El inicio	169
5.2. Cualidades de las aulas	170
5.3. Características de la intervención	171
5.4. Relatorías	173
5.5. Autobiografías	181
5.6. Rotafolios	189
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE RESULTADOS	194
6.1. ¿Qué nos dicen los instrumentos elegidos? Imágenes de las vivencias ...	197
6.1.1. Autobiografías: lo que el estudiantado nos cuenta	199
6.1.1.1. Orientación vocacional	202
6.1.1.2. La opción asignada	205
6.1.1.3. Resignificación de la opción	207
6.1.1.4. Del formar al forjar vínculos	209
6.1.1.5. El sentido del aprendizaje	210
6.1.1.6. Toma de decisiones	211
6.1.1.7. Proyecto de vida	213
6.1.2. Conclusiones del análisis de las autobiografías	214
6.2.1. Análisis de relatorías	216
6.2.1.1. Ingresando al aula	216
6.2.1.2. Las reglas del juego	218
6.2.1.3. La práctica docente en marcha	219
6.2.1.4. Conociendo al grupo	220
6.2.1.5. Reflexión del aprendiz de docencia	222
6.2.1.6. Rituales institucionales	224
6.2.2. Conclusiones del análisis de relatorías	225
6.3.1. Análisis de rotafolios	226
6.3.1.1. Lo que sentí cuando llegué al CETIS 2	227
6.3.1.2. Las cosas que empecé a ver durante los primeros días	228
6.3.1.3. Lo que sucedía en casa	229
6.3.1.4. Lo que me gusta del CETIS 2	230
6.3.1.5. ¿Qué siento ahora que me voy?	231
6.3.2. Conclusiones del análisis de rotafolios	232
6.3.3. Algunas reflexiones y conclusiones finales	234
REFERENCIAS	244
ANEXOS	263

Esta investigación fue posible gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por medio de la beca otorgada para cursar mis estudios en el Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS Psicología), reconocido en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). **Dicho apoyo fue acreditado por medio del Currículum Vitae Único (CVU) 926610**

RESUMEN

Se presenta un trabajo en aula cuyo objetivo fue conocer las formas en que los estudiantes de bachillerato constituyen sus procesos de toma de decisiones y proyecto de vida, partiendo del hecho de que la escuela es un espacio que posibilita tal ejercicio. Tal ejercicio pudo observarse desde el enfoque sociocultural, ya que la *perezhievaniye* como concepto que permite comprender las formas en que los individuos constituyen sus vivencias, nos brindó la oportunidad de comprender algunos de los elementos que conforman los procesos de nuestro interés. Para ello, se contó con la participación de dos grupos de estudiantes de quinto semestre del Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios No. 2, “David Alfaro Siqueiros”. Uno del turno matutino, conformado por 38 alumnos, el cual cursaba la especialidad en Administración de Recursos Humanos, cuyo rango de edad se encontraba entre los 16 y 20 años. El otro, del turno vespertino, compuesto por 36 estudiantes, de la carrera en Diseño Industrial, cuyas edades oscilaban entre los 16 y los 19 años. Como forma de indagar, se utilizaron recursos autobiográficos y rotafolios elaborados en el aula. Estos recursos contribuyeron en recuperar la mirada del estudiantado. Por otra parte, recurrimos a las relatorías y a la narrativa etnográfica como forma de describir, transparentar e interpretar el proceso desarrollado por el practicante de docencia, ya que consideramos esencial pensar en el papel de la intervención como forma de construir el proyecto en mención. El método empleado fue de corte cualitativo, lo que nos ayudó en la profundización sobre los temas, comprendiendo con ello que tanto la toma de decisiones como el proyecto de vida no se sujetan a linealidades. Más bien, se entretajan desde complejidades como la historia del estudiantado, los recursos con que cuentan, resaltando además el papel de los otros en tales construcciones, especialmente en una institución educativa estigmatizada por el prejuicio social, vista como una opción educativa cuya modalidad es cuestionada por el modelo de formación que ofrece.

Palabras clave: Toma de decisiones, Proyecto de Vida, CETIS, *perezhievaniye*

ABSTRACT

This is a study about work in the classroom with the goal of knowing the ways in which high school students establish their processes for decision making and project of life, starting from the fact that the school is a space that allows this practice. This phenomenon was observed from a sociocultural approach, as the concept of *perezhivanie* that allows us to look at the ways in which individuals build their experiences, made us understand some of the conforming elements that interest us. For this purpose, we had the participation of two student groups, both of them in their fifth semester, at the Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios No. 2, "David Alfaro Siqueiros", in Mexico City. One of them, on the morning shift, consisted of 38 students between 16 and 20 years old, coursing the Human Resources Management speciality; and the other one, on the afternoon shift, composed of 36 students between 16 and 19 years old, coursing the Industrial Design speciality. Autobiographical media and classroom-made flipcharts were used as research resources to retrieve the students' glance. On the other hand, we used rapporteurship and ethnographic narrative as a mean to describe, make transparent and interpret the processes developed by the teacher practitioner, as we think it's essential to think of the role of the intervention as a way to build the aforementioned project. The methodology was qualitative, which helped us to deepen in the topics, by understanding that decision making and life project are not subject to linearities, but they intertwine with complexities as the personal histories of students, the resources available for each one of them, and also, in a highlighted spot, the role of others on those constructions, specially in an institution stigmatized by social prejudice, because it's seen as an educational option whose modality has been questioned by the training model it offers.

Keywords: Decision making, Life Project, CETIS, *perezhivanie*

INTRODUCCIÓN

La escuela, el lugar designado para el aprendizaje, para la formación de conocimientos, para la inculcación de saberes de aquellos ciudadanos del mañana. ¿Cuándo es mañana? Nadie tiene certeza de ello. Lo único que tenemos claro es que la escuela, como el espacio reconocido y legitimado para impartir aquello que se llama educación, lo mantiene como una promesa. Y aunque es un lugar conocido para quienes tenemos oportunidad de pasar por ella, que incluso, la llegamos a considerar como un segundo hogar, en realidad, la comprensión que tenemos de ella pudiera ser tan diversa, que resultaría complicado pensarla únicamente como aquel lugar en el que solo se acude a estudiar.

Los personajes que ahí concurren no son la excepción. Si bien es cierto que la institución les designa un rol particular, es un hecho que juegan otros más que también son importantes, tanto al interior como al exterior. De esta manera, en el caso del estudiantado, reconocemos que también se desenvuelven un papel como hijos, hermanos, estudiantes, compañeros, amigos, parejas. En el caso de los docentes y personal administrativos, además de ser tales, también entendemos que son padres y madres, trabajadores, compañeros, parejas, amigos y en algunos casos, personas con otra ocupación laboral.

Nuestra lista podría ser aún más extensa y sería imposible pensar en culminarla, ya que, para nuestros propósitos, concebimos la escuela como un espacio vivo, cambiante, en el cual se desarrolla un tipo particular de vida, relacionada sí, con los procesos de enseñanza – aprendizaje, aunque también con el desarrollo de situaciones específicas, las cuales difícilmente se tejerían de la misma forma en otro espacio.

Siguiendo lo propuesto por Palacios (2007), Hernández (2008), Reyes (2009), Grijalva (2011) y Ávalos (2012), el común que encontramos es que la

escuela es un espacio juvenil. En tal sentido, la vida a la que nos referimos tiene que ver con la energía y dinamismo de aquellos que van dejando la niñez y se encaminan hacia la adultez. En medio de ello, las experiencias por las cuales atraviesan, como su papel de estudiantes de un sistema educativo particular, el CETIS, en el cual gradualmente van construyendo algunos aspectos relacionados con su cotidianidad, como lo son la toma de decisiones y el proyecto de vida.

Y es que, en concordancia con Feixá (1999), los estudiantes, en su calidad de jóvenes, aún se encuentran bajo una tutela, lo que genera que diversos aspectos de su vida no se encuentren del todo en sus manos; no obstante, ello no es permanente, ya que el paso del tiempo, de forma gradual, propicia el hecho de que los mayores pierdan tales controles, haciendo que los primeros los vayan tomando en sus manos.

En la escuela ello ocurre con otros, ajenos a la familia. Con estos, se generan vínculos de distintos niveles de confianza que posibilitan un actuar con quienes comparten características similares con uno, y aunque la institución es un espacio con lineamientos rígidos, en realidad la compañía de los demás lo aligera.

Mirar estos elementos no es una tarea sencilla, ya que, a partir de lo dicho por Augé (1992), quienes apreciamos estos eventos le otorgamos un tipo de inteligibilidad, quizás distinto a los cohabitantes, por lo que se vuelve necesario el desarrollo de una apreciación que dé cuenta de ello.

Las ideas expuestas nos permitieron asentar las bases en el presente proyecto, ya que nos ayudaron a comprender cómo el escenario escolar se asemeja con un sembradío, en el cual, distintas condiciones además de la tierra fértil interactúan con las semillas plantadas, dando oportunidad a su crecimiento, aunque entendemos que difiere de esta analogía en el entendido de que no todas echarán las mismas raíces como se espera.

El CETIS, la modalidad educativa que nos ocupa, forma parte de la oferta educativa de nivel bachillerato a nivel nacional. Sus cualidades permiten que el estudiantado se forme con conocimientos básicos para incorporarse al trabajo, al tiempo en que lo hacen para continuar con sus estudios a nivel superior.

No obstante, a pesar de sus características, enfrenta la situación de un estigma, ya que, socialmente, se le aprecia como una institución para estudiantes con resultados del examen único poco favorables (Weiss, 2009). Por ello, realiza una serie de esfuerzos que contribuyen al ingreso, permanencia y egreso de sus alumnos. Entendemos al respecto que el tema de la permanencia lo enfrenta el mismo nivel educativo en todas sus modalidades; sin embargo, en algunas de ellas la problemática se vuelve mayormente manifiesta.

Particularmente para quienes deciden cursar sus estudios en el CETIS, la perspectiva cambia a partir de vivir la experiencia con los otros. Maffesoli (2004) lo denominaría “vibrar juntos”, mientras que Vigotsky (recuperado en Veresov, 2014) lo llamaría *perezhievanie*. Ambos referentes comparten el hecho del estar ahí, en el instante, en cada escena y los otros juegan un papel crucial, ya que con ellos se comparten esos momentos.

Estos elementos cobran valor en el marco de la docencia, ya que lleva a reflexionar sobre las situaciones que se viven ahí, y que no apreciamos de forma inmediata, toda vez que su ocurrencia se da al tiempo en que se suscitan muchos otros eventos. La velocidad de lo cotidiano, entonces, nos impide mirar cada instante de forma específica; sin embargo, todo ello incide en el escenario escolar de diferentes maneras, particularmente en las trayectorias educativas del estudiantado, por lo que se vuelve menester prestar atención en ello.

Lo descrito en estas líneas continúa acercándonos a los objetivos del presente trabajo, ya que nuestro interés se centró en la exploración de aquellos procesos implicados en la toma de decisiones y proyecto de vida en estudiantes de quinto semestre del CETIS 2, “David Alfaro Siqueiros”, de los turnos matutino y vespertino, en la asignatura de Tutoría.

La mirada de tales procesos se enmarcó desde la mirada de la *perezhivanie*, ya que consideramos que, como concepto, engloba una óptica suficientemente amplia sobre cómo se construye la vivencia de los distintos momentos a lo largo de la trayectoria.

En tal sentido, la estructura del presente consta de cinco capítulos, los cuales pretenden mostrar desde el momento en que se llega al escenario, a partir de un recorrido con intenciones etnográficas que nos dieran oportunidad de hacer una descripción y una interpretación de lo que ahí sucedía. Ello lo mostramos en el primer apartado, al cual titulamos “El CETIS 2, un espacio donde ocurre la educación”.

En cuanto al capítulo dos, el cual rotulamos “La educación media superior en México”, nos brinda elementos importantes para nuestro análisis, ya que aborda la comprensión de las formas en que el estudiantado ingresa al nivel bachillerato, y detrás de ello, los mecanismos que lo propician. Aprovechamos este apartado para brindar una descripción de las características del sistema CETIS, de su oferta educativa y propiamente, de aquella con que cuenta el plantel que nos ocupa.

En el tercer capítulo, revisamos los trabajos de diversos autores con respecto a los procesos de toma de decisiones y proyecto de vida. Estas aportaciones dieron soporte a la idea de que, tras ellos, encontramos minucias que nos llevan a renunciar a la idea en torno a su linealidad.

Con respecto al apartado cuatro, nos dimos a la tarea de ahondar en los ejercicios de orientación educativa, acompañamiento y tutoría. El primero, a partir de que es el mecanismo que implementa la institución con el fin de monitorear el camino del estudiantado en términos de aquellas situaciones que puedan, particularmente, afectar la trayectoria académica. El segundo, a partir de los procesos que posibilitan que el estudiantado se vuelva el autor principal de su camino educativo, al tiempo en que el docente se vuelve una guía en tal. El tercero, toda vez que la institución recurre a la asignatura de Tutoría como forma de insertar contenidos de corte socioemocional como parte de los temas a revisar en el aula, sin olvidar, por supuesto, que en este último espacio se llevó a cabo la intervención mencionada.

En cuanto al capítulo cinco, nos dimos a la tarea de desarrollar la información en torno al enfoque elegido para el trabajo de investigación, de carácter cualitativo. Así mismo, discutimos sobre los elementos correspondientes al enfoque etnográfico y la investigación – acción, ya que, en el trabajo, nos encaminaron a realizar la descripción e interpretación correspondiente a los eventos, además de una reflexión pertinente que coadyuvó en la realización de ajustes que posibilitarán cubrir y en su caso, enrutar los objetivos planteados al inicio. Así mismo, consultamos a una serie de autores que nos ayudaron a reconocer las cualidades de la teoría sociocultural, ya que, como lo indicamos, corresponde a la óptica elegida para el presente trabajo.

En el capítulo seis se describe la metodología, en la cual se integra la información de la población en la que se intervino, así como los recursos utilizados, como son las autobiografías, las relatorías y los rotafolios, ya que, en su conjunto, nos brindaron los elementos para recuperar la voz del estudiantado y del practicante de docencia.

Por último, se presenta el análisis cualitativo, recuperando el concepto de *perezhivanie*, por un lado, y por otro, una serie de categorías emergentes, lo cual

se llevó a un ejercicio de triangulación mediante el cual identificamos grupos de temáticas específicas, correspondientes con el marco sociocultural propuesto en el presente trabajo.

Para finalizar, se comparten las referencias utilizadas en el presente, con el fin de que los lectores puedan identificar las bases teóricas utilizadas y, en su caso, recuperarlas con el fin de continuar sus propios proyectos.

CAPÍTULO I. EL CETIS 2, UN ESPACIO DONDE OCURRE LA EDUCACIÓN.

El presente apartado muestra una serie de observaciones realizadas en el Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS) 2, “David Alfaro Siqueiros”. Este panorama se construyó a partir de una serie de relatorías correspondientes a las visitas que se realizaron al plantel y sus alrededores. El propósito de ello es brindar al lector un panorama que permita comprender, a partir de un panorama descriptivo y explicativo, aquellas situaciones que ocurren en la institución escolar de nuestro interés. Dicha mirada nos parece fundamental, ya que, a su vez, nos permitirá comprender situaciones que ocurren particularmente con los estudiantes, aunque se abarcan en lo general, sucesos del día a día que viven los actores educativos. Entendemos que, para el presente trabajo, quizás, pudieran quedar en el tintero algunas ideas; sin embargo, lo que se presenta, nos da oportunidad de comprender lo que sucede en instituciones educativas como el CETIS, un sistema de bachillerato tecnológico escolarizado.

El CETIS 2, “David Alfaro Siqueiros”, es una institución que se encuentra ubicada al sur de la Ciudad de México. Se ubica en Av Miguel Hidalgo 62, Col. Del Carmen, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04100 Ciudad de México. Esta zona, se caracteriza por ser mayormente residencial. A su alrededor nos encontramos con algunos otros edificios, como hospitales, escuelas y comercios, aunque en su mayoría son viviendas.

Durante las observaciones realizadas, nos percatamos de una diversidad de situaciones que ocurren de manera cotidiana, constante, y que nos sirven de base para el presente análisis. Por ejemplo, en los horarios de ingreso identificamos cómo llegan alumnos de distintos puntos, ya sea caminando entre calles, bajando de los distintos transportes y en algunos casos, descendiendo de taxis o autos particulares. Esto se percibe notablemente alrededor de las 7:00 hrs., y de las 15:00 hrs., ya que son los dos momentos de entrada para los turnos matutino y vespertino, respectivamente. De igual forma, a las 15:00 y a las 21:00 hrs., se puede ver una

dinámica similar, con la diferencia de que en lugar de que los estudiantes se dirijan hacia el plantel, más bien se retiran a diferentes destinos, asumimos que “de regreso a casa”. Algunos van solos, otros acompañados por compañeros y unos más por sus padres. En este momento vemos también que hay quienes suben a los diferentes transportes públicos, o en su caso, a vehículos particulares.

Esto llama la atención, desde la reflexión de los traslados en las ciudades. Aquellos en los que las personas, para llegar a ciertos lugares en la ciudad, requieren de medios de transporte, sin olvidar los tiempos y las distancias. Recordemos que la escuela como lugar de enseñanza geográficamente situado, es a su vez un espacio temporal, en el que se precisa la puntualidad como un eje rector de actuación. En su sentido cronometrado, los actores educativos, especialmente los estudiantes, requieren “medir” sus tiempos y reconocer lo más posible los lapsos de traslado que se ajusten al ritmo escolar, con el fin de evitar retardos, y que ello incida en su presencia y permanencia.

No obstante, esta reflexión también nos lleva a pensar en cuestiones de diferenciación profunda, ya que no todos los estudiantes proceden de los mismos domicilios, ni tampoco realizan el mismo tiempo de trayecto casa – escuela, sumando a ello los picos de tráfico propios de las urbes y también correspondientes a su hora formal de entrada, sin olvidar otras vicisitudes propias de lo cotidiano. Ello nos hace pensar en varios aspectos que pueden ser centrales en el rol de ser estudiante. Por un lado, el tipo de transporte que utiliza cada uno. Por otro, la ruta de llegada. Una más, los tiempos que invierte en ello y los transportes disponibles, que se traduce en una inversión económica en pasajes y al cuidado ante la diversidad de situaciones ya cotidianas de peligro.

Por otro lado, estos desplazamientos de ida y vuelta pueden ser incorporados como parte del horario escolar, lo que podría significar que también se es estudiante desde el momento en que comienza la preparación para acudir a clases, así como el lapso en que se vuelve al hogar, aunque también es claro que

se recupera el rol o una parte de él al momento de realizar los trabajos extraescolares, lo que puede derivar en la idea de que ser alumno implica asumir compromisos de horario diferentes en cada uno de ellos.

No queremos decir con esto que el rol se apague y se encienda únicamente en los instantes mencionados, aunque sí enfatizamos la importancia de la complejidad de ser alumno partiendo de las vicisitudes para estar presente en la institución escolar. Las rutas diferenciadas y los costes por ello, situación que quizás se invisibiliza al momento de estar presentes, porque quizás se asume por descontado que lo importante no es el camino, sino la presencia.

También a la salida podemos ver que los alumnos se encuentran reunidos en pequeños grupos. Hay risas que parecen reflejar una complicidad, típico de los espacios juveniles que menciona Weiss (2009), en los que hay otros significativos, lo cual se vuelve una dinámica fundamental en esta etapa. Desde la mirada del sentido y del significado podemos reconocer que hay formas particulares a las que los estudiantes recurren mientras son tales. En un sentido amplio, podemos argumentar que la escuela en sí misma es un espacio con un sentido general pero que a su vez se encuentra en un proceso de co - construcción de múltiples significados, lo cual pudiera ser la base para comprender por qué las trayectorias son tan diversas como la cantidad de estudiantes que ahí concurren.

Para Vygotsky, el sentido se relaciona con el significado de la siguiente manera:

El sentido en una palabra es el agregado de todos los hechos psicológicos que surgen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. El sentido es un fluido dinámico y una formación compleja que tiene varias zonas que varían en estabilidad. El significado solo es una de estas zonas de sentido y adquiere la palabra en el contexto del habla. Es la más estable, unificada y precisa de estas zonas. En contextos diferentes, el sentido de una palabra cambia. En

cambio, el significado es un punto relativamente fijo y estable que permanece constante en todos los cambios de sentido de la palabra asociados a su uso en diversos contextos. (Vygotsky, 1987, pp. 275 – 276, citado en Daniels, 2001, p. 79)

Quizás dentro de la multiplicidad de significados, hay uno que parece ser claro: la escuela es aquel lugar al que se acude para obtener conocimientos; sin embargo, también hay una apreciación sobre significados aledaños, particulares, quizás menos declarados pero también explícitos, que hacen referencia a un lugar de socialización, de otros que se vuelven importantes con uno, y de que para que tengan un lugar en la escuela, posiblemente con el fin de proteger dichas interacciones, se crean zonas alternas que al mismo tiempo forman parte del espacio (por lo menos para ellos mismos), como es el caso de la periferia o los recovecos, en los que las reglas escolares y la observación institucional no tienen el mismo alcance, por lo que se vuelven sitios de movimiento libre, ideales para expresiones y la preservación propias de la juventud.

Un elemento central, observado en todo momento es que, a esta institución, los estudiantes se presentan con uniforme, que básicamente, consiste en un suéter azul marino, una playera tipo polo color blanco, ambos con los escudos de la institución, un pantalón gris oxford (o falda, según sea el caso) y calzado negro (CETIS 2, s/f).

Este rasgo es un distintivo de instituciones como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y el Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), ambas pertenecientes al bachillerato ofertado por la Secretaría de Educación Pública, las cuales en sus distintos reglamentos establecen como criterio obligatorio el acudir a la institución con la vestimenta escolar correspondiente establecida por la entidad educativa. Posiblemente ello se relaciona con prácticas que la misma escuela ha adoptado como parte de su

consideración acerca de una propuesta formativa; sin embargo, la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEF, 2018), ha establecido que:

El uso del uniforme escolar no es de carácter obligatorio. [...] éste será opcional y se prohíbe exigir marca, logotipo o lugar de compra”. (p. 36). La SEP acompaña el argumento, expresando que “en México, aunque el uniforme no es obligatorio, la Secretaría de Educación Pública (SEP) recomienda su uso, pues lo considera una medida de seguridad tanto para la escuela, como para el alumnado (SEP, 2016).

Esta mirada de la indumentaria escolar es una de las razones que nos permiten reflexionar sobre las formas en que se inserta dicha práctica en el CETIS. En primer lugar, no todos los estudiantes lo portan como la institución lo solicita. De hecho, desde el área de orientación educativa del plantel, se insiste de forma constante acerca de su uso adecuado, aunque, con regularidad se aprecia que los alumnos no lo llevan completo, o utilizan prendas diferentes o lo combinan con ellas, e incluso, hacen algunos ajustes al diseño original, con lo que surgen tensiones constantes entre la escuela y el alumnado; pese a ello, la vestimenta escolar es requisito para que los estudiantes puedan ingresar y permanecer dentro del plantel.

Aun mirando desde afuera, también se puede apreciar una institución cuya entrada es un portón gris de metal. Sus muros están pintados de colores azul rey y blanco. La estructura nos permite ver algunos de los salones, aunque a la distancia se mira mínimamente su interior. Por lo menos, se pueden distinguir algunos movimientos de estudiantes y profesores. Lo que consideramos valioso de esta mirada distante es que la escuela, si bien es parte de un escenario social mayor, en sí misma es su propio escenario, también social, y con ello buscamos decir que “baila sus danzas propias”. Por ejemplo, de lejos podemos observar que en el aula hay ciertos movimientos, propios, que nos llevan a interpretar que “está sucediendo una clase”, y, por ende, nos da oportunidad de reflexionar que nos encontramos ante una escuela.

Junto al plantel, se encuentran un par de escuelas más. Tanto el CETIS como las instituciones mencionadas pertenecen al sistema público de la SEP. Quizás bajo esta imagen, podamos considerar que, en su conjunto, la institución pertenece a una cuadra escolar, que se distingue por el constante caminar de estudiantes en diferentes horarios, y que por lo menos de lunes a viernes, son quienes cohabitan estos contextos.

La zona que rodea al plantel se distingue por ser residencial. En este aspecto, pocos son los espacios públicos inmediatos. Los atractivos turísticos se encuentran a unas cuadas. En estos lugares podemos encontrar parques, museos, monumentos y otras edificaciones cuyo valor histórico transforma a esta demarcación en un lugar de tránsito turístico cotidiano, pero, además, como un atractivo cultural.

Aunque estos atractivos se encuentran relativamente próximos al plantel, los estudiantes se tienen que alejar del espacio escolar para poder llegar a ellos. En el fondo, este contexto se vuelve relevante toda vez que contrasta con la zona escolar mencionada. Mientras los sitios turísticos son concurridos de manera constante, la periferia de las escuelas es transitada mientras sus cohabitantes se encuentran ahí, presentes; en momentos como los fines de semana, podemos dar cuenta de una notable ausencia y tranquilidad. Como si el lugar únicamente cobrara sentido en semana inglesa, en el horario escolar, cuando se aprecian las olas de gente que van y vienen. ¿A dónde se va la escuela el fin de semana? ¿Se va con sus actores? ¿Se queda dormida?...

A un costado del plantel, en una de las calles, se colocan puestos de comida, pero únicamente por la mañana. A partir de las 3 de la tarde, comienzan a retirarse, por lo que para los alumnos del turno vespertino, así como para el personal que labora en el plantel, se reducen las opciones alimenticias.

En lo aledaño, el lugar más cercano para comprar algún alimento y convivir fuera de la escuela, lejos de la vista de las autoridades escolares, se localiza a las afueras de la Preparatoria No. 6, la cual pertenece al bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. A diferencia del CETIS, la “Prepa 6” es una institución a puerta abierta, es decir, podemos ver que constantemente sus estudiantes entran y salen del plantel, por lo que los puestos de consumo de alimentos los vemos concurridos de manera permanente durante todo su horario escolar. Pensamos de ello que la vida social escolar se mantiene dentro y fuera del plantel, e incluso, que los comerciantes en algún sentido forman parte de ella. Como si la escuela, por la condición de sus puertas abiertas, alcanzara a considerar, en lo informal, los comercios como parte de su propio espacio.

Es interesante esta mirada, ya que pareciera que la estructura misma pudiera sugerir, dada la falta de lugares al exterior para la convivencia, salvo la pequeña periferia del plantel, que los estudiantes del CETIS únicamente deben estudiar, sin posibilidad de recrearse en espacios propios, y quizás, esto se liga con el hecho del prestigio que tienen sus alumnos, es decir, de “los que no pasaron el examen”, argumento que empata con lo dicho por Weiss (2009) acerca de que *“los estudiantes con resultados menos alentadores en el examen son derivados en buena parte a estas escuelas”* (p. 85), como si se eslabonara una cadena entre la opción asignada y la experiencia que el estudiante debe vivir por no haberse preparado para una mejor opción.

Desde la perspectiva de la escuela como un espacio social, entonces comprendemos que el CETIS trae consigo una carga histórica importante vinculada con ser una institución de poco prestigio y de una calidad educativa cuestionable. Parece que ello ha abonado para que a su estructura física no se le preste la atención debida que permita volverla, sin que pierda su esencia educativa, un espacio lúdico, recreativo, placentero.

Sin embargo, si bien la institución en lo arquitectónico y estructural poco favorece a los elementos mencionados, hay explicaciones que nos permiten comprender cómo lo social cobra “vida”. En términos antropológicos, por ejemplo, podemos pensar en el espacio escolar como aquel en el que se construye en comunidad un *“principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa [en distintos niveles según la perspectiva o la distancia de la apreciación]”* (Augé, 1992, p. 58). Desde esta mirada, interpretamos que, dentro del espacio físico y social se van construyendo historias a medida que pasa el tiempo y se constituyen las vivencias, además de que el sitio mismo, con sus características, se va transformando en paralelo a estas experiencias.

Ello también nos lleva a jugar con la idea de que espacios escolares como el CETIS, posibilitan una “vida institucional propia” que, en efecto, se carga del sentido de quienes ahí cohabitan, pero, además, que se hace visible a partir de un esfuerzo de observación, en el que se da cuenta que, una vez dentro, “no es tan malo como parece o se hace creer”, porque los mismos participantes están ahí, alimentan permanentemente esos significados.

Con ello se puede pensar que existe un elemento dialéctico entre el espacio y los participantes, que se nutren mutuamente y que ello se va haciendo notorio a través de la vivencia y la reflexión sobre el transcurso de lo cotidiano, ejercicio que implica una inmersión profunda hacia elementos de apariencia clara, que, al mismo tiempo, son difusos y quizás confusos en sí mismos, porque parecen romper con la lógica de las mejores escuelas, y, por tanto, de los mejores alumnos.

En cuanto a la perspectiva social del contexto, en función de las posibilidades, sus participantes dedican tiempo en la construcción de dichos espacios, físicos, así como la inversión de recursos emocionales que les permitan formar y forjar vínculos en un contexto específico desde la socialidad, concepto propuesto por Mafessoli (2002, citado en Hernández, 2008), que les permita “vibrar

juntos” y crear esos lazos de amistad tan necesarios para la convivencia, y no nada más para interactuar con su “traje de estudiantes”, pese a las exigencias y la estructuración de todo un sistema.

Una de esas posibilidades mencionadas, nos la otorga la idea propuesta por Rodríguez (2015), quien recupera el “recreo” como una actividad que los estudiantes aprovechan para convivir. En su estudio comparte la importancia que ellos otorgan al juego como una forma de estar juntos, de dar vida a los espacios escolares, con sus propias reglas, como formas de usar trucos o estrategias, de la interacción con los dos géneros (y nosotros agregaríamos, del género mismo), de competencias, de obtención de recompensas, de la libertad de jugar y de la creación de relaciones.

En este aspecto, vemos que hay una apropiación de los espacios físicos a los que tienen acceso. De tales se hace uso en todo momento. La salida no es la excepción. Este instante es particular, ya que, al ir avanzando hacia las afueras del plantel, los estudiantes se detienen por momentos, el avance es lento, pero semejante al caudal de un río. Todos saben que van hacia afuera y que ello significa la salida.

Algunos se quedan por ciertos minutos, ya sea conversar o a esperar a otras personas, en su mayoría padres, madres o compañeros. Otros que se retiran inmediatamente, y vemos cómo abordan los distintos transportes. Mientras ocurre, volvemos a ver las olas juveniles abandonando el recinto y al tiempo que se van, se llevan consigo un poco del sonido del CETIS. Como si cada uno cargara una parte mínima del recinto en su mochila, para que, al día siguiente, lo vuelva a traer al lugar llamado escuela.

1.1. *Al ingresar al plantel*

Al cruzar la puerta de ingreso, se ubica la caseta de vigilancia, un pequeño espacio que la Institución ocupa como forma de controlar el acceso de personas. Ante quienes se encuentran en este sitio, los alumnos se identifican con su credencial. Esta actividad se pretende hacer con cada alumno, si bien algunos son escurridizos. De igual forma, los visitantes se acercan a quienes vigilan para verificar el asunto de visita y una vez hecho esto, son canalizados al área correspondiente.

Este espacio se encuentra ocupado durante todo el horario escolar. Los encargados cambian al concluir el turno. Al retirarse unos y llegar los otros, se aprecia el saludo de personajes que se conocen, y aunque no son compañeros de horario, podemos pensar que el lazo de la institución y el tiempo que llevan realizando la función les ha permitido una camaradería, ya que no nada más es el gesto cordial, sino algunas bromas que parecen acompañar al relevo para continuar con la labor.

Wenger (2001) nos lleva a pensar en las comunidades de práctica, y nos acerca a la reflexión que al tiempo en que las personas participan en las actividades, también establecen relaciones y formas de afiliación, más allá de que la institución tenga exigencias y muchos elementos cosificados, como la estructura, las normatividades, los horarios de entrada y salida. Sobre todo, en escenarios como el que nos ocupa, en los que la burocracia parece ser un elemento que individualiza a los actores, cuando estos se involucran entre lo personal y lo laboral, cuando lo que los une en lo formal es su ocupación laboral, pero en lo informal la camaradería, ello en conjunto permite reflexionar la idea de cómo ocurre la vida en la escuela, y rompe en algún punto con el muro tradicional de que “aquí se viene a trabajar”.

Pasando esta caseta, encontramos el espacio del checador, en el que se concentran las tarjetas de registro de entrada y salida del personal. También resalta porque está usualmente vacío, aunque hay un mostrador en el que, con frecuencia,

se ubica a algunos docentes o alumnos charlando. Parece ser que se ha adoptado como un sitio de resolución de problemas, siempre y cuando no infrinjan situaciones graves de disciplina, ya que para ello se encuentra Orientación Educativa, de la cual se hablará más adelante.

A lo largo del día, de forma intermitente y constante, podemos notar que, a pesar de encontrarse al aire libre, este lugar se presta como espacio para conversar y convivir, dejando entender la atribución de diversos significados aledaños al registro de entrada y salida.

Este espacio también permite que algunos profesores o autoridades educativas se reúnan para tratar temas de aprovechamiento, disciplina u otros, ya que, si bien está expuesto, en sí mismo se ha adoptado para tales fines, sin que el vaivén de personas represente algún conflicto y más bien se concibe desde la idea de que el bullicio hace las veces de una pared invisible, que marca una división entre quienes van de paso y aquellos que ahí atienden otros asuntos, sin interrumpirse unos a otros.

Pareciera que estos espacios emergen cuando no hay otros disponibles o de los que se pueda disponer en la inmediatez, y entonces, la necesidad o la posibilidad llevan a la recreación de sitios que, aunque tengan un fin inicial, también puedan cumplir con otros propósitos.

Por otro lado, además del objetivo primario, en este sitio se colocan diversos comunicados para el personal, con el fin de mantenerlos enterados de los eventos que les competen. Este espacio es muy peculiar, ya que hace pensar en una diversidad de rituales institucionales. Un ejemplo de ello se mira particularmente a las 15:00 p.m. y a las 22:00 p.m. En estos tiempos, por ser la hora de salida de la mayor parte del personal, se puede apreciar cómo cada uno toma su tarjeta para checar, o cómo algún compañero busca la propia y la de otros profesores para poderlas repartir. Una vez formados, a la hora en punto, comienza a escucharse

ese “clack” que indica que la salida se ha registrado correctamente, y con ella, un día más de trabajo.

En los horarios de entrada observamos algo diferente. El personal, salvo algunas excepciones, ingresa a laborar en general a la misma hora. En el momento de llegar al plantel, sobre todo si cruza con el horario de salida del turno anterior, se le concede al colaborador que llega marcar su entrada primero, con el fin de cuidar que no se le genere un retardo o incidencia, ya que ello puede repercutir en su salario.

No perdamos de vista que, aunque nos encontramos hablando de un contexto educativo, quienes laboran ahí, lo hacen por una remuneración, por lo que el cuidado que haya con respecto a sus incidencias laborales como son los retardos y las faltas, será un factor por atender. En ese sentido, el checador, un artefacto que registra la hora de entrada y salida, se vuelve una especie de “mediador salarial”, ya que cada dato que aparece ahí cobra una voz propia. Un testimonio documental que habla en nombre de la puntualidad, un valor organizacional que, en cierto sentido, rige los tiempos de los participantes. No se quiere decir que estos pierdan voz, pero parece que la ceden la palabra a un documento legitimado por la institución como forma de justificar su sueldo.

Otra particularidad del checador, la rescato a partir de una anécdota. En una ocasión que me encontraba en el plantel, me llamó la atención que había risas y comentarios entre las personas que iban a registrar su salida. En ese momento, al dar las 15:00 p.m., se escuchaban voces de celebración y aplausos. Esa fue la última “checada” de salida de un profesor, ya que ese día se jubilaba. Es muy interesante este tipo de eventos, ya que hay una aparente alegría por la jubilación tras una carrera hecha durante muchos años de servicio, y quizás en lo personal, se puede interpretar como la culminación de una historia, y la posible satisfacción de ello.

Este tipo de experiencias quizás adquieren un significado particular, ya que, además de lo dicho, apoya en la comprensión sobre múltiples vivencias. La vida laboral en la escuela se vuelve, en cierto sentido, un pasaporte hacia el futuro que requiere presencia, tiempo y esfuerzo, y quizás un toque de suerte que impida que algún acontecimiento interrumpa la trayectoria, y mientras, a trabajar se ha dicho.

Continuemos con este recorrido. Ya hablamos de algunos elementos encontrados al dar los primeros pasos desde el exterior hacia el interior del plantel. Ahora nos iremos adentrando cada vez más, con la intención de describir tanto la estructura como las vivencias que ahí suceden. El primer edificio ubicado, que es también donde se encuentra el checador mencionado, es el identificado con la letra A. En la planta baja, del lado izquierdo, la primera oficina es Orientación Educativa, y en ella están la encargada, y una o dos asistentes, dependiendo del turno.

Un evento particular e interesante ha sido la presencia de servidores sociales en este departamento y en general en el plantel. La función que realizan se vuelve relevante, ya que se encuentran apoyando en funciones administrativas, como son algunos de los trámites, brindar información a padres de familia, preparar charlas para los grupos e incluso participar en la aplicación de sanciones disciplinarias para los estudiantes. Prácticamente vemos que cuando llegan, comienzan a participar de forma activa en los quehaceres del plantel.

Durante la observación, se hizo notable que estos chicos se involucran rápidamente en las tareas, y al mismo tiempo, parecen vincularse de manera semejante a como lo hacen quienes han estado ahí, aun entendiendo su rol temporal. Su presencia se ha vuelto tan relevante, que, por ejemplo, una de las servidoras sociales hoy en día continúa siendo la jefa de servicios escolares del turno matutino. Ella fue contratada hace 10 años debido a la oportunidad que le concedió la administración.

En la oficina de Orientación se cuenta con equipos de cómputo, impresora y extensión telefónica, así como repisas y gavetas para el almacenamiento de expedientes. Cada turno, salvo los ordenadores, tiene su propio mobiliario.

Por lo regular, en el transcurso del día se observa un ir y venir de estudiantes que se acercan al espacio para distintos propósitos, como son la consulta de horarios de clase, la aclaración de dudas administrativas, la remisión por parte de personal de otras áreas para el levantamiento de algún reporte o la aclaración de alguna anomalía, aunque también vemos a aquellos chicos que únicamente pasan a saludar a las orientadoras. Estos últimos chicos llaman la atención porque parece que logran tejer un vínculo afectivo con algunas personas de este espacio. Yendo más allá, podemos pensar que en este espacio algunos estudiantes se expresan con cierta libertad, aun sabiendo que es el sitio en el que se aplican las sanciones administrativas.

De igual forma, podemos ver que hay docentes que se acercan para solicitar alguna información o dar seguimiento a temas como citatorios o sanciones que pudieran haber solicitado para los estudiantes. Esto es poco frecuente, pero parece responder a la verticalidad de las relaciones que se desarrollan en el aula, y que, cuando se vulneran, se recurre a los métodos aprobados por la misma institución para mantener el orden y la disciplina.

El espacio de orientación educativa también permite la reunión con padres / madres de familia o quien represente al alumno, con el fin de fortalecer el proceso educativo y establecer acuerdos en favor del estudiantado. Además, este departamento se encarga de organizar las reuniones para la entrega de las boletas de calificaciones. Su intervención podría ser considerada un ejercicio remedial que abone, entre otras cosas, a prevenir la reprobación o la deserción, así como otras conductas de riesgo.

Los orientadores aquí, si bien se sujetan y buscan que la normatividad escolar se cumpla, también dan seguimiento a las trayectorias escolares, y en su caso, contribuyen a la búsqueda de apoyo que permita que el estudiante continúe con su proceso formativo a partir de su situación académica.

Una de las exigencias a supervisar es sobre el uso del uniforme, ya que no solo se revisa al ingreso, sino también durante la estancia de los estudiantes en el plantel. No obstante, en nuestras observaciones notamos que hay quienes, al ingresar, en algún momento del día se cambian de ropa y se colocan prendas distintas. Esto también ocurre al salir, ya que ellos argumentan que, como ya es tiempo de retirarse, ya pueden portar la prenda que les agrada. Al respecto, la institución busca mantenerse atenta para que el uniforme sea portado todo el tiempo.

En cierto sentido, si bien vemos que Orientación Educativa es una especie de panóptico, a partir de la experiencia de estar ahí realizando las funciones, también es posible pensar que la labor dentro de esta oficina permite un grado de holgura, que, a su vez, contribuye a la permanencia del estudiante, si bien como forma de conservar la matrícula, también como manera genuina de que los estudiantes continúen su camino.

El diálogo y la construcción de soluciones se establece a partir de las posibilidades del mismo departamento, de los docentes, las autoridades escolares, los padres de familia y el alumno, lo cual implica cierto tipo de negociaciones, como, por ejemplo valorar el desempeño académico del estudiante, el tipo de incidencias escolares previas e incluso de la apertura de padres y estudiantes para aceptar las alternativas.

Como se puede reflexionar, este departamento es un canal de comunicación con diversas líneas, tanto al interior como al exterior del recinto escolar. Quizás por

ello es por lo que, en lo general, es un área institucional que se encuentra próxima a la entrada.

A un costado de esta oficina, encontramos la enfermería, un lugar visitado con suma frecuencia. En dicho lugar, se brinda consulta de primer nivel a los estudiantes, así como al personal docente y administrativo. El espacio cuenta con una camilla y otros dispositivos médicos para la revisión de estudiantes, así como medicamentos básicos para el manejo de algunos padecimientos en salud considerados leves. En dicho lugar, también se permite la estancia de los alumnos cuando presentan algún malestar mayor, mientras sus padres, tutores o algún servicio de salud pueden acudir por ellos. Esta labor se coordina con el área de orientación educativa, para dar seguimiento al cuidado del alumno y determinar en conjunto si amerita retirarse o no del plantel.

También, aquí se revisan los justificantes médicos que llevan los estudiantes, con el fin de verificar su veracidad, y de ser así, llenar el formato correspondiente para que los profesores puedan estar enterados de sus inasistencias. Un requisito para poder realizar este trámite es que el alumno presente un documento expedido por una institución como el IMSS, el ISSSTE o la Secretaría de Salud; en caso de presentar uno distinto, no se permite la realización del trámite.

Es importante mencionar que las personas que brindan atención aquí, que son enfermeras y médicas (distintas para cada turno), que, además del servicio, también tienen labor docente, por lo que reparten sus tiempos entre el aula y la atención en salud, lo que posiblemente representa una inversión de energía considerable para ambos ejercicios, especialmente porque estas consultas también forman parte de una labor administrativa que se reporta como parte de la evidencia de trabajo hacia la población estudiantil.

Al salir de este consultorio se observa el vestíbulo y ahí se puede ver un pizarrón en el que se da a conocer el directorio del plantel, un bebedero y una vitrina en la que se colocan carteles, trabajos escolares, información sobre trámites, entre otros.

Con regularidad vemos que los estudiantes se acercan al bebedero para llenar sus botellas de agua. Si bien el vestíbulo puede ser considerado como “de paso”, debido a la cercanía con la entrada, al checador, a la oficina de orientación educativa, al consultorio, así como el camino para subir a los pisos superiores de este edificio y su conexión con el patio del plantel, podemos pensar que es un punto de encuentro para los propósitos anteriormente mencionados, además de que se vuelve un espacio ideal para el resguardo en tiempos de lluvia.

Junto a las vitrinas mencionadas se encuentra una más grande, en la que ocasionalmente se colocan colecciones de trabajos realizados por los estudiantes en las carreras técnicas. Podemos ver algunas figuras de madera, yeso y metal. Es un espacio que se utiliza también para exponer otros elementos, como las exhibiciones que se montan para el día de muertos u otras festividades o efemérides. Este sitio permite mostrar un poco de la creatividad de los alumnos para la elaboración de distintos trabajos a partir de lo aprendido en las carreras técnicas.

Enseguida del directorio, se hallan las escaleras de ascenso al primer piso, en el cual se ubican las oficinas administrativas y junto a dicha subida el departamento de Titulación, en el cual los estudiantes pueden revisar los trámites correspondientes con su cédula y Servicio Social.

En esta escalera, podemos ver cómo suben y bajan los estudiantes, ya sea por el cambio de clase o por la realización de algún trámite en las oficinas de este edificio. También encontramos que las escaleras son un punto de reunión para alumnos. Podemos verlos sentados en algunos momentos del día, charlando, sin hacer más.

A un costado de las escaleras y la oficina de servicio social, está el sanitario de mujeres y personas con discapacidad. Es concurrido gran parte del día, y lo ocupan alumnas, profesoras y las trabajadoras que se encuentran en las oficinas, e inclusive otras más que visitan el plantel.

En este mismo edificio, en la planta baja en el ala oriente, podemos encontrar la Biblioteca, la cual contiene un pequeño acervo bibliográfico. Cuenta también con su propia sala de consulta, así como computadoras de las que los estudiantes pueden disponer para sus respectivos trabajos. Además de ello, también se observan alumnos jugando ajedrez o realizando otras actividades en voz baja. Una persona es quien regula tanto el acceso como el orden. Este espacio, en años anteriores, se ubicaba en la planta alta de este edificio.

Al subir al primer piso, del lado derecho, en el ala poniente, hallamos la sala de maestros, un espacio en el que se reúnen docentes, particularmente los de tronco común, y en el que pueden preparar sus sesiones, o en el que conviven y consumen alimentos. En este espacio suelen verse pocos alumnos, y quienes llegan, se les pide que esperen en la parte de afuera para poderles atender.

Estas dinámicas nos hacen recordar a Varela y Álvarez - Uria (1991), quienes nos llevan a ver, desde la construcción de la maquinaria escolar, la delimitación de la actuación de los estudiantes dentro de una institución. Los autores, en un recuento histórico sobre cómo se ha edificado la escuela, nos conducen a la visión de que uno de sus pilares ha sido la fragmentación de la socialización entre los personajes educativos a través de la creación de mecanismos (lugares, normativas, discursos) bajo los cuales el estudiante debe aprender a conducirse. La mirada propuesta en este texto nos hace reflexionar sobre cómo el centro escolar en sí mismo, abre y cierra espacios que “horizontalizan” o “verticalizan” las relaciones, y que ello como parte de la formación es (o debe ser) un proceso normal y hasta respaldado que los estudiantes deben

incorporar y al que deben acostumbrarse, con poca oportunidad de cuestionar y menos de romper tales prácticas.

Al fondo de dicho espacio están las oficinas de los jefes de Docentes y de Tronco Común. Sus oficinas se hallan una junto a la otra, y desde ahí, ellos observan la panorámica del espacio. Es como una especie de panóptico en el que es posible visualizar la sala en general. Afuera de esta oficina, podemos ver un escritorio en donde ubicamos a una secretaria, quien asiste a los titulares de estas áreas.

En el mismo espacio, hay sillones de descanso para los profesores, y junto a ellos, algunos *lockers* en los que se les permite guardar sus cosas. Si bien estos sofás están disponibles, normalmente observamos a los docentes ocupando los cubículos personalizados, uno por docente, divididos por vidrio esmerilado. Durante el tiempo que ocupan estas mesas de trabajo, ellos realizan actividades en su computadora, revisando información o realizando lectura.

En esta sala también se organizan eventos para docentes, como, por ejemplo, festejos de cumpleaños, eventos como la tradicional partida de rosca o de pan de muerto, invitando también a las personas de las distintas oficinas. Podríamos pensar que cumple con la función administrativa – lúdica para quienes laboran en la institución, sin o con acceso restringido a los estudiantes.

Aquí valdrá la pena incluir una impresión partida de las observaciones. En algunas ocasiones, tanto cuando fui empleado como cuando fui practicante en la institución, tuve oportunidad de estar en algunos de estos eventos. En varios momentos, pude mirar a los estudiantes que se encontraban afuera de tal oficina, esperando ser atendidos. Pero más que eso, tal pareciera que mirar hacia adentro les llevaba a cuestionarse por qué unos podían utilizar los espacios de forma lúdica, mientras que otros únicamente debían utilizarlo de manera institucional. Esto abre una pregunta sobre ¿quién y cómo se determina la utilización de los espacios aun cuando parezca que tienen un fin en específico?

Saliendo de esta sala, justo enfrente, se localiza la oficina de Control Escolar, adscrita al área de Servicios Escolares. En las ventanillas hay tres secretarios, con los cuales, se solicitan constancias, historiales académicos, o se dejan recibos de pago por diferentes conceptos, como inscripción, exámenes, etc. De igual forma, este departamento funge como intermediario entre estudiantes, padres de familia y la autoridad escolar, con más frecuencia, con las jefas de servicios escolares o con el subdirector, para revisar alguna situación de su interés.

Al parecer, la interacción es de duración diversa según el tema a tratar, que puede ir desde información concreta, hasta el tratamiento de situaciones más puntuales, como problemas disciplinares o el manejo de situaciones personales.

Estas últimas se comparten con el área de Orientación Educativa, lo cual se vuelve un canal de comunicación entre estudiantes y personal del plantel, ya que permite formas de acompañamiento, útiles para preservar, si puede decirse así, la armonía escolar.

Al final del pasillo, se ve la entrada a las oficinas de los titulares de Planeación, Servicios Escolares, Recursos Humanos, Servicios Administrativos, Contraloría, Subdirección y Dirección. Salvo para el área de Servicios Escolares, los jefes del resto de oficinas mencionadas son el mismo funcionario para los dos turnos.

Normalmente (a excepción de la oficina de Servicios Escolares de la cual ya se describieron algunas características) hay pocos alumnos en este lugar, a pesar de ello, los que andan por aquí, es frecuente verlos en estos espacios.

Llama la atención que los estudiantes del turno vespertino buscan con frecuencia a la jefa de servicios escolares. Es interesante ver que conviven con ella, le confían situaciones personales y ella, pese a la carga de trabajo que demanda su

puesto, se toma el tiempo para escucharlos sobre los temas que le plantean. No son muchos alumnos, pero los que están, parecen tener una relación familiar con ella.

Al salir de este piso de oficinas, y subir al siguiente, se ubican las tres salas de cómputo, en las que los alumnos toman algunas clases, como son Tecnologías de la Información y la Comunicación, o Realización de Planos en Autocad, principalmente. Aunque también se dispone de ellas cuando los profesores requieren realizar cursos en línea dentro de la institución, lo cual sucede con más frecuencia en los periodos intersemestrales.

Si bien ha sido complicado observar dentro de estas aulas por las características del presente proyecto, cuando se ha podido, se ha logrado ver que los estudiantes ocupan los equipos realizando los trabajos mencionados, pero también de forma eventual, se ha mirado el explorador abierto en páginas de entretenimiento y redes sociales, lo cual nos hace pensar que a la par de que realizan sus trabajos, los profesores han sido flexibles para que puedan realizar su actividad de forma entretenida.

Quizás este tipo de situaciones podemos pensarla como esas negociaciones que los docentes hacen con los alumnos, como forma de que se alcancen objetivos curriculares, construyendo también un clima de aula en que los alumnos y el profesor se sientan cómodos. Esta interpretación la realizamos con la reserva debida, dado que la interacción con el profesorado fue menor en comparación con el alumnado; no obstante, nos permite continuar mostrando elementos cotidianos de las ocurrencias en el plantel.

Esta idea se puede acompañar de lo propuesto por Torres (1998), quien expone cómo los profesores se encuentran dentro de un marco que limita su ejercicio, ya que aquellos aprendizajes que los estudiantes “deben adquirir” vienen, por lo regular, propuestos por instancias ajenas al recinto escolar, y, además,

distantes de la creatividad del profesor. Complementando esto con lo que menciona Connell (2006), el currículum dicta tanto lo que deben aprender los estudiantes como aquello sobre lo que deben trabajar los profesores.

En tal sentido, quizás y como una manera de que se logren los objetivos académicos dentro del aula, los maestros podrían “ceder” ante algunas situaciones del aula, como las formas en que se distribuye el uso de los recursos escolares, así como el desarrollo de las interrelaciones.

De parte de los alumnos y como también lo menciona Torres (1998), se logra apreciar que quienes que llevan cierto tiempo insertos en el sistema escolar, pueden comprender aquello a lo que se deben adaptar, y deja entender que también aprenden a interactuar dentro de estos marcos de referencia.

De otro lado, también presenta la idea de aquellos que, por diferentes razones, entre ellas el conocimiento que construyen fuera del recinto escolar, si bien se encuentran en un proceso de adaptación constante, también es una realidad que no lo hacen al estilo de la tabula rasa, y más bien, logran “imponer” en algún sentido sus propias inserciones, volviéndose ello una lucha con el sistema, en la que se desarrollará una serie de tensiones constantes entre el poder de uno con respecto al del otro. Ello quizás se pueda identificar como un juego en el que no hay un ganador establecido, ya que cada uno, pareciera, se esfuerza en la batalla sin querer ganar la contienda, ya que ello acabaría con el juego. Sigamos con nuestro recorrido.

En este punto concluimos con las características del edificio A y continuamos con las del edificio C. En la planta baja de este hallamos los talleres de la carrera de Diseño Industrial, en los que se pueden ver a los alumnos realizando actividades correspondientes al tema; sin embargo, por la distribución de salones para la impartición de las asignaturas, algunos docentes de otras materias teóricas dan su clase en los salones acondicionados para talleres o laboratorios. Estos espacios en

el plantel se distinguen por varias características: una de ellas es el tamaño amplio y los materiales con que cuentan, entre otros, para cortar, tallar, lijar o soldar, según el requerimiento.

Todo el tiempo, los estudiantes están ahí, trabajando con sus materiales, elaborando diferentes objetos para sus asignaturas. Mientras ello ocurre, se puede mirar el cuidado al detalle que imprimen para ello, y al mismo tiempo la convivencia y camaradería.

Llama la atención esta planta baja, particularmente el Taller de Metales, que se encuentra justo frente a la biblioteca, el cual se distingue, además de ser un aula de clase, porque se ha vuelto un punto de encuentro entre jóvenes. De pronto se aprecia que, además de los alumnos del grupo en turno, vemos algunos que pertenecen a otros salones, pero que se hallan ahí, interactuando. Esto hace pensar en los lugares que los estudiantes prefieren para convivir, que no necesariamente corresponden a los designados por la institución, y que a ellos les ha brindado alguna posibilidad para reunirse.

Pudiera pensarse que se debe a que no está tan a la vista del personal de la institución, ya que este salón se distingue por situarse en un punto en que se puede observar únicamente si pasamos frente a él o si nos encontramos en la biblioteca, por lo que el estar fuera del foco de atención, podría ser un elemento ideal para la construcción de relaciones, con poca interferencia de la vigilancia, y, por tanto, con mayores opciones de libertad.

Las aulas de este edificio, 9 en total, por su tamaño amplio, requieren que los docentes incrementen el volumen de su voz, ya que los alumnos se distribuyen en distintos puntos, no siempre cercanos a la tarima. Incluso tan al fondo, que se vuelve necesario acercarse con ellos como forma de mantenerlos en el ritmo de la clase.

Cuando entramos a estos salones, aunque también gran parte de las ocasiones que pasamos por fuera, podemos percatarnos del poco silencio que se guarda. Normalmente, habiendo clase o no, los alumnos se encuentran platicando y realizando sus actividades. Hay algunos incluso que, mientras atienden sus tareas, escuchan música. Notamos también que hay los que trabajan de manera individual, otros en parejas, y otros más reunidos a partir de tres o más compañeros. Ha sido notable también ver otros que se encuentran cercanos a los profesores, conviviendo con ellos e incluso jugando.

Ello nos sigue haciendo pensar en el clima de aula, en el que el docente se interrelaciona, también, como forma de lograr sus objetivos y quizás con ello no nada más facilitar el trabajo, sino también abrirse camino para entrar a la dinámica de los estudiantes, y con ello, contribuir con el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Recordemos ahora lo mencionado por Rockwell (2014), quien desde la cotidianidad nos habla de las dificultades que hay en las instituciones escolares para poder implementar el currículum y sus correspondientes exigencias, y que, para lograrlo, se echa mano de las posibilidades que el contexto les proporciona. Esta idea nos lleva a pensar en que los sucesos en el aula, ya que, si bien pareciera que los alumnos únicamente deben estudiar o en el que los profesores solo tienen que impartir clase sin otro tipo de dinámica, como si fuera un espacio “neutro”, al participar en ambientes interactivos, las voces se harán presentes momento a momento, con los pensamientos y sentimientos que ello implica, y al mismo tiempo, continuar con su labor, respondiendo a las demandas que un sistema impone para su ejercicio.

Avanzando con este recorrido, en este edificio C también encontramos los cubículos de especialidad, uno al final de cada pasillo de cada piso. En estas salas, se reúnen los profesores de las especialidades de Arquitectura, Diseño Decorativo y Diseño Industrial. Estos espacios se distinguen por estar en un edificio distinto a la sala de profesores. Son espacios más pequeños y discretos, en el sentido de que

se encuentran al fondo de cada pasillo de este edificio, alejados del patio, y usualmente se encuentran cerrados y no hay alguna ventana que permita mirar lo que ocurre dentro de ellos. En el presente trabajo no se pudo ingresar a estos lugares; sin embargo, lo que se logró ver, fue que aquí acuden los profesores de las carreras mencionadas cuando no tienen horas frente a grupo, posiblemente para descansar, para revisar trabajos o atender pendientes propios de su área.

Esto hace pensar en las razones que los docentes pudieran tener para distanciarse de los estudiantes. No se quiere decir que ellos lo hagan de manera intencional, pero sí lleva a la reflexión acerca de aquello que genera un vínculo de profesores y alumnos únicamente en el aula o en las actividades escolares. Simbólicamente las distancias se acentúan a partir de los espacios designados para cada uno, quizás significando que “así debe ser”.

A un costado del Edificio C podemos ver una pequeña papelería en la que los estudiantes compran materiales para sus materias, como son hojas de rotafolio, lápices, colores, sacapuntas, además de que, ahí mismo, pueden sacar sus copias. Esta papelería está a cargo de un señor que tiene la concesión, y que no forma parte del personal de la escuela. Es una persona que tiene ya varios años en el plantel, y atiende durante los dos turnos. En épocas de inscripciones, por ejemplo, con el fin de que los alumnos no se desplacen fuera del plantel, él ordena fotocopias de los documentos de inscripción, para que ellos los adquieran sin salir de las instalaciones. Así mismo, los docentes se acercan con él para que les apoye con los duplicados de los formatos que se requieren para las clases.

Junto a la papelería, se encuentra una escultura metálica que representa una imagen de la Virgen de Guadalupe. Aparentemente, es una escultura que se hizo como parte de los productos de la carrera de Diseño Industrial, e incluso, se puede ver que está ensamblada y fundida con metales. Este tipo de monumentos son interesantes, ya que ponen de realce el tema religioso en las instituciones de educación, en las que, por lo menos en lo constitucional, se enfatiza su carácter

laico; no obstante, este tipo de símbolos, claramente dejan ver que parte del pensamiento que corre en las aulas, tiene algún tipo de influencia religiosa, la cual proviene de un orden mayor denominado cultura mexicana.

Para la población, en lo general, estas obras tienen un significado religioso asociado con lo divino, con lo devocional, y, por tanto, el extenderlo es una tarea que, independiente al tipo de influencia que ejerce en lo escolar, quizás como una contradicción entre la visión de la educación laica y quienes profesan un credo, ha logrado colocarse en el reconocimiento de toda una cultura, posiblemente al punto de que surja una necesidad de evocarlo y, por ende, construirlo cuando se nota su ausencia.

Tal vez este elemento pueda estar ligado con la idea de que la escuela no se configura por sí misma, sino que, a su vez, se constituye a partir de elementos institucionalizados en la realidad social, como son *“la familia, la iglesia, la comunidad, los medios de información masiva, etc. Así pues, la educación configura [y es configurada por] lugares donde los sujetos han de inscribirse”* (SEP – DGETI - SEIT, 2000, p. 34).

Posiblemente esta reflexión, nos permita comprender que a los participantes de la cultura escolar no les genere extrañeza el encontrarla (y quizás buscarla cuando haga falta) en diferentes momentos dentro de estos escenarios.

En el Edificio contiguo, el B, se ubican más salones y menos de talleres. Aquí podemos ver, en la planta baja, el laboratorio de Química, adecuado para las prácticas que se realizan de la materia, aunque al igual que los salones mencionados, se dispone de su uso para asignaturas que no corresponden al laboratorio. De igual forma, pasa con el laboratorio de Física, el cual se ubica en el primer piso. En la planta baja, se encuentra el sanitario de hombres, cuyo acceso da al patio.

Hay que puntualizar que estos sanitarios hasta hace un par de años, se ubicaban en la parte posterior de dicho edificio; sin embargo, se optó por cambiar el acceso al frente, a la vista de la comunidad escolar, con el fin de prevenir que los alumnos varones se expusieran a conductas de riesgo. Este elemento nos hace mirar cómo en los recovecos de las instituciones, independientemente de la dimensión, se vuelven espacios que, a partir de la apropiación que los estudiantes hacen de ellos, pero, además, del aprendizaje de algunas prácticas, también pueden volverse zonas inseguras. Quizás de ahí proviene el origen o la necesidad de contar con personas que se dedican a la vigilancia, posiblemente en un sentido de evitar la propagación de este tipo de actividades, aunque sea en lo momentáneo o mientras están a la vista.

Una de las cosas que se observan en varios momentos del día, es que los estudiantes se colocan en los pasillos y en los balcones de este edificio, imagen semejante a la de un palomar. Tal vez tiene que ver con que, desde arriba se puede ver hacia el patio, y entonces los alumnos se ubican en el primer y segundo piso para tener una vista panorámica. Por lo regular, es un espacio en el que se encuentran algunos grupos de amigos, o las parejas cotorreando, echando relajo, fuera del aula.

Regularmente los prefectos, es decir, aquellos personajes educativos que se encargan de *“vigilar y orientar [en algunas instituciones escolares] a los alumnos y, en su caso, personal docente en el cumplimiento de las disposiciones y medidas que señalen las autoridades, y que desarrollen actitudes y hábitos que contribuyan a su formación integral”* (SEP, 2013), se encuentran en los entrepisos de los edificios B y C, cada uno ya asignado de forma fija a la supervisión de un pasillo. Desde ahí se pretende monitorear a los alumnos, así como llevar el control de los profesores que se encuentran en las aulas. Ellos van reportando en un formato institucionalizado, lo que permite saber cuáles son las clases en que se deben encontrar los alumnos.

Es interesante mirar el contacto que hay entre prefectos y alumnos, ya que, si bien dentro de sus funciones se encuentra el monitoreo, también parece que se generan relaciones con cierta flexibilidad, digamos, horizontalidad. Entre unos y otros se hacen bromas y hay camaradería. También hay momentos en los que se aprecia tensión, como cuando los alumnos cometen alguna falta. En estos casos, se realiza la canalización al área de orientación educativa, para resolver los conflictos que puedan surgir por la indisciplina de los estudiantes, aunque en realidad, estos casos son pocos.

Este tipo de relaciones, nos hacen pensar en Feixa (1999), cuando se refiere a la cultura hegemónica y a las culturas juveniles, en las formas en que negocian sus relaciones, en este caso, para poder interactuar bajo el entendido de las restricciones disciplinarias de un sistema escolar con una reglamentación deseable a cumplir, pero también la necesidad que ellos tienen para interactuar con sus pares, y poder construir vínculos que les permitan cierta libertad, e incluso la posibilidad quizás de pensar el espacio como propio, y tal vez por ello, estas negociaciones con la autoridad educativa puesta en los prefectos como “figuras de autoridad en campo”, sin llegar a decir que esto sea fundamentada en falsedades, les apoye a los estudiantes a construir un clima más amigable, por un lado, y por otro, a los prefectos, atenuar los conflictos que se derivan a partir de las relaciones de poder.

Aquí podemos retomar también a Bourdieu (2000), quien nos lleva a la argumentación acerca de cómo se construye el espacio social. Para él, este elemento corresponde a la interacción entre estructuras y su relación con el poder simbólico, en el cuál, reflexiona, es posible crear un mundo social, mismo que no está definido *per sé*, sino que, desde luchas simbólicas constantes entre lo legitimado y aquello que no lo es (por ejemplo, entre las voces institucionales y las estudiantiles), se construye el mundo y sus posibilidades de cambio, aunque el mismo autor reconoce que dentro de ello juega un papel crucial el capital simbólico, es decir, aquel reconocimiento diferenciado que se le otorga a cada actor dentro del espacio, lo cual, evidentemente, será distinto entre unos y otros, pero que, al final y

siguiendo sus líneas, parecen necesitarse mutuamente como forma de continuar la construcción, quizás eterna, del espacio social.

En este aspecto, podemos pensar estos conceptos como parte de un juego constante entre el poder que implementa la institución con fines varios, y aquel que se encuentra entre los alumnos, poco legitimado, pero que les permite construir los espacios que se discuten en el presente texto, que les posibilitan la resistencia ante las exigencias institucionales, que no nada más se relacionan con el cumplimiento de un papel de estudiante, sino, además, con su formación, incluso, en la constitución de pensamiento y valores, lo cual parece evidente, pero que tiene sus bases en la legitimidad que se le otorga a la escuela como “centro de saberes” para este cometido, y que a su vez, quizás, se vuelve más sencillo si se concede un margen de acción al estudiante dentro del marco de referencia.

Aquí cabría colocar lo propuesto por Frederic Thrasher (1943, recuperado en Urteaga, 2009), quien se refiere a la miopía institucional, arguyendo que las instituciones califican desde su escala valoral a la juventud, expresando que todo aquello que intentan estos para regularse es considerado como comportamiento desviado. Desde este enfoque, es que las instituciones justifican su proceder, centrándose en ciertos estudiantes, dinámicas y prácticas para no perder la estabilidad de sus concepciones institucionales.

Tal vez la relación que se construye entre el prefecto y el estudiante (lo cual también podría pasar con otros personajes en la institución), como forma de que la convivencia y libertad no se impidan, pero también como manera de mantener el orden y la disciplina que el plantel establece en su reglamento, permite que ambas situaciones puedan llevarse a cabo, y que las tensiones que se generan entre control y libertad, entren en juego, se limen y se mantengan en dialogicidad constante, aunque ambas partes tienen clara la importancia de no perder la constitución de sus propias dinámicas en tales negociaciones.

Rockwell (2018) nos introduce en un concepto, quizás, intermedio entre el control y la libertad. Se trata de la resistencia y al respecto, coloca el acento en el papel de las interacciones y de cómo, al ser la escuela un sistema en el que la autoridad del docente (aunque desde nuestra perspectiva, de diferentes figuras institucionales) se relaciona con una posición de poder y control, los alumnos particularmente despliegan un repertorio estrategias de comunicación que les permiten sortear la realidad cotidiana del aula y de la escuela. Si bien según el texto, uno de los propósitos de estas prácticas es contrarrestar los mecanismos escolares que producen el fracaso escolar, en realidad podemos pensar que también contribuyen a resistir el control, pero, además, a crear y mantener espacios de libertad.

Al pie del edificio B, también, hay un par de gradas, en las que se juntan algunos estudiantes para convivir. Aparentemente, es de los espacios más concurridos del plantel. En estos puntos de reunión, podemos notar cómo los estudiantes en diferentes momentos ocupan un lugar próximo a quienes están ahí, haciendo “la bolita”. Ya sea que tomen asiento o se queden de pie, podemos apreciar que se encuentran y poco a poco “llenan” el lugar. En ese momento, parece ser que se da una integración acompañada de voces, risas, y notable alegría.

Este es el espacio más concurrido durante los horarios de receso, ya que es el tiempo en el que los alumnos pueden interactuar casi de forma libre, por lo menos lejos de la mirada de los docentes, y en el que tienen la oportunidad de aproximarse, por lo menos durante 20 minutos, a los compañeros que deseen, ya sea del mismo grupo o de algún otro.

Este poco tiempo, que para el turno matutino corren de las 10:20 a las 10:40 a.m., y para el turno vespertino de las 18:20 a las 18:40 p.m., se vuelve una parte del “mundo simbólico temporal” de los estudiantes. Durante este lapso podemos escuchar el coro de la juventud conviviendo unos con otros, yendo y viniendo, saludando a quienes ubican, sean de su grupo o de otro. Semejante a una fiesta.

Se aprecian las carcajadas que quizás, por minutos, logran mostrar su adolescencia, su libertad y su autenticidad.

El tiempo para poder estar lo más cerca posible entre ellos mismos, sin o con las mínimas intervenciones de los adultos que laboran en el plantel. Y parece ser tan añorado, que pudiéramos pensar que se cuenta con gotero para que llegue, y que, al terminar, hacen lo posible para que el acarreo, es decir, la forma en que las autoridades educativas indican a los alumnos que regresen a las aulas, no se los lleve del patio y los devuelva a continuar con las clases.

El movimiento que hay en el receso es peculiar. Las voces hablando al mismo tiempo. El vaivén y las carcajadas en todo su esplendor. Parece que es un tiempo sagrado, del cual, minuto a minuto, hay un valor, y coincidiendo con Grijalva (2011, p. 5), tal vez ello cobra sentido a partir de que *“los grupos de pares son una importante influencia a lo largo de la vida de una persona; sin embargo, se presume que es más fuerte durante la niñez y la juventud”*.

El análisis de estos elementos es importante porque la institución escolar es un espacio en el que se encuentran estudiantes coetáneos, que comparten y alimentan vínculos en diferentes sentidos, tanto emocionales como relacionados con los deberes escolares, ya que, además, en esta etapa escolar, los alumnos en su calidad de jóvenes se distinguen por la construcción y fortalecimiento de lazos de amistad y compañerismo, lo que implica que el sitio escolar, entendido este como la estructura física en la que ellos concurren y conviven bajo el rol principal de estudiantes, se vuelve un espacio que se transforma permanentemente a partir de las formas en que lo cohabitan y se apropian de él.

De Garay (2004, p. 15, citado en Romo, 2011), con respecto a la juventud, nos recuerda que *“... es una condición social y cultural que se manifiesta de múltiples formas, no se puede concebir solamente a partir de parámetros de edad, sino que debe conocerse por su heterogeneidad y diversidad”* (p. 64).

Estos aspectos nos permiten comprender la infinidad de formas de apropiación de los espacios escolares, por un lado, y por el otro, la imposibilidad de la pretensión de idealizar al estudiantado bajo una misma juventud que concurre por un mismo objetivo.

Por otro lado, Maffesoli (2004), desde la visión de las masas nos lleva a pensar en que, dentro de estos espacios y bajo el cobijo de los marcos políticos que rigen a la institución escolar, se construyen relaciones con un sentido diferente, en donde lo local cobra un valor de solidaridad y socialidad. De ello, lo importante es estar juntos, ya que esa energía colectiva permite el funcionamiento de los vínculos sociales, trascendiendo la obligatoriedad sobre las formas de convivencia que impone la institución.

Autores como Palacios (2007), Hernández (2008), Reyes (2009), Grijalva (2011) y Ávalos (2012), mencionan en sus diferentes estudios que la escuela es un espacio en el que los estudiantes, además de concurrir bajo una identidad de tales, también lo hacen en su calidad de jóvenes, por lo que la escuela acoge aprendices que, además, en el mismo lugar, atraviesan su etapa juvenil, y, de hecho, parte de su construcción, ocurre influenciada por los procesos formativos de la institución misma.

Wenger (2001) desde el horizonte de las comunidades, nos acompaña en la idea de que quienes pertenecen a una comunidad, no “son” únicamente mientras concurren en el mismo espacio, sino también fuera de él. Ello podría ser una forma de explicar por qué los estudiantes se concentran en algunos sitios aledaños al plantel, e incluso la razón de por qué en diferentes momentos los vemos retirarse juntos, recuperando la idea ya mencionada, de que pareciera que al tiempo en que se alejan del centro escolar, también se llevan algo de la escuela consigo.

Quizás ese algo lo podemos llamar “escuela simbólica”, entendiéndola nosotros como la apropiación de la institución y la construcción que hacen de ella en el papel de estudiantes, en donde no nada más se conducen bajo una normatividad cosificada, sino que, además, la negocian en las interacciones y en la posibilidad de su actuación que implica el establecimiento de diversos tipos de relaciones con los distintos actores educativos, así como sus correspondientes límites, sin olvidar los espacios que les permiten vivenciar este momento educativo.

La reflexión es que los estudiantes transforman a la institución en un escenario en un espacio formativo – juvenil, con limitaciones y transgresiones, en las que, si bien el ritmo se concentra en el primer aspecto, el segundo hará su aparición toda vez que tiene oportunidad, sea en el aula, en el patio, en las oficinas, a las afueras o en los recovecos de la institución.

Mirar ello nos lleva a pensar en que ahí se encuentran interactuando en distintos niveles los jóvenes con características diversas, tales como una configuración familiar, una condición socioeconómica, la procedencia de una localidad particular, cualidades sexogénicas específicas y un capital cultural concreto, por mencionar algunas, y todo ello, jugando en un mismo espacio - tiempo con los otros.

En el tan comentado patio también encontramos la cafetería, en la que venden alimentos como frituras, refrescos, dulces, tortas, aguas refresco, e incluso, comida corrida. Frente a “la cafe”, hay dos mesas con cuatro sillas, y se puede ver que algunos alumnos, o incluso profesores, se sientan a consumir sus alimentos en ese lugar. Esto se ve con más frecuencia como se mencionó, en el descanso; sin embargo, también es notable que su presencia a lo largo del día.

Volviendo a nuestro andar. En la planta baja del edificio C, encontramos también el auditorio, espacio en el que se efectúan actividades extraclase, inclusive administrativas. Así mismo, cuando algún docente requiere presentar algún trabajo

audiovisual, se solicita apoyo de los encargados, por lo que esta sala también es adaptada como aula de clase, ya sea eventual o asignada dentro de la carga horaria.

Durante las observaciones, se pudieron mirar varios eventos ocurridos aquí; no obstante, lo notable fue que, ante determinados momentos, se volvía un sitio “de libre acceso”, mientras que, en otros, “de acceso restringido”. Ello nos vuelve a la reflexión acerca de cómo en un mismo lugar, la atmósfera se recrea de distintas maneras, claramente dependientes de la actividad en curso, pareciendo el mismo sitio, pero siendo diferente y peculiar en cada actividad. Esa sala, quizás, podríamos llamarla algo así como “espacio de realidades múltiples”.

La oficina que se ubica en el patio, exactamente tal frente de esta sala, es la de Becas y Seguro Social. A ella se acercan los estudiantes para realizar los trámites correspondientes a esos temas. El plantel cuenta con una persona que atiende esta función para ambos turnos. Es interesante, porque no solo se encarga de estos pendientes. También se le asignan horas frente a grupo en distintas asignaturas. Por lo tanto, requiere organizar su tiempo para atender las encomiendas de la docencia como de las situaciones administrativas.

La oficina en mención suele ser un lugar cerrado, con poco acceso a los estudiantes. Esta sala (por lo menos de 10 años a la fecha) ha cambiado sus funciones, según los criterios de la administración en turno. Así, por ejemplo, en años pasados fue la oficina de Vinculación con el sector productivo, un área encargada de establecer convenios con instituciones y empresas que permiten que los estudiantes de los últimos semestres y los egresados conozcan la oferta educativa de educación superior, y también para que puedan contar con oportunidades para insertarse al mercado laboral en función de la opción técnica que se encuentren estudiando.

Hoy en día en dicha oficina también se llevan a cabo las funciones mencionadas de los programas Tutorías y Construye-T. Esto nos permite reflexionar que, si bien las estructuras arquitectónicas de las instituciones son fijas, los personajes y las funciones podrán, por razones varias, moverse entre los edificios. Quizás lo más profundo de ello sea que en ningún momento la institución es un espacio inmóvil. Poco o mucho, en diferentes ritmos, a partir de las decisiones que se toman en las administraciones, así como por acontecimientos de la vida misma, ¡todos se mueven!

Los profesores encargados de Tutorías y Construye-T, coordinan que estos programas se instauren en el aula. Ambas áreas, proponen sus propios planes de trabajo, y los comparten con los docentes asignados, respetando las estrategias que deseen implementar, para que las actividades correspondientes se lleven a cabo, monitoreando el cumplimiento de ello a través de cronogramas, de evidencia fotográfica y por medio de formatos específicos. Así mismo, ambas áreas establecen acuerdos para que, en el espacio de Tutorías, se puedan recuperar las sesiones correspondientes al programa Construye-T, ya que esta última, es evidencia que se le solicita al plantel de parte de las autoridades educativas como parte de la intervención en temáticas socioemocionales específicas, “formales” si lo queremos denominar así. Por lo tanto, la mancuerna que se construya es importante, ya que, en cierto sentido, las áreas se vuelven interdependientes.

Hasta este punto estamos hablando del patio como el sitio de mayor concurrencia en el plantel en el horario de descanso. En el resto de las horas, se pretende, aunque no siempre con éxito, que ningún estudiante se encuentre fuera de aula, a menos que esté esperando clase, o que algún profesor lo haya dejado fuera del aula.

Y es que, si bien los estudiantes reconocen por un lado la normatividad, también están en busca de espacios libres, ya que parecen ser una especie de refugio para ellos. Y aunque hay horarios determinados para ello, en realidad los

estudiantes aprovechan distintas oportunidades para acercarse y permanecer, como si los lugares significativos tuvieran una especie de imán que les convoca, que les lleva a legitimarlos como suyos, ya sea para la convivencia o para el ocio, pero que ellos reconocen que es ese sentido, no tan productivo desde la mirada de las instituciones escolares, pero sí para ellos en calidad de jóvenes que se encuentran constantemente con sus pares, por más mecanismos de vigilancia y control que se implementen, ya que parte de la intención, bajo la justificación disciplinar, es diluir estos lazos, porque interrumpen el ejercicio educativo.

Lo apreciado nos permite pensar en la escuela como un contexto en el que confluyen diferentes actores de manera simultánea, y en el que se suscita un mundo de interacciones y se desarrollan distintos sucesos, lo que nos apoya en una mirada sobre la diversidad de momentos que se desprenden y que influyen en la educación, lo que nos da oportunidad mirar cuál es el papel de la escuela en la construcción del alumno, pero también de este último en la edificación de la primera. Es un juego mutuo, constante y permanente. No debemos olvidar que la institución escolar en lo educativo se configura en parte por un currículum, aunque además se va transformando a medida en que los actores educativos participan en él.

Para comprender mejor esto, es importante identificar las características de la institución, ahora abordando el elemento curricular, ya que ello nos permite pensar en el papel formativo del estudiante y en el sentido de la institución como perteneciente a un sistema de educación media superior, y, por tanto, establecer conexiones acerca de lo que sucede en este tejido currículum – vida educativa.

1.2. Antecedentes y oferta educativa

De acuerdo con la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS, s/f), este plantel inició sus actividades en 1974 con las carreras de Diseño Decorativo y Aparadores; sin embargo, derivado de las modificaciones institucionales, en 1979 se adscribió a la Dirección General de

Educación Tecnológica Industrial (DGETI), creándose así el Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios 2, quedándose únicamente con la carrera de Diseño Decorativo. En ese mismo año, se incorporan las carreras de Diseño Arquitectónico y Diseño Industrial. A partir de 2010, según consta en el sitio del plantel, de manera democrática se designa su actual nombre, “David Alfaro Siqueiros”.

De acuerdo con su sitio web, hoy en día el plantel oferta cuatro carreras: Diseño Decorativo, Arquitectura, Diseño Industrial y Administración de Recursos Humanos. Esta última carrera, de reciente creación, también se ofrece en la modalidad de Autoplaneado, una alternativa semipresencial para aquellos alumnos que además de estudiar, se dedican a otras actividades que les impiden la dedicación total a los estudios. Por otra parte, también cuenta con un “Bachillerato para personas con discapacidad”, el cual se concentra en un aula específica y atiende a este sector de la población.

Las materias de carrera técnica comienzan a partir del segundo semestre, y se distribuyen en el plan de estudios en cada uno de los módulos. Las asignaturas de las especialidades requieren ser aprobadas para que puedan cursar el módulo siguiente. Cada uno de estos permiten el desarrollo de competencias del campo de estudio asignado. En el mismo currículum, se integran las asignaturas correspondientes a la preparación propedéutica, con el fin de que el alumno cuente con los conocimientos necesarios para integrarse a la educación superior (DGETI, s/f).

Así mismo, en cada semestre se cursa un bloque de asignaturas técnicas que permite ir llevando al alumno en un camino gradual, lo cual busca que vaya recuperando los elementos básicos del campo de conocimiento. De esta manera, el estudiante se va insertando en un ejercicio de formación laboral complejo, ya que, por un lado, atraviesa un modelo de capacitación que le posibilita para incorporarse al sector productivo, pero también, se vuelve una formación propedéutica de una

disciplina específica, lo cual también puede ser inspiración para continuar con la formación superior en ese u otro campo disciplinar.

Desde la mirada de Torres (1998) y Gimeno (2007), podemos pensar que el modelo del CETIS ofrece una educación de corte academicista y eficientista, ya que la organización del currículo se plantea de forma primordial con objetivos tecnológicos claros, en una estructura organizada por módulos temáticos para cada carrera técnica, correspondientes con intereses profesionales de mercado. Aquí los sentidos y significados se construirán con la perspectiva y participación de todos los actores, lo que quizás se puede traducir a que, en la cotidianidad de este centro educativo, en todo momento se vuelve claro el tipo de formación que se ofrece, y, por ende, el tipo de perfil que se espera.

Ambos autores nos llevan a pensar cómo el currículum no se refiere únicamente al documento rector de contenidos, sino, además, a toda una participación social, y también una pujanza administrativa, teórica y política, e incluso, cultural, en la que las diferentes exigencias, en distintos sentidos, marcarán el paso a las adecuaciones de la estructura académica. Ejemplo de ello quizás lo podamos mirar en la incorporación de la carrera de Administración de Recursos Humanos, que es la más joven en el plantel, y que ha llevado a que el sistema se reconfigure para darle lugar.

Las bondades que un sistema como el CETIS ofrece permiten considerar su siguiente paso al concluir su educación bachiller, ya que el certificado escolar otorga la validez para elegir ambas opciones, tanto continuar con la formación superior como el insertarse a la vida laboral.

Para el estudiante, sin embargo, estudiar en un subsistema como este adquiere diversas connotaciones. Una de ellas, por ejemplo, se traduce a la inversión económica en materiales, ya que, para las carreras de diseño, se solicita que ellos adquieran instrumentos de trabajo específicos que les permitan cumplir

con las actividades. Tal vez este elemento no solo nos permite comprender el proceso formativo por sí mismo, sino aquellas situaciones que cada estudiante debe tomar en cuenta, y que no necesariamente están plasmadas en un currículum explícito, sino en las vicisitudes de lo que implica ser alumno.

Quizás esto se compensa con algunas actividades no oficializadas que lleva a cabo la institución, como la renta de ciertos materiales (reglas T, escalímetros, escuadras y batas), lo cual ha permitido que los estudiantes cuenten con material (por lo menos dentro de la institución) para no perderse de las actividades que se realizan, e incluso que ello no sea un motivo de reprobación, y menos de deserción.

Esto nos deja pensar en que las instituciones mismas, a partir de un currículum y como lo hemos apreciado con los autores correspondientes, también tienen que echar una serie de suertes para poder lograr sus cometidos. Como si esto fuera un diálogo entre las exigencias que implica el cumplimiento de un programa escolar, y de las posibilidades reales con que se cuenta para lograrlo.

Todos estos elementos nos llevan a reflexionar en que pasar por una institución, no es “únicamente dedicarse a estudiar”, sino que, en el juego de ajedrez de la educación, tanto las instituciones como sus actores, tienen que jugar con sus piezas, para que el jaque del fracaso escolar no alcance a unos o a otros, y que más bien, permita lograr el éxito educativo, traducido en el mejor de los casos como un proceso formativo integral aunque sin dejar el propósito de la conclusión de estudios y la obtención de un documento que permitirá el paso hacia decisiones posteriores.

Es importante precisar que, según lo constatado con información brindada por la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (2021) a través del portal del Instituto Nacional de Acceso a la Información Pública, hasta 2020, el plantel atendía a una población total de 1829 estudiantes divididos entre ambos turnos. Si bien posiblemente la incorporación de una carrera dentro del mapa

curricular en lo administrativo representa contar con mayores opciones para distribuir a los estudiantes, en el fondo también implica la participación de nuevos actores que se hagan cargo de estas temáticas, pero también en la identificación de las formas en que se incorporarán los contenidos en el subsistema, siendo, por así decirlo, la reorganización de una práctica que permita el espacio a nuevos elementos que, quizás, aportarán un sentido distinto al ejercicio educativo.

Concluimos este apartado mencionando que el recorrido realizado, si bien no es exhaustivo, nos permite tener un panorama tanto de la estructura como de las interacciones que ahí ocurren. Con ello podemos reflexionar que el CETIS es un escenario con una “vida propia”, es decir, con sus propios sentidos y significados, los cuales van más allá del currículum que regula sus prácticas y a sus actores.

Estos elementos permiten entender que su modelo educativo respeta aspectos importantes de la tradición pedagógica. Ello se irá explorando en el recorrido del trabajo. Por ahora, podemos pensar que esta descripción intenta ser la puerta de entrada para comprender los procesos que se desarrollan al interior del plantel, con sus participantes.

CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

En el presente apartado se pretende hacer un recorrido en torno a la educación media superior en México, la cual forma parte de un complejo dispositivo, mismo que se ha venido construyendo y transformando a partir de un entramado de elementos políticos – históricos – económicos – sociales – educativos, entre otros. Ello nos permitirá comprender el análisis específico correspondiente al capítulo anterior, acerca de la modalidad educativa que nos ocupa, es decir, el CETIS 2, un subsistema de bachillerato tecnológico incorporado a la Unidad de Educación Media Superior Industrial y de Servicios (UEMSTIS) cuya oferta forma parte de la propuesta educativa a nivel medio superior en México.

Uno de los objetivos se concentra en mirar, a partir de la estructura del sistema educativo, aquellos elementos con los que el mismo nivel cuenta para propiciar las condiciones en torno a la toma de decisiones y el proyecto de vida, ya que, para nosotros, la escuela no representa únicamente el espacio académico, sino, además, un sitio en el que se desarrolla la vida en distintos sentidos, lo cual iremos explorando a lo largo del texto.

Comencemos tratando el primer punto, relacionado con la educación media superior y sus cualidades, sus complejidades y sus problemáticas. Una de sus cualidades radica en su edificación. Dicho sistema históricamente se ha articulado y modificado de distintas maneras. Estos ajustes se han presentado en calidad de presunta de mejora; sin embargo, también debido a su estructura ha traído sus propias complicaciones.

Tal vez una de ellas recae en una de sus características: su división por etapas. En cada una, ocurren distintos niveles de formación, y parte de las intenciones de esta segmentación, consiste en llevar a los estudiantes a un proceso educativo “paso por paso”, de “principiantes a expertos”, a partir del abordaje de conocimientos y procesos que van desde “lo más sencillo” hasta “lo más complejo”.

Ello puede suponer un discurso en el que aún se toma como base un modelo educativo con poca comprensión de los procesos de aprendizaje, o un modelo aún centrado en perspectivas teórico – conceptuales que gradualmente se han superado.

Ello ocurre en un periodo específico de la vida de las personas, en el cual se implican procesos de carácter personal, afectivo y relacional, lo cual se vuelve relevante, toda vez que el periodo en que se ubica el estudiante influye de diversos modos en la formación, especialmente por aquellas capacidades construidas a partir de las vivencias, por ejemplo, aquellos aprendizajes no ocurridos en el escenario escolar, en situaciones “informales”. Recordemos que además de cubrir este rol, también cubren otros más. Ello implica diversos aprendizajes constituidos en lo cotidiano, en las experiencias, lo cual influirá de diferentes formas en el ejercicio educativo.

Por otra parte, también es importante rescatar el hecho de que una porción importante de la vida transcurre en el largo proceso escolar. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, s/f), el sistema educativo mexicano se articula de la siguiente manera:

- **Educación Preescolar:** Se proporciona en tres grados o niveles a niños de entre 4 y 5 años de edad.
- **Educación Primaria:** Consta de seis grados y normalmente se imparte a niños de 6 a 14 años.
- **Educación Secundaria:** Se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años.

Estos tres grados corresponden al esquema de educación básica. Los siguientes niveles corresponden a un esquema en el cual, de manera gradual, la formación contribuye a que el estudiante se forme en conocimientos de mayor especificidad:

- **Educación Media Superior:** Este nivel educativo se proporciona a estudiantes de entre 15 y 18 años. Su función es preparar a los estudiantes para el nivel superior.
- **Educación Superior:** Es posterior a la educación media superior y permite que el estudiante se forme en conocimientos relacionados con campos específicos. Su finalidad se relaciona con el progreso integral de nación.

Miramos con esto que participar en la educación, implica como primer punto invertir algunos no pocos años en ella, distintos en cada persona por una diversidad de factores. Entre los ciclos, parece ocurrir una transformación en la práctica educativa, tanto en lo que se refiere al trato con el estudiante, como a los niveles de dificultad por los que se le hace pasar como parte de su formación.

Esto podría tener una relación con el hecho de que cada periodo lectivo coincide con una etapa del desarrollo de las personas, lo que se puede comprender en la lógica de que, quienes tienen oportunidad de vivir la educación, también transitan una parte de su humanidad en esos espacios y gran parte de ella se conforma de múltiples vivencias que les transforman. Así mismo, las etapas del desarrollo por las que se transita, también pudieran tener un vínculo con el dominio cada vez más creciente de ciertas habilidades, y el sistema educativo pretende echar mano de ello como parte de la articulación de sus prácticas.

Otra consideración importante, es que la educación dentro de un sistema ocurre al interior de espacios específicos, propiamente en la escuela, lo que implica el cumplimiento de un rol concreto, materializado en una serie de espacios físicos y con un sentido propio a partir de un currículo y una normatividad para el cumplimiento de tal labor, sin olvidar por supuesto los elementos contextuales y coyunturales en que se ubican los estudiantes, diferentes unos de otros.

La integración de estos elementos lleva a la construcción de uno mayor, la escolarización, en la cual, según Acosta (2012) los procesos de enseñanza se pretenden implementar tomando como base una igualdad de condiciones para todos los estudiantes, con una responsabilidad a cargo del Estado, en la que el

discurso pedagógico colocará al estudiante como dependiente del profesor, en donde se enseñará a todos al mismo tiempo bajo la lógica de un currículum formador de herramientas básicas, en un sistema graduado que permita establecer la pauta evolutiva de los alumnos, es decir, sus procesos de avance académico, tomando como práctica central la regulación de espacios y tiempos, con el dominio de métodos de enseñanza de parte de los profesores, basando el mérito de avance del alumno a partir del resultado de evaluaciones, en un sistema segmentado por niveles educativos.

Al ser temporal, los estudiantes se encontrarán en interacción en y con diferentes personajes e instituciones a lo largo del tiempo y en distintos espacios. Su participación implicará una respuesta puntual en tiempos específicos, interactuando con algunas personas en particular en distintos roles y en la realización de diferentes actividades, todo ello de forma simultánea y cronometrada.

Estas líneas nos dejan ver que, en la escuela como espacio histórico, el movimiento es continuo y en distintas direcciones, pero al mismo tiempo, bajo la orquesta de un sistema con diferentes grados de cosificación, lo cual permite la articulación de las distintas situaciones que ahí ocurren.

Si bien esta cosificación no define la totalidad del acontecer educativo, parte de sus beneficios son, por ejemplo, que posibilitan la permanencia y conducción dentro del sistema, así como la oportunidad de trazar un camino hacia niveles superiores en un ejercicio ordenado. Ello no quiere decir que el sendero sea lineal, ni tampoco que implique las mismas rutas para todos los estudiantes; más bien, se puede pensar como una forma en que el sistema está configurado, aunque no considere las alternativas que cada estudiante debe tomar en cuenta para continuar avanzando.

Es el caso del nivel bachillerato, un nivel intermedio en el camino educativo, que ha implicado vivencias y la interacción con un sistema y sus integrantes.

Durante esta etapa, los estudiantes se forman en distintos saberes y experiencias, las cuales, en conjunto con la formación de los niveles anteriores, les permitirán continuar, ya sea con una educación posterior, o en su caso, incorporarse al sector productivo, o por lo menos eso puede ser lo deseable. Llegar a esta etapa, implicó precisamente conocer, experimentar y replicar los mecanismos dentro de un sistema de educación, aprender a interactuar con ellos, responder a sus exigencias y comprender las lógicas de permanencia y promoción institucionales.

Esta etapa educativa se define por una serie de singularidades, ya que, en principio, es un espacio en el que las decisiones y los proyectos a futuro comienzan a tomar formas cada vez más claras, sobre todo por el periodo de la vida en que transcurre: la adolescencia como camino hacia la adultez.

Para este momento educativo y retomando la información sobre los periodos lectivos citada al principio del texto, en este nivel, los estudiantes han cursado de 9 a 12 años dentro del sistema de educación (pensando en quienes han permanecido de forma continua). Las vivencias institucionales se han configurado de tal suerte que hay una comprensión clara acerca de lo que se espera de ellos, de su desempeño y de su comportamiento entre otros ejemplos.

Sin embargo, este nivel se distingue de los otros, principalmente por la amplia oferta académica que se ofrece, lo cual se traduce a modelos académicos distintos y, evidentemente, instituciones escolares diferentes. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), tales opciones se agrupan en:

- Bachillerato escolarizado: dentro de este sistema, se incorporan el bachillerato general y tecnológico. En estas opciones, se cursan asignaturas correspondientes a un tronco común, lo que permite una formación propedéutica para continuar con estudios superiores. En el caso del bachillerato tecnológico, preparan al estudiante en una carrera técnica específica.
- Bachillerato no escolarizado: difiere del primero en su modalidad no presencial. Esta alternativa educativa se cursa a través de evaluaciones parciales, y el alumno elige

de forma libre la dedicación a sus estudios, ya que los realiza de manera independiente. Actualmente hay una sub-modalidad reconocida como Virtual, en la que, a través de una plataforma digital y con apoyo de docentes y capacitadores, el alumno puede cursar esta modalidad a distancia.

- Bachillerato Mixto: es una modalidad que permite que los estudiantes combinen el tiempo de sus estudios con otras actividades, como el trabajo o el hogar. Según la Subsecretaría de Educación Media Superior (2019), permite combinar los estudios con el trabajo, el acompañamiento del docente es parcial, y el trabajo se realiza de forma combinada en una modalidad presencial y otra autogestiva.
- Certificación de bachillerato en un solo examen. Permite que, quienes son mayores de 18 años y no cuentan con la certificación de este nivel educativo, puedan acreditarlo en una sola evaluación.
- Capacitación para el trabajo. Dota de herramientas para la incorporación al mercado laboral. Se lleva a cabo de forma presencial, en línea o en centros especializados.
- Educación especial: Es una modalidad que ofrece estudios a personas con este tipo de condiciones, y en ella, los estudiantes realizan sus estudios por cuenta propia, con el apoyo de los libros del sistema abierto. Su intención es que quienes cursan esta modalidad, tengan acceso al currículo básico. (SEP, s/f)
- Intercultural: busca fortalecer la identidad y pertenencia cultural de los estudiantes que habitan en comunidades indígenas. En este marco, pretende rescatar la diversidad cultural, propia de estos contextos, al tiempo en que el modelo se apoya del lenguaje y costumbres de las comunidades en donde se implementa (Gallardo, Alonso, Schulz y Rico, 2014).
- Tecnólogo: Formación técnica con la capacidad de perfeccionar y ampliar el campo de aplicación. Tiene una equivalencia con el Nivel Medio Superior (CETI, s/f), además de que ofrece el certificado correspondiente. La duración en esta modalidad de estudios es de 4 años (Universidad de Guadalajara, s/f).

El abanico de estas opciones educativas representa en su conjunto la oferta educativa disponible. Ello se traduce en que los estudiantes tienen la posibilidad de formar parte de la matrícula de alguno de estos modelos educativos; no obstante, también pone de relieve el hecho de la disponibilidad de lugares para tal efecto, la

cual, si bien es cierto que es un elemento por considerar, dadas las necesidades de atención, se ha visto en la necesidad de incrementarse.

En los últimos años, la matrícula se ha transformado de la siguiente manera:

Periodo Lectivo	Escuelas	Alumnos	Docentes
2000 – 2001	9,761	2,955,783	210,033
2001 – 2002	10,587	3,120,475	219,468
2002 – 2003	11,327	3,295,272	233,844
2003 – 2004	11,938	3,443,740	242,142
2004 – 2005	12,382	3,547,924	248,282
2005 – 2006	12,841	3,658,754	255,929
2006 – 2007	13,194	3,742,943	258,939
2007 – 2008	13,493	3,830,042	264,079
2008 – 2009	14,103	3,923,822	272,817
2009 – 2010	14,427	4,054,709	269,301
2010 – 2011	15,110	4,187,528	278,269
2011 – 2012	15,427	4,333,589	285,974
2012 – 2013	15,990	4,443,792	288,464
2013 – 2014	17,245	4,682,336	381,622
2014 – 2015	19,125	4,813,165	405,495
2015 – 2016	20,403	4,985,080	422,001
2016 – 2017	20,718	5,128,518	417,745
2017 – 2018	20,852	5,237,003	423,755
2018 – 2019	21,010	5,239,675	418,893

Tabla 1. Incremento de planteles, matrícula estudiantil y profesorado entre los años 2000 al 2019.

De acuerdo con los datos obtenidos a partir de la Estadística Educativa, SEP (s/f). El ciclo escolar 2018 – 2019 es un indicador estimado. Creación propia.

Podemos anticipar varias cuestiones. La primera es el notorio incremento en los tres indicadores. Ello presupone que, para poder atender a la creciente matrícula de estudiantes, vuelve necesaria la construcción o extensión de planteles, pero, además, de la creación de modalidades educativas que permitan ampliar la cobertura. Tal solución pudiera parecer una lógica para la atención a esta problemática, ya que, además, el número de docentes también parece jugar un papel ante la demanda, especialmente notorio en el periodo lectivo 2013 – 2014 en el cual inició el Servicio Profesional Docente, el que, a partir de la reforma al artículo 3° Constitucional publicada en 2013, “establece la aplicación de evaluaciones

obligatorias para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo con la finalidad de integrar, distinguir y sostener en la docencia a los profesionales que cuenten con los mejores conocimientos y capacidades” (SEP, s/f).

Dicho concurso, posibilitó el ingreso de 93,158 profesores a la plantilla de nivel bachillerato en los diferentes subsistemas. Un número importante, si tomamos en cuenta que previo a este periodo, el incremento en el ingreso de docentes oscilaba en promedio de 3,000 a 5,000, y posterior a ello, ha venido creciendo en una media de 15,000 profesores por año; no obstante, hay cuestiones de por medio que no podemos presuponer, especialmente porque a pesar de haber un aumento en las matrículas de planteles, opciones educativas, profesorado y estudiantes, aún nos encontramos con altos índices de deserción educativa, elemento que obedece a cuestiones multifactoriales, y no nada más al hecho de tener un número suficiente de escuelas o profesores para su atención, ni que tampoco se ve resuelto en la totalidad por la matriculación de estudiantes.

Tomemos en cuenta que el incremento en actores educativos es una transformación al sistema mismo, lo que implica una reconfiguración en el ejercicio, y no solo en la distribución de las matrículas; sin embargo, en sí mismo, la estructura se ve influida por otras modificaciones, lo cual tiene un impacto en su ejercicio. Por lo tanto, pensar en la idea de la educación como un proceso que se modifica todo el tiempo lleva consigo el tomar en cuenta otros ejes para su abordaje.

Ruiz y Luna (2017) hacen referencia a la educación como un derecho. En su discurso, describen que la educación media superior ha pasado por algunos cambios importantes dentro de su estructura, como la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior, y también la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), la cual buscaba atender la demanda, calidad, equidad y pertinencia del nivel. También hacen mención acerca del surgimiento del el Sistema Nacional de Bachillerato y del Marco Curricular Común que comprende y abarca a

distintas instituciones educativas, en él se pretendía fomentar tres tipos de competencias, a saber: genéricas, disciplinares y profesionales, bajo el argumento de que ello promovería la igualdad de oportunidades a los egresados.

Esta propuesta ha cobrado relevancia no nada más en el nivel medio superior, sino en general, en la educación en México, ya que, en su esencia, pretende que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan responder a las necesidades laborales, como la utilización de tecnologías y el aprendizaje de contenidos específicos. Estos ejemplos nos ilustran, por lo menos en los últimos 20 años, cómo se ha transformado el ejercicio educativo y los procesos que se han implementado para ello, así como del papel que han jugado los distintos personajes educativos para tal labor. Una tarea que ha implicado la reconfiguración, inclusive, de aquello que representa las concepciones educativas, además de garantizar que el profesorado principalmente logre cumplir con tales cometidos.

En el caso de la Educación Media Superior, la diversidad de opciones es otro ejemplo clave de esta transformación en estas dos décadas. Ello se puede pensar como un mundo escolar, dividido en diferentes instituciones, las cuales, a partir de sus propios currículum y prácticas, independientemente del compartido en el Marco Curricular Común y de sus posibilidades, formarán a sus estudiantes en objetivos compartidos, pero también en particulares, lo que nos lleva a la reflexión de la complejidad acerca de la estructuración en este nivel, ya que, si bien es cierto que el presente trabajo se centra en un sistema de bachillerato tecnológico específico, es también importante precisar que los estudiantes, previo a egresar de secundaria, se encontrarán ante la necesidad, preferencia y posibilidad de decidir en una oferta educativa amplia y diversa.

Sin embargo, socialmente hay una especie de discernimiento con el prestigio de ciertas opciones educativas, independientemente del modelo de educación que ofrecen, lo cual se aprecia como una situación de mayor demanda de unas por sobre otras, lo que lleva a las instituciones a crear mecanismos de selección

estudiantil, elemento inserto en el sistema desde finales de siglo XX, que en sí mismo representa un reto para aquellos estudiantes que ingresarán a bachillerato.

La oferta que prevalece (por lo menos en la Ciudad de México y algunos municipios del Estado de México) y por sobre la cual hay mayor demanda, es la modalidad escolarizada. A partir de la promoción que se hace de la diversidad de opciones, y también, con base en las consideraciones que se tienen sobre cada modalidad educativa, se establecen criterios que llevan a los estudiantes a ponderar una lista ordenada, lo cual estará sujeto a una preferencia por ciertas instituciones.

Ello implica un ejercicio de reflexión sobre los requisitos que estas piden, además de otra serie de factores que posibilitan o dificultan, como la distancia del domicilio, o los recursos económicos con que se cuenta e incluso la preferencia que tengan los pares y que funjan como guía en la elección, y ello se condensa en criterios de decisión para el llenado de un documento, el cual, una vez completado, fungirá como pase de entrada a un concurso anual de ingreso, en el que se realizará un examen de colocación, que determinará la asignación en función del puntaje obtenido.

Hay varias situaciones que se meditan tras este ejercicio. Por ejemplo, ello representa que no todos los estudiantes son asignados en las opciones deseadas. Incluso algunos, ni siquiera las alcanzan. La competencia por ocupar ciertos lugares dentro de una gama de posibilidades lleva al sistema de evaluación a unificar el criterio, y reducirlo a un puntaje, diferenciando el otorgamiento de un lugar con ello a quienes no cumplan con tal solicitud, a punto tal, que surge la posibilidad de aquellos que pudieran ser asignados a una institución escolar ni siquiera considerada dentro de las opciones, aun habiendo cumplido con los requisitos de ingreso previos, como el egreso oportuno de la educación secundaria, o la obtención de un promedio específico, los cuales se traducen en el cumplimiento de trámites para poder realizar la evaluación mencionada, y con ello, colocarse en una institución educativa.

Este ejercicio de la asignación trae consigo una serie de problemáticas, particularmente la asignación diferenciada y no deseada. Ello deja ver que nos enfrentamos a un sistema de elección descontextualizado, que prioriza la puntuación tan cuestionada por sobre los contextos de donde provienen los estudiantes e incluso por encima de otros criterios que pudieran ser tomados como base para la matriculación.

Estos últimos elementos resaltan, debido a que, en un trasfondo, llevan a los estudiantes a echar mano de un universo de recursos, lo cual en sí mismo ya es un ejercicio diferenciado e incierto, toda vez que el tipo de posibilidades con que cuentan para responder ante esta demanda, contribuirán, o no, en el alcance del objetivo de asignación en alguna institución de nivel bachillerato.

Hablamos aquí de que la solidez de recursos es diferente entre unos y otros, y, por lo tanto, las posibilidades de alcanzar algún tipo de destino estudiantil estarán sujetas a los capitales diversos, nublando con ello otras condiciones, como las sociales, geográficas o económicas, e incluso, otros formativos de las instituciones de procedencia.

Cobos (2017), menciona que:

Al asumir que a partir de una prueba objetiva y común se pueden seleccionar o canalizar estudiantes a las distintas instituciones, se asume también que las diferencias en los resultados constituyen parte de las diferencias individuales: diferencias en la preparación académica y la habilidad o las capacidades individuales (p. 38).

Ello nos hace pensar que las instituciones que no son elegidas del todo por los estudiantes, siguiendo este criterio, reciben a aquellos cuyo perfil se encuentra menos capacitado ante el proceso de selección, e incluso, que, sin decirlo, parece

ser una especie de acuerdo en diferentes niveles que se encuentra flotando, y que configura parte del sentido del sistema educativo del nivel medio superior mexicano. Uno que aparentemente expresa que las oportunidades no serán las mismas para todos sus integrantes.

Aquí se vuelve preciso insertar un elemento más, que nos permitirá hilar la discusión con los objetivos del presente trabajo. Esta designación no nada más otorgará un lugar a cada estudiante, sino que, además, establecerá rutas particulares en torno a los proyectos de vida de cada uno, ya que, sin la total voluntad de estos, la configuración del sistema los coloca en un espacio en el que vivirán, en el mejor de los casos, tres años de toda una experiencia educativa.

Quizás, ello cobra fuerza a partir de lo mencionado por Carreño (1993) al indicar que estas pruebas atienden un número importante de estudiantes, por lo cual es imperioso establecer criterios rigurosos de medición y justicia en las comparaciones, y con ello en los mecanismos de asignación a las distintas opciones educativas.

Para nosotros, este elemento se vuelve crucial, ya que nos permite comprender que una porción importante de estudiantes, realizan un examen, compitiendo a partir de un instrumento, con el fin de buscar un lugar dentro de la educación. Dicha herramienta, en lo general, es conocida por los concursantes, ya que previo a la realización, las instituciones escolares anteriores, a través de asignaturas o actividades, orientan al estudiantado a tal ejercicio, por lo que estos reconocen nociones generales de aquello que enfrentaran como condición de ingreso a la educación media superior.

Por otro lado, Cobos (2017) retoma el caso Instituto de Educación Media Superior (IEMS) como un sistema de bachillerato de la Ciudad de México que no participa en el concurso de selección, sino que, a partir de un sorteo, realiza la colocación de sus estudiantes. En este aspecto, se recupera la idea de que sus

espacios escolares se encuentran en zonas populares con situaciones socioeconómicas complicadas, y pretende responder a la disminución de la marginación producida por estos y otros factores. El criterio, permite expandir la oferta educativa, pero, además, no valerse de la tradicional modalidad de evaluación como instrumento de ingreso, sino que más bien, a partir de un criterio compensatorio, es decir, sobre la visión de la oportunidad de la educación, crear sus mecanismos de ingreso.

Ello deja un mensaje implícito: si bien la asignación en los subsistemas que forman parte del concurso corresponde al alcance de determinada puntuación, también es una realidad que se espera que los concursantes se descalifiquen a través de su propio *ranking*, con el fin de que la distribución en términos administrativos sea más sencilla, quizás hasta justificada, aunque en términos del estudiante, el alcance de la oportunidad educativa pase a segundo término. Más aún: que, en un juego entre lo velado y lo explícito, es un mensaje que le recuerda al estudiante que, la formación tiene sentido en términos de la información retenida, ya que, de ella, y no de otros atributos, dependerá la continuación hacia los estudios de bachillerato.

En el caso del sorteo, si bien la intención coadyuva a la cobertura, y que ello promueva oportunidades para disminuir el rezago, también tiene algunos problemas importantes, que es, en un primer punto, que:

El domicilio del aspirante deberá estar ubicado dentro de la Ciudad de México o en municipios aledaños a esta, específicamente en alguna de las colonias, barrios o pueblos que atiende el Plantel del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal en el que desee registrarse (IEMS, s/f, p. 1).

Esto supone la idea del cobijo a las poblaciones vulnerables con base en su zona de residencia, pero deja fuera a aspirantes que no pertenecen a estas y que pueden encontrarse en condiciones semejantes a los sectores a quienes se atiende.

Otra problemática que enfrenta es la distribución misma de los planteles, ya que, si bien es cierto que su ubicación puede ser considerada como estratégica, también dificulta las formas de llegada de algunos de sus estudiantes. Ligado a este, se ubica un tercer conflicto, que corresponde a que la zona de residencia de los aspirantes ya se encuentra signada a un plantel en específico. Es decir, quienes concursan para estas opciones, por la ubicación de su domicilio, solamente pueden hacerlo hacia un plantel.

En ambos casos, se observan criterios intermedios que juegan un papel mediador en la oportunidad de continuar los estudios posteriores. Estos mecanismos en sí mismos nos dejan claro, justifican y hasta cosifican la idea de que no todos los alumnos alcanzarán un lugar en educación media superior, y que aquellos que lo logren, tendrán que sobrevivir a las resoluciones de un sistema diseñado a manera de embudo.

La colocación en las instituciones, a partir de los criterios, se transforma en un nuevo camino a seguir para el estudiante bachiller. En este aspecto, el lugar designado jugará un papel central en su nueva etapa educativa, en el marco de las vivencias. A partir del marco en que se basa el presente trabajo, podemos pensar en que se volverá una zona para la construcción de la *perezhivanie*, la cual a decir de Veresov (2014), tiene que ver entre otras cosas con las interpretaciones, las emociones y los pensamientos que surgen a partir de las experiencias vividas en los diferentes contextos. Además, según el autor, también se vincula con el hecho de cómo se construye la relación con el entorno a partir de un ejercicio de actuación e influencia de él.

Es un elemento importante, ya que no nada más implica su admisión e ingreso a un nuevo sistema educativo, sino, además, a interpretaciones varias aducidas al hecho de ocupar un nuevo lugar en una institución específica. Uno que particularmente no goza de una nombradía como otras escuelas, pero que al final,

el poder llegar corresponde a una trayectoria escolar andada, así como a la participación obligatoria en los mecanismos ya mencionados, que por sí mismos, podemos considerarlos como rutas institucionalizadas e institucionalizantes, que los sitúan en un espacio – tiempo no siempre acorde a sus expectativas.

Un elemento más, vinculado al hecho de que, a partir de toda esta dinámica administrativa de asignación, se decidirá el lugar en el que el estudiante continuará forjando su proyecto de vida. Ello es relevante, ya que implica virar en los márgenes de acción que se otorgan en la nueva institución de pertenencia, el cual, sobra decir, son distintos entre una y otra.

Esto a su vez, podría ser pensado desde una experiencia del contexto antes de llegar a él. Una que parece llevar a los estudiantes que concursan por un lugar, a buscar la mejor puntuación de la evaluación con el fin de no pertenecer a los sistemas que no cuentan con el mismo prestigio, dada la imagen social comentada.

En el caso del CETIS, una institución que, a pesar de no figurar en las primeras opciones de los estudiantes, se encuentra distribuida tanto en la Ciudad de México como en algunos Estados, absorbiendo a un número importante de concursantes en el nivel bachillerato. A continuación, se presentan algunas de sus características, lo cual nos permitirá comprender aspectos relevantes para la construcción del presente trabajo.

2.1. El CETIS y su posición en la educación media superior

El Centro de Estudios Tecnológico, Industrial y de Servicios (CETIS) es una modalidad educativa de bachillerato, perteneciente a la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica, Industrial y de Servicios (UEMSTIS), que, a su vez, forma parte de la oferta propuesta por la Secretaría de Educación Pública. Su modalidad es de corte tecnológico, con duración de tres años divididos en seis semestres, la cual, además de formar estudiantes con los conocimientos necesarios para

continuar sus estudios en el nivel superior, los prepara también con una carrera técnica que les posibilita incorporarse al mercado laboral de manera temprana.

Esta institución se conforma por 168 planteles (DGETI, s/f), cada uno con una serie de opciones de nivel técnico. Su capacidad de cobertura es amplia, lo cual permite la matriculación de un número importante de estudiantes en distintos rincones del país. A noviembre de 2020, atendía una matrícula total de 239,931 estudiantes en todo el país (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios, 2021).

Según el portal de la Unidad de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS, 2016), fue en 1968 que se crearon los Centros de Estudios Tecnológicos, cuya misión era la formación profesional enfocada al área industrial, y es hasta 1978 que la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, instancia inicialmente rectora de los CETIS, crea esta oferta educativa.

En sus inicios, estos planteles tenían como misión la preparación técnica, sin posibilidad de que su certificado de egreso permitiera al alumno continuar con una formación superior, y es a partir de 1981 que comienza a impartirse el modelo de educación bivalente, el cual, brindaba la oportunidad de cursar un año adicional para que pudieran convalidar las asignaturas propedéuticas para tener oportunidad de ingresar a nivel superior.

Hoy en día, el sistema CETIS ofrece 49 carreras, las cuales se muestran a continuación:

Administración de Recursos Humanos	Diseño Decorativo	Fuentes Alternas de Energía	Mantenimiento Automotriz	Ofimática	Prótesis y Asistente Dental	Sistemas de Impresión de Serigrafía y Offset
Arquitectura	Diseño Gráfico Digital	Fundiciones de Metales y Acabados Industriales	Mantenimiento Industrial	Preparación de Alimentos y Bebidas	Puericultura	Soldadura Industrial
Construcción	Diseño Industrial	Gericultura	Máquinas Herramienta	Procesos de Manufacturas Metálicas	Radiología e Imagen	Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo

Contabilidad	Electricidad	Guía de Turistas Trilingüe	Mecánica Industrial	Producción de Prendas de Vestir	Refrigeración y Climatización	Telecomunicaciones
Cosmetología	Electromecánica	Laboratorio Clínico	Mecatrónica	Producción Industrial	Secretariado Ejecutivo Bilingüe	Trabajo Social
Dietética	Electrónica	Laboratorio Químico	Medios de Comunicación	Producción Industrial de Alimentos	Servicios de Hospedaje	Transformación de Plásticos
Diseño de Modas	Enfermería General	Logística	Minería	Programación	Sistemas de Impresión de Huecograbado y Flexografía	Ventas

Tabla 2. Oferta académica CETIS. Obtenido a partir del sitio UEMSTIS (2016). Creación propia.

Las carreras que se imparten se distribuyen entre los distintos planteles. Cada especialidad se cursa a través de asignaturas impartidas a lo largo de tres años, en las cuales, los estudiantes realizan prácticas formativas que les van permitiendo prepararse en la especialización técnica en curso. Tales asignaciones se llevan a cabo en las instituciones en que cumplen su servicio social o en organizaciones con las que el plantel realiza convenios.

Ello supone que el estudiante, a la par de un modelo conceptual, va comprendiendo la utilidad de su saber en un escenario en el que sus conocimientos permiten la resolución de distintas situaciones, con lo que la formación cobra un sentido diferente.

Este aspecto resulta relevante, toda vez que se presenta como una alternativa para aquellos estudiantes que, por razones como las dificultades económicas u otros motivos, se ven en la necesidad de incorporarse al sector productivo de forma temprana. Esta modalidad, además de la preparación tecnológica, les permite la obtención de una cédula profesional, que les acredita en el campo técnico en que se hayan formado. Además, a través del departamento de vinculación con el sector productivo, los alumnos tienen posibilidad de mantener contacto con diversos organismos que les brinda la oportunidad de colocarse en algún empleo. La formación misma alienta a la continuación con los estudios a nivel superior.

De forma general, hasta este punto hemos realizado una descripción de lo concerniente a las cualidades del nivel medio superior, y al sistema CETIS dentro de él. Ello nos permite continuar comprendiendo el contexto en que se ubica el presente trabajo.

Esta panorámica nos invita a ver cómo la modalidad educativa, a partir de las alternativas de formación que ofrece, también marca distintos ritmos que influyen en torno a las decisiones y a los proyectos de vida del estudiantado. Ello lo hace, por ejemplo, desde la impartición de carreras técnico – profesionales, ya que los aprendizajes se vuelven una herramienta para el estudiantado en términos de fungir como inspiración para continuar o no con esta formación en niveles superiores e incluso en el mercado profesional.

Si bien el mismo sistema permite que el estudiantado continúe con sus estudios a nivel superior, a diferencia de los planteles pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México, los estudiantes del CETIS, además de obtener un certificado en tiempo y forma, requieren realizar un nuevo examen de admisión, lo cual los coloca en una posición distinta, toda vez que quienes egresan de los bachilleratos de la Máxima Casa de Estudios, realizan un trámite de mucha menor complejidad para continuar con su formación superior.

Estos ejemplos nos muestran un ejemplo de la estructura institucional y su influencia en las rutas de vida del estudiantado, así como algunas complejidades que se enfrentan en la travesía educativa, en un intento de no quedar fuera de la competencia.

Debido a que los temas de toma de decisiones y proyecto de vida en gran medida se construyen en el bachillerato, antes de adentrarnos en ellos, en el siguiente apartado mostraremos las maneras en que la educación, entendida inicialmente como aquel ejercicio que le da sentido a la escuela, se constituye. Tales cualidades nos permitirán delinear la forma en que esta participa en la formación

del estudiantado, y cómo ello abona en la construcción del futuro. Ello lo mostramos como sigue.

2.2. La Educación: La tierra prometida de la institución escolar

La formación escolar de estudiantes conlleva en sí misma una serie de ejercicios pensados y estructurados a partir de diferentes propósitos. Que van, desde la identificación y organización tanto de contenidos disciplinares como de formas que contribuyen al desarrollo del estudiante, como son las emocionales, la inserción de valores, el pensamiento hacia el futuro, por señalar algunos. El CETIS como modelo de un sistema educativo particular nos muestra tal referencia.

Pareciera que todo el ejercicio educativo apunta a propósitos determinados a partir de una currícula, la cual dicta lo que los estudiantes deben saber, e implícitamente lo que no, y las maneras de aprenderlo, ya que ello es lo que da sentido al modelo educativo de dicha institución.

Estas ideas cobran sentido a partir de la concepción de que la escuela tiene un papel fundamental en la trayectoria del estudiante de inicio a fin, influyendo en aspectos como su futuro. Este ejercicio no cobra vida por sí mismo, sino que se encuentra inmerso y adquiere sentido a partir de los sentidos que se le han pretendido otorgar desde su estructura y desde quienes participan en ella.

Tal vez esta es una de las razones por las cuales la escuela organiza sus esfuerzos hacia ciertos fines, temporales, contradictorios, y a partir de ello, enarbola su currículum, sus lineamientos y sus actuaciones, algunos mayormente dirigidos, otros desde esfuerzos conjuntos. Ello a su vez ofrece resultados distintos, que permiten comprender cómo la multiplicidad de perspectivas enruta la construcción de aprendizajes orientados al futuro del estudiante.

La práctica dentro de la institución escolar nos ofrece ejemplos vastos, ya que permiten identificar aprendizajes obtenidos a partir de productos esperados desde un mandato curricular, así como la comprensión de las formas en que los estudiantes participan en tal ejercicio. Ello a su vez, requiere una instrumentación, que dentro de la institución escolar la podemos identificar bajo la etiqueta de los mecanismos de evaluación, los cuales, en palabras de Connell (2006), permiten dar forma al currículum y a la identificación de aprendizajes.

Si bien es un mecanismo bajo el cual se justifican las trayectorias escolares a partir del monitoreo del trabajo del estudiantado, ello a su vez refuerza la pertinencia de la currícula de aquellos temas que pondera la institución como esenciales, aunque desde las palabras del autor mencionado, partan de estructuras superiores que no necesariamente consideran los requerimientos del alumnado.

Por el tema que nos ocupa, se vuelve complicado abarcar lo que compete al papel de la justicia curricular que menciona el autor; sin embargo, nos permite comprender que el mundo escolar no se refiere meramente a la impartición de contenidos vacuos, sino a la consideración de un cuerpo docente y estudiantil, compuesto por personajes educativos con características particulares y dinámicas. Ello a su vez nos exige mirar la diversidad de trayectorias, tantas como el número de estudiantes que han concurrido a lo largo de la historia, por lo que la educación se vuelve siempre un ejercicio diferenciado, alejado de aquello que la currícula espera.

En tal sentido, para la institución escolar se vuelven necesarias las formas de estar con el estudiantado, que permitan una intervención oportuna ante aquellas circunstancias que coloquen en riesgo la trayectoria de cada uno. Ello corresponde al siguiente capítulo. Por ahora nos referimos a este tema con el fin de anticiparnos a la idea de que la educación se vale de distintos recursos para alcanzar su cometido. Pero ¿qué hace que la educación se vuelva un ejercicio con alto grado de complejidad. Ello lo miramos a continuación.

2.3. Por lo tanto, ¿qué sucede dentro de la educación?

Hablar de educación y de los fines que persigue, implica un ejercicio en el que se encuentran elementos importantes. Por ejemplo, de sus objetivos, de su direccionalidad, de la coyuntura en que se encuentra. Esta contextualización es un factor primordial que nos introduce en la idea de que no se trata de un tema sencillo, sino que se encuentra atravesado por distintos factores.

Esta mirada nos implica pensar en lo deseable y la realidad que se vive en los escenarios educativos. En un sistema que aún prioriza los esfuerzos por sobre la adquisición de contenidos mediante rutinas memorísticas, que aún concibe y acostumbra al estudiante a mirarse como un ente que aprende del que enseña, y que normaliza, bajo una perspectiva credencialista, que unos tienen el timón educativo, mientras que otros únicamente ejecutan las instrucciones del ejercicio, sin cuestionar los por qué de esos nortes. En conjunto, ello nos lleva pensar las formas en que la educación, y su vehículo, el sistema educativo, le permiten avanzar.

Por otro lado, quienes se encargan de tal orquestación, buscan que la formación de alumnos cumpla su función primordialmente en lo disciplinar y secundariamente en habilidades y procesos de desarrollo para la vida, lo cual tendría que ver también con que en la institución, desde diferentes niveles, el sentido sea pensar que los estudiantes, deben cumplir con roles específicos.

El pensar en un horizonte distinto, por tanto, suena a una visión romántica o utópica; sin embargo, dadas las cada vez más crecientes complejidades de la vida cotidiana, es importante mirar aquello que sostiene a los modelos verticales en comparación con las miradas más “horizontalizadas”. No se trata de descalificar tales expectativas, sino, más bien, estimar cuál es el valor de cada postura.

Jackson (2010) nos hace pensar también en lo educativo con relación a los sucesos del aula. Para él, la educación enfrenta diversos problemas, entre los que destacan una confrontación entre el proceso de investigación del aprendizaje y los eventos que ocurren en el aula. En tal aspecto, lleva a la reflexión de que una de las situaciones que se presentan, radica en una desvinculación entre estos dos aspectos, señalando que desde el campo investigativo, las condiciones se cuidan de tal suerte que al momento de llevar los hallazgos al salón de clases, la conducta obedece a supuestos distintos a los que se estudian con distintas especies.

Ligado con esto, permite pensar que la educación, desde una necesidad de modernizarla, se le atribuyen valores y características bajo premisas de objetivos y conductas que, se presupone, se deben cumplir para garantizar su éxito, y que de igual forma, al trasladarse a las aulas de clase, en la que los grupos son numerosos, con diferencias en sus capacidades y contextos, con los cuales se pasan largos periodos de tiempo y en los que se pretende incidir desde distintos aspectos del currículum, se vuelve complicado trabajar sobre objetivos específicos, tal cual se espera en el salón de clases.

Un punto más, que tiene que ver con la comprensión del comportamiento de los estudiantes, se refiere a la necesidad de incorporar elementos adicionales al aula, pensando que lo que sucede dentro tiene que ver con desórdenes que necesitan ser corregidos, como lo señala Gimeno (2003), ya que a la educación se le ha atribuido la facultad de establecer las pautas de comportamiento que los estudiantes deben seguir, tengan o no sentido como parte de los procesos de enseñanza – aprendizaje, y que los profesores no cuentan con esos elementos para su implementación, por lo que la institución tiene que echar mano de agentes externos como la psicoterapia o la medicación, para lo cual, canalizan a estudiantes según aquello que se requiera ordenar.

En este aspecto, Jackson (2010), en el marco de la disciplina, reconoce las limitaciones que los profesores pueden tener e identifica las diferencias entre ellos

con respecto a los profesionales de la salud mental, comentando que los primeros prestan atención en la normalidad, mientras que los segundos, atienden elementos ligados con la patología.

Con estos elementos, los autores mencionados nos llevan a pensar en que la educación se traduce a una serie de procesos que han sido distinguidos por “carecer de algo”, o que tienen que ser corregidos en diversos sentidos en los que no parece haber un acuerdo preciso, dadas las complejidades que presentan, y que, en diferentes grados, en ellas subyacen respuestas importantes para su rearticulación.

Más aún, que la docencia requiere un modelo de ejercicio diferente, ya no nada más orientado por su conocimiento y por los mecanismos disciplinares, sino también, por formas que le permitan que este se aterrice en el aula, a partir de las maneras en las que sea posible hacerlo, es decir, desde una mirada situada.

Estos argumentos no pretenden decir que toda la educación es el sinónimo de un problema irresoluble, aunque sí es claro que, si bien los ejemplos son particulares, en realidad competen a situaciones de conflicto a las cuales es imperativo prestar atención, como por ejemplo, el hecho de pensar en las estrategias y en los recursos que se ponen en juego para la formación, y que sirven como formas para subsanar aprendizajes o situaciones que se presentan en el aula.

Esta observación cobra valor, porque son aspectos en los que versa el ejercicio docente, y por ende en el ejercicio educativo, y que son, al mismo tiempo, razones por las que los actores educativos articulan su actuar. Ligado con ello, no podemos olvidar que el alumno transita por distintos niveles, convive con varios personajes formándose con ellos y en cierto sentido, confía en estos saberes, sin olvidar la vivencia de las transformaciones por las cuales pasa, de las que incluso ni siquiera percibe.

Por otro lado, el docente ejerce a partir de un currículum que le designa aquello que debe insertar en su práctica, así como sobre ciertas posibilidades para cumplir sus objetivos, por lo cual debe implementar ciertos recursos y muchas veces, derivado de las presiones, actuar de las formas posibles, hasta improvisadas, para lograr todo ello.

A partir de esta discusión valdría la pena preguntar si la educación no tendría que darse un recorrido por su propio camino. Es decir, no nada más pretender el ir hacia adelante, sino comprender que los actores educativos como ejecutantes de tal ejercicio, no transitan por una escolarización lineal, sino que, como lo advierte Velazquez (2007), se trata de un ejercicio con un alumnado cuyas trayectorias son diversas, lo que plantea la idea de que el ejercicio educativo se trata de un trabajo con un estudiantado con diferentes posibilidades y rutas de acción, lo cual cuestiona la funcionalidad y pertinencia de un currículum lineal, que realce lo conceptual por sobre aquellos a quienes se dirige.

Por otro lado, pensando en el quehacer docente, es claro que el ejercicio parece atender de forma simultánea una serie de situaciones ante las cuales no se encuentra presente una formación que permita enfrentar todas las circunstancias que se pueden manifestar en el aula. Al final, no podemos olvidar que el docente como uno de los ejecutores principales de la educación también es un aprendiz más dentro de su propio ejercicio, que se encuentra inmerso en un espacio laboral, al cual concurre por un salario, el que a su vez está sujeto a condiciones de cumplimiento específicas, que debe llevar a cabo como forma de preservar su posición. Su actuar, entonces, no obedece del todo a un proceso de evaluación, sino cómo este puede o no repercutir, entre otras cosas, en su economía.

Ortega (2007) nos acompaña esta reflexión con las siguientes ideas al respecto de lo que implica ser docente:

1. “Vende la enseñanza... su trabajo de enseñanza.

2. La enseñanza se convierte entonces en mercancía.
3. Vende su enseñanza al Estado [y hoy día a las empresas], por lo tanto deja de pertenecerle; ya no puede decidir [y solo quizás] ni le interesa su trabajo.
4. El maestro al vender su enseñanza, deja también de ser un profesional, para convertirse en trabajador” (p. 66).

Naturalmente no es el propósito pensar que el docente mire su labor a partir de una óptica única de ingreso económico; sin embargo, la diferencia con el estudiante como actor educativo con quien comparte el ejercicio, es que el docente, desde un espectro capitalista como lo menciona la autora, establece un trato de compra – venta con su profesión, por lo cual su ejercicio se entrama en una dinámica de pasividad, e incluso nosotros pensaríamos, de cierta inmovilidad, a la cual debe responder si desea continuar en tal.

Wenger (2007), sin embargo, nos recuerda, desde las comunidades de práctica, que quienes realizan una labor en un escenario en el que hay otros, como es el ejercicio educativo, también establecen lazos, lo cual nos introduce a la idea de que, si bien la docencia es identificada principalmente como un ejercicio de carácter laboral en el que uno que enseña a otros, en el que hay dificultades de diferente naturaleza y lo cual hay que sobrellevar para alcanzar determinados cometidos, todo en un ambiente educativo – laboral.

Ello es apropiado y cosificado por quienes están ahí, por lo que el docente mismo puede apreciarlo bajo la lupa de una dinámica normalizada, en la cual difícilmente hay condiciones que propicien el cambio, porque, más allá de que una currícula lo determine, o incluso que su actividad se enmarque en un ejercicio de trabajo, también los otros muestran que esas son sus maneras de realizarse y esta visión se traslada hasta el aula para que, a su vez, el alumnado comprenda que ante la dinámica educativa hay formas de responder específicas, contadas, desde

las presiones, desde la pasividad, desde ritmos marcados por tiempos y actividades, “porque así es la escuela”.

Podemos destacar algunas cuestiones por descomponer, quizás por el hecho de que el significado construido en la educación radica en que ser docente se concibe como aquel que debe enseñar y el de ser alumno como quien debe aprender, todo ello en un marco inmutable. En este papel, no parece discutirse la calidad del aprendizaje del estudiante. Más bien la calificación estimada por el docente fungirá como voz legitimada del aprendizaje durante su formación escolar.

Formamos para el número, bajo el alegato de que la cifra condensa incuestionablemente un grupo de saberes y ello otorga en el mismo guarismo la tranquilidad de que estamos realizando nuestra labor de manera correcta, como quienes nos enseñaron lo hicieron con nosotros, aunque la pregunta pendiente por resolver es, ¿qué estamos concibiendo como formación?

Una de las discusiones aún presentes en el tema, y que por supuesto permea en sus diferentes prácticas dentro del escenario escolar, se encuentra enfrascada en el hecho de que se promueven aquellos discursos en los que la formación de estudiantes, contiene en sí misma el deber principal (y en algunos casos, el único) de ser transmisiva y forjadora de competencias, lo cual obedece a su vez a un grupo de intereses específicos, propios del currículum que demarque los objetivos del sistema educativo.

Si bien se tienen expectativas elevadas acerca de lo que parece prometer la educación, contradictoriamente, la forma en que sucede obstaculiza las oportunidades de que se lleve a cabo sin interrupciones. Algunos ejemplos que podemos señalar se refieren a los tiempos de ingreso y a la estructura institucional a la que se adscriben, por señalar algunos. Tales contradicciones operan de forma constante, lo cual, difícilmente se aprecia porque parece haber una normalización

de que la educación debe ocurrir en una sola trayectoria, y si ello no sucede, se asigna la responsabilidad al estudiante, no así al sistema de educación mismo.

En este aspecto, valdría la pena mirar con más detalle otro elemento ya mencionado. El currículum. Este tejido institucional que se distingue por orquestar el actuar dentro de la institución educativa, que, aunque pretende fungir como mapa, en realidad su implementación ocurre de formas particulares, poco lineales y precisas en comparación a lo que se espera de él. Sus cualidades las abordaremos a continuación.

2.4. El currículum como luz en el túnel de la educación.

Una de esas responsabilidades de cómo ocurre la educación en el sistema escolar, radica precisamente en las propuestas curriculares. Estas se distinguen por pretender enrutar, a partir de objetivos y lineamientos, las formas de actuar la vida escolar. En cierto sentido, su labor se ha pretendido a partir de fungir como un recetario para la educación, que resuelva las circunstancias por las que atraviesa. Ello ha sido una especie de promesa en la que se involucra a toda la dinámica escolar, con el fin de corregir aquellos elementos que la impiden. Sin embargo, se distingue por sus propias cualidades.

Autores como Magendzo (1986) señalan que este se distingue por una planificación centralizada, comprendiendo por ello que personajes específicos a los que se les encomienda tal tarea, organizan sus contenidos, mientras que los personajes escolares únicamente se encargan de ejecutarlo.

Por otro lado, habla de un currículum uniforme, en el entendido de que su estructura asume sociedades con poblaciones homogéneas. Por lo tanto, se entiende que todos quienes participan en este ejercicio, deben ejecutar y recibir los mismos modelos de educación.

El mismo autor señala que, de forma contradictoria, se plantea la posibilidad de una adaptación y una flexibilidad, aunque retoma la idea de que ello se dificulta ante la centralización en su elaboración y debido a las condiciones que viven las instituciones escolares en que se implementan, incluyendo aquellas que afectan al profesorado.

Una característica más que menciona Connell, se refiere a la importación de modelos curriculares, las cuales, al pretender universalizarse desde otros contextos, desconocen las realidades sobre las cuales se implementan, incrementando con ello las diferencias y desigualdades.

En esta misma línea, Torres (1998) refiere aquellos objetivos que persigue el currículum, los cuales se han alineado con los de la vida productiva, en la cual, el estudiante debe concebir que sus aprendizajes se orientarán con los intereses del mercado; de la mano con ello, el autor menciona que los estudiantes logran comprender aquello que se exige de ellos, con lo cual nos damos cuenta que los elementos que provienen del diseño del currículum, si bien no son planificados por los actores, sí los incorporan como parte su actuar, lo que nos lleva a pensar en que, más allá de ser meros contenidos, desde una planificación vertical, se asemeja a una teatralidad. Una obra en la que cada personaje actúa un papel particular, en un guión “cuasi-preescrito”, que se rediseña constantemente en su ocurrencia.

En el mismo tenor, Gimeno (2007) nos muestra que en el desarrollo del currículum participan intereses de diferente naturaleza, mismos que lo influyen y en los que a su vez, ejerce algún tipo de poder. Desde su concepción, se trata de un proceso social que se encuentra inserto en ámbitos político administrativos, lo cual marca las obligaciones en el sistema; por otra parte, se encuentra la presencia de un subsistema de participación y control, lo cual, como lo mencionamos previamente, se traduce a las instancias que se encargan de su configuración, aunque Gimeno nos deja ver que, además de una elaboración, también ocurre un

proceso de vigilancia para reconocer las formas en las que se desarrolla dentro del sistema educativo.

Un elemento más, la ordenación del sistema educativo, en lo cual, el currículum tiene la función de mediar de inicio a fin las trayectorias a seguir, a partir de la parcelación de la escolaridad. Dentro de los caminos educativos, hay un sistema de producción de medios, los cuales se vuelven los formadores del alumnado. Estos mismos se distinguen por corresponder con la visión que el currículum en curso pretende ofrecer, ya que ejercen un control sobre la práctica educativa.

Otro aspecto señalado por Gimeno tiene que ver con la relación entre los ámbitos de creación culturales y científicos con respecto al currículum. Ello se vuelve un ejercicio dinámico en el que hay una presión mutua, ya que el currículum se encuentra inmerso en una cultura, la cual permea sobre él y este a su vez sobre la primera. Derivado de ello, se ubica un subsistema técnico – pedagógico compuesto por formadores, especialistas e investigadores en educación, quienes crean distintas formas de conocimiento educativo, legitimando conceptos y formas de lenguaje que permiten reconocer la práctica educativa, no solo en sus contenidos, sino en su propia estructura.

Así mismo, se encuentra presente un subsistema de innovación, lo cual demanda la acomodación del currículum partiendo de las necesidades sociales, mismo que no existe dentro de aquellos agentes que configuran el currículum, sino por grupos de profesores y movimientos de renovación pedagógica. No olvidemos como último eje, el subsistema práctico pedagógico, en el cual ocurren las interacciones y los procesos de enseñanza – aprendizaje entre profesores y estudiantes, lo que a su vez influye el currículum.

Lo anteriormente referido nos permite mirar que el currículum, si bien se constituye desde una posición a manera de cascada, en la que ciertos actores

tienen injerencia, en realidad, al momento de llevar su ocurrencia a la realidad escolar, se ajusta a partir de una contextualización, en el que sus posibilidades se sujetan a las condiciones de dicho escenario. Aunado a ello, al ocurrir en situaciones peculiares, se encuentra influenciado por elementos ajenos a la institución escolar, los cuales no se filtran de manera directa, sino a partir de diferentes prácticas, aunque también, enfrentando distintos obstáculos.

A manera de ejemplo, se puede señalar la que se había venido desarrollando entre los sexenios que corrieron del año 2000 hasta el 2018 (aunque en realidad comenzaron a pensarse desde los setenta, según Latapí, 1998), en las cuales, el centro del discurso se centra en las competencias. El siglo XXI, y las correspondientes vicisitudes de índole económico, político y otros más, han traído consigo la necesidad de mirar, cuestionar y replantear los modelos educativos, basados por supuesto en currículums particulares, mismos que desde su constitución se piensan como forma de dar respuesta ante estos temas.

En nuestro país, el producto de ello ha sido un modelo acentuado en el desarrollo de competencias, en el cual, Cárdenas (2016) destaca la pertinencia de la incorporación de habilidades dentro del currículo educativo, las cuales permitirán que los estudiantes puedan formarse con una serie de conocimientos específicos valorados por el mercado, y que ello responderá a mejores condiciones de vida.

Previo a su implementación, se realizaron acercamientos con diversos actores del estado de Guanajuato, como son personal directivo, docentes y padres de familia. Lo llamativo fue que, de inicio, la información con que contaban acerca del término “competencias”, no era clara; sin embargo, para ellos parecía importante su inclusión en el currículo, ya que la relacionaban de forma principal con la incorporación de tecnologías digitales al terreno educativo.

Otro aspecto también importante que menciona el autor se relaciona con los actores que han participado en la construcción curricular de esta reforma. Al respecto, se menciona lo siguiente:

Con base en un diseño de “planeación participativa”, una serie de expertos, instituciones académicas (nacionales e internacionales), académicos independientes, gobiernos estatales, organizaciones internacionales (por ejemplo, la UNESCO, la OEI), gobiernos extranjeros (Australia y Cuba), asociaciones empresariales y grupos de interés público participaron en una consulta para guiar el diseño del nuevo currículo para la educación básica. La Secretaría de Educación Pública en México determinó finalmente y puso a prueba el contenido, los estándares y materiales, así como las actividades de enseñanza, creando una propuesta que fue validada [aunque no construida] por más de 30 000 maestros, organizados en 31 grupos estatales. (Cárdenas, 2016, p. 175).

Nótese un elemento importante dentro de este argumento, y que parece continuarse a lo largo del texto, que es el hecho de que el docente no figura como parte de los participantes de dichos estudios, sino que, en ellos, recae la transformación de estas políticas, tal cual lo señalan los autores señalados en párrafos anteriores.

Y más aún, que parece ser que quienes sí forman parte de, son agentes económicos que no tienen relación directa con la vida escolar. Se comprende su presencia como parte de las necesidades de personal calificado para la ocupación profesional y laboral del país; sin embargo, se cuestiona el hecho de que actores principales, incluyendo los estudiantes, no se tomen en cuenta en este ejercicio, más que en términos de consulta o piloteo, mas no tomando en cuenta su experiencia como parte de lo que implica una inserción curricular, que claramente, conlleva la articulación de una serie de esfuerzos no nada más en lo tocante a descontinuar modelos educativos previos, como si formaran parte de una máquina

a la que únicamente se le debe actualizar, sino además, el hecho de todo aquello que se trastocará en su implementación.

Es justificable, quizás en lo prometedor, bajo la óptica de las condiciones económicas, políticas y sociales en que se encuentra el país; sin embargo, al disminuir la participación en el ejercicio de “los-que-la-viven”, también se deja abierta la pregunta sobre cómo se consolida realmente dicha adaptación en la realidad, hablando en términos de costo – beneficio y de la experiencia de usuario.

Este ejemplo forma parte de cierto tipo de acciones políticas y económicas que se han emprendido con el fin de incidir en la educación en nuestro país, aunque se cuestiona si realmente la transforman; sin embargo, no son las únicas. En general, los modelos educativos, y por supuesto, los currículums, como forma de responder a diversas situaciones del acontecer educativo y social, se van ajustando en ciertos momentos; no obstante, sus personajes siempre son ajenos, además de que, por temas igualmente políticos, aquellos que se hacen cargo de tales temáticas siempre son personajes distintos.

Las concepciones de estos sobre los fines de la educación, dada la legitimidad que tienen, son, en principio, las que definirán las rutas de esta. Esto nos lleva a una pregunta para pensarla con café: ¿Qué entienden por educación los que pretenden modificar?

Pensando en este hilo de ideas, y concordando con Latapí (1998), algunos aspectos de estas visiones que han dirigido a la educación y que se han heredado hasta la actualidad, nos dejan mirar que, si bien ha partido de principios específicos, implícitamente llevan consigo la necesidad de tomar como elemento el momento histórico que se vive. Ello podría ser la razón de por qué se enfatiza la importancia de las competencias en el contexto económico complicado en que nos encontramos.

Esto contribuye a apoyar el argumento de que no es un ejercicio lineal, sino que en sí misma, responde a diversas necesidades, lo cual vuelve evidentes las razones acerca de que sus objetivos parecen no llegar a un punto en específico, y más bien, que parezca que se encuentra cargado de diversas contradicciones.

Autores como Moreira (2008, recuperado en Domínguez, Álvarez y López, 2012), mencionan que la escuela (y por supuesto, la educación), aún responde a los intereses del siglo XIX, valiéndose de recursos del siglo XX, pese a que nos encontramos en el siglo XXI. Este punto nos sirve como referente para pensar sobre las formas en que se ha venido construyendo su sentido, ya que si bien es cierto que un papel central es la formación sobre contenidos, es una realidad que los docentes, aquellos a quienes se les asigna la encomienda de transmitir la educación, se conforman de otra serie de saberes, ajenos a la currícula.

Álvarez (2006) acompaña esta idea con la siguiente reflexión:

Los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar. Lejos de ser representantes fieles de la voluntad estatal que transmiten “la cultura de la sociedad”, ellos ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales (p. 29).

Este elemento nos hace mirar las tensiones que surgen entre el currículum y la realidad escolar, ya que nos ilustra cómo, independiente a las rutas que se pretenden imponer al ejercicio educativo, docentes y estudiantes parecen tener “currículums internalizados” que les permiten interactuar en el escenario escolar, y si bien no corresponden con lo oficializado, sí juega un papel en el día a día de la escuela. Quizás esa es la razón por la cual, según la autora, la escuela se vuelve un espacio político, lo que, a su vez, dificulta responder con claridad, hacia dónde va la escuela.

Si la educación misma como proceso complejo va transformándose en medio de incertidumbres y dentro de ella ocurren procesos como la toma de decisiones y construcción del proyecto de vida, la elección de carrera y la habilitación de competencias para la inserción laboral, y otros más, ¿en qué debe enfocar en realidad sus esfuerzos?

Pensemos que es un sendero continuo en el que estudiantes y docentes marchan todo el tiempo. Ello se vuelve relevante, porque también prosiguen en el camino marcado por un currículum, que, aunque la única certeza que ofrece es lo que está plasmado en él, se transforma en la guía para la formación de aquellos ciudadanos que se encargarán de responder ante las contingencias que depara el futuro. En tal sentido no ocurre sola. Los personajes que en ella interactúan forman otra piedra angular.

Hemos hablado hasta aquí de las características de la Educación Media Superior y del CETIS como sistema educativo. De igual forma, nos referimos a algunos aspectos de la educación y sus actores, ya que estos últimos son los personajes que se reconocen como protagonistas de la relación educativa. Hemos discutido también acerca de su marco histórico, su quehacer y su transformación e incluso del papel de acompañamiento como un ejercicio de menor burocracia y mayor horizontalidad. Por último, hemos descrito el currículum como la partitura escolar que pretende coordinar la melodía de la educación.

Corresponde en el siguiente apartado tratar el elemento de la orientación vocacional, el acompañamiento y la tutoría, ya que, si bien es un ejercicio del docente, a partir de la ponderación de los contenidos curriculares, poca ha sido su relevancia y pertinencia. De igual forma, haremos referencia a los procesos de toma de decisiones y proyecto de vida, ya que además de ser centrales en el presente trabajo, su abordaje se realiza principalmente desde las esferas mencionadas. Lo que sigue pretende una argumentación sobre tales cualidades, a fin de comprender su papel en la vida del estudiantado.

CAPÍTULO III. ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y TUTORÍA: POTENCIADORES DE LA TOMA DE DECISIONES Y EL PROYECTO DE VIDA.

Como se mencionó en párrafos anteriores, la escuela orienta sus esfuerzos hacia ciertos fines, temporales, contradictorios, y a partir de ello, enarbola su currículum, sus lineamientos y sus actuaciones, algunos mayormente dirigidos, otros desde esfuerzos conjuntos. Ello a su vez ofrece resultados distintos, sin que la intención sea señalar que unos sean mejores que otros, sino que permiten comprender cómo, en la escuela y en el aula, la multiplicidad de perspectivas influye en la construcción de aprendizajes orientados al futuro del estudiante.

Para lograr estos cometidos, se requiere una instrumentación curricular que, por un lado, proporcione la estructura necesaria para configurar aquellos contenidos a impartir, según los objetivos esperados; sin embargo, dado que la escuela no es un espacio en el cuál únicamente se capacite al estudiantado en aquellos temas que debe dominar, como vimos en el apartado anterior, también se requiere que la misma estructura contemple aquellos aspectos de corte personal, que si bien no forman parte de los mecanismos de evaluación, sí posibilitan un ejercicio de comprensión que a su vez posibilita un apoyo al estudiantado en distintos ejes.

La institución escolar, entonces, ha contribuido de distintas formas con ello; sin embargo, dado que es un espacio con objetivos específicos, tales asistencias tienen como finalidad un acompañamiento que impulse, primordial aunque no únicamente el aspecto académico. Ejemplo de ello se refiere a los servicios de corte socioemocional ofrecidos por la institución, los cuales se han mantenido presentes en diferentes momentos. Su presencia ha sido tan cotidiana que, sin embargo, se ha remitido a ciertos aspectos de corte administrativo que han delimitado su actuar.

Como veremos, la nomenclatura misma invoca cualidades propias, las cuales nos permitirán entender las formas en que se instaura y funciona con el estudiantado como parte de la currículum, pero además, como una manera de crear

un clima en el que el estudiante, además de tal, también se sienta comprendido como un sujeto con humanidad. Sus cualidades las revisaremos como sigue.

3.1. La Orientación Educativa: un modelo de acompañamiento subestimado.

A lo largo de la trayectoria escolar, los estudiantes son monitoreados de diferentes maneras. Ello permite que la institución conozca aspectos como el desempeño, la disciplina y diversas situaciones que se ubican bajo el rótulo de seguimiento académico. Estas informaciones permiten tomar de decisiones hacia el estudiantado con respecto a su ingreso, permanencia y egreso, y a partir de ello, el establecimiento de vínculos de diferentes niveles con ellos.

Para lograrlo, se articulan diferentes mecanismos, según Bisquerra (1992), denominados con títulos como Orientación Escolar, Orientación Educativa, Orientación Vocacional, Educación para la Carrera, Educación Vocacional, Orientación Personal, Counseling, Guidance, Asesoramiento, Psicología Escolar y Orientación Psicopedagógica y Tutoría. Este último lo abordaremos más adelante, pero nos permite reconocer esfuerzos por mantener ciertos tipos de relación entre el estudiante y la institución escolar.

Cada nominación, se vuelve una forma de mirar el horizonte del alumnado, ya que, a través de estas formas de intervención, se busca que el estudiante cuente con elementos para transitar por la escuela de inicio a fin.

Según Bisquerra (1992), la denominación Orientación Psicopedagógica permite cobijar a los anteriores, aunque reconoce también que las fronteras en estos conceptos no están totalmente delimitadas. Quizás ello es uno de los motivos por los que las instituciones educativas los nominan de diferentes maneras, aunque en su esencia, las pretensiones son semejantes, considerando sus respectivas particularidades.

Este campo se distingue por ser:

Un proceso permanente en la vida escolar del individuo, centrando su atención en los aspectos que influyen en su desarrollo psicológico, social y cultural; se considera una práctica socioeducativa que promueve el desarrollo integral de los individuos mediante un proceso dinámico, que implica el autoconocimiento, la formación de hábitos, actitudes y toma de decisiones, favoreciendo la planeación y realización del proyecto de vida (UPN, 1998, citado en González y González, 2008).

Para la institución esto se vuelve un recurso importante, ya que le permite obtener información del estudiantado sobre diferentes aspectos de su vida, no nada más académicos, lo que posibilita prevenir, o en su defecto, corregir situaciones que dificulten el camino educativo. Es interesante, ya que, si bien es un área inserta en las instituciones de distintas maneras, ya sea a través de programas, asignaturas, o incluso por medio de ciertos personajes educativos, en general, su impacto radica en la comunidad estudiantil, por lo que sus estructuras estarán encaminadas hacia ellos.

Miramos aquí una relación de diversos elementos que involucran el componente emocional de manera notable. Pensar en la unión escuela – emoción, permite reflexionar sobre la idea de los componentes que se encuentran inmersos dentro la educación. Este tejido, contribuyen a la apreciación de los actores no nada más como enseñantes y aprendices, sino como personas que, en tal calidad, interactúan, ponen en juego aspectos de corte afectivo.

El valor que le otorga este ejercicio a la institución escolar radica en apoyar al estudiante en el éxito educativo, lo cual pretende trayectorias educativas lo menos interrumpidas posible; vale la pena pensar que es un campo cuyo sentido se adhiere a los propios intereses del sistema escolar.

Para su apropiada función, se apoya en distintos mecanismos de la institución escolar, lo cual involucra elementos técnico – administrativos, de carácter docente, así como del contacto con familiares y otras esferas, que coadyuvan al desarrollo integral del educando.

Uno de sus principios se basa en la idea del contexto, ya que según Magaña (2013) su ejercicio radica en formar a un estudiantado cuya función será el destino de una nación, lo cual nos hace ver que una concepción fuerte de educación ha llevado en sí misma un sentido de orientación que permita impulsar a los estudiantes a responder a intereses específicos, con una raíz económica y política.

Históricamente, la forma en que la orientación ha tejido sus relaciones, tanto al interior como al exterior, permite ver que no es un ejercicio que sobrevive al vacío, de forma mecanizada, sino que requiere de movimientos con distintos grados de complejidad, que obstaculizan o permiten su instauración.

Por otro lado, debido a los sucesos que se viven al interior del recinto escolar, llevan a la orientación a afinar su marco de acción. Ello corresponde con lo planteado por Bisquerra (2012), quien nos deja ver que es un trabajo de equipos multiprofesionales, es decir, no recae en una sola persona y ello ocurre acorde con los objetivos que se persigan, aunque principalmente, pretenden responder a intereses de corte académico.

Sin embargo, si bien se tienen claras sus cualidades, en la actualidad aún se enfrentan situaciones de prácticas heredadas y que dificultan la evolución de su actuar. De acuerdo con la SEP (2000), se ha concentrado principalmente en el respeto a las normas, las conductas tranquilas y pasivas para el orden y la disciplina, así como la aplicación de test vocacionales.

La influencia de estos aspectos repercute en sus objetivos y alcances, bajo la idea de que el estudiante como el ente receptor que debe sujetarse a la

normatividad, y la orientación, entonces, se implementa como un transmisor del mensaje de ciertos criterios, como el hecho de que el éxito académico implica el respeto y cumplimiento de los lineamientos institucionales.

Al respecto, Gimeno (2003) nos lleva a profundizar en aquello que implica ser alumno desde la mirada de la institución escolar, ya que, como estudiante y como menor, se queda a disposición de profesores, de adultos, y que la función será la de ser guiados, al tiempo que son cuidados y vigilados. Por otra parte, nos conduce a la idea de los periodos prolongados en los que nos encontramos en el espacio escolar, lo cual implica la participación forzada en las diferentes dinámicas que ahí se suscitan.

A lo largo de la experiencia escolar, la orientación se encuentra inserta en diferentes prácticas, gestionando distintas formas del estar del estudiante. No podemos perder de vista que forma parte del proceso educativo desde un ángulo también burocrático, que parte de sus objetivos es apoyar las acciones escolares, estableciendo alianzas con las dinámicas institucionales, lo cual es apreciado por los actores educativos.

En este punto entendemos que el alumno es el principal agente de interés del ejercicio educativo. La orientación aquí juega un papel, ya que dentro de sus objetivos radica el comprender al estudiante, a la escuela y en general a una sociedad como entes que interactúan en el proceso educativo. Derivado de ello, otra de sus misiones radica en ejecutar acciones que lleven al estudiante a su ajuste dentro del entorno educativo, coadyuvando en la implementación de distintas estrategias que permitan tal cometido.

Esto significa que la orientación, como campo activo, se encuentra inserta en todo el panorama escolar, haciendo las veces de eslabón entre diferentes actores, propiciando condiciones que posibiliten la trayectoria educativa, al mismo tiempo que posibilita el cumplimiento de la misión de la institución.

Este vaivén de ideas nos lleva a las discusiones acerca del quehacer del campo en cuestión. Ello lo presentamos en el siguiente cuadro:

Autores	Concepción de la orientación
Repetto (1992)	Es importante la comprensión del sí mismo y de la realidad circundante y ello debe influir en la eficacia en diferentes niveles del sí mismo y los demás
Molina (2004)	Forma parte del currículum y ello le da formalidad en la educación. Poco a poco se transforma hacia una mirada sociocultural, lo que genera que el estudiantado responda, también, al marco social en que se encuentran
González (2007)	Retoma que aún responde a los fines de formación profesional y vocacional Expresa la necesidad de una evolución, tomando en cuenta elementos políticos, económicos y sociales como forma de transformar su ejercicio. Requiere un esfuerzo interdisciplinario (González, 2004, retomado en González, 2007)
Pérez, Fidella y Bisquerra (2009)	En la orientación se encuentran cuatro grandes campos: 1. Profesional – vocacional 2. De los procesos de enseñanza – aprendizaje 3. Inclusiva 4. Prevención y desarrollo
Martínez y Martínez (2011)	Comparte objetivos con la educación, ya que ambas atienden elementos del futuro del estudiantado. Proponen una concepción de orientación integral, que contribuya al desarrollo de diferentes esferas de la vida Resaltan la necesidad de su papel contextual, lo que implicaría trasladar su ejercicio fuera de las fronteras escolares Debe ser dirigida a todo el estudiantado y no nada más a aquel con dificultades Su papel debe cubrir elementos colectivos, proactivos, anticipadores, eventualmente asistenciales o terapéuticos, atendiendo todos los escenarios en los que la persona se desenvuelve.
Valdés (2011)	Tiene que ver tanto con procesos de enseñanza y aprendizaje como con otros subyacentes a él, como son la permanencia, la comunicación intrainstitucional, el desarrollo personal, lo relacionado con los procesos de estudio, prevención de riesgos y aspectos vocacionales entre otros.
Mendoza, Machado y Montes de Oca (2016)	Debe responder a elementos vocacionales y de la personalidad, en la toma de decisiones y en el proyecto de vida

Tabla 3. Concepciones de la orientación. Elaboración propia a partir de los autores señalados.

Estas miradas comparten en común elementos de carácter académico y personal. En todas podemos rastrear una visión acerca de que el estudiante, al tiempo que cubre este rol, también requiere y debe ser visto a partir de elementos de su vida personal y social. En ese sentido, la institución corresponde con ciertos mecanismos que posibilitan una transición escolar que cubra estos aspectos.

Y es que la escuela comprende que los estudiantes son personajes temporales, y que mientras se encuentren ahí, atravesarán por ciertas vivencias y construirán aprendizajes específicos de inicio a fin. Este elemento es fundamental si consideramos que la orientación debe tomar en cuenta las oportunidades diferenciadas con que cuenta el estudiantado, ya que ello abona al camino educativo en distintos niveles.

Dado que es un campo inserto a lo largo de la institución escolar, el interior del aula no es la excepción. Comencemos describiéndola como un espacio físico delimitado, de ciertas proporciones, con capacidad para albergar temporalmente a cierto número de estudiantes, quizás algunas decenas de ellos; sin embargo, al reflexionar en ella, consideramos también lo mencionado por Gimeno (2003) quien habla de su constitución como nicho ecológico, el cual representa algo importante para quienes concurren ahí. Un espacio con valor a partir de la experiencia que se vive.

Aquí, el estudiantado convive por periodos específicos en la impartición de asignaturas, pero también de formas voluntarias con sus pares creando lazos afectivos, y también, hay que decirlo, con los riesgos que ingresan desde la vida cotidiana. El aula se vuelve un sitio familiar, habitual, y el estudiante vive ahí diversas experiencias por varios años. Frustraciones, anhelos, enamoramientos, fraternidades, serendipias, y sin duda, aprendizajes.

En ese aspecto, la orientación contribuye a entrever que hay “minucias” en la dinámica estudiantil sobre las cuales se debe prestar atención, ya que permean en

el escenario escolar, se colocan en el aula e influyen en el estudiantado. Quizás este punto enfatice la importancia de su papel, ya que nos deja pensar que, si bien la institución escolar se ha esforzado por crear mecanismos de protección, aún no ha logrado consolidarse como una barrera impermeable, por lo que requiere de formas que regulen su ejercicio, como la vigilancia y la prevención.

Hasta aquí se vienen revisando propósitos con los que la Orientación tiene una relación importante, sobre todo porque nos permiten identificar que se ha hecho necesaria dentro del campo educativo como monitor de los objetivos educativos esperados y como forma de acompañamiento al estudiantado a lo largo de su trayectoria; sin embargo, si bien los autores plasman su relevancia, su conceptualización nos debería llevar a pensar hacia dónde apuntan sus nortes, sobre todo porque con los autores revisados, podemos pensar en que el concepto se ha venido modificando a partir de su pertinencia, e incluso al momento de insertarse en el escenario, parece tomar distancia de sus principios.

Dado que la escuela es un escenario conformado por diferentes espacios y su configuración se sostiene a partir de la participación de distintos actores y por un repertorio de movimientos, se vuelve complicado que la orientación se coloque como un dispositivo de intervención independiente, estático e instantáneo. Para ello, se requiere de una instrumentación distinta que permita un alcance similar, adaptado a sus distintos lugares, incluido el aula.

Además de lo ya dicho, la orientación también tiene como cualidad el compartir objetivos y dinámicas con el resto de la institución. Su configuración da pie a diferentes ejercicios colectivos, que coadyuven a los procesos de enseñanza – aprendizaje, aunque también un ordenamiento del estudiantado en la institución. Recordemos lo dicho por Rockwell (2014), quien menciona que estas agrupaciones marcarán la experiencia escolar que, tanto docentes como estudiantes vivirán en el escenario escolar.

No podemos perder de vista que el propósito inicial de la orientación es fungir como un dispositivo educativo que posibilita la funcionalidad del currículum escolar, y que sus alcances deben cobijar también al aula. Hablar de ello nos da oportunidad de pensar en los fines que persigue, mismos que se van transformando en el tiempo, lo cual, si bien por su amplitud no corresponde al presente trabajo, nos deja mirar las formas en que la institución escolar establece formas de estar con el estudiantado, que van más allá de lo académico y que toman en cuenta elementos personales.

El siguiente apartado nos permitirá reflexionar sobre este elemento, ya que, más allá de lo estructural, la institución escolar establece algunos mecanismos que permiten que la trayectoria académica sea un camino con ciertas flexibilidades. Ello se presenta a continuación.

3.2. El acompañamiento: una forma de estar sin burocracia.

Una de las particularidades de las instituciones, se refiere a las formas en las que se construyen las relaciones entre los personajes que cohabitan la institución, además de la comunidad que participa en la institución educativa. Pudiera parecer que los únicos hilos que los vinculan son los productos de enseñanza – aprendizaje construidos en el aula, así como el administrativo y los trámites que permiten dar cuenta que el alumno pertenece a esa institución.

Y es que la vida educativa nos deja ver que al interior de la institución se entretajan relaciones de distintos niveles. Por estas ocurrencias, se hace necesario convocar otra serie de conceptos que permitan explicar y responder a estos sucesos que se originan en la escuela.

En este apartado nos referimos al proceso de acompañamiento, el cual nos remite a una forma de ir con los estudiantes en su proceso formativo, considerándolo como personaje principal dentro del mismo. A este respecto, se

suman otras cualidades, como el hecho de transformar la relación vertical en una de mayor horizontalidad, del tipo guía, que se permite aprender del proceso en la medida en que toma en cuenta que el educando no es únicamente un aprendiz, sino un alguien que cuenta con determinado tipo de atribuciones, que pondrá en juego al momento en que se encuentra en situaciones de enseñanza – aprendizaje.

Labarrere, Ilizástigui y Vargas (2003), al igual que Puerta (2016), presentan una noción de acompañamiento en el que parece dejar clara la relación con una carga emocional importante para la formación del estudiante, indicando que la educación no nada más se trata del manejo de contenidos, sino que en sí misma, como elemento mediador, favorece a los estudiantes en una participación activa, la valoración de la cotidianidad, la conciencia de las potencialidades, la autoevaluación y la autorregulación, entre otros más.

Autores como García-Pérez y Mendía (2015), proponen el acompañamiento docente como una forma de ceder el papel principal a los estudiantes, argumentando que ellos tienen capacidad de aportar ideas y construir proyectos, utilizando el conocimiento edificado en la escuela en proyectos en los que, además, pueden vincular a las personas de las comunidades en su implementación. Su idea se basa en el carácter que los alumnos adquieren en este tipo de procesos, en los que se toma en cuenta su potencial como forma de dar sentido a su quehacer estudiantil.

Con estas líneas, podemos apreciar al acompañamiento como un ejercicio en el que los procesos llevan una cercanía entre docentes y estudiantes, así como la confección de un tejido entre la vida que ocurre al interior de la escuela y la que sucede fuera de ella. Esta separación, marcada de inicio por los muros escolares, parece comenzar a transformarse desde la mirada del concepto que nos ocupa, a partir de la concepción de que los alumnos pertenecen a contextos particulares, y que, desde ahí, se vuelve importante trazar líneas de formación situadas.

Dentro de estas concepciones, no se trata de pensar solamente en aquellos alumnos que “requieren” de tal asistencia, sino también en aquellos que no, ya que, en el contexto educativo, nos encontramos con un mundo de estudiantes, cada uno con sus propias cualidades y con sus respectivas posibilidades.

Con todo y lo prometedor que suenan estas miradas, existen cuestiones que dificultan su viabilidad. Por esta razón, es deseable pensar en la rearticulación de la práctica educativa, de tal suerte que el acompañamiento cuente con formas que le permitan insertarse de forma oportuna.

La base de esta idea, la podemos comprender desde las palabras del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (2002), quienes, desde la mirada no urbana, advierten que, en estos contextos, la educación media superior, a diferencia de los escenarios en los que es la antesala a la educación profesional, representa el último grado de escolaridad para incorporarse al mundo del trabajo. En esta idea, el acompañamiento tiene una connotación particular, y, en consecuencia, formas específicas de incrustarse tanto en el currículum como en la vida institucional.

Incluso la forma en que se lleva a cabo parece tener recursos “menos tecnológicos” en comparación con las grandes ciudades. Este punto lo pensamos desde las ideas de Connell (2006), lo cual presentamos a continuación:

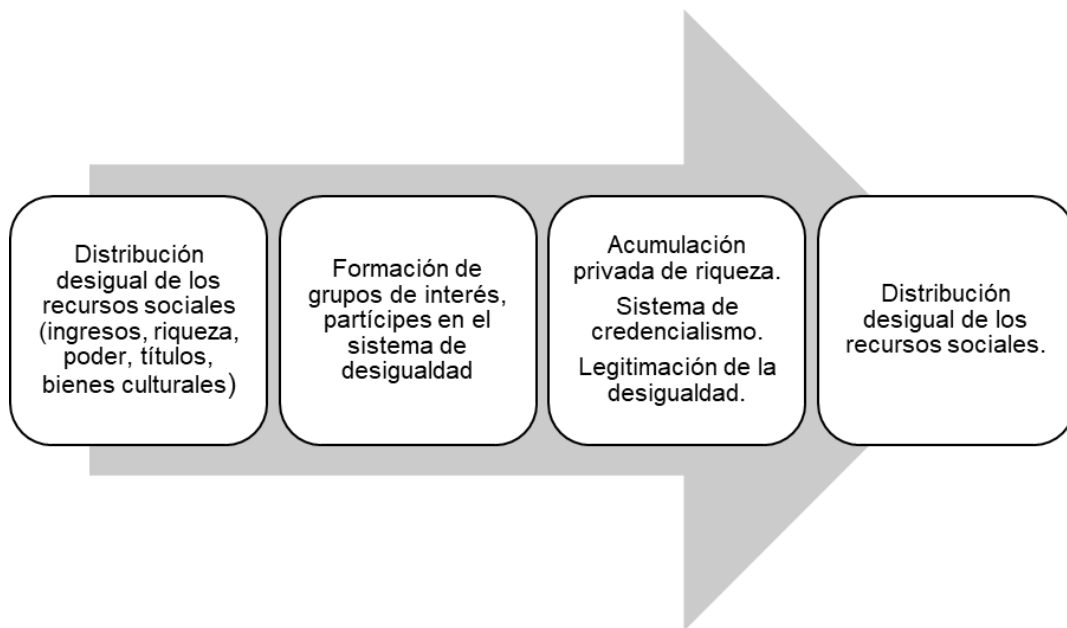


Figura 1. Ciclos de pobreza. Recuperado de Connell (2006)

Los autores nos llevan a una reflexión en torno al papel que juegan los recursos con que cuenta el estudiantado, por un lado, y en la institución misma, por el otro. De ello, recuperamos la impresión de que aquellos contextos menos favorecidos, estarán expuestos a un trato desigual, ya que el crédito recae en el mérito.

Ello nos permite pensar que la institución escolar, si bien atraviesa por momentos críticos que dificultan su ejercicio, en realidad no son la verdadera barrera, sino las posibilidades que el propio contexto ofrece. En estos casos, el acompañamiento está más sujeto a considerar las necesidades del tipo de comunidades que se encuentran inmersas en este tipo de problemáticas, y de ahí que posiblemente la incorporación al trabajo sea la alternativa que responde mejor a esta situación.

Efectivamente, esto lo seguimos hablando en el siglo XXI, periodo histórico en que se presume que distintos recursos sociales, como la tecnología, ocupan un lugar primordial en la vida de las personas.

En esta idea se aprecia un elemento principal, que pone en reto a lo que se presume es una de las miradas del acompañamiento: la modernidad, y, por ende, la consideración del futuro.

Una de esas formas, sin embargo, se puede mirar desde la perspectiva de Giroux (citado en CESDER, 2002), quien habla de una pedagogía radical, como una propuesta que contribuye a mirar la perspectiva desde un horizonte más amplio.

A partir de ello, posiblemente se podría incorporar algún término denominado temporalmente “acompañamiento radical o crítico”, que permita pensar que el sentido de la educación y de la vida del sujeto no se centra únicamente en la posibilidad de encontrar un empleo, sino en pensar de manera utópica como plantea el texto mencionado en que cada sujeto podría tener su propio horizonte, un nuevo cúmulo de posibilidades, pero además, utilizando al contexto como referente, un planteamiento acerca de que, a través de ella, pueda generar recursos que le apoyen en el enfrentamiento de cierto tipo de adversidades, especialmente las que tienen que ver con el ya no tan nuevo siglo.

Lo que acabamos de realizar, corresponde a la comparación de algunas situaciones en las que las formas de acompañamiento tienen una participación interesante: por un lado, el hecho de que en el siglo XXI, las demandas de la educación, corresponden, entre otras cosas, a brindar elementos que coadyuven al sector productivo a través de la formación de estudiantes con competencias perfiladas hacia las demandas del mercado laboral, incluyendo el uso de las tecnologías como parte de la innovación; sin embargo, en un país en crisis en el que la concentración de la economía se encuentra en lugares específicos, y no distribuida en todo el territorio, enfrenta otro tipo de situaciones, como son el contribuir a la formación de estudiantes que a su vez, puedan incidir en el fortalecimiento de sus comunidades, a través de la construcción de diferentes métodos para que ellos puedan desarrollarse en los distintos aspectos que les demanda su entorno.

Hasta este punto hemos visto un recorrido de la orientación, los aspectos ante los cuales ha respondido e incluso las formas en las que se ha transformado. Ello a su vez ha sucedido como parte de una respuesta en concordancia a un proceso mayor: la educación.

Por otro lado, hemos revisado también algunos de los horizontes que abarca, e incluso la incorporación del acompañamiento como una mirada alternativa en las formas de estar-con-el-alumno. En el siguiente apartado pretendemos ahondar en los elementos correspondientes a la Tutoría, ya que, si bien los modelos de acompañamiento revisados se encuentran a lo largo del plantel, es decir, situados en espacios específicos como las áreas correspondientes como orientación educativa y prefectura, además de los desarrollados en actividades puntuales como el programa Construye - T, al llegar al aula, se instaura de manera distinta. A continuación, mostramos sus características.

3.3. La Tutoría: un espacio socioafectivo en la educación

La escuela, si bien centra una porción importante de su sentido en la impartición de contenidos, minimizando aquellas circunstancias que no corresponden a tal objetivo, requiere de diferentes mecanismos que sostengan tal encomienda. A lo largo del texto hemos hablado del currículum como aquel guion que conduce a una teatralidad, en la que, desde una posición vertical, se decide cuáles serán y cuáles no los aprendizajes y las reglas del juego y ante el cual, las instituciones lo insertan y lo viven a partir de sus posibilidades, en un juego de negociaciones y resistencias, ya que no se sustenta únicamente en elementos pedagógicos, sino en otros de alcance político, económico, histórico, social, cultural y varios más.

Por otro lado, hemos hablado del papel de la orientación educativa que, en su calidad de establecer directrices de acompañamiento escolar, bajo la lógica de

que los estudiantes, además de contenidos, conviven con situaciones cotidianas de carácter académico, administrativo, profesional, de salud, emocionales y otras más que, si bien no corresponden en su totalidad al escenario escolar, logran permearse en él y se establecen como dificultades en la trayectoria del estudiantado, complicando la inserción del currículum e incluso comprometiendo aspectos institucionales. Ello justifica la constitución de áreas que apoyan en el monitoreo de estos elementos, buscando proteger a los estudiantes en su recorrido; no obstante, estos elementos, aún en conjunto, no logran atender algunas particularidades, específicamente algunas que ocurren al interior del aula.

En este aspecto, la tutoría se ha implementado como un ejercicio que pretende cumplir con esta función. De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior, se describe como:

...el acompañamiento académico de los estudiantes, desde que ingresan hasta que concluyen sus estudios en el nivel medio superior y es realizado por un profesor que asume el papel de Tutor Grupal, quien de manera individual o grupal los orienta para lograr un estudio eficiente, desarrollar competencias y hábitos de estudio y desplegar estrategias para aprender a aprender (SEMS, 2017).

Elegimos esta definición a partir de la modalidad de educación media superior en la que se circunscribe el presente trabajo. En ese aspecto, la conceptualización nos muestra varios elementos. Claramente involucra a la docencia y al aula, y su prioridad se centra sobre los elementos disciplinares; sin embargo, el mismo ejercicio en su calidad de programa forma parte otros más, cuya pretensión se sostiene en el apoyo a la trayectoria académica.

Otro de ellos, el programa Construye-T, se inserta en el ejercicio tutorial, y consiste en *“el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en las y los jóvenes de educación media superior pública, a través de actividades didácticas,*

deportivas y culturales para mejorar su bienestar presente y futuro". (CONSTRUYE-T, s/f)

Dentro del aula, el ejercicio de la tutoría ha consistido en los dos trabajos descritos, abarcando estrategias tanto para favorecer situaciones de enseñanza – aprendizaje, como para manejar situaciones socioemocionales, las cuales, según Bisquerra (2012), es un eje transversal dentro de la orientación, y, por ende, dentro de la educación. Como vemos, ello corresponde dentro de la mirada del currículum, a un ejercicio que apoye en la trayectoria de los estudiantes, de inicio a fin, que permita atenuar la deserción escolar.

No obstante, si bien parecen tareas puntualizadas, al fondo de ellas se desarrolla un marco de peculiaridades que se vuelve importante considerar. Uno de ellos es la cotidianidad, la cual, como mencionamos en líneas anteriores, permea al interior del recinto escolar. Con ella se introducen situaciones que problematizan en diferentes sentidos la estancia de los estudiantes, y ante ello, la escuela intenta brindar respuesta con mecanismos de corte emocional, como la tutoría.

Sin lugar a duda, la institución, al ser un espacio dentro de la vida cotidiana, conocido en lo general por todas las personas, sea que hayan concurrido en ella o quienes la conozcan únicamente por fuera, identifican que las situaciones mencionadas están ahí, y que, en diferentes sentidos, influyen la trayectoria educativa. En ese aspecto, por ser un sitio regulado por distintos órdenes, enfoca esfuerzos en crear mecanismos de protección ante estas contingencias. Algunos a través de lineamientos u otros a través de corte preventivo, por lo cual, la escuela misma debe contar con una preparación emocional para lograr enfrentarlo. Dentro de ellos, la tutoría.

En esta línea, Romo (2011) nos lleva a ver que la tutoría también enfoca sus esfuerzos en trabajar sobre las potencialidades del estudiante, a partir de los contextos a los que pertenecen. La misma autora hace mención de que el ejercicio

tutorial no debe apreciarse como una extensión del trabajo docente, sino como parte de este, ya que los recursos que ofrecen permiten fortalecer las actividades enfocadas en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Una cuestión que coloca en encrucijada a este ejercicio es el hecho de asemejarlo con un ejercicio remedial, *“una salida aparentemente viable y fácil a problemas que no han sabido o no han querido enfrentar [funcionarios, autoridades e instituciones educativas], porque seguramente les exigen mayores esfuerzos o capacidad y creatividad”*. (Romo, 2011, p. 52)

Este predicamento resulta ser una expectativa ambiciosa de la acción tutorial que indiscutiblemente se le escapa de las manos, ya que, si bien puede incidir en algunos de esos aspectos, al mismo tiempo la puede orillar al alejamiento de sus fronteras. No olvidemos que una de sus misiones centrales es fungir como acompañamiento del estudiantado en ámbitos académico y socioemocional, por lo que exigir de ella otras intervenciones le implica adentrarse a un horizonte ajeno a sus competencias, inclusive a su sentido dentro de la educación.

Otro elemento importante en el marco de la tutoría consiste en pensar que los docentes en los centros educativos, por diferentes cuestiones, son asignados al cargo de la tutoría. Ello se vuelve relevante, ya que, en lo disciplinar, no todos los profesores cuentan con una formación en este campo, por lo que sus concepciones de la educación, del alumnado, y por supuesto, de la tutoría, partirán y se enfocarán puntos diferentes. Esta idea no pretende descalificar un modelo de tutoría por sobre otro, sino que, más bien, pretende señalar distintas formas de acompañamiento, y en ese sentido, nos muestra que los recursos dirigidos al estudiantado operarán en distintos niveles de interpretación de este ejercicio.

Ello nos lleva a pensar, entonces, en la necesidad de replantear el ejercicio docente. Si bien es cierto que la escuela es un escenario de formación de estudiantes, en el que los profesores han sido reconocidos como impartidores de

contenidos, y, por ende, aquellos que han sido legitimados como poseedores de saberes formales, hoy en día, esta tarea comienza a dejar de ser suficiente en la formación del estudiantado. En este aspecto, se ha colocado a la tutoría como un ejercicio que enriquece la actividad docente. No por ello significa que se realice como una actividad secundaria, sino que, más bien, se encarga de comprender aspectos adicionales al académico en la vida de los estudiantes. Por ende, el profesorado implicado en tal labor se ve en la necesidad de expandir sus habilidades de impartición de contenidos, a ejercicios de carácter emocional.

Otro elemento destacable dentro de la tutoría radica en su imbricación burocrática. Ello quiere decir que, si bien la tutoría abarca aspectos de la vida personal del estudiantado, de igual forma responde a las necesidades de la institución, por lo que el tutor, en cierto sentido, hace las veces de juez y parte en situaciones que competen al estudiantado y a la institución escolar.

Al respecto, Blanquez (1988, recuperado en Ducoing, 2015), a partir de los orígenes del término, complementa esta reflexión con la idea de que la tutoría se remite *“a una idea de apoyo, de sostén, de cuidado y de protección, pero también de vigilancia, de supervisión, de control...”* (p. 60)

Esta mirada, en términos del currículum, corresponde a una visión aún vertical del rol, que implica un papel que aún debe apreciar al estudiantado como un ente que debe estar bajo mecanismos de control, y ello puede ser la razón por la cual las claridades del rol tutorial aún continúan en proceso de afinación.

Dentro de esta dinámica y como lo señala Xus (2003, p. 145, citado en Ducoing, 2015):

... la clase de tutoría [...] se destina “a organizar, controlar e informar al grupo de múltiples aspectos de la vida de la clase y del centro [educativo]; la hora de tutoría también es un espacio dedicado explícitamente a la formación de

valores en los alumnos y las alumnas. En ella se pueden ubicar temas de interés difíciles de ubicar en otras materias, así como impulsar actividades que expresen o cristalicen valores que queremos transmitir”. (p. 62)

Estos elementos dotan de significado a la tutoría, ya que si bien en todas las asignaturas de un plan de estudios, en diferentes niveles, se trabaja con estos aspectos, la tutoría los vuelve explícitos y de forma consciente e intencionada, se vuelven parte de los temas a tratar en este enfoque. Por otro lado, en las instituciones (en nuestro caso, refiriéndonos a un sistema particular de educación media superior) se aborda como asignatura, ya que es posible aprovechar “el cautiverio” del estudiantado en aula para su implementación.

Ello se vuelve relevante, ya que su inserción en el plan de estudios indica al estudiantado y al profesorado que se desarrollará a lo largo de periodos específicos, en espacios designados y con un repertorio de actividades, algunas planeadas y otras emergentes. Todo ello se condensará, dando como resultado “una clase más”, aunque con características diferentes, quizás con cierta extrañeza, considerando que la mayor parte de materias centran su ejercicio en conceptos, aislando las cuestiones personales, mientras que la tutoría pretende realizar su ejercicio en un sentido inverso, a partir de lo mencionado en el presente texto.

Analizar este tema no es labor sencilla, principalmente porque las dinámicas escolares se han constituido de manera tan sólida, bajo discursos que les han dado tal legitimidad, que difícilmente se han cuestionado; no obstante, partiendo de los autores referidos, algunas de estas dinámicas hoy en día han dejado de responder a intereses de la vida cotidiana actual. Por tal motivo, se han realizado adecuaciones importantes que permiten reconfigurar su ejercicio. La incorporación de la tutoría es un ejemplo de ello.

Pero, ¿cuál es la razón por la que la tutoría se vuelve una asignatura? Uno de los motivos, radica en el hecho de los temas que se revisan, ya que, si bien es

cierto que su estructura se asemeja a las materias de corte disciplinar, en realidad sus cualidades socioemocionales la llevan a demandar un espacio propio, ya que, en ella, de manera explícita, se desarrollan temas como toma de decisiones y proyecto de vida, los cuales son medulares para los propósitos del presente trabajo. Sus cualidades las miramos a continuación.

3.4. Toma de decisiones.

En este punto pretendemos elaborar una discusión que nos permita comprender cómo es que ocurre el proceso de toma de decisiones para, posteriormente, establecer una relación con el proyecto de vida. Al respecto, abordaremos ambos procesos desde las formas en que se han concebido, ya que consideramos que no se circunscriben a meras linealidades, sino que, al fondo, un entorno sociocultural, constituido desde una gama de relaciones, participa en ello, por lo que es menester destacar su relación en el tema que nos ocupa.

Si bien es cierto que el ser humano, a partir de los diferentes momentos del desarrollo que vive, de las relaciones que establece con los demás, de los recursos con que cuenta y de sus intereses y aptitudes, entre otros, puede encaminarse a ello, es un hecho que no deben pensarse como fórmulas mágicas, como ingredientes que, incorporados a manera de receta, simplemente se fusionan para obtener un resultado. Al fondo de todo ello existe un tejido de situaciones que nos compete comprender, y que nos pueden permitir explicar de qué manera se constituyen en la vida y en el ejercicio de ser humano.

Comencemos mencionando que, a lo largo de la vida, atravesamos por diferentes momentos y nos conducimos de diversas formas, con distintos niveles de sentido, lo cual va construyendo una ruta momento a momento. Como parte de tal edificación, nos encontramos en situaciones en las que debemos emprender una serie de acciones con el fin de cumplir con determinados propósitos, cubrir ciertas necesidades y satisfacer ciertos deseos. A veces propios y otras desde la demanda

de las situaciones en que nos encontramos. El hecho es que, en todo momento, actuamos la vida y las acciones mismas.

Observamos causas, las relacionamos con efectos, notamos la presencia de un sentir de agrado o desagrado, satisfacción o insatisfacción, y asociamos que, tras su ocurrencia, deben ocurrir otras que correspondan, ya sea como explicaciones o soluciones de estas. Dentro de ellas, tenemos claro que existen cuestiones de mayor profundidad que ameritan ser comprendidas, por lo que se vuelve importante apreciarlas para comprender sus relaciones, sus cualidades. Algunas de carácter más sencillo que otras, en todas existen procesos inmersos que se caracterizan por su complejidad.

Pensemos en aquellas que tienen ligadas con la resolución de situaciones. En estos casos, ocurre un momento particular ante el cual se manifiesta un proceder. Lo que ocurre en este instante, tiene que ver con un proceso de toma de decisiones, en las cuales las posibilidades, las creatividades, los diferentes tipos de recursos y por supuesto un repertorio a elegir, variable según la situación, juegan un papel importante, quizás definitivo en ese instante.

Pero por qué se presentan estas encrucijadas en diferentes momentos de la vida. Una primera aproximación podríamos valorarla desde Maslow (1991), quien nos menciona que el ser humano, pocas veces y salvo ciertos momentos, queda satisfecho.

Este es un tema de interés, ya que nos lleva a una concepción de ser humano cuya situación existencial se sujeta en cierta medida al emprendimiento de acciones sobre distintos aspectos de su vida, los cuales se presentan de forma paralela y en los que se deben plantear rutas de solución, mismas que tendrán sus diferentes grados de dificultad y sus propias disyuntivas. Más aún, ello se transforma en una misión a lo largo de la vida.

Este último momento es importante, ya que la misma toma de decisiones se ve implicada dentro de esta concepción. Este aspecto es tan común dentro de la vida cotidiana, que ni siquiera hay necesidad de pensar de qué trata, y más bien se canalizan formas de energía en responder a exigencias, normalizando este actuar.

Aunque previo a tomar el camino de una acción orientándola hacia una decisión, se presentan momentos importantes a considerar. Uno de ellos tiene que ver con lo señalado por Dewey (citado en Schultz, 2003), sobre la anticipación de esta. Al respecto, menciona que esta antelación permite proyectar la acción, y con ello, ensayarla. Ello nos lleva a una reflexión acerca de mirar lo que existe en el curso de las acciones, relacionado con concepciones acerca de las posibilidades, lo cual rompe con la estructura lineal del actuar en el mundo a partir de mera estimulación, aunque esta preconcepción no garantice el éxito esperado.

Y es que, dentro de esta proyección se discuten otros elementos de igual relevancia, como el mero hecho de que para poder actuar sobre los objetos como lo menciona Schultz, es importante tomar en consideración al *“mundo a su alcance (world within his reach) [denominado así] al estrato del mundo del ejecutar que el individuo experimenta como núcleo de su realidad”* (p. 210). El autor retoma el concepto de área manipuladora de Mead, el cual se refiere a los objetos que son vistos y manejados, separándolos de los que no pueden ser operados por la distancia que hay con ellos. En ese sentido, el mundo al alcance permite dejar abierta la posibilidad de desplazamiento hacia estos objetos, si bien la distancia.

Ello da posibilidad de explicar la razón de ser de las decisiones, ya que toma en cuenta la cercanía o lejanía con respecto a la persona y su realización, lo que juega un papel importante pues nos lleva a discutir que dentro de las elecciones está de por medio la necesidad de un sujeto dinámico dentro de una movilidad y temporalidad de objetos, lo cual sugiere que se vuelve un ejercicio con ciertos ritmos en todo momento.

Para ir afinando nuestro tema, es necesario considerar el punto de vista algunos elementos como los propuestos por los siguientes autores:

Thornton y Dumke (2005) [que] al igual que Gambará y González (2004) [quienes] definen la toma de decisiones como el proceso de elegir entre más de una opción o alternativa frente a las cuales existe un conflicto porque no existe un orden de preferencias claro [e incluso está la posibilidad de ausencia de estas] y porque las consecuencias derivadas de la elección no siempre son conocidas (citado en Gambará, Vargas, Balanta, Ibarra y Rojas, 2010, p. 10).

Hablamos aquí de que un evento con cierta desorganización; sin embargo, hasta este punto, nótese que los autores parecen adjudicar la circunstancia a la persona misma, quien tiene que organizar los momentos, sin resaltar aún elementos contextuales, los cuales pudiéramos valorar como parte de este ejercicio, aunque destacando la idea del futuro (o por lo menos lo venidero), el cual juega un papel crucial.

Las decisiones, a partir de su puesta en marcha, pretenden algún resultado, sujetándose a una serie de consecuencias esperadas y paralelas; sin embargo, el significado e impacto, estarán supeditados a las concepciones y expectativas que tenga cada uno (incluso ante los inesperados efectos), tomando en cuenta la información que se tiene sobre lo que se desea alcanzar, así como de las alternativas, ya que el abanico puede ser variable según el momento; incluso, a partir de las perspectivas ante la situación, aquello aparentemente sencillo puede tornarse complejo y de igual forma en el sentido inverso.

Otra de las cualidades del concepto que nos ocupa consiste en su presencia en diferentes ámbitos, dentro de los que destacan las organizaciones. Desde ellas, el concepto pretende centrarse en elementos como la planificación, la presupuestación, la organización, la gestión de personal, el control, la solución de

problemas, el establecimiento de directrices, la comunicación, la implicación y la motivación (Soriano, 1995). Desde esta mirada, se comprende que las decisiones corresponden a escenarios en los que las estrategias se conciben como formas de mantener un ritmo organizacional ininterrumpido, en el cual el factor económico juega un elemento crucial, quizás el de mayor valor, y para sostenerlo se requiere una coordinación e interrelación como la antes mencionada, que permita su garantía.

El mismo autor establece una comparación interesante entre las formas en que se decide desde los planos personal y empresarial, y de ello menciona lo siguiente:

- Se plantea una elección entre varias opciones o alternativas.
- Es necesario ponderar las alternativas que compiten entre sí.
- Es necesario elegir una de las opciones y desechar otras (Soriano, 1995, p. 11)

Más allá de las comparaciones que se establecen entre los ámbitos mencionados, en sentido estricto, es que ambas pertenecen al plano de la vida cotidiana, ya que la esfera laboral corresponde al personal, por lo que no es de extrañarse que se pretenda comprender la ocurrencia de este proceso traslapando ambas ópticas.

Por otro lado, desde un enfoque más académico, basado en la orientación vocacional, según Harris-Bowlsbey (1988, citado en Sánchez, Prieto, Alonso y Amores, 2011), se comenta que los modelos de la decisión de distinguen por las siguientes características:

- Paso 1. Darse cuenta de la necesidad de decidir
- Paso 2. Conocerse a uno mismo
- Paso 3. Identificar alternativas laborales
- Paso 4. Obtener información sobre esas alternativas

- Paso 5. Elegir las alternativas posibles
- Paso 6. Implementar nuevas alternativas

En ambos casos, se remarca el papel de las alternativas como aspectos destacables en la toma de decisiones. Más aún, en ambos casos miramos el acento de la decisión como un ejercicio estratégico, enfocado en la resolución de situaciones. Interesantemente, ambos autores parecen mostrar que se trata de un trabajo individual, en el que uno establece una relación con el evento para poderlo resolver.

Un aspecto más destacaremos, que tiene que ver con el evento mismo. La forma en que la institución escolar, a partir del ejercicio de la orientación vocacional, insta al estudiante en la elección profesional, enfocando sus esfuerzos en que comprenda su importancia. Ello lo abordaremos con mayor profundidad en el siguiente capítulo. En este apartado lo colocamos debido a las formas en que se comprenden las formas en que se conciben las decisiones en la vida cotidiana, desde criterios en los que se involucran más elementos que las meras linealidades que se han concebido alrededor del tema.

Maslow (1991) desde otro ángulo nos lleva a pensar el papel de los deseos. Al respecto, se refiere a que estos son parte del proceso para alcanzar ciertos fines, y de ello reafirma la importancia de no ver esto como un ejercicio lineal, conductista en sus palabras, sino más bien como un evento que no obedece a una motivación exclusiva. Más bien, propone que cada individuo puede asignarle una categoría de relevancia distinta.

Con ello buscamos comprender que aquellas decisiones que las personas toman momento a momento emergen y obedecen a raíces diferentes y de igual forma persiguen fines distintos, por lo que prestar atención a las particularidades es vital, entre otras cosas, con el fin de no caer en la idea de que una misma motivación es (o debe ser) sobre lo que se deben conducir las personas.

En todo caso, lo que es posible ver como elemento común en las personas desde la mirada de Maslow (1991) es la idea de que, cuando se satisface un deseo, prácticamente se está cubriendo una necesidad de la persona entera, ya que, si bien tal motivo puede corresponder a un aspecto de la vida, en realidad este es un todo integrado y organizado.

A este elemento, debemos añadirle otras cuestiones más. Toffler (1973) nos coloca en la posibilidad de pensar en el papel del tiempo y en cómo, a partir de la creación tecnológica, se han producido distintas aceleraciones en los procesos sociales. Ello es relevante, ya que el incremento en la disponibilidad de recursos sociales es una situación que coloca al ser humano ante la posibilidad, quizás, de contar con distintas herramientas, incluyendo los recursos tecnológicos que cada vez están más presentes en la esfera social, lo cual a su vez influye en su forma de relacionarse con el mundo, incluyendo al tiempo mismo, ya que, según el autor, este se coloca como una unidad que permite medir los intervalos en los que transcurren los eventos, tomando en cuenta también, aquello que acontece en la vida cotidiana.

Tomemos como punto de partida el hecho de que el diario andar, a partir de la estandarización del tiempo, se traduce al hecho de dividir los lapsos en segundos, minutos, horas, días, meses, años, etc. Ello a su vez, se vuelve una influencia importante en el actuar de las personas, debido a que, indiscutiblemente, el día a día se encuentra debajo de su ocurrencia, por lo que las acciones y las motivaciones no andan solas por el mundo, sino que se sujetan a convenciones temporales específicas, ante las cuales las personas se deben ajustar. Podríamos decir aquí que también somos “sujetos de tiempo”.

En lo interno, también refleja sus propias particularidades. En el decir de Toffler (1973), los cambios en el mundo tienen una repercusión en nuestro interior, con lo que la experiencia se modifica.

El ritmo de lo cotidiano, entonces, marca una pauta importante sobre el cómo se construyen los procesos en el interior, incluida por supuesto la forma en que las decisiones se construyen y ejecutan. En ese ejercicio dialéctico podemos pensar en que, por tanto, las motivaciones y las decisiones que se toman sobre ellas tienen una participación importante de ese mismo vals, lo cual nos debe llevar a pensar, entonces, en los ritmos diferenciados, por un lado, y por otro, en que parece que “hay tiempos para todo”.

Y es que estos cambios, si bien es cierto que se ven permeados por las motivaciones y por la aparición e interacción con la tecnología, además de la supeditación al tiempo, también se ven influidos por una serie de elementos relacionados con las configuraciones sociales. De acuerdo con Elboj, Puijellivol, Soler y Valls (2006), hoy en día se vuelve importante contemplar los cambios ocurridos dentro de la estructura social, los cuales obedecen, entre otras cosas, a la participación de sus integrantes. Ello cobra relevancia, ya que permite comprender el papel de las voces de los actores sociales en su totalidad, y no solo las de aquellos que dictan las formas de vida.

Si bien los autores se enfocan en la mirada educativa, desde el papel de las comunidades de aprendizaje, en realidad, podemos apreciarlo como un esfuerzo por comprender el papel colectivo, y como este ejerce una influencia en las formas de tomar decisiones en lo social y la importancia de transformar las prácticas comunitarias, de tal suerte que las voces de todos, desde una mirada plural, sean tomadas en cuenta.

Hasta este punto, tenemos claro que el papel de las decisiones es un proceso en el que se encuentran inmersos diversos procesos que complejizan el ejercicio, ya que vemos que, a lo largo de la vida, se participa en distintos momentos y de diferentes formas, en lo individual y en lo grupal, por lo que no podemos hablar de pasos secuenciados y mucho menos podemos pensar que ser humano sea un camino individual y aislado.

En tal caso, consideramos el papel de las decisiones como parte los de aspectos que se tejen en la vida colectiva, en la que las personas son influidas y al mismo tiempo influyen.

Blumer (1982), recordando a Mead, nos introduce en una serie de categorías importantes, ya que menciona que el ser humano se formula indicaciones y se orienta hacia acciones, y, por otra parte, que es capaz de interpretar las acciones de los demás desde estos criterios.

Y es que el ser humano se orienta desde situaciones, quizás sencillas, como la búsqueda de un alimento hasta de mayor complejidad, por ejemplo, el aprender un nuevo idioma. En este aspecto, aquello que es significativo para sí, contribuirá a la propia orientación.

Como vemos hasta aquí, los horizontes a los que se refiere la toma de decisiones abarcan diferentes planos. Ello es importante, porque nos permite comprender los motivos por los cuales las personas no se conducen por las mismas rutas; aunque, por otro lado, el hecho de ser humanos y el compartir similitudes en la vida cotidiana, nos lleva a mirar, también, aquello que se vive de forma común.

Un ejemplo de ello es el relacionado con el proyecto de vida, el cual, en un primer momento, nos lleva a pensar en las distintas experiencias por las cuales pasamos, y cómo estas se entretajan, de tal suerte que nos aproximan a las posteriores. En tal sentido, los estudiantes, desde su calidad de seres humanos, se enfrentan a este proceso a partir de la formación que reciben y de las relaciones que construyen en la institución escolar y en los contextos en los que participan. Todo ello se reúne como forma de ir trazando el camino, pudiendo pensar incluso que la toma de decisiones encamina elementos importantes del proyecto de vida. De las características de este segundo proceso hablaremos en el siguiente apartado.

3.5. *El proyecto de vida: una decisión construida desde muchas más.*

Si retomamos aquello que orienta la vida del ser humano, nos encontramos con un camino compuesto por “multirutas”, no del todo conscientes, cada una hacia destinos diferentes según (en lo general) las decisiones que se tomen. A su vez, cada decisión conduce a otra y así sucesiva e indefinidamente. No decimos con esto que la vida se remita a este aspecto, sino que, más bien, cada elección es una forma de escribir la historia personal, y ello funge como camino en el presente hacia momentos futuros.

En tal sentido, las personas, de manera más o menos anticipada, tienen la capacidad de pensar en las formas en que se configurarán los sucesos posteriores, por lo que las acciones no se emprenden al vacío, sino en circunstancias adscritas a tiempos y condiciones específicas.

Tales actuaciones, al permitir visualizar los siguientes momentos, posibilitarán establecer planes más o menos regulares orientados hacia ciertos fines. Uno de ellos y quizás de los más relevantes, se relaciona con el proyecto de vida. Este puede entenderse de manera inicial como:

“La forma en la que el individuo considera sus posibilidades reales, las sopesa con sus intereses y, a partir de ello, [considera algunas decisiones y] realiza una serie de acciones cotidianas orientadas a determinados logros”. (Galindo, Zarza, Argüello, Robles y Villafaña, 2013, p. 722).

Esta definición engloba distintos aspectos, ya que parte de la idea de que son rutas que no se toman de forma mecanizada, ni diseñada, ni mucho menos predestinada, aunque sí con estructuras previas, y que además parten de un análisis acerca de las situaciones posibles a corto, a mediano o a largo plazo en función de aquello que se pretende alcanzar.

Miramos en estas líneas que el proyecto de vida se enmarca en un juego de procesos mentales complejos que llevan a un análisis de las situaciones vividas, ubicadas dentro del día a día, aunque al mismo tiempo pretenden una especie de organización y una orientación, como lo señala Blumer (1982) hacia el alcance de un objetivo.

Esta mirada, por los intereses del presente trabajo, la hilamos con lo propuesto por D'Angelo (1999), quien menciona que parece haber un acuerdo en dar por hecho que la adolescencia es el tiempo en que se dan las condiciones de maduración interna y social que posibilitan aquellos procesos complejos, entre otros, como el proyecto de vida.

Nótese que, en párrafos anteriores, se habla de momentos específicos en la vida, en los que pareciera que previamente no es posible concebir ideas de este nivel, ya que la forma en que la persona establecerá prioridades implicará crear una relación entre la persona y la circunstancia, y dentro de ello, una gama de opciones diversas, las cuales tendrán que pasar por el juego del pensamiento, cualidad subestimada en niños y adolescentes y atribuida primordialmente a los adultos.

Por tanto, el reflexionar sobre estos elementos, nos puede permitir valorar que tanto la toma de decisiones como el proyecto de vida, son cuestiones enmarañadas, en las que, momento a momento, las formas de conducción y el repertorio de posibilidades, la disponibilidad de recursos y las interacciones e influencias de los demás, directa o indirectamente, contribuirán a su construcción.

La naturaleza del proyecto de vida tiene relación primaria con la preocupación de las personas por la seguridad del futuro. Al pensar en ello, se toman en cuenta diversos aspectos de la vida en distintos grados, distinguiendo aquello con que se cuenta y lo que no para hacer frente a las circunstancias.

En este hilo de ideas, D'Angelo (citado en Betancourt y Cerón, 2017, p. 25) menciona que el proyecto de vida es un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada.

Por su parte, Velazquez, (s/f), menciona que en el proyecto de vida se incluyen aquellos elementos más relevantes para la persona. Lo que desea que esté presente en cuanto a relaciones, actividades, personas, lugares, cosas, trabajo y familia.

Posiblemente desde estas ideas, si bien podemos rescatar algunos ejemplos, en el marco general del proyecto de vida, no se pretende entenderlo como un cúmulo de deseos próximos a cumplirse, ni como el resultado acumulativo de decisiones previamente tomadas, sino, además, a partir de las posibilidades para su concreción, ya que, en ese sentido, D'Angelo (1999) señala una serie de elementos importantes a considerar, y que, en esencia, la situación social de desarrollo del individuo será piedra angular en su constitución. Pensamos con esto que tanto el colectivo como otros elementos de carácter cotidiano influyen en esta concreción, y que, al mismo tiempo, desde ellos se plantean las exigencias a cumplir.

Cada persona, a partir de la disposición o posibilidad de generación de ciertos recursos y de su ubicación en determinadas circunstancias, específicas, realiza un análisis de sus expectativas, enfocándose en lo que espera lograr de ellas, y orientando sus esfuerzos para cumplirlos en determinado plazo. Ligando esto con lo mencionado por D'Angelo (2004) no podemos olvidar que el mismo proyecto implica la emergencia de conflictos cotidianos, situaciones de crisis personal y social, lo cual exige *“un alto nivel de funcionamiento reflexivo y creador”* (p. 12) de parte de la persona.

Con estas ideas entendemos que el proyecto de vida, más que ser una lista de situaciones por cumplir a manera de itinerario, se trata de un ejercicio dinámico, que se reajusta de manera constante, que pasa por criterios de reflexión y reconstrucción constantes, y que, además, implica un enfrentamiento con ciertos conflictos, de los cuales dependerá su alcance.

Parte de estos criterios, según Blumer (1982), involucran a la conciencia, así como *“las diversas condiciones que pueden servirle para instrumentar su acción y aquellas que pueden entorpecerla; [la persona] ha de tener en cuenta las exigencias, expectativas, prohibiciones y amenazas que pueden surgir en la situación en la que actúa”* (p. 61).

El actuar, entonces, más que volverse una serie de eventos concatenados o producidos meramente por estímulos preexistentes, involucra análisis minuciosos y constantes sobre aquello que se vive, lo significativo y lo que es posible.

Hasta este punto estamos hablando de que el proyecto de vida pende de elementos que oscilan entre lo individual y lo colectivo, entre la vida interna y externa de las personas. A esto, es necesario añadirle un elemento más. Se trata de lo propuesto por Frankl (2004), quien, desde la mirada de la logoterapia, nos ofrece una visión acerca del papel del sentido en la vida de las personas.

El autor nos coloca en la idea de que las personas buscan un “algo”, y que ello es lo que le brinda sentido a la vida. Por otro lado, nos enfrenta también con la idea de las tensiones interiores, y que estas, por ser de naturaleza inherente, tienen la posibilidad de otorgarle la misma cualidad.

Ello, vinculado con lo que nos menciona D’Angelo (2004) acerca de los conflictos cotidianos, nos deja ver que el transcurso de la vida no es un proceso que se vive en vacío, sino que se encuentra cargado de vaivenes que colocan al ser

humano en distintas valoraciones en la vida, tan cambiantes como la misma voluntad de sentido.

Vigotsky, desde el papel de la *perezhivanie* nos puede apoyar a complementar este cuadro. Desde su mirada, la vida emocional se teje desde la esfera social e implica un juego entre lo que se experimenta y la forma en que se interpreta aquello que se vive, a manera de prisma, lo que, a su vez, propicia y permite explicar la relación entre la persona con el entorno (Veresov, 2014).

Si ello lo llevamos al proyecto de vida, es natural que lo podamos concebir como un proceso cambiante, dado que dicho plan, necesaria y obligadamente pasa por las vicisitudes de la vida, las cuales se enfrentan (mirándolo desde Maslow, 1991) con todo el ser, y no solo desde particularidades de este. Más aún, cada individuo tiene su manera particular de vivir y explicar la realidad por la cual atraviesa, y ello puede mirarse desde la *perezhivanie*, por lo que, desde la óptica de estos autores en conjunto, no podemos pensar en el proyecto de vida sin concebir las particularidades de cada situación.

Para los estudiantes de bachillerato, este análisis es fundamental, debido a la serie de circunstancias en que se encuentran hasta este momento de su vida. Si bien es cierto que en lo general son grupos coetáneos, también lo es el hecho de que hay circunstancias particulares, como el hecho de que hoy día, como se describió en el capítulo 1, existen diferentes modalidades de bachillerato, y con ello, una diversidad de poblaciones estudiantiles con diferentes características, como la edad, la trayectoria escolar y la posición socioeconómica y por supuesto las particularidades institucionales, por mencionar algunas, por lo que no podemos pensarlo como un ejercicio homogéneo, en el que todos cursen las mismas trayectorias, cuenten con las mismas oportunidades ni recursos, y mucho menos que las rutas sigan los mismos ritmos.

Y es que un factor importante que permite comprender cómo se erige el proyecto de vida, radica en la comprensión del concepto de meta. De acuerdo con Trenchera (2005, citado en Naranjo, 2009), la meta es lo que se pretende alcanzar. Para Ford, (1992; Wentzel, 1992, 1999, recuperado en Cattaneo, 2008), se trata de una representación cognitiva sobre lo que se busca conseguir. Por otro lado, García y Pérez (1988) lo aprecian como un procedimiento para la consecución de objetivos lo cual implica una direccionalidad.

Una pregunta central, se refiere a cuáles son aquellas metas u objetivos que se plantean las personas, y que desean lograr a partir de las opciones con que cuentan. Esta idea, quizás, la podemos enarbolar con aquella que tiene que ver con los planteamientos de Maslow (1991), quien propuso una jerarquía de necesidades, es decir, metas generales que cualquier ser humano busca realizar en las diferentes etapas de su vida, y se clasifican en:

Necesidades	Concepto
Fisiológicas	Son las que demanda el organismo, como el hambre, el sexo y la sed.
De seguridad	Aquellas que brindan la sensación de estar fuera de peligro, estabilidad, protección, ausencia de ansiedad, etc.
Pertenencia y amor	Suponen dar y recibir afecto. Profundo sentimiento de grupo, de contacto o de unión verdadera.
Estima	Valoración de sí mismos, de autorrespeto, autoestima y estima de otros. “La autoestima más sana y estable se basa en el respeto merecido de los demás y no en la fama externa o la celebridad y la adulación justificada”.
Autorrealización	Ser auténtico con la propia naturaleza. Llegar a ser todo lo que uno es capaz de ser.

Tabla 4. Necesidades básicas propuestas por Abraham Maslow.

En el cuadro apreciamos, en primer lugar, que estas necesidades comienzan describiéndose con demandas de índole biológico que la persona requiere cubrir. En el mismo sentido se aprecia cómo esas metas se van relacionando con el entorno, en un ejercicio bidireccional y permanente, en el cual el individuo atiende ambas partes en diferentes momentos, necesarios todos. En tal sentido, si bien cada persona tiene metas y necesidades distintas, existen generalidades que

pueden mirarse desde esta óptica, y ello nos permite comprender cómo las personas atravesamos por diversos momentos, que nos hacen prestar mayor o menor atención a determinadas circunstancias, algunas semejantes en la calidad de seres colectivos, aunque también desde la individualidad, trabajando, incluso, más de una necesidad simultáneamente, en cierto sentido como lo expresaría D'Angelo (2004), a partir de la presencia de conflictos cotidianos.

Podemos pensar, entonces, que el proyecto de vida involucra un necesario cumplimiento de necesidades y las metas, lo cual se encuentra presente a lo largo de la vida, y que con el fin de resolverlas se vuelve necesaria la toma de decisiones. La forma en que estos procesos se viven y se constituyen en cada periodo se acompaña de la circunstancia en que el individuo se encuentra.

En este caso, nuestra mirada apunta al nivel bachillerato, en el que, en su mayoría, encontramos jóvenes estudiantes acompañados de profesores y otros personajes adultos, lo cual propicia un clima que genera que las decisiones y el proyecto de vida pasen por diferentes filtros, quizás hasta obstaculizaciones. Hablamos, pues, de que su configuración se marca en gran medida a partir del papel de normatividades establecidas, bajo la justificación de que:

Los jóvenes, incluso los que provienen de las clases dominantes, acostumbran a tener escaso control sobre la mayor parte de aspectos decisivos en su vida, y están sometidos a la tutela (más o menos explícita) de instituciones adultas [como la escuela y los padres]. Lo que diferencia a la condición juvenil de otras condiciones sociales subalternas (como la de los campesinos, las mujeres y las minorías étnicas) es que se trata de una condición transitoria: los jóvenes pasan a ser adultos (pero nuevas cohortes generacionales los reemplazan). Este carácter transitorio de la juventud («una enfermedad que se cura con el tiempo») ha sido utilizado a menudo para menospreciar los discursos culturales [y por ende las acciones] de los jóvenes (Feixa, 1999, p. 85).

Este elemento permite ilustrar que las decisiones relacionadas con la vida se encuentran permeadas por varios criterios en los que, en general, dificultan su control total. Y es que, al encontrarse en este tránsito que señala el autor, quienes rodean, es decir, los adultos, se asumen como aquellos que deben acompañarlos de forma directiva, “hasta que sean adultos”.

Esto lo vuelve un ejercicio complejo en el que, si bien es cierto que hay una especie de control compartido, quizás podríamos llamarlo “control controlado”, en otro sentido apreciamos que partes importantes de estas capacidades se encuentran en sus manos.

Parcialmente, podemos pensar en el papel del tiempo como uno de los recursos que se encuentran en cierto dominio. Ello lo apreciamos a partir de la idea de los plazos a considerar como parte del cumplimiento de metas, lo cual, de alguna manera, forma parte del cumplimiento de objetivos.

Al respecto, García y Pérez (2015) nos llevan a pensar este elemento. El corto, mediano y largo plazo, lo cual juega un papel en la consecución de ciertos objetivos. Hay que decir al respecto que los plazos en las metas necesariamente deben ajustarse al criterio temporal. Si llevamos esta idea hasta el proyecto de vida, entonces, ello pretende justificar el por qué los tiempos juegan papeles cruciales en la educación de los estudiantes.

Insistimos en que las metas, las decisiones que se toman sobre ellas y los objetivos a los cuales obedecen, como el mismo proyecto de vida, no se construyen en el vacío, sino desde condiciones sociales diferenciadas que, según Rama (1989), se traducirán en diferentes niveles culturales y educativos, lo que llevará a su vez a una comprensión del futuro distinta para cada individuo y en cada grupo social. En paralelo existen otros personajes que, de distintas formas, participan en su consecución, que no necesariamente pertenecen a los grupos de adultos que

acompañan, sino a otros, pares, quienes en distintos sentidos, permiten moldear el proceso que nos ocupa. Su participación la discutiremos en el siguiente apartado.

3.6 Las amistades y la escuela: proyectos de vida con los otros.

Los seres humanos raramente nos conducimos de manera aislada. Si bien uno de nuestros rasgos en el mundo es que se nos asigna un papel como entes separados, la vinculación con los demás forma parte inherente de nuestra vida cotidiana. Las formas en que establecemos lazos con los otros, están constituidas a partir de aspectos como la parentalidad, la comunidad, el compañerismo, la vecindad, la cultura, así como por otro tipo de formalidades, como lo son las cuestiones políticas, económicas, administrativas, legales, religiosas, etc.

En estas ideas, vemos que las formas en las que se tejen las relaciones obedecen a diversos criterios, en algunos momentos voluntarios y en otros más condicionados a partir de elementos que no siempre están en el control de sus participantes. Ello es importante, porque a través de estos criterios se establecen formas de convivencia diaria. Estas formas de relacionarse se ubican en momentos sociales, históricos, políticos y de diversas índoles en que los individuos se encuentran.

Por las características del presente proyecto enfatizamos el discurso en el momento de la juventud, una etapa caracterizada por ser posterior a la niñez, en el que, tanto a nivel físico como mental y emocional, las concepciones de la vida se asumen de forma distinta. En el periodo escolar del bachillerato, en el cual, a diferencia de otros espacios, se distingue por configurarse a partir de lineamientos específicos, como los descritos en el capítulo 1 del presente trabajo, lo que a su vez influye en las formas de conducción de sus participantes.

Detengámonos a describir algunas cualidades de este periodo escolar, ya que es una etapa escolar que corresponde en general con la edad juvenil (no ignorando la presencia de estudiantes que rebasan estas edades), se distingue por el paso constante de mocedades, interactuando en todo momento, siendo estudiantes y zagales al mismo tiempo, y que a pesar de que comparten el espacio con adultos, son claras las divisiones entre unos y otros.

Comencemos estableciendo una postura con respecto a la juventud, la cual tomamos de los trabajos de Rama (1989), quien comenta que:

La juventud se definiría como la característica de ciertos grupos que desde el punto de vista biológico han adquirido las condiciones para ser reproductores de vida (maduración sexual) y productores sociales (maduración física y mental para trabajar), pero que a pesar de ello no son ni reconocidos ni habilitados en forma plena por la sociedad para el desempeño de ambos tipos de roles (p. 100).

Esta mirada nos ofrece un elemento central, vinculado con el momento en que se encuentran los seres humanos en ese periodo del desarrollo, en los cuales a nivel biológico y mental, en lo general, cuentan con ciertas capacidades para formar parte del mundo, lo cual se complementa con la idea propuesta por Cruz y Hernández (2016), quienes dicen que *“las mujeres y los hombres jóvenes comparten una misión del mundo que muestra ese tiempo vivido y compartido que los va diferenciando de otras generaciones”* (p. 270).

Con este par de ideas podemos ver que este periodo parece hacerse notar a sí mismo, en el que se va quedando atrás la niñez, aunque aún no hay una adultez consolidada, y que, en ese sentido, ello trasciende las cualidades biológicas y mentales que se presuponen, en las que popularmente se concibe que, si bien los cambios físicos están presentes, “aún no están listos”. En cambio, nosotros

hablamos de una vitalidad peculiar, en el que hay *“intentos por romper las opresiones, las exclusiones y todo aquello que les significan las reglas, la tradición y la continuidad, porque lo asocian con el sometimiento y la dominación [particularmente de los adultos]”* (Cruz y Hernández, 2016, p. 276).

En este momento de la vida, los jóvenes continúan en el curso de diversos procesos: biológicos, mentales, sociales, al tiempo en que transcurren otros tantos, como los culturales, tecnológicos, políticos, educativos, morales y de otras índoles. Hablamos del hecho de que, en el pasar de la adolescencia, otros eventos circulan y les influyen. Evidentemente esto no es exclusivo de esta etapa, pero lo remarcamos como forma de dar soporte a la idea de las complejidades del periodo mismo.

Sumado a lo anterior, se encuentran las expectativas que se tienen de ellos. En el decir de Urteaga (2009), *“la “transición” aludiría a que la gente joven se desplaza hacia la vida adulta, sobreentendiendo que la adultez es un status claramente definido, con marcas fijas que indican exactamente cuándo se ha cumplido el proceso de maduración”* (p. 14)

Estas líneas son importantes, ya que a partir de ello podemos comprender cómo es que los adultos que rodean a la mocedad, acompañándola o simplemente esperando de ella, la comprenden principalmente como un periodo de preparación ante ciertos elementos de la vida, los cuales deben llegar a puntos específicos, marcados por las personas mayores, ya sean sus padres, profesores u otros que les rodean.

Este elemento es señalado por Durkheim (2011, p. 70, citado en Delval, 2017) quien lo aborda desde el plano de los fines de la educación, expresando que es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño

[, adolescente y en general, cualquier menor] cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado. (p. 3)

La crítica en estos argumentos versa, por un lado, sobre cómo se ha concebido a la adolescencia bajo la supeditación de mecanismos biológicos y emocionales, por un lado, y por otro, bajo la óptica de los mayores, quienes dictarán las formas de conducción de los menores. Para los propósitos del presente documento esto cobra valor, ya que apostamos más bien por el hecho de su constitución desde elementos sociales y culturales, trayendo entonces la idea de hablar de juventudes diferentes, permeadas por estos elementos, mas no idénticas, como se ha concebido.

No obstante parte de los elementos sociales y culturales que se mencionan en estas ideas, se tejen a partir de las formas en las que las mocedades se vinculan con los demás y con ellos mismos. No dejamos del lado que los jóvenes no habitan como entes solitarias o aisladas en el mundo, sino que forman parte de un complejo social mayor, en el que se ubican los otros coetáneos y en general de todas las particularidades posibles.

Ello lleva a los “preadultos” a establecer vínculos diversos, lo que propiciará un mundo de capitales distintos. Este aspecto de la vida se caracteriza por su plenitud de conciencia, ya que los individuos, desde la mirada de Blumer (1982) requieren construir estos lazos, si bien los otros están ahí, y para ello es preciso evaluar sus propias acciones y las de los demás como forma de emprender este camino.

Es así como para que haya relación con los otros, uno de los elementos presentes debe pensarse desde el significado, ya que, desde la mirada de este autor, las personas ajustamos nuestros actos a los demás de forma bidireccional,

tomando en cuenta la interpretación de los actos, ya que, según deja entender, ello permite mediar las formas de conducirnos entre unos y otros.

Un elemento que no podemos olvidar, mencionado previamente, se refiere al papel de la institución escolar. En ella se suscitan incontables situaciones en un marco de referencia construido previo a la llegada de los estudiantes, aunque no concluido, ya que durante su presencia y posterior a ella, continua esta edificación. Esto se puede explicar desde la mirada de Blumer (1982), quien dice que:

A través de la interacción previa [para nosotros, la trayectoria escolar previa], [las situaciones se] desarrollan y adquieren una definición o comprensión comunes de cómo actuar en tal o cual situación. Estas definiciones comunes permiten a las personas actuar de modo parecido (p. 64)

La institución escolar, en este aspecto, se distingue por una concepción oficialmente aceptada, que la asume como el espacio educativo. Aquel en el que quienes concurren ahí en su calidad de aprendices, adquirirán el conocimiento necesario para el futuro, pero que, además, se encargará de enseñar cuáles son las maneras que los sujetos deberán adoptar como comportamientos apropiados o por lo menos los funcionales para estar y permanecer.

Derivado de ello, quizás, es que la institución escolar ha creado mecanismos que le permiten cumplir con sus objetivos, mismos que se han traducido en currículums y reglamentos. Tales normativas posibilitan procesos como la impartición de contenidos, aunque desestimen otros como la formación de vínculos.

Una de las justificaciones institucionales la podemos concebir desde el trabajo realizado por Velázquez (2007) con respecto a las trayectorias escolares. En sus palabras, comenta que: “generalmente, se piensa que el alumno transita [o debe hacerlo] libre de obstáculos [como los amigos, la

pareja o los pasatiempos] de un nivel a otro o que el tránsito intranivel no implica mayor problema...” (p. 46).

Más adelante continúa con la idea al decir que las transiciones lineales, según las cuales los alumnos van de un nivel escolar a otro sin problemas, son parte del ideal de toda política educativa y representan también la «biografía normal» o «esperada» (p. 53)

En sus palabras, más bien, la autora expresa que no siempre es así, ya que las trayectorias de los estudiantes son menos lineales de lo que se espera, y con ello, deja clara la dificultad de asumir que la escuela tiene como única tarea la formación en contenidos.

Uno de los elementos que destacan es su estudio, se relaciona con las formas en que los estudiantes conciben a la escuela en esta etapa de la vida. El bachillerato, según sus hallazgos, representa un espacio en el que los jóvenes se encuentran en transformación, *“que cambian de cuerpo, de forma de ser, condición (de buen chico a desmadroso, de buen alumno a alumno reprobado), que mutan constantemente de estado de ánimo, forma de pensar y ver al mundo, etc.”* (Velázquez, 2007, p. 59 – 60)

Pensemos que, al mirar al bachillerato, nos encontramos con decenas de estudiantes con estas características, que andan de un lado a otro, entre aulas, pasillos, patios, alrededor de la escuela, y que, al tiempo que requieren atravesar por las peripecias institucionales, también deben hacerlo en las diferentes esferas de su vida. Una de ellas es la social, e indiscutiblemente se encuentra viva en los escenarios escolares.

En lo social a su vez, los estudiantes se relacionan con los otros de distintas formas, ya sea desde el papel de alumnos ante el personal de la institución, como compañeros o desde los vínculos de la amistad.

Hernández (2012) menciona con respecto a la amistad que

La relación con los otros es un ámbito de experiencia en el que participan los estudiantes y genera formas de ser un amigo y de relacionarse afectivamente. La participación en actividades con compañeros y con el otro género [e incluso con el mismo] permite explorar distintas experiencias y significados sobre la amistad y las relaciones afectivas. (p. 152).

Siguiendo con estas ideas, el encontrarse con los demás en el espacio escolar es un ejercicio apreciado en diferentes niveles de significado. Desde la mirada de las instituciones, consiste en un trabajo que propicia la formación colectiva de los estudiantes. Ello justifica el diseño y disposición de las aulas como espacios adecuados para ello. Es un trabajo orquestado por las dinámicas escolares, lo cual lo coloca con ciertas obligatoriedades. La prioridad de este aspecto dificulta la comprensión de la construcción de otros más, como, por ejemplo, la edificación de lazos afectivos entre ellos.

Desde la vista de los estudiantes, estos encuentros, además de las formas de compañerismo que promueve la institución, les posibilitan generar diferentes procesos, como la identidad y las afectividades, lo cual, en un primer momento, nos lleva a pensar sobre cuáles son las interpretaciones que los alumnos tienen con respecto al escenario escolar. En este aspecto y con diferencia del anterior, se destaca por ser mayormente voluntario y libre, lo cual abre camino a que los estudiantes, en su calidad de jóvenes, mantengan el control de este.

Aquí vale la pena hablar de las distinciones que establece Hernández (2012) con respecto a la amistad y al compañerismo. Ambas se distinguen, según sus hallazgos, por el grado de cercanía con respecto a lo que comparten. Ello podemos continuar vinculándolo como lo señala el autor al hecho de que, en esta proximidad, existe todo un tejido de situaciones, dentro de ellas los significados que acercan o alejan a los actores. Ejemplos de ello son la atención y cuidado entre unos y otros; la confianza y apoyo como forma de ser, expresarse y aceptarse; el escuchar y aconsejar como forma de comprensión mutua y de construir guías en el camino a partir del saber del otro; apertura a otras ideas, que, vinculado con lo anterior, contribuye a nuevas formas de pensar.

Con estas propuestas, pensamos en la amistad como un intercambio en diferentes niveles, que posiblemente no considera la institución escolar como parte de sus propósitos, y que se construye a partir de que se convive en tiempos y espacios determinados, aunque por sus cualidades, rebasa estas fronteras.

Al parecer, este vínculo genera una influencia importante en los estudiantes en diferentes formas, ya que, por un lado, se gesta en un espacio y tiempo compartidos, lo que se puede comprender desde la lógica de encontrarse en el mismo sitio con aquellos que forman parte de ese círculo de amistad, quienes miran y participan en las situaciones que ahí ocurren.

Por tanto, hablamos aquí de que por medio de la amistad, los estudiantes no comparten únicamente una dinámica como tales, sino que el mismo sentir, en el recinto escolar como lugar en el que ambos concurren, permite que vivan juntos otras experiencias cotidianas y enriquecedoras para tal vínculo. Ello es relevante, a partir de la posibilidad de pensar el tiempo en que confluyen en el mismo lugar. Hablamos de un promedio de mil seiscientas horas por año, lo que se puede concebir como un periodo importante de vivencias que se cristalizan.

Por otro lado, algo semejante se vive con respecto al espacio mismo. Recordemos que, para los propósitos del presente trabajo, concebimos al espacio escolar con una vida propia y se vuelve significativo a partir del conjunto de posibilidades que surgen ahí, ya sean aquellas que la institución valida como legítimas, como otras que los estudiantes construyen, y que les brindan la oportunidad de la creación de lazos.

A partir de lo planteado por Saravi (2015), pensemos, de inicio, que los estudiantes que concurren en un espacio escolar determinado, a su vez representan sectores sociales específicos, lo que se traduce a estilos de vida particulares, en trayectorias escolares singulares, con una juventud compartida. Ello se vuelve relevante, porque nos hace pensar que estos estudiantes, al momento de forjar esos lazos de compañerismo y amistad, no nada más comparten las cualidades de su matriculación, sino que, por otro lado, coinciden en otras vinculadas con los altibajos de la vida misma.

Este es uno de los ejes de la amistad dentro de los recintos escolares que nos permita comprender el papel de los significados. Aquel vínculo cuyo valor radica en la aceptación y complicidad a partir de los elementos mencionados, y que posibilita, entre otras cosas, un acompañamiento mutuo a lo largo del camino escolar, pero que, además, se vuelve influencia en diferentes elementos del camino de la vida. Podríamos asegurar aquí, en el marco del presente trabajo, que incluso en la amistad se encuentra la posibilidad de guiar pautas importantes del proyecto de vida.

La institución misma, al tiempo en que su misión es la formación de estos estudiantes, también requiere responder a distintas demandas de orden superior, como los indicadores institucionales. Esto se traduce a la necesidad de estructurar mecanismos que respondan en ambos sentidos, lo cual, desde las ideas de Saravi (2015), nos deja ver que los estudiantes, particularmente aquellos con mayores

dificultades económicas, sociales y de otra índole, se encontrarán menos favorecidos por la institución escolar. En este sentido, los vínculos afectivos con otros pueden tener la capacidad de aminorar estas dificultades.

Como vemos hasta aquí, los elementos socioemocionales se encuentran permanentemente en el recinto escolar. En tal sentido, la orientación educativa y la tutoría como forma de transparentarlos, y más aún, como forma de aprovechar sus potencialidades con el fin de que el estudiantado construya herramientas para diferentes áreas de la vida, no únicamente disciplinares, nos permite ver que la escuela no nada más es una etapa pasajera, sino que representa un lugar de vivencias de distinta naturaleza, las cuales, en su conjunto, permiten una formación integral del estudiantado.

De ello hemos dado cuenta desde el primer capítulo del presente trabajo, ya que la inmersión en el espacio nos permitió observar cómo ocurren los eventos al interior del escenario escolar. Aquello lo pudimos contemplar no nada más desde los elementos teóricos, sino desde estar ahí, con los cohabitantes. Para lograrlo, se tuvo que echar mano de un cuerpo de conocimientos de corte cualitativo, así como desde una óptica sociocultural, lo que nos ayudó a mirar “dentro de la caja” de un espacio escolar. Sus características las presentamos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y TEORÍA SOCIOCULTURAL: DESDE LOS LENTES DEL DOCENTE – INVESTIGADOR

A través del tiempo, el conocimiento se ha constituido, manejado y almacenado de distintas maneras. Es así como encontramos una serie hallazgos puestos en objetos y obras los cuales han dejado evidencia de ello. El mismo tiempo y las diferentes circunstancias por las que ha atravesado la humanidad, han llevado a la necesidad de establecer y pulir los métodos más apropiados para tal encomienda. Uno de ellos, lo encontramos en la investigación científica, un sistema metódico que puede definirse desde varios autores como sigue:

[La investigación es] un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema (Sampieri, 2014, p. 4). “[...] [implica la] resolución de interrogantes y búsqueda de conocimiento [y además] tiene unas reglas propias, es decir, un método. (Navarro, Jiménez, Rappaport y Thoilliez, 2017, p. 15) ... [por otra parte] cumple con el propósito de incorporar nuevos contenidos sobre una materia, o, simplemente, con la finalidad de indagar sobre un tema que desconoce. (Quintana, 2007, citado en Gómez, 2012, p. 8) ...el propio quehacer científico, en su perfeccionamiento, ha ido generando procedimientos, hoy en día aceptados como válidos, para que la búsqueda de soluciones a los problemas científicos se realice de una manera eficiente (Jiménez, 1998, p. 18).

A través de estos autores, podemos darnos una breve pero general idea de que en el campo de la investigación en ciencia, si bien una de las meta es el conocimiento, la determinación de los pasos a seguir para tal objetivo es un elemento fundamental, ya que esencialmente implica el recurrir a fuentes y procedimientos que brinden “datos confiables”, o incluso en la necesidad de volverlos tal o construirlos a través de métodos específicos, por un lado, así como la búsqueda de respuestas que permitan esclarecer la problemática de interés, por el otro, o en su caso, aproximarse a ella como forma de contribuir a tal quehacer.

Por lo tanto, también supone que aquel que se dedica a tal quehacer, es decir, el investigador, debe desarrollar habilidades que le permitan sumergirse a profundidad en el problema de su interés, recurriendo a objetos, instrumentos, documentos, vestigios o personajes específicos, ya que ello le permitirá articular y establecer las líneas de acción necesarias, que apoyarán a encontrar aquellas respuestas o explicar aquellas situaciones que son del interés de la búsqueda.

El conjunto de las anteriores definiciones, nos llevan también a comprender que la investigación pretende establecer y afinar criterios, apropiarse de ellos y consensarlos con otros que andan el mismo camino, lo cual permite hablar de que la ciencia se construye en conjunto, a partir de la transformación de la información hacia un lenguaje, una metodología, determinadas acciones y resultados específicos, aunque no desde razonamientos únicos.

Ello concuerda con lo argumentado por Schultz (2003), quien dice que: *“todo problema que surge dentro del campo científico debe participar del estilo universal de este campo y ser compatible con los problemas preconstituidos y su solución aceptándolos o refutándolos”* (p. 231).

Con el fin de construir un conocimiento que sea científico, se proponen algunos pasos aplicables, independientemente del campo en que se desarrolle el investigador:

1. Recoger la información necesaria y suficiente para alcanzar esos objetivos, o solucionar ese problema.
2. Estructurar esa información en un todo coherente y lógico, es decir, ideando una estructura lógica, un modelo o una teoría que integre esa información (Martínez, 2017, p. 66).

En cualquier campo de investigación, se requiere del empleo de una metodología que permita trazar una ruta, desde la cual se establecerán las bases para aproximarnos a nuestro objeto de estudio. En este punto es importante hacer mención que la ciencia, con el propósito de mantener sus criterios de credibilidad, e incluso con el fin de ajustarse a marcos legales, éticos y por supuesto, vinculados al conocimiento que regulen su ejercicio, se ha visto en la necesidad de adaptarse a los distintos recursos, apropiándose o construyendo diferentes instrumentos y herramientas para ello.

Con el fin de acotar los temas a los objetivos del presente escrito, se abordarán las definiciones de las metodologías cuantitativa y cualitativa. Sus diferencias son en un primer momento un tema de discusión, ya que ambas continúan ante los cuestionamientos sobre su funcionalidad, e incluso sobre su credibilidad en el marco investigativo.

Es importante mencionar que la finalidad no es establecer una argumentación que describa, a partir de autores, algunos de sus alcances y con ello, construir una idea básica de sus propósitos, ya que ello nos permitirá comprender las razones por las cuales se establece la elección para el presente trabajo.

Así tenemos que la investigación cualitativa consiste en:

Una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman... (Denzin y Lincoln, 2011), ... [por otra parte] centra su atención en entender a la persona como un todo (ligada a un contexto social), en comprender y dar significado al mundo de relación-interacción de las personas, sus motivaciones, expectativas, fantasías, entre otros (De Pelekais, 2000). [En este modelo de investigación] la aprehensión de los fenómenos sociales requiere de categorías conceptuales que ayuden al investigador a acotar,

enmarcar y figurar esta realidad social [en la que se está inmerso], que en cierto modo determinan y condicionan la forma de aprehensión de los hechos sociales (Izcara, 2014, p. 24).

La integración de este concepto nos permite comprender que el investigador cualitativo tendrá su objeto de estudio en el escenario real. Puede pensarse con ello que la vida cotidiana es su laboratorio, y a partir de ello, establecerá los métodos apropiados de aproximación, así como una conceptualización y encaminará sus esfuerzos para la observación y comprensión de aquello que desea estudiar, que como la definición lo expresa, implica el contacto con personas, por lo que necesariamente, se establecerán ciertos vínculos que apoyarán a la construcción del marco de referencia.

Por otro lado, nos deja entrever que, en este enfoque, el escenario cobra relevancia, así como la interpretación de los fenómenos que ahí se susciten. Un aspecto que se puede comprender es que el tiempo real permite abrir discusiones sobre el fenómeno estudiado mientras sucede. Martínez (2011, p. 13) nos permite complementar mencionando que:

...dado que la naturaleza del objeto de estudio son los seres humanos, la relación que el investigador establece con las personas y con los grupos es cercana y empática y su interacción es de tipo dialógico y comunicativo, es decir, en este enfoque investigativo se da la relación sujeto que investiga – sujeto que es investigado...

Desde esta perspectiva, vemos que el investigador cualitativo requiere desarrollar y emplear recursos hasta personales que le permitan establecer lazos de comunicación y muy posiblemente de comprensión y apertura de afectos que le posibiliten obtener información de acuerdo con los objetivos de su investigación, conociendo e integrándose al contexto de las personas para dicho fin.

Esta metodología muestra que los personajes, sus respectivos contextos y su dinámica en el diario acontecer, son los elementos principales por considerar, ya que comprende de inicio que la escena tal cual es, sin la eliminación de variables extrañas, es esa porción de realidad a estudiar. Por lo tanto, el grado en que reconozca e interactúe con el acontecer en su conjunto, el momento o los espacios y que dedique a sus observaciones, será un elemento fundamental para la recopilación de datos para su interpretación.

Por su parte, la investigación cuantitativa se basa en:

Conceptos empíricos medibles, derivados de los conceptos teóricos con los que se construyen las hipótesis conceptuales. El análisis de la información recolectada tiene por fin determinar el grado de significación de las relaciones previstas entre variables... (Monje, 2011, p. 13), [y también] la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede (Fernández y Díaz, 2002, p. 1) ...de manera que el resultado pueda ser expresado a través de un lenguaje numérico. (Romero, s/f, p. 4). [Uno de los sentidos principales de] la investigación [cuantitativa] implica organizar ideas en una teoría, realizar predicciones empíricas que apoyen la teoría, y entonces, reunir datos probatorios de tales predicciones (Ritchey, 2002, p. 20).

Como vemos, tiene como característica la implementación de procedimientos clasificados como estructurados y objetivos, en los cuales, el control riguroso de influencias (denominadas variables) y el criterio predictivo de eventos, juega un papel fundamental, ya que pretende que sus resultados arrojen información confiable y generalizable, poniendo a prueba una serie de hipótesis que se sujetan a comprobación o a rechazo durante el proceso de investigación, aislando a todos aquellos elementos que pudieran intervenir en los sesgos propios del objeto o personas de estudio, incluyendo las mismas conjeturas que se derivarían del análisis del investigador.

Esto incluso nos llevaría a suponer que, para poder estudiar el fenómeno, es importante que el mismo investigador tome distancia del evento, con el fin de no contaminar sus observaciones y hallazgos. Además, al considerar la utilización de procedimientos estadísticos, necesariamente exige un tratamiento de datos que permitan establecer la medición de los resultados, de tal suerte que sea posible explicar con cierto grado de precisión procedimental que permita identificar una relación o no de las variables en el problema estudiado.

Hasta este punto hemos observado las cualidades de ambos enfoques. Como vemos, cada uno parte de premisas específicas como forma de legitimar aquel conocimiento que producen; sin embargo, por las características del enfoque cualitativo, en la actualidad, algunos de los partidarios del enfoque cuantitativo lo siguen considerando como *“no científico, meramente exploratorio o subjetivo”* (Denzin y Lincoln, 2011, p. 57); hoy en día, sin embargo, lejos de las formas de aproximación de cada uno, ambas miradas responden con rigor científico a determinadas situaciones que se presentan en el quehacer del investigador, incluso complementando sus esfuerzos, pudiendo crear con ello enfoques mixtos.

Y es que, pese a parecer miradas con una serie de concepciones distintas con relación al objeto de estudio, además de la participación del investigador en su ejercicio, en realidad, comparten algunas similitudes. A saber:

1. Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos.
2. Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
3. Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
4. Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.

5. Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas o incluso para generar otras. (Sampieri, 2014, p. 4).

Debido a que las investigaciones parten de diferentes supuestos y que los científicos persiguen distintos intereses, la aplicación de cada metodología se sujetará al objetivo del estudio, por lo que se hará necesario comprender cuáles son los propósitos de aquello sobre lo cual se desea indagar.

El investigador, independientemente del enfoque que con que se pretenda abordar el tema, juega un papel crucial. Su capacidad de apertura y de asombro ante la situación estudiada, es clave fundamental en la construcción de su problema y ello implica el vivir la experiencia, es decir, que forme parte del proceso mismo, siempre que sea posible, ya que a través de él como observador, como instrumento del mismo proceso, se construyen la serie de sentidos y significados que permiten integrar al conocimiento mismo, lo cual dota de aportaciones valiosas a la investigación misma y crea una relación con aquello que se escudriña.

Como se ha mencionado, la finalidad es responder a inquietudes acerca de un fenómeno observado, lo cual, por supuesto, implica sus propias particularidades. De acuerdo con las aportaciones de Contreras y Pérez (2010), la investigación se vuelve compleja, si únicamente se toma en cuenta una metodología en la que el investigador pase a ser un extraño, ajeno al sentir de lo que acontece, ya que su experiencia, puede enriquecer aún más el conocimiento obtenido. En este caso, la metodología cualitativa, por la flexibilidad de acercamiento que permite con el objeto de estudio, a partir de un enfoque inductivo (Campos, 2017), permite atenuar un poco esta complejidad de la que se discute, ya que brinda oportunidad de conectar con la situación explorada.

Este tipo de aproximaciones son útiles en el campo de las ciencias sociales, ya que permiten incursionar en el escenario, observarlo, mapearlo, vivirlo, al tiempo

en que es posible establecer cierto tipo de vínculos, sin olvidar el rol científico, que permiten cumplir los objetivos planteados. Desde este ángulo es importante meditar las palabras de Schultz (2003), quien nos recuerda el papel solitario del investigador. Ello se vuelve relevante, ya que, dentro del proceso de conocimiento, quien ingresa a indagar, si bien se relaciona con los habitantes, al mismo tiempo se vive consigo mismo, comprendiendo en todo momento que su estadía es temporal, limitada y extraña. No obstante, desde tal posición, se debe establecer el tejido de relaciones con los otros, los cohabitantes del escenario.

Hasta este punto hemos logrado describir las diferencias entre los procesos de investigación cuantitativo y cualitativo. Sus distintos niveles de profundidad, sin duda, se establecerán con base en los objetivos planteados.

Por las características del presente proyecto, la mirada la centraremos en el terreno de la educación desde la mirada cualitativa, ya que ella nos permite vivir con quienes ahí ocurren una serie de vivencias importantes en la consideración de los planteamientos. En tal sentido, las ideas que siguen nos hablan de ello.

4.1. La investigación cualitativa en la educación.

Una de las razones por las que se plantea la investigación cualitativa en la educación, se puede pensar desde Rockwell (2014), quien realiza estudios etnográficos sobre la cotidianidad de la escuela, y que propone que aquello que tiene que ver con el currículo formal, no se inserta de forma directa en los escenarios, sino que, a partir de las prácticas diarias, se incrusta de forma distinta, y de ahí resalta la importancia enfocar la mirada a fin de comprender los sucesos del día a día en el escenario educativo.

Eisner (1998) comparte la noción, mencionando que en la escuela hay “teatralidad”, y que es posible apreciarla a partir de un ojo ilustrado que permita

transformar lo mirado en letras, y que ese texto sea el discurso que apoye al observador a compartir lo que se ha vivido con quienes no estuvieron ahí.

Quizás ahondando en esta mirada, Jackson (2010) hace un recuento de una serie de eventos en la escuela, propiamente en el aula, como el hecho de que los estudiantes pasan periodos que les llevan a familiarizarse a través de una larga experiencia, en la que surgirán momentos de convivencia, en donde se vivirán distintos movimientos regulados por el profesor, en el cual se compartirán recursos y procesos con cierto número de compañeros e incluso una forma de hacinamiento, en el que los tiempos y las demoras marcarán los ritmos de actuación de la participación de unos y otros, donde las reglas se implementarán de ciertas maneras, en el cual las interrupciones se presentan de maneras específicas, donde la evaluación juega un criterio en términos de permanencia, pero además de otra clase de sentires, en los que la paciencia es un eje rector en la trayectoria, de inicio a fin, de los estudiantes, e incluso las semejanzas que pueden encontrarse entre la institución escolar y otras sociales.

Las ideas que estos autores nos presentan tienen en común que centran sus argumentos en el “instante”, es decir, en un momento vivido y observado que no se repetirá de la misma forma, y que, al mirar su ocurrencia en vivo, requiere de precisiones que el investigador debe contemplar como parte de sus observaciones y su posterior escritura en el texto científico.

¿Por qué esto tiene que ver con la educación? Porque en el aula, como espacio designado en la institución escolar y quizás consensuado dentro de las instituciones a la ocurrencia este proceso, se suscitan eventos observables únicos, propios de ese tiempo y espacio y sobre todo irrepetibles, y que su análisis, a través de una mirada cualitativa permitirá describir, comprender e interpretar sobre ideas por las cuáles se puedan estar desarrollando los eventos.

Y es que no nada más se trata de lo que se encuentra en movimiento (como las relaciones, por ejemplo), sino, además, de aquello que es aparentemente inmóvil (mas no inmutable), pero que forma parte del escenario, como puede ser la *“arquitectura escolar, libros de texto, diseño de aulas, ubicación de las vitrinas de trofeos escolares y el diseño de comedores”* (Eisner, 1998, p. 49).

Estos argumentos indican que la observación recuperada a través de los sentidos sobre la captación del espacio y de sus integrantes es piedra angular de la investigación cualitativa. Por ello el investigador se vuelve un instrumento, ya que le permitirá desplazarse, percibir, contactar y reflexionar sobre los eventos que se desarrollan en su presencia, que forman parte de un cotidiano institucional, lo cual, al recuperarse, forma de ensamblar su marco de referencia.

A partir del trabajo de Cifuentes (2011) se plantea la posibilidad de la reflexión sobre los hechos que ocurren en el escenario observado, ello con el fin de intervenir y tomar decisiones a partir de los hallazgos. De acuerdo con sus planteamientos, este tipo de investigación requiere tener en cuenta que no se trabaja con fines de acumular conocimientos, sino con propósitos de transformación social, que permita tomar en cuenta a las personas que pertenecen a los contextos que se indagan, así como sus características.

Probablemente en los escenarios educativos, el aprender a reconocer quiénes son los actores, su actuar, los motivos y las creencias de ello, por mencionar algunos, nos permita ofrecer explicaciones más precisas, ya que como se ha venido discutiendo, este modelo de investigación busca internalizarse en los contextos, y desde ahí, establecer rutas de comprensión para su transformación. Por lo tanto, la inmersión del investigador a lo largo y ancho del espacio es esencial para la comprensión de este.

Al respecto, es importante pensar en las alternativas que nos ofrece el enfoque que nos ocupa, ya que no se trata únicamente de estar ahí con los otros,

sino del reconocimiento de la riqueza del espacio y sus cohabitantes, lo cual requiere ser apreciado desde lentes particulares, que permitan dar cuenta de lo ocurrido. Es el caso del enfoque etnográfico, el cual nos permite descripciones e interpretaciones de lo apreciado en el sitio. Las bondades de esta mirada las mostramos como sigue.

4.2. El Enfoque Etnográfico.

Una de las formas empleadas en la investigación cualitativa que, recordemos, retoma el escenario como el espacio en el que ocurren sucesos de interés, es el enfoque etnográfico.

Campos (2017, p. 23), lo define como:

Un método, basado en la observación que permite la descripción de lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúa entre sí. Describe creencias, valores, motivaciones, perspectivas y la forma en cómo varían en diferentes momentos y circunstancias, es decir, “describe las múltiples formas de vida de los seres humanos.

Aguirre (1995) nos lleva a una profundización sobre el tema, ya que él concibe a la mirada etnográfica como un trabajo en campo, descriptivo e interpretativo, en el que hay una demarcación a partir de la elección de una comunidad con la que se comparte un periodo específico, en el que deben fijarse objetivos, tiempos y lugares. Por otra parte, coincidimos con él en la importancia de un presupuesto, ya que la permanencia en el lugar implica una inversión en distintos niveles con el fin de alcanzar las metas planteadas. Un elemento central que señala se refiere a la preparación de documentación que permita la referencia del espacio, así como las fuentes orales que lo complementen.

Adiciona una preparación mental y física de parte del investigador, así como una mentalización, ya que el trabajo implicará una inmersión en una cultura en la que sus nativos se desarrollan, lo cual se relaciona con un ejercicio de adaptación. En este aspecto, valora la importancia de la llegada, de la selección de informantes, de la forma en que se recopilan y organizan los datos, sin olvidar lo fundamental de la participación en el espacio y con los integrantes. Por último, también remarca la importancia del abandono del campo a partir de la elaboración de la ruptura.

Esta forma de trabajo permite situar al observador en lugares y tiempos específicos, con personas particulares, y desde ahí, intentar explicar por qué las cosas transcurren de determinadas maneras en una cultura determinada. Por lo tanto, una de sus formas de observar, consiste en tomar en cuenta como elemento central, el papel del diario acontecer.

Siguiendo a Wagner y Hayes (2011), lo cotidiano tiene que ver con un conocimiento ordinario y de sentido común, que es útil para la vida diaria, en el que las interacciones y las acciones juegan un papel importante. Ello nos lleva a pensar que, como son eventos que ocurren “en la normalidad”, se vuelve un ejercicio complejo ahondar en ello, ya que en sí mismos, albergan sentidos y significados, lo que implica un trabajo de observación tal, que posibilite construir una explicación profunda de lo que ahí ocurre, atendiendo a elementos específicos insertos en la cotidianidad, como, por ejemplo, aquellos rituales que acontecen en el escenario educativo, a través de los cuales se desarrollan dinámicas específicas, tan comunes, que invitan a su comprensión.

Siguiendo con la idea, en el decir de Rojas (2009), la vida cotidiana se traduce a una realidad diaria en la que se encuentran elementos socioeconómicos y culturales de aquellos grupos sociales en los que se ubica el individuo. El autor hace un análisis acerca de cómo dentro de ella se reproducen diversas concepciones del mundo, particularmente hegemónicas, señalando, incluso, que se asimilan como realidades acabadas. Por otro lado, remarca que la misma

cotidianidad es un elemento que le otorga sentido a la vida de las personas, aunque más bien, nos lleva a pensar en su trascendencia y en las posibilidades de su transformación a partir de observarla y no asumirla como una serie de hechos mecanizados y normalizados.

Por lo tanto, la dificultad para el investigador desde una mirada etnográfica implicará identificar dentro del cotidiano, en este caso, escolar, aquellos elementos que le despierten un grado de curiosidad suficiente para ser observados e interpretados, ya que de ello se harán los análisis correspondientes que permitirán la explicación de la cultura de interés, en su propio día a día, lo cual, para propósitos del presente estudio, son tanto el escenario escolar como el aula de intervención. El primero es aquel en el que concurre el estudiantado suscrito, el que lo legitima como perteneciente al sistema, mientras que el segundo es el espacio que se distingue por ser el dispositivo asignado por la institución para desarrollarse la tarea educativa. En los siguientes párrafos mostramos la relevancia de la mirada etnográfica en el aula.

4.3. Etnografía en el aula.

Un escenario en el que ocurren este tipo de interacciones, que forma parte de la vida diaria de la institución, en el que confluyen personas con las características que se mencionan es el aula. Este espacio asignado para la ocurrencia de sesiones denominadas “clases”, y cuyo propósito es la enseñanza, es un sitio en el que se construyen interacciones concretas, con sujetos específicos, agrupados según criterios específicos.

En estos grupos, el investigador tiene la posibilidad de mirar la ocurrencia de procesos, tomando en cuenta ciertos criterios, en los que, según Celigueta y Solé (2013), la particularidad es que el tipo de relaciones y roles se sujetan a las disposiciones de la institución, por lo que las manifestaciones de poder juegan un papel central, ciertamente observable.

En el caso del aula, las relaciones entre estudiantes y docentes cumplen con esta cualidad, siendo interpretado comúnmente que los segundos en lo general son los que ejercen dicho poder sobre los primeros, aunque coincidiendo con Foucault (2002), no debemos olvidar que, desde los mecanismos que rigen a las instituciones, ambos quedan bajo la óptica de un poder mayor.

La observación de estas relaciones se vuelve compleja, toda vez que implica mantener grados de atención importantes ante los eventos que ocurren. Más complicado aún es pensar “por dónde empezar”, ya que todo fluye de forma simultánea. Ante ello, es importante pensar en formas para recuperar información. Ello se puede compensar, por ejemplo, con el uso de dispositivos como diarios, grabadoras, videos, fotografías, notas.

Para ello, es preciso que el investigador disponga y maneje de tales recursos, por un lado, y por otro, que interactúe por tiempos prolongados en el espacio y con las personas desde una postura horizontal y genuina, ya que ello permitirá afinar el ojo con el fin de prestar atención a lo que se pretende estudiar. Los detalles que se acumulan a lo largo del proceso apoyan en la reconstrucción de descripciones, patrones generales o teorías explicativas, y en menor grado se valen de modelos existentes. Además, se posibilita un carácter abierto, en el sentido de que puede comentarse con quienes se realiza, con el fin de nutrir las conclusiones e interpretaciones (Angrosino, 2012).

En resumen, desde la etnografía, es posible cuestionar la ocurrencia de situaciones que se presentan dentro del aula, así como visibilizar y dar voz a quienes la viven, con el fin de comprender cómo se apropian e interactúan desde esta dinámica, así como sus creencias al respecto.

Las líneas anteriores nos han permitido mirar las formas en que la mirada cualitativa, desde un enfoque etnográfico, dan oportunidad de realizar descripciones

e interpretaciones de aquello que es observado. Ahora corresponde pensar en quien lleva a cabo el ejercicio, es decir, investigador, ya que aquellos elementos que ocurren en el espacio escolar, incluyendo el aula, influyen en su ejercicio. En tal sentido, ello le obliga a mirar su propio quehacer, incluso a rearticularlo a partir de lo que ahí ocurre. Ante tales eventos, la investigación – acción nos permite entender la reorientación del ejercicio. Sus cualidades son las siguientes.

4.4. La investigación – acción.

Debido a que las interacciones forman parte de un espacio dinámico, y su transformación ocurre momento a momento, es importante dar cuenta de lo que sucede en su interior, pero, además, que los hallazgos permitan establecer rutas de aproximación, e incluso por las vicisitudes propias de los escenarios. Este enfoque de investigación - acción tiene la particularidad de considerar al investigador como un personaje activo dentro del espacio.

Parte de planteamientos como el cuestionar la investigación tradicional, y ante ello, brinda la posibilidad de establecer procesos críticos y reflexivos que coadyuven en la transformación aquellos elementos cuya dificultad o imposibilidad no permita ajustarlos a los sujetos con quienes se llevan a cabo, promoviendo además la construcción de pensamiento liberador.

En este aspecto, y como expresa Greenwood (2000, p. 32), la colaboración se establece entre el profesional y los “dueños del problema” (sic.), lo cual nos permite entrever que el enfoque no nada más sale de los libros o del laboratorio, sino que, además, enfoca sus esfuerzos en que sus hallazgos tengan una utilidad, un propósito, al tiempo en que posibilita un vaivén entre los conocimientos que surgen y los productos de la acción.

Desde esta mirada, se puede pensar que la realidad misma es un laboratorio en el que ocurren diversidad de situaciones en todos niveles, y que, a partir de estas

formas de conocimiento, es posible intervenir de forma inmediata sobre las circunstancias con el fin de propiciar su transformación. Ello por supuesto no nos lleva a interpretar que sea un modelo de investigación “de prisa”, sino más bien, que parece trabajar de forma paralela a la creación de conocimientos y su aplicación, con el fin de dar solución a distintas problemáticas, particularmente según lo que señala Greenwood, aquellas que tienen que ver con el cambio social.

Martínez (2017), retomando a Kurt Lewin, menciona que los orígenes de este modelo tienen relación con los programas de acción social, argumentando que se podían lograr avances teóricos, al tiempo en que se producirían cambios sociales, comparándolo con una “ingeniería social”, bajo la idea de que la investigación producida en libros no era suficiente.

Desde este plano, las soluciones mismas se vuelven parte de un cuerpo teórico, ya que nacen de la implementación de la investigación, de la interacción con personas, en escenarios particularmente críticos, que requieren de una transformación de esa porción de la realidad. La educación es un ejemplo de ello, ya que, si bien ocurre en espacios regulados, las dinámicas que ahí ocurren requieren de grados de atención que contribuyan a su transformación. Ello lo abordamos en el siguiente punto.

4.5. Investigación – acción en educación.

La escuela es un espacio social. Como sabemos, dentro de ella encontramos distintos espacios, los cuales, además de lo ya mencionado, se distinguen por ser diferentes unos de otros. Estas particularidades, de inicio, nos invitan a ver a la institución como un espacio vivo y cambiante, cuya esencia se construye a partir de lo designado por la escuela, pero también por sus participantes. El aula no es la excepción y al ser el espacio de nuestro interés en el marco del presente trabajo, haremos un esfuerzo por profundizar en ella.

Principalmente, vemos a los docentes y estudiantes al interior de estos espacios; sin embargo, durante muchos años, el centro de esta práctica ha versado alrededor de los contenidos, dejando un tanto tras la neblina otra serie de eventos que ahí suceden. Hoy día, el hecho de apreciar ello lleva a la necesidad de repensar aquello que realmente ocurre en el espacio áulico, no solo en términos de los propósitos de enseñanza – aprendizaje, sino desde las formas en que se desarrolla en el momento de la ocurrencia.

Es aquí en donde la investigación – acción cobra un sentido, ya permite que el profesor se asuma también como observador dentro del aula, lo que le posibilita cuestionar su rol, sus prácticas, el currículum y los resultados (Cifuentes, 2011), y con ello, la posibilidad de construir procesos de diálogo y transformación con los participantes. Esto puede traducirse a que, dentro de la práctica, la voz del aula y sus integrantes juega un papel crucial que funge como hilo de transformación.

A través de esta conceptualización, se aprecia una nueva forma de mirar el ejercicio, en el que, si bien los contenidos tienen un valor, también lo tienen los participantes. Ello lleva a la posibilidad de establecer una especie de juego entre lo que se solicita y lo que se puede dar, dando un peso importante a los integrantes, reconstruyendo continuamente el significado de la docencia. Ello no significa nulificar la voz del currículum, sino la ilustración, como expresa Torres (1998) de la necesidad de volverlo flexible ante las demandas institucionales ante aquellas posibilidades con que cuentan los actores del aula y que desde este modelo de investigación es posible apreciar

Existen ejemplos en la actualidad. Desde comienzos del siglo XXI (y quizás un poco antes), la tecnología comenzó a cobrar un valor importante, específicamente el uso de dispositivos como la computadora y el teléfono celular. Esto ha llevado al docente a rearticular en cierto sentido sus actividades, a buscar adaptarse a esas tendencias e incorporarlas como parte de las herramientas de aprendizaje en el aula; sin embargo, una crítica es que, aún en pleno siglo XXI,

porciones importantes de la sociedad aún no cuentan, por diferentes causas, con estos recursos tecnológicos. Si apreciamos esto desde la óptica de la investigación – acción, también amerita un grado de comprensión importante por parte del docente con miras al equilibrio de su ejercicio.

En esta línea, Latorre (2005) nos complementa, mencionando que *“la investigación – acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de los ciclos de acción y reflexión”* (p. 24).

En su texto, recuperan los trabajos de Kemmis y McTaggart (1988), y mencionan de sus características que:

1. Es participativa
2. Es colaborativa
3. Crea comunidades autocríticas
4. Es un proceso sistemático de aprendizaje
5. Induce a teorizar
6. Somete a prueba las prácticas
7. Implica registrar, recopilar, analizar nuestros juicios
8. Es un proceso político
9. Realiza análisis críticos
10. Procede progresivamente a cambios
11. Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura

Con esta idea no nada más se busca una solución a las dificultades que se suscitan en el aula, sino, además, se pretende que surja la posibilidad de mirarse a sí dentro de los eventos, bajo la lógica de que el diálogo y las interacciones posibilitan la construcción del proceso de enseñanza – aprendizaje.

A través de estos autores podemos pensar sobre la importancia cada vez mayor de que el docente sea investigador de sus propias aulas, ya que es quien conoce a los estudiantes, el contexto escolar y social al que pertenecen y en general el acontecer institucional, y desde esos referentes, se vuelve importante que cuente con herramientas suficientes para responder a estas no tan nuevas, pero sí cada vez más visibilizadas necesidades educativas.

Nos enfrentamos entonces a un profesorado que, si bien es cierto que domina su profesión, hoy día se le demanda incorporar en su papel nuevos roles, que medien tanto las exigencias institucionales, como las que surgen al interior del aula, e indiscutiblemente a su propio quehacer.

También hoy día, se requiere que comprenda que el proceso denominado aprendizaje, implica la comprensión de distintos aspectos adicionales a los contenidos, por ejemplo, las formas en que el currículo se establece en la realidad. Por lo tanto, su propia formación deberá ir más allá de la capacidad de impartición.

Es importante que la investigación – acción, tenga un espacio permanente en la educación. Que se reconozca que más que ser una búsqueda de información, es una oportunidad para comprender procesos complejos en el aula, como el diálogo y el intercambio, los cuales facilitan los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Por último, si bien sus bondades nos ofrecen una panorámica con respecto a los sucesos cotidianos dentro de la institución escolar, del aula y de sus actores, parece volverse importante apreciarlo como una óptica que nos permite situar tales eventos, ya que, al centro del presente trabajo, no podemos olvidar que, si bien la escuela es un escenario particular, su constitución obedece a una serie de elementos de carácter educativo, histórico, cultural, social, económico, político y otros más.

Por lo tanto, las siguientes páginas se abordará la propuesta sociocultural, ya que es un marco que nos permite abordar el presente trabajo. Desde ahí, podemos mirar al escenario y a sus actores desde distintos ángulos, y con ello, brindar una explicación en diferentes sentidos que nos permita comprender bajo una serie de supuestos teóricos lo que ahí sucede, apoyándonos con ello a no explicarlo desde meros movimientos. Sus cualidades las mostramos ya mismo.

4.6. Teoría sociocultural: desarrollo contextual – histórico

En el presente apartado, se pretende brindar un marco de referencia desde el cual se posibilite comprender lo que ocurre en el escenario de intervención, ya que la lógica de los espacios educativos, si bien se encuentra configurada en estructuras administrativas aparentemente rígidas que marcan los ritmos, en su interior se tejen situaciones de naturaleza distinta, que, en cierto sentido, parecen ser poco atendidas o son minimizadas, bajo la premisa de que no deben o no deberían corresponder con las prioridades de atención de las instituciones, y que sin embargo, los mecanismos que surgen para “nublarlas”, parecen no lograr su objetivo, toda vez que se observa que siempre se encuentran ahí, emergiendo una y otra vez.

Para nuestro estudio este elemento es de peculiar valor, ya que previo a ingresar a la institución, es importante identificar que en el escenario escolar se desarrollan relaciones en distintos niveles, y en ese sentido no podemos perder de vista la necesidad de apreciar a los personajes que interactúan ahí como seres humanos, que cuentan con diferentes cualidades y que, además, se desenvuelven en diferentes realidades. Desde esa idea se han propuesto diferentes enfoques que han contribuido a la explicación de formas en que las personas piensan, sienten, se expresan, se comportan, interactúan y en general, se desarrollan a lo largo de la vida consigo mismos y con los demás.

Este ejercicio ha sido complejo, dada la infinitud de abordajes para explicar distintas realidades en que vive y se desenvuelve el ser humano. Cada “mar discursivo” ofrece en sí una visión amplia, con respectivas limitaciones, contradicciones e incluso la necesidad de readecuaciones que permitan continuar ilustrando los horizontes hacia los que se pretende arribar.

Según Cubero y Rubio (2005), las perspectivas de desarrollo se pueden clasificar desde una mirada individual, en la que el ser humano de forma independiente alcanza diferentes niveles de progreso a partir de una postura madurativa y por etapas. Por otro lado, los autores hablan de una posición ambientalista, en la que el individuo, si bien se relaciona con un elemento social, en realidad pareciera volverse una copia de la realidad. Y, por último, describen una mirada cultural, la cual es el centro del presente trabajo, en la que el individuo, si bien no olvida estos elementos, tiene una participación dinámica con ellos.

A partir de lo mencionado, el texto que nos ocupa no pretende ahondar en cada uno. Más bien se intenta tomar este elemento como punto de partida para sentar las bases acerca del entramado en la comprensión humana, concretamente en el plano de la educación, y en particular, en la educación media superior. Para ello, se parte del enfoque sociocultural, ya que, a través de él, se busca sustentar la idea de que el ser humano no es únicamente un ente biológico, receptor de los eventos de la naturaleza, como ente pasivo, gobernado por mecanismos biológicos o espirituales, sino que, desde ese punto, interactúa en distintos sentidos con el acontecer, la cultura, la historia y la sociedad, participando activamente en su construcción.

Estar en interacción con estas esferas implica un cúmulo de procesos que ocurren de manera simultánea, encajándose unos con otros en el abanico de las realidades, del espacio y el tiempo, en lo cotidiano. A su vez, el ser humano no nada más es permeado, sino que también influye en todo ello, contribuyendo así a su formación y transformación.

Lo anterior, tiene relación con la forma en que Vigotsky¹, autor del enfoque sociocultural, planteaba su postura. De acuerdo con Scribner (1990, p. 52, citado en Daniels, 2003, p. 53):

El genio especial de Vygotsky fue captar la importancia de lo social en las cosas además de en las personas. El mundo en el que vivimos está humanizado, lleno de objetos materiales y simbólicos (signos, sistemas, conocimiento) que están contruidos culturalmente, poseen un origen histórico y tienen un contenido social. Puesto que todas las acciones humanas, incluyendo los actos del pensamiento, suponen la mediación de estos objetos («instrumentos y signos»), sólo por esta razón son, en esencia, sociales. Esto ocurre independientemente de que los actos sean iniciados por un solo agente o por un colectivo e independientemente de que se realicen individualmente o con otras personas.

Vigotsky apostaba por la idea de que, en el mundo, la influencia social tenía un valor decisivo, y era fundamental tomarla en cuenta como parte de la constitución del ser humano a partir de una base cultural.

Por otra parte, consideraba que los instrumentos y los signos, como el lenguaje y la escritura, de manera principal, además de la cultura, influyen como mediadores en la constitución de los procesos psicológicos en las personas. Para este autor, la visión de la Psicología debía estar centrada no nada más en la conducta, sino en lo que subyace a ella, específicamente en los procesos que la edifican, además de no ponderar únicamente que el ser humano es un ente individual, aislado, ni meramente biológico, sino que su esencia se encuentra desde

¹ En la revisión de la literatura y basándonos en la idea de Hernández (2006), encontramos que el apellido del autor se encuentra escrito de diferentes formas. A saber: Vygotsky, Vigotski, Vygotski y Vigotsky; con el fin de mantener coherencia en la redacción, utilizaremos la última forma; sin embargo, si en alguna cita textual los autores lo presentaran de acuerdo con los ejemplos señalados, respetaremos dicha redacción.

sus inicios en lo social, en la participación con los demás y con la intervención de la cultura.

De acuerdo con Riviere (1984), para Vigotsky, comprender al desarrollo humano, implicaba pensar en *“una síntesis producida por la confluencia de dos órdenes genéticos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural”* (p. 61). Desde la mirada de este autor, podemos apreciar que Vigotsky concebía elementos de distinto orden, lo que en sí mismo, representaba una mirada policausal, lo que parece representar una aventura hacia un mundo de relaciones de orden dialéctico que explican la conformación del ser humano y sus procesos psicológicos.

Uno de los elementos que destacan de esta teoría, es que Vigotsky no pretendía establecer linealidades, ni relaciones causa – efecto (estímulo – respuesta, ni de naturaleza espiritual), ya que precisamente ello era una de las críticas que hacía a la conceptualización psicológica de la época.

Esta línea, según Rogoff (1993), se relacionaba con el hecho de que la ciencia enfocaba sus esfuerzos en estudiar al individuo independiente, compitiendo con otros. En igual sentido, habla de los esfuerzos de la ciencia social por alcanzar la objetividad tomando como punto de referencia a las ciencias físicas. Esta línea de pensamiento enfocó sus esfuerzos en establecer una relación del “individuo individual” con relación a la naturaleza, proponiendo causas de índole lineal, próxima a las explicaciones de base biologicista y a las ciencias naturales, dejando a lo social un lugar más dentro de esta categorización.

En lugar de ello, Vigotsky pretendía defender la postura de que, detrás de los conceptos psicológicos que se encontraban vigentes, podíamos hallar diferentes procesos en interacción dialéctica, los cuales debían ser tomados en cuenta como parte de una reconceptualización de este campo, queriendo decir con ello que la razón de ser de cada proceso psicológico se encontraba una serie de relaciones

que le otorgaban una naturaleza, debatiendo con ello a los “conceptos hechos” de la época.

Kozulin (1994) nos ofrece una mirada acerca de las ideas de Vigotsky. En ese sentido, menciona que este autor fue influenciado por trabajos como los de Hegel en cuanto a la dialéctica lo cual permitía explicar la formación de procesos mentales, así como de Potebnya, quien le inspiró a reconocer la relación entre el lenguaje y el pensamiento. Por su parte, Wertsch (1993) hace mención del papel que Vigotsky concede a Marx en su trabajo, concretamente en el terreno metodológico, situación que ocupaba a los psicólogos y a los científicos de las distintas áreas de la época.

Más aún, Wertsch (1995) recupera la idea de que, a la par de su carrera como profesor, conferencista y escritor, fue asiduo de la lectura. Entre los autores que consultaba, se encontraban figuras como Tyuchev, Blok, Mandel'shtam y Pushkin, Tolstoy, Dostoyevsky, Bely y Bunin, James, Spinoza, Freud, Marx, Engels, Pavlov y Potebnya. Como vemos, la influencia literaria e intelectual era amplia y versátil.

En palabras de Riviere (1984), *“Vygotski se desarrolló en un ambiente equilibrado y estimulante, desde el punto de vista cultural”*. (p. 10). Uno de los elementos que destacan dentro de su formación, fue que, desde la niñez, se instruyó con Salomón Ashpiz, un matemático que, según el autor, volvía exiliado de Siberia tras haber participado en el movimiento revolucionario. Este personaje se distinguió en la vida de Vigotsky, debido a que educaba únicamente a estudiantes aventajados, con quienes trabajaba en una formación vasta sobre distintos campos de conocimiento a través del diálogo socrático.

Otro elemento importante que destacar es que Vigotsky, si bien se incorporó en sus inicios en el campo de la medicina, según Riviere (1984) tenía otros intereses, especialmente a los referidos con *“la lingüística y literatura, las lenguas*

clásicas, la crítica y la filosofía” (p. 11), es decir, sus deseos profesionales se encaminaban hacia las humanidades, cualidad que le brindó herramientas de conocimiento para sus estudios universitarios. De esta forma, fue que optó por matricularse en Derecho en la Universidad Imperial de Moscú, la cual ofrecía títulos reconocidos, mientras que en la Universidad de Shanyavsky, de la que no se reconocían en lo formal los estudios, realizó los de Filosofía e Historia. Años más tarde, con el fin de dar mayor soporte a su trabajo, regresó al campo de la medicina, no pudiéndola concluir debido a la enfermedad que padecía y que lo llevó a la muerte.

Debemos tener presentes los argumentos de Wertsch (1995), quien retoma el origen judío de Vigotsky. Dado el contexto que imperaba en Rusia por aquel entonces, comenta lo siguiente:

“En la Rusia zarista ser judío quería decir vivir en territorios restringidos, estar sujeto a cuotas estrictas para acceder a la universidad, quedar excluido de ciertas profesiones y muchas otras formas de discriminación” (p. 22). Dentro de estos límites, se encontraba el hecho de que los judíos tenían pocas oportunidades para ser asignados en la Universidad de Shanyavsky, por lo que Vigotsky, quizás, se vio en la gran necesidad de incrementar esfuerzos para lograrlo, aunque ello quizás pudo ser compensado con el ambiente intelectual que se le proporcionaba en casa.

Otro elemento que nos ayuda a comprender a Vigotsky, es que, según Wertsch (1995), es sobre su formación, la cual estaba basada en diferentes disciplinas. Ello permitió plantear una propuesta para reformular a la Psicología a la luz de un evento social importante: la revolución rusa de 1917, el cual también abonó al desarrollo de sus ideas, principalmente por las adversidades que los judíos, como Vigotsky, vivían en la época.

Podemos rescatar un elemento más de su formación, recuperado por Wertsch (1995), quien menciona que, al mudarse a Moscú, el autor vivió en el

sótano del Instituto de Psicología Experimental, y que incluso, en su habitación se ubicaban archivos de filosofía y de psicología étnica, los cuales se dedicó a leer, apoyando con ello a su saber. Como vemos, el contexto en que se desarrollaba Vigotsky era notablemente adverso; sin embargo, no podemos ignorar los notables apoyos con que contaba o de aquellos que le eran imprescindibles para continuar con su obra. En ese sentido, quizás estos últimos fueron la punta de lanza que le permitieron llegar a ser la figura de conocimiento que hoy reconocemos, el autor de la teoría sociocultural.

Autores como Wertsch (1993) y Baquero (2013) nos refieren que, dentro de las ideas centrales de la teoría, podemos identificar tres conceptos iniciales de interés para Vigotsky: los procesos psicológicos superiores, los instrumentos de mediación y la constitución de los procesos mencionados desde una perspectiva genética.

En complemento a esta idea, según Wertsch (1995), la conciencia se volvió uno de los centros de interés en los estudios de Vigotsky. Para él, este proceso se conforma por dos elementos: el intelecto y la afectividad. En ese aspecto, abogaba por la idea de que era indispensable no separarlos para su estudio, ya que su relación interfuncional, dinámica y dialéctica permite comprender cómo se influyen y se transforman. Es importante recalcar que Wertsch apoya la noción, a partir de los planteamientos vigotskyanos sobre el estudio de la conciencia, que la acción, a diferencia de la palabra, cumple con elementos que reflejan las complejas relaciones interfuncionales necesarias para su estudio, ya que permite retomar la línea natural de desarrollo por la cual también Vigotsky se pronunciaba, pero que al mismo tiempo en su estudio sobre la conciencia no alcanzó a plasmar.

Por otro lado, Veresov (2014) retoma la importancia del papel de las emociones, y aunque se reconoce que a Vigotsky no le alcanzó el tiempo para concluir su teoría, sí asentó bases importantes para su estudio, recordando que este elemento forma parte de los cimientos del estudio de la conciencia. Dentro de ello,

se rescata el concepto de *perezhivanie*, el cual se constituye a partir de diferentes elementos ya que es un punto en el que el autor de la teoría sociocultural comienza a describir el papel de las emociones en la vida del ser humano. En palabras de Veresov (2014):

... Se trataría de un tipo especial de proceso en donde hallamos: 1) la experiencia emocional; 2) la interpretación; 3) la percepción; 4) el hecho de vivir, de atravesar algo; 5) la aportación de sentido; 6) la apropiación; 7) la interiorización; 8) la comprensión; 9) la cognición” (p. 16) [...] “[implica también] cómo el niño toma consciencia, cómo interpreta y cómo se relaciona emocionalmente con determinado acontecimiento. Es semejante prisma el que determina el papel y la influencia del ambiente en el desarrollo del (...) carácter del niño, en su estado psicológico, etc. (p. 24)

Este autor, además, rescata que, para tratar este concepto, Vigotsky establecía una relación mantenida e indivisible entre el niño y su entorno social, con lo cual miramos que no nada más se trata de aquello que ocurre en el individuo a manera de reproducción del ambiente, sino en lo que se encuentra entretelado con su contexto, y que se refracta permanentemente en este prisma personal – social.

Estos elementos fueron piedra angular, ya que permitieron apuntar a la idea de que los seres humanos, si bien nuestras cualidades individuales, en realidad ellas también se conforman dentro de la esfera colectiva, y no son meras respuestas ante los estímulos que ocurren desde el entorno, sino que la interacción entre ellos estará mediada por una cultura, misma que se gestará en la esfera social, en las que se apoyará al individuo a incorporar y a participar con otros por medio de los signos y símbolos, principal aunque no únicamente el lenguaje. De igual forma y según los autores mencionados, estos procesos no se encuentran separados. Más bien, se interrelacionan y se interdefinen. La apropiación de sus elementos propiciará, por un lado, una construcción mental, y, además, la inserción en el tejido social.

Pensamos con estos elementos en la virtud de Vigotsky al destacar el papel de lo social, y dentro de ello, la influencia de diferentes elementos que pudieran argumentar en favor de una idea distinta a la visión reduccionista de la época. Y es que el autor no pretendía erradicar la idea acerca de la importancia de los procesos biológicos en la configuración del ser humano, aunque según Rogoff (1993) tampoco los abordó de manera profunda, sino que, más bien la mirada fue la razón de ser del enfoque histórico – cultural, lo cual retomaremos en las siguientes líneas.

Su interés se centraba en no considerarlos como los únicos, ya que, para él, el desarrollo humano se conformaba a partir de un entramado entre lo biológico y lo cultural, en interacción constante, no olvidando con ello distintos niveles de análisis. Y es que Vigotsky tomaba en cuenta que, si bien los procesos orgánicos juegan un papel esencial en el desarrollo, incluso de las funciones psicológicas, en realidad no las determinan. Según Rogoff (1993), para el autor hay cuatro procesos importantes a tomar en cuenta. El primero, ontogenético, relacionado con las transformaciones de pensamiento y conducta que surgen en la historia de los individuos. Los elementos filogenéticos, que tienen que ver con los cambios de las especies a lo largo de la historia. Los de carácter sociocultural, los cuales se vinculan con los cambios históricos y culturales transmitidos al individuo en forma de tecnologías que le permiten desenvolverse en el mundo, y el microgenético, el cual se vincula con el aprendizaje en momentos y contextos específicos, mismo que parte de una base genética y otra sociocultural, son un elemento fundamental en la comprensión de desarrollo.

Para nuestro autor, además, el elemento dialéctico dentro de estos procesos permite soportar la problemática señalada. Según él, este factor debía ser considerado como un eje primordial del trabajo psicológico, ya que, según su idea, *“obliga a analizar las relaciones recíprocas entre sujeto y naturaleza, y a desarrollar, en consecuencia, una estrategia metodológica que permita capturar esta interrelación en sentido fuerte”* (Castorina y Baquero, 2005, p. 167).

Estas palabras nos permiten profundizar en la idea de Vigotsky, acerca de que para la Psicología, en estos términos, es importante ahondar en su quehacer, no limitando su ejercicio a aquello que es evidente, sino, por un lado, a la observación detenida de los procesos implicados en su construcción, pero además y siguiendo a Castorina y Baquero (2005), a los elementos metodológicos para tal edificación, queriendo resaltar con ello la importancia de que el campo psicológico demanda una reivindicación conceptual, no estática, sino propuesta a partir de un modelo dinámico, que incorpore sus raíces históricas y culturales, y con toda la complejidad que ello implica.

Ello supone a su vez robustecer el argumento, bajo la lógica de que el enfoque, desde sus bases, pretende romper la mirada lineal que venía siguiendo la Psicología, y en su lugar, colocar los elementos complejos que subyacen a ella. Con el fin de que ello no se vuelva un elemento que dificulte el estudio de los procesos psicológicos, Vigotsky nos acerca al concepto de las unidades de análisis, el cual, retomando algunos autores como Castorina y Baquero (2005) y Vigotsky (1934, recuperado en Wertsch, 1995), se relaciona con un elemento que conserva las propiedades del proceso original, y que no obedece meramente a una atomización o el aislamiento de las partes constituyentes, sino a su estudio en movimiento, lo que, según los autores, es de interés, ya que el cuidado que se tenga en cómo se configure dicha unidad, marcará el rumbo para la comprensión de las propiedades del desarrollo psicológico abordadas.

Uno de los procesos psicológicos, la mente, cobró interés particular en el trabajo de Vigotsky. Para él, y según Wertsch (1993), se relaciona con el uso de herramientas y signos como elementos que permiten la construcción de las funciones mentales. De ello hace énfasis en que la primera condición no genera por sí misma la segunda; en su lugar, más bien nos permite comprender que el origen de las segundas tiene una relación estrecha con la primera.

Estas funciones mentales de que venimos hablando, según la teoría que nos ocupa, surgen en el tejido social, a partir de las interacciones y del uso del lenguaje. En ello, podemos ver dos elementos más también señalados por Vigotsky.

La primera, denominada Zona de Desarrollo Real, se define como

...el nivel de desarrollo efectivo [o real del niño], determinado por la resolución independiente de un problema”. Y [la segunda, también conocida como zona de desarrollo próximo (ZDP), por la cual mostró mayor interés] el nivel superior de “desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capacitados” (Vygotski, 1978, p. 86, citado en Wertsch, 1993, p. 45) “...de este modo, la ZDP es una región dinámica, sensible al aprendizaje de las destrezas propias de la cultura en la que el niño se desarrolla, participando en la resolución de problemas junto a otros miembros de su grupo cultural que tienen una experiencia mayor” (Rogoff, 1993, p. 38).

En este punto podemos pensar en dos momentos. Uno individual, y otro colectivo. Según la mirada del autor, ello no se refiere a una escisión como tal, sino a que ambos puntos del desarrollo corresponden a una construcción social; sin embargo, en el primer caso, los elementos se encuentran identificados en la esfera intrapsicológica, mientras que en el segundo orbitan en la interpsicológica, lo cual corresponde a los elementos descritos en la Ley Genética del Desarrollo, misma que se enuncia de la siguiente manera:

Cada función que interviene en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces en escena, en dos planos; primero, el social; después, el psicológico; primero, entre las personas como una categoría intermental; luego, dentro del niño como una categoría intramental (...). Desde una perspectiva genética, las relaciones sociales, las relaciones reales de las personas, se

hallan detrás de todas las funciones mentales superiores y de sus relaciones (Veresov, 2014, p. 30).

Desde la mirada de Vigotsky, comprendemos que ambos momentos corresponden al mismo tiempo de desarrollo; sin embargo, también se hace patente que su abstracción nos permite reconocer los niveles de dominio del conocimiento y los procesos correspondientes, así como del uso de herramientas y signos, es decir, objetos físicos y psicológicos, pero, además, sobre aquello que se encuentra en la fase de dominio, y de lo cual requiere de agentes externos y de su interacción con ellos para su apropiación.

En este sentido, enfatiza la importancia de que *“ambos planos de desarrollo -el natural y el cultural- coinciden y se funden entre sí. Las dos líneas de cambio penetran una en la otra formando básicamente una única línea de formación sociobiológica de la personalidad del niño”* (Vigotsky, 1960, p. 47, citado en Wertsch, 1995, p. 58).

Para el autor, no era suficiente pensar en que los procesos psicológicos debían estudiarse desde los procesos biológicos, y mucho menos, en la necesidad de separarlos o de estudiarlos de forma individual para su comprensión. En complemento, pensaba que dicho desarrollo debía pensarse en términos de saltos revolucionarios y no en incrementos cuantitativos. Por otro lado, defendía la postura de los cambios experimentados a partir de la mediación utilizada. Por último, la idea de que los fenómenos psicológicos debían tener como base los diversos tipos de desarrollo (Wertsch, 1995).

Rogoff (1993) menciona, siguiendo esta línea de pensamiento que el desarrollo, si bien trae consigo elementos comunes e importantes semejanzas, también está marcado por diferencias que conducen a las metas que busca una comunidad determinada, tanto en los elementos culturales como en los de carácter biológico, partiendo de la idea de lo que es importante para ellos en específico. En

este aspecto, el valor del desarrollo recae no en elementos universales que todos los sujetos deben compartir, sino en cualidades específicas, diferentes entre ellos, respaldadas por un orden sociocultural mayor.

La idea expuesta lleva a lo que Vigotsky consideraba como un análisis genotípico del desarrollo, es decir, aquel que no se quedaba únicamente en la descripción de los fenómenos de naturaleza psicológica, sino que se adentra en cómo se configuran y transforman a partir de mirarlos desde la ruta de su desarrollo, entendiendo con ello que para este autor este aspecto se gesta de manera particular, distinta entre los individuos, a partir de las diferentes fuerzas que le influyen.

En este sentido, Vigotsky hace una precisión importante. Si bien se ha mencionado que su obra pretende romper con aquellos elementos que recaen en los principios biológicos, también, y de acuerdo con Wersch (1995), se encuentra en contra de la idea de acotarse a lo cultural, ya que, en la construcción de procesos psicológicos, aquel de índole orgánica tiene un peso importante, que funge además como marco de referencia en tal edificación.

Lo planteado por Rogoff (1993) y Wertsch (1995) nos muestra un contraste interesante. Mientras ella apunta a la concepción de Vigotsky en donde enfatiza la importancia de los elementos biológicos y culturales (estos últimos principalmente) como forma de comprender las particularidades del desarrollo, él recupera la idea de que la cultura, si bien es un elemento central, necesariamente debe basarse en la naturaleza orgánica como forma de constituir y dar sentido a los elementos psicológicos.

La idea de los factores biológicos como elemento importante en la constitución de los elementos psicológicos cobra fuerza a partir de lo expuesto por Daniels (2003), quien menciona que:

Es indudable que Vygotsky tuvo en cuenta los factores biológicos y las diferencias individuales. En su trabajo sobre «defectología» insiste en que las diferencias individuales [como las biológicas] en las pautas de comunicación dan lugar a diferencias en las pautas de mediación social y, en consecuencia, a diferencias en el desarrollo [psicológico]” (p. 73).

Y es que una cualidad de los elementos psicológicos, siguiendo a Vigotsky (1979, retomado de Rosas y Sebastián, 2001), es la distinción que se hace sobre ellos. Por una parte, están los elementales, los cuales son ordenados por el entorno, y, por otro lado, están los superiores, que son autorregulados por el individuo a partir de estímulos artificiales o mediadores, los cuales pasan por una mediación consciente.

Según el autor que nos ocupa, la naturaleza social cumple un papel fundamental, y, además, el control voluntario como forma de regular la actividad propia y la de los demás, a través de las herramientas y signos que proporciona la cultura. De hecho, Vigotsky reconocía que el papel de lo social subyacía a los procesos psicológicos superiores y a sus respectivas relaciones.

La puesta en juego de estos procesos, tanto del sujeto como de quienes le rodean, así como del contexto en que ello se ubica, deriva en una internalización, es decir, una apropiación de herramientas y signos, con lo cual el sujeto, de manera voluntaria y consciente, se puede conducir en el mundo y con los demás. Rosas y Sebastián (2001) nos llevan al hincapié de que no se trata de una copia creativa, sino que, más bien, se trata de mirar que el sujeto mismo es resultado y construcción de los signos (y de las herramientas).

En ese sentido, son varios los aspectos que se consideran en el marco de la internalización. A saber:

Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente [...]. Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal [...] La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos (Vigotsky, 1979, citado en Rosas y Sebastián, 2001, p. 42).

Un ejemplo, también abordado por Vigotsky, se relaciona con la construcción del lenguaje. Según Rosas y Sebastián (2001), este proceso tiene inicio en la esfera social, interiorizándose de manera gradual a partir de un proceso de utilización (externa) y de reconstrucción (interna). El papel del sentido y el significado juegan un elemento crucial en ello, ya que las formas en la que utiliza y apropia el lenguaje van de la mano con la elaboración del pensamiento, en un ejercicio de índole dialéctica que permite que el proceso interno se transforme de manera permanente en la medida en que el lenguaje es utilizado e internalizado.

Como se aprecia desde la mirada sociocultural, los procesos internos y externos no se elaboran por sí mismos en el plano interno, ni siquiera tienen un límite claro, sino que en su constitución se implican elementos mediadores y procesos que transforman los componentes iniciales, apoyando incluso la idea de que los mecanismos que aparecen al origen, si bien fungen como la materia prima de tales procesos, al final se modifican, quizás, teniendo una estructura distinta a sus bases, y, además, cumpliendo una función distinta a la que realizaban al principio.

Recordemos los procesos ontogenéticos, filogenéticos, socioculturales, y microgenéticos mencionados anteriormente, los cuales, desde una mirada dialógica, con la participación social y el uso de herramientas y signos, interactúan y se transforman en todo momento, y cómo ellos juegan un papel esencial ya que se convierten entonces en la base del desarrollo.

Como vemos, la linealidad propuesta por otros enfoques psicológicos se rompe en el momento en que se reconoce la puesta en juego de procesos que se encuentran y se reconstruyen de manera constante, a lo largo del desarrollo individual, pero también a lo largo del desarrollo social, cultural e histórico.

Este último punto se vuelve de interés en la teoría que nos ocupa, ya que nos lleva a la idea de que el desarrollo no ocurre en un entorno reducido, sino que, por el contrario, acontece en un espacio amplio, conformado por otros individuos en un espectro comunitario configurado también por los elementos sociales, culturales e históricos. White y Siegel (1984, recuperados en Rogoff, 1993) nos mencionan que este desarrollo se relaciona con la ampliación progresiva de los contextos en los que el niño se desenvuelve.

En este aspecto, tomamos como punto de partida al ser humano en sus etapas iniciales de vida; sin embargo, comprendemos que en la medida en que va creciendo, también interactúa en otros contextos, diferentes del hogar, como el barrio, la escuela, las calles, y por ende con otros, quienes se desenvuelven en semejantes dinámicas, ampliando con ello la complejidad en las relaciones, lo que implica que el conocimiento del mundo externo, pero además, sus formas y capacidades de apropiación se van transformando de manera gradual e ininterrumpida.

Lo presentado hasta este momento fungió como argumento para justificar la óptica elegida para el presente trabajo. En tal sentido, el abordaje cualitativo nos dio oportunidad de brindar un soporte metodológico que respaldara nuestra presencia en el escenario, así como las interacciones con quienes ahí concurren de manera cotidiana; lo etnográfico nos dio posibilidad de “tomar una fotografía narrativa” en torno a lo que ahí acontece; lo concerniente a la investigación – acción nos apoyó en la reestructuración de las actividades a partir de los sucesos en el espacio; y por último, los elementos socioculturales, nos apoyaron en teorizar elementos particularmente concernientes a la vivencia del espacio.

Lo que prosigue, se relaciona con la estructuración de la metodología. Ello nos permitió trazar las estrategias necesarias para ingresar, permanecer y finalizar en el espacio, recopilando los elementos necesarios para cubrir los objetivos planteados. Sus cualidades las mostramos en lo sucesivo.

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA

El presente trabajo se desarrolló con alumnos de quinto semestre del CETIS 2. Dicho ejercicio, se realizó con la participación dos grupos, uno del turno matutino, con especialidad en Recursos Humanos, y otro en el turno vespertino, con especialidad en Diseño Industrial, durante el semestre agosto – noviembre del 2019, ambos en la asignatura de Tutorías.

Una de las razones que propició esta posibilidad, fue la oportunidad de acceso que el plantel concedió. A partir de la necesidad de desarrollar estas actividades en aula, se solicitó apoyo de parte de la dirección, quien a su vez fungió como canal de comunicación con las personas responsables del programa de Tutorías de ambos turnos, para poder dar a conocer las características de la intervención.

En ese sentido, se logró el contacto con dos grupos, lo cual colocó la posibilidad de contar con una riqueza de material de aprendizaje, dada la diversidad de estudiantes que se encontraban ahí.

Las aulas estaban conformadas por alumnos en un rango de edad de 16 a 20 años, La selección de la muestra fue de tipo intencional, toda vez que el plantel permitió la elección de uno de los grupos (del turno vespertino), y, por otro lado, ellos mismos solicitaron apoyo para la atención con otro (del turno matutino). Al dar cuenta de tal opción, se consideró pertinente realizar la intervención bajo los mismos criterios.

El trabajo se realizó en aula, en sesiones de 50 minutos. Los días asignados fueron los lunes. Para el turno matutino, se llevó a cabo en el horario de 12:20 a 13:10 hrs., y para el turno vespertino, se realizó en horario de 17:30 a 18:20 hrs. Ambas intervenciones se efectuaron en el horario de la asignatura de Tutorías.

Esta asignatura se distingue, como se revisó previamente, por la impartición de contenidos de carácter socioemocional. Dentro de la currícula, en términos de calificación, no arroja un puntaje. Por lo tanto, al no promediar como el resto de las materias pudiera considerarse como optativa; sin embargo, el plantel la coloca en la carga horaria como una asignatura más en un aula específica, dejando claro que, si bien lo mencionado, el estudiantado debe cursarla como obligatoria.

Con el primer grupo, la clase se impartió en el horario previo a la salida, mientras que, con el segundo, se daba 50 minutos antes del receso. El total de alumnos al inicio de semestre fue de 74, de los cuales 38 pertenecían al turno matutino, y 36 al vespertino.

Debido a las particularidades de la asignatura, se insistió en la importancia de la participación, sin comprometer ello con alguna circunstancia que pudiera afectar su trayectoria académica. En ambos grupos, desde la primera sesión se hizo mención del motivo de la presencia del practicante de docencia en el aula, enfatizando que la intervención contribuiría a un proyecto de investigación para la construcción de un trabajo de tesis, por lo que la participación colectiva sería importante, y sobre todo voluntaria, y que, si alguien al respecto deseaba hacerlo, se respetaría tal elección.

Las sesiones en lo general fueron acompañadas con los docentes titulares de cada grupo, aunque como se verá más adelante, por diversas razones, no fue posible contar con su presencia en todo momento. Por ello, la realización del proyecto tuvo como pilar la construcción de un vínculo entre el maestrante y los estudiantes de ambas aulas para posibilitar el desarrollo de las actividades.

Este trabajo se abordó desde una mirada cualitativa, que como lo revisamos en el recorrido del texto, es una forma de realizar investigación en el escenario en donde ocurre la situación de interés, en el que las interacciones ocurren de manera natural, y en donde el investigador se relaciona con esas personas, con el fin de

comprender la ocurrencia de eventos, dinámicas y procesos de su interés, y, además, de crear lazos de comunicación y empatía con las personas que constituyen esos contextos. En este tipo de metodología, el espacio se vuelve determinante, dado que permite encuadrar las descripciones e interpretaciones de manera situada, quizás única.

Partimos de un enfoque etnográfico, descrito con anterioridad, ya que desde ahí se construyó una narración e interpretación de aquellas situaciones cotidianas que ocurren en el aula, como son las interacciones entre estudiantes, la participación con las actividades propuestas y con el practicante de docencia. Estos elementos sirvieron como base para poder realizar una serie de relatorías, con el fin de dar cuenta, desde la reflexión del maestrante, las formas en que se iban construyendo los acontecimientos, recordando a González Rey (2006), con respecto a que la realidad no es un elemento que pase íntegro a la óptica del observador, sino que se filtra por un proceso constructivo y otro interpretativo, lo cual la coloca en un terreno de subjetividades, y por ende, en “el cristal con que se mira”.

Desde otra óptica, en correspondencia con las reflexiones del practicante, el ejercicio se mira desde la investigación – acción, revisada también con anterioridad, ya que como se especifica en la literatura, esta mirada permite realizar intervenciones desde la postura de un docente – investigador, cuestionando el actuar propio y a partir de ello, realizando los ajustes necesarios para la mejora de la práctica, buscando profundizar en este aspecto hasta llevarlo a un ejercicio crítico y transformador.

Este elemento dentro de la investigación ha sido fundamental, ya que ha permitido mantener la conciencia del rol, toda vez que como practicante de docencia, se vuelve importante un espacio de reflexión con respecto a la cotidianidad en que se interactúa, dado que el rol trae en sí mismo una serie de

subjetividades, distintas de aquellos que pertenecen al espacio institucional, y que, por tanto, conviven con los elementos que se exploran de manera cotidiana.

Por último, tomamos como referente el enfoque sociocultural, y específicamente el papel de la vivencia, ya que su conceptualización nos permite nombrar aquellas situaciones que apreciamos en el escenario, ante las interacciones y con las personas que están ahí, “viviendo en el espacio”, construyéndose y constituyendo una porción de su realidad llamada educación, al tiempo en el que ocurren otras eventualidades en el interior y el exterior de los actores.

En tal sentido, una de las exploraciones se refiere a la construcción de significados de los estudiantes con respecto a sus respectivos proyectos de vida, a su toma de decisiones, al papel que desempeñan y viven dentro de una institución como el CETIS, la cual no goza del prestigio de otras, aunque al mismo tiempo, el estudiantado cursa desde una resignificación, lo cual reconocemos desde su propia voz, elemento central en el desarrollo del presente trabajo.

Con respecto a los instrumentos, se utilizaron relatorías, autobiografías, rotafolios, y pizarrón. Se ahondará en cada uno más adelante, dadas sus características; sin embargo, anticipamos que su empleo corresponde al hecho de que, debido a las complejidades que se enfrentaron en el aula, y que se detallan en las relatorías, se consideró pertinente para la obtención de resultados, dadas las situacionalidades en que profundizan.

En el siguiente apartado, describiremos con mayor detalle el abordaje con los grupos. Ello se vuelve pertinente, toda vez que nos permitirá entender la forma en que se realizó tal ejercicio. Si bien las relatorías describen los sucesos en el aula, es importante puntualizarlo, ya que, en lo metodológico, ello representa remarcar algunas diferencias en torno a cómo se ingresó al aula en ambos casos. Ello se irá describiendo en las líneas posteriores.

5.1. El inicio

Previo al desarrollo de las actividades, se planteó con las autoridades del plantel el motivo de la intervención. Ello fue un momento nuclear, ya que nos permitió mirar, desde un inicio, que las maneras de ingresar al aula tendrían un origen distinto. Al respecto, detallamos que, como parte del consentimiento, la subdirección del plantel solicitó apoyo para la atención a un segundo grupo. Es importante señalar además que, desde el comienzo, se contó con el apoyo y se brindó la libertad para llevar a cabo el ejercicio.

En tal sentido, una vez autorizado, se estableció contacto con el área de orientación educativa del turno matutino, ya que en ella se encontraba adscrita la profesora titular del grupo con el cual se solicitó el apoyo. Hecho esto, se planteó la propuesta de intervención, ante la cual la profesora manifestó su acuerdo.

Con el turno vespertino, sin embargo, ocurrió de forma distinta. Si bien se brindó la autorización desde un inicio, en realidad la premura nos complicó la llegada, toda vez que un servidor, tras una confusión, se presentó 20 minutos después, ya que la clase estaba iniciada.

Ambos momentos nos permiten mirar, de forma general, que la llegada se volvió un elemento crucial, ya que marcó, si se puede expresar de esa forma, la primera impresión entre el docente en práctica con respecto al profesor titular y a los estudiantes en cada grupo. Hasta este punto, describimos una generalidad de lo que implicó la llegada a ambas aulas. Corresponde ahora ingresar al salón de clases, describiendo algunos elementos principales del ejercicio.

5.2. Cualidades de las aulas.

Cada aula es un espacio específico distinto, delimitado y reconocido por la institución escolar para que se efectúen los procesos de enseñanza – aprendizaje. En ella convergen grupos de personas a las cuales denominamos comúnmente estudiantes. Si bien es cierto que en la escuela podemos observar cierto número de estos por cada nivel educativo, comprendemos que, a su vez, cada uno goza de sus propias particularidades. Ello deseamos destacarlo, toda vez que el ingreso para ambos casos se apreció de forma distinta.

A manera de ilustrar el ejemplo, la intervención del grupo matutino se solicitó, ya que las autoridades educativas lo consideraban como un “grupo competitivo”, ya que consideraban que sus integrantes, además de sostener promedios elevados, también participaban de forma activa, haciendo manifiestas sus capacidades de forma constante, por lo que buscaban una intervención que permitiera aprovechar esa energía.

En el caso del grupo del turno vespertino, el cual fue elegido por parte del aprendiz de docencia, la misma autoridad lo describió con un nivel de aprovechamiento bajo, mencionando también problemas de comportamiento con ellos.

Como se verá más adelante, ello influyó en la manera en que se realizó la intervención, ya que ciertamente, con el segundo grupo se realizaron esfuerzos importantes para lograr los objetivos; no obstante, una de las motivaciones radicó en intentar comprender los aspectos de interés en los grupos, aprovechando la información brindada por el plantel.

5.3. Características de la intervención.

El trabajo consistió en explorar elementos correspondientes en torno a la toma de decisiones y el proyecto de vida. Dado el grado escolar en que se encontraban los estudiantes, es decir, el quinto semestre, se consideró pertinente el papel de la orientación vocacional, especialmente por mirar al CETIS como una opción educativa cuyos estudiantes ingresan a las instituciones superiores por medio de un examen de colocación (o a partir de una cuota, para el caso de la educación privada), por lo cual, la realización de trámites en tiempos establecidos juega un papel crucial.

Por otro lado, se tomaron en cuenta elementos como la negociación de contenidos con los profesores titulares, ya que la institución, si bien ha desarrollado secuencias didácticas como apoyo a la impartición de contenidos en la asignatura de tutorías, y por otro, otorga libertad de cátedra a los profesores que realizan esta actividad, también se encuentra en la necesidad de mostrar a la autoridad educativa la evidencia del abordaje de ciertos contenidos, específicos, por lo que en determinados momentos, se dispone del aula en este horario para tales fines.

En la misma línea, el papel de distintos eventos institucionales se reflejó en la intervención. Ejemplos de ello, la inasistencia e impuntualidad del grupo (particularmente en el turno vespertino), la aplicación de actividades extraordinarias avaladas por el plantel, como sesiones informativas, que no necesariamente fueron calendarizadas, pero que se incorporaron de manera emergente y como apoyo a la formación o al seguimiento del estudiantado. Ello influyó para rearticular la programación de actividades, buscando mantener el objetivo planteado, sin dejar de atender por ello los requerimientos de la institución.

La intervención se realizó a lo largo de diez sesiones. La intención en todo momento fue realizar un abordaje a partir del diálogo con el estudiantado. Dicho ejercicio permitió recuperar sus conocimientos, opiniones y sentires en torno a los

temas abordados, bajo la lógica de que el practicante de docencia únicamente es un mediador entre el estudiantado y el conocimiento construido.

Así mismo, en aquellas sesiones en las cuales no fue posible realizar dicho ejercicio, se optó por tomar el papel de espectador en aquello que ocurría en el aula, ya que esos elementos contribuyeron en la comprensión de dinámicas importantes en referencia a los temas abordados.

Dos ejemplos de ello. El primero, la aplicación de un inventario de intereses y aptitudes por parte de una universidad privada, lo cual dio posibilidad de pensar sobre aquello que los estudiantes contemplan para la elección de carrera. El segundo, la impartición de temas de vinculados al alcoholismo, actividad correspondiente al programa Construye - T, ya que ello coloca en riesgo la permanencia y egreso del estudiantado, lo cual no podemos ignorar en el marco en que se desarrolla la tutoría académica y desde luego, por la influencia de la problemática en la trayectoria académica.

Notamos con estos ejemplos que, si bien la intervención se desarrolló compartiendo el tiempo con la participación de otros actores y que tal ejercicio no siempre facilitó la inserción de los contenidos planeados, ello permitió ajustar la mirada en torno a nuestros temas de interés, al observar “desde otra trinchera” lo acontecido en el aula.

En todo momento, si bien el desarrollo de la secuencia no fue lineal, se pretendieron aprovechar los eventos ocurridos a lo largo del semestre, ya fueran en torno a los contenidos revisados, o a las situaciones emergentes, ya que todo ello, desde la mirada de la teoría sociocultural, forma parte de las vivencias del estudiantado. Visto así, tuvimos oportunidad de situar cada tema, buscando que, lejos de impartir meros conceptos, se tradujera a la comprensión de aquello por lo que pasa el estudiantado durante su trayectoria académica, y concretamente, sobre

los distintos niveles de influencia en los procesos de toma de decisiones y proyecto de vida.

Hasta este punto miramos algunos detalles del proceso de intervención en términos de lo que implicó el ingreso al aula, así como de los elementos que influyeron en el desarrollo de las actividades. A continuación, se presentan las características de cada uno de los recursos utilizados, con el fin de que se identifiquen sus propiedades, y así poder contar con un panorama lo más preciso posible de los eventos ocurridos con el alumnado.

5.4. Relatorías

La práctica reflexiva como ejercicio en el aula se relaciona con las formas en que el docente se asume como observador de lo que se produce y en lo que participa a partir de la implementación de las actividades. Su manera de relacionarse, sus concepciones de la docencia, del alumnado y de la educación, así como la implementación de sus conocimientos, tienen una forma de ocurrir particular con el estudiantado. Todo ello tendrá una serie de efectos relacionados con los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Por otro lado, se pretende desarrollar la capacidad de mirar al aula como un espacio de investigación tan común en la vida diaria, en el que ocurren de forma simultánea una serie de eventos, ya que todo ello, en diferentes grados, influye tanto en lo que él realiza, como en las formas en que los estudiantes interactúan con el conocimiento y se apropian de él.

Tales apreciaciones requieren de un proceso de sistematización que permita recuperar los elementos que apoyen a un ejercicio reflexivo, interpretativo y panorámico con grados importantes de profundidad, buscando que ello genere una transparencia de los sucesos del aula.

Bajo esta lógica, se presenta la relatoría como un recurso que cumple con estos fines, ya que:

Son textos escritos por los investigadores que contienen sus descripciones e interpretaciones sobre lo que observan en cada clase. El contenido de las relatorías es compartido con el docente [o puede serlo], permitiéndole tener un punto de vista “diferente” sobre la vida cotidiana del aula, el cual le ayuda a su vez, en la reflexión y el ajuste de la actividad en marcha. Así mismo, la revisión y discusión conjunta de su contenido, permiten a los investigadores ajustar focos de observación, así como generar preguntas o líneas de indagación para un análisis posterior (Rodríguez y Urteaga, 2005).

Los mismos autores mencionan que son textos que se redactan preferentemente al concluir la sesión, y que tanto la extensión como el formato son libres e incluyen los datos de la sesión y el relato en el que el investigador incorpora sus observaciones y reflexiones, con base en lo que haya concebido como significativo dentro de la clase.

En su cualidad descriptiva, su función es la de relacionar e interpretar los momentos de un suceso. Desde una función cognitiva, da cuenta de los procesos y operaciones básicas utilizados para la construcción de las ideas. También posee una capacidad conceptual, en cuanto da pie a reconocer las características, relaciones y aplicaciones de éstos dentro del texto. Y, por último, desde un eje comprensivo, permite mirar los procesos de aplicación y vivenciación de conocimientos (Arboleda, s/f).

Este tipo de instrumentos, de corte cualitativo, son una oportunidad para que el mismo investigador, al tiempo en que se encuentra en un espacio, interactuando y realizando una actividad, pueda interpretar y reflexionar los eventos que le resultan relevantes dentro del aula, un escenario con características específicas, integrado

por personas que se acompañan de una historia y que se encuentran inmersos en una cultura.

Quien relata, se ve en la necesidad de mirar hacia sus propias creencias, pensamientos, sentimientos y alcances en el día a día, en lo cotidiano, y ello le lleva a readecuar su propia práctica, desde su formación, frente a las demandas que la institución educativa realiza para el cumplimiento de sus objetivos.

Lo cotidiano es su materia prima y juega un pilar en este ejercicio, ya que al ser aquello que ocurre en el diario andar, y en cuya construcción han participado todos quienes han cohabitado ahí, ha propiciado la construcción y normalización de prácticas comunes que le otorgan sentidos y significados propios, que revisten al espacio, y que justifican todo eso que el lugar representa para ellos, posiblemente sin darse cuenta, y que corresponde al docente – investigador mirarlo como forma de contextualizar su trabajo, y recuperarlo a través de un dispositivo como el que se especifica.

Aquí cabe recordar lo dicho por Wagner y Hayes (2011) y por Rockwell (2014) con respecto a lo cotidiano en el ámbito escolar. Mientras que para los primeros tiene relación con los conocimientos vinculados con el sentido común, en el marco de las interacciones, para la autora tiene una mayor relación con la adaptación del currículum dentro del sistema escolar desde las particularidades de sus integrantes. En ambos casos, los autores mencionan que aquello que se aprende no pasa a manera de réplica, sino desde un ejercicio en el que se adapta a partir de las posibilidades del espacio y tomando como referente a los personajes que ahí se encuentran.

Al tomar en cuenta lo cotidiano desde la mirada de los autores, se entiende que hay una serie de aprendizajes fuera del contexto escolar, y que, al pasar al terreno institucional, en el cual otro grupo de conocimientos juega parte de aquello

que el alumnado debe aprender, ambos momentos se ven influenciados por las formas que existen en su interior, ya que para el espacio los segundos son considerados como válidos, muchas veces nulificando aquello que el alumno ha construido como saber desde el exterior.

Y es que, en general, los conocimientos se construyen dentro y fuera de las escuelas. Son parte de lo cotidiano, y a su vez el día a día es parte de ellos. La forma en que se configuran dentro de cada persona se relaciona con las situaciones mencionadas, y, además, pasan por procesos de transformación constantes a partir de las vivencias que el estudiante tiene con profesores, compañeros, su comunidad, la familia, los medios, las redes sociales y todo aquello que se encuentre a su alcance. Y no solo eso; también participa con ellos en dichas construcciones y transformaciones, lo cual nos hace ver algunas de las dimensiones de complejidad de los procesos en mención.

Para el presente trabajo, lo cotidiano del aula pretende transparentarse desde la relatoría a partir de una mirada etnográfica, ya que ello, como hemos visto en apartados anteriores, coadyuva a describir e interpretar, al tiempo en que ocurren los eventos en el aula, pasando incluso por la posibilidad de convivir con los pensamientos y sentimientos que ello genera.

Una de nuestras ideas centrales de este recurso consiste en no mirarlo como un “escrito plano”, dado que, en sí mismo, permite acoger experiencias y entender que ocurren en un escenario vivo, interactivo, en el que acontecen de forma simultánea distintas situaciones, y que, a partir de las posibilidades del investigador, se da la oportunidad de re-construir ideas para explicar procesos desde diferentes ángulos, en distintos momentos y ante la transformación constante de la circunstancia, logrando que la narración no se quede en “acciones puras”, como una lista de cotejo o como una descripción escueta, sino que desde sus letras es posible apreciar un ejercicio en el que el observador, a partir de que se sitúa en un contexto, tiene la posibilidad de comprender e indagar desde distintas dimensiones

lo que representa encontrarse y convivir con esas personas en contextos específicos, con dinámicas y expresiones propias de lo cotidiano, siendo él mismo el instrumento de observación y análisis, acompañado de otros para posteriormente recuperarlo en un escrito integrado, en el que se reconstruye la experiencia.

Una bondad que brinda esta práctica es la oportunidad de construir un diálogo y transformación con los participantes, centrando la atención en los procesos por sobre los productos. El resultado final, es decir, la narrativa, obedece a la construcción conjunta de diversos elementos sobre un texto, los cuales ameritan cierto tipo de atención, ya que en ellos se gestan conocimientos sobre una serie de vivencias ordenadas en letras. La experiencia se vuelve texto.

Las narrativas mismas se vuelven un espacio de cuestionamiento del docente que investiga, desde una mirada interpretativa, pero bajo una lógica científica y educativa, lo cual es un reto, debido a que, parte del análisis, se enfoca en las interacciones que se dan entre todos los actores.

Arias (2009), especifica la relevancia y cualidades de las interacciones y dice de ello que:

...corresponden a las vivencias cotidianas que se desarrollan al interior del aula. Por tanto, las relaciones entre jóvenes en edad colegial [y también, por supuesto, con los docentes] están impregnadas de opciones valorativas, que se ven reflejadas a través de la interacción comunicativa, acciones, actitudes y comportamientos. Por lo anterior, es importante considerarla al interpretar los significados de una realidad específica; tomando en consideración el discurso explícito y oculto de las relaciones sociales (p. 34).

Tradicionalmente se concibe al aula como un espacio en el cual se realiza una labor específica denominada enseñanza – aprendizaje, y ello lo hace ver como una actividad con un grado de complejidad lineal, en el que únicamente se deben

cumplir ciertos criterios para enseñar, evaluar y cerrar un ciclo escolar, de parte del docente, y de parte del alumno el aprender, acreditar la evaluación y pasar al siguiente nivel; sin embargo, distintos referentes como el mencionado, nos permiten reafirmar que, al interior de ella, otros eventos se presentan y requieren ser estudiados para reconocer que lo que sucede ahí, significa a partir de una mirada de mayor profundidad, en la que las interacciones juegan parte del proceso.

Ello se aprecia en todo momento mientras transcurre el horario escolar a lo largo del escenario. Es tan común, que no solemos preguntarnos por su ocurrencia, sino dar por hecho que ahí está, sucediendo constantemente, y que no considerábamos con anterioridad porque parecía no corresponder con el “destino escolar”, e incluso, parecían afectarlo según esa misma lógica.

Para el docente – investigador ello resulta ser un tema de interés. A partir de sus observaciones sobre la cualidad de las relaciones, empatizando con ellos, reconociendo las expresiones que se dan ahí, en un juego de interacciones constantes, le es posible explicar de qué manera se constituyen, valorando su subjetividad, identificando con ello algunas formas de pensar, de sentir y de opinar con respecto a lo vivido desde ahí.

Recordemos que cada aula posee sus cualidades, y aunque se encuentren integradas por los mismos estudiantes, en realidad, a partir de la relación que se establece con el docente y con el contenido, se modifican momento a momento. Ello se vuelve un motivo más para comprender que lo que sucede en su interior se debe tomar en cuenta al observar, ya que los procesos de comunicación con diferentes propósitos juegan un eje central.

Mercer (1995), habla sobre la importancia de que los profesores y los alumnos se impliquen en relaciones sociales y culturales como forma de entender al proceso de enseñanza y aprendizaje. Propone la idea también de que la conversación en el aula es una forma de expresar y mantener sus identidades, así

como definir las. Este panorama, permite pensar en la idea de incluir a la comunicación como parte de las interacciones dentro del aula. Claramente se nota su ocurrencia, pero al mismo tiempo, si hacemos la obvia a un lado, entenderemos que tiene múltiples significados ahí, en ese momento, que pueden ir de la mano o no con los propósitos de enseñanza – aprendizaje, pero que influyen en ambos momentos.

Otra característica que distingue a los grupos versa sobre quiénes son los estudiantes en cuanto a género, cantidad, condición socioeconómica, por mencionar algunas. En tal aspecto, cada una de sus cualidades marcará una ruta sobre el estilo de comunicación que ocurrirá en el aula, e incluso sobre las proximidades o distanciamientos entre cada uno de sus integrantes.

Por las características del presente estudio, pensemos en sus características desde el número de personas que lo conforman. Según González, Monroy y Kupferman (1978, citado en González, 1999), los estudiantes interactúan en una dimensión espacio – temporal, se perciben como miembros de dicho colectivo, poseen ciertas motivaciones y metas, se organizan asumiendo roles, siguiendo ciertas normas o acuerdos pactados de forma verbal o no verbal, y que reconocen un grado de interdependencia con respecto a los otros.

En esta idea, se rescatan elementos que son relevantes, que suelen no priorizarse, entre otras cosas, por las concepciones que se tienen tanto de profesores como alumnos, hablando del salón de clases, acerca de lo que debe ocurrir en un aula: que el propósito principal implica el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, cuando en realidad, la interacción y la socialización aparecerán una y otra vez por ser una condición humana. En ellas el profesor se encontrará también en juego. Pareciera si miramos esta reflexión, que, en ciertas actividades, como lo es el estar en la escuela, nos invitan a desprendernos por un momento de nuestra humanidad, aunque como se viene discutiendo, ello aparece intermitentemente.

El pensamiento acerca de las interacciones en el aula se destaca debido a que es una cualidad que se presentó durante todo el desarrollo de las sesiones, en situaciones como juego, charlas entre alumnos, conversaciones con el docente en formación, y que a partir de trabajos como los que nos presenta Mercer, contribuyen al desarrollo del aula y de sus participantes, aunque también expresa que no todos los tipos de conversación (como parte de la interacción) tienen el mismo valor educativo; sin embargo, no por ello, dejan de estar ausentes.

La relatoría, a partir de lo mencionado, posibilita mirar varios de estos elementos. Su alcance nos ofrece una mirada del paso a paso, aunque para los propósitos del presente trabajo, también requerimos escuchar la voz del estudiantado. En tal sentido, recursos como la autobiografía nos permiten aproximarnos a esta meta.

De lo discutido hasta aquí, recurrimos a la necesidad de narrar cada sesión, expresando en los relatos las cosas que alcanzamos a apreciar, al tiempo en que plasmamos diferentes sentires e interpretamos lo vivido.

Tal ejercicio contribuyó en la identificación de distintas categorías en torno a lo realizado en el aula, así como lo apreciado desde la perspectiva del practicante de docencia, lo cual, por sus cualidades, podemos mirarlo de igual forma desde el marco de la *perezhivanie*, ya que nos da oportunidad de pensar y repensar las formas en que el aprendiz de docencia se condujo en el aula. Sus pensamientos, sus sentires, las interacciones con los otros, el desarrollo de las actividades, las incidencias institucionales, entre otras.

Desde esta mirada logramos establecer una discusión y una reflexión sobre aquello que sucede en el escenario escolar, “desde la voz del practicante”, lo cual concebimos como diálogo entre el marco de referencia y la experiencia vivida y que posibilita transparentar aquello que ocurrió en las aulas de intervención.

En total, se redactaron 18 relatorías. Una por clase. Al respecto, es importante precisar que en algunos momentos se interactuó de forma directa con los estudiantes, mientras que en otros, la participación fue como observador; no obstante, la idea de narrar e interpretar lo ocurrido, ya fuera a partir de las actividades propuestas por él o por la institución, obedeció en todo momento a la necesidad de mirar las formas en que se vivió la experiencia a lo largo del curso y que ello pudiera ser recopilado en un instrumento que pudiera mostrar, desde la subjetividad, dicho ejercicio.

A continuación, mostramos las características del recurso con el cuál recuperamos la voz del estudiantado. De manera similar a las relatorías, nos posibilita mirar las concepciones que los estudiantes manifiestan en torno a determinados temas desde sus propias palabras. Sus características se presentan en las siguientes líneas.

5.5. Autobiografías

Hablar de la vida personal representa un proceso importante y complejo. No se diga de hacer un análisis de ello desde una óptica de investigación de aula, ya que implica una serie de procesos en torno a la comprensión de “hechos transformados en letras”, lo cual, coloca al sujeto que investiga en la necesidad de reflexionar sobre su actuar y el de aquellos a quienes interpreta, a partir de un recorrido de su pasado, y desde ahí reconstruirlo, semejante a la filmación de una película, tal vez con recuerdos más o menos precisos, trastocando quizás otros que no son tan gratos y que hasta es posible ocultar o modificar con cierto grado de intención.

Si a esto sumamos que este ejercicio se lleve a cabo en un contexto escolar como el aula, entonces podemos pensar en una especie de filtro, que se relaciona con el hecho de que los discursos de los estudiantes, además de permearse por las propias subjetividades, se acompañan también de la concepción de las tareas escolares, y por tanto, de mecanismos de evaluación, por lo que el cuidado que

ellos puedan tener acerca de su elaboración debe ser tomado en cuenta como parte del análisis, en términos de lo que pudiera colocarse u omitirse, por un lado, y por el otro, de la interpretación que pudiera hacerse de parte de quien analiza.

Este ejercicio nos permite entrar a su vida a través de sus palabras, en el que sus decisiones acerca de lo que plasma nos dará oportunidad de conocer aspectos más o menos confidenciales y genuinos, según sus consideraciones. Desde ahí el investigador se encontrará con elementos que, aunque no siempre de manera explícita, vendrán tejidos con emociones, experiencias, creencias y pensamientos particulares, los cuales tendrá que identificar con el fin de observar e interpretar sin perder de vista al protagonista de la historia.

Este tipo de recursos abren la posibilidad de conocer a los estudiantes desde la mirada cualitativa en un ejercicio histórico construido desde los espacios de quien narra, acompañados de las personas de su cotidianidad, lo cual brinda la oportunidad de conocerlos a partir de los hechos con cierto grado de fidelidad en la reproducción.

Previo a entrar al tema, retomaremos algunas definiciones, con el fin de darle un marco referencial a nuestro trabajo. Comencemos mencionando que, a partir de los autores, existen discusiones acerca de la terminología precisa. Para Martínez (2017), el ejercicio autobiográfico consiste en *“el relato, solicitado por otro o no, de la vida de la persona cuando es compuesto por ella misma”* (p. 218). Dentro de este ejercicio de la vida contada por el mismo narrador, existe una modalidad discursiva denominada relato de vida, que consiste en la referencia a temas específicos a ser narrados por parte del sujeto.

Cifuentes (2011) nos ayuda a comprender también una gran diferencia entre historia de vida y autobiografía, ya que, si bien es cierto que el discurso obedece a una narrativa acerca de los cambios vitales, y como menciona la autora, el eje

central lo ocupa el tiempo, la primera es una reconstrucción realizada por un investigador, y la segunda se expresa de la voz directa del protagonista.

Además, comparte características con instrumentos como la historia de vida en torno a que:

Se busca con ella llegar a conocer a otras personas desde su perspectiva y entender el contexto en que los eventos ocurren para experimentar su sentir, conocer sus luchas, sus éxitos y sus fracasos, los significados e interpretaciones que dan a sus experiencias, sobre todo aquellos no manifiestos y lo subjetivo de su pensamiento. (Campos, 2017, p. 39)

Celigueta y Solé (2013) integran un punto adicional con respecto a las historias de vida biográficas, relacionado con el hecho de que los narradores nos ofrecen una mirada hacia el contexto en que cohabitan, y que, en lo general, las vivencias, pensamientos, sentimientos, emociones y creencias (entre otros elementos) difícilmente podrían recuperarse utilizando otra alternativa, por la riqueza que las subjetividades pueden ofrecer.

Moriña (2017) nos plantea el auto – informe como una propuesta relevante dentro de las historias de vida (en similitud con la autobiografía), que nos permite que el informante pueda elegir tanto las condiciones como los temas que le resulten relevantes para contar, toda vez que quien solicita no se encuentra presente, lo cual parece brindar la posibilidad de reflexionar con mayor libertad. La misma autora nos invita a pensar que estos documentos, contienen en sí mismos el lenguaje de un narrador (con expresiones propias), lo cual debe ser respetado como parte de la comprensión por parte del investigador.

A partir de las ideas anteriores, entendemos que la autobiografía es una narrativa de una historia de vida contada por la persona misma, y que, en su calidad de informante, expresa creencias, reflexiones, pensamientos, sentimientos,

experiencias y cuyo lenguaje nos permite entender el contexto y el momento en que se encuentran. Además, dado que quien protagoniza tiene la posibilidad de ser “dueña de su relato”, tendrá también la oportunidad de contar su historia desde la subjetividad y con total libertad de expresión y creatividad, valores importantes en el uso de este instrumento, difícilmente recuperable de otras formas. En ese aspecto, la libertad en el escrito, respetando la temática de interés, será un elemento crucial en la construcción del texto.

Con estos elementos, podemos comprender que los estudiantes, en su calidad de narradores, nos presentarán su voz y su discurso, y con ello, corresponderá al investigador encontrar aquellos elementos de su interés, sin perder de vista el protagonismo de quien nos cuenta su historia.

Al respecto, estas autobiografías nos muestran la experiencia de los estudiantes del CETIS 2 en su tránsito por el nivel bachillerato, e incluso previo a ello. Lo que comparten se relaciona con las razones por las cuales han permanecido ahí, que van desde el hecho de que un examen decidió que a ellos se les asignara ese espacio como su centro de estudios, hasta el hecho de que, ya estando dentro, entre varias circunstancias, ellos mismos tomaron la elección de continuar inscritos ahí, y desde entonces han estado presentes hasta el día en que la historia se cuenta, es decir, su quinto semestre. Al fondo de ello, evidentemente, se encuentran inmersos procesos como toma de decisiones y proyecto de vida, los cuales son un eje de interés en este análisis.

Valdrá decir que, en este ejercicio, los sentidos y significados cobran una relevancia desde las subjetividades que se logran identificar en los materiales, ya que desde ahí podemos comprender diversos aspectos que conforman a los alumnos de esta comunidad estudiantil, aunque se enfatiza sobre la importancia de su inteligibilidad, mas no de su generalización.

Para hablar de sentidos y significados, podemos partir de la definición de Vygotsky, que menciona que:

« ... Un agregado de todos los hechos psicológicos que surgen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. El sentido es una formación dinámica. fluida y compleja que tiene innumerables zonas que varían en su inestabilidad [de ahí que sea mutable]. El significado es apenas una de esas zonas de sentido que la palabra adquiere en el contexto del habla. Es la más estable, unificada y precisa de estas zonas.» (p. 275-276, recuperado en González, 2006, p. 39).

Con esto, lo que se piensa es que los recursos, a partir de los sentidos y significados, expresarán una diversidad de elementos que nos permitirán comprender las formas en que los estudiantes ingresan, atraviesan y andan hacia la culminación del bachillerato, a partir de lo que se expresa desde su propia voz, no nada más en términos de oralidad, sino de un repertorio en el que la comunicación es un aspecto central para rescatar las subjetividades.

Partiendo de lo dicho, desde las primeras sesiones se solicitaron los recursos autobiográficos. Previo a ello, se presentó un modelo de documento que se leyó en el aula, al tiempo en que se compartió de manera impresa para que el estudiantado fuera siguiendo la narrativa. Las instrucciones fueron las siguientes:

1. El tamaño del texto no importa, sino que exprese lo que se solicita.
2. El formato de la letra será Arial 12.
3. Puedes colocar el título que tú quieras, pero que haga referencia a tu historia, por ejemplo: “¿Quién soy yo?”, “Mi vida escolar”, “Yo en el CETIS 2”, u otro que se te ocurra. Se vale ser creativos.
4. Puedes utilizar las palabras que desees, pero que no se pierda el objetivo.
5. Las preguntas son una guía. Úsalas como base para la secuencia del texto.
6. Es voluntario, aunque formará parte de la evaluación.
7. No olvides colocar tu nombre completo, grupo y turno.
8. Se entregará vía mail, al correo: juan.ugalde@outlook.com
9. Recuerda adjuntar el archivo del texto.
10. Fecha de entrega: Desde el miércoles 11, hasta el lunes 16 de septiembre de 2019, horario abierto.

11. Si tienes dudas, puedes preguntarme a través del correo. Responderé lo más pronto posible.

Si bien se comenzaron a recibir a partir de la fecha acordada, en ambos grupos la encomienda inició con poca participación, por lo que se amplió el periodo de entrega una semana más. De esta forma, se lograron captar 18 recursos autobiográficos, de las cuales, 10 se entregaron de parte de estudiantes del turno matutino y 8 del vespertino.

Una vez revisado el documento, se procedió a numerar los recursos del 1 al 18, a partir de cómo se fueron recibiendo, dividiendo los números del 1 al 10 para el turno matutino, y del 11 al 18 para el turno vespertino. Por otro lado, al momento del análisis, para fines de salvaguardar la confidencialidad del estudiantado, se modificaron los nombres, manteniendo únicamente la edad, el turno y el número del recurso, el cual se señaló en paréntesis al momento de recuperar los extractos y colocarlos en el presente texto.

Ya en el inicio del análisis, con el fin de poder identificar los elementos que aparecen en las autobiografías, se establecieron una serie de dimensiones, basadas de forma inicial en el modelo propuesto por Guerra y Guerrero (2012, p. 36), en el que se recuperan los significados del bachillerato. Es de resaltar que el trabajo que ellos proponen se recupera a partir de entrevistas; sin embargo, debido a que es un instrumento de corte narrativo, y que plantea elementos que corresponden a los significados que los jóvenes otorgan al bachillerato, se consideró pertinente su recuperación para fines del presente trabajo.

Por otro lado, a partir de la identificación de temáticas particulares en los relatos de los alumnos del CETIS, se localizaron dimensiones emergentes, las cuales, en conjunto con los elementos que componen la *perezhivanie*, nos permitieron aterrizar las ideas para poder señalar aquello que aparece en los relatos. Dicho trabajo ha dado oportunidad a la construcción de unidades de análisis, lo cual nos permite contar con referentes para poder trazar líneas en torno

a las consideraciones que los estudiantes tienen para poder permanecer en el bachillerato, independientes por supuesto de la expectativa que la institución tenga de ello.

La justificación para la construcción de los elementos de análisis, los encontramos en el siguiente fragmento: *“una cuestión importante en la categorización de los datos es establecer las categorías a emplear. Éstas pueden estar predefinidas, o, por el contrario, pueden surgir a medida que se analizan los datos”*. (Gil y García, 1999, p. 209 citado en Contreras y Contreras, 2013, p. 92).

Los mismos autores enfatizan al respecto la importancia de tomar en cuenta que las categorías se van reconfigurando a partir de los diferentes análisis que se van realizando. En su estudio, ellos resaltan la interpretación fenomenológica, la cual nos lleva a pensar en que, a partir de esta, es posible ir construyendo en el mismo proceso de observación, distintas clasificaciones que van cobrando sentido y se van perfilando como forma de ayudar a caminar en el escenario de investigación, y con los participantes con quienes se interactúa, como forma de ir construyendo la visión del escenario.

Desde estas dimensiones podemos pensar en algunos de los significados que los estudiantes han manifestado con respecto a su trayectoria académica en el plantel, y más allá, ya que, si bien es cierto que la concurrencia se da en un espacio y tiempo definidos, y que ello se define en gran medida por la ocurrencia de un currículum y de otras consideraciones de carácter institucional, como las calificaciones y el cumplimiento de las normas, los cuales permiten que la escuela establezca “semáforos” con respecto a las fortalezas y debilidades que los estudiantes manifiestan, ello no termina de responder cuáles son las concepciones que el estudiante tiene con respecto a su “ser y estar”, ni mucho menos con respecto a su presente y su futuro.

Por tanto, uno de los elementos que se pretenden destacar, se refiere a su vivencia, contada por ellos mismos. Para ello, se plantea como un eje central de este trabajo el papel de la subjetividad, que vista desde González Rey (2006), contribuye a la creación de planteamientos alejados de las categorías propuestas por la ciencia positivista, y que estos pueden surgir desde aquellos sentidos y significados de quien los construye, que, además, se erigen de manera diferenciada en cada individuo, conformándose tanto en el sujeto individual, como en los espacios sociales en que este vive. Desde este punto podemos pensar en que se trata de una subjetividad que se transforma a cada momento.

De esta manera, se puede dar cuenta de algunas de las complejidades que representa el hecho de ser estudiante en una institución cuyos alumnos, en lo general, la califican como la “opción asignada”, y ante ello, la serie de ajustes que realizan para poderse asumir como pertenecientes a tal, y de ello, lograr trazar una trayectoria académica lo más exitosa posible durante un periodo regular de tres años (con las vicisitudes que ello implica), en los que incontables experiencias pasan por el filtro de la subjetividad misma.

El ceder el micrófono narrativo al estudiantado da oportunidad a la identificación de elementos que permiten continuar conociendo de qué formas sucede la educación, y desde ahí, se apertura la mirada hacia nuevos horizontes. Compartiendo la perspectiva con Guzmán y Saucedo (2007), esta importancia radica en que los estudiantes son los actores con quienes se trabaja sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje. Además, según las autoras, el estudiantado ha sido estudiado de forma fragmentaria, dejando fuera aquello que le da sentido a su participación en la escuela, y en su lugar se ha priorizado la voz institucional para dar respuesta a sus particularidades, dejando de lado el hecho de que también son personas con preocupaciones, motivaciones, habilidades, etc.

Por esta razón se vuelve necesario identificar formas para lograr escuchar y comprender estas voces, y a partir de ahí, contribuir a que se reconozca como parte

del panorama educativo en el que los estudiantes puedan aportar elementos para su transformación.

Si bien desde este recurso autobiográfico es posible recuperar su voz y contribuir a lo ya mencionado, aún hay piezas del rompecabezas que deben quedar ensambladas. Una de ellas es el hecho sobre las formas en que los estudiantes comprenden, en un ejercicio dialógico, las situaciones que ocurren en el aula, las cuales van desde los elementos de enseñanza – aprendizaje, y sobre las cuales se establecen ciertas pautas que van fungiendo como maneras “de ir marcando el paso”.

Un recurso que apoya a este aspecto y que poco ha sido su valor por parecer tan cotidiano son los rotafolios. En ellos se aterrizan ideas de diversa índole, como lo son las discusiones grupales de manera condensada, ya que su tamaño es de oportunidad limitada; no obstante, una de las riquezas que ofrece, radica en que es un recurso que permite “fijar la información” que ahí se plasma. Sus características las presentamos a continuación.

5.6. Rotafolios.

Semejante al uso del pizarrón, el rotafolio también forma parte de los dispositivos utilizados por tradición en el aula. Consiste en una hoja de papel bond, cuyas medidas promedio son de 64 x 78 cms. Su uso es común en los espacios educativos y empresariales, ya que permite anotar, dibujar, colocar ilustraciones o gráficas. Este material didáctico puede ser utilizado tanto por el docente como por los participantes, según los objetivos perseguidos en el tema.

Una de las características de estas láminas, según Grados (2017), es que puede contener diversos recursos para ilustrar el tema. El autor sugiere con respecto a su elaboración que, en caso de que sea escrita, también sea legible, y que pueda observarse a distancia, ya que precisamente su uso tiene relación con

la presentación de temas, y que estos estén expuestos a una audiencia. En ese aspecto, corresponde a quienes participan en su elaboración la forma en que se cuidará la presentación del recurso, por lo que además de la información que se plasmará, quienes lo elaboren, establecerán criterios de ordenamiento de la información.

Este ejercicio, aunque parece sencillo, engloba varios temas. El primero, es sobre el tema de interés. Ante ello los participantes pondrán en juego los conocimientos y la creatividad con que cuentan. Implica también varias minucias interesantes para pensar. En principio un proceso de comunicación, además de diversas cuestiones como la afinidad y la concordancia con las opiniones. Ello se traduce a que, a la par de su elaboración, algunos procesos como las negociaciones entrarán en juego, llevando a quienes lo desarrollan a un ejercicio dialógico, que, una vez consensuado, se aterrizará en tal documento.

Ello pone de relieve algunos elementos. El primero se vincula con la zona de desarrollo próximo y potencial, la cual se describió en el apartado correspondiente, y que a partir de lo mencionado por Wertsh (1993), Rogoff (1993) y Baquero (2013), implica la resolución de problemas. En tal ejercicio, la guía de adultos o de compañeros con un dominio mayor de saberes, será piedra angular en el alcance del objetivo.

Bajo esta lógica, el rotafolio es una herramienta que se puede encomendar al uso de los estudiantes, ya que implica su involucramiento y cierto grado de autonomía. Una de las ventajas que brinda este recurso, radica en el orden a las ideas conforme se elabora. A diferencia del pizarrón, se construye a partir del estilo de los estudiantes, desde sus niveles de apropiación de la información. Ello favorece el análisis y síntesis de los contenidos informativos. Se debe resaltar que, dado que es de sencilla movilidad, apoya a que los estudiantes lo elaboren en el espacio del aula que, dentro de las posibilidades, les otorgue mayor comodidad para trabajar.

En este aspecto, las decisiones que se toman parten de los criterios que el mismo estudiantado considera pertinente, en términos de su organización, lo cual nos permite ver que no solo es un recurso cuya mayor atribución es la presentación de la información, sino desde la manera en que propicia la creatividad para presentarla, pero además, para organizar los elementos previos que permitirán construirla, además de los señalados, las formas de dialogicidad requeridos para alcanzarla.

Su utilidad, además, permite conservar la información para uso posterior, y en cuanto al grupo, promueve la participación para que, a partir de la organización en subgrupos, se puedan establecer acuerdos con respecto a lo que aparecerá en la lámina (Grados, 2017). Este dispositivo, además de las utilidades para el estudiantado, permite un acercamiento entre el docente y aquellos, lo que, a su vez, posibilita conocer los elementos que se integran en el trabajo, las razones de ello, y posibles sugerencias para continuarlo, no omitiendo que se permite reconocer las formas en que los estudiantes interactúan.

Un elemento más dentro de su elaboración consiste en que, a partir de su tamaño, brinda la posibilidad de resumir el tema a tratar (Coila y Fajardo, 2014), lo cual resulta relevante, ya que implica que quienes participan en su construcción se ven en la necesidad de echar mano de la creatividad y el análisis de información para plasmarla en dicho recurso, pero más allá, que represente un vestigio de aprendizaje de quienes se involucraron en el ejercicio.

Desde esta idea, es importante apreciar que aquello que aparecerá en los medios didácticos, corresponderá a elementos conceptuales. Desde la mirada de Area (2010), son pertinentes por:

- a) Ser componentes sustantivos de la enseñanza.
- b) Ser parte de los procesos comunicativos que se dan en la enseñanza.

- c) Ofrecer a los alumnos experiencias de conocimiento difícilmente alcanzables por la lejanía en el tiempo o en el espacio [y quizás agregaríamos, por oportunidad de acceso].
- d) Ser potenciadores de habilidades intelectuales en los alumnos.
- e) Ser un vehículo expresivo para comunicar las ideas, sentimientos y opiniones de los alumnos.
- f) Ser soportes que mantienen estable e inalterable la información.
- g) Ser objetos de conocimientos para los alumnos [no olvidemos que también funcionan como un objeto de indagación dentro de la docencia – investigación].

Este panorama nos ofrece ideas alejadas sobre su uso como recursos meramente expositivos y nos acerca a la posibilidad de que, al ser aprovechado con finalidades específicas, nos ayuda a recuperar las experiencias del estudiantado en distintos niveles, incluso de sentido y significado.

Por otra parte, el hecho de mirarlo como un trabajo en común, en el que participan de forma activa, y en donde el profesor se coloca como un observador de la actividad con participaciones intermitentes, permite pensar en que, durante el proceso dialógico que se gesta, los aprendices conviven entre ellos y con sus conocimientos y sentires, y desde ello, se construye un trabajo que da cuenta de los elementos integrados desde lo intelectual y lo emocional a partir sus voces.

En lo que concierne a la forma en que se implementó la actividad en el aula, ello ocurrió aproximadamente a mitad de semestre, tiempo en el cual, se había fortalecido la relación académica entre los estudiantes y el profesor practicante. Por los tiempos de la sesión, tal ejercicio se llevó a cabo en dos sesiones, bajo la lógica de dar oportunidad al intercambio de ideas entre estudiantes para aterrizar la información en el recurso. Este diálogo se desarrolló a partir de los siguientes temas:

- Lo que sentí cuando llegue al CETIS 2
- Las cosas que empecé a ver durante los primeros días
- Lo que sucedía en casa
- Lo que me gusta del CETIS

- Qué siento ahora que ya me voy

La intención inicial fue evocar aquellas vivencias que los estudiantes pasaron desde que llegaron al plantel hasta el momento en que nos encontrábamos. Posterior a ello, se les invitó a organizarse por equipos a partir de sus propios criterios, bajo la idea de que las afinidades pueden facilitar la reconstrucción de la trayectoria a partir de las experiencias compartidas.

Hecho esto, se les brindó un rotafolio y plumones para que realizaran las anotaciones correspondientes en torno a las preguntas propuestas, haciendo hincapié en la importancia de buscar la participación de todos los integrantes del equipo. Mientras ello sucedía, el aprendiz de docencia se acercó a los equipos, con la intención de escuchar las conversaciones, y en caso de ser necesario, intervenir para aclarar algún punto en específico.

En total, se recopilaron ocho rotafolios entre ambos turnos. La información contenida nos permitió ampliar el marco de las categorías en torno a la trayectoria. De igual forma, su riqueza radica en que la construcción del instrumento se acompañó de un ejercicio de carácter dialógico entre los estudiantes, lo cual brindó la oportunidad de afinar las vivencias evocadas, y ello a su vez, dio oportunidad de aterrizarlas en términos concretos en el recurso utilizado.

Hasta aquí hemos realizado una descripción de los instrumentos y sus propiedades, y cómo desde ellos podemos realizar diversos tipos de aproximación con los alumnos, ya que cada uno tiene características peculiares que nos brindan informaciones específicas y con distintos grados de profundidad. En tal sentido, el siguiente punto nos llevará a ver la forma en que estos elementos aparecieron durante la intervención en el aula.

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, presentamos el análisis de los instrumentos mencionados en el apartado anterior. Dicho trabajo se enmarca desde la perspectiva de la *perezhivanie*, referente desde el cual pudimos identificar el papel de las vivencias en estudiantes del quinto semestre del CETIS No. 2, David Alfaro Siqueiros” con respecto a su trayectoria académica, así como a los acontecimientos vinculados con la toma de decisiones y proyecto de vida.

Este concepto se tomó como referencia, porque como se ha mencionado anteriormente, nos permite entender la forma en que las personas atraviesan por los diferentes momentos de la vida, otorgándoles significado a partir de la apropiación de la travesía. Recordemos que, en el marco de la teoría sociocultural, la idea de la *perezhivanie* según Veresov (2014) nos invita a mirar la construcción de la experiencia, de cómo se percibe e interpreta mientras y posterior a atravesarla, el sentido que se le otorga y su apropiación y comprensión. Al ser un concepto ligado a un recorrido, nos deja mirar elementos de carácter histórico, y con ello, la forma en que el estudiantado ha logrado construir una imagen de lo que representa la trayectoria escolar.

Partiendo de lo dicho, la intención es ahondar en los sentidos y significados con respecto al ser estudiante en la modalidad educativa del CETIS 2 por medio de los instrumentos mencionados como las autobiografías. Lo plasmado en ellos brindará la oportunidad de organizar una secuencia que nos apoye en mirar desde el momento en que iniciaron su trayectoria hasta el periodo educativo en que se encuentran.

En paralelo, retomamos las formas en que el practicante de docencia realizó sus actividades en las aulas, así como las vicisitudes enfrentadas, ello condensado en relatorías. La narrativa aquí juega un papel medular, toda vez que representa la mirada del aprendiz así como los diferentes momentos en una hora de clase. Por

último, tomamos los rotafolios como recursos en los que el estudiantado intentó retratar en el aula algunas de las vivencias seleccionadas por ellos a partir de una serie de rubros relacionados con su trayectoria escolar, ello desde un ejercicio dialógico, ya que su constitución está basada en un ejercicio dialógico y por ende, social.

Quizás el tema de mayor interés en torno a las investigaciones en educación se relaciona con los procesos de enseñanza – aprendizaje; no obstante, estos se acompañan de la experiencia del estudiantado en la escuela, por lo que se vuelve de particular interés su estudio. De acuerdo con Palacios (2007), la investigación abordada desde la mirada del alumno contribuye a un mayor conocimiento acerca de la dinámica de la vida escolar en el bachillerato, sus aulas, sus relaciones, sus perspectivas, lo cual tiene de relevante el hecho de que nos deja mirar las formas en que se desarrollan diferentes aspectos de la vida en estos escenarios.

Estas ideas nos llevan a recuperar el hecho de que ser alumno tiene significados paralelos a la concepción de enseñanza – aprendizaje como proceso activo – pasivo, e incluso como señala Velázquez (s/f) sobre la utopía de concebir a las trayectorias educativas como caminos idénticos, lo cual nosotros interpretaríamos como lineales y por ende, sin obstáculos.

Entendemos a partir de los referentes revisados que el estudiante de bachillerato enfrenta varios momentos, como el hecho de encontrarse en un menú denso de opciones educativas, a las cuales podrá tener acceso según diferentes criterios, principalmente, desde la puntuación del examen único.

En tal sentido, ser estudiante del CETIS representa distintas situaciones además formar parte del nivel medio superior. Para los participantes de nuestro estudio, se tradujo a la identificación de múltiples vivencias, las cuales oscilaron desde el temor al no saber qué estudiar, la realización de trámites y la preparación para el ingreso a una opción educativa a la par de la conclusión del ciclo escolar

previo, sin olvidar por supuesto las situaciones propias de su cotidianidad. Por otro lado, el tomar en cuenta de que el nuevo momento educativo implicaba una competencia con otros a partir de la disponibilidad de distintos recursos para continuar con sus estudios.

Recordemos lo dicho por Cobos (2017) con respecto al uso de la prueba como instrumento de asignación, el cual, revela las diferencias en la preparación académica y en las capacidades individuales, al igual que lo dicho por Carreño (1993) quien hace referencia de que la prueba se utiliza como forma de atender a un número importante de estudiantes, razón por la cual los criterios de medición se vuelven necesariamente rigurosos.

Desde nuestras concepciones, estos autores nos dejan ver que el examen es el pasaporte de ingreso del estudiantado, el cual considera a la puntuación otorgada un pasaporte a un destino, según el resultado que se obtenga. Indiscutiblemente una de las razones para llegar ahí, parte del concurso COMIPEMS; no obstante, una consecuencia implícita es aquella relacionada con que el plantel asignado se volverá un universo de vivencias particulares, las cuales cobrarán sentido desde el momento en que el estudiante tiene de conocimiento su asignación en el nuevo lugar.

En el caso de nuestra población elegida y según el portal Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI, 2021), de los 1204 estudiantes que fueron asignados en esta opción, únicamente 80 de ellos (es decir, el 6.6%) la eligieron en primer lugar, mientras que los demás fueron colocados a partir de una elección diferente a la primera.

En este punto, los estudios nos dejan ver algunas cualidades del CETIS como opción educativa en el marco de preferencias de la educación media superior. A continuación presentamos lo dicho por los estudiantes, ya que ello nos lleva a reflexionar sobre las razones que valoraron para ingresar y permanecer, si bien en

la mayor parte de casos no la consideró como “la opción deseada”, lo cual, desde la toma de decisiones y el proyecto de vida, lo podemos mirar como una especie de conflicto al no ser el espacio inicialmente elegido. Ello lo describiremos en las líneas siguientes.

6.1. ¿Qué nos dicen los instrumentos elegidos? Imágenes de las vivencias

Para los estudiantes de nuestro estudio, el llegar al CETIS marcó toda una experiencia. Ciertamente no todos la eligieron primera opción; sin embargo, diferentes razones les permitieron iniciar, permanecer y andar una trayectoria cuyo fin se encontraba próximo al momento en que se realizó el presente trabajo. Quienes les rodean, en sus diferentes roles, formaron parte del camino en distintas maneras, posibilitando la construcción de todo un camino, de toda una historia.

Tales eventos se pretenden retratar en este apartado tomando como referencia los recursos descritos en los apartados anteriores. La mirada global parte de lo propuesto por Vigotsky (Recuperado en Veresov, 2014) con respecto a la *perezhivanie*. De ella menciona que se refiere a un proceso que involucra la forma en que se vive, cómo se interpreta y se establece una relación emocional con un determinado acontecimiento. Ello implica el papel de la consciencia, la cual funge como prisma entre el ambiente y el estado psicológico. En tal sentido, enfatiza que es una unidad indivisible en la que se implican la personalidad, lo social, lo cual define “las situaciones sociales de desarrollo”, así como la “interacción entre las formas ideales y reales”.

Desglosando el concepto que nos ocupa, Veresov (2014) y Sánchez y De Diego (2022) mencionan que la *perezhivanie* se compone de los siguientes elementos:

1. **Drama:** se trata de una colisión, matizada por emociones, entre dos individuos, producto de una forma cultural, a través de la cual, se experimentan personalmente

las relaciones sociales intermentales, lo cual, posteriormente, pasa a la vida intrapsicológica individual otorgando sentido e incorporando lo vivido en la biografía de la persona.

2. **Prisma:** Permite refractar la combinación de características sociales e individuales y posibilita la interacción entre la forma ideal y la forma real, además de contener su esencia. En este ejercicio, se interpreta, significa y se establece una relación emocional con lo que acontece y con la propia historia del desarrollo.
3. **Unidad de la consciencia:** Es aquella que, sin ser el conjunto total, posee sus características, además de sus partes vitales e indivisibles. Abarca procesos como pensamiento, motivación, toma de conciencia e ideas, entre otros. De esta forma, los cambios en la vivencia propician cambios en la consciencia.
4. **Unidad de lo social y lo individual:** la vivencia, el aprendizaje y la apropiación de la cultura, en donde uno, desde sus potencialidades, establece una relación con el contexto y con todo lo que hay presente en él.

A partir de lo descrito, podemos interpretar y profundizar sobre los elementos identificados en los recursos descritos con respecto a lo vivido a lo largo de la trayectoria académica, e incluso con lo acontecido en el aula. Anticipamos que en el análisis destacaremos diversos aspectos de carácter cotidiano, como los elementos sociales y emocionales, así como la relación que establecen con los distintos espacios del recinto escolar.

Con el fin de presentar de forma esquematizada, comenzaremos hablando de lo hallado en los recursos autobiográficos, ya que tal actividad se solicitó al inicio del semestre como forma de conocer al estudiantado. Continuaremos con lo hallado en las relatorías, ya que estas se realizaron en el transcurso del mismo ciclo a partir de las interacciones en el aula y en la institución y finalizaremos con los rotafolios, debido a que se realizaron próximos a la conclusión del periodo. A continuación, presentamos nuestro primer recurso.

6.1.1. Autobiografías: lo que las letras nos cuentan.

En este apartado, corresponde la tarea de explicar que, recibidos los recursos autobiográficos solicitados al estudiantado, dimos inicio a una lectura con fines de comprender aquellos mensajes que nos compartieron por medio de sus letras. Recordemos que una de las cualidades de estos instrumentos es la oportunidad de desarrollar las temáticas de manera libre, eligiendo ellos las formas en que se abordaría cada tópico. El resultado de ello fueron narrativas con distintos niveles de profundidad en las que aparecieron momentos cotidianos de ser estudiante, acompañados de pensamientos y sentimientos, lo cual nos apoyó en la mirada de que lo histórico dota de sentido a la experiencia y ello permite comprenderla como una cualidad que rebasa lo conductual y lo lineal, dejando al descubierto matices de sensibilidad los cuales se traducen a las categorías emergentes localizadas que, al ser filtradas por los elementos teóricos, nos dio como resultado una estructura que nos brindó una comprensión sobre diferentes temáticas.

Las categorías mencionadas, encuentran relación en el hecho de obedecer a una mayor, la trayectoria escolar. En tal, los estudiantes transitan y construyen toda una experiencia entrelazada de otras. En cada momento, se viven distintas situaciones que trazan el mismo camino, independientemente de ocurrir o no dentro del escenario. Ello contribuye a la justificación de las relaciones que se establecen con los otros y con los espacios. Esta concepción de experiencia la ligamos con lo dicho por Guzmán y Saucedo (2015), quienes nos aportan la idea de que esta no se reduce a los meros acontecimientos, sino a lo que significan para los estudiantes.

Insistimos en que, en el marco de la *perezhivanie*, aquello que pasa por la vivencia se interpreta y reflexiona, interactuando con emociones y pensamientos. Tales eventos son contruidos en conjunto y de forma simultánea. A su vez, ello se refracta en los sujetos de forma diferente, constituyendo entonces un momento nuevo para cada individuo, si bien se vivió en lo colectivo.

Ejemplo de ello es lo que ocurre en la trayectoria escolar. Si bien es un evento que atraviesan grupos de individuos en el mismo instante, cada uno a lo largo de su historia se ha constituido por distintas experiencias, lo cual incidirá en la forma en que aprecien y se conduzcan en el escenario. Otro aspecto que nos permite explicar, son las diversidades que cohabitan el espacio, ya que los momentos, si bien se ubican en lo colectivo, se viven en lo personal, lo cual implica el encuentro de subjetividades en movimiento y transformación.

La subjetividad, por otro lado, podríamos pensarla como una cualidad que se vive con todos los sentidos y desde todo el ser, y que se asemeja con una lente que permite mirar entre aquello que sucede al interior y exterior de quien experimenta, contribuyendo al tránsito de dicho proceso.

No podemos olvidar que hablamos aquí de un momento particular: un contexto de nivel medio superior, cuyas aulas se conforman por estudiantes en etapa adolescente, en un sistema educativo con cualidades formativas de carácter propedéutico y tecnológico, que preparan al estudiantado para continuar con sus estudios o para incorporarse al sector productivo.

Con el fin de ampliar este punto, el papel del plantel educativo juega un eje medular, ya que, en su generalidad, la experiencia de pertenencia destaca sentidos y significados particulares, mismos que juegan un papel fundamental en la configuración de ser estudiante, y que, para nosotros, es la puerta de entrada a una trayectoria escolar.

Los elementos descritos nos permiten ver que la escuela, como parte de sus misiones, abona a la configuración de los procesos de toma de decisiones y proyecto de vida, ya que en su interior se desarrollan ejercicios con miras a que los estudiantes consideren aquellos aspectos que se refieren a su presente y futuro en

términos de las expectativas que se tienen de su actuar ante distintas circunstancias.

Ello nos ayuda a pensar cómo la institución escolar, y en concreto el bachillerato, además de ser temporal, coloca sus esfuerzos en que el estudiantado reciba una formación, principal, aunque no únicamente disciplinar, que le brinde la oportunidad de reflexionar su trayectoria, por un lado, y por otro, visualizar lo venidero. Esto último podemos pensarlo con mayor fuerza a partir del trabajo colectivo, ya que como señala Baquero (1996, citado en Ruiz y Estrevel, 2010, p. 136). “... *lo propio de la escuela es el impulso, desarrollo y complejización de los procesos psicológicos superiores*”.

En este tenor, la escuela funge como un potenciador de habilidades, y en lo general es reconocida por ello. Sus actores reconocen que lo que aprendan de ahí les permitirá formar y forjar recursos para la vida, tanto presente como futura, por lo que atender los requerimientos que de ella surjan, demanda de la voluntad de atravesar por tal vivencia. Uno de los factores que posibilita que se alcance este cometido, radica en las formas en que sus actores establecen vínculos. Si bien los contenidos impartidos juegan un papel crucial, cobran sentido a partir de las formas en que, tanto estudiantes como profesores y hasta otros personajes establecen lazos de comunicación, y a pesar de partir de objetivos centrales definidos, al fondo trastoca distintos grados de emocionalidad para todos los que ahí concurren.

Por otra parte, las Zonas de Desarrollo Real y Próximo, temas revisados en capítulos anteriores, nos permiten comprender con mayor detalle este punto, ya que clarifican aquello que el estudiantado es capaz de hacer por su cuenta y diferenciarlo de lo que se logra con ayuda de profesores o personas mayormente capacitadas (consideramos aquí, incluso, a quienes fungen como personal de apoyo y asistencia a la educación). Desde la óptica de las categorías de nuestro interés, concebimos que, a lo largo de la trayectoria, los estudiantes construyeron una serie de conocimientos y actitudes que les permitieron llegar hasta este punto.

El interés del argumento anterior nos posibilita comprender la forma en que el estudiantado llegó a este nivel, las expectativas que tenían de ello, y cómo fue transformándose a partir de la construcción de una nueva expectativa, de lazos que comenzaron a fortalecerse, de los aprendizajes constituidos a lo largo de la trayectoria, y por supuesto, de concebirse como un espacio temporal en el que se pudieran robustecer los elementos concernientes a la toma de decisiones y proyecto de vida.

Dicho esto, el análisis que se presenta se estructura a partir de mostrar la categoría empírica, seguida por un enunciado que pretende compactar lo dicho por el estudiantado, en el entendido de que este pretende mostrarse como un elemento que condensa lo dicho por ellos. Finalizamos tal ejercicio mostrando la interpretación de las categorías teóricas correspondientes con el concepto de *perezhivanie* (las cuales se describieron previamente), ya que ello, en su generalidad, nos permite establecer una vinculación entre aquello que se rastrea en la narrativa del estudiantado ante la óptica de la teoría sociocultural, destacando también la voz de esta última.

Advertimos que, dada la riqueza de los recursos revisados, nos resulta complejo integrar de forma textual lo dicho por el estudiantado; sin embargo, en el repertorio de frases mencionadas, buscamos transparentar lo expresado ellos. Nuestro análisis comienza a partir de las siguientes líneas.

6.1.1.1. Orientación Vocacional.

En este apartado se recuperan los momentos en los que los alumnos, previo ingreso y durante la permanencia en el CETIS, comenzaba a trazar una ruta hacia el bachillerato. Desde tal horizonte, se identifican situaciones emocionales, el papel de los otros, y cómo, desde un ejercicio dialógico, se constituyó un acompañamiento

previo al ingreso que apoyó a que el estudiante se encaminara hacia una decisión educativa.

Categoría Empírica	Subcategorías Empíricas	Análisis del texto	Categoría teórica
Orientación Vocacional	El papel de los otros	Hubo personas que me ayudaron a ver mi potencial en el diseño y mis intereses y así elegí el CETIS 2	Drama
		Ingresé a un curso para poder hacer un buen examen e ingresar a Educación Media Superior	
		La familia me apoyó en momentos difíciles y me alentaron para prepararme para el examen de ingreso.	
		La exposición del CETIS me ayudó en la elección de carrera	
		Encontré nuevas amistades con las cuáles empecé la nueva travesía	
	Incertidumbre	No tenía claro qué estudiar y algunos profesores me brindaron consejos que me orientaron a ello.	Unidad de lo social y lo individual
		Me di a la tarea de investigar para llenar la hoja de opciones educativas.	
	Seguir la ruta	La carrera que estudié en el nivel anterior se parece a la que estudio en el CETIS. No la cambié por ese motivo.	Unidad de la consciencia
		El curso de inducción del CETIS me permitió convencerme de lo que quería estudiar.	

Tabla 5: Análisis de la categoría "Orientación Vocacional" localizada en los recursos autobiográficos

La categoría del drama juega un elemento fundamental en la comprensión de estos fragmentos, ya que nos ayuda a pensar en aquellas emociones que se experimentan en el momento en que se enfrentan situaciones decisivas como el lugar de estudios. Como se ve en los extractos, los otros tienen un papel especial en la forma en que acompañan la decisión, ya sea por medio de la información o ejemplificación, elemento que funge como inspiración a los estudiantes para afinar sus criterios en torno a la toma de decisiones.

En el mismo drama, notamos diversas formas de estar presentes, ya sea por medio de actividades o a través de un acompañamiento de índole emocional. Dicho

clima de cobijo, pensamos, podría facilitar las maneras de orientar al estudiantado en los momentos en los que se vuelven necesarias las respuestas para la clarificación del futuro.

Por otro lado, desde la unidad de lo social y lo individual, los estudiantes interactúan en colectivo y con ellos se “descubren” los potenciales individuales y a partir de ello, pueden mirar sus propias incertidumbres e inquietudes. Los que rodean dan cuenta de ello y contribuyen, por medio del diálogo y las actividades, al impulso del alumnado hacia diferentes rutas. Así mismo, el contexto circundante funge como un espacio que permite el desarrollo de dichas potencialidades.

Ello también genera formas de apropiarse de la ruta a seguir, ya que, en la medida en que avanza el tiempo, ponen en marcha ciertos recursos como la comunicación con los demás o la búsqueda de información por cuenta propia y ello les posibilita construir las respuestas necesarias en torno a las decisiones venideras. Ello sucede a partir de las oportunidades que el contexto les ofrece.

Mirando el panorama a partir de la idea de la unidad de la consciencia, las personas vivimos nuestros distintos procesos involucrando tanto emociones como intelecto. Ello resulta ser un elemento indivisible, por lo que, al desplazarnos por el mundo, nos implicamos con todas nuestras capacidades en un contexto sociocultural y ello nos permite transformar a la consciencia.

Varios elementos posibilitan tal ejercicio. Entre ellos, la capacidad de interacción con los otros, ya que, por medio de ellos y partiendo de las estructuras halladas en el contexto institucional, se logra una comprensión y una apropiación de las situaciones vividas, lo que a su vez puede iniciar la gestación de un interés que, al mismo tiempo, transforme la idea sobre la nueva institución.

6.1.1.2. La opción asignada

En este punto, identificamos los momentos y las situaciones emocionales ocurridas como parte de la matriculación en el CETIS. De ello, se reconoce que, en su generalidad, fue la opción no deseada; no obstante, los estudiantes llegaron ahí y describieron algunas de sus primeras apreciaciones.

Categoría Empírica	Subcategorías Empíricas	Análisis del texto	Categoría teórica
La opción asignada	Yo quería la UNAM	Sentí frustración al no quedarme en mi primera opción en la UNAM, ya que me había esforzado por verlo como un reto personal y por ello pensé que iba a recibir muchas críticas.	Unidad de lo individual y lo social
	Un nuevo intento	Realicé el examen segunda ocasión; ocurrió lo mismo.	Prisma
		Me quedé por la necesidad de volver a estudiar, por ser una salida.	
	No todos pensamos en la UNAM	Me quedé aquí por la cercanía a mi hogar, y mis padres no querían que estudiara tan lejos.	
Me convenció la carrera de Recursos Humanos del CETIS por las oportunidades de trabajo que ofrece.			

Tabla 6: Análisis de la categoría "La opción asignada" localizada en los recursos autobiográficos

Desde una actividad que pone en juego diversos elementos, como el futuro, el estudiantado coloca sus esfuerzos en la intención de alcanzar un cometido específico. Ello es relevante, toda vez que, en el proceso, quedan a la vista los recursos con que se cuenta para enfrentar la circunstancia. En este caso, nos referimos a los contenidos construidos a lo largo de la trayectoria académica. En esta lógica, los extractos nos llevan a mirar que, para alcanzar aquello que se desea, es necesario poner aquellos elementos que se encuentran a disposición y que, cuando lo esperando no se alcanza, se vive como un evento frustrante. Ello, visto desde el panorama de la unidad de lo social y lo individual, implica revirar la visión con el fin de apropiarse del nuevo momento. Uno que no siempre es grato, pero que es posible a partir de lo que ahí se encuentra a disposición.

Experimentar la realidad es un proceso que cruza con un cúmulo de emociones, tanto placenteras como no tan agradables; sin embargo, las experiencias previas configuran la óptica del momento, especialmente cuando se atraviesa por un evento similar en un segundo momento. Desde la óptica del prisma, lo vivido en un nuevo intento, quizás, tiene la peculiaridad de atenuar el malestar, si bien no se vuelve a lograr lo deseado, dando lugar ello a una aceptación de lo próximo a vivir. No es lo que se desea, pero no es tan malo como parece.

Continuando con el prisma, el estudiantado cruza por una experiencia cuyo antecedente parece entretenerse entre aquello que se conoce del nuevo sistema educativo, por un lado, y por otro, la imagen previa de la diversidad del resto de opciones educativas, las cuales, podríamos definir como “deseadas” y “no deseadas”, lo cual funge como lente en tal elección de unas u otras. Ello, al momento de “materializarse” en la matriculación, genera una serie de sentires, que podemos identificar como de “satisfacción” o “frustración”. El caso de los estudiantes del CETIS, según sus narrativas, el plantel no fue de su agrado en un inicio, ya que ellos tenían expectativas distintas. Por tanto, la asignación al plantel se vivió como un evento con una carga de malestar.

Desde la unidad de la consciencia, al llegar al plantel, el estudiantado se encontró con otros que llegaron ahí por situaciones semejantes. Podemos pensar, incluso, que una parte que proporciona cierta carga afectiva y cognitiva radica en el hecho de mirar que el nuevo lugar confronta con la innegable realidad. Desde este ángulo, recordamos la idea de que la cultura y las personas se influyen mutuamente, por lo que estar ahí, en tanto se mantengan ciertas estructuras, desde la institución como de los cohabitantes, las concepciones podrían conservarse un tanto inamovibles; sin embargo, si alguna se transforma, por ejemplo, el encontrar nuevas motivaciones, entrarán en juego nuevas miradas.

6.1.1.3. Resignificación de la opción

Miramos un trabajo en el cual el estudiantado, a partir de una decisión de continuar sus estudios en la que no fue, en lo general, su primera opción, identificaron nuevos elementos que les permitieron una comprensión distinta, lo cual, a su vez, posibilitó la oportunidad de construir una nueva panorámica en la que valía la pena estar ahí.

Categoría Empírica	Subcategorías Empíricas	Análisis del texto	Categoría teórica
Resignificación de la elección	Estoy de acuerdo	Las cosas pasan por algo y me sentí bien al saber que sí tenía escuela y también por quedarme en la carrera que deseaba.	Unidad de la consciencia
		En la nueva opción encontré nuevas amistades y aprendí a crecer como persona.	
	El destino	Las cosas pasan por algo así que solo acepte mi destino	Prisma
	Valoración con los otros	La familia me contuvo para poderme tranquilizar	Prisma
		Ahora pienso que el CETIS es como mi segunda familia	
	Lo que la escuela ofrece	Quiero continuar estudiando la carrera que curso aquí.	Drama
Considero que el certificado de bachillerato me da oportunidades para trabajar		Unidad de lo social y lo individual	

Tabla 7: Análisis de la categoría “Resignificación de la elección” localizada en los recursos autobiográficos

Los estudiantes llegan con historia al plantel. Ello implica que, previo al CETIS, atravesaron por diferentes experiencias que les dotan de diferentes elementos para llegar al nuevo lugar. En cierto sentido, el ejercicio de resignificación proporciona elementos para adaptarse al nuevo lugar, no nada más por el hecho de “estar ahí”, sino de aceptarlo, gradual o determinantemente, como el nuevo camino educativo. Ello moviliza recursos del pensamiento que, visto desde la unidad de la consciencia, ayudan a identificar las razones para estar en el nuevo lugar.

El destino como una etiqueta cultural justifica hechos de apariencia inamovible. Ello puede fungir como una estructura del pensamiento a través de la cual las personas nos conducimos en rutas que, casi a manera de inercia, debemos seguir porque parecían prescritas. Ello implica una especie de resignificación resignada, en la cual se aprecia “el lado bueno” de la situación, a partir de la concepción de que, quizás, era un lugar ya designado por la suerte. Desde el panorama del prisma, pensar en el papel de la fortuna implica, entre otras cosas, minimizar las sensaciones de frustración, ya que cuando filtramos al mundo desde esa idea, asumimos que una parte de la existencia se mueve fuera del control individual y voluntario, incluso aun cuando el evento no resulta favorable.

Por otro lado, en el nuevo lugar también acontecen situaciones que nos llevan a replantear lo pensado. Posiblemente vinculadas con los intereses personales y correspondencia con el drama, ello se traduce al hecho de que, ahora, comienza a compartirse el lugar con otros. Intermentalmente, ello representa la oportunidad para iniciar con los demás un nuevo camino. Ello es un evento importante, ya que permite incorporar ideas nuevas. Entre ellas el “no es tan malo como parece”.

Por otro lado, pensamos que los lugares, desde el primer momento, comienzan un ejercicio dialógico con quienes llegan ahí, ya sea como visitantes o cohabitantes. Desde la idea de la unidad de lo social y lo individual, comprendemos entonces que el espacio “deja al descubierto” algunos elementos de su cultura, lo cual funge como una especie de conductor para que el nuevo habitante establezca un nuevo vínculo; no obstante, recordemos que tal relación comienza de manera previa, a partir del antecedente que se tiene de la institución. Ello permite crear una imagen “del futuro” y sobre ello, expectativas de la posible vivencia.

6.1.1.4. Del formar y forjar vínculos

Los otros, aquellos que concurren en el mismo lugar que nosotros. Con ellos, compartimos distintas experiencias a lo largo de la trayectoria escolar, ya sea dentro o fuera de la institución. En conjunto, creamos lazos en distintos niveles los cuales se desarrollan a lo largo del tiempo. A lo largo de las narrativas, pudimos identificar algunos elementos de ello.

Categoría Empírica	Subcategorías Empíricas	Análisis del texto	Categoría teórica
Del formar al forjar vínculos	Iniciando una travesía	Desde que llegué conocí a buenos compañeros y profesores y con el ambiente diario reafirmé que debía estar ahí	Prisma
	Atravesando un camino	Hay distintos tipos de profesores, sencillos o difíciles, y me han enseñado distintas cosas.	Unidad de lo social y lo individual
		En la escuela, gracias a los amigos y la pareja, que son como mi segunda familia, también convivimos y aprendemos día con día.	
	Caminando a la salida	Si no hubiera tenido esa suerte de entrar al CETis 2 no sabría que sería de mi vida	Prisma
		El CETIS 2 me inspiró para hacer cosas en el futuro	

Tabla 8: Análisis de la categoría “Del formar al forjar vínculos” localizada en los recursos autobiográficos

Llegar a un lugar que no siempre es deseado, desde la experiencia del drama, se traduce al encuentro con distintas emociones; sin embargo, cuando nos encontramos con otros como características similares, abrimos paso a un ejercicio que nos permite matizar la situación de manera diferente. Con los otros, “desde el primer momento”, comienza a formarse un nuevo lazo, el cual se va forjando en el día a día. La apropiación de tal permite la recreación de la vivencia, apoyando a redefinir la manera en que se aprecia el lugar.

Por otro lado, “conocemos el lugar antes de conocerlo”. Ello se debe a la imagen compartida y difundida del mismo; sin embargo, la experimentación en

carne propia posibilita una confrontación entre lo concebido y lo real. Desde ese prisma (y desde el fractal de los otros), los estudiantes reconsideran su posición y, por ende, la permanencia en el nuevo camino.

Un elemento más, desde la unidad de lo individual y lo social. La experiencia acontece en todo momento. Los demás forman parte de ello y acompañan en distintos momentos, en la llegada, durante el tránsito y al finalizar, dentro y fuera del recinto. Con este último también se establece una relación específica en distintos niveles, lo que posibilita la pertenencia y la oportunidad de continuar construyendo la cultura que ahí se encuentra.

6.1.1.5. El sentido del aprendizaje

Categoría Empírica	Subcategorías Empíricas	Análisis del texto	Categoría teórica
El sentido del aprendizaje	La medición y los saberes	Las calificaciones indican si soy o no buen estudiante, especialmente si son altas	Prisma
		Nos comparamos con los compañeros en cuanto a desempeño	
	Conocimientos relacionados con los intereses	La carrera que estudio me ayuda a pensar si deseo o no continuarla en el siguiente nivel educativo.	Unidad de lo individual y lo social
		La experiencia en la escuela nos permitió aprender para la vida y visualizar el futuro.	
		Si no logro ingresar a la universidad, tengo más opciones.	Unidad de la consciencia

Tabla 9: Análisis de la categoría “El sentido del aprendizaje” localizada en los recursos autobiográficos

La enseñanza y el aprendizaje son los procesos por los cuales la institución escolar es caracterizada como tal; sin embargo, ello no quiere decir que sea lo único que acontece ahí. En ella concurren personajes con un cúmulo de saberes y experiencias, los cuales juegan un papel en el quehacer educativo. Tales conocimientos son construidos a lo largo del espectro cotidiano, y contribuyen a delinear, entre otras, la trayectoria educativa de cada estudiante. En el marco del

prisma, ello se vuelve fundamental, ya que permite establecer distintos lazos con los procesos descritos, haciendo “lo que se puede con lo que se tiene”, en el entendido de que cada participante establece un vínculo distinto con esta.

Por otra parte, los personajes educativos tienen noción de su papel en el escenario escolar. Reconocen con claridad las demandas que existen sobre ello, y como respuesta, ponen en juego los recursos con que cuentan. Desde aquí logran configurar su relación con los procesos de enseñanza – aprendizaje en un contexto específico, y en ello es donde se transparentan las distintas zonas de desarrollo en que se encuentran, entendiendo este último elemento en la lógica de los distintos apoyos que requieren en tales encomiendas. En el marco de la unidad de la consciencia, este elemento nos permite mirar cómo se vive la trayectoria escolar, las dificultades, los logros, aquellos que influyeron en el camino, y las inspiraciones hacia el futuro, entre otras.

La escuela se cursa en colectivo, con otros con quienes se comparten algunas cualidades y con quienes se viven momentos específicos. Es el mismo instante, aunque la forma en que se representa para cada uno ocurre de manera diferente. Los procesos de enseñanza – aprendizaje no son excepción, ya que, desde el marco de la unidad de lo social y lo individual, estos se entretajan con las potencialidades del estudiantado y las que ofrece el contexto escolar, logrando establecer una relación de apropiación o no con ellos e influyendo ello en la trayectoria educativa.

6.1.1.6. Toma de decisiones

Se exploró la forma en que los estudiantes construyen distintas elecciones, así como los criterios que toman de base para ello. En tal sentido, encontramos una diversidad de elementos que nos permiten apreciar las fronteras desde las cuales el alumnado considera las alternativas ante las diversas situaciones que vive.

Categoría Empírica	Subcategorías Empíricas	Análisis del texto	Categoría teórica
Toma de decisiones	El deseo de la institución prestigiada	Una parte de mi decisión de permanecer radicó en el agrado por la institución.	Drama
	Ingresar a la opción no deseada	Mirar lo que ofrecía el plantel y sentir la amabilidad del personal me permitió girar la perspectiva	Unidad de lo social y lo individual
		La familia se volvió un motivo para decidir permanecer en el CETIS	
		La escuela me permitirá cumplir con otros planes a futuro	Unidad de la consciencia

Tabla 10: Análisis de la categoría "Toma de decisiones" localizada en los recursos autobiográficos

Los eventos cotidianos parten de decisiones y también las desencadenan. Estas no obedecen a meros eventos concatenados, sino que se desarrollan en el marco de situaciones específicas. Desde la perspectiva del drama, entendemos que el haber llegado al CETIS implicó una serie de consideraciones además de la participación de terceros o de la estructura de un sistema educativo. En conjunto, ello propició una actividad intrapsicológica tal que dio oportunidad a su llegada al plantel. De ahí en adelante, el estudiantado continuó adoptando otras rutas, ahora enfocadas en la permanencia y enrutadas al egreso (sin olvidar aquellas concernientes a la vida personal), lo cual contribuyó a llegar hasta el momento en que los conocemos.

Por otro lado, en un escenario como la institución escolar, el estudiantado sabe que "camina" de la mano con los demás y que las relaciones que ahí se constituyen, permiten reconocer, entre otras cosas, las alternativas que ahí surgen para andar el camino. Este ejercicio, desde la unidad de lo social y lo individual, se comprende a partir de las opciones que ofrece el contexto y el potencial para andarlas de aquellos que ahí concurren. Por ello podemos pensar en la diversidad de trayectorias y en los múltiples rumbos que el estudiantado puede tomar a partir del ejercicio de sus decisiones.

El futuro se mira en todo momento. Parte del actuar cotidiano implica pensar en lo venidero, y por ende, las decisiones se enfocan en satisfacer lo que sigue a continuación, sea a corto, mediano o largo plazo. Mirando ello desde la unidad de la consciencia, podemos comprender que parte de la decisión de permanecer en el CETIS implica la construcción de un pensamiento con miras hacia adelante, además del encuentro con motivaciones que le dan sentido a tal proceso. Los procesos mencionados se implican mutua y continuamente para propiciar que las decisiones detonen cambios en la consciencia.

6.1.1.7. Proyecto de vida

Se identifican situaciones acerca de los distintos rumbos hacia los cuales camina el estudiantado. Ello nos permite ver cómo, adicional a los estudios de nivel superior, también se trazan rutas hacia el futuro orientadas a diferentes nortes.

Categoría Empírica	Subcategorías Empíricas	Análisis del texto	Categoría teórica
Proyecto de vida	Culminando un camino	Los conocimientos que aprendí en el CETIS los aprovecharé para mi futuro.	Drama
		La trayectoria me permite tener cierta claridad sobre lo que quiero estudiar.	
		Los errores forman parte de los aprendizajes para el futuro.	Prisma
		Me queda claro que, si no me quedo en la universidad, tengo otras opciones, como la posibilidad de trabajar.	

Tabla 11: Análisis de la categoría "Proyecto de vida" localizada en los recursos autobiográficos

El futuro es una preocupación de las personas. Pensar en lo venidero, implica también buscar ciertas maneras de garantizar su ocurrencia; sin embargo, ello no predice con exactitud que así sea. En el marco del drama, al momento en que se presenta una situación que implica el mañana, se experimenta con todo aquello que la persona fue y es y desde ahí comienza la construcción de una vivencia, la cual, a su vez, interactúa con la de otros, quienes atraviesan por un

momento de similares características. “Los futuros” se acompañan e influyen en diferentes sentidos y ello nutre al propio.

En este hilo de ideas, cuando las vivencias propias cruzan con las de otros y se experimentan en colectivo, desde la óptica del prisma, se colocan en balanza aquellos elementos que con los que se cuenta para cruzar el camino. Mirando aún hacia el futuro, ello se traduce a que las personas logran apreciar los elementos que tienen a disposición para poder llegar hasta ciertos momentos de la vida, sean o no anhelados, pero que forman parte del sendero mismo. De parte de los otros, en función de los vínculos, algunos recursos “se prestan” con el fin de apoyar la trayectoria hacia el futuro. Por otro lado, queda en evidencia la manera en que la institución como contexto pone a disposición las herramientas que permiten que el estudiantado camine hacia adelante, especialmente porque se trata de un contexto temporal que, al culminar, se volverá parte de un nuevo inicio.

6.1.2. Conclusiones del análisis de las autobiografías

Lo narrado por los estudiantes nos permite mirar las formas en que vivencian una trayectoria académica, desde una serie de preconcepciones hasta el momento en que están próximos a egresar. En tal camino, miramos distintos momentos en que ellos otorgan cúmulos de significados a las situaciones que viven.

Cotidianamente, tenemos una concepción de que a la escuela acuden personas con objetivos únicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, con el ingreso y egreso para la obtención de un documento certificador que funja como pasaporte de procesos académicos, administrativos o laborales, sin cabida a otras posibilidades. De hecho, los sentidos y significados que la revisten se centran meramente en tales ejercicios; sin embargo, las narrativas nos demandaron ir más allá, para mirarla como un espacio en el que se tejen vínculos afectivos, en el que se desarrollan experiencias que trastocan lo personal, al punto de ser reconocida como un segundo hogar.

Recordemos lo revisado por los autores como Augé (1992) con respecto a que, quienes habitan el espacio, le otorgan una carga de sentidos, por lo que, independientemente del destino conferido en lo oficial, los mismos estudiantes, en su calidad de actores, reconfiguran al espacio.

Al volverse un lugar en el que el estudiantado se ve en la posibilidad de adjudicar significados, y sin perderse aquel legitimado, los aprendices establecerán una relación de apropiación, lo cual hará, desde su significado primario, lo mismo con ellos.

Recuperar, entonces, las vivencias del alumnado, coadyuva en la apreciación de que no existe una sola trayectoria escolar, sino que, a partir de las narrativas, cada estudiante constituye una experiencia particular, con una historia que da oportunidad de pensar en los motivos por los cuales se llega a instituciones como el CETIS, así como lo que implica permanecer y andar un camino hacia el egreso. La *perezhievaniie*, entonces, se vuelve una oportunidad para ampliar la comprensión de lo que es ser y estar ahí adentro, viviendo el papel del ser estudiante de nivel medio superior, pensando además en el presente y el futuro, lo cual, sin duda, pone en juego los procesos de toma de decisiones y proyecto de vida.

Hasta este punto, nuestro análisis se centró en los recursos autobiográficos. En los siguientes párrafos, presentaremos lo correspondiente a las relatorías. En tal sentido, la lógica será similar, es decir, un abordaje a partir del ejercicio vivencial y los aspectos que lo conforman, ya que el argumento de este texto pretende recuperar la experiencia del docente en formación en su calidad de practicante e investigador de aula.

6.2.1. Análisis de relatorías.

Similar al trabajo realizado previamente, se llevó a cabo una exploración en las relatorías, localizando en ellas un grupo de categorías emergentes que nos permitieron señalar temáticas en torno a los sucesos en el aula, y que van desde el momento en que se llega al escenario y continua a lo largo de su recorrido. La pertinencia de tal ejercicio radica en la justificación de que, aquel que se encuentra en el aula en calidad de docente, también es un sujeto con la capacidad de observar, vivenciar y reflexionar sobre lo que acontece, ya que los eventos no nada más se relacionan con un ejercicio de enseñante y aprendices, sino que, entre ellos, también se despierta una serie de pensamientos y sentires, lo cual influye de diversas formas en la dinámica. Por lo tanto, el plasmarlo en un recurso narrativo, permite transparentar los sucesos, pero, además, establecer un dialogo propio y con los otros que da pie a reconstruir algunas partes de la experiencia en el salón de clases. Sin duda y por supuesto, de ello se desprenden categorías relevantes para ser analizadas. Ello se muestra a continuación.

6.2.1.1. Ingresando al aula

En este rubro recuperamos el momento en que se llega al aula. Si bien es cierto que se distingue por formar parte de lo cotidiano, como “cualquier inicio de semestre”, se encuentra la singularidad del mismo evento visto en dos grupos diferentes, especialmente por los niveles de acompañamiento recibidos (o no) en tal evento.

Categoría Empírica	Subcategorías Empíricas	Análisis del texto	Categoría teórica
Ingresando al aula	Con acompañamiento es más sencillo	El apoyo del personal influyó en el acceso al aula	Drama
		Parte de la práctica nos implicó negociar con la autoridad educativa nuestros alcances.	
		La puntualidad en el aula propició un buen inicio.	

	Sin acompañamiento se asemeja a una invasión	Llegué al aula de forma precipitada y ello generó una diferencia con el profesor titular.	Unidad de lo social y lo individual
		Enfaticé la importancia de un ejercicio colaborativo en el aula.	

Tabla 12: Análisis de la categoría "Ingresando al aula" localizada en las relatorías.

Cada experiencia en el aula es distinta. Ello puede deberse, entre otros elementos, a las cualidades propias del contexto en que se inserta la práctica, pero, además, en quienes conforman al aula misma. Si bien es cierto que los integrantes se ubican en un mismo nivel, y que ello les ha llevado a compartir determinadas vivencias, en realidad cada una se desarrolla de forma particular y por ende, desde la referencia del drama, cada miembro la experimenta de forma particular.

Tal refracción, viéndolo desde el drama, nos permite entender las razones por las que se logra distinguir la cualidad de cada grupo y, por ende, nos deja entender los motivos por los que el ingreso e interacción con cada uno de ellos tiene su propio desenvolvimiento. Ello, quizás, nos concede la oportunidad de justificar las razones por las cuales, a pesar de las demandas de una currícula, las disposiciones hacia un grupo son distintas de otro.

En este terreno es preciso señalar que no solamente el alumnado se encuentra implicado en estos procesos. La narrativa del apartado correspondiente nos permite pensar en el practicante de docencia como figura que también participa de todo ello, por lo que su propia *perezhivanie* jugará un rol central tanto en su trayectoria como en la de los integrantes del aula.

De la mano con esta idea, el aprendiz se implica en una cultura institucional de la cuál se apropia. La misma, le lleva a una conducción específica, ya que, si bien es cierto que realiza funciones en el aula semejantes a las de un titular, en realidad las limitaciones mismas del rol le llevan a una forma de pertenecer y de relacionarse distinta. En el marco de la unidad de lo social y lo individual ello nos invita a pensar sobre por qué la llegada al aula se aprecia con un matiz diferente:

por ser un “agente extraño” a la institución y por la dificultad que de incorporar “roles nuevos” a la estructura institucional.

6.2.1.2. Las reglas del juego

En este apartado, se miró que, si bien la Tutoría, asignatura en la que se realizó la intervención, forma parte del plan de estudios, en general, sus cualidades son distintas, es modalidad de acompañamiento, sin calificación, que permite trabajar sobre elementos de corte emocional; sin embargo, para la institución, el cursarla es de carácter obligatorio, aunque para el practicante se vuelve un reto, al sentir limitaciones en su alcance dentro del aula.

Categoría Empírica	Subcategorías Empíricas	Análisis del texto	Categoría teórica
Las reglas del juego	Lineamientos	En el ejercicio de las reglas del curso, propuse un diálogo para dar oportunidad a las propuestas del estudiantado y a las que la institución solicitó.	Drama
		Los alumnos sugirieron alternativas de modificación en los lineamientos aunque también pretendieron delegar la información al practicante de docencia.	
	Rompiendo el orden	A lo largo del semestre, se observó ausentismo e impuntualidad especialmente en el turno vespertino.	Unidad de lo individual y lo social
		El grupo no se presentaba o llegaba tarde porque la asignatura no es obligatoria en el plan de estudios.	
		Modifiqué algunas actividades a partir de la impuntualidad del estudiantado	

Tabla 13: Análisis de la categoría “Las reglas del juego” localizada en las relatorías.

La institución escolar establece distintas normatividades bajo la lógica de que ello contribuye a su estructura y funcionamiento. Ello es reconocido por el estudiantado, especialmente por el nivel en que se ubican, ya que es un elemento que les ha acompañado a lo largo de la trayectoria escolar; no obstante, dentro de las particularidades, cada contexto escolar demarca sus propios criterios, los cuales

se van dando a conocer en la medida en que el estudiante permanece ahí. Desde la mirada del drama y en diferentes proporciones, ellos aprenden, se apropian y participan de ellos, comprendiendo que su cumplimiento (o algunas partes de él) contribuirán a su permanencia.

Reconocen tales, comprenden sus implicaciones y corresponden a ellas a partir de lo posible; sin embargo, a partir de los mismos elementos, ello no ocurre a cabalidad, ya que a lo largo de la experiencia notamos distintas transgresiones. Apreciándolo desde la unidad de lo individual y lo social, comprendemos que las diversas vivencias tienen una influencia sobre el tipo de juego que se desarrolla ante las reglas. Ello no recae totalmente en el estudiante mismo, sino en cómo se configuran las oportunidades que otorga el espacio escolar.

6.2.1.3. La práctica docente en marcha

Se muestran varios momentos en los que el practicante de docencia intervino con el grupo. En tal sentido, más allá de las estrategias, se aprecian momentos en los que el diálogo pretendió destacar situaciones relevantes para el alumnado.

Categoría Empírica	Subcategorías Empíricas	Análisis del texto	Categoría teórica
La práctica docente en marcha	La supeditación al docente titular	En el ejercicio de las reglas del curso, propuse un diálogo para dar oportunidad a las propuestas del estudiantado y a las que la institución solicitó.	Drama
		Dialogué con los profesores y establecí acuerdos con ellos con el fin de cumplir con los intereses de ambas partes.	
	Interactuando con el grupo	El estudiantado explicó sus motivos para entregar o no las tareas solicitadas	Prisma
		Me sentí bien al mirar que, como practicante, pude establecer un vínculo de comunicación con el estudiantado	

Tabla 14: Análisis de la categoría “La práctica docente en marcha” localizada en las relatorías.

La figura docente se encuentra perfilada tanto por elementos de corte profesiográfico y cultural. Ser profesor ha implicado la construcción de una figura que responda a determinadas necesidades, distintas según el contexto en que se desarrolle, pero que comparten en común la mirada de “aquel que enseña”. Ello, desde la vista del drama, permite pensar en una actuación del rol, pasando por distintos procesos vivenciales, abonando ello a una visión individual en torno a lo que ello significa.

Ello, además, se incrusta en el escenario escolar. La figura docente, entonces, también responde a aquello que se demanda de sí y también se alimenta de tal. Desde el prisma, la visión de tal figura es dinámica y parece transformarse en la medida en que los acontecimientos lo vuelven necesario, aunque desde el mismo ángulo se aprecia un marco propio de referencia, el cual define con claridad cuáles son las normatividades que caracterizan a la labor.

6.2.1.4. Conociendo al grupo

En este rubro, se exploran las interacciones, principalmente, entre el estudiantado. De ellas, se rescatan momentos en los que se expresan sobre distintos temas, ya que ello permite identificar algunos sentidos y significados que han construido a lo largo de su trayectoria por el CETIS.

Categoría Empírica	Subcategorías Empíricas	Análisis del texto	Categoría teórica
Conociendo al grupo	En interacción con el practicante de docencia	Los estudiantes compartieron situaciones de su vida personal en el aula, además de recuerdos sobre cómo había cambiado la institución escolar	Drama

		Los alumnos hablaron de algunos temas de la vida cotidiana, lo cual sorprendió al practicante de docencia	Unidad de la consciencia
		Los alumnos expresaron sus opinión en torno al significado de ser estudiante	Prisma
		El estudiantado expresó su sentir al ser asignados al CETIS 2 y los motivos para permanecer	
		Observamos que los alumnos aprenden dialogando y compartiendo tareas.	Unidad de lo social y lo individual

Tabla 15: Análisis de la categoría “Conociendo al grupo” localizada en las relatorías.

El grupo se encuentra conformado por personas que, por diferentes causas, se encuentran ahí. Desde la lógica escolar, entendemos que el propósito de estar en el mismo lugar radica en el hecho de cumplir propósitos de enseñanza – aprendizaje; sin embargo, a partir de la óptica del drama, notamos que estar en el grupo, además de propiciar un clima para vincularse con otros, conlleva a conocerles más allá del rol con que la institución los identifica. Hablamos aquí de cualidades de índole personal, las cuales se aprecian en el aula en diferentes momentos. Intermentalmente, representa un juego en el que las humanidades confluyen y se involucran de diferentes maneras en las mismas dinámicas. Ello se cosifica en distintas experiencias que forman parte de la vida académica.

Por otro lado, notamos que el estudiantado maneja un repertorio de conocimientos lo cuál no debería sorprendernos, toda vez que ello ha sido producto de las distintas interacciones con diferentes contextos, lo cuál ha propiciado cambios en distintos niveles de la consciencia, quizás especialmente en el momento en que realizan tareas específicas. Bajo la lógica de la unidad de la consciencia, entendemos que el estudiantado, como ente indivisible, participa de lleno en todo momento. Ello nos puede explicar las razones por las cuáles se hace evidente su acervo conceptual en el momento en que la situación lo amerita.

Girando la óptica hacia el el prisma, entendemos que en tales convivencias se desarrollan distintos ejercicios cuyo centro radica en la dialogicidad. Ello a su vez

nos puede permitir comprender las razones por las cuáles el estudiantado manifiesta distintas formas de pensar, especialmente cuando aquello que se expresa evoca el recuerdo de emociones. Las maneras en que cada uno aprecia distintas situaciones de la vida cotidiana influyen en los otros. Ello permite entender que el prisma mismo continúa “esculpiéndose” ininterrumpidamente a partir de tales interacciones.

Apreciando las ideas narradas desde el ángulo de la unidad de la consciencia, entendemos que la interacción con el contexto y sus participantes logró tejer una historia. El diálogo permanente con el contexto y con los integrantes propició formas de constituir conocimiento desde lo relacional. Trabajar en equipo no es una tarea espontánea. Se desarrolla a partir de un grado de acercamiento social que posibilita o no un clima necesario para el abordaje de ciertas temáticas. Ello nos da oportunidad de entender los motivos por los que el estudiantado, en el momento en que realiza actividades con las personas de su elección, establece diálogos y establece toda una organización para realizar las encomiendas.

6.2.1.5. Reflexión del aprendiz de docencia

Si bien a lo largo del texto se aprecia una mirada del practicante en la cual describe e interpreta momento, en este apartado ilustramos apreciaciones que tienen que ver con el sentir al momento en que se suscitan los eventos en el aula.

Categoría Empírica	Subcategorías Empíricas	Análisis del texto	Categoría teórica
Reflexión del aprendiz de docencia	El aula es un campo de sucesos diversos	Algunas actividades institucionales se realizaron en la hora de tutoría y ello influyó en el desarrollo de la clase.	Unidad de lo social y lo individual
		Los grupos me despertaron emociones, especialmente con sus participaciones, su ausentismo o con el hecho de mirar la actividad como algo que va más allá de un requisito.	Drama

		Como practicante, me percaté de que hay aspectos que llaman mi atención y que van más allá de los contenidos.	
		No logramos que todos los estudiantes se integraran a las actividades.	Prisma

Tabla 16: Análisis de la categoría “Reflexión del aprendiz de docencia” localizada en las relatorías.

La práctica docente se encuentra rodeada de otras más. Entre ellas destaca la práctica institucional, la cual engloba a todas aquellas actividades que le dan oportunidad a su funcionamiento. En tal sentido, en la vida cotidiana de la institución se requiere el cumplimiento de algunas solicitudes para mantener su ritmo. Ello, desde la posición de la unidad de lo social y lo individual, representa la adecuación de los actores a su movimiento, aunque ello represente realizar ciertas modificaciones en los ejercicios.

Todo actor educativo se encuentra inmerso en las dinámicas que ahí acontecen y no solo desde su papel profesional, sino, además, a partir de la esfera personal. Apreciando esta idea desde el drama, consideramos que ello se vuelve un campo fértil de vivencias que, al incorporarse a la vida intrapsicológica de quienes están ahí, posibilitan distintos tipos de reflexión. Parece un esquema evidente; sin embargo, el ejercicio reflexivo permite mirar aquello que se refracta en el interior, ya que a su vez, tal imagen justifica el actuar hacia el exterior.

No podemos olvidar que la escuela misma es un espacio con una cultura propia, de la cual participan quienes ahí cohabitan. Tal característica contextualiza las formas en que unos y otros se conducirán, e incluso demarcará las limitaciones de tal actuar. Desde la vista del prisma, quienes ahí están, interactuando, incorporarán y se apropiarán de tales dinámicas a partir de sus propias concepciones y ello contribuirá en la forma en que se establezca la relación (distante o próxima) entre el practicante, los actores y el contexto.

6.2.1.6. *Rituales institucionales*

La escuela como espacio institucional, cobra sentido a partir de la realización de procesos de carácter administrativo, lo cual, en estricto sentido, le permite transparentar las funciones que realiza. En este apartado exploramos algunas de esas mecánicas, ya que ello permeó en distintos sentidos en el desarrollo de la práctica.

Categoría Empírica	Subcategorías Empíricas	Análisis del texto	Categoría teórica
Rituales institucionales	Aquello que no podemos pasar por alto	Como forma de lograr los cometidos, me impliqué en la realización de actividades administrativas.	Drama
		Algunas actividades institucionales se realizaron en la hora de tutoría y ello influyó en el desarrollo de la clase	Unidad de lo social y lo individual
	El papel de las calificaciones	La institución participó con recomendaciones para el trabajo en el aula.	

Tabla 17: Análisis de la categoría “Rituales institucionales” localizada en las relatorías.

En la institución se desarrollan “rituales” que corresponden a distintas estructuras. A manera de ejemplo, podemos señalar al currículum, a las normatividades, a la cultura escolar misma, a los integrantes y por supuesto al espacio – tiempo en que se ubica la práctica. Estos elementos permiten condensar una serie de actuaciones que “van de acuerdo” con el acontecer y ello a su vez, desde el drama, al vivenciarse en lo colectivo, se aprecia desde lo intrapsicológico como “lo que es porque así es”. El papel ritualizador, entonces, se vuelve un canal para que la dinámica escolar se concrete de principio a fin.

Sin salir de lo colectivo, entendemos que ello no surge de forma espontánea. En el marco de la unidad de lo social y lo individual, el hecho de llevar insertos determinado tiempo en el sistema escolar, comprendemos que en distintos momentos estos criterios han permeado de forma tal, que incluso, hay una

apropiación y una normalización de las vivencias lo que a su vez alimenta la constitución de rituales que otorguen sentido y significado a las prácticas institucionales.

6.2.2 Conclusiones del análisis de Relatorías

Hasta este punto identificamos que los relatos del practicante de docencia corresponden con la experiencia a lo largo del semestre. Miramos de ello que no se trató de una mera impartición de contenidos, sino que, en paralelo, de implicarse en dinámicas de corte institucional.

Observamos y comprendimos cómo los eventos cotidianos de la institución permean en el aula de distintas formas, como en aquellas en las que el aprendiz expresa el papel de los tiempos o de las intervenciones del personal de la institución en el aula en el horario de clase, por un lado, y por otro, de situaciones como la asistencia y puntualidad del estudiantado. Ello llevó al practicante a rearticular su quéhacer, ya que, en estricto sentido, su labor se encuentra sujeta a las posibilidades que la institución le brinde y a las que el estudiantado proporcione. En su papel de invitado, su proceder se enmarcó en los límites de tales.

Recordamos aquí a Magendzo (1986) quien nos recuerda que, ante el currículum, todos debemos responder de la misma manera, así como a Connell (2006), que nos habla de cómo a través del currículum se establece tanto lo que deben aprender los estudiantes como lo que deben enseñar los profesores.

Las dos miradas, nos permiten pensar y repensar cómo la dinámica escolar permea, también, en la vivencia del aprendiz de docencia, ya que muestra que, como forma de participar en el aula, es necesario implicarse en los designios institucionales y priorizarlos.

Por otro lado, no podemos olvidar que el docente, sea practicante o titular, ante el grupo manifiesta determinados pensamientos y sentimientos que se implican en su conducción con el grupo. Contar con la oportunidad de verterlo en un recurso narrativo, permite un ejercicio reflexivo que puede repasar la experiencia, revivirla en letras, ayudando a disipar o clarificar ello, y continuando con su labor, dando un nuevo matiz de que su labor no ocurre en un vacío, sino que dentro de ello hay toda una teatralidad compuesta por elementos que van más allá de lo académico.

Hasta este punto, miramos el retrato de la experiencia del practicante de docencia en el aula. En el siguiente apartado, abordaremos lo visto en la actividad del rotafolio, ya que, en ella, se recuperan diversos elementos en torno a la trayectoria escolar, pero además, trabajados al interior del aula, en pequeños colectivos que facilitaron el diálogo entre el estudiantado. Ello lo presentamos a continuación.

6.3.1. Análisis de rotafolios

Lo que sigue aquí, corresponde a lo trabajado por los estudiantes con los rotafolios. Consideramos importante este material, ya que su elaboración nos permite rastrear fragmentos de su voz. En tal sentido, los colocamos en este apartado ya que se realizaron próximos a culminar el semestre. Una de sus cualidades fue que surgió en el marco del diálogo, y lo descrito ahí, se compuso de la remembranza de toda una trayectoria escolar. Cada nota localizada ahí, surgió de la discusión sobre cómo se desarrollaron los eventos a lo largo de la trayectoria, y en ellos, permitió mirar su paso por la institución a lo largo del tiempo, valorando distintos niveles de transformación, tanto propias como de los otros y del entorno que ocupan.

El tiempo que había pasado entre el inicio del semestre y esta etapa, había permitido forjar ciertos vínculos entre ellos y el practicante de docencia, con lo cual surgió posibilidad de explorar otros elementos e incluirlos como parte del análisis.

La siguiente table muestra las categorías elaboradas a partir de los recursos mencionados.

6.3.1.1. Lo que sentí cuando llegué al CETIS 2

En este apartado, se exploraron los momentos iniciales del estudiantado en el plantel. En tal sentido, se localizaron emociones correspondientes al momento en que, posterior a la asignación, llegaron al plantel asignado.

CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LOS ROTAFOLIOS		
Lo que sentí cuando llegué al CETIS 2	Tristeza Gusto Frustración por no ser la primera opción Un lugar dónde estudiar Sorpresa (decepción) No fue tan malo Desacuerdo con los padres	Drama Prisma Unidad de lo social y lo individual

Tabla 18: Análisis de la categoría “Lo que sentí al llegar al CETIS 2” localizada en los rotafolios.

Al llegar a un lugar nos presentamos principal, mas no únicamente, con el fin de cumplir un rol. Ello implica que algunos elementos de nuestra humanidad destacan más que otros; sin embargo, al no podernos desprender de nuestra cualidad de personas, algunos elementos se hacen presentes, y nos permiten identificar, desde el drama, determinados sentidos y significados en torno a lo que implica estar ahí, en el nuevo lugar.

Conectando esa idea con el concepto de prisma, podemos pensar en cómo la manera en que se refracta el nuevo momento, a la par que confronta el ideal con la realidad, funge como un elemento que permite construir una serie de emociones a partir del “estar ahí”, del comenzar a vivir la experiencia, de interactuar con el nuevo contexto y permitir que ello retorne a la consciencia de manera distinta a la concepción inicial.

“No es como parece”, entonces, es un ejercicio de apropiación y reapropiación de la mirada a partir de dar oportunidad de establecer un diálogo con el nuevo espacio. Si bien es cierto que en un primer momento hay toda una carga valoral que influye en la apreciación del escenario, ello se vuelve el punto inicial de todo un trabajo de resignificación y con ello de la reconstrucción de la mirada hacia el nuevo rumbo.

6.3.1.2. *Las cosas que empecé a ver durante los primeros días*

En este apartado, se exploraron aquellos aspectos que el estudiantado comenzó a apreciar al aceptar al CETIS como opción para continuar sus estudios. Ello nos permitió pensar en algunas razones que posibilitaron su permanencia.

CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LOS ROTAFOLIOS		
Las cosas que empecé a ver durante los primeros días	El CETIS es un lugar pequeño Brinda la oportunidad de disfrutar ahí Ha cambiado a lo largo del tiempo	Unidad de la consciencia Unidad de lo social y lo individual

Tabla 19: Análisis de la categoría “Las cosas que empecé a ver durante los primeros días” localizada en los rotafolios.

Observamos en todo momento. Lo que nos rodea comienza un juego de reflexión que nos lleva a crear una opinión, en lo general, de placer o displacer. Desde la unidad de la consciencia, el nuevo espacio se vive como un ejercicio dinámico, el cual se transforma en la medida en que la persona atraviesa, con todos sus procesos, por la experiencia. En la misma línea, el carácter histórico vuelve factible que la consciencia se transforme momento a momento, estableciendo un juego con la forma real del contexto, la cual, se aprecia de manera distinta en el tiempo.

Por otro lado, dado que la vivencia se surca con los demás, no solo con quienes concurren en el espacio, sino con otros, “externos”, la apropiación del espacio se efectúa de manera distinta en cada uno. Ello puede apoyar en la

explicación sobre las formas en que se aprecia al espacio desde el primer momento hasta el último instante en que ahí se concurre. Estos elementos, explicados desde el marco de la unidad de la consciencia, se destacan especialmente cuando se evocan por medio del diálogo con otros, en un ejercicio intencionado de mirar las apreciaciones iniciales y cómo se han modificado hasta el día de la fecha a partir de un ejercicio de apropiación permanente. Insistimos en la presencia de los demás, porque no perdemos de vista que en el camino educativo hay distintos acompañantes. Otros de ellos se ubican “en casa” o fuera de la institución, aunque resonar con ellos, también, abona a la apreciación de la institución académica.

6.3.1.3. *Lo que sucedía en casa*

En este apartado, se aprecian elementos vinculados al hogar, recordando que los estudiantes, además de tales, también viven su juventud y aún se encuentran bajo su tutela. Como hijos de familia, apreciaron situaciones que ocurrían en el hogar. Ello se presenta a continuación.

CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LOS ROTAFOLIOS		
Lo que sucedía en casa	Los padres ofrecieron su respaldo al enterarse que sus hijos habían sido asignados al CETIS En casa se presentaban diferentes dificultades En general, los padres fueron un apoyo en la decisión de continuar la formación en el plantel	Drama Prisma

Tabla 20: Análisis de la categoría “Lo que sucedía en casa” localizada en los rotafolios.

Los seres humanos nos encontramos inmersos en distintos contextos de forma simultánea. Ello, desde la mirada del drama, nos permite responder a distintas maneras de actuar según cada ocasión. Desde ahí entendemos que las experiencias vividas, como las vinculadas con la familia, no ingresan al plantel de forma directa, sino que lo hacen a partir de los actores que ahí concurren. De la misma forma, la experiencia escolar viaja al hogar por el mismo medio. Ello se vuelve un elemento a destacar, ya que contribuye a entender las “influencias

intercontextuales” que vive el estudiantado y ello a su vez fungirá como pauta para entender por qué lo que acontece fuera del escenario escolar incide en él.

Por otra parte, mirando desde el prisma, entendemos que los estudiantes provienen de una diversidad de contextos, lo que a su vez nos deja pensar en distintos niveles de interacción con escenario escolar. Entendemos en este punto que el prisma no corresponde únicamente al estudiantado, sino en general, a todos los actores, incluso aquellos que no se encuentran propiamente dentro del recinto. Ello nos lleva a pensar en los elementos que, desde el exterior, influyen en el ejercicio educativo.

6.3.1.4. Lo que me gusta del CETIS 2

En general, la idea de haber sido asignados a este plantel no fue del todo grato. Sin embargo, algunas situaciones, además del apoyo familiar, posibilitaron la continuidad del camino. Por ejemplo, aquello que el plantel ofrecía y que era complejo apreciar si no se adoptaba la decisión de llegar a él. Ello lo presentamos a continuación.

CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LOS ROTAFOLIOS		
Lo que me gusta del CETIS 2	<ul style="list-style-type: none"> Los amigos que ayudaron a no desertar Los buenos profesores Las cosas aprendidas La ubicación del plantel Los momentos vividos en los diferentes espacios del CETIS El sentirse atraídos por alguien La cafetería 	<ul style="list-style-type: none"> Drama Unidad de lo social y lo individual Unidad de la consciencia

Tabla 21: Análisis de la categoría “Lo que me gusta del CETIS 2” localizada en los rotafolios.

“Es como un segundo hogar”, “de haber sabido cómo sería, lo hubiera elegido desde el primer momento”. Son algunas de las pictóricas del lugar, en la medida en que el estudiantado se da la oportunidad de conocerlo. La colisión con

la nueva realidad (visto desde el drama) evoca distintas emociones y pensamientos. Ello a su vez, más allá de la permanencia, abona a la idea de que se vuelve el lugar correcto para continuar los estudios, aunque además, para estar.

La voluntad como una decisión de permanencia, posibilita la vivencia y de manera gradual la apropiación de lo que ahí acontece. Gustar del CETIS, entonces, se vuelve el resultado de una relación con el contexto. Una que contribuye al deseo de conocer y reconocerse como parte de espacio, así como formar y forjar vínculos con quienes ahí concurren. Desde el ángulo de la unidad de lo social y lo individual, ello nos lleva a mirar una diversidad de motivos, adicionales a los académicos, que robustecen a la trayectoria académica hasta el último instante en que se participa en el plantel.

Participar constantemente en el mismo contexto implica el poner en juego al ser en diferentes momentos. Por otra parte, a partir de la vivencia como un ejercicio dinámico, entendemos que la historia sigue su curso, lo que significa que en el tránsito educativo se desarrollan múltiples historias que otorgan sentido y significado a experiencia, lo cual, desde el marco de la consciencia, crea las condiciones de cambio en la misma.

6.3.1.5. *¿Qué siento ahora que ya me voy?*

Este elemento nos permitió explorar una reflexión en torno a la trayectoria, de inicio al día de la fecha. Al respecto, el estudiantado nos brinda un panorama de lo que para ellos significó esta etapa de su vida.

CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LOS ROTAFOLIOS		
¿Qué siento ahora que ya me voy?	Los amigos como personajes importantes en la trayectoria escolar Los cambios en el pensamiento desde la llegada hasta el día en que se encuentran	Drama Prisma Unidad de lo social y lo individual

	El pensar en el futuro y las bases que les proporciona el dejar en el plantel El notar los cambios en la manera de ser	
--	--	--

Tabla 22: Análisis de la categoría “¿Qué siendo ahora que me voy?” localizada en los rotafolios.

Posterior a la colisión de las expectativas del lugar deseado y el asignado, comienza un recuento en torno a lo acontecido a lo largo del tiempo. Las valoraciones son distintas a lo apreciado al inicio. De ello podemos pensar que las relaciones intermentales influyeron lo suficiente en la vida intrapsicológica como para posibilitar una nueva visión, tanto de lo vivido como del futuro mismo. Siguiendo con la perspectiva del drama, los intercambios con los otros propiciaron visiones varias en torno al presente y al futuro, logrando ver con ello al CETIS como un segundo hogar.

Por otro lado, corresponder a la oportunidad de cursar los estudios en el lugar no deseado implica aceptar el hecho de pasar tiempos y vivencias ahí. Al hacerlo, continúa construyéndose una historia en la cual, de manera gradual, se van encontrando motivos para permanecer, para considerar al lugar como ideal, abandonando la idea de la sensación de haber fracasado en el examen que los llevó a matricularse ahí. Es claro que el lugar no es lo único que abre este panorama, ya que “los demás” son parte constante del discurso del estudiantado. Mirando ello desde el panorama de la unidad de lo social y lo individual, de ello se trata la relación con el contexto. Una que alcanza a establecer tal unión que se logran apreciar cambios importantes entre el antes y el después, a partir de la idea del crecimiento y de las inspiraciones que se construyeron en el espacio escolar hacia el futuro.

6.3.2. Conclusiones del análisis de rotafolios

Lo presentado por el estudiantado en los rotafolios representa un elemento fundamental, ya que su contenido se construyó a partir de los diálogos en equipos, por lo que las temáticas presentadas fueron resultado de su elección. En tal sentido,

lo plasmado por ellos nos deja pensar en que la escuela es un escenario de experiencias de diferente naturaleza, principal, aunque no únicamente académicas.

Hacemos hincapié en que, si bien las anotaciones localizadas son breves en comparación con las narrativas presentadas en los recursos previos, podemos otorgarles un valor en la forma en la que el diálogo posibilitó su edificación, ya que los estudiantes emprendieron discusiones que abonaron en la reconstrucción de cada experiencia solicitada. Ello es un trabajo central, porque no podemos pasar por alto lo colectivo de la vivencia, al tiempo en que ellos fueron quienes decidieron los contenidos a presentar en sus trabajos.

Recordemos lo dicho por Palacios (2007), Hernández (2008), Reyes (2009), Grijalva (2011) y Ávalos (2012), que mencionan que la escuela recibe a estudiantes que son jóvenes. En ese tenor, parte de la constitución de sus sentidos y significados se basan en aquellas experiencias e interacciones que ocurren en este periodo de la vida, adicional a las diferentes circunstancias que viven en el resto de los espacios cotidianos con la familia o quienes ejercen esta función, las amistades, la pareja y otros más, e incluso, con quienes se encuentran al interior del espacio escolar.

Mostrar estos elementos nos permite pensar en cómo la escuela forma parte de una historia constituida por distintas vivencias, lo que, a su vez, nos deja ver que no es un espacio vacío, sino un contexto propio, con cualidades que posibilitan que el estudiantado lo perciba como aquel en donde pueden construir relaciones lo suficientemente sólidas como para permanecer, e incluso, pensar en la continuación de alguna trayectoria hacia el futuro, con las bases que ahí, y no en otro lugar, se aprenden.

6.3.3. *Algunas reflexiones y conclusiones finales.*

El análisis realizado hasta este punto nos permite pensar en varios aspectos. En primer lugar, partiendo desde el contexto que nos ocupa. El CETIS 2, un nivel educativo que corresponde al nivel medio superior en el sistema educativo mexicano. Como vimos en el apartado correspondiente, dos de sus distinciones son que pertenece a la oferta educativa de la Secretaría de Educación Pública, además de contar con una formación técnica. Estos elementos nos dan oportunidad de iniciar una discusión en torno al CETIS como escenario escolar. Comencemos recordando que el estudiantado, como forma de ingresar, requiere realizar un examen de conocimientos y que la puntuación obtenida lo colocará en esta u otra opción.

Ello es importante, ya que el bachillerato en sí mismo, es una etapa educativa en la que los estudiantes reciben una formación que les permite continuar sus estudios en una carrera profesional, o en su caso, incorporarse al sector productivo, lo cual es sabido en lo general por el estudiantado, ya que previo al ingreso, reciben distintos tipos de información que les permiten orientarse hacia la opción educativa de nivel medio a elegir, y a partir de ello, realizan un ejercicio en el que se comienza a prestar atención sobre aspectos como:

- a) El egreso de la institución previa (para quienes son estudiantes en activo)
- b) La revisión de las opciones educativas
- c) La preparación para el examen, ya que cada opción educativa toma en cuenta un mínimo de puntaje, diferente de las otras.

Autores como Weiss (2009) nos llevaron a la reflexión de que opciones educativas como el CETIS corresponden a los estudiantes que no obtuvieron puntuaciones elevadas, lo cual implica una experiencia de llegar a un lugar que, de principio, no es del todo deseada, y que, sin embargo, ahí están, estudiando, conviviendo, continuando con su formación para distintos propósitos.

Ingresar al CETIS, a partir de los intereses del presente trabajo, fue una experiencia que permitió reconocer dinámicas distintas que se entretajan en su interior, y que únicamente se pueden apreciar a partir de estar ahí, siendo parte temporal del escenario.

Desde ahí, pudimos mirar que la escuela, en concreto, la que nos ocupa, no es un lugar en el que únicamente se impartan contenidos dispuestos desde un currículum. Más aún, pudimos reflexionar sobre la idea de que este último interactúa con las cualidades de los actores educativos que ahí cohabitan.

Mirar esto, contribuyó en el entendimiento de que la educación media superior, desde su amplia oferta educativa, se traduce a un ejercicio vivo, el que, por decirlo de alguna forma, cada uno de sus aspirantes desea experimentar de diferentes formas, considerando, por ejemplo, a la opción educativa como un elemento central en la elección.

Uno de los motivos es, según la voz del estudiantado del presente proyecto, al prestigio de la institución con respecto a otras; sin embargo, en términos del currículum, parece no haber un cuestionamiento profundo en torno a lo que ofrece la escuela con respecto a la formación en contenidos.

Magendzo (1986), Torres (1998) y Connell (2006) nos llevaron a ver cómo el currículum, desde instancias descentralizadas, dicta lo que se debe aprender, limitando el ejercicio de profesores y estudiantes en la participación hacia tal encomienda.

Ello tal vez sea la razón por la cual, al momento de hablar sobre las consideraciones para la elección, no lo mencionan, remitiéndose quizás a comentar el papel del pase automático para considerar a la UNAM como la opción deseada.

Sin embargo, el llegar al CETIS, diferentes entes coadyuvan en la integración del estudiantado. Una de ellas, la orientación educativa. Esta área que se distingue por ser fungir como acompañamiento al estudiantado con diversos fines, entre ellos, administrativos, académicos, emocionales y de prevención de riesgos, por mencionar algunos.

En el caso del plantel, tal departamento cumple con estas funciones, por un lado, y por otro, permite la vinculación de la institución con los padres de familia o cuidadores. Desde ahí se crea una oportunidad para pensar que la institución escolar, para poder cumplir con sus cometidos, también requiere de formar y forjar lazos (principalmente administrativos) con quienes son responsables del alumnado en términos de su cuidado personal. El estudiantado, por su parte, en sus narrativas valoran la presencia de estos, y el que la institución les otorgue importancia, posibilita un acompañamiento de mayor proximidad entre ellos.

No obstante, y como vimos en el apartado correspondiente, la orientación requiere de distintos mecanismos que le permitan cumplir sus objetivos. Entre ellos, la participación de distintos actores, e incluso, el establecer dinámicas que se extiendan hacia toda la institución. Tal motivo, por ejemplo, lleva a la aparición de personajes, como los prefectos y vigilantes, quienes se encargan, entre otras cosas, de regular el acceso al estudiantado, ya sea a la institución escolar o al aula, valiéndose de los mecanismos que se consideran como legítimos, y en mancuerna con áreas como la orientación educativa, la cual se encarga del ejercicio del orden y la disciplina en el espacio escolar.

Desde esta mirada, vemos que la orientación como área, extiende sus lazos al interior y exterior de la institución; no obstante, en concordancia con los autores revisados, tampoco podemos dejar de lado sus cualidades socioemocionales. Bisquerra (1992) nos apoyó en mirar la complejidad de este campo a partir de los rótulos con los cuales se le identifica en la educación; sin embargo, en el momento de vislumbrarlo en la realidad educativa, si bien miramos que una de sus funciones

empata con el trabajo socioemocional, al enmarcarse en una institución, el papel administrativo se vuelve un ejercicio a cumplir, por lo que atender ambos ejercicios se vuelve crucial en la labor.

Si bien la orientación es un ejercicio presente en todo momento, al llegar al aula su actuar se modifica. Recordemos que este espacio, en el que se suscitan principalmente ejercicios vinculados al proceso de enseñanza – aprendizaje, aunque también reconocemos la necesidad de un acompañamiento evidente dentro del aula.

Es así como surge la tutoría, la cual, en complemento con el ejercicio de la orientación, se vuelve un acompañamiento en el que, principalmente, un profesor designado trabaja con grupos de estudiantes contenidos de corte socioemocional y académico. La cualidad es que la actividad tutorial se estructura en una asignatura específica, que, a su vez, se imparte en un horario y aula determinada, conjugándolo con el resto de las materias, lo permite que además de los contenidos, el estudiantado se forme, también, en temas socioemocionales, además de contar con un acompañamiento académico que funja de apoyo en la trayectoria escolar.

Esta labor, si bien se pretende insertar en el aula al igual que las asignaturas, al fondo muestra sus complejidades. Una de ellas, radica en la no – calificación, cualidad que el estudiantado toma en cuenta como parte de su trayectoria escolar, y que influye en el desarrollo de la asignatura, por lo que la institución implementa diferentes estrategias para mantener la asistencia. Quizás por esa razón, es que, a través de esta materia, además de los contenidos programados y del involucramiento de actividades como el programa Construye – T, se difunde información relacionada con los trámites académicos, lo cual, si bien no pertenece a las asignaturas y tampoco arroja una calificación, sí permite un apoyo para que el estudiante transite por la escuela con la mayor información posible.

Estos elementos nos permitieron ver en el desarrollo del trabajo que la institución no avanza por sí misma, sino que requiere distintos niveles de comunicación que le permitan alcanzar sus objetivos. Tal es la necesidad que, evidentemente, la labor no recae en el profesorado, sino en lo general, en distintos personajes educativos, e incluso, en otros actores que se encuentran fuera de ella, pero que, desde una participación conjunta, le otorgan sentido y significado a partes medulares de la trayectoria del estudiantado.

Dos de los elementos centrales en los que se aprecian tales participaciones, y que forman parte de los propósitos del presente trabajo, se vinculan con la toma de decisiones y el proyecto de vida. En tal sentido, lo que observamos en nuestro ejercicio, que la escuela forma parte de su configuración, ya que, de base, su estructura curricular encamina al estudiantado a una formación específica. En el caso del CETIS, de carácter propedéutico y tecnológico, lo cual influye en el estudiantado a encaminarse hacia una elección profesional específica, o en su caso, de tipo superior, en ambos sentidos, continuando con la profesión estudiada en esta etapa o eligiendo otra alternativa.

Lo destacamos, toda vez que, desde este nivel, la institución brinda la posibilidad de los primeros acercamientos al mundo profesional. Recordemos que el bachillerato es un nivel intermedio dentro de la trayectoria escolar, y que en esta etapa, los estudiantes se encuentran en su etapa adolescente, próximos a la mayoría de edad, por lo que, en términos de aquello que se espera de un ciudadano, se encuentran próximos a ocupar un lugar en la vida productiva.

En nuestro trabajo, los estudiantes comprenden esta situación, lo que les lleva a pensar en el tipo de decisiones hacia las cuáles se orientarán, vinculándolas con aspectos como intereses y afinidades, pensando en algunos momentos sobre aquello a lo que desean dedicarse posterior al bachillerato. Los autores revisados, entre ellos, Maslow (1991) nos llevan a pensar que las decisiones parten de motivaciones específicas. Desde este marco pensamos en las particularidades y en

aquello que se juega al momento de elegir un “algo”, ya que implica a su vez desechar otras alternativas.

Y como lo miramos en el capítulo correspondiente, no es un ejercicio que parta del vacío, sino que se encuentra comprometido a partir de la capacidad que los estudiantes tienen para visualizar aquello que podrían realizar si se enrutan hacia uno u otro camino.

Al respecto, una de nuestras apreciaciones fue que los estudiantes no construyen estos procesos solos, sino que los orientan a partir de los otros, desde un ejercicio dialógico en el que los demás ejercen distintos tipos de influencia, ya sea como guías o como quienes comparten entre sí distintas inquietudes, especialmente si con estos últimos se logra formar y forjar vínculos afectivos importantes como la amistad.

No olvidemos que la escuela es un escenario social, en el que los aspectos afectivos se filtran y hacen las veces de un “pegamento emocional” que posibilita las relaciones con los demás, creando distintos grados de proximidad que dan pie al ejercicio dialógico mencionado, a partir de la apertura de la confianza.

Sería difícil observar estos elementos a simple vista. El enfoque cualitativo brindó esta posibilidad, ya que parten de la idea de interactuar en los momentos espacios de interés, además de conocer “de viva voz” aquello que sucede en un contexto en específico, desde las interacciones sociales.

Dentro de este enfoque, la etnografía nos apoyó en la descripción e interpretación de los sucesos en el contexto, ya que por medio de ella, logramos narrar tanto las características del plantel, como de quienes ahí concurren. En tal sentido, también nos llevó a interpretar los eventos que se presenciaron. Recurrir a este recurso nos permitió pensar en la situacionalidad de la vida escolar, ya que si bien, día con día los eventos parecen rutinarios, casi ritualizados, en realidad cada

situación se entreteje de forma distinta, y desde esa posición nos percatamos particularmente de momentos específicos, como el regocijo de jubilación de un docente en el caso del turno matutino, o el acongojo por el deceso de otro profesor en el turno vespertino, ambos eventos presenciados mientras transcurrían las observaciones en el espacio, y sin embargo, en lo general, cada momento ocurre a su propio ritmo, si bien se asemeja a otros ocurridos en el mismo espacio.

Por lo tanto, desde el ejercicio etnográfico, entendemos que la educación es un instante que no se repetirá, ya que ocurre en una trama particular. Por ejemplo, los estudiantes presenciaron que, durante su trayectoria, ocurrieron modificaciones en el espacio escolar, lo cual, si bien sucedió en el espacio físico, nos permite ilustrar el cómo la transformación es irreplicable y ocurre de manera permanente e ininterrumpida.

El aula, como espacio en donde ocurre el proceso de enseñanza – aprendizaje, vive ritmos similares. Sus actores, además de interactuar, se ven influenciados por aquello que ocurre en el espacio escolar. El practicante de docencia no fue la excepción, ya que, mientras realizaba su labor, se presentaron algunos eventos que le llevaron a modificar su práctica.

En el marco de la investigación – acción, el docente (para nosotros el practicante) es colocado como un ente reflexivo, observador y activo, que se permite mirar aquello que ocurre a su alrededor y cómo influye en su ejercicio, lo cual a su vez, le lleva a realizar ajustes en él, en su actuar, buscando además producir un impacto más allá de lo disciplinar.

No siempre es posible, especialmente cuando el rol se encuentra enmarcado en limitaciones, como se observó en el desarrollo de este trabajo; sin embargo, la reflexión hacia los grupos de las aulas con que se trabajó, así como al propio papel, dio pie a las adecuaciones en las que se tuvo claro que el aula no está regida por

un solo ritmo, sino que se mueve desde elementos dialógicos que se vuelven los canales, entre otros, del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los elementos dialógicos son un componente permanente dentro del escenario escolar, lo cual pudimos apreciar de forma constante tanto en las observaciones como en la práctica, las personas que concurren en el espacio se comunican por medio del lenguaje en diferentes sentidos, buscando formas de reunirse para ello, si bien la institución establece limitaciones al respecto.

Visto esto desde la óptica de la teoría sociocultural, podemos pensarlo desde la perspectiva de la *perezhivanie*, ya que la trayectoria escolar se conforma por un cúmulo de vivencias, en las que sus actores no se comunican únicamente con fines académicos, sino que además, comparten diferentes instantes que les permiten constituir distintos sentidos y significados, tanto relacionados con la escuela como otros más, como por ejemplo y como lo visualizamos en el desarrollo del trabajo, con el formar y forjar vínculos afectivos, a los que ellos denominan “amistades” o “segunda familia”, quienes llegaron al igual que ellos sin desear encontrarse en la opción asignada, y resignificándola, en gran medida, a partir de la presencia de los otros.

En el mismo marco sociocultural, nos percatamos del papel de distintos grados de las Zonas de Desarrollo Real y Próximo. A lo largo de las sesiones, apreciamos conocimientos con que contaban los estudiantes con respecto a los temas tratados. Ello, puesto en juego en las actividades realizadas, facilitó la mirada sobre distintas destrezas en ellos, lo cual nos invita a pensar que los estudiantes cuentan con conocimientos que juegan de diferentes formas en el aula, y que surgen cuando se propicia un clima para ello, como por ejemplo, temas en los que puedan participar activamente, o en su caso, la oportunidad de una dinámica dialógica de mayor horizontalidad.

Estos saberes, entre otras cosas, los apreciamos también en los recursos analizados. En el caso de las autobiografías, pudimos mirar las formas en que los estudiantes pasaron por varias etapas previo a ingresar al CETIS hasta el instante en que concluimos la actividad, es decir, el quinto semestre. El recurso contribuyó a establecer otra modalidad de diálogo con el estudiantado. Una que se distinguió por conocer cualidades de su intimidad, en el sentido de que ellos seleccionaron las temáticas a tratar, si bien se solicitó con el desarrollo de un tema específico. La narrativa fue interesante, ya que nos dio oportunidad de conocer algunos elementos contextuales del estudiantado, por ejemplo, sobre su familia, su experiencia previa a ingresar al CETIS, el cómo recibieron la noticia de haber sido asignados, los primeros días, aquello que les apoyo a afianzar la decisión de permanecer y lo que ha sucedido a lo largo de la trayectoria. Ello permitió consolidar el argumento de que los estudiantes son, también, sujetos con historia. Desde ahí aprendimos a mirarlos asumiendo distintos roles de manera simultánea.

Con respecto a los rotafolios, dicho instrumento nos ayudó a mirar las maneras en que los estudiantes reconstruyeron su trayectoria desde el diálogo, recordando distintas anécdotas y plasmando sus opiniones en el recurso, con el fin de mostrar elementos de lo que concebían, en conjunto, la travesía educativa. El valor de dicho trabajo radicó en la participación conjunta, ya que si bien hubo una distribución de tareas en la cual algunos hacían las anotaciones mientras otros tomaban la palabra para proponer aquello que debía o no aparecer, en un sentido horizontal, que permitiera suficiente libertad de expresión para el llenado del papelógrafo. Desde esta mirada, el observar cómo los estudiantes establecían los acuerdos para el desarrollo del trabajo, contribuyó a la reflexión de cómo se integran a partir de los vínculos que establecen.

Completamos el esquema con observaciones realizadas en el aula, lo cual aterrizamos en relatorías, en las cuales describimos e interpretamos sucesos vistos con los estudiantes y otros personajes presentes a lo largo del semestre. La cualidad de este documento, parte del hecho de que el narrador es el mismo

practicante de docencia. La pertinencia de ello radica en que el escrito permite establecer líneas de reflexión con distintos grados de profundidad que posibilitan, por un lado, la rearticulación constante de la práctica y por otro lado la comprensión de los procesos que se desarrollan en el salón de clases.

La bondad de este recurso en la práctica docente radica en que el instrumento mismo, además de la descripción de eventos, coadyuva en la identificación de pensamientos y sentimientos de quien narra, lo cual, en su conjunto, transparenta los eventos en el espacio áulico.

Por último, como vimos en la integración de recursos, concluimos mencionando que la trayectoria escolar se encuentra marcada por la *perezhivanie*, y que ello otorga distintos sentidos y significados al camino del estudiantado por el estudiantado. Ello nos explica, entre otras cosas, cómo la toma de decisiones y el proyecto de vida parten de distintos referentes.

De esa forma, podemos concluir que la toma de decisiones y el proyecto de vida no son meras planeaciones que, tras seguirse, se concreten. A ellas subyacen estructuras que se vuelve importante atender, a partir de la consideración de las vivencias de cada estudiante. Si bien es cierto que la escuela como escenario educativo ofrece una formación colectiva, el impacto sobre cada alumno se vive de forma diferenciada, por lo que se vuelve importante prestar atención a las formas en que el estudiantado experiencia el camino educativo, y desde ahí, trazar rutas que los impliquen de manera activa tanto en su tránsito por el bachillerato como por la construcción de sus proyectos de vida.

REFERENCIAS

Acosta, F. (2012). Educar, Enseñar, Escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Revista Tendencias Psicológicas*, No. 20, pp. 93 - 105. Recuperado el 12 de septiembre de 2020 de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2016>

AEF (2018), Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de: https://www2.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/Guia-Operativa-para-Escuelas-Publicas-2018-2019.pdf

Aguirre, A. (1995). 1. Etnografía. En A. Aguirre **(Ed.)**, *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (3 – 20 pp). México: Alfaomega.

Álvarez, A. (2006), Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación. España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Angrosino, M. (2012), *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Arboleda, J. (s/f), La relatoría crítica y la formación de pensamiento autónomo e inclusivo. Recuperado el 20 de noviembre de 2019 de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5704931.pdf>

Area, M. (2010), Los medios de enseñanza: conceptualización y tecnología. Recuperado el 25 de mayo de 2020 de: <https://ced.enallt.unam.mx/blogs/socio-pragmatica/files/2013/06/Manuel-Moreira1.pdf>

Arias, L. (2009), Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica que realiza el docente en el aula. *En Revista*

Posgrado y Sociedad. Vol. 9(2), Septiembre 2009, pp. 32 – 57. Recuperado el 22 de noviembre de 2019 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3662261.pdf>

Augé, M. (1992), *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

Ávalos, J. (2012). Las conversaciones juveniles en los intersticios del aula. En E. Weiss. (Coord.), *Jóvenes y Bachillerato*, (pp. 97 – 124), CDMX: ANUIES. Recuperado el 19 de mayo de 2020 de: http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf#page=7

Baquero, R. (2013). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (4 ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Betancourt, S., y Cerón, J. (2017), Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, num. 50, febrero – mayo, 2017, pp- 21 – 41. Recuperado el 18 de enero de 2020 de: <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194250865003.pdf>

Bisquerra, R. (1992), *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

Bisquerra, R. (2012), *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Blumer, H. (1982), *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Ed. Hora S.A.

Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

Campos, G. (2017), *Metodologías de la Investigación Cualitativa en las Ciencias Sociales: Etnografía, Historias de Vida, Estudios de Caso, Comunidad y Diagnóstico*. México: Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.

Cárdenas, S. (2016). Reforma curricular y competencias del siglo XXI en México. ¿Están alineados los estándares y el material de formación docente?. En F. Reimers y C. Chung. (Ed.), *Enseñanza y aprendizaje en el Siglo XXI: metas, políticas educativas y currículo en seis países*. (pp. 163-194). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Carreño, F. (1993), *Instrumentos de medición del rendimiento escolar (2ª ed.)*, México: Trillas – ANUIES.

Castorina, J., y Baquero, R. (2005), *Dialéctica y Psicología del Desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Argentina: Amorrortu Editores.

Cattaneo, M. (2008), *Metas de adolescentes argentinos: Un estudio exploratorio. Orientación y sociedad. Vol. 8*. Recuperado el 10 de enero de 2019 de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/13884/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Celigueta, G., y Solé, J. (2013), *Etnografía para Educadores*. Barcelona: Editorial UOC.

CESDER (2002), *Educación para el medio rural: una propuesta pedagógica*. México: Ed. Castillo.

CETIS 2 (s/f), *Reglamento Interno del CETIS 2*. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de: <http://websites.dgetiweb.mx/BlackWidow/Plantel/811/4670-30-9811.PDF>

Cifuentes, R. (2011). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

Cobos, D. (2017). Procesos de selección para ingresar a la educación media superior en el Distrito Federal. Entre la equidad y el mérito individual. En L. Villa (Coord.), *La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad*, (pp. 25 – 59), México: UNAM y CONACYT. Recuperado el 18 de junio de 2020 de: http://132.248.82.60/jspui/bitstream/IIS/5249/4/oportunidades_educat.pdf#page=89

Connell, R. (2006), *Escuelas y justicia social (3ª ed.)*. España: Ed. Morata.

CONSTRUYE-T (s/f), ConstruyeT. Recuperado el 30 de octubre de 2019 de: <http://construyet.sep.gob.mx/>

Contreras, M. y Contreras, A. (2013), La práctica pedagógica desde los docentes desde una visión émic y étic: elaboración teórica emergente. *Revista Evaluación e Investigación, No. 1, Año 10*. Recuperado el 1º de junio de 2020 de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/41746/articulo4.pdf;jsessionid=FCEBBD83674982D1CF7757F2E2110366?sequence=1>

Contreras, J. y Pérez, N. (2010) “Investigar la experiencia educativa”, Madrid: Ed. Morata.

Cruz, T y Hernández, J. (2016). IX Cronoscopios juveniles, nunca iguales pero tampoco permanentes. En A, Evangelista, T. Cruz, y R. Mena, *Género y juventudes*, pp. 259 – 280. San Cristóbal de las Casas: El Colegio de la Frontera Sur.

Cubero, M. y Rubio, D. (2005), Principales tesis teóricas y metodológicas de la Psicología Histórico – Cultural. En M. Cubero y J. Ramirez (Ed.), *Vygotsky en la Psicología Contemporánea. Cultura, mente y contexto*. (pp. 21 – 46), Argentina, Miño y Dávila srl.

D'Angelo, O. (1999), El proyecto de vida y la situación social de desarrollo en las etapas de su formación. *Ponencia para el evento Vigotsky/Hóminis 99*. La Habana, Cuba. Recuperado el 9 de febrero de 2019 de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120823101925/angelo4.pdf>

D'Angelo, O. (2004), Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. Recuperado el 9 de febrero de 2019 de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>

Daniels, H. (2003), *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

De Pelekais, C. (2000) “Métodos cuantitativos y cualitativos: diferencias y tendencias” *Telos*, Vol. 2 (2): 347 – 352. Recuperado el 17 de enero de 2019 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436313>

De Souza, R. (2011), La investigación-acción como herramienta de construcción del currículo social de la escuela. *Revista EDUCAMAZÔNIA - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, Año 4, Vol 1, nº6, jan-jun, 2011, Pág. 75-86*. Recuperado el 10 de marzo de 2019 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3916372>

Delval, J. (2017), *Los fines de la educación (12ª reimp.)*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011) “El campo de la investigación cualitativa, Vol. 1”. México: Gedisa.

DGETI (s/f), Bachillerato Escolarizado. Recuperado el 6 de octubre de 2019 de: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cetis

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (2021), Matrícula de inicio de los Planteles CETIS del ciclo escolar del 2020-2021.

Domínguez, G., Álvarez, F., y López, E. (2012), Orientación educativa y TIC. Nuevas respuestas para nuevas realidades. Colombia: Ediciones de la U.

Ducoing, P. (2015), ¿Tutoría y/o acompañamiento en educación? . En P. Ducoing (Ed.), *Tutoría y Mediación I*. (pp. 57 – 80), México, IISUE Educación. Recuperado el 15 de noviembre de 2020 de: <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/tutoria-y-mediacion-i>

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006), Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación (5ª ed.). España: Editorial Grao.

Eisner, E. (1998), El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.

Feixa, C. (1999), De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud. Barcelona: Editorial Ariel.

Fernández, P y Díaz, S. (2002) “Investigación cuantitativa y cualitativa”. *Cadena de atención primaria (9)*, Recuperado el 17 de enero de 2019 de: https://www.fisterra.com/gestor/upload/guias/cuanti_cuali2.pdf

Foucault, M. (2002), Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frankl, V. (2004), *El hombre en busca del sentido (7 ed.)*. Barcelona: Herder Editorial.

Galindo, E., Zarza, S., Argüello, F., Robles, E., y Villafaña, G., (2013) Proyecto de vida y transiciones juveniles. Situación actual en un grupo de jóvenes solteros de la ciudad de Toluca, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 16, (3), Recuperado el 22 de febrero de 2019 de: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol16num3/Vol16No3Art2.pdf>

Gallardo, A., Alonso, M., Schultz, H. (Coord.), y Rico, M. (2014), *Bachillerato intercultural. Modelo educativo, características y operación*. México: SEP. Recuperado el 15 de junio de 2020 de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/250924/BachilleratoIntercultural.pdf>

Gambara, H., Vargas, E., Balanta, P., Ibarra, C., Rojas, A., (s/f), *Yo decido mi vida: Decisiones sexuales en la adolescencia*. Proyecto A/019691/08, Recuperado el 23 de febrero de 2019 de: <https://fys.uniandes.edu.co/site/images/inf2009.pdf>

García - Pérez, A. y Mendía, R. (2015). Acompañamiento Educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 1, enero - abril, 2015, pp. 42-58. Recuperado el 30 de enero de 2019 de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56738729004.pdf>

Gimeno, J. (2003), *El alumno como invención*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2007), *El currículum: una reflexión sobre la práctica (9° ed.)*. Madrid: Morata.

Gómez, S. (2012), Metodología de la Investigación. México: Red Tercer Milenio. Recuperado el 24 de enero de 2019 de: [http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Axiologicas/Metodologia de la investigacion.pdf](http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Axiologicas/Metodologia_de_la_investigacion.pdf)

González, J. (1999), Psicoterapia de grupos. Teoría y técnica a partir de diferentes escuelas psicológicas. México: Manual Moderno.

González, C. y González, S. (2008), La Orientación Educativa en las Escuelas Secundarias durante el Siglo XX. En *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. X, No. 25, Marzo – Junio 2008, pp. 37 – 45. Recuperado el 14 de octubre de 2019 de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n14/a06.pdf>

González, F. (2006), *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala. Recuperado el 29 de mayo de 2020 de: <http://www.memoriavirtualguatemala.org/sites/default/files/mvg/INVESTIGACI%C3%93NCUALITATIVA.pdf>

González, J. (2007), La reconceptualización de la Orientación Educativa. Una necesidad impostergable, urgente, prioritaria. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. 5(11), pp. 1 – 3. Recuperado el 8 de abril de 2020 de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272007000100005

Grados, J. (2017), Capacitación y desarrollo de personal (5ª ed.). México: Trillas.

Greenwood, D. (2000). De la observación a la investigación – acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*

(9), pp. 27 – 49. Recuperado el 8 de enero de 2019 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=157929>

Grijalva, O. (2011), La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. *Revista de Investigación Educativa* Vol. 12. Recuperado el 18 de junio de 2020 de: <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/grijalva-diversion-trabajo-academico.pdf>

Guerra, M.A. y Guerrero, M.E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss. (Coord.), *Jóvenes y Bachillerato*, (pp. 33 – 62), CDMX: ANUIES. Recuperado el 19 de mayo de 2020 de: http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf#page=7

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Pomares.

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015), Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de los alumnos y estudiantes. *RMIE*, Vol. 20(67), pp. 1019 – 1054. Recuperado el 24 de mayo de 2020 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a2.pdf>

Hernández, G. (2006), *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hernández, J. (2008). La Orientación Educativa en el México del Nuevo Siglo. En J. Hernández y H. Magaña (Comp.), *Retos educativos para el siglo XXI*. Primer Coloquio Iberoamericano de Orientación Educativa y Tutoría (pp. 131 - 141). México: Cenzontle.

Hernández, J. (2008), El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales. México: UPN. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de: <http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/128/1/JOAQUIN%20HERNANDEZ%20GONZALEZ05.pdf>

Hernández, J. (2012), Amistad y noviazgo en el bachillerato. En Eduardo Weiss (Coord.) Jóvenes y bachillerato, pp. 359. México: ANUIES. Recuperado el 21 de noviembre de 2019 de: http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373

IEMS (s/f), Registro de aspirantes por excepción a la modalidad escolar y semiescolar para el ciclo 2019 – 2020. Recuperado el 17 de septiembre de 2020 de: http://www.iems.df.gob.mx/descargar-convocatoria_excepcion_2019.pdf

Izcarra, S. (2014), Manual de investigación cualitativa. México: Fontamara.

Jackson, P. (2010). La vida en las aulas. (2° ed.). Madrid: Morata.

Jiménez, R. (1998), Metodología de la investigación. Elementos básicos para la investigación Clínica. La Habana: Editorial Ciencias Médicas. Recuperado el 22 de enero de 2019 de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-doc/metodologia_dela_investigacion-texto.pdf

Kozulin, A. (1994), La psicología de Vygotski. Biografía de unas ideas. Madrid: Alianza Editorial.

Labarrere, A., Ilizástigui, L., y Vargas, A. (2003), Formar Psicólogos: Un enfoque desde la integración de tres concepciones. SUMMA Psicológica UST, Vol. 1(1), 49

– 58, Recuperado el 16 de abril de 2020 de:
<https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/7/7>

Latapí, P. (1998), Un siglo de educación en México. Vol. I. México: Fondo de Cultura Económica.

Latorre, A. (2005), La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial GRAO.

Maffesoli, M. (2004). El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas. México: Siglo XXI Editores.

Magaña, H. (2013), El discurso de la Orientación Educativa en México: la historia de los primeros años del siglo XX. En *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. VI, No. 14, Julio – Diciembre 2013, pp. 2 – 12. Recuperado el 18 de enero de 2020 de: <http://remo.ws/revistas/remo-25.pdf>

Magendzo, A. (1986), Currículum y cultura en América Latina. Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)

Martínez, J. (2011) “Métodos de investigación cualitativa”. *Silogismo No. 8, Publicación Semestral Julio – Diciembre 2011*. Recuperado el 16 de enero de 2019 de:
<http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>

Martínez, M. (2017) “Ciencia y arte en la metodología cualitativa”. Ed. Trillas: México.

Martínez, P., y Martínez, M. (2011), La orientación en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 1, 2011,

pp. 253- 265. Recuperado el 27 de enero de 2020 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678823>

Maslow, A. (1991) Motivación y personalidad (traducción), Ediciones Díaz de Santos S.A.: Madrid. Recuperado el 23 de febrero de 2019 de:
https://www.academia.edu/21608771/ABRAHAM_MASLOW_-_MOTIVACION_Y_PERSONALIDAD

Mendoza, I., Machado, E., y Montes de Oca, N. (2016), La orientación vocacional y la elaboración de los proyectos personales de vida. Tendencias y enfoques. *Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Vol. 1, Año 2016, Num. 4, Octubre – Diciembre*. Recuperado el 5 de enero de 2019 de:
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/266/226>

Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.

MEXTERIOR (s/f), Sistema Educativo Mexicano. Recuperado el 20 de junio de 2020 de: <https://www.mexterior.sep.gob.mx/sisedMEX.html>

Molina, D. (2004), Concepción de Orientación Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación. 35(1)*, 1-22. Recuperado el 5 de abril de 2020 de:
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2924>

Monje, C. (2011) “Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica”, Universidad Surcolombiana: Neiva. Recuperado el 21 de enero de 2019 de:
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Moriña, A. Investigar con Historias de Vida. Metodología Biográfico – Narrativa. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones Madrid.

Naranjo, M. (2009) Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* 33(2), 153-170, ISSN: 0379-7082. Recuperado el 23 de febrero de 2019 de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>

Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S. y Thoilliez, B. (2017) “Fundamentos de la investigación y la innovación educativa”. UNIR Editorial: España. Recuperado el 20 de enero de 2019 de: https://www.unir.net/wp-content/uploads/2017/04/Investigacion_innovacion.pdf

Ortega, M. (2007), *El maestro como trabajador*. En: Eduardo M. (comp.), *El oficio de ser maestro. Relatos y reflexiones breves*. México: División Cultural De Nadie - ISCEEM.

Palacios, R. (2007). *Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada*. En Carlota G. y Claudia S. (Coords), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Ediciones Pomares.

Pérez, N., Filella, G., y Bisquerra, R. (2009), A los 100 años de la orientación: De la orientación profesional a la Orientación psicopedagógica. *Revista Currículum*, 22, octubre 2009, pp. 55 – 71. Recuperado el 15 de enero de 2019 de: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13897/Q_22_%282009%29_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rama, G. (1989), III. La situación de la juventud y los problemas de su inserción en la sociedad. En CEPAL, *Políticas Sociales en Uruguay. Educación y Juventud*. Montevideo: Ed. TRANDICO S.A.

Repetto, E. (1992), *Fundamentos de orientación (2° ed.)*. La empatía en el proceso orientador.

Reyes, A. (2009), La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista RMIE, Vol. 14 (40), pp. 141 – 147*. Recuperado el 20 de junio de 2020 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a8.pdf>

Ritchey, F. (2002), *Estadística para las Ciencias Sociales. El potencial de la imaginación estadística*. México: Mc Graw Hill.

Riviere, A. (1984), La Psicología de Vygotski. Sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y aprendizaje. No. 27 y 28, pp. 7 – 86*. Recuperado el 1 de junio de 2020 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668446>

Rockwell, E. (2014), De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord.) *La escuela cotidiana (6ª ed.)* (p. 13 – 57), México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias [Antología esencial]*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 15 de octubre de 2020 de:
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf

Rodríguez, F., y Urteaga, E. (2005). *Co-Construcción de contextos psicológicos en la Comunidad de Aprendizaje. Exploraciones metodológicas*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 7 de marzo de 2020 de: <http://132.248.9.195/ptd2005/01921/0344223/Index.html>

Rodríguez, L. (2015). Los adolescentes y el juego libre en el recreo. En M. Gutierrez y P. Morales. (Ed.), *El juego en el escenario educativo actual. Discursos y prácticas*

de juego en la educación preescolar, primaria, secundaria, media y superior. (pp. 105-113). Bogotá: Universidad de la Salle. Recuperado el 5 de octubre de 2020 de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117125101/el_juego_en_el_escenario.pdf

Rogoff, B. (1993), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.

Rojas, R. (2009). Capítulo 1. Trascendencia de la vida cotidiana. En C. Rojas y A. Ruiz (coord.), *Apuntes de la vida cotidiana. Reflexiones educativas*. (pp. 11-15). México: Plaza y Valdés.

Rojas, R. (2009). Capítulo 2. Vida cotidiana y desarrollo intelectual. En C. Rojas y A. Ruiz (coord.), *Apuntes de la vida cotidiana. Reflexiones educativas*. (pp. 17-26). México: Plaza y Valdés.

Rojas, R. (2009). Capítulo 3. Vida cotidiana y educación informal. En C. Rojas y A. Ruiz (coord.), *Apuntes de la vida cotidiana. Reflexiones educativas*. (pp. 27-34). México: Plaza y Valdés.

Romero, F. (s/f) "Manual para la elaboración de investigación cuantitativa y cualitativa en Psicología de la Salud". *Proyecto apoyado por PAPYME*. UNAM. Recuperado el 9 de enero de 2019 de: <http://www.psicol.unam.mx/Investigacion2/pdf/Metodologia.pdf>

Romo, A. (2011), *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

Rosas, R. y Sebastián, C. (2001), *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Ruiz , M, y Luna, A. (2017). El Derecho a la Educación en el Nivel Medio Superior en México. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 73-90. Recuperado el 3 de julio de 2020 de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200006>

Sampieri, R. (2014) “Metodología de la investigación. 6ª Ed.” Mc Graw Hill: México. Recuperado el 26 de octubre de 2018 de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Sánchez, J. y De Diego, M. (2022). La emergencia de la intervención: Retratos del confinamiento en estudiantes de licenciatura y maestría en la Ciudad de México. En A. Borgobello, T. Platzer do Amaral y M. P. Rebello de Souza. *Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina*. Argentina: UNR Editora.

Sánchez, M., Prieto, A., Alonso, P. y Amores, J. (2011), Guía práctica del asesor y orientador profesional. España: Editorial Síntesis.

Saravi, G. (2015), Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. México: Flacso México / CIESAS.

Schultz, A. (2003), El problema de la realidad social. Escritos I. Buenos Aires – Madrid: Amorrortu Editores.

SEMS (2017), Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SiNaTa). Recuperado el 7 de abril de 2022 de: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/sinata#:~:text=La%20tutor%C3%ADa%20acad%C3%A9mica%20es%20el,lograr%20un%20estudio%20eficiente%2C%20desarrollar

SEMS (2019), ¿Vas a elegir bachillerato? Decide bien informado. Conoce todas las opciones, valora y decide. Recuperado el 17 de junio de 2020 de: http://sems.gob.mx/es/sems/opciones_de_estudio

SEP (s/f), Estadísticas Educativas. Recuperado el 17 de septiembre de 2020 de: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>

SEP (s/f), Guía de Estudio. Recuperado el 17 de septiembre de 2020 de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/ingreso_2018_13_DOCENTE_SECU-HISTORIA.pdf

SEP (s/f), La estructura del sistema educativo mexicano. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Recuperado el 6 de abril de 2022 de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf

SEP (2013), Prefecto. Recuperado el 6 de abril de 2022 de: <http://www.cbtis249.edu.mx/prefecto.php>

SEP (2016). Uniformes escolares, no gastes más. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de: <https://www.gob.mx/profeco/documentos/uniformes-escolares-no-gastes-de-mas?state=published>

SEP (2017), Oferta Educativa Educación Media Superior. Recuperado el 17 de junio de 2020 de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-educacion-media-superior>

SEP (2000), Manual de procedimientos de la Orientación Educativa. (2ª ed.). México: SEP – DGETI - SEIT.

Soriano, C. (1995), Toma de decisiones eficaces. Madrid: Ediciones Díaz de los Santos.

Toffler, A. (1973), El shock del futuro. México: Fondo de Cultura Económica.

Torres, J. (1998), *El currículum oculto* (6° ed.). Madrid: Morata.

UEMSTIS (s/f), "David Alfaro Siqueiros". Recuperado el 18 de junio de 2020 de: <http://www.dgetiweb.mx/CETISNO002/Historia-364>

UEMSTIS (2016). Carreras y/o especialidades del Bachillerato Tecnológico Especializado. Recuperado el 16 de junio de 2020 de: <http://uemstis.sep.gob.mx/index.php/oferta-educativa-y-planteles/83-carreras-y-o-especialidades/177-modulo-carreras>

Universidad de Guadalajara (s/f), Educación Tecnológica. Recuperado el 16 de junio de 2020 de: <http://www.sems.udg.mx/educacion-tecnologica>

Urteaga, M. (2009) Juventud y antropología: una exploración de los clásicos. *Diario de campo*. No. 56, octubre – diciembre 2009, 13 – 28 pp. Recuperado el 26 de octubre de 2020 de: <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/rutasdecampo/article/view/7639>

Valdés, V. (2011). Orientación para Orientadores. Una guía para desarrollar sus competencias. México: Pearson.

Varela y Álvarez – Uria (1991), Arqueología de la escuela. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Velazquez, S. (s/f) Programa institucional "Actividades de Educación para una Vida Saludable. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Sistema de Universidad

Virtual. Recuperado el 22 de febrero de 2018 de:
https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/licenciatura/documentos/LECT105.pdf

Velázquez, L. (2007), 2. Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En Carlota G. y Claudia S. (Coords), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Ediciones Pomares.

Veresov, N. (2014). Emociones, perezhivanie y desarrollo cultural: el proyecto inacabado de Lev Vygotski. En C. Moro y N. Muller. (Dir.), *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico* (pp. 1-36) [Versión DX Reader]. Recuperado de:
<https://www.kobo.com/mx/es/ebook/semiotica-cultura-y-desarrollo-psicologico>

Wagner, W., y Hayes, N. (2011). *El Discurso de lo cotidiano y el sentido común: La teoría de las representaciones sociales*. México: Ed. Anthropos.

Weiss, E. (2009), Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa, No. 32, pp.83 – 94*. Recuperado el 25 de mayo de 2020 de:
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704011.pdf>

Wenger, E. (2001), *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.

Wertsch, J. (1993), *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Wertsch, J. (1995), *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Ediciones Paidós.

ANEXOS

Carta Descriptiva CETIS 2, "David Alfaro Siqueiros"

Fecha: Lunes 2 de septiembre
 Profesor Practicante: Juan Antonio Ugalde Martínez
 Actividades Programadas para la Sesión de Tutoría
 Grupos: 5AARH y 5AI
 Turno Matutino: 12:20 a 13:10 Turno vespertino: 17:30 a 18:20
 Duración de la sesión: 50 minutos

Sesión 1: ¿Qué hago aquí?

Tema	Objetivo	Acciones	Material	Tiempo
Presentación	Que los estudiantes conozcan al profesor, así como el profesor a los estudiantes.	Me presentaré con el grupo, mencionando mi nombre, edad, profesión, el motivo por el que me encuentro con ellos y lo que espero de la Tutoría.	Sin material	5 minutos
Expectativas y lineamientos	Que los alumnos (por lo menos 3), expresen lo que esperan de las actividades de la tutoría, indicando la forma en que les gustaría trabajar las actividades. De igual forma, se les solicitará que propongan algunos puntos que sugieran para que la clase se desarrolle de acuerdo a sus criterios.	Dividiré el pizarrón en dos partes. En el lado izquierdo, estará la palabra Expectativas y en el lado derecho la palabra Lineamientos. La intención es que desde su creatividad surja la idea de cómo desarrollar la clase. Al respecto, yo también colocaré lo que espero y lo que considero se debe tomar en cuenta para el mismo objetivo.	Pizarrón Marcadores Borrador	20 minutos
Explicación de los recursos de trabajo	En este espacio se indicarán los elementos de trabajo	Posterior a ello, haré mención de elementos como la asistencia, la autobiografía, la participación y el diario de clase. A manera de ejemplo, les presentaré los elementos básicos, resaltando las preguntas: ¿A qué me dedico?	Sin material	15 minutos

		<p>¿Cómo llegué al CCH, a esta escuela, a la Facultad y a la Maestría? ¿Por qué me encuentro aquí? ¿Cómo me siento aquí?</p> <p>También comentaré que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. La extensión de palabras es libre. 13. Pueden utilizar las palabras que deseen, pero que no se pierda el objetivo. 14. Es importante que las ideas reflejen lo solicitado. 15. Es voluntario, aunque formará parte de la evaluación. 16. Se entregará vía mail. <p>Al terminar, comentaré que la siguiente ocasión, yo presentaré mi propia autobiografía, para que vean con detalle el tipo de trabajo a entregar.</p> <p>Posteriormente mencionaré el propósito del diario, indicando que se llenará con base en los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo que aprendí en la clase, ¿cómo puedo aplicarlo en algún momento de mi vida? - ¿Me quedé con algún comentario que me hubiera gustado expresar en clase? - ¿Cuál es mi opinión de la clase de hoy? <p>Explicaré lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es confidencial, por lo que solamente yo podré verlo. 2. Se escribirá a mano. 3. El límite de palabras es libre, y se sugiere que sea con base en su total honestidad. 4. Será un ejercicio voluntario, aunque para efectos de evaluación, elegiré tres al azar por clase, para su revisión. 5. Tendrá suficiente libertad de expresión, para que 	
--	--	---	--

		<p>ellos puedan narrar con base en su propio vocabulario, y que al mismo tiempo, sea entendible.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Lo revisaré cada semana, al azar, como parte de conocer sus opiniones. 7. El día que lo revise, pediré que redacten en una hoja blanca su experiencia, y posteriormente la pegarán en la fecha en que debe ir esa narración. 8. Haré anotaciones dentro de sus reflexiones. 9. Al final de semestre, será una de las evidencias de evaluación. 10. Yo también llevaré un diario, el cual podrá ser consultado por cualquiera de los alumnos en el momento en que lo solicite. 11. Se hará énfasis en que será un cuaderno exclusivo para la actividad, por lo que en caso de que alguien no cuente con recursos para comprarlo, se acerque conmigo para manejar el tema. <p>Tendrán la libertad de anotar en mi diario los comentarios que consideren, con base en su percepción de la clase y de mí como profesor.</p> <p>Los recursos se mostrarán en las sesiones posteriores, con el fin de que los estudiantes vean de qué forma se trabajarán, y cuál será su utilidad dentro de los temas revisados en clase.</p>		
<p>Ficha de identificación</p>	<p>Se solicitará que, en una pequeña ficha, anoten sus datos de contacto.</p>	<p>Explicaré que la ficha tiene como propósito el contacto con ellos, y que sus datos los mantendré únicamente para uso de la materia. En la ficha, se colocará un rubro para que anoten el nombre con que les gusta que les llamen. Este será el control de asistencia de la sesión 1.</p>	<p>Ficha de datos personales Bolígrafos.</p>	<p>5 minutos.</p>

Fecha: Lunes 2 de septiembre
 Profesor Practicante: Juan Antonio Ugalde Martínez
 Actividades Programadas para la Sesión de Tutoría
 Grupos: 5AARH y 5AI
 Turno Matutino: 12:20 a 13:10 Turno vespertino: 17:30 a 18:20
 Duración de la sesión: 50 minutos

Sesión 2: Para conocernos

Tema	Objetivo	Acciones	Material	Tiempo
¿En qué nos quedamos?	Retomar, desde la participación del estudiantado, los temas vistos en la clase anterior	Se sondeará con los estudiantes sobre lo que los temas que se revisaron en la sesión anterior, con el fin de dar seguimiento a lo visto.	Sin material	5 minutos.
¿Quién soy?	Presentar la autobiografía.	Presentaré mi propia autobiografía, con el fin de que miren cuál es la propuesta de trabajo a realizar. A la par, brindaré una copia impresa del documento a cada estudiante, con el fin de que puedan observar el formato y los temas abordados.	Autobiografía impresa	20 minutos
	Analizar el contenido de las autobiografías presentadas	Una vez que se escucharon los contenidos de la autobiografía, se profundizará en los aspectos que la componen, con el fin de reflexionar los aspectos que abarcaremos.	Pizarrón Marcadores Plumones	20 minutos
Actividad para casa	Redactar la autobiografía	A continuación, aclararemos las dudas del estudiantado. Posterior a ello, se darán las indicaciones para realizar tal actividad, resaltando la fecha en que deberá ser enviada.	Pizarrón Marcadores Borrador	5 minutos.

CETIS 2, “David Alfaro Siqueiros”

Fecha: Lunes 2 de septiembre
 Profesor Practicante: Juan Antonio Ugalde Martínez
 Actividades Programadas para la Sesión de Tutoría
 Grupos: 5AARH y 5AI
 Turno Matutino: 12:20 a 13:10 Turno vespertino: 17:30 a 18:20
 Duración de la sesión: 50 minutos

Sesión 3: ¿Quién soy?

¿Qué vimos la clase pasada?	Recordar los temas vistos en la sesión anterior	Se solicitará al grupo que comenten lo que recuerden sobre la sesión anterior.		Sin material	5 minutos
¿Yo soy?	Reflexionar sobre el Yo, como una forma de comprender hacia dónde voy	Solicitaré que, primero de manera individual, los estudiantes reflexionen, y escriban en una hoja, sobre la frase “Yo soy”: Comenzaré repartiendo una hoja, que me permitirá	El conocimiento del sí mismo implica un trabajo de introspección importante.	Hojas Blancas Nube de palabras impresa	40 minutos

		<p>reconocer los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lo que me gusta hacer en mi tiempo libre. 2. Lo que me desagrada hacer en mi tiempo libre. 3. Los temas que me gustan para platicar. 4. Los temas que me disgustan para platicar. 5. Quisiera dedicarme a... 6. No me gustaría dedicarme a... 7. Me considero... 8. No me considero... <p>Antes de contestar en la hoja...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Daré un primer momento, para pensar sobre sí mismos. Esto puede ser a partir de cualidades físicas, emocionales, sociales, académicas. 2. Dentro de la reflexión, insertaré la pregunta "¿he cambiado en algo en mi estancia en el CETIS 2?" 3. Al terminar la reflexión, se numerarán del 1 al 5 para formar equipos. 4. Posterior a ello, se pedirá que intercambien entre ellos algunas de las opiniones acerca de los temas tratados. 			
--	--	--	--	--	--

		<ol style="list-style-type: none"> 5. En equipos, se compartirá la reflexión individual. 6. Se aclarará que el ejercicio es libre, aunque se requiere honestidad. 7. Tendrán tiempo para discutir el sentir de la actividad. 8. No hay respuestas buenas ni malas, únicamente es a partir de la opinión. 9. Al terminar, se pedirá que peguen sus hojas en el pizarrón. 10. Se pedirá que los alumnos miren lo que colocan sus compañeros, con el fin de que identifiquen maneras de ser. 11. Los trabajos se llevarán a una reflexión, que permita dejar la pregunta abrir la pregunta, acerca de si la escuela ha aportado algo más. 12. La reflexión se completará con una nube de palabras, elaborada a partir del enfoque de Carl Rogers, acerca del autoconocimiento. 			
--	--	---	--	--	--

CETIS 2, "David Alfaro Siqueiros"

Fecha: Lunes 2 de septiembre
 Profesor Practicante: Juan Antonio Ugalde Martínez
 Actividades Programadas para la Sesión de Tutoría
 Grupos: 5AARH y 5AI

Turno Matutino: 12:20 a 13:10 Turno vespertino: 17:30 a 18:20
 Duración de la sesión: 50 minutos

Sesión 4: Mis deseos					
Tema	Objetivo	Acciones	Marco de referencia	Material	Tiempo
Lo que deseo	Identificar los diferentes tipos de deseos que podemos tener.	<p>Iniciaré hablando de la reflexión del autoconcepto (tema de la sesión anterior), y realizaré preguntas acerca de las reflexiones del diario. Las preguntas, se centrarán en el tipo de reflexiones que surgieron durante el ejercicio.</p> <p>Una vez realizado, incorporaré la idea de la importancia de los deseos como parte de las motivaciones en la vida y como forma de identificar lo que conocemos de nosotros mismos, con el fin de cubrir algunas necesidades.</p> <p>Posteriormente, dividiré al grupo en equipos. Cada uno tendrá un rotafolio en el que los alumnos colocarán algunos de sus deseos. Se hará hincapié en que el ejercicio es voluntario, aunque honesto.</p> <p>Mientras se desarrolla la actividad, me acercaré con los equipos, para escuchar el intercambio de ideas, y cómo en la hoja van plasmando su información.</p> <p>Una vez realizado esto, se solicitará que peguen sus rotafolios en el pizarrón, y que observen con detenimiento lo que</p>	<p>Para esta actividad, se tomará el referente de Abraham Maslow, quien de acuerdo con la Teoría de las motivaciones, entendiéndolas como impulsos, necesidades o deseos, que la persona satisfecerá en función de lo que representen para sí, y que una de las razones por las cuales es importante su estudio, es el hecho de que, aunque parezcan fines, también son medios para alcanzar un fin posterior (que con cierta probabilidad, también será otro medio).</p> <p>Maslow también hace hincapié, en que, dadas las características del ser humano, es imposible enumerar los impulsos motivadores, y más bien, propone la idea de que cada deseo tendrá asignado un valor psicológico dado por el propio sujeto. En cuanto al obstáculo para la realización, también menciona que estará otorgado por el sujeto mismo.</p> <p>Una de las cosas que destaca, con relación a las necesidades, es una jerarquía, dentro de la cual, especifica sus características, agrupadas de la siguiente manera:</p> <p>a) Fisiológicas: Las que tienen que ver con el cuerpo.</p>	<p>Pizarrón Plumones 5 Rotafolios Plumones Diurex</p>	40 minutos

		<p>sus compañeros plasmaron.</p> <p>De acuerdo con Maslow (1991), los deseos obedecen a más de un factor, por lo que, dentro de la clase, solicitaré que el ejercicio se trate de pensar en que cada necesidad responde a más de una causa.</p> <p>Situaré algunos ejemplos de ello:</p> <p><i>“Tener dinero, puede ser una necesidad para ‘x’ por estos motivos, pero para ‘y’ por estos otros, y para ‘z’ por estos más...”</i></p> <p><i>“Andar con alguien, puede ser muy importante, porque nunca ha tenido pareja, y para otra persona puede ser no tan necesario, porque ha tenido más oportunidades...”</i></p> <p><i>“Saltarme la clase puede no tener importancia para alguien, porque su prioridad pueden ser los amigos. Para otra persona, puede ser la tarea de otra materia, y para alguien más, que no hay interés por la asignatura...”</i></p> <p><i>“Sacar la prepa, puede ser importante para alguien, porque le permite estudiar una carrera, aunque para otra persona puede serlo, porque se lo piden para trabajar, y para alguien más, porque</i></p>	<p>b) Seguridad: Relacionada con la “...estabilidad, dependencia [de algo que resguarde], protección, ausencia de miedo...” (p. 25)</p> <p>c) Pertenencia y necesidades de amor: dar y recibir afecto. (p. 28)</p> <p>d) Estima: Valoración alta de sí mismos. Autorrespeto o autoestima. “...estas necesidades se pueden clasificar en dos conjuntos subsidiarios. Primero están el deseo de fuerza, logro, adecuación, maestría y competencia, confianza ante el mundo, independencia y libertad. En segundo lugar, [...] el deseo de reputación o prestigio (definiéndolo como un respeto o estima de las otras personas), el estatus, la fama y la gloria, la dominación, el reconocimiento, la atención, la importancia, la dignidad o el aprecio” (p. 29 y 30)</p>		
--	--	---	--	--	--

		<p><i>se lo exigen en casa...</i></p> <p>Con estos ejemplos, y basado en la teoría de la motivación humana, pretendo ejemplificar que las raíces de cada motivo, el valor que se le da a cada uno, así como a la dimensión que se le otorga al obstáculo, se encuentra en lo que cada uno piensa acerca de...</p> <p>Se cerrará la actividad, entregando el documento sobre las necesidades básicas propuesto por Maslow, como forma de cerrar la actividad.</p>	<p>Autorrealización: "lo que los humanos pueden ser, es lo que deben ser" (p. 32), "la tendencia en ella [la persona] de hacer realidad lo que ella es en potencia [...] llegar a ser todo lo que uno es capaz de llegar a ser"</p>		
--	--	--	---	--	--

CETIS 2, "David Alfaro Siqueiros"

Fecha: Lunes 2 de septiembre
 Profesor Practicante: Juan Antonio Ugalde Martínez
 Actividades Programadas para la Sesión de Tutoría
 Grupos: 5AARH y 5AI
 Turno Matutino: 12:20 a 13:10 Turno vespertino: 17:30 a 18:20
 Duración de la sesión: 50 minutos

Sesión 5: ¿Con qué recursos cuento?

Tema	Objetivo	Acciones	Marco de referencia	Material	Tiempo
¿Cómo vamos hasta aquí?	Retomar los elementos de la sesión anterior.	Iniciaremos con una ronda de preguntas para recordar aquellos temas vistos la sesión anterior		Ninguno	5 minutos
¿Qué me llevo?	Reflexionar sobre nuestros recursos personales al momento de vivir situaciones personales	<p>Solicitaremos al grupo que se organicen por equipos, tres en total. Ello se hará de forma libre, desde sus criterios de elección.</p> <p>Posterior a ello, anotaremos en el pizarrón tres artículos, a saber:</p>	Las Zonas de Desarrollo Real y Próximo, son dos conceptos propuestos por la teoría sociocultural. En ambos, la resolución de problemas se vuelve el núcleo central de interés. Mientras que en la primera la persona muestra	Plumones Pizarrón	40 minutos

		<p>a) Una caja de plomería. b) Equipo médico para una cirugía. c) Un campamento.</p> <p>A cada equipo se le asignará uno de los artículos mencionados, y el objetivo será que ellos mencionen las herramientas que constituyen cada uno, y su función. Para ello, podrán auxiliarse de sus conocimientos y de los recursos que tengan disponibles. Ejemplo: el diálogo entre compañeros y las redes sociales.</p> <p>Hecho esto, abriremos una discusión que nos permitirá mirar aquello que se encuentra a disposición, así como su utilidad en el marco de la toma de decisiones y el proyecto de vida.</p> <p>Partimos de la consideración de que las personas contamos con recursos de distintos niveles que nos permiten enfrentar momentos en la vida.</p> <p>Concluiremos la actividad recuperando en el pizarrón las aportaciones grupales, con el fin de que los estudiantes puedan mirar la expresión de sus ideas.</p>	<p>una capacidad de solución independiente, en la segunda se apoya de otros, “expertos” que le permiten desarrollar tal potencial.</p> <p>A partir de la concepción de que las experiencias de cada persona son diferentes, entendemos que sus Zonas de Desarrollo se constituyen de forma distinta. En tal sentido, el compartir lo vivido, permite que los estudiantes reconozcan sus capacidades y las enriquezcan con los otros, mediante el diálogo.</p> <p>Desde este aspecto, el profesor únicamente se vuelve acompañante del proceso, y si bien contribuye con su experiencia, en realidad permite que el estudiantado exprese y construya desde el diálogo sus saberes.</p>		
--	--	---	---	--	--

CETIS 2, “David Alfaro Siqueiros”

Fecha: Lunes 23 de septiembre
Profesor Practicante: Juan Antonio Ugalde Martínez

Actividades Programadas para la Sesión de Tutorías Duración de la sesión: 50 minutos					
Sesión 6: ¿Cómo le voy a hacer?					
Turno Matutino: 12:20 a 13:10			Turno Vespertino: 17:30 a 18:20		
Prof. Titular Turno Matutino: Hena Maria Antonieta Ronces Rosas Grupo Turno Matutino: 5 AARH Salón Turno Matutino: B1 Total de Alumnos Turno Matutino: 33 Alumnos presentes Turno Matutino: _____			Prof. Titular Turno Vespertino: Eduardo Adrián Gurrola Méndez Turno Vespertino Grupo Vespertino 5AI Salón Turno Vespertino: B9 Total de Alumnos Turno Vespertino: XX Alumnos presentes Turno Vespertino: _____		
Tema	Objetivo	Acciones	Marco de referencia	Material	Tiempo
¿Qué es un estudiante?	Discutir en torno al significado de ser estudiante	<p>Iniciaré la sesión, con la pregunta “¿qué es ser estudiante?”, permitiendo que los alumnos expresen de forma libre su creencia en torno al tema. La intención es obtener distintas concepciones que nos induzcan a la reflexión.</p> <p>Posteriormente, continuaré con mi propia idea, con el fin de abonar a las distintas experiencias compartidas.</p> <p>Una vez hecho esto, hablaré de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Lo que sentí cuando me quedé en el CETIS 2”. - “¿Qué hay alrededor?” - “Lo que estaba pasando en casa”. - “¿Qué me gustó del CETIS 2?” - “Ya casi me voy”. <p>Posteriormente, pediré que, en una</p>	<p>La literatura nos muestra un panorama acerca de cómo se relacionan los estudiantes de nivel bachillerato. Se mencionan elementos como el diálogo, lo cual permite la incorporación de diversos elementos que permiten que el alumno se forme como persona. A partir de ello, y con respecto a los lineamientos de cada institución, comienzan a relacionarse de distintas formas, contribuyendo ello a la confección de nuevos procesos de pensamiento, lenguaje y apropiación del entorno.</p> <p>Por otro lado, se menciona que la escuela es un lugar en el que el alumno se conduce de diversas formas (no nada más desde lo académico),</p>	<p>Pizarrón Plumones 5 Rotafolios Plumones Diurex</p>	40 minutos

		<p>hoja de cuaderno, por equipos, traten estos temas.</p> <p>Terminado esto, recuperaré esta experiencia en el pizarrón, para charlar sobre ello.</p>	<p>creando significados distintos al hecho de ser estudiante y de estar en determinado lugar para ello.</p> <p>Se habla también de que los estudiantes, derivado del tipo de normas institucionales, configuran valores propios, vinculados a su deber dentro de la escuela, pero también a su deber como seres humanos en desarrollo (aunque no miren esto último tan manifiesto).</p> <p>Destacan las características socioeconómicas dentro de los estudios; sin embargo, en algunos casos se menciona como un factor que podría dificultar la permanencia del estudiante, y otros lo hacen desde el hecho de que hay estudiantes que han trabajado siempre, y que algo que desean es mejorar sus condiciones de vida, creyendo que el estudio es una vía para ello.</p> <p>La perspectiva se gira, en el sentido de tomar en cuenta las subjetividades</p>		
--	--	---	--	--	--

			<p>como parte de la construcción de un escenario en el que el alumno, en compañía y con la interacción de otros, nutre sus formas de pensamiento, destacando al lenguaje en el esquema de la comunicación, logrando la reflexión como parte de ello.</p> <p>En este aspecto, tomar en cuenta la postura del alumno, sus concepciones acerca de la escuela, y que dentro de ello, cada uno tendrá una forma de concebir al espacio de manera diferente, también juega un papel en la comprensión de que los estudiantes tienen miradas que no siguen una sola línea, y por tanto, el pensar en la enseñanza, tampoco es posible lograrlo desde un solo camino.</p>		
--	--	--	---	--	--

CETIS 2, "David Alfaro Siqueiros"

Fecha: Lunes 23 de septiembre
 Profesor Practicante: Juan Antonio Ugalde Martínez
 Actividades Programadas para la Sesión de Tutorías
 Duración de la sesión: 50 minutos

Sesión 7: El CETIS. La trayectoria escolar es una historia

Turno Matutino: **12:20 a 13:10**

Turno Vespertino: **17:30 a 18:20**

Prof. Titular Turno Matutino: Hena María Antonieta Ronces Rosas Grupo Turno Matutino: 5 AARH Salón Turno Matutino: B1 Total de Alumnos Turno Matutino: 33 Alumnos presentes Turno Matutino: ____		Prof. Titular Turno Vespertino: Eduardo Adrián Gurrola Méndez Turno Vespertino Grupo Vespertino 5AI Salón Turno Vespertino: B9 Total de Alumnos Turno Vespertino: XX Alumnos presentes Turno Vespertino: ____			
Tema	Objetivo	Acciones	Marco de referencia	Material	Tiempo
¿Qué es un estudiante?	Tener una charla acerca de la imagen de lo que es ser un alumno del CETis 2.	<p>Iniciaré verificando si alguien continuó elaborando la tabla de la sesión anterior. En caso de que alguien haya continuado, retomaré elementos de su trabajo.</p> <p>Posteriormente, retomaré los elementos de dicho cuadro, a recordar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mis primeros días aquí. - Lo que veía a mi alrededor. - Lo que pasaba en casa. - Lo que implicaba. - Yo me siento en la escuela. - Ya casi egreso (miedo, dudas, tristeza, anhelo, La Nueva Institución). <p>Una vez realizado esto, solicitaré que se distribuyan en equipos (eligiendo ellos a sus integrantes) y que discutan sus respuestas.</p> <p>En caso de no haber realizado la actividad, pediré que la vayan construyendo durante el transcurso.</p>	<p>Las discusiones con relación a lo que promueve la permanencia o la deserción del estudiante, es variada; sin embargo, parte de ella, se puede considerar desde factores que van desde el nivel socioeconómico, la ubicación con respecto al domicilio, la opción escolar asignada en el examen de admisión.</p> <p>No obstante, existe otra línea de investigación, como la de Velázquez (2007) quien centra su comprensión en lo que permite que los alumnos permanezcan en la escuela, discutiendo esencialmente que las trayectorias educativas, en un ideal, se conciben como caminos que se transitan libres de obstáculos.</p> <p>Sin embargo, las experiencias juegan un papel esencial, especialmente en</p>	<p>Pizarrón Plumones 5 Rotafolios Plumones Diurex</p>	50 minutos

		<p>Una vez concluido esto, solicitaré que la información se recupere en rotafolios, en los que todos los integrantes participarán con alguna idea. El propósito de ello, es plasmar las reflexiones que surjan en torno al tema.</p> <p>Durante la reflexión, pasaré por cada equipo para escuchar sus charlas.</p> <p>Para finalizar, comentaré que se trató de hacer una línea de tiempo, tomando en cuenta lo que ha pasado algunas cosas que han ocurrido dentro y fuera de la escuela, y que la ocurrencia de ello ha tenido una influencia en el camino escolar, en la permanencia y desenvolvimiento de cada uno, incluso de quienes ya no están.</p> <p>También, que la escuela es un espacio de múltiples vivencias que nos transforman, y que, aunque no parezca o se vea de forma tenue, al final, somos diferentes al primer día de clases.</p> <p>Por último, que la misma forma de adaptarnos al CETIS, nos permitirá pensar en cómo estaremos en el nuevo lugar, tomando elementos similares, quizás con</p>	<p>una opción que no era concebida como la primera, ya que, a partir de ello, quienes la aceptaron para continuar, reconfiguraron una serie de expectativas en torno a continuar su camino estudiantil y por ende, aceptando las nuevas condiciones para iniciar una travesía.</p> <p>Esto quizás puede deberse a las motivaciones que encuentran para permanecer, los nuevos valores que asignan a la institución, al aula, a los compañeros, y los retos que se desprenden, ya que, si bien no fue la opción deseada, las dinámicas que se van desarrollando permiten una nueva apropiación de la opción.</p>		
--	--	---	---	--	--

		algunas modificaciones, pero recordando que las formas de estar o no, de crecer o no, estarán conformadas por nuestra relación con cada espacio en que nos presentemos.			
--	--	---	--	--	--

CETIS 2, "David Alfaro Siqueiros"					
Fecha: Lunes 23 de septiembre Profesor Practicante: Juan Antonio Ugalde Martínez Actividades Programadas para la Sesión de Tutorías Duración de la sesión: 50 minutos					
Sesión 8: También venimos a aprender...					
Turno Matutino: 12:20 a 13:10			Turno Vespertino: 17:30 a 18:20		
Prof. Titular Turno Matutino: Hena Maria Antonieta Ronces Rosas Grupo Turno Matutino: 5 AARH Salón Turno Matutino: B1 Total de Alumnos Turno Matutino: 33 Alumnos presentes Turno Matutino: ____			Prof. Titular Turno Vespertino: Eduardo Adrián Gurrola Méndez Turno Vespertino Grupo Vespertino 5AI Salón Turno Vespertino: B9 Total de Alumnos Turno Vespertino: XX Alumnos presentes Turno Vespertino: ____		
Tema	Objetivo	Acciones	Marco de referencia	Material	Tiempo
Aprendizaje	Conversar sobre las formas en que aprendemos, a partir de los principios que establece la Teoría Sociocultural propuesta por Vygostky, así como de los conocimientos que se desprenden de ella	La sesión comenzará retomando los elementos de la sesión anterior Revisado esto, mencionaré que esta trayectoria nos ha permitido construir razones, entre otras cosas, hasta para jugar un papel en la escuela, reconociendo que el aprendizaje es una de las razones, quizás la principal, por la cual nos encontramos ahí. Posteriormente, realizaré una primera aproximación, otorgando la participación a tres	El presente ejercicio, se inspira en la Teoría Sociocultural propuesta por Vygotsky, en la cual se reconoce al aprendizaje como una actividad que surge en el contexto, y posteriormente se incorpora a la actividad mental de la persona. En ese sentido, el autor nos ofrece una explicación a partir de diferentes condiciones que requieren reunirse para tal labor. Como primer elemento, identifica al lenguaje, como el mediador que	Pizarrón Plumones Plumones	40 minutos

		<p>personas, acerca del concepto de aprender.</p> <p>Estas categorías nos permitirán iniciar un diálogo para, en lo sucesivo, entregar un par de rompecabezas al grupo.</p> <p>La intención con ello es solicitarles que se organicen de forma libre desde el inicio de la actividad.</p> <p>Mientras esto sucede, me desplazaré e iré observando sobre las formas en que van realizando la actividad.</p> <p>Al finalizar, evocaré una pregunta:</p> <p><i>¿Cómo fue que aprendimos a armar rompecabezas?</i></p> <p>Desprendido de ello, iré completando un cuadro en el pizarrón, que nos permita comprender a todos las formas en que constituimos nuestro aprendizaje, entendiendo que no nada más implica la incorporación de contenidos o la realización de tareas a partir del seguimiento de instrucciones, sino desde las formas en</p>	<p>permite tanto reconocer las ocurrencias del entorno, como la apropiación misma.</p> <p>El autor nos habla también de momentos del aprendizaje, realizando dos distinciones: la primera, denominada Zona de Desarrollo Próximo, en la cual se demuestran aquellos saberes presentes al momento. En cierto sentido, refiere a lo que la persona muestra como grado de dominio. Por otro lado, nos lleva a reconocer una Zona de Desarrollo Potencial, en la cual, se observa un conocimiento en construcción, aún fuera del dominio total, y que puede lograrse, a partir de la interacción con otros (mediada por el lenguaje mismo), lo cual contribuye a que la persona incorpore tanto información como significados, desde la interacción y el lenguaje.</p> <p>Por lo tanto, este enfoque reconoce que las personas tienen la capacidad de aprender, según el momento en que se encuentren (entendiendo esto como las apropiaciones, su</p>		
--	--	--	--	--	--

		<p>las que el entorno y las características personales interactúan.</p>	<p>lenguaje, y las interacciones con diferentes elementos del medio)</p> <p>En este sentido, dentro del aula ocurren interacciones en diferentes niveles, las cuales, a su vez, contribuyen a la comprensión de procesos, relacionados tanto con el aprendizaje de contenidos, como de diversos elementos, todo ocurriendo al mismo tiempo.</p> <p>Estos fundamentos nos permiten reconcebir al aprendizaje, ya no nada más como la transmisión de conocimientos de docentes a alumnos, sino una especie de “co-construcción”, en la cual, todo mundo tiene una participación a partir de su propio desarrollo, tanto próximo como potencial.</p> <p>Esto se ve reflejado en las Comunidades de Aprendizaje, un concepto que nos permite comprender que esta ocurrencia se da en un contexto, que toma en cuenta diferentes niveles de conocimiento, en el que cada estudiante tiene o</p>		
--	--	---	--	--	--

			<p>no ciertas expectativas, que ha sido influido por las relaciones tejidas entre la familia, la escuela y otros espacios (ahora las TIC, por ejemplo), los sucesos en el aula, sus propias comunidades, y en general, la sociedad (teniendo en cuenta que en cada momento histórico, los acontecimientos influirán en los significados)</p> <p>En este concepto de las Comunidades, uno de los elementos centrales son los pares, ya que con ellos se comprenden elementos como la reciprocidad, la intencionalidad, el significado, la trascendencia, y ello a su vez, contribuye a construir un sentimiento de capacidad o autoestima, gestado en la interacción y posteriormente, incorporado por la forma en que la persona lo significa.</p> <p>Dentro de estas corrientes de pensamiento, se reconoce a la educabilidad, como la posibilidad de que las personas son educables, es decir, en ellas, es</p>		
--	--	--	---	--	--

			posible establecer un grado de potencial en el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo cual rompe con el esquema de que los sujetos aprenden (o no) a partir de diversos factores, lo cual, más bien, provoca la exclusión.		
--	--	--	--	--	--

SESIONES NO IMPARTIDAS

CETIS 2, “David Alfaro Siqueiros”				
Fecha: Lunes 23 de septiembre Profesor Practicante: Juan Antonio Ugalde Martínez Actividades Programadas para la Sesión de Tutorías Duración de la sesión: 50 minutos				
Sesión 3: Pensar sobre nuestros pasos				
Turno Matutino: 12:20 a 13:10 Prof. Titular Turno Matutino: Hena Maria Antonieta Ronces Rosas Grupo Turno Matutino: 5 AARH Salón Turno Matutino: B1 Total de Alumnos Turno Matutino: 33 Alumnos presentes Turno Matutino: ____			Turno Vespertino: 17:30 a 18:20 Prof. Titular Turno Vespertino: Eduardo Adrián Gurrola Méndez Turno Vespertino Grupo Vespertino 5A1 Salón Turno Vespertino: B9 Total de Alumnos Turno Vespertino: XX Alumnos presentes Turno Vespertino: ____	
Tema	Objetivo	Acciones	Material	Tiempo
Recordando y vinculando	Retomar los temas de la sesión anterior	Elegiré a un estudiante para que nos recuerde lo revisado la sesión anterior. Se mencionará al grupo que le puede apoyar en caso de que se requiera. Se vinculará esta información con el siguiente.	Pizarrón Marcadores Borrador	5 minutos
Toma de decisiones	Pensar y discutir sobre la forma en que deciden diferentes eventos del día a día.	Dividiré al grupo en equipos de # personas, para discutir sobre las formas en que eligen en la vida cotidiana, y ello lo escribirán en el pizarrón.	Pizarrón Marcadores Borrador	25 minutos
¿Y para qué estudio?	Expresar cuáles son mis motivos para estudiar en el CETIS 2	Por equipos, se entregará una hoja de rotafolio. En ella se plasmarán 5 frases, previamente discutidas en equipo, sobre los motivos para estudiar en el CETIS 2, como parte de las decisiones que han tomado en la vida.	Marcadores Rotafolio Diurex	20 minutos

		<p>En la actividad se discutirá sobre lo que se ha aprendido, sobre las relaciones que se han entablado, y sobre la forma en que han cambiado de inicio al día en que se encuentran. Se cerrará con la reflexión de para qué me sirven estos contenidos en la escuela, y cómo esto me podría funcionar durante la vida.</p>		
Reflexión	<p>Comentar las comprensiones de la toma de decisiones, y cómo ello es un proceso constante.</p>	<p>A manera de cierre, pediré que los alumnos definan en tres palabras, lo que significa para ellos la toma de decisiones, y especialmente las que tienen que ver con su próximo egreso, cerrando con la idea de que es parte de un camino, y por lo tanto, es importante su meditación, solicitando como actividad que se reflexione en el diario.</p>	<p>Pizarrón Marcadores Borrador</p>	<p>5 minutos</p>