

01087



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**EL OFICIO DE ESTUDIANTE  
DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

**LUZ MARÍA VELÁZQUEZ REYES**

DIRECTOR DE TESIS:

**DR. ALFREDO FURLÁN MALAMUD**

CIUDAD UNIVERSITARIA 2005.

m343954



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**A Daniela Limón y Alex. Velázquez**  
Porque su existencia me permite  
experimentar un inmenso amor.

**A Jorge**

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

NOMBRE: Luz María Velázquez

FECHA: 9/05/20

FIRMA: 

## Agradecimientos

Es de sobra conocido que una tesis, aunque se trata de una obra personal, requiere de la concurrencia de apoyo, colaboración, tiempo y acompañamiento entre otras cosas, de múltiples personas e instituciones. De ahí que mi agradecimiento es inmenso para muchas personas que de una u otra manera contribuyeron en la realización de esta tesis.

Uno de los temas centrales de la tesis diserta sobre la importancia de los amigos en la vida de los estudiantes, para ser congruente tengo que hablar, pero sobre todo, agradecer a “verdaderos amigos” que transitaron conmigo tramos de *senderos vitales*, ellos pacientemente, me estimularon, me mostraron su punto de vista, su interpretación, sus conocimientos y sabiduría, todo ello me enriqueció no solo profesional sino personalmente.

En primer lugar quiero agradecer a **Alfredo Furlán** por su confianza y asesoría.

**Jorge Solís Arenazas** me acompañó todo el tránsito desde los primeros intentos hasta el final. Inteligentemente revisó, sugirió y criticó el texto a la manera en como él entiende la crítica, es decir, poniendo en crisis.

**Rosa María Torres**, me brindó sus conocimientos, sin su vigorosa presencia me hubiera resultado muy difícil llegar a donde yo quería hacerlo.

**Carlota Guzmán y Martha Corenstein** me hicieron valiosas observaciones que enriquecieron la tesis.

**Ana Salmeron**, me brindó siempre su apoyo.

**Umberto Almanza**, siempre amigo, siempre solidario, siempre con su canto que inunda el espacio con su poética palabra.

**Josué Manzano y Ernesto Mendoza** porque su pasión por Heidegger, y Schopenhauer, respectivamente, me resultó altamente contagiosa.

**Marco Aurelio Torres y Flor de María Fonseca** en primer lugar por su amistad y después por su ayuda en el formato, impresión y diseño de la tesis,

**Julia Pérez y Guadalupe Piña** me proporcionaron una ayuda inestimable cuando estaba “enredada en historias”, que equivalía a miles de hojas de papel. Ellas gentilmente me cedieron mucho de su tiempo para ordenar, codificar y capturar ese “mar de historias”.

**Margarita Cabrera, Jorge Solís, Sonia Bufe y Marisa Roman**, revisaron y corrigieron múltiples versiones, vale enfatizar que los errores se deben exclusivamente a mi particular "visión de las cosas".

A **Alicia García, Alma y Alejandro García, Alfonso y Miriam Cortés, Aristeo Santos, Eduardo Navarro, Gila Flores, Jaime y Margarita Collazo, Isis Limón, Lourdes y Lily Sánchez, Marisa Roman, y Sandra Velázquez** porque su cariño, me obliga a ser mejor persona de lo que realmente soy.

Cicerón escribió en *Laelius de Amicitia: Quocirca et absentes adsunt* (En consecuencia también los ausentes están presentes) por eso también esta tesis está dedicada a los que se fueron.

El **Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México** (ISCEEM) me dio las facilidades necesarias para desarrollar esta tesis como proyecto de investigación institucional.

El Lic. **Rogelio Tinoco García** siendo Subsecretario de Educación Normal del Gobierno del Estado de México, me otorgó un semestre sin carga académica.

El Gobierno del Estado de México, me otorgó un año sabático, que me permitió realizar un viaje de estudios a España y Portugal.

La **UNAM** a través del *Programa de apoyo a los estudios de posgrado 2004. Apoyo a proyectos de investigación. Tesis doctoral*. Financió el viaje a España y la impresión de la presente tesis.

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo 1</b>	5
1.1. El discurso sobre la juventud	5
1.2. La juventud sospechosa de juventud	6
1.3. Panorama de la tesis	8
1.4. Breve advertencia al lector	9
<b>Capítulo 2</b>	
Consideraciones teórico-metodológicas	13
2.1. Aportes de la sociología estudiantil francesa	19
2.2. Estado de la cuestión: los alumnos	28
2.3. ¿Por qué estudiar a los estudiantes?	32
2.4. Consideraciones metodológicas	34
2.5. La voz de los alumnos	39
2.6. Narratología: El estado de la cuestión	45
2.6.1. Breve mapa de la narratología	46
2.6.2. La Narrativa en la Filosofía	46
2.6.3. La Narrativa en la Historia	52
2.6.4. La Narrativa en Psicología	53
2.6.5. La Narrativa y el entendimiento humano	55
2.6.6. La Narrativa y la Antropología	56
2.6.7. La Narrativa en Educación	56
2.7. Experiencia	58
2.8. Cultura juvenil	61
2.8.1. Escuela de Chicago	62
2.8.2. La Sociología Estructural Funcionalista	63
2.8.3. La Escuela de Birmingham	66
2.9. Arquitectónica categorial	70
2.9.1. El concepto de culturas juveniles	71
2.9.2. El concepto de microcultura	72
2.10. El trabajo de campo	75
2.10.1. El universo de estudio	75
2.10.2. Procedimiento	78
2.11. El análisis de las narrativas estudiantiles	81
2.12. Interpretación de las narrativas	82
2.13. Puntualizaciones acerca de la escritura	86
2.14. Las primeras impresiones	89

**Capítulo 3**

Mi vida en la escuela de todos los colores: del negro al blanco: .....	93
El encuentro con la institución	
3.1. Oh!!! Aburrida escuela .....	101
3.2. Las huellas en el itinerario .....	104
3.2.1. Preescolar o no sabía que existía la escuela .....	104
3.2.2. Primaria o ¡ay! Mi mochila estaba llena de libros .....	105
3.2.3. Secundaria la escuela superpadre .....	105
3.2.4. Preparatoria o un buen camino para recorrer .....	106
3.3. El promedio .....	106
3.4. Ya todo cambió, ya no soy el mismo .....	107
3.5. Tácticas y estrategias o lo que tengo que hacer para sobrevivir en la escuela ...	110
3.6. ¿Cómo salir de un laberinto cuando...? .....	111
3.7. Los mejores compañeros: la música y el deporte .....	113
3.8. Lo mejor de la escuela .....	118
3.9. Lo peor de la escuela .....	120
• Discusión final .....	121

**Capítulo 4**

4. La experiencia de ser estudiante: El encuentro con los otros .....	125
4.1. Eje uno: relación con pares (I) .....	127
4.1.1. La relación con amigos .....	127
4.1.2. Amistades de tiempo completo .....	129
4.1.3. La decepción: cuando los amigos verdaderos demuestran no serlo .....	130
• Discusión final .....	133
4.2. La relación con los pares (II) .....	134
4.2.1. La relación con compañeros .....	134
4.2.2. Intimidación entre compañeros o el terrible dolor de estar juntos .....	134
4.2.3. Frente al Bullying aparece la venganza .....	136
4.2.4. Los acosadores se miran a sí mismos .....	138
4.2.5. La competencia .....	141
4.2.6. Envidia .....	143
• Discusión final .....	145
4.3. Eje dos: relación con novios .....	146
• Discusión final .....	149
4.4. Eje tres: relación con los profesores .....	150
4.4.1. Etiquetas a los maestros .....	150
4.4.2. Violencia en los docentes .....	158
• Discusión final .....	165
4.5. Eje cuatro: relación con padres .....	166
• Discusión final .....	169
4.6. A manera de cierre: La experiencia de ser estudiante: .....	170
el encuentro con los otros	

**Capítulo 5**

5. Trayectorias estudiantiles: las lineares .....	173
5.1. La trayectoria de la buena alumna .....	174
5.1.1. ¿cómo se teje el deseo por estudiar? .....	175
5.1.2. La microcultura del esfuerzo .....	178
5.1.3. Escolta .....	180
5.1.4. Consentida .....	182
5.1.5. La interpretación de sí misma .....	184
5.1.6. La presencia femenina en las escuelas un proceso de larga duración .....	191
5.1.7. Caracteres esenciales de la microcultura del esfuerzo .....	192
5.1.8. El <i>habitus</i> perdurable mas no inmutable .....	196
5.1.9. Y la crisis hace su aparición .....	198
5.1.10. De la examinación ordinaria a la extraordinaria .....	199
• Discusión final .....	200
5.2. Trayectoria del buen alumno .....	202
5.2.1. Otra vez la escolta .....	203
5.2.2. La microcultura del equilibrio .....	203
5.2.3. El intelectual .....	208
5.2.4. La interpretación de sí mismo .....	211
• Discusión final .....	217
5.3. Trayectorias estudiantiles: las poslineares .....	218
5.3.1. Trayectorias interrumpidas .....	219
5.3.2. Trayectoria uniregresional .....	221
5.3.3. Examen único de ingreso al nivel Medio Superior .....	223
5.3.4. El ingreso al nivel Medio Superior .....	224
5.3.5. Las faltas .....	226
5.3.6. Y siguen más exámenes .....	227
5.3.7. Escuelas con porros .....	228
5.3.8. Rompiendo las normas escolares .....	230
5.3.9. Creo que tengo irresponsabilidad estudiantil .....	231
5.3.10. La trayectoria multiregresional .....	233
5.3.11. Trayectorias regresionales: caracteres esenciales .....	234
5.3.12. Cambiar de preparatoriano a trabajador .....	237
5.3.13. Las expectativas de los preparatorianos .....	239
5.3.14. En el orden de los deseos de los preparatorianos .....	239
5.3.15. Los costos de una trayectoria regresional .....	241
5.3.16. Las fases del drama social de la regresión .....	243
• Discusión final .....	246



---

---

5.4. Trayectoria del alumno regular: Los X del sistema escolar .....	248
5.4.1. La microcultura de la oscilación .....	249
5.4.2. Los caracteres esenciales de la trayectoria del alumno regular .....	249
5.4.3. La ambivalencia .....	252
5.4.4. La familiaridad .....	252
5.4.5. La obligatoriedad .....	253
5.4.6. La economía .....	253
5.4.7. La oscilación .....	253
• Discusión final .....	257
5.5. A manera de cierre trayectorias estudiantiles .....	258
5.5.1. ¿Qué es ganar experiencia? .....	265
<b>Capítulo 6</b>	
Consideraciones finales .....	268
7. Bibliografía .....	270
8. Anexos .....	297
• Anexo No. 1 Guía de entrevista .....	297
• Anexo No. 2 Cuestionario ¿Quién soy? .....	298
• Anexo No. 3 Muestra de narrativas .....	299
• Anexo No. 4 Categorías etnográficas .....	312

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla No. 1</b>	Trabajos de investigación sobre estudiantes .....	30
<b>Tabla No. 2</b>	Universo de estudio .....	75
<b>Tabla No. 3</b>	Mi vida como estudiante de preparatoria .....	97
<b>Tabla No. 4</b>	Mi vida en la preparatoria .....	98
<b>Tabla No. 5</b>	Lo que los preparatorianos hacen fuera de la escuela .....	114
<b>Tabla No. 6</b>	La experiencia más y menos agradable de su vida de estudiante .....	119
<b>Tabla No. 7</b>	Preparatorianos que reportaron haber sido víctima de acoso alguna vez en su vida de estudiante .....	140
<b>Tabla No. 8</b>	Cómo aparecen los profesores de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria en las narrativas estudiantiles .....	151
<b>Tabla No. 9</b>	Etiquetas a los buenos y malos maestros .....	157
<b>Tabla No. 10</b>	Clase de violencia por nivel educativo y género .....	160
<b>Tabla No. 11</b>	Autoetiquetación de las alumnas .....	188
<b>Tabla No. 12</b>	La palabra que me describe como estudiante .....	190
<b>Tabla No. 13</b>	Autoetiquetación de sí mismo .....	212
<b>Tabla No. 14</b>	La palabra que me describe como estudiante de preparatoria .....	214
<b>Tabla No. 15</b>	Porcentaje de trayectorias regresionales .....	236

## Introducción

Cuando de jóvenes se trata no es fácil (ni recomendable) hablar en plural. Hablar de ellos alude a lo complejo, cambiante, heterogéneo, diverso. Los jóvenes - decía Balzac- son un Dios de mil caras. Hoy podemos agregar que, por tal condición, no es remoto que cada investigador encuentre, al estudiarlos, aquello que buscaba previamente. En cualquier caso, la pregunta por los jóvenes no es insustancial; constituye una interrogación que da cuenta de todo el cuerpo social, dado que no representa tanto una particularidad aislada, cuanto un microcosmos en relación con lo demás<sup>1</sup>.

Friedenberg, investigador de la Escuela de Chicago, sostiene que las teorías de la juventud se han construido a partir de una minoría que adquiere una enorme visibilidad, transformándose en representante de todo un grupo<sup>2</sup>. Esta idea parece seguir imperando en la mayoría de los estudios actuales, por lo que Urteaga, no duda en afirmar: “en la investigación sobre la organización juvenil, la centralidad de las bandas es aplastante”<sup>3</sup>. Carles Feixa advierte que el estudio de lo “marginal” se ha impuesto sobre el estudio de lo “normal” (...). Tenemos datos sobre drogas y violencia, pero pocos de familia, escuela y vida cotidiana. Hemos incurrido en el error de generalizar rasgos presentes en ciertas microculturas juveniles<sup>4</sup>. Esta situación lleva a Nateras, a preguntarse: ¿Quiénes son los jóvenes que están estudiando en el nivel Medio Superior tanto público como privado? ¿Cuál es la composición y las prácticas culturales de estos jóvenes hombres y mujeres? [dado que] hay escasos trabajos de investigación en los espacios educativos de la educación media superior<sup>5</sup>.

En esta investigación me sumo a las filas de los que persiguen desmontar la trama de significados tejidos en una cultura escolar y comprender qué sucede con los jóvenes estudiantes de principios de siglo, y su relación con la escuela. La tarea que se acometió en esta tesis fue encontrar las palabras menos falsas posibles para presentar los significados de los preparatorianos respecto a la escuela, su experiencia y oficio de estudiante.

---

<sup>1</sup> En este sentido, Aranguren (1986:22), afirma: la juventud retrata siempre con trazos fuertes a la sociedad global, la cual, por su parte, no siempre gusta de ver su retrato. También sugiere Romani (2002:48), que las culturas juveniles constituyen un buen analizador de la evolución de las sociedades y de sus fenómenos básicos.

<sup>2</sup> Friedenberg (1963:149)

<sup>3</sup> Urteaga (1996:154)

<sup>4</sup> Feixa (1993:125)

<sup>5</sup> Nateras (2002:15)

Se trata de un texto polifónico cuyas múltiples voces sugieren una amplia gama de miradas, representaciones e imágenes, características que ya se encuentran en el discurso de los preparatorianos. Entonces, es un texto múltiple, que sustituye la unicidad por la pluralidad de sujetos, voces, miradas sobre el mundo de la escuela, según aquel modelo que Bajtin llamó dialógico, polifónico o carnavalesco<sup>6</sup>.

Hay una centralidad en la mirada del alumno. Si, como dice Hall, la mirada es síntesis<sup>7</sup>, entonces este texto presenta una síntesis sobre la experiencia de estar en la escuela. El interés se colocó en estudiar lo invisible; lo visible todo el mundo lo conoce. De ahí que este trabajo de investigación busca sombrear más que delinear; ilustrar más que hacer declaraciones grandiosas. Debe ser visto como una introducción teórica e invitación formal para el desarrollo posterior de los conceptos. El interés es mostrar la diversidad de formas de ser, bajo la presunta homogeneidad de la categoría “estudiante” a partir del análisis de su experiencia como texto.

Desde lo metodológico intento recoger fragmentos, indicios, pistas, huellas de la vida diaria de los alumnos en la escuela; dirigirles una mirada minuciosa a fin de conocer cómo significan su oficio, su vida, su experiencia: qué les gusta y disgusta, sus miedos y prioridades.

La escuela, decía Dewey, no es preparación para la vida; es la vida misma. Por lo tanto, los alumnos tienen mucho que decir de ella cuando se les interroga.

---

<sup>6</sup> La polifonía, noción clave del dialogismo bajtiniano, es la propiedad de aquellos actos que se presentan como cumplidos en el propio discurso pero que al mismo tiempo se atribuyen a un locutor (o enunciador) segundo distinto del actual. Peña Marín (1984:118), por polifonía se entiende el fenómeno por el cual varias voces hablan en todo discurso. Toda lengua es un “horizonte ideológico verbal” ...pero la polifonía discursiva es observable de modo analíticamente más preciso en los enunciados a los que Bajtin denomina “bivocales”, es decir, aquellos que remiten simultáneamente a un *doble contexto de enunciación*: el del acto enunciativo actual y el de una enunciación anterior representada por aquel. Cfr. Abril, G., (1995:454)

<sup>7</sup> Hall (2001:85)

Al acercarme a los estudiantes empezaba preguntando: ¿Cómo es que se ha llegado aquí?<sup>8</sup>, antes que ¿por qué se ha llegado?, lo cual me permitió en todos los casos que ellos estuvieran dispuestos a contarme su vida de estudiante. *Aunque no es muy interesante*, me advirtió más de uno. Pero siempre estuve convencida de las palabras de De Garay: “conocer y explorar la historia del otro resulta siempre atractivo porque se persigue encontrar lo diferente, lo excepcional, lo específico, lo singular que hace a ese individuo un ser único e irrepetible a la vez que representativo de su contexto social, ya que al apuntar o descubrir la diferencia en esa vida se descubre lo social”<sup>9</sup>.

Con estas puntualizaciones empiezo a bosquejar un retrato de los alumnos del nivel medio superior.

Un preparatoriano, tras doce años de asistir a la escuela (3, 000 días de su vida en promedio), ha aprendido mucho; ha olvidado<sup>10</sup> más; ha presentado innumerables exámenes, hecho infinidad de tareas, y redactado diversos trabajos escolares. Ha aprendido hábitos, asistido y participado en incontables ceremonias cívicas, quizá formado parte de la escolta, o bien, ha aparecido en cuadros de honor. También se ha presentado en concursos de varios temas: oratoria, matemáticas, ortografía, escoltas, tablas gimnásticas, etcétera. Además ha establecido relaciones tanto con maestros como con otros alumnos, en niveles diversos, desde la afabilidad al “rechazo social”, la competencia o el enamoramiento. De todo esto trata la presente tesis, escrita bajo un modelo inclusivo, partiendo de los testimonios expresados por los jóvenes.

No ignoro por supuesto que la reconstrucción del pasado, como Collingwood ya lo ha dicho, es obra de la imaginación<sup>11</sup>. Sin embargo, lejos de desalentarme por el componente imaginativo, me interesó sobremanera saber qué narran los estudiantes. En todo caso, la memoria no es un depósito de hechos, sino una

---

<sup>8</sup> Para Enrique Martín Criado (1998:75) un error de algunas teorías sociológicas consiste en reducir al sujeto a su posición actual. Definida la posición, el comportamiento del sujeto es previsible. Sin embargo, los sujetos exceden sus posiciones. En el tiempo: los sujetos no son sólo su posición actual, sino también toda la historia de sus posiciones anteriores incorporada en forma de esquemas de percepción, de acción, de apreciación: en un *habitus*. En el espacio: los sujetos ocupan diversas posiciones en diversos campos.

<sup>9</sup> De Garay (1997:16)

<sup>10</sup> Leonardo (101H) lo dice así: *aprendí muchas cosas, pero también se me fueron olvidando muchas cosas como escribir las letras mayúsculas con rojo, o los márgenes de las libretas, el llevar el uniforme bien, etcetera.*

<sup>11</sup> Collingwood (1952:256)

matriz de significados y valores, silencios, deformaciones, errores, repeticiones, etcétera<sup>12</sup>. Por ello preguntarse qué de la producción discursiva de los preparatorianos es “verdadero” y qué es ficción es algo que no interesa, pues como ha dicho Larrosa, la imaginación está ligada a la capacidad productiva del lenguaje. Recuérdese que *fictio* viene de *facere*, lo que ficcionamos es algo fabricado y, a la vez, algo activo. La imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma<sup>13</sup>. Por otra parte la verdad que importa es la que tiene significado para el sujeto: “para mí y para mi vida: aquella que me señala el destino, es decir, la idea por la cual yo puedo vivir y morir” –dice Kierkegaard–.

Por ello al escuchar sus historias me empapaba de lo que Giorgi, llama *resonancia intersubjetiva*, es decir, “vivir el relato de otro, considerarlo absolutamente verdadero pero logrando al mismo tiempo que ese relato refleje una verdad esencial o fundamental que trascienda su efecto sobre nosotros”<sup>14</sup>. He aquí, pues, este texto que habla sobre lo que es verdadero, bello, importante, doloroso y trascendente para los preparatorianos.

Ser alumno es más que “el ejercicio de un conjunto de tareas definidas por el sistema escolar; implica un conjunto de saber que le posibilita desenvolverse en la vivencia escolar cotidiana, que es transmitido informalmente, cobrando un sentido subjetivo. Hacer visible esto representa un cambio desde la primacía de las estructuras a la mayor importancia de los sujetos, lo que significa pasar gradualmente de una visión unilateral de los actores desde el sistema educativo, a un reconocimiento de la interacción y mutua cooperación entre sistema y sujeto”<sup>15</sup>.

Es necesario, entonces, adentrarse en el “juego” de la interacción entre el rol prescrito y la vivencia personal de éste por parte de cada sujeto.

---

<sup>12</sup> Feixa (2000:45)

<sup>13</sup> Larrosa (1998:466) dice en tanto que es una operación activa, la memoria como recolección no es la memoria objetiva del pasado, no es una huella, o un rastro que podamos mirar, como se mira un álbum de fotos, sino que implica interpretación y construcción. Recordar es algo que nosotros hacemos y para lo que necesitamos la oportunidad, el concurso de la imaginación y la habilidad de la composición.

<sup>14</sup> Giorgi (1975:3)

<sup>15</sup> Dubet y Martuccelli (1998:80)

## Capítulo 1

### 1. 1. El discurso sobre la juventud

La juventud, decía Bourdieu, no es más que una palabra<sup>16</sup>. Categoría en movimiento, a decir de Valenzuela,<sup>17</sup>. Y Feixa, sostiene: la juventud abandona su status de “fase” de la trayectoria vital de los individuos y pasa a considerarse como una “condición” de los individuos, que es fuertemente determinada por el contexto sociocultural en que transcurre su vida. Por lo tanto es un error atribuirle un carácter esencial: esto es, un conjunto de cualidades inmutables o trascendentes<sup>18</sup>. Hay que empezar por preguntar por la palabra misma: *jóvenes* ¿quién la aplica, a quién y para qué?

El concepto mismo de juventud resulta volátil<sup>19</sup>. Para Medina, por ejemplo, se ha hecho evidente que la población juvenil ha devenido en un sujeto social desconocido para la “torre del saber”. Es decir, se ha constituido en un objeto inasible -al menos escurridizo- para la observación científica<sup>20</sup>.

Respecto a los discursos sobre la juventud hay por lo menos dos elementos: a) los datos objetivos, y b) el estado anímico. En este último se encuentra un cierto sentido apocalíptico; así, la juventud es fustigada, se le relaciona con drogas, violencia, apatía, irresponsabilidad, falta de compromiso, narcisismo exacerbado, hedonismo, en fin, estereotipos sociales aceptados y ampliamente difundidos.

---

<sup>16</sup> Dice Bourdieu (1990:163), lo que yo quiero señalar es que la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos. Las relaciones entre la edad social y la edad biológica son muy complejas... el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente constituye en sí una manipulación evidente. Por otra parte sólo con un abuso tremendo del lenguaje se puede colocar bajo el mismo concepto universos sociales que no tienen nada en común, como los jóvenes que ya trabajan y los que solo estudian.

<sup>17</sup> Valenzuela (2002:30), explica: existen muchas formas de ser joven y múltiples maneras de cargar de significados a la condición juvenil. Es más complejo que la consideración que solo reconoce “dos juventudes” definidas por la clase social o la condición educativa. Existen múltiples realidades de jóvenes que estudian y trabajan o que no estudian ni trabajan, o de jóvenes que trabajando y/o estudiando, conforman umbrales de identificación que no se encuentran referidos a la dimensión laboral o escolar. Muchos jóvenes soportan desde su infancia, pesadas cargas, y responsabilidades familiares. El espectro de opciones no se agota en la polaridad burgués-obrero.

<sup>18</sup> Feixa (1998:18)

<sup>19</sup> Hoy en día se coloca en el eje de la discusión: a diferencia de otros tiempos, ya no “sabemos” que es la juventud, ahora nos preguntamos: ¿qué es la juventud? Y no es de sorprender que este interés crezca en épocas complicadas y vertiginosas como las que vivimos. (Chapela 1997:92)

<sup>20</sup> Medina (2000:80)

## 1.2 La juventud sospechosa de juventud

La juventud bajo sospecha es ancestral. Para ejemplificar este temor me detendré brevemente en cuatro episodios correspondientes a diferentes latitudes y periodos históricos, como lo representan las sociedades sumeria, griega, prehispánica y occidental actual.

1.- En una tablilla encontrada en Ur, Caldea, que data de 4 000 años de antigüedad, y cuya inscripción dice “nuestra civilización está perdida si dejamos continuar las acciones inauditas de nuestras jóvenes generaciones. La juventud de hoy en día está podrida hasta lo más profundo, es mala, irreligiosa y perezosa. No será jamás como la juventud del pasado y será incapaz de preservar nuestra civilización”<sup>21</sup>.

2.- Muchos años después, en el siglo VIII a.C. Hesiodo escribió: “no veo esperanza para el futuro de nuestro pueblo, en tanto depende de la frívola juventud de hoy, pues ciertamente todos los jóvenes son increíblemente imprudentes... cuando yo era niño se nos enseñaba a ser discretos y respetuosos con los mayores, pero a los jóvenes de la actualidad los impacienta la sujeción”. En la Grecia Clásica, Sócrates, Platón y Aristóteles compartían una concepción similar. Sócrates (470-399) declara: los jóvenes de hoy aman el lujo, están mal educados, desprecian la autoridad, no tienen ningún respeto por los mayores y charlan en lugar de trabajar. Platón (427-347 a. C) afirmaba que los jóvenes se caracterizan por una excitabilidad excesiva y por el placer de las discusiones sin fin. Para Aristóteles (384-322) los jóvenes tienen fuertes pasiones que tratan de saciar sin discriminación. De todos los deseos del cuerpo el deseo sexual es el que los domina más y el que manifiesta que no pueden controlarse...Son cambiantes y caprichosos en sus deseos, que son violentos mientras duran pero que acaban pronto. Caracteriza a los jóvenes como idealistas, conformistas, agresivos, valientes, confiados, crueles, optimistas, ambiciosos, interesados por el futuro más que por el pasado, poseen el sentido de la amistad y del honor y no soportan ser humillados ni maltratados.

3.- Del otro lado del océano, Fray Bernardino de Sahagún en su *Historia General de las cosas de Nueva España*, ofrece una vivida imagen de una juventud descarriada: “el joven malvado está loco. Anda bebiendo pulque tierno (...) Anda actuando con hongos, anda actuando con mixitl (es decir, con toloache), inquieto, impúdico, desvergonzado, excesivamente ataviado, jadeante, mal hablado,

---

<sup>21</sup> Giordan (1999:17) Lutte (1991:37)



retorcido en el habla, maldiciente, desvergonzado, presuntuoso (...) lleno de polvo, lleno de basura (es decir, de pecado). Tiene concubina. Posee discurso (para convencer a las mujeres) Vive en concubinato, vive en el vicio<sup>22</sup>.

4.- En la sociedad mundial actual se respira esta misma sospecha. Circula un discurso sobre la corrupción de los jóvenes, a menudo se les encuentra "sospechosos de juventud". Según Levi y Schmitt, la juventud recibe una carga de significaciones simbólicas, de promesas y amenazas, de potencialidades y de fragilidades. Los jóvenes se encuentran en medio de miradas cruzadas donde se mezclan la atracción y el espanto. Son vistos en la muy ambigua situación de esperanza y sospecha.<sup>23</sup>

Por su parte Rodríguez, señala que la ambivalencia es la forma con la cual las sociedades latinoamericanas miran a sus jóvenes, "vistos en casi todos nuestros países como una *esperanza bajo sospecha*. Se espera mucho de ellos, pero a la vez se desconfía significativamente de los posibles y temidos desbordes juveniles. Los jóvenes viven en medio de una *gran exclusión social aceptada*"<sup>24</sup>.

En este sentido, podemos decir las representaciones que sobre los jóvenes se han elaborado a lo largo de la historia los presentan, casi unánimemente, de manera negativa. Hoy la juventud tiene una fuerte presencia, no solo por su peso numérico, sino fundamentalmente por las dificultades a las que la gran mayoría se enfrentan y que se puede puntualizar con la siguiente idea: exclusión de casi todo, o todo, junto con la fractura de los sentidos y significados que articulaban la vida social de varias generaciones y agrupamientos juveniles.

Por último, antes de abandonar esta breve semblanza del discurso sobre los jóvenes, valdría la pena preguntarnos: ¿Qué tan bueno es ser joven en una sociedad pobre?

---

<sup>22</sup> Sahagún (2002:859-881)

<sup>23</sup> Levi y Schmitt (1996:8)

<sup>24</sup> Rodríguez (2001:15)

### 1.3 Panorama de la tesis

Esta tesis versa sobre la experiencia de estar en la escuela. Está estructurada en dos partes que suponen diversos niveles de análisis sobre lo que significa ser estudiante. La primera parte se compone de dos capítulos. Este introductorio donde se plantea fundamentalmente la dificultad del objeto de estudio: jóvenes. Y donde se advierte al lector sobre lo que no es posible encontrar en el texto. El capítulo dos aborda la metodología seguida para generar la información. En el entendido que “el dato siempre es producido”. A partir de plantear el problema de investigación se revisan los aportes de la sociología francesa en torno a la condición estudiantil además de enunciar otros tres *Estados de la cuestión*: el de los estudios sobre los alumnos en México; el de la narrativa y el de cultura juvenil. Asimismo se describe tanto el programa metodológico para dar respuesta a la interrogante ¿qué significa para el estudiante serlo?, como la arquitectónica categorial que sustenta a la tesis; el capítulo finaliza con las primeras impresiones generadas a partir del trabajo de campo.

La segunda parte se divide en tres capítulos que abordan desde lo empírico la experiencia de ser estudiante de preparatoria. En el primero se aborda el encuentro con la institución, el segundo se concentra en el encuentro pero ahora con los *otros importantes*: amigos, compañeros, novios, profesores y padres. En el tercer capítulo se describen cinco microculturas que se gestan dentro del espacio escolar, así como las trayectorias estudiantiles que se despliegan en cada una de ellas. Al finalizar cada apartado y capítulo se perfilan conclusiones particulares, no obstante, al final se presenta un capítulo que sintetiza las principales conclusiones.

En los capítulos tres y cuatro (la experiencia de ser estudiante: el encuentro con la institución y con los otros importantes) se ofrece una visión panorámica de lo que significa ser estudiante sin hacer distinción alguna. La concentración no tiene otra intención más que la de evidenciar lo común al oficio de estudiar. En el capítulo cinco -las trayectorias estudiantiles- sigo la recomendación de Arendt: “distinguir para comprender y pensar para distinguir”<sup>25</sup>. En este capítulo se apela a lo

---

<sup>25</sup> Fragmento correspondiente a una entrevista televisiva que Gunter Grass realizó a Hanna Arendt el 28 de octubre de 1964, retransmitida en el canal 22, en 2000. Ella afirma que el error de la indistinción acarrea problemas tales como entender como un mismo fenómeno, fenómenos en sí mismos distintos y pone el ejemplo de la confusión entre poder, violencia, autoridad, dominación, y fuerza.

particular que tiene cada una de las diversas formas de ser estudiante de preparatoria.

En el capítulo tres: *Mi vida en la escuela: el encuentro con la institución*, se abordan solamente algunos de los temas que fueron destacados por los propios preparatorianos como importantes, la mezcla de temas responde a su propio interés: desde la experiencia revisitada de su itinerario escolar, pasando por el promedio, los cambios físicos, psicológicos y sociales; las tácticas y estrategias aprendidas; sus problemas existenciales; la música y los deportes, hasta el balance de lo mejor y peor que su estancia en la escuela les ha proporcionado. Un collage, sí, pero acaso ¿no es así la vida?

Por último, recordaré las palabras de Montaigne: “los demás, forman al hombre: yo lo relato. Yo no enseño, yo cuento”<sup>26</sup>.

#### 1.4 Breve advertencia al lector

El presente trabajo se redactó teniendo en cuenta una problemática central de nuestro sistema educativo. De ahí que sus interlocutores “naturales”, sean los actores que conforman tal sistema: directores de instituciones escolares, profesores, investigadores, etcétera. Las páginas siguientes van dirigidas a ellos, pero no aspiran, en la construcción de su discurso, a la centralidad de una voz de mando ni a la persuasión vertical. Lejos de ello, su real ánimo es la de proporcionar una voz a un diálogo que, necesariamente, clama por la pluralidad de las voces del mismo sistema educativo.

Identifico un problema: en el gremio de los profesores circula un conjunto de concepciones, si bien diversas sobre los alumnos, no obstante, resulta sintomático, que las concepciones negativas sobre éste, sean las mayormente difundidas, las cuales, dicho sea de paso, responden más a estereotipos bastante arraigados que a la realidad<sup>27</sup>. La falta de confianza en el alumno, la creencia en la irresponsabilidad estudiantil, su falta de interés y de motivación, no saber lo que

---

<sup>26</sup> Montaigne, *Ensayos*, libro III, 2, 728b

<sup>27</sup> Cornejo (1998:94)

quieren, el conformismo y la inquietud, son algunos de los elementos de estas concepciones. Los siguientes testimonios<sup>28</sup> ejemplifican algunas de las imágenes más difundidas:

*Nos encontramos con generaciones con falta de interés en el estudio, en la actualidad son alumnos que vienen con pocas ganas de estudiar, no estudian para aprender, sino estudian para pasar, toman mucho en cuenta la calificación y hasta ahí. Los trabajos que entregan son de baja calidad, ya que los hacen de un día para otro.*

*Es bonito trabajar la primera semana del semestre, pero después son molestos, sobre todo, cuando se empiezan a conocer, hacer amistades, entonces comienzan a pararse, distraen ...son irresponsables, solo les interesa la calificación.*

*Hay alumnos que por su propia personalidad están ocultos, nunca te enteras de que existen, por otra parte no están acostumbrados a leer, no saben leer, no tienen un método.*

*Los muchachos a veces andan diciendo; ¿cuántas faltas me quedan para no irme a extra? Andan muy preocupados por las faltas y no por el estudio.*

*Son alumnos muy inquietos en clase, si se salen es uno o dos los que se van, pero si se quedan ya son cuatro o cinco que platican. Prefiero quedarme con dos o tres, pero que tengan ganas de aprender.*

En este mismo sentido, Etelvina Sandoval afirma: los maestros se quejan de la falta de interés de los alumnos: “no estudian”, “no trabajan”, no traen el material o el libro”, “están mal preparados”, “no cumplen con las tareas”, son expresiones recurrentes en los docentes<sup>29</sup>.

Esta creencia de que los alumnos “cada vez aprenden menos y saben menos, responde a una representación social arraigada que podríamos llamar *el deterioro del aprendizaje*”<sup>30</sup>. Giordan en *los orígenes del saber* señala que la difusión de estas concepciones negativas acerca del alumno (sea en la forma “descenso de

---

<sup>28</sup> Los testimonios de estos profesores fueron recuperados de la tesis de maestría de José Luis Martínez D. (2004)

<sup>29</sup> Sandoval (2000:275)

<sup>30</sup> Pozo (2000:21)

nivel”, como la de “alumnos menos trabajadores”) representa el problema más grave para la enseñanza”<sup>31</sup>.

En este mismo terreno de las concepciones sobre el alumno, se desprende un segundo problema. La resistencia del profesor para adaptarse a las necesidades que diferentes generaciones de estudiantes necesariamente imponen. Esta falta de adaptación puede ser observada en los resultados que Susan Pick encontró al aplicar una encuesta nacional a profesores mexicanos en el año de 1994. A la interrogación ¿cuáles son los rasgos del alumno ideal?, el 98 por ciento respondió: callado y obediente, diez años después al replicar la encuesta se encontró con un resultado sorprendente, los rasgos del alumnos ideal seguían siendo; callado y obediente<sup>32</sup>.

Esto es, generaciones de alumnos van, otras vienen y el profesor los quiere siempre igual: callados y obedientes. El problema se encuentra en “que el profesor frecuentemente se atiene a una categorización simple del alumno, en lugar de intentar comprender su originalidad, descentrándose y percibiendo cómo aparece la situación para éste”<sup>33</sup>.

En este contexto, las voces de los propios estudiantes no pueden seguir siendo soslayadas. Son partes constitutivas, y sobre todo fundamentales, para la más cabal comprensión de los problemas del sistema educativo. Desafortunadamente, la inclusión de sus propias voces, no únicamente en la particularidad de sus testimonios sino como legítimos productores de discursos, no resulta moneda corriente dentro de las investigaciones del campo. Por tal razón, hay un sesgo de principio que, no obstante, deberá irse remediando al acudir a ellos directamente. Insisto: no como puntos o materiales para ejemplificar cierta hipótesis, sino atendiendo a la riqueza que, como actores, pueden aportar a nuestra reflexión. Con este fin es recomendable atender y entender lo siguiente: sus discursos no se reducen a un conjunto de opiniones, sino a la referencia de su participación dentro del ámbito escolar, a la vez que a sus experiencias particulares, incluidas, desde luego, no sólo las de un estrato formal, sino también sus deseos, frustraciones, etcétera que se relacionan, indefectiblemente, con la escuela.

Resulta necesario trazar una aclaración más sobre este punto. El entorno de trabajo en el cual me envuelvo no se configura de modo idéntico al de mi campo de estudio. Los alumnos con los cuales desempeño mi labor docente, son

---

<sup>31</sup> Giordan (1999:17)

<sup>32</sup> Pick Susan (2004) *Obedecer o decidir*, Conferencia Magistral Primer Congreso Nacional de Adolescencia, México, D.F. 27 de mayo

<sup>33</sup> Postic (2000:76)

personas del “mundo adulto”. Es importante anotar esto, puesto que supone un proceso de aprendizaje de otras voces distintas a las del entorno más inmediato y, sobre todo, el aprendizaje que también implica el no convertirse, al recoger tales voces, en su intermediaria, ni de predicar ningún mensaje en torno a ellas.

No significa lo anterior, empero, que se renuncie al papel activo que el investigador tiene respecto de los testimonios, entendiendo con ello que su juego no inicia hasta la etapa de lectura e interpretación, sino aún antes. Así, las preguntas que dirigí a los estudiantes abrían la posibilidad de su respuesta y posiblemente influyeron, sin mediatización ni forzamiento tendencioso, a la producción de tal cantidad de historias. Es probable, de entrada, que sin estas interrogaciones, los estudiantes no hubieran sistematizado su testimonio acerca de su vida escolar. Así, mi trabajo de investigadora posibilitó que su cultura escolar se materializara.

Lo que ocurra con todos estos sujetos que rindieron testimonios es incierto. En este tenor, la presente tesis no se desplaza al campo el futuro, así que si se dijo que no pretende oficiar prédica, tampoco se lanza sobre los vaticinios.

De acuerdo con las señalizaciones anteriores, el presente texto debería estar escrito con ese mismo afán dialógico. De suyo se comprende que no podía abrigarse a una teoría central para su construcción. Hacerlo así hubiera limitado ciertas particularidades del trabajo. La única opción, luego entonces, era apostar por el tono que apela a la interlocución y, por ende, que se ve en la postura de convocar distintas voces obligadamente distintas. El perfil de esa interlocución no es nunca la polémica. Los aportes de sociólogos, psicoanalistas, antropólogos u otros estudiosos de las culturas juveniles no son aquí regateados en ningún sentido; antes bien, se busca que abreven en estas páginas como un enriquecimiento de ópticas diferentes. Esta es, además, la razón de que no confluyan en este trabajo como medio para enarbolar alguna teoría. Lo que en ellos se busca es la posibilidad de un esclarecimiento frente a los testimonios de los estudiantes o, bien, frente a las expectativas de interpretación sobre los mismos.

Finalmente, la división de los capítulos se debe fundamentalmente a la propia organización que los estudiantes dan al referir su historia escolar. Al surgir de la propia narrativa los temas tratados en esta tesis, a primera vista se tiene la impresión de un collage y efectivamente lo es, sin embargo, es necesario enfatizar que responde a la lógica que les permitió articular en una narración su historia como estudiante.

El hombre es siempre un narrador de historias,  
vive rodeado de sus historias y de las ajenas,  
ve a través de ellas todo lo que le sucede y  
trata de vivir su vida como si la contara.

Jean Paul Sartre

## Capítulo 2

### Consideraciones teórico metodológicas

Tantos años en la escuela dejan huella, pero ¿en dónde se estampa la marca? ¿en dónde podemos reconocerla? ¿cómo suponer que *una estancia tan larga* en la escuela; que *un sistema escolar tan complejo* que funciona con reglas tan precisas *pueda no tener influencia* básica en el modo como el estudiante aprende y despliega su oficio?

La experiencia estudiantil construye actos, otorgando sentido: en tanto que actor, el estudiante se encuentra inserto en una trama de significados. Por lo tanto, es necesario problematizar el *oficio* de estudiante. Vale decir que por *oficio* puede entenderse con Pierre Bourdieu un *habitus*, es decir, “un cúmulo de técnicas, de referencias, un conjunto de “creencias”, es decir, formas de sentir y pensar”<sup>1</sup>. La categoría oficio goza de una larga tradición en el pensamiento alemán, en especial, Max Weber, quien iguala oficio a “posición en la vida”. Un representante contemporáneo de esta tradición es el sociólogo Richard Sennet quien afirma que la palabra *beruf*<sup>2</sup>, en alemán se refiere al oficio, trayecto, carrera, pero sobretudo

---

<sup>1</sup> Bourdieu (1990:136)

<sup>2</sup> Weber (1984:85) afirma: “lo que los alemanes llamamos *beruf* (en el sentido de *posición en la vida*, de una esfera delimitada de trabajo) primariamente significó *misión*”. Weber llega a esta conclusión después de rastrear la génesis histórica en diferentes idiomas el significado de la palabra, asimismo realiza un recorrido por diversos autores de lo que fue significando para cada uno la palabra. Por poner un ejemplo, Séneca en *De beneficios* (IV, 18) emplea la palabra *officium* para referirse a la profesión. Así oficio ha significado, misión, profesión, vocación, posición en la vida, situación vital y narración.

subraya la importancia del *oficio como narración*<sup>3</sup>. Esta última noción es compartida por Regine Sirota quien en *le metier d'eleve* afirma que cada estudiante le otorga un sentido subjetivo propio a la labor que él realiza como alumno<sup>4</sup>. Entonces podemos seguir preguntando: ¿Qué hay detrás del título estudiante? ¿Qué significados se encuentran en este título? ¿Qué significa para un estudiante ser estudiante? ¿Qué imagen tienen de sí mismos los estudiantes? ¿Qué piensan de su oficio? ¿Qué esquemas de valoración se aplican a sí mismos? Estas interrogaciones pueden agruparse en una sola: ¿cómo se interpreta el estudiante? Preguntas comprensivas que interrogan el *lebensbelt*, el mundo de la vida de los estudiantes<sup>5</sup>.

En 1762, Juan Jacobo Rousseau escribió en el *Emilio o de la Educación*: “comenzad, pues, por estudiar mejor a vuestros alumnos; pues hoy seguramente no los conocéis.”<sup>6</sup> En los tiempos que corren, tendríamos que admitir que esta recomendación es más que justa; de ahí que se ignore lo que es la escuela para los niños. Tanto Woods como Furlong, han enfatizado esta necesidad de conocer a los alumnos, simplemente porque “profesores e investigadores ignoran por completo que significa realmente la escuela para los estudiantes”<sup>7</sup>. Mas para lograr dicho conocimiento, es menester no absolutizar las abstracciones, acudiendo a los estudiantes particulares, tal y como lo hizo Lacey (1970), quien en una secundaria inglesa encontró *alumnos antiescuela*, y *proescuela*. Larkin, (1979), que coincidía con él, afirma que dentro de una escuela de los arrabales de Norteamérica (Utopia High) había seis subculturas distintas, todas ellas variedades de la “cultura juvenil”. Identificó tres diferentes: “masas dirigentes” (es decir, grupos tenuemente pro-escuela); los *intelectuales* (mayoría judía que leía por propia iniciativa literatura, poesía y filosofía); los *políticos* (judíos izquierdistas luchaban por el poder estudiantil dentro de la escuela), y los *jock/ra-rahs* (muchachos deportistas y muchachas vitoreadoras). También tres grupos antiescuela: *hippies* (que fumaban marihuana y anhelaban los sesenta); *greasers* (que suspiraban por los años cincuenta, blancos, de clase trabajadora), y los *negros* (que de hecho sufrían segregación en los grupos inferiores del colegio).

<sup>3</sup> Sennet (1998:127) cursivas agregadas

<sup>4</sup> Para Sirota (1999:85) ser alumno es más que el ejercicio de un conjunto de tareas definidas por el sistema escolar. Ser alumno implica un conjunto de saberes que le posibilitan desenvolverse correctamente en la vivencia escolar cotidiana, saberes que se transmiten informalmente de persona a persona y que, una vez llegados a uno, adquieren un sentido subjetivo propio.

<sup>5</sup> Marcel Schwob (1999:XI) comenta que los historiadores que han aprendido de la Escuela de los Anales se interesan hoy como nunca por la biografía de las personas que no menciona la historia. El relato de su experiencia proporciona una dimensión humana a lo que de otra manera sólo podemos representarnos como abstracciones.

<sup>6</sup> Rousseau (2002:90)

<sup>7</sup> Woods (1998:57), Furlong (1984:274)



También había, obviamente, alumnos que no se identificaban con ninguna de estas subculturas estudiantiles<sup>8</sup>.

David Hargreaves (1979), habla de tres grupos de alumnos: *opositores*, *instrumentalistas* e *indiferentes*. Los primeros son los clásicos alumnos que critican a la escuela, los maestros, etcétera; los segundos, son aquellos que carecen de todo compromiso profundo con el aprendizaje pero que se conforman con el fin de obtener cualificaciones y empleos, y los alumnos indiferentes que se preocupan tan poco que no ejercen influencia alguna ni en sentido positivo ni negativo<sup>9</sup>.

En Inglaterra, Willis (1988), habla de *los duros* y *los earoles*. Los *duros* (autodenominación) se oponen a la autoridad en una incesante guerra de guerrillas; sueñan con robos, borracheras y vandalismo; mantienen una constante actitud de provocación, incluso hacia algunos de sus compañeros a los que llaman *earoles*, los buenos chicos de la burguesía que no hacen otra cosa que atender en clase, y “no tendrán recuerdos que merezcan la pena más adelante”.

En Francia, Dubet y Martuccelli (1996), señalan que es común que chicos y chicas del colegio tengan que optar entre dos figuras típicas: la del “bufón” y la del “payaso”. El *bufón* representa el tipo ideal del alumno que opta por cumplir con las reglas de la escuela, el *payaso* se aplica a quienes las desafían y prefieren ser los “primeros en el grupo” (los más valorados, reconocidos, populares, etcétera) a costa de ser “los últimos” en la lista de meritos específicamente escolares (calificaciones, conducta, etcétera). Los hijos de los grupos subordinados en muchos casos optan por esta estrategia, en la medida en que les resulta más difícil competir con éxito en el juego escolar<sup>10</sup>.

Pero quizá el trabajo elaborado por Alain Coulon (1997), *Le métier d'étudiant L'entrée dans la vie universitaire*<sup>11</sup> en el cual establece una diferencia entre

---

<sup>8</sup> Citado en Delamont (1985:98)

<sup>9</sup> David Hargreaves (1979), Citado en Tyler (1996:126)

<sup>10</sup> Dubet y Martuccelli (1996:80), estos autores trabajan desde la *Sociología de la experiencia* en esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia y entienden por experiencia escolar la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori.

<sup>11</sup> Coulon investigó durante cinco años (de 1984 a 1989), a los alumnos de la Universidad de París VIII en Saint Denis, Francia, bajo los presupuestos teórico metodológicos de la etnometodología sobre la incorporación a la universidad, con la intención de dilucidar los mecanismos que intervienen en los casos de fracaso y de abandono de los estudiantes. La investigación de campo

alumno y estudiante, argumentando que mientras el alumno ciertamente cumple con las tareas escolares, el estudiante es aquel que se afilia tanto institucionalmente como intelectualmente, sea de los que mayor impacto han causado en la sociología estudiantil tanto por las múltiples adhesiones como por las críticas recibidas.

Coulon se da a la tarea de investigar qué pasa con los mecanismos de selección en la escuela y arriba a hallazgos importantes:

1. Muestra que la primera tarea a la que se enfrenta el estudiante que accede a la universidad es la de aprender el *oficio de estudiante*. La expresión, evidentemente dice Coulon, puede parecer paradójica, puesto que la condición de estudiante es una categoría social provisional que tan sólo dura unos cuantos años, mientras que la del oficio nos remite a una categoría social más permanente, sin embargo “la mayor dificultad que se plantea a los estudiantes es precisamente la de “resistir” más allá del primer año, frontera en la que, en Francia, se sitúa la hecatombe que todos conocemos. Hoy en día, el problema no está en entrar en la universidad, sino en permanecer en ella. Las estadísticas hablan de por lo menos uno de cada dos estudiantes abandona la universidad francesa sin haber conseguido un título”.
2. *Aprender el oficio de estudiante significa que hay que aprender a serlo*; si esto no ocurre, el estudiante es eliminado, o se autoelimina por sentirse ajeno a ese nuevo mundo. La entrada en la vida universitaria puede considerarse como un tránsito. Es preciso pasar del rango de alumno al de estudiante. Como todo tránsito, requiere una tarea de iniciación. Coulon denomina afiliación a ese proceso, que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior. El estudiante tiene que demostrar su habilidad como condición para alcanzar el éxito. Triunfar significa ser reconocido socialmente como individuo competente, esto es, ver reconocido el conocimiento adquirido. Si los fracasos y los abandonos son masivos durante el primer año, es precisamente porque no se ha producido la adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenido intelectual y de métodos de exposición del saber y de los conocimientos, y los hábitos de los estudiantes,

---

incluyó diferentes métodos etnográficos: a) la observación, b) la observación participativa, c) entrevistas y d) 140 diarios elaborados por los estudiantes (escritos los tres primeros meses de los años 1984 a 1989). La hipótesis de la cual partió Coulon es “los estudiantes que no consiguen afiliarse fracasan”, por lo tanto estudió las prácticas de afiliación en las semanas iniciales y en los primeros meses, porque este periodo le permitía descubrir el proceso de habituación - o por el contrario - el fracaso de dicho proceso. El proyecto de la investigación “consistía en verificar cómo se produce el fracaso - o el éxito - y cuáles son los mecanismos y conexiones internas del proceso de selección y división social que distingue a los que quedan excluidos de aquellos que prosiguen con sus estudios”.

que no dejan de ser todavía alumnos. El alumno tiene que adaptarse a los códigos de la enseñanza superior, aprender a utilizar sus instituciones y a asimilar sus rutinas. Ya que, si el título es una forma democrática de premiar a quienes han sabido demostrar su competencia, para acceder a él, el novicio debe someterse previamente a un aprendizaje que le iniciará en las reglas de su nuevo universo.

3. El considerar el ingreso a la universidad como un tránsito, en el sentido etnológico del término, implica apuestas de poder, ritos y sacrificios que Coulon describe en tres fases:
  - a) **El tiempo de la extrañeza**; el estudiante entra en un universo desconocido, una nueva institución que rompe con el mundo familiar que acaba de dejar atrás;
  - b) **El tiempo de aprendizaje**; el estudiante se adapta progresivamente a la situación y la asume;
  - c) Por último, **el tiempo de la afiliación**; período en el que se observa ya un relativo dominio, que se manifiesta especialmente por la capacidad de interpretar las reglas, e incluso transgredirlas.
4. *La afiliación es garantía de éxito*. Para triunfar, el estudiante tiene que demostrar su competencia como miembro de la comunidad estudiantil, esto implica además de compartir una serie de conocimientos comunes con el resto de estudiantes, compartir una nueva identidad. Coulon distingue dos clases de afiliación: la institucional y la intelectual. En ambas opera lo que el autor llama, *practicidad de las reglas*, en otras palabras se refiere a las condiciones bajo las cuales es posible transformar las instrucciones, tanto institucionales como intelectuales, en acciones prácticas.

La afiliación caracteriza a un miembro, es decir, alguien que comparte el lenguaje común del grupo al que desea pertenecer, porque las perspectivas de los individuos son recíprocas y comparten la interpretación media razonable de los acontecimientos que les rodea. Un estudiante es competente cuando ha interiorizado lo que en un principio parecía externo a él mismo. La competencia intelectual se habrá producido en el momento en que haya interiorizado esta competencia<sup>12</sup>.

Pierre Bourdieu y J.C. Passeron (1967), en *Los estudiantes y la cultura*, obra fundacional de la sociología estudiantil francesa, ya habían observado que las diversas maneras de ser o de sentirse estudiante se relacionan con las propias

---

<sup>12</sup> Coulon (1995 y 1997)

condiciones de existencia: el origen social, los vínculos con la familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función conferida a su actividad. En *los excluidos del interior*, escrita en 1999, conjuntamente con Champagne, Bourdieu retoma el tema de los estudiantes. Treinta y dos años median entre una obra y otra, en esta última Bourdieu apela a la subjetividad como una forma de acercarnos a los dramas implicados en la condición estudiantil, la escritura de este último texto nos indica que el debate abierto por él mismo continúa vigente.

Precisamente Guzmán (2002), se ocupa de este periodo en *reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa*. Su artículo dividido en dos partes: la primera refiere al contexto en el que se genera el debate, destacando dos problemas el proceso de masificación de la universidad en Francia y la diversidad estudiantil. La segunda se centra en los elementos constitutivos de la condición estudiantil. La cantidad de trabajos publicados, alrededor de treinta, nos hace pensar que el tema de los estudiantes es de interés para la comunidad académica francesa que se pregunta ¿quiénes son los estudiantes actualmente? Y ¿qué significa ser estudiante hoy en día?

Francia como México ha experimentado el paso de la universidad de élite a la universidad de masas. “Actualmente las universidades francesas albergan públicos muy heterogéneos, no solo por su origen social, sino también por la edad, las trayectorias académicas, la situación laboral, los proyectos y las diversas experiencias subjetivas de los estudiantes. Se habla de un proceso de recomposición de la población estudiantil que ha experimentado cambios tanto de tipo morfológico como de los modos de vida estudiantil. Tornándose en un universo muy complejo que no permite identificar con facilidad grupos de estudiantes”<sup>13</sup>.

A continuación se presenta de manera esquemática los principales aportes recogidos por Guzmán<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Guzmán (2002:40)

<sup>14</sup> Ibidem p. 38-56

## 2.1. Aportes de la Sociología Estudiantil Francesa

<b>Primera Postura: Diversidad estudiantil versus grupo estudiantil</b>	
<b>Diversidad estudiantil</b>	<b>Grupo estudiantil</b>
<p>Molinari (1992, 1993), sostiene que a pesar de que los estudiantes se definen por tener una actividad semejante –en la cual coinciden los tiempos, los espacios y las regulaciones- que los distinguen de los no estudiantes, no se podría concluir por ello la existencia de un grupo estudiantil...reconoce la “emergencia de grandes y nuevas disparidades de las culturas estudiantiles y un aumento del número de estudiantes en dificultad de aprendizaje, de orientación y de vida”.</p> <p>Estudiante nueva <b>categoría socioprofesional</b>, más que un grupo estructurado.</p>	<p>Erlich (1998), encuentra: la diversificación sociocultural es un rasgo esencial de la evolución de la vida estudiantil, sin embargo, enfatiza <b>las semejanzas entre los estudiantes y sus fenómenos de agregación</b>, por lo tanto, no le parece que las diferencias entre los estudiantes sean un argumento válido para negar la existencia de un mundo estudiantil, o que se piense a los estudiantes como una colección de individuos aislados. Hace un llamado a los investigadores para que contemplen la unidad y los rasgos comunes a los estudiantes.</p>
<p>Bédoué y Espinasse (1995), sostienen que actualmente en la U coexisten diversos públicos que rebasan la idea del estudiante clásico. (joven, dedicación completa a los estudios y continuidad de los estudios), por lo tanto, construyen una <b>tipología de estudiantes</b> a partir de la combinación de tres indicadores: la edad, el tiempo de interrupción de los estudios y la condición laboral. Esta tipología propone las siguientes categorías: por una parte los adultos que trabajan y que no trabajan y los jóvenes que trabajan y que no trabajan pero que retoman los estudios, los viejos estudiantes que trabajan y los estudiantes en formación inicial.</p>	<p>Galland y Oberti (1996), muestran un panorama matizado del mundo estudiantil y caracterizado por la gran diversidad que está en función de los rasgos institucionales de cada universidad, pero en cuyo interior se <b>construye un estatus estudiantil fuerte</b>.</p>
<p>Dubet (1994), mientras la universidad más se masifica, <b>los modos de vida se diversifican</b>.</p>	

Grignon y Gruel (1999), afirman que el <b>estudiante promedio no existe en la realidad</b> y que es una ficción equivocada y un lugar común sin fundamento.	
Flory (1993), <b>estudiante</b> no solo es el que egresa del bachillerato, es también el adulto que <b>se beneficia de una segunda oportunidad.</b>	
<b>Segunda postura: Estudiante heredero versus nuevos estudiantes</b>	
<b>Heredero</b>	<b>Nuevos estudiantes</b>
Bourdieu y Passeron (1967), joven que vive durante algunos años la edad de oro de su existencia, que sale del lecho familiar, pero que todavía se encuentra protegido, que rebasa los obstáculos escolares, que tiene conciencia de su destino y que se permite acariciar los proyectos más ambiciosos.	Flory (1993), los <b>nuevos estudiantes</b> , son producto de la masificación, son aquellos que en décadas anteriores no hubieran tenido acceso a la E.S. y que por tanto, <b>su entorno familiar y social tiene un nivel educativo bajo.</b> Se encuentran poco familiarizados con los valores y los métodos de la enseñanza superior, encontrando <b>mayores obstáculos para concluir con éxito su formación.</b>
	Erllich (1998), se presenta un fenómeno de bipolarización de la población estudiantil, entre un grupo que tiene <b>condiciones precarias y uno de estudiantes privilegiados</b> que logran una inserción exitosa; en medio de estos dos grupos se sitúan gran número en condiciones intermedias. Panorama estudiantil contrastante, <b>tres tendencias</b> que se combinan: la <b>diversificación interna</b> , la <b>precarización</b> de determinadas capas de la población y la <b>juvenización</b> de una parte de los estudiantes.
<b>Tercera postura Degradación de las instituciones de E.S. versus Condiciones de vida de los estudiantes</b>	
<b>Degradación de las Instituciones de Educación Superior</b>	<b>Condiciones de vida de los estudiantes</b>
Lévy Garboua (1979), y su modelo de	Galland (1995), no comparte la imagen

<p>elegibilidad, para explicar las <b>contradicciones de la universidad de masas</b>. Plantea: a partir de la década de los sesenta, el aumento del número de estudiantes ha sido más rápido que el crecimiento económico, de tal manera que el mercado de trabajo no ha absorbido a todos los egresados, generando el subempleo. Pese a esto la demanda por la universidad no ha bajado.</p>	<p>de degradación del estudiante. Afirma que aun y cuando el sentimiento de individualismo es mayoritario, una parte importante de los <b>estudiantes creen en la solidaridad estudiantil. Trabajan con sus compañeros y tienen amigos. Encuentra que parte importante de los estudiantes se sienten y se definen como tales.</b></p>
<p>Jarousse (1984), confirma: los <b>estudiantes se adaptan a la disminución de sus perspectivas profesionales, bajando el costo de los estudios.</b></p>	<p>Erlich. (1998), rechaza la hipótesis de la degradación.</p>
<p>Boudon (1980), considera que la <b>desorganización de la U</b> y la falta de perspectivas llevan a los <b>estudiantes a retirarse y desinteresarse de la vida universitaria</b>. Dedicando menos tiempo a las actividades académicas.</p>	<p>Erlich (1998), más que constatar una crisis del mundo estudiantil, encuentra una <b>tendencia hacia la transformación radical y hacia una mutación social</b></p>
<p>Lapeyronnie y Marie (1992), el <b>estudiante de la U de masas se encuentra hundido en el anonimato y el aislamiento</b>; las relaciones con los profesores son muy escasas e impera el individualismo. Los <b>estudiantes no esperan</b> gran cosa de los estudios universitarios, saben que <b>no hay garantía de movilidad social</b>, pero los protegerá del desempleo. La <b>desorganización de la U engendra la disolución del status estudiantil</b>, ya que éste parece tener cada vez menos un verdadero sentido. Identifican <b>tres conductas: 1) las de adaptación al medio. (apatía y conformismo); 2) el individualismo; y 3) de retiro.</b></p>	
<p>Felouzis (2001), considera que el estudiante al ingresar a la U se enfrenta</p>	

<p>a una <b>institución débil</b>, entendida como un sistema que no impone a sus miembros metas colectivas claras, así como tampoco los medios para llegar a ellas. En la <b>U coexisten objetivos y principios de legitimidad distintos</b> y no se observan valores estables. La relación entre los maestros y los alumnos se establece entre la <b>imprecisión y la incertidumbre</b>. La <b>condición estudiantil</b> caracterizada por el <b>sentimiento de no existencia y de no reconocimiento por parte de la institución</b>. Se percatan de que tienen que aprender a forjar sus metas y los medios para llegar a ellas. La acción <b>táctica</b> se impone sobre la estratégica. <b>Imaginación práctica</b>.</p>	
<b>Los elementos constitutivos de la condición estudiantil</b>	
<b>El origen social y el privilegio de estudiar</b>	
<p>Bourdieu y Passeron (1967)</p>	<p>Sostienen que una de las principales diferencias entre los estudiantes radica en su <b>origen social</b>, niegan que los estudiantes puedan conformar un grupo integrado e independiente. No hay condición estudiantil porque no hay unicidad ni homogeneidad. Si bien coinciden en una tarea común, no se puede concluir que adquieran las mismas experiencias y, aun menos, una experiencia colectiva. Entre los factores de diferenciación, el del origen social es, indudablemente, aquel cuya influencia en el medio estudiantil se hace sentir con más fuerza; más fuertemente, en cualquier caso, que los del sexo y la edad y, desde luego, mucho más que lo religioso.</p> <p><b>Encuentran similitudes</b> en algunas prácticas estudiantiles: uso del tiempo libertario, coexistencia en diversos espacios, y comparten cierta esencia histórica. Sin embargo, no son suficientes para dar cohesión a un grupo de estudiantes de distinto origen social.</p>
<p>Baudalet y Establet (1981)</p>	<p>Existencia de un <b>Status</b> propiamente <b>estudiantil</b>. Construido a partir de la diferencia entre los estudiantes y los no estudiantes. La <b>adscripción a la U</b> es el elemento diferenciador entre los jóvenes. Señalan: 1) Los estudiantes</p>



	constituyen, mientras lo son, una élite escolar y social, fuertemente seleccionada; 2) Todos los individuos que constituyen esta élite escolar y social comparten, mientras duran sus estudios, un modo de vivir y unas condiciones de existencia que los oponen a los no estudiantes de la misma edad: existe, aunque parezca imposible un <b>status estudiantil</b> . Ser estudiante implica un conjunto de privilegios: formarse, prepararse para la entrada al mercado de trabajo y manejar libremente su tiempo.
Molinari (1992)	<b>El privilegio de estudiar</b> no es un criterio suficiente para integrar un conjunto identitario de símbolos y valores. La <b>juventud estudiantil es un grupo heterogéneo con oportunidades escolares y profesionales muy desiguales</b> . El privilegio de ser estudiante no es semejante, ni puede ser vivido de igual manera, por un estudiante de clase privilegiada, clase media o popular que lograron entrar a la U a partir de la expansión.
<b>Las etapas de la vida y la condición estudiantil</b>	
Erlich (1998)	Las condiciones de vida, de trabajo y las prácticas culturales de los estudiantes se transforman a medida que avanza la edad. Adquiriendo papeles y conductas adultas, que se reflejan en lo financiero, profesional, familiar y cultural. <b>El estatus estudiantil es un proceso de construcción de la identidad personal y social. Vida estudiantil tipo de autonomización, de emancipación, de independencia y de establecimiento</b> de los estudiantes.
Grignon y Gruel (1999)	A medida que aumenta la edad y avanzan en los estudios, ocurre de manera progresiva una <b>conquista económica. Metamorfosis estatutaria</b> , que tiene una lógica propia que distingue a los estudiantes de otros jóvenes de la misma edad.
Dubet (1994)	<b>Condición estudiantil</b> como una <b>experiencia juvenil</b> , El estudiante no se reduce ni a un papel ni a un estatus, sino que elabora una experiencia que <b>articula una manera de ser joven y una relación con los estudios</b> . Así el estudiante vive el reencuentro de la juventud y de la U.
Galland (1997)	<b>Etapas juveniles dos ejes: eje de la vía pública</b> (escolar y profesional) y un eje <b>familiar privado</b> . Cuatro umbrales: el fin de los estudios, el inicio de la vida profesional, la salida de la casa de los padres, el matrimonio o la vida en pareja. Los cambios en las pautas profesionales y de vida de los

	estudiantes deben entenderse como parte de las transformaciones globales de los jóvenes.
Chamboredon (1991)	<b>Juvenización:</b> La <b>vida juvenil</b> y la <b>vida</b> propiamente <b>estudiantil</b> tienden a <b>asemejarse</b> cada vez más, sus fronteras son difusas.
<b>El manejo del tiempo</b>	
Baudelot <i>et al</i> (1981)	El <b>tiempo el privilegio más importante</b> . El estudiante tiene tiempo de sobra y distingue tres escalas: a) en la biográfica, el estudiante dispone de uno a diez años para valorar su fuerza de trabajo; b) en la anual, la longitud de las vacaciones, y c) semanal o cotidiana, la concentración de los días y las horas de trabajo. La suma de todos esos tiempos libres permitirá a los estudiantes <b>acumular riquezas culturales e intelectuales</b> .
Molinari (1992)	El tiempo libre del que disponen algunos estudiantes es un privilegio. Sin embargo, se pregunta si se puede hablar de un tiempo propiamente estudiantil, ya que reconoce que el pivote común de los modos de vida estudiantiles reside en el <b>tiempo socialmente liberado para el estudio y la reflexión</b> , que los estudiantes comparten con los intelectuales de profesión.
Erich (1998)	El tiempo de estudio se encuentra ligado con el tiempo de recreación y de trabajo. El <b>tiempo estudiantil</b> se torna <b>subjetivo y heterogéneo</b> , cuyos únicos referentes comunes parecen ser el tiempo de estudio para los exámenes.
<b>El espacio universitario</b>	
Erich (1998)	La vida urbana de los estudiantes se caracteriza por una separación marcada entre los lugares de estudio (esencialmente consagrados a la formación) y los lugares de vida y de cultura. Concluye que <b>los estudios, la cultura y la recreación</b> están estrechamente <b>ligados en el tiempo</b> , pero <b>disociados en el espacio</b> .
Dubet y Delage (1993)	Los estudiantes viven el <b>espacio universitario</b> como el lugar en el que llevan a cabo <b>sus estudios</b> ; tienen una imagen neutra y funcional y no conciben ni esperan construir una cultura propiamente estudiantil dentro del espacio universitario.
<b>La disciplina de estudios</b>	
Baudelot <i>et al</i>	La <b>disciplina de pertenencia es un elemento de mayor peso</b> que el origen de clase. Encuentran afinidades mayores entre estudiantes provenientes de distintos grupos sociales

	que cursan una misma carrera, que entre estudiantes con el mismo origen social de áreas diferentes.
Galland (1995)	Sostiene que los estudiantes se definen más por una variable ligada al estatus de estudiante (la disciplina), que por una variable exterior (el origen social). Los estudiantes conforman un conjunto de grupos definidos esencialmente por la disciplina y afirma que las disciplinas llegan a conformar diferentes universos de socialización.
<b>La relación con los estudios</b>	
Dubet (1993) Lapeyronnie y Marie (1992)	La <b>experiencia estudiantil se construye</b> a partir de los elementos propios de la vida universitaria: la relación con los estudios, los docentes y la vida universitaria. Proponen abordar la subjetividad de los estudiantes interrogándolos y observándolos.
Dubet (1993)	La <b>relación con los estudios</b> es un elemento central de la experiencia estudiantil y se estructura a partir de tres dimensiones: <b>la finalidad instrumental de sus estudios, la integración escolar y social, y la vocación</b> . El proyecto del estudiante es la representación subjetiva de la utilidad social que le confiere a sus estudios; la integración implica el lugar en el que el estudiante se coloca dentro de la institución; la vocación designa el interés intelectual y el peso que se atribuye a los estudios. <b>Diversas maneras de ser estudiante</b> : desde el estudiante verdadero que cuenta con un proyecto profesional, una vocación intelectual y una fuerte articulación, hasta el estudiante sin proyecto, sin vocación y que no se encuentra integrado. <b>La experiencia estudiantil</b> no es un papel que se asume, sino un <b>trabajo del actor</b> que se va modificando y adaptando durante el recorrido del estudiante.
Felouzis (2001)	La <b>condición estudiantil un trabajo del actor</b> . Le corresponde a cada estudiante <b>darle un sentido</b> a sus estudios y fijarse sus propios objetivos.
Le Bart y Merle (1997)	Proponen el concepto de <b>ciudadanía estudiantil</b> , ya que remite a los usos rituales del término (voto, adhesión a un sindicato o asociación), así como también a las prácticas cotidianas (frecuentación de la cafetería, de la biblioteca, las relaciones con los maestros y con alumnos) <b>La vida universitaria</b> marcada por la <b>selección escolar</b> . Un lugar de competencia y de concurrencia entre individuos.
Felouzis (2001)	La <b>condición estudiantil</b> no es estática, sino implica una

	<p><b>acción sobre sí mismo y sobre el mundo</b>, la cual se ejerce en un marco donde domina la incertidumbre, la duda y la indeterminación. <b>El recorrido de los estudiantes</b>, se construye alrededor de tres fases esenciales: 1. <b>El descubrimiento de la situación de incertidumbre</b> en la que se encuentran. 2. Descubrir que <b>la U</b> es además un <b>espacio de selección que orienta, elimina y sanciona</b>. 3. El momento de la <b>acción</b>, como una respuesta a su condición y consiste en definir personalmente lo que la institución no propone y convertirse en <b>verdaderos actores de sus estudios</b>.</p>
--	--

Guzmán concluye: “desde el punto de vista conceptual, ha quedado en evidencia que los estudiantes es una categoría compleja y difícil de limitar...hay consenso en reconocer la diversidad estudiantil, tanto en lo que se refiere a las características personales, académicas, sociales, familiares, culturales, así como a las oportunidades, a los modos de vida y a las subjetividades. Se acepta también que esta diversidad estudiantil se enmarca dentro de una diversidad institucional...la sociología francesa de lo estudiantil ha pasado por diversas etapas: la primera de ellas en la que se inicia el debate acerca de la condición estudiantil y el peso del origen social como factor determinante. En la segunda etapa el debate se ubica en el contexto de masificación de las universidades, se pone énfasis en las diferencias entre los estudiantes y en la ruptura con el modelo clásico del estudiante. Por último, puede distinguirse una tercera etapa en la que las diferencias entre los estudiantes son aceptadas y se tiende a conocer de manera pormenorizada en lo que se asemejan y en lo que se distinguen. En esta etapa se reconoce al estudiante como sujeto y hay intentos por acercarse y conocer su experiencia”<sup>15</sup>.

En México los trabajos sobre cultura estudiantil han ido en aumento. Así, Luis Ibarra (1998), distingue entre alumnos *nerds*, *buena onda* y *muppets*: *Los nerds*, matados, tranquilos, aburridos, pacíficos, mamucos o estudiosos; casi siempre sacan calificaciones altas y se afanan en obtenerlas; se distinguen por responder y preguntar a sus maestros, les interesa recibir la distinción de no echar desmadre y estar atentos. *Los Muppets* se benefician de la ayuda de los nerds en el trabajo

---

<sup>15</sup> Guzmán (2002:53-55)

académico, pero son más amigables con los relajientos. No pretenden destacarse por ser excesivamente relajientos, tampoco estudiosos. *Los buena onda*, desmadres, relajientos, se diferencian por ser aventados, mostrar valentía, apantallar, por sus bromas, por inquietos, simpáticos o rebeldes: en suma, por jugar, incluso con el trabajo académico.

Por su parte, Rafael Palacios (2001), habla de varios tipos de estudiantes: *el porro*, *el estudiante simulador*, y *el alumno superviviente*. Los describe de la siguiente manera: *el superviviente* es un tipo de estudiante que desarrolla estrategias para no ser eliminado del sistema tales como realizar cálculos para no perder su oportunidad de presentar exámenes, copiar tareas, inclusión en equipos de trabajo sin realizar alguna actividad escolar, entre otras. Todas ellas forman parte de prácticas sociales que adquieren el sentido de supervivencia. Ser porro es otra forma de habitar las escuelas: “uno de los componentes de mayor impacto para los y las estudiantes y que, a su vez, se ha constituido en uno de los modos de ser estudiante de mayor significación, principalmente para los de nuevo ingreso... ser porro significa en gran medida formar parte de una microcultura juvenil que toma distancia de las instituciones adultas”. *El simulador* construye su identidad en la cultura del aula caracterizada por la negociación constante de los límites de la normatividad aplicados por maestros, personal de apoyo y autoridades, son prácticas escolares enfocadas a la simulación del cumplimiento donde maestros y alumnos comparten el sentido de permanecer en la escuela.

Desde que Cesare Pavese escribió en 1942 *El oficio de poeta*, otros autores han seguido su idea y han escrito: *El oficio de historiador* (Marc Bloch en 1949); *El oficio de sociólogo* (Bourdieu y Passeron, 1973); *El oficio de historiar* (Luis González, 1999); *El oficio de investigador* (Martínez Rizo); *El Oficio de estudiante* (Perrenoud (1995), Coulon (1997), y Sirota (1999)) Siguiendo su ejemplo, me autoasigné la tarea de empezar a distinguir las distintas formas de ser y sentirse estudiante, contar las historias personales de los estudiantes y así poder hablar de *El oficio de estudiante*.

## 2.2. Estado de la cuestión: los alumnos

La educación nacional media superior y superior está influenciada por cinco circunstancias: El crecimiento de la población estudiantil, la feminización de la matrícula, la diversificación de las opciones educativas, el no crecimiento del presupuesto destinado a la Educación Superior, y el crecimiento del subsistema privado. Este contexto es la referencia obligada de los estudios sobre los alumnos.

En México los alumnos han sido tema de investigación desde las más diversas perspectivas y sobre los temas más variados. Basta mirar los *Estados del Conocimiento* (alumnos) y las Memorias de los diferentes *Congresos Nacionales de Investigación Educativa*, para darnos cuenta que se trata de un campo de conocimiento que ha sufrido importantes transformaciones; en menos de 25 años se ha pasado de la inexistencia misma del campo a uno en constante crecimiento y diversificación. El tránsito de la inexistencia a la diversificación se puede ilustrar con el siguiente recorrido.

En la década de los ochenta, Carvajal *et al* concluían: “en la revisión de la literatura existente nos encontramos ante un panorama poco alentador pues la producción de estudios sobre los alumnos es escasa”<sup>16</sup>.

El olvido del alumno como un sujeto de investigación, era una constante y aunque varios autores habían señalado esta omisión, estábamos ante la situación paradójica del alumno como destinatario de la educación, actor privilegiado en el discurso, al mismo tiempo interlocutor por excelencia del maestro y destinatario de la acción educativa, mas en la práctica reducido al olvido. María de Ibarrola, afirmaba: “Es tal vez sobre los estudiantes, ese sujeto tan importante de la educación superior, sobre quienes menos conocimientos útiles tenemos. Se cuenta con datos estáticos y muy agregados sobre su composición socioeconómica; esto es, sobre la ocupación o los ingresos de los padres; sobre el porcentaje de los que trabajan...También hay pocos datos y muy agregados sobre antecedentes personales y familiares...poco sabemos sobre los saberes sociales, profesionales y técnicos que aportan al proceso enseñanza aprendizaje y a su relación con los docentes”<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Carvajal *et al* (1993:9)

<sup>17</sup> Ibarrola (1983:27)

En síntesis, en este primer *Estado de la cuestión* resalta el desconocimiento del actor alumno que puede ser resumido con la siguiente afirmación de Covo: "se acusa una tendencia a pensar sobre él, o por él, mas no aun con él"<sup>18</sup>.

Los campos temáticos trabajados fueron cuatro: 1. Trabajos que versan sobre el origen y condición social del alumno. 2. El alumno como sujeto socio-político y participante en movimientos estudiantiles. 3. Las expectativas y percepciones de los estudiantes en tanto sujeto escolar. 4. Los diferentes perfiles relacionados con la escolaridad (el perfil ideal, esperado o real asociado con la matrícula o la institución educativa planteado a partir del currículo, etcétera)

En la segunda sistematización publicada Carvajal *et al* *Sujetos de la Educación y Formación docente*, después de analizar 86 trabajos (que comprendieron 22 ensayos, 12 tesis y 52 trabajos de investigación), arriban a las conclusiones siguientes: 1. Se requiere de una mayor fundamentación teórica, romper con los supuestos de homogeneidad de la condición estudiante; 2. Establecer relaciones entre el campo de estudio de los alumnos y otros campos; 3. Analizar a los estudiantes dentro de problemáticas globales, o en el interior de espacios institucionales; 4. Para una mejor comprensión del proceso educativo es importante continuar con los estudios que recuperan "la voz del alumno", que partan de su perspectiva y que lo ubiquen como actor y protagonista. 5. Un problema importante se refiere a la cobertura de los estudios; fundamentalmente el nivel más estudiado es el superior y, por otra parte, la mayor parte de los estudios se localizan en el Valle de México (sólo 24 de los 86 estudios analizados se refieren a estudiantes del interior del país)<sup>19</sup>.

Las autoras agrupan los 40 estudios reseñados en cuatro grandes temáticas: 1. Perfiles de los alumnos; 2. La condición social de los alumnos; 3. Alumnos y Política; y 4. La voz de los alumnos<sup>20</sup>.

El trabajo de Bertely (1985), sobre alumnos de preescolar inaugura el campo temático: la voz de los alumnos y diferentes autores como Robles (1988); Gallegos, Lucas y Mayorga (1988); Levinson (1992); Díaz Barriga (1993) y Guzmán (1992), se ocupan de recuperar las perspectivas de los alumnos, interrogándose sobre lo que sienten los alumnos, piensan y suponen de su quehacer y del proceso escolar. La tendencia a escuchar la voz de los sujetos, reconstruirla y mostrarla, trae como resultado una tendencia a utilizar

---

<sup>18</sup> Covo (1993:3)

<sup>19</sup> Carvajal *et al* (1996:30)

<sup>20</sup> *Ibidem* p. 34-67

metodologías de corte cualitativo, sobre todo la etnografía, ya sea como enfoque, metodología o técnica.

Desde los ochenta se reconoce la solidez de los campos temáticos: la condición social de los alumnos, los movimientos estudiantiles, y perfiles de los alumnos; y se observa como prometedor el campo *la voz de los alumnos*. La perspectiva sociológica es la que priva en la mayoría de las investigaciones documentadas. El gran aporte generado a partir de estas investigaciones radica en “el sentido que rompen con la idea de homogeneidad de los alumnos”.

El siguiente cuadro permite observar los cambios registrados en el periodo comprendido de 1980 a 2001.

**Tabla No. 1 TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE ESTUDIANTES; Comparación por nivel y década**

NIVEL	DÉC. 80 II CONGRESO NAL. DE INV. EDUCATIVA		DÉC. 90 IV CONGRESO NAL. DE INV. EDUCATIVA Mérida		DÉC. 90 V CONGRESO NAL. DE INV. EDUCATIVA Aguascalientes		DÉC. 2000 VI CONGRESO NAL. DE INV. EDUCATIVA Manzanillo	
	f	%	F	%	f	%	f	%
1. PRIMARIA	2	5.0	9	36	13	17	3	7
2. SECUNDARIA	1	2.5	5	20	14	19	5	11
3. NORMAL	3	7.5	1	4	1	1	2	4
4. N. MEDIO SUPERIOR	1	2.5	2	8	12	16	7	16
5. UNIVERSITARIO	30	75.0	7	28	23	31	16	36
6. EDUC. ESPECIAL	0	0	1	4	0	0	0	0
7. PREESCOLAR					2	3	3	7
8. POSGRADO					4	5	3	7
9. EDUC. NO FORMAL					1	1	1	2
10. EDUC. CONTINUA					1	1	0	0
11. MEDIO Y M. SUPERIOR					4	5	0	0
12. PREESC. Y PRIMARIA							2	4
13. PRIMARIA Y SECUNDARIA							1	2
14. MEDIO SUP. y SECUNDARIA							2	4
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>45</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia a partir de Cuaderno No. 1 Estados de Conocimiento y Memorias del Cuarto, Quinto y Sexto Congreso Nacional de Investigación Educativa



De manera general se puede afirmar que del desconocimiento de los alumnos discutido por Ibarrola (1983), Granja (1992), Carvajal *et al* (1993 y 1996), Covo (1993) y Sánchez (1985), imperante en los medios académicos en la década de los ochenta, se ha ido de forma gradual avanzando hacia un conocimiento de las perspectivas, los puntos de vista, las representaciones e, incluso, en los últimos años se han incrementado las investigaciones que se interrogan sobre la experiencia con la escuela. Por lo tanto, se puede decir que se ha sobrepasado ya el simple nivel estadístico descriptivo para plantear preguntas explicativas e interpretativas. Otra forma de decirlo es que se ha pasado de preguntar quiénes son los alumnos, a cómo son, qué opinan, qué les ocurre, y por qué.

Sobre los niveles educativos de los alumnos investigados se observan cambios importantes. En primer lugar, un predominio de investigaciones sobre los alumnos universitarios, y el desconocimiento sobre los alumnos de los otros niveles; de hecho, durante dos décadas solo se abordaron seis niveles (universitario en primer lugar, primaria, secundaria, normal, y medio superior). Es hasta el V Congreso (1999) realizado en Aguascalientes, cuando se presentan por primera vez investigaciones sobre los alumnos de preescolar, posgrado, educación no formal y continua; dos novedades se presentan dos años después, pues para el VI Congreso, en Manzanillo, no sólo continúa el incremento del número de niveles estudiados (llegando a catorce los niveles educativos de los alumnos investigados), sino que además se presentaron trabajos que investigaban a los estudiantes de dos niveles educativos (preescolar y primaria; primaria y secundaria; y secundaria y medio superior), lo cual representa un avance en el campo ya que esto permite la posibilidad de establecer comparaciones entre niveles.

Pese a la mayor cantidad de estudios sobre alumnos, aun hoy en día se padece lo que se ha denominado la centralización de la investigación. Sigue siendo cierta la afirmación de que "aun son escasos los estudios sobre la educación básica en todo el país y sobre la educación superior en el interior de la República"<sup>21</sup>. Y aunque en los últimos años se han dado a conocer investigaciones que hablan de los estudiantes del interior de la República, en el VI Congreso (Manzanillo 2001), el 56 % de las investigaciones sobre los alumnos versaban sobre los alumnos de instituciones localizadas en el Distrito Federal y área conurbada, mientras que el

---

<sup>21</sup> Carvajal *et al* (1996:29) señalan en la década (1982-1992) encontramos una diversidad de investigaciones trabajadas desde diferentes ópticas teóricas y metodológicas los trabajos encontrados se concentraron básicamente en los niveles de educación media superior y superior, y fueron desarrollados predominantemente en universidades e instituciones de educación superior del Valle de México.

44 % restante se repartía entre investigaciones sobre alumnos de 18 estados de la República<sup>22</sup>.

La revisión de la literatura sobre el tema nos deja la impresión de que ignorar lo que los estudiantes piensan, sienten, elucubran, esperan, experimentan, etcétera, no es otra cosa más que incurrir en un adultocentrismo que puede apuntalar, sin duda, las sospechas sobre los jóvenes pero que ahondarán considerablemente la distancia entre ellos y nosotros, confinándonos a reductos seguros pero aislados y, por lo tanto, sin la posibilidad de la comunicación más mínima, por un lado, e ignorar, por el otro, cómo el destinatario ve la escuela.

### 2.3. ¿ Por qué estudiar a los estudiantes?

Investigar a los estudiantes resulta interesante por diversas razones. En primer instancia, desde el lugar común pero no por ello menos cierto: “los jóvenes son el futuro del país”, en segunda instancia, con igual importancia, porque:

2.- Los jóvenes estudiantes representan un sector estratégico en el proceso de desarrollo, en función de su preparación profesional y su ingreso al mercado de trabajo. Sin embargo, en este punto se presentan una serie de problemas, que si bien no compete al objeto de estudio, no podemos soslayar, incongruencias tales como el hecho de que en la actualidad no hay correspondencia entre ingreso al mercado y escolaridad, paradójicamente nos encontramos con generaciones más preparadas, pero sin posibilidad de empleo. “Los jóvenes se ven mucho más afectados por el desempleo que los adultos..., a pesar de hallarse dotados de una educación formal superior a las de las generaciones anteriores los jóvenes de los países muy desarrollados tropiezan con crecientes dificultades para penetrar en el mercado de trabajo”<sup>23</sup> o como lo dice Bourdieu, “los jóvenes de hoy obtienen menos por sus títulos que lo que hubiera obtenido la generación anterior”<sup>24</sup>. Situación que se presenta a nivel mundial y que se agudiza en países

---

<sup>22</sup> Los 18 estados son: Sonora (7 trabajos), Aguascalientes (6), Guanajuato (5), Jalisco (4), Veracruz, Zacatecas, Coahuila, ( con 3 trabajos cada uno), Campeche, Puebla, Baja California Nuevo León (con 2 trabajos respectivamente) y Tabasco, Hidalgo, Chiapas, Chihuahua, Tlaxcala y Quintana Roo (con un trabajo cada uno).

<sup>23</sup> Husén (1986:16)

<sup>24</sup> Bourdieu (1990:172)

tercermundistas constituyendo actualmente uno de los principales problemas de los países de la región<sup>25</sup>.

En México, Rollin Kent (1997), señala “el sistema educativo ha descuidado a los alumnos del nivel medio superior, los diplomas que reciben no sirven para el mercado”. Además que la sola formación educativa es insuficiente para tener acceso a un puesto de trabajo.

3. Como vimos arriba la condición estudiantil no supone igualdad ni semejanza, es decir, el sector de jóvenes estudiantes está conformado por una masa heterogénea en cuanto al origen social, las trayectorias académicas, las aspiraciones y expectativas, la relación que establecen con la cultura, su experiencia con la escuela, así como también por la época, el lugar y el contexto político sin olvidar el institucional, etcétera. Por otra parte, con la masificación de la educación superior han arribado a las aulas diferentes clases de estudiantes, - la mayoría de los cuales en otra época hubiera sido altamente improbable tal ingreso- por lo que hoy en día encontramos muchos estilos estudiantiles de estar en la escuela.

---

<sup>25</sup> Jacinto y Suárez (1977:55) señalan que la expansión educativa registrada en América Latina en las últimas décadas, no tuvo correspondencia con los cambios operados en el mercado de trabajo, cuya dinámica generadora de empleo no logró absorber a la nueva generación más educada. Actualmente los mercados laborales se mantienen “cerrados” para los nuevos trabajadores, es decir, los jóvenes egresados no tienen posibilidades de ingresar a ellos. Por otra parte fuentes oficiales en México reconocen que el 70% de los jóvenes caerán en el desempleo. INEGI, *Indicadores de Empleo, 1995*

En modo principal, vivir  
verdaderamente entre los  
nativos y observa lo que más  
puedas, participa en todo  
lo que te permitan y arregla tus  
experiencias discutiendo formal  
e informalmente con ellos todo  
lo que puedas.

Bronislaw Malinowski

## 2. 4. Consideraciones metodológicas

Si la metodología es la forma en que se buscan las respuestas a las preguntas planteadas, entonces, tenemos que reconocer en primer término nuestra postura epistemológica desde la cual conocemos, pues hay muchas maneras de ver el mundo y, como le escribió Karl Jaspers a Hannah Arendt “no hay posiciones privilegiadas para mirar”, pues siempre miramos<sup>26</sup>. Investigamos desde una posición: el reconocimiento del lugar donde nos colocamos es la premisa de la que parte la investigación cualitativa<sup>27</sup>. Seguir un método, sea cual sea su orientación, implica una marcha pausada que se desarrolla en avances y retrocesos, a la vez que supone “todo un trabajo de composición que avanza lentamente frase por frase como la música<sup>28</sup>”. De ahí que la pregunta “¿Qué significa para un estudiante ser estudiante?” implique pensar en un programa metodológico que genere información en torno a los significados de los estudiantes<sup>29</sup>.

Es lastimoso que, el mundo de la vida, el mundo de la experiencia vivida haya sido soslayado en la investigación, hasta el punto de ser “eclipsado u olvidado”. Empero, la investigación cualitativa vuelve su mirada hacia este mundo de la vida;

<sup>26</sup> Thomas Kuhn (1995:179) reconoce lo que ve un hombre depende tanto de lo que mira como de lo que su experiencia visual y conceptual previa lo ha preparado para ver.

<sup>27</sup> Para Pérez Gómez (1998: 59) se está desarrollando “Una callada pero demoledora revolución metodológica y epistemológica ha recorrido las ciencias sociales, basculando definitivamente su enfoque hacia orientaciones y perspectivas interpretativas y constructivistas”.

<sup>28</sup> Adorno citado en Virasoro (1997: 98)

<sup>29</sup> Erickson (1989:216) señala la vida mental de docentes y alumnos ha vuelto a ser crucialmente significativa para el estudio de la enseñanza.

así, Ángel Pérez Gómez, localiza que el objetivo primario de la investigación y de la acción en la perspectiva interpretativa es el mundo de las interacciones, la red de intercambios donde se elaboran y filtran las interpretaciones con las que los sujetos orientan sus vidas<sup>30</sup>. Precisamente, las interacciones se juegan en el *lebensbelt*.

El mundo de la vida de los distintos actores, en tanto acción social, ha pasado a ser preocupación de los investigadores cualitativos, pues las preguntas clave en dicha investigación son: ¿Qué está sucediendo aquí específicamente? y ¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan?<sup>31</sup> Así, entramos al mundo de los significados construidos por los actores que nos lleva directamente a la trama social, según Geertz -siguiendo a Max Weber-, el hombre es un animal suspendido en redes de significados que él mismo ha contribuido a tejer<sup>32</sup>, y es ahí en el tejido de los significados, donde coloca su atención la investigación cualitativa. En este sentido Erickson, afirma que es el enfoque y la intención lo que hace cualitativo el asunto<sup>33</sup>.

No en el mundo de los hechos, sino en el de las interpretaciones es que nos movemos, como indicaba Nietzsche; por ello se puede ver con claridad las pertinencias de un método de investigación interpretativo<sup>34</sup>, a fin de poder comprender las perspectivas de significados de los actores estudiados. A su vez, se reconoce su objetivo primario: el mundo de las interacciones, la red de intercambios donde se elaboran y se filtran las interpretaciones con las que los sujetos orientan sus vidas<sup>35</sup>.

La necesidad de conocer a los estudiantes ha sido señalada por Peter Woods, quien advierte que “debemos conocer cuál es el sentido que los alumnos atribuyen a lo que se les ofrece y cómo contemplan y sienten las circunstancias en las que reciben esta oferta”<sup>36</sup>. Para poder comprender la interacción social es necesario contemplarla tan de cerca como sea posible y en profundidad, en todas sus manifestaciones en las que se da la forma sometida a estudio. Dado que la

---

<sup>30</sup> Pérez Gómez (1998:68)

<sup>31</sup> Erickson (1989:208)

<sup>32</sup> Clifford Geertz (2001:20) comparte ampliamente la postura weberiana y afirma que la descripción densa es un intento de interpretar, de hacer aflorar desde debajo de la superficie el aspecto más enigmático de la condición humana: la construcción de significados.

<sup>33</sup> Erickson *op cit.* P. 208

<sup>34</sup> Wilhem Dilthey (1914) (1990) argumentó que los métodos de las ciencias humanas, las ciencias del espíritu, como él les llamaba, *Geisteswissenschaften* debían ser interpretativos o hermenéuticos con el fin de comunicar las perspectivas de significados de las personas estudiadas.

<sup>35</sup> Woods (1998: 68)

<sup>36</sup> *Ibidem* p. 57

interacción social la conforman las personas que intervienen en ella, deberíamos intentar contemplarla desde el punto de vista de éstas, y apreciar cómo interpretan ellas las indicaciones que otros les hacen, el significado que les atribuyen y el modo en que construyen sus propias acciones.

Pero conocer las interpretaciones de los actores no es tarea fácil, “dado que no podemos introducirnos en la piel de otros y saber lo mismo que él”<sup>37</sup>. Por ello, Schutz<sup>38</sup>, nos invita a involucrarnos activamente para comprenderlos bien. ¿Cómo podemos hacerlo? Cultivando la extrañeza sin dar nada por obvio, cuestionar, problematizar lo que damos por natural y obvio en este caso: ¿Qué significa para un estudiante, serlo? Atender a lo que Erickson, señala como la tarea de la investigación cualitativa: “hacer que lo familiar se vuelva extraño e interesante nuevamente. Lo común se vuelva problemático. Lo que está sucediendo pueda hacerse visible y se pueda documentar”<sup>39</sup>.

Por lo tanto es necesario problematizar el oficio de estudiante, analizar de qué modo el estudiante se representa su “oficio”: ¿Cómo lo ve<sup>40</sup>? ¿Qué imagen tiene de sí mismo? ¿Tiene metas, propósitos, expectativas de su condición de estudiante? ¿Cómo construye la narrativa de su vida estudiantil? ¿Qué narra al narrar su vida de estudiante?

Las preguntas pueden agruparse en la misma pregunta: ¿Cómo se interpreta el estudiante? Evidentemente, el interés se centra en conocer la perspectiva del propio estudiante<sup>41</sup>. Según Pérez Gómez, comprender la realidad de la vida de cualquier organización o realidad social e intervenir racionalmente en ella “requiere afrontar la complejidad, diversidad, singularidad y carácter evolutivo de dicha realidad, aunque tal pretensión dificulte el proceso de búsqueda de relaciones y significados. Sólo vinculando los acontecimientos al contexto, a la situación

---

<sup>37</sup> Laing, 1967 citado en Woods (1998:66)

<sup>38</sup> Schutz (1967) citado Idem

<sup>39</sup> Erickson (1989:208)

<sup>40</sup> E.T. Hall (2001:56-124) afirma que la mirada es síntesis; influenciados profundamente por la cultura, cada uno de nosotros ve de manera según sea el género, la ubicación jerárquica o las experiencias adquiridas. La visión es el último sentido que desarrolla el hombre, el más especializado, el más eficaz para la recopilación de información y en ocasiones también para transmitirla. Por lo tanto, nuestro mundo visual contendrá, no sólo lo que percibimos (física y simbólicamente), sino también lo que eliminamos.

<sup>41</sup> Herbert Blumer (1966:535) recomienda: el estudio de la acción debiera realizarse desde la posición del actuante. Puesto que la acción la forja el actuante con lo que percibe, interpreta y juzga, hemos de examinar la situación operante como la ve el que actúa, percibir los objetos como él los percibe, averiguar su significado en términos del significado que poseen para el actuante y seguir la línea de conducta según la organiza el mismo; en suma, deberíamos asumir el rol de actuante y contemplar su mundo desde su punto de vista. Citado en Hargreaves (1978:165).

concreta en la que se producen y a la historia de la propia vida del grupo, pueden entenderse los significados aparentemente contradictorios, los acontecimientos imprevistos y sorprendentes, las conductas “anómalas” y “extrañas”<sup>42</sup>. Woods, coincide, pues afirma: “en el trabajo interpretativo no hay significados absolutos separados de todo contexto social, de modo que necesitamos saber algo acerca del contexto para captar el sentido de lo que en él se expresa. También necesitamos ver y hablar con individuos insertos en una variedad de contextos, si es que queremos descubrir sus opiniones en la plenitud de su condición de seres humanos”<sup>43</sup>.

Parafraseando a Malinowski (1975), lo que me importa al indagar en torno a los estudiantes es su visión de las cosas, su *Weltanschauung*, el aliento de vida y realidad que respiran y por el que viven. Por lo tanto, se busca “saber lo que saben los actores, ver lo que ellos ven, comprender lo que ellos comprenden. Como resultado, nuestros datos intentan describir su vocabulario, sus formas de ver, su sentido de lo que es importante y de lo que no lo es, y así sucesivamente, cuáles son las actividades diarias, los motivos y significados, las acciones y reacciones del actor individual en el contexto de su vida diaria”<sup>44</sup>.

A todos nos interesa “la mejor manera de describir e interpretar las experiencias de otras personas y culturas”<sup>45</sup>. Por tanto, el programa metodológico para generar la información se organizó a partir de narrativas escritas, entrevistas y un cuestionario. Con la obra de Woods, aprendí que para investigar cualitativamente había que desarrollar ciertas habilidades, pues exige “al investigador características tales como curiosidad, un deseo de saber, de conocer las opiniones y las percepciones que las personas tienen de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos”<sup>46</sup>. De esta declaración, me impactó sobre manera lo de *oír historias*, la tomé entonces como una recomendación metodológica insoslayable, si queremos conocer las perspectivas de significado del actor, necesitamos escuchar sus historias. De ahí que todas las estrategias que se siguieron posibilitaron dicha escucha.

Entiendo a la entrevista, como un *proceso comunicativo*, un encuentro donde entrevistado y entrevistador pueden entablar un diálogo y suscribir un *contrato comunicativo* con la idea de alcanzar una *comunicación no violenta* de tal manera

---

<sup>42</sup> Pérez Gómez (1998:72)

<sup>43</sup> Woods (1986:89)

<sup>44</sup> Schwartz y Jacobs (1984:24)

<sup>45</sup> Denzin y Lincoln (1954:577) citados en Woods (1998:23)

<sup>46</sup> Woods (1986:79)

que las concibo junto con Woods como una conversación<sup>47</sup> e intento al estilo de Bourdieu que sean una invitación a la confianza<sup>48</sup>, reduciendo al máximo la violencia simbólica<sup>49</sup>.

Comprendo que una entrevista es la oportunidad de que aflore en el entrevistado *un yo narrativo*, que cuente historias. Este tipo de entrevistas, dice Alonso, “no se sitúa en el campo de la conducta –el orden del hacer-, ni en el lugar puro de lo lingüístico –el orden del decir- sino en un campo intermedio, en el que encuentra su pleno rendimiento metodológico: algo así como el decir del hacer, basado fundamentalmente en que el hecho de hablar con los interlocutores de lo que hacen y lo que son (*lo que creen ser y hacer*) es el primer paso de toda etnografía”<sup>50</sup>.

Por recomendación de Woods tengo siempre a la mano una guía de entrevista<sup>51</sup>, y, al igual que él, procuro ofrecerle a mis entrevistados, además de un oído atento, la oportunidad de decirle a otro su verdad: en otras palabras “la oportunidad de expresar a alguien como ven ellos el mundo”<sup>52</sup>. Clifford Geertz recomienda conseguir acceso al mundo conceptual en el cual viven nuestros sujetos, de suerte

---

<sup>47</sup> Woods igualmente prefiere llamarlas conversaciones o discusiones, lo que indica, -dice-, “mejor un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, y en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles determinados. En consecuencia, pueden al mismo tiempo representar el papel y reflejarlo, y exhibir menos interés en presentar “frentes” impenetrables, detrás de los cuales refugiar su personalidad real, privada inaccesible”. *ibidem* p. 82

<sup>48</sup> Bourdieu (1999:529)

<sup>49</sup> Kundera (1986:143) lamenta la violencia simbólica presente en la entrevista y dice “por desgracia, la entrevista, tal como suele practicarse, no tiene nada que ver con un diálogo: 1) el entrevistador hace preguntas interesantes para él, sin interés alguno para uno mismo; 2) no utiliza de las respuestas de uno sino las que le convienen; y 3) las traduce a su vocabulario, a su manera de pensar”. Para Bourdieu (1999:533) la entrevista puede ser considerada una forma de *ejercicio espiritual* que apunta a obtener, mediante *el olvido de sí mismo*, una verdadera conversión de la mirada que dirigimos a los otros en las circunstancias corrientes de la vida. El talante acogedor, que inclina a hacer propios los problemas del encuestado, la aptitud para tomarlo y comprenderlo tal como es, en su necesidad singular, es una especie de amor intelectual: una mirada que consiente en la necesidad.

<sup>50</sup> Alonso (1995:231)

<sup>51</sup> Woods (1986:93) ...considero útil tener a mano una “guía” para asegurar la inclusión de todos los aspectos...de esta suerte, las entrevistas llegan a proporcionar, teóricamente la estructura en sus propios términos, en su propio orden y en su propio tiempo. Por tanto, mi guía sirve de control y de carta de reserva.

<sup>52</sup> Oscar Lewis (1982: XXIX) considera que para obtener datos detallados e íntimos de las personas, las herramientas más útiles del antropólogo son la simpatía y la solidaridad con la gente a la cual estudian.



que podamos, en el sentido amplio del término, conversar con ellos<sup>53</sup>. Intento alcanzar una verdadera *disposición para perseguir la verdad* que predispone a improvisar sobre la marcha, en la urgencia de la situación de entrevista, las estrategias de presentación de sí mismo y las réplicas adaptadas, las aprobaciones y las preguntas oportunas, etcétera, a fin de ayudar al encuestado a dar curso libre a su verdad o, mejor, a librarse de ella<sup>54</sup>.

## 2.5. La voz de los alumnos

¿Es necesario recuperar la voz del alumno? Sí porque, entre otras razones, no sabemos nada de su interioridad respecto de la escuela. Planes y programas, por citar un caso, se diseñan pensando en el estudiante, pero no con él, no obstante que desde los años de la posguerra en los sistemas nacionales de educación “se reconoce escasez de todo, excepto de estudiantes”. Aunque en múltiples ocasiones se habla de los alumnos, pocas veces son ellos los que hablan.

Por Kieran Egan, sabemos que la mercadotecnia conoce muy bien a los jóvenes. Investigaciones empíricas muy amplias, en gran escala y notablemente costosas, han suministrado una colosal base empírica acerca de ellos<sup>55</sup>. Aquí aparece un segundo problema: otras disciplinas o campos concentran un conocimiento fino de los jóvenes, mientras que la escuela sigue empeñada en un sólo modelo de estudiante que, por supuesto, ya no corresponde a los habitantes actuales de las aulas escolares<sup>56</sup>.

La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad. La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye *encontrar las palabras, hablar por*

---

<sup>53</sup> Para Geertz (2001:27) la investigación etnográfica procura en el sentido amplio del término en el cual éste designa mucho más que una charla, conversar con ellos, resulta una cuestión más difícil, de lo que generalmente se reconoce.

<sup>54</sup> Bourdieu (1999:539)

<sup>55</sup> Kieran Egan (1999:75) aporta “entre las características de la imaginación de los estudiantes que indiscutiblemente podemos inferir de esa base de datos se cuenta una fácil conexión con los aspectos afectivos de un tema; la atracción por lo extremo o exótico o lo que exhibe algo de los límites de un tema; la naturaleza romántica de los estudiantes y la atracción que sienten por lo asombroso y lo terrible; su fácil asociación con lo heroico o lo trascendente; su idealismo y su sentido, fácilmente estimulable, de la injusticia que a menudo los lleva a la rebeldía; su disposición a investigar de manera exhaustiva los detalles de algún tema; y un acceso al conocimiento más directo y espontáneo en la medida en que está inserto en las esperanzas, los temores, los miedos, las intenciones, etcetera, humanos”.

<sup>56</sup> Alain Finkielkraut (1987:131) lo dice así “la escuela es moderna, los alumnos posmodernos”.

*uno mismo y sentirse oído por otros. La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social*<sup>57</sup>. Coincido con McEwan y Egan, cuando señalan que nadie está dispuesto a perder su capacidad de contar historias<sup>58</sup>. Esto es así porque el sentido de la propia historia parece no asomar sino hasta el momento de la narración.

En consecuencia, horadar sobre las narraciones de los estudiantes acerca de sus experiencias<sup>59</sup> permite adentrarme en sus espacios y lenguajes, y comprenderlos desde ahí. Estas contienen un saber que circula en el mundo en el que ellos viven; además, nos ponen en contacto con aspectos desconocidos de su propia existencia como estudiantes.

Tal poder epistemológico de las narrativas ha sido trabajado por Woods (1986)<sup>60</sup>, Huberman (1995), McEwan (1995), Whiterell (1995), Graham (1995), Zeller (1995), Gudmundsdottir (1995), White (1992), Goolishihian y Anderson (1994), Jackson (1995), Elbaz (1990). Ninguno de esos autores discierne en tomar las narrativas como fuentes de la investigación. Estas, además, pueden conducirnos a los “sitios secretos” de los actores. Según Woods: “*las historias de los estudiantes contienen un fondo de información, de lo que una gran parte sería muy difícil de conseguir por otros medios, pues a menudo, estas historias nos conducirán a sitios secretos. Y es esto, después de todo, lo que al etnógrafo interesa por encima de todo –saber, lo que hay en el interior de la gente- y que no siempre se puede “observar” u obtener mediante una entrevista*”<sup>61</sup>.

---

<sup>57</sup> Brizman (1989:146) el concepto de voz abarca terrenos literales, metafóricos y políticos: en su sentido la voz representa el discurso y las perspectivas de él y la hablante; metafóricamente voz abarca inflexión, tono, acento, estilo y las cualidades y los sentimientos transmitidos por las palabras del hablante, y en lo político, un compromiso con la voz afirma el derecho de hablar y de ser representado.

<sup>58</sup> McEwan y Egan (1995:15)

<sup>59</sup> Este método de narrativas múltiples también tiende a reducir el elemento de prejuicio del investigador, porque las exposiciones no pasan a través del investigador. Lewis (1982:XXI)

<sup>60</sup> Woods (1986:114) reconoce los trabajos (escritos) de los alumnos, especialmente cuando tiene un fuerte contenido personal, puede suministrar valiosas indicaciones acerca de sus opiniones y actitudes con respecto a toda una gama de temas, así como un gran volumen de información acerca de su propio trasfondo y experiencias que en ese marco se producen. Pueden suministrar mucha más información que otros medios...estas historias pueden contener detalles y cambios de interpretación inalcanzables por otros medios. También pueden aprehender un mundo y un estado emocional.

<sup>61</sup> Ibidem p. 115

Algunas de las cosas que pueden obtenerse con las historias son:

1. Cómo los estudiantes se han ido formando a través del tiempo;
2. Los años formativos de la socialización primaria de los estudiantes;
3. La influencias de los “otros importantes” en la vida de los estudiantes;
4. Las decisiones claves tomados por ellos;
5. Los incidentes críticos de su vida estudiantil;
6. La identificación de los grupos de referencia.<sup>62</sup>

Las narrativas se muestran como una herramienta potente para conocer la palabra del estudiante, pero también los pensamientos, sentimientos, odios, alegrías, envidias, tropiezos y caídas, es como si la hoja en blanco, lo invitara tanto a contarse como a confesarse. Basta con mencionar dos casos: San Agustín<sup>63</sup> y J. J. Rousseau,<sup>64</sup> para comprender lo que Hart, llama *drama de intención* al acto autobiográfico de transformar la experiencia en texto, narrativa autobiográfica que consiste en una mezcla fluctuante de confesión, apología y memoria<sup>65</sup>.

---

<sup>62</sup> Strauss 1959 (citado en Woods 1998:67) Supone también comprender la búsqueda de medios para llegar a fines, la reformulación de éstos, la identificación de unos grupos de referencia y el rechazo de otras “apuestas laterales” (Becker, 1964). En consecuencia, las vidas y carreras de docentes y alumnos/as se han convertido en materia de estudio popular dentro de la investigación interaccionista.

<sup>63</sup> San Agustín (354-430), en *Confesiones* escritas en el año 400, inaugura una forma reflexiva basada en la introspección y en la memoria. Propone un camino para encontrar a Dios. Pero ¿cómo? La respuesta es: a través de la memoria. “todo esto lo ejecuto dentro del gran salón de mi memoria. Allí se me presentan el cielo, la tierra, el mar...Allí también me encuentro yo a mí mismo, me acuerdo de mí y de lo que hice, y en que disposición y circunstancias me hallaba cuando lo hice. Allí se hallan, finalmente, todas las cosas de que me acuerdo, ya sean las que he sabido por experiencia propia, ya las que he creído por relación ajena”.

<sup>64</sup> San Agustín escribió sus *Confesiones* en el 400, J.J. Rousseau influenciado por el Padre de la Iglesia, escribe las suyas de 1765 a 1770 cinco años le lleva al filósofo, narrar prolija, sincera y crudamente su propia vida. En el libro III escribe “tratar de ocultar el propio corazón será siempre un mal sistema para leer en el corazón de los otros”.

<sup>65</sup> Hart (1970:492), citado en Graham (1995:279)

Hoy en día se está dando un aumento en la sensibilización de los investigadores hacia los textos narrativos como manifestación de la expresión de los sujetos<sup>66</sup>. Los narrativistas, dice Paul Ricoeur, demuestran con éxito que narrar es ya explicar. “En el profuso campo de ‘lo narrativo’ a cuya apertura como ‘paradigma de investigación’ estamos asistiendo en los últimos años los relatos son tratados masivamente como exempla, es decir, como textos que reenvían a una interpretación, a la emergencia de un sentido”<sup>67</sup>. Pero esto posee una larga historia, que se corresponde con la historia de la conciencia humana relatándose a sí misma.

Las autobiografías, biografías, documentos personales, documentos de vida, narraciones personales y testimonios son empleados por la teoría literaria, la psicología, la filosofía, la historia, la antropología y la sociología. Pero esto puede remitirse hasta la *Poética* de Aristóteles o las *Confesiones* de San Agustín. Una influencia fuerte en la narratología contemporánea se encuentra en la *Escuela de Chicago*, particularmente en los trabajos de F. Znaniecki y W. Thomas<sup>68</sup>, R. Park<sup>69</sup>, H. Becker<sup>70</sup>, y G. H. Mead<sup>71</sup>, quienes incorporan autobiografía e historias

---

<sup>66</sup> White (1992:12), señala “últimamente han reclamado la vuelta a una representación narrativa en historiografía. Los filósofos han intentado justificar la narración como un tipo de explicación diferente pero no menos importante, que el modelo nomológico-deductivo dominante en las ciencias físicas. Teólogos y moralistas han reconocido la relación existente entre una concepción específicamente narrativa de la realidad y la vitalidad social de cualquier sistema ético.” Antropólogos, sociólogos, psicólogos y psicoanalistas han empezado a reexaminar la representación narrativa en la descripción preliminar de sus objetos de estudio...todo esto puede considerarse prueba del reconocimiento de que la narración lejos de no ser más que una forma de discurso que puede llevarse de diversos contenidos, por reales o imaginarios, posee ya un contenido previo a cualquier materialización en el habla o la escritura”.

<sup>67</sup> Larrosa (1995:141)

<sup>68</sup> En su libro sobre los campesinos polacos F. Znaniecki y W. Thomas escriben “Este libro es un intento de aplicar los métodos de la psicología social para (explicar) la evolución de la personalidad humana... Toda existencia social es producto de una interacción incesante entre la conciencia individual y la realidad social objetiva. Según este punto de vista, la personalidad humana es, por un lado, un factor constantemente productivo y, por otro, efecto de la influencia constante de la evolución social objetiva; esta doble relación se refleja en todos los hechos sociales elementales; para la ciencia que versa sobre la sociedad todos los cambios de la realidad social no son sino el efecto (o la influencia) de valores sociales comunes preexistentes, y la conciencia individual no es otra cosa que el efecto (o la influencia) de las actitudes y los valores sociales preexistentes. La personalidad humana, considerada como el factor de la evolución, puede servir para la explicación causal de los acontecimientos sociales, pero tratada como producto de la evolución social, puede ser explicada causalmente por los acontecimientos sociales”.

<sup>69</sup> En 1915 Robert E. Park abandonó su antigua profesión de periodista para integrarse en el Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago, en cuyo seno promovería una importante renovación de los estudios urbanos. Temas que hasta entonces no se habían considerado merecedores de atención científica, como la marginación social, la delincuencia, la

de vida como metodología, sean de familias polacas, delincuentes, empleados de hospital, estudiantes adolescentes, o bien de medicina<sup>72</sup>, etcétera. Por otra parte, “a finales de la década de los setenta y principios de los años ochenta, saltó a la palestra la noción del Yo como narrador: el Yo cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del Yo como parte de la historia...Sea como fuere, la narración no tardó mucho en pasar a ocupar el centro del escenario”, como lo observó Jerome Bruner<sup>73</sup>.

Desde 1978, De Certeau habla de la emergencia de un paradigma narrativo. Elbaz (1990), reconoce junto con Barbara Hardy (1977), que hay un giro hacia la narrativa, lo cual representa uno de los mayores cambios en la historia de la investigación educativa. Incluso Elbaz, afirma que las narrativas se instalan hoy firme y rápidamente en la investigación educativa. Cada vez más la narrativa representa: 1) el objeto de los intereses del investigador, pero también 2) su método de indagación, y 3) la forma que elige para estructurar sus propios escritos, por ejemplo la etnografía<sup>74</sup>.

---

prostitución y la vida bohemia, se convirtieron en la preocupación central de la emergente escuela de *ecología humana*, que se había propuesto analizar las formas de conducta específicas surgidas en el nuevo ecosistema urbano. Docenas de jóvenes investigadores se distribuyeron por los barrios de Chicago para recoger sobre el terreno la mayor cantidad de datos acerca de la composición social de la ciudad, la interacción entre los diversos grupos, sus formas de vida y su territorio, utilizando para ello los métodos de observación participante y entrevistas cualitativas que con tanto éxito habían servido a la antropología en otros contextos. La base teórica del planteamiento de Park se fundamentaba en los conceptos de *contagio social* y *región moral*: el ambiente de libertad y soledad de las grandes urbes permitía que los comportamientos desviados, reprimidos sistemáticamente en las comunidades rurales de origen, encontrarán en la ciudad un terreno favorable para difundirse mediante un mecanismo de *contagio social* que generaba *regiones morales* donde prevalecían normas y criterios *desviados*.

<sup>70</sup> Becker (1977), en un estudio de la vida cotidiana de los estudiantes de Medicina de la Universidad de Kansas, muestra que en el aprendizaje de la profesión de Medicina, la ciencia y el talento no son suficientes para aprobar. Además de que el aprendizaje de la Medicina es un proceso lento.

<sup>71</sup> Herbert Mead desarrolla en su teoría la noción central de que “todos los seres humanos poseen un yo, y que somos reflexivos e interaccionamos consigo mismo. Esto significa, simplemente, que pensamos lo que hacemos, y lo que ocurre en el interior de nuestra mente es un elemento crucial en nuestra forma de actuar. Este YO no es una estructura fija, sino un proceso en continuo cambio, dinámico”.

<sup>72</sup> Berk (1980), menciona “la autobiografía era una de las primeras metodologías para el estudio de la educación, traslada la investigación de ¿qué significa para una persona el ser educada? a la de ¿cómo se educa a la gente, en general? Citado en Larrosa (1995:16)

<sup>73</sup> Bruner (2000:110)

<sup>74</sup> Elbaz (1990:31)

Hasta ahora se ha hablado del poder epistemológico de las narrativas, pero acaso sea importante explicitar qué se entiende por narrativa. Narrar, dice White, deriva del latín *gnarus* (conocedor, familiarizado con, experto, hábil, etcétera) y *narro* (relatar, contar) de la raíz sánscrita *gna* (conocer). Por eso la narrativa refiere tanto a la estructura como al conocimiento y habilidades para construir una historia<sup>75</sup>.

Al igual que McEwan y Egan (1995), Hardy (1977), afirma "la narrativa no debe ser considerada una invención estética utilizada por los artistas para controlar, manipular y ordenar la experiencia, sino como un acto primario de la mente transferido al arte desde la vida"<sup>76</sup>. Más contundente resulta Alasdair MacIntyre, cuando afirma: "la historia narrativa...resulta ser el género básico y esencial para la caracterización de las acciones humanas, podemos entender nuestra vida en tanto encarna cierta estructura narrativa"<sup>77</sup>.

---

<sup>75</sup> White (1992:17)

<sup>76</sup> Hardy (1977:13)

<sup>77</sup> MacIntyre (1987:196)

## 2.6. Narratología: estado de la cuestión

La herramienta privilegiada para generar la información de esta tesis es la narrativa. En este apartado se discutirá el estatuto epistemológico de la misma, es decir, responder a la pregunta: ¿es posible que la narración de uno mismo genere conocimiento sobre la vida social en el escenario de la escuela?

Bourdieu, coloca en el centro de la discusión la noción misma de historia de vida<sup>1</sup> y aunque reconoce “que es lícito suponer que el relato autobiográfico siempre está inspirado, por lo menos en parte, por el propósito de dar sentido, de dar razón, de extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva, una consistencia y una constancia, estableciendo relaciones inteligibles, como la del efecto con la causa eficiente”, no deja de pensar que probablemente estemos frente a “una ilusión biográfica” o, en otras palabras, a una creación artificial de sentido: “producir una historia de vida, tratar la vida como una historia, es decir como la narración coherente de una secuencia significativa y orientada de acontecimientos, tal vez sea someterse, a una ilusión retórica, a una representación común de la existencia, que toda una tradición literaria no ha dejado ni deja de reforzar”<sup>2</sup>.

La cuestión a dilucidar es si resulta posible, para el científico social, usar la historia de vida, con el fin de explicar la acción social.

Si Bourdieu pone bajo sospecha el uso de historias de vida para analizar la vida social, ¿por qué insistir en recuperar las de los estudiantes? Las narrativas estudiantiles contienen un saber que circula en el mundo en el que ellos viven, además de ponernos en contacto con aspectos desconocidos de su propia existencia como estudiantes. Para apoyar este argumento, a continuación se hará un recorrido por diferentes disciplinas y autores que se han dado a la tarea de teorizar sobre la narrativa.

---

<sup>1</sup> Bourdieu (1997:74), apunta: “la historia de vida es una de esas nociones del sentido común que se ha introducido de contrabando en el mundo científico; primero, sin bombo ni platillos, entre los etnólogos, y luego, más recientemente, y no sin estruendo, entre los sociólogos”.

<sup>2</sup> Bourdieu, exhibe su desconfianza hacia la historia de vida como herramienta para realizar análisis sociales. ¿En qué basa su sospecha? Él argumenta que el uso de historias de vida apela a dos supuestos: 1) Que la “vida” constituye un todo, un conjunto coherente y orientado, que puede y debe ser aprendido como expresión unitaria de un “propósito” subjetivo y objetivo, de un proyecto; y 2) Esta vida organizada como una historia (en el sentido del relato) se desarrolla según un orden lógico, desde un comienzo, un origen, en el doble sentido de punto de partida, de inicio, pero asimismo de principio, de razón de ser, de causa primera hasta su término que es también un fin, una realización (telos)” En este trabajo Bourdieu arremete fuertemente contra la noción de identidad, por lo tanto de la posibilidad de un Yo único. P.71

### 2. 6.1. Breve mapa de la Narratología

La narrativa aparece desde muy temprano como preocupación filosófica en el siglo IV a. C. Aristóteles en *La poética* se ocupa probablemente por vez primera de este tema. Más tarde, al escribir *Confesiones* San Agustín sienta el precedente de ser el primer texto en el cual el sujeto que escribe se vuelve objeto de la reflexión filosófica. Pero es en el siglo XX donde se desplegará un interés por la forma en que nuestra experiencia se convierte en texto. Autores como Walter Benjamin (1936), Hanna Arendt (1958), Alasdair MacIntyre (1981), Paul Ricoeur (1980, 1986 y 1996) y Charles Taylor (1989), colocaran a la narrativa como tema central en sus teorías éticas. Será a partir de estos planteamientos filosóficos como se influirá en el pensamiento de antropólogos, psicólogos, educadores e historiadores. La lista es enorme, y algunos de ellos son: en la Psicología, los trabajos de Jerome Bruner (1991), y Bruner y Weisser (1998); en el campo de la Historia, Hayden White (1973 y 1981) y Michel de Certeau (1978); en Antropología, los trabajos de Michelle y Renato Rosaldo (1989); John Dewey (1916, 1934, 1934 y 1938) fue pionero en el campo educativo y, como era de esperarse, la narrativa tiene una larga historia en literatura y teoría literaria: Kermode (1967), Barbara Hardy (1977), Scholes y Kellogg (1966). Finalmente, en el campo del conocimiento narrativo, Lakoff y Johnson (1980) y Polkinghorne (1988), nos han mostrado que el entendimiento humano es una empresa narrativa.

Emprenderemos un viaje por la narratología, con la revisión sucinta de los principales planteamientos de algunos de los autores citados, en primer lugar con los trabajos en filosofía que son fundantes en este campo.

### 2.6.2. La Narrativa en la Filosofía

*Confesiones*, escritas en latín hacia el año 400 por San Agustín (354-459), constituyen una obra original de literatura occidental, pues inaugura una forma reflexiva basada en la introspección y en la memoria. En el capítulo 25 encontramos: "Yo confieso, Señor, que hallo aquí bastante dificultad, y la experimento en mí mismo, pues me cuesta mucho trabajo entenderme a mí mismo. Intento...*saber lo que soy yo mismo; pues yo según que soy alma, soy el que me acuerdo y tengo memoria.* No es de admirar que no alcance ni llegue a entender todo aquello que se distingue de mí. Pero *¿qué cosa puede haber más cerca de mí que yo?* Con todo eso no puedo acabar de entender lo que pasa en



mi memoria, que es parte de mi ser, y sin ella no fuera todo lo que soy. (cursivas agregadas). Más adelante el Obispo de Hipona escribe: "Grande y excelente potencia es la memoria. Su multiplicidad, Dios mío, tan profunda como inmensa, tiene un no sé qué espanta: todo esto que es mi memoria, lo es mi alma y lo soy también yo mismo. Y ¿qué soy yo, Dios mío? –se pregunta San Agustín-. Su respuesta es la siguiente: "Soy una naturaleza que se compone de varias, y que vive con varios modos de vida, y que de varios modos es inmensa". San Agustín propone un camino para encontrar a Dios, para conocerlo. Pero ¿cómo? ¿cuál es el camino para llegar a Él? La respuesta: a través de la memoria.

Muchos siglos después, Walter Benjamin (1936), en su ensayo sobre Nikolai Leskow *El narrador*, desarrolla en 19 tesis, su teoría narrativa. Lo mueve una intención crítica frente a la sociedad postindustrial, pues afirma que "pese al cúmulo de informaciones que recibimos, somos pobres en historias memorables", y analiza no sin cierta desolación la declinación del narrador como una fuerza presente en el mundo moderno. "No existen los narradores porque no existen o no circulan los relatos de experiencia. Las formas del relato orientadas a la comunicación de experiencias, tocan a su fin. Una causa de este fenómeno es inmediatamente aparente: la cotización de la experiencia ha caído y parece seguir cayendo libremente al vacío...estamos perdiendo la facultad de intercambiar experiencias". La historia de vida como historia particular es fundamentalmente la comunicación de una sabiduría práctica, de un saber de vida y de experiencia.

En todos los casos, el que narra, dice Benjamin, es un hombre que tiene consejos para el que escucha. Y aunque hoy, el "saber consejo" nos suene pasado de moda, eso se debe a la circunstancia de una menguante comunicabilidad de la experiencia. El consejo es sabiduría entretejida en los materiales de la vida vivida. Por otra parte se ha perdido "el don de estar a la escucha, y desaparece la comunidad de los que tienen el oído atento. Narrar historias siempre ha sido el arte de seguir contándolas, y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas. Todo aquel que escucha una historia, está en compañía del narrador, incluso el que lee, participa de esa compañía. El talento del narrador es de poder narrar su vida y su dignidad, la totalidad de la vida"<sup>3</sup>.

Para Benjamin, el arte de narrar es el arte de intercambiar experiencias, por la cual entiende el ejercicio popular de la sabiduría práctica. Pero ésta no deja de entrañar apreciaciones, valoraciones que desembocan en las categorías teleológicas y deontológicas. En el intercambio de experiencias que realizan el

---

<sup>3</sup> Benjamin (1999:114)

relato, las acciones no dejan de ser aprobadas o desaprobadas; y los agentes, alabados o censurados. Esta tesis es compartida por Ricoeur, quien afirma: “no hay relato éticamente neutro, siempre todo relato tiene implicaciones valorativas”<sup>4</sup>.

Alasdair MacIntyre, filósofo neoaristotélico<sup>5</sup>, para quien “las historias encontradas en el corazón de la acción cotidiana” constituyen la materia prima de su teoría ética, con la que Paul Ricoeur, parece complacerse pues afirma “me alegro de esta feliz coincidencia entre mis análisis de *Tiempo y narración* y los de “*After Virtue*” de MacIntyre<sup>6</sup>.

Las coincidencias son varias puesto que MacIntyre (1987), al igual que Ricoeur (1985;1996;2000) y Taylor (1996), afirma que el pensamiento narrativo constituye una parte fundamental de nuestra vida cognoscitiva y afectiva, firmemente vinculada con los asuntos éticos y prácticos. Las instituciones y las prácticas sociales humanas tienen historias, y nuestra comprensión de esas prácticas asume con frecuencia la forma narrativa. En su obra examina la identidad moral, individual y cultural, contribuyendo al retorno del sujeto en tanto que narrador de historias. Lo que encuentra es que desde las culturas griega, medieval o renacentista, el medio principal de la educación moral es contar historias. Lo que lo lleva a concluir “seguramente que la vida humana tiene una forma determinada, la forma de cierta clase de historia”<sup>7</sup>.

La tesis que sostiene MacIntyre, es ésta: “el hombre, tanto en sus acciones y sus prácticas como en sus ficciones, es esencialmente un animal que cuenta historias”<sup>8</sup>. Tesis que ha influido fuertemente en disciplinas como la antropología<sup>9</sup>,

---

<sup>4</sup> Ricoeur (1996:109 y 167)

<sup>5</sup> MacIntyre (1987: 247) declara “mi descripción de las virtudes está en este punto completamente en la misma línea que la de Aristóteles” y apunta tres explicaciones: “1. Distingo entre virtudes intelectuales y virtudes de carácter; 2. Mi descripción puede amoldarse a conceptos aristotélicos de placer y gozo y; 3. Mi explicación es aristotélica porque vincula valoración y explicación de modo típicamente aristotélico”.

<sup>6</sup> Ricoeur (1996:160)

<sup>7</sup> Esta argumentación la apoya diciendo “No sólo los poemas y sagas narran lo que les ocurre a los hombres y mujeres, sino en su forma narrativa los poemas y sagas capturan una forma que estaba ya presente en las vidas que relatan”. P.159. Más adelante, afirma la identidad en la sociedad heroica conlleva singularidad y explicabilidad. Soy responsable de hacer o no hacer lo que cualquiera que ocupe mi papel debe a los demás, y esta responsabilidad sólo termina con la muerte. P.161, “El yo llega a ser lo que es en las sociedades heroicas sólo a través de su papel; es una creación social, no individual” (p.165).

<sup>8</sup> Ibidem p. 266

la historia y en ciertas corrientes psicológicas, las cuales consideran que la enfermedad mental tiene lugar cuando la persona se muestra incapaz de acudir a estructuras narrativas para contar su historia<sup>10</sup>. MacIntyre, afirma que si a los niños se les priva de los relatos, “se los convierte en tartamudos, en personas vacilantes, tanto en sus palabras como en sus actos”<sup>11</sup>. Por otro lado, insiste en que entendemos nuestra vida en tanto encarna cierta “estructura narrativa”, dado que ningún suceso ni ningún comportamiento tiene significado por sí; esto sólo puede volverse inteligible cuando halla su sitio en la narrativa: las historias de vida son “relatos puestos en acción”<sup>12</sup>.

“La historia narrativa de cierto tipo resulta ser el género básico y esencial para la caracterización de las acciones humanas”<sup>13</sup>, es en ella donde encuentra cabida el concepto de yo, cuya unidad reside en la unidad de la narración que enlaza nacimiento, vida y muerte como comienzo, desarrollo y fin de la narración.

**La Unidad narrativa de una vida**<sup>14</sup> es entendida no sólo como la suma de las prácticas<sup>15</sup> en una forma englobadora; también incluye la rectoría de un proyecto de vida, y por prácticas fragmentarias, de forma que los planes de vida constituyen la zona media de intercambio entre la indeterminación de los ideales rectores y la determinación de las prácticas. Ahora bien, si todas las prácticas tienen historia<sup>16</sup>,

---

<sup>9</sup> Aunque la antropología desde hace mucho nos ha dicho que en las culturas orales, los hombres conocen sólo lo que pueden recordar. La tarea de la memoria se facilita cuando cobra la forma narrativa. C. Geertz (2001), parece coincidir con esto ya que afirma las formas de descripción social incluso usan palabras clave provenientes de la Historia como texto, relato y drama social.

<sup>10</sup> Cuando alguien se lamenta, dice MacIntyre, - como hacen los que intentan suicidarse o se suicidan- de que sus vidas carecen de significado a menudo y quizá típicamente lamentan que la narración de su vida se ha vuelto ininteligible para ellos. Que carece de cualquier meta, de cualquier movimiento hacia un climax o *telos*.

<sup>11</sup> Ibidem p. 267

<sup>12</sup> Ibidem p. 257, enfatiza para entender la conducta es necesario conocer las intenciones, creencias, prácticas y situaciones del agente articuladas en una narrativa.

<sup>13</sup> Idem

<sup>14</sup> Ibidem p.236

<sup>15</sup> Por práctica, MacIntyre, entiende cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente. P.233

<sup>16</sup> Entrar en una práctica, dice MacIntyre, es entrar en una relación, no sólo con sus practicantes contemporáneos, sino también con los que nos han precedido en ella, en particular con aquellos cuyos méritos elevaron el nivel de la práctica hasta su estado presente. P.241

entonces podemos preguntar: ¿cuál es la historia del oficio de estudiante?. Al respecto MacIntyre, lanza una advertencia: “no podemos escribir la historia verdadera de las prácticas y las instituciones sin que ésta sea también la historia de las virtudes y los vicios”<sup>17</sup>.

El antecedente de la categoría *unidad narrativa de una vida* la encontramos en Wilhem Dilthey, quien en su trabajo sobre las generaciones bosqueja la noción de *conexión de una vida*<sup>18</sup>. Para MacIntyre interrogar a un estudiante ¿qué significa serlo? implica vernos contenidos en narrativas, ya que responder eso es ya una narración.

Una característica de las narrativas personales es “que uno puede descubrirse (o no descubrirse) personaje de numerosas narraciones paralelas, algunas encajadas en otras”. Cada uno de nosotros es el personaje principal en su propio drama y tiene un papel subordinado en los de los demás, del mismo modo que los nuestros limitan los de los otros. De ahí que frente a cada historia no pueda existir sino coautoría<sup>19</sup> y, del otro lado, proyectividad.

En la obra de Paul Ricoeur la narrativa encuentra un lugar central, lo que va a desarrollar en los tres tomos de *Tiempo y Narración*, en *Historia y Narratividad* y en *Sí mismo como otro*.

En el tomo III de *Tiempo y Narración*, Ricoeur señala que “nuestra propia existencia no puede ser separada del modo como podemos dar cuenta de nosotros mismos. Es contando nuestras propias historias que nos damos a nosotros mismos una identidad. Nos reconocemos a nosotros mismos en las historias que contamos sobre nosotros mismos. Y es pequeña la diferencia si esas historias son verdaderas o falsas, tanto la ficción como la historia verificable nos provee de una identidad”<sup>20</sup>. En *Sí mismo como otro*, pregunta: ¿no consideramos las vidas humanas más legibles cuando son interpretadas en función de las

---

<sup>17</sup> Ibidem p. 242

<sup>18</sup> En Dilthey *conexión de una vida* (*Zusammenhang des lebens*) es un encadenamiento derivado del cruce entre la transmisión de la experiencia y la apertura de nuevas posibilidades.

<sup>19</sup> MacIntyre *op cit.* P. 263 afirma: “Ahora debo subrayar que lo que el agente es capaz de hacer y decir inteligiblemente como actor está profundamente afectado por el hecho de que nunca somos más (y a veces menos) que coautores de nuestras narraciones. Sólo en la fantasía vivimos la historia que nos apetece”.

<sup>20</sup> Ricoeur ( 2000:213)

historias que la gente cuenta a propósito de ellas? ¿Y esas historias de vida no se hacen a su vez más inteligibles cuando se les aplican modelos narrativos -tramas-tomados de la historia propiamente dicha o de la ficción (drama o novela)?<sup>21</sup>

La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la historia de la vida de uno. Ahora bien, **comprender esta historia es hacer el relato de ella**, conducida por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Es así como nos hacemos **lectores de nuestra propia vida**<sup>22</sup>.

Charles Taylor, en *Fuentes del yo*, consideró que el hombre es un animal que se interpreta a sí mismo. Sostiene la tesis de que a comienzos del siglo XVIII, algo reconocible como el yo moderno ya está en proceso de constitución. Y afirma: "terminamos por ser lo que somos gracias a los acontecimientos; y cómo autonarradores, los vivenciamos a través del significado que los acontecimientos manifiestan o ilustran. Este modo de narración de la vida, en el que el relato se extrae de los acontecimientos en un doble sentido, contra los modelos, los arquetipos o las prefiguraciones tradicionales, es lo quintaesencialmente moderno, lo que encaja con la experiencia del particular yo desvinculado, esa es la razón por la que los particulares detalles de circunstancias y acontecimientos, y su orden temporal, se convierten en la arcilla de la que está hecho el relato"<sup>23</sup>. La definición que hago de mí mismo se comprende como respuesta a la pregunta: ¿quién soy? Y esta pregunta encuentra su sentido original en el intercambio entre hablantes. Yo defino quién soy al definir el sitio desde donde hablo, sea un árbol genealógico, en el espacio social, en la geografía de los estatus y las funciones sociales, en mis relaciones íntimas con aquellos a quienes amo, y también, esencialmente, en el espacio de la orientación moral y espiritual dentro de la cual existen mis relaciones definidoras más importantes<sup>24</sup>.

Según él, hemos de asir nuestras vidas en una narrativa, porque **para tener sentido de quienes somos hemos de tener una noción de cómo hemos**

---

<sup>21</sup> Ricoeur (1996:107)

<sup>22</sup> (negritas agregadas) Ricoeur (1996:107) la comprensión de sí es una interpretación, la interpretación de sí, a su vez, encuentra en la narración, entre otros signos y símbolos, una mediación privilegiada, esta última se vale tanto de la historia como de la ficción, haciendo de la historia de una vida una historia de ficción o, si se prefiere, una ficción histórica, entrecruzando el estilo historiográfico de las biografías como el estilo novelesco de las autobiografías imaginarias.

<sup>23</sup> Taylor (1996:307)

<sup>24</sup> Ibidem p.51

**llegado a serlo, y de hacia donde nos encaminamos.** La tesis que defiende es la siguiente: “puesto que no cabe más que orientarnos al bien y, al hacerlo, determinar nuestro sitio en relación a ello y, por consiguiente, determinar la dirección de nuestras vidas en forma de narrativa, como una “búsqueda”. Pero quizá pudiéramos partir desde otro punto: puesto que hemos de determinar nuestro lugar en relación al bien, por tanto, es imprescindible contar con una orientación hacia ello y, por consiguiente, hemos de *percibir nuestra vida como narración*<sup>25</sup>. Por último Rom Harré (1984), filósofo de Oxford, sostiene que el self es una teoría, como otras, y que todos nosotros tenemos una acerca de quiénes somos. La ponemos a prueba, convivimos con ella y en ciertos sentidos nos ciega, pero esta teoría del self provee bases de nuestros juicios morales con respecto a quienes somos y que hacemos<sup>26</sup>.

Después de esta revisión por los planteamientos de estos filósofos podemos llegar a una primera puntualización en el campo de la filosofía: la narrativa ocupa un papel de primer orden en el campo de la ética<sup>27</sup>. Mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer; lo que apruebo o a lo que me opongo. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura.

### 2.6.3. La Narrativa en la Historia

En Historia los planteamientos de Hayden White han contribuido a enriquecer el campo de la narración. En *El Contenido de la forma*, escribe que narrar proviene del latín *gnarus*: el que es experto, el que tiene experiencia, el que conoce, es decir, el que tiene un saber de vida y de experiencia<sup>28</sup>. En *The structure of historical narrative* (1972), empero, cuestiona si uno puede preguntarse sobre la

---

<sup>25</sup> Ibidem p. 64 (negritas y cursivas agregadas)

<sup>26</sup> Citado en Barnett Pearce, en Schinitman Op, cit p. 277

<sup>27</sup> Taylor (1996:45), Para estar capacitado para responder por sí mismo uno ha de saber dónde se encuentra y a que quiere responder. Y por eso naturalmente nos inclinamos a hablar de nuestra orientación fundamental en términos de quienes somos. Perder esa orientación, o no haberla encontrado, equivale a no saber quién se es. Y esa orientación, una vez conseguida, define el lugar desde el que respondes, es decir, tu identidad. Nuestra identidad es lo que nos permite definir lo que nos es importante para nosotros y lo que no lo es.

<sup>28</sup> Ibidem p. 17

unidad de lo narrativo. Como siempre, el recurso a la etimología apenas aclara nada: la narratio de los romanos es demasiado polisémica y demasiado dependiente de sus contextos propios; en cuanto a la raíz *gr̥na*, que se supone común a todos los modos de cognoscibilidad, ya no proporciona ningún criterio determinante. Por lo tanto, mucho más interesante es la siguiente sugerencia: tras cualquier aptitud para conocer, hay siempre un conoecedor; tras cualquier narración, un narrador; ¿no habría, pues, que buscar la unidad y la diversidad de los efectos explicativos en la voz narrativa? “Podemos decir que una narración es una forma literaria en la que **la voz del narrador se eleva contra un trasfondo de ignorancia, incomprensión u olvido para dirigir nuestra atención conscientemente hacia un segmento de experiencia organizada en una dirección determinada**”<sup>29</sup>. Siguiendo a White podemos preguntar cuál es la voz narrativa en las historias de los estudiantes.

#### 2.6.4. La Narrativa en Psicología

Desde la Psicología, Jerome Bruner, postula que “la narrativa es uno de los dos modos naturales de funcionamiento cognitivo, una forma característica de ordenar la experiencia, de construir la realidad. La narrativa, por tanto, se convierte en un principio organizador de la acción humana. La reflexión autobiográfica es entendida, no como un ejercicio personal, sino como un proceso que toma sentido dentro de un contexto social”<sup>30</sup>. Además, señala que la modalidad narrativa se ocupa de “las intenciones y acciones humanas, de las vicisitudes y de las consecuencias que marcan su transcurso, y trata de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio. La inseparabilidad del personaje, el ambiente y la acción deben estar profundamente encarnadas en el carácter mismo del pensamiento narrativo”<sup>31</sup>.

Brunner y Weisser, apuntan que “en algún sentido importante, las ‘vidas’ son textos: textos que están sujetos a revisión, exégesis, interpretación y así sucesivamente”<sup>32</sup>. Por texto, entienden al informe narrativo conceptualmente formulado de lo que ha sido una vida. Consideran a la autobiografía como una

<sup>29</sup> White citado por P. Ricoeur *Tiempo y Narración* Tomo I. P.276 (negritas agregadas)

<sup>30</sup> Bruner (2001:25)

<sup>31</sup> Una historia es experiencia vicaria, además una historia es la historia de alguien, las historias tienen inevitablemente una voz narrativa...las historias, son instrumentos especialmente indicados para la negociación social.

<sup>32</sup> Bruner y Weisser (1998:178)

“estrategia retórica”: se pueden referir múltiples autobiografías de la propia vida, “quienquiera que haga un informe de sí mismo, en el medio que sea, sabe necesariamente que así es... El acto de la autobiografía es lo que construye el informe de una vida. La autobiografía, en una palabra, convierte la vida en texto, ya sea implícito o explícito. Sólo a través de la textualización puede uno ‘conocer’ su vida. El proceso de textualización de la vida es complejo; es una interminable interpretación y reinterpretación. Su condición textual depende de actos de conceptualización: de crear esquemas de interpretación a través de los cuales la memoria semántica otorga coherencia a los elementos de la memoria episódica. La esquematización está guiada por reglas de género y de convención cultural, las que a su vez imponen reglas de uso lingüístico y de construcción narrativa”. De ahí que la función de la autobiografía sea la ubicación del yo, “a través de la autobiografía, nos ubicamos a nosotros mismos en el mundo simbólico de la cultura”.

Los autores sostienen también la siguiente tesis: “la mente es formada en gran medida por el acto de inventar el yo, pues en los prolongados y repetidos actos de autoinvención, definimos el mundo, el alcance de nuestra acción con respecto a él y la índole de la epistemología que gobierna el modo en que el yo debe conocer el mundo y, por cierto, conocerse a sí mismo reflexivamente”<sup>33</sup>.

En *Actos de significado*, Brunner llama la atención: “hay algo curioso en la autobiografía. Es un relato efectuado por un narrador en el aquí y ahora sobre un protagonista que lleva su nombre y que existía en el allí y entonces, y la historia termina en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador. Pero el Yo, cuando narra, no se limita a contar, sino que además justifica. Y el Yo, cuando es protagonista, siempre está, por decirlo así, apuntando hacia el futuro”<sup>34</sup>. Al respecto debe recordarse lo que Ricoeur decía: no hay relato éticamente neutro, cuando relevamos o bien cuando omitimos, también estamos contándonos. Brunner concluye, que ha intentado mostrar cómo las vidas y los yoes que construimos son el resultado de este proceso de construcción de significados. Pero también pretende dejar claro que los Yoes no son núcleos aislados de conciencia encerrados en nuestras cabezas, sino que se encuentran “distribuidos” de forma interpersonal. Tampoco surgen desarraigados en respuesta sólo del presente; toman significado de las circunstancias históricas que dan forma a la cultura de la que son expresión”<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> Ibidem p. 199

<sup>34</sup> Brunner (2000:119)

<sup>35</sup> Ibidem p. 133



El yo es de naturaleza eminentemente narrativa. De ahí que “la narración trata del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas. Hace que lo excepcional sea comprensible y mantiene a raya a lo siniestro, salvo cuando lo siniestro se necesita como tropo. Reitera las normas de la sociedad sin ser didáctica. Y, proporciona una base para la retórica sin confrontación. Puede incluso enseñar, conservar recuerdos o alterar el pasado”. **Las historias tienen que ver con cómo interpretan las cosas los protagonistas, que significan las cosas para ellos.** Las historias tienen tanto status moral como status epistémico y tienen inevitablemente una voz narrativa: los acontecimientos se contemplan a través de un conjunto peculiar de primas personales.

### 2.6.5. La narrativa y el entendimiento humano

Entre los trabajos sobre la naturaleza del conocimiento narrativo más importantes y más sugerentes desde el punto de vista educativo, están los trabajos de Lakoff y Johnson quienes llegan a la conclusión de que “la metáfora impregna la vida cotidiana, no solamente en el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente metafórico. Si estamos en lo cierto al sugerir que nuestro sistema conceptual es en gran medida metafórico, la manera en que pensamos, lo que experimentamos y lo que hacemos cada día también es en gran medida cosa de metáforas”<sup>36</sup>. La esencia de la metáfora es “entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra”.

Otra postura interesante, la encontramos, en la de la vigorosa tesis de Brian Sutton-Smith, según la cual “el entendimiento(...) es una empresa narrativa”<sup>37</sup>. En este mismo sentido David Lodge, reconoce que la narrativa es una de las operaciones fundamentales en la construcción de sentido que posee la mente<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> Lakoff y Johnson (1980:39)

<sup>37</sup> Brian Sutton-Smith (1988:22)

<sup>38</sup> Lodge (1990:141)

### 2.6.6. La Narrativa y la Antropología

En antropología las aportaciones de Michelle y Renato Rosaldo consideran a la *narrativa como un instrumento cognoscitivo*. Señalan en lugar de constituir solo un adorno, una pizca de color local, las narrativas de los protagonistas sobre su propia conducta merecen seria atención como formas de análisis social”. Rosaldo concluye en *Cultura y verdad*: “también las personas ordinarias se cuentan historias sobre quiénes son, lo que les interesa y cómo esperan realizar sus aspiraciones. Estos relatos moldean de forma significativa la conducta humana. Por lo tanto, el análisis social no puede ignorarlos”<sup>39</sup>.

### 2.6.7. La Narrativa en Educación

Por último, en el campo de la educación los trabajos que contemplan la narrativa han contribuido a reconocer la necesidad de entender a las personas con una narrativa de las experiencias de vida. Como la función de la narrativa consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje. Las narrativas de vida son el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares. La revisión de Elbaz (1988), de los estudios sobre el pensamiento del profesor creó un perfil de los enfoques más cercanos a la familia de los estudios narrativos, constituyéndose como una referencia obligada, para los estudios posteriores cuya cantidad es ya considerable.

Robert L. Graham (1995), en *Historias de la enseñanza como tragedia y novela* sostiene que si la narrativa es el medio con el que construimos y comprendemos nuestra vida personal y profesional, es evidente que tiene suma importancia ver cómo se cuentan las historias de la enseñanza, cuáles son contadas y quién las cuenta. Concluye advirtiendo que la existencia de la tragedia y de la novela en tanto que formas culturales rectoras de la narración debe recordarnos que la educación es al mismo tiempo narrativa y empresa política.

---

<sup>39</sup> Rosaldo (1990:125)

---

Michael Huberman (1995), en *Trabajando con narrativas biográficas* afirma que la narrativa se convierte en el vehículo más adecuado tanto para captar la manera en que las personas constituyen su autoconocimiento como para solicitarles que transmitan su sentido personal organizando su experiencia a lo largo de una dimensión temporal o secuencial. Contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en objeto de reflexión.

Asimismo, los trabajos desarrollados por Philip Jackson (1995), sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza; Gudmundsdottir (1995), sobre la naturaleza narrativa del saber pedagógico; los de Kieran Egan (1995 y 1999), y los de McEwan (1995), sobre las narrativas en el estudio de la docencia proporcionan un excelente ejemplo del uso de la narrativa como método para investigar la vida cotidiana de los habitantes del mundo escolar, pues nos apropiamos de las finezas de una comprensión narrativa para explicar nuestra experiencia y el mundo en que nos hallamos.

Todos estos autores coinciden en la idea de que las historias y la investigación narrativa brindan otra visión sobre el problema de explicar los fenómenos del aula y de la escuela. Se muestran convencidos de la exhortación de Robert Coles, en torno a que haríamos bien en desarrollar un respeto hacia la narración como la capacidad más profunda de cada individuo, pero también como don universal que hay que compartir con los demás<sup>40</sup>.

Después de recorrer este camino trazado por estos autores me sumo a la fila de los que piensan que apelar a las narrativas contribuye a la generación de información de una vida que bien vale la pena, desmenuzar y por supuesto interpretar.

---

<sup>40</sup> Coles (1989:30)

## 2.7. Experiencia

El concepto de experiencia, a decir de Gadamer, es uno de los más confusos<sup>41</sup>. Mélich incluso se atreve a afirmar que la experiencia ha sufrido un desprestigio en filosofía<sup>42</sup>. La moderna teoría científica ha convertido la experiencia en experimento. En filosofía la experiencia ha sido concebida como un conocimiento inferior, quizá como punto de partida pero inferior. Se trata de otro concepto polisémico, Ferrater Mora, distingue cinco sentidos de la noción de experiencia a lo largo de la historia de la filosofía. 1. La aprehensión por un sujeto de una realidad, una forma de ser o una manera de vivir antes de todo juicio formulado sobre aquello que es aprendido, es decir, de forma inmediata. 2. La aprehensión sensible de la realidad externa, prepredicativamente. 3. La enseñanza que se ha adquirido con la práctica. 4. La confirmación de los juicios sobre la realidad mediante la verificación. 5. El hecho de soportar o de padecer algo, como cuando se dice que se experimenta un dolor, una alegría, una decepción, etcétera.<sup>43</sup>

Benjamin desde muy temprano y a lo largo de su obra enlaza dos conceptos fundamentales para esta tesis: narración y experiencia<sup>44</sup>. Del primer tema ya se ha hablado, por lo que podemos pasar a la cuestión de la experiencia. Benjamin se pregunta cómo pueden salvarse las experiencias juveniles, pues todos los adultos han pasado por la experiencia de la juventud y, sin embargo, la han olvidado.

Benjamin al sustentar su noción de experiencia se esfuerza por separarse de la experiencia empírica, tal y como fue pensada y trabajada en el ámbito de la ciencia<sup>45</sup>. Pues toda *experiencia auténtica*, dice, se basa en una conciencia (trascendental) teórico cognitiva. Y este termino debe satisfacer una condición: de ser aun utilizable una vez librado de todas las vestiduras del sujeto.

---

<sup>41</sup> Gadamer (1996:421)

<sup>42</sup> Mélich (2002:66)

<sup>43</sup> Ferrater Mora (1982)

<sup>44</sup> En *experiencia* publicada en 1913, en el *Programa de la filosofía venidera* (1918), en *Experiencia y pobreza* (1933), en *El narrador* (1936), y en los ensayos sobre *Proust* (1929) y *Baudelaire* (1938)

<sup>45</sup> En *Sobre el programa de la filosofía venidera* (1999:84), concluye: "pero para el concepto profundizado de experiencia, la continuidad es lo más imprescindible después de la unidad. Y en las ideas deben evidenciarse los fundamentos de unidad y continuidad de una experiencia metafísica y no meramente vulgar o científica. Deberá comprobarse la convergencia de las ideas hacia el concepto supremo de conocimiento".

En sus escritos de juventud (*Experiencia* escrita en 1913), Benjamin se da a la tarea de aniquilar la idea de la experiencia como patrimonio exclusivo de los adultos, en cuyo caso, dice, usan la máscara de la experiencia que los vuelve inexpresivos, impenetrables, siempre iguales a sí mismos, para quienes todo resultó una ilusión. Experiencia, para ellos –agrega–, significa años de compromiso, pobreza intelectual y carencia de entusiasmo. Por lo que concluye que: “la experiencia carece de sentido y de espíritu sólo para aquellos que carecen de antemano tanto del uno como del otro. Sin duda, la experiencia resultará dolorosa para quien busca en ella, pero difícilmente le dejará sin esperanza”.

Benjamin representa un antecedente temprano de la sociología estudiantil mundial pues en *La metafísica de la juventud* (escrita entre 1912 y 1916) plantea la hipótesis de la juventud como grupo revolucionario, de su maestro Wynekem, ha escuchado: “ser joven es algo en sí mismo y no el mero tránsito de la infancia a la edad adulta”. Por lo que él va a afirmar: “el joven vivirá el espíritu, y cuanto mayor sea el esfuerzo con que alcanza la grandeza, tanto más encontrará el espíritu a lo largo de su peregrinación por entre los hombres. El joven será, sin duda, un hombre indulgente (el adulto) es intolerante”. Estas ideas (la juventud como sector revolucionario y la experiencia como máscara de los adultos para justificar su conformismo) lo impulsaron a acometer la tarea de fundamentar la noción de experiencia.

En sus trabajos posteriores Benjamin va a considerar la distinción, elaborada por Bergson en *Memoria y materia*, entre memoria voluntaria e involuntaria, ya que memoria y olvido entretienen el mundo de nuestras experiencias. De ahí que afirme que la reconstrucción del pasado es virtual, reelaborado no como fue vivido, sino como es recordado. Este planteamiento lo repetirá una y otra vez pero de manera más contundente: “el presente recupera el pasado saqueándolo”. Benjamin escribe “articular históricamente el pasado no significa conocerlo tal y como verdaderamente ha sido. Significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro”.

Siguiendo a Benjamin tendríamos que preguntarnos sobre el contenido de la experiencia, ya que a lo largo de la vida, podemos tener distintos tipos de experiencia, así nuestras experiencias suelen ser rutinarias y por lo tanto pasajeras o bien podemos tener experiencias de carácter más elevado, a las cuales Benjamin llama *experiencias auténticas*. Pero Benjamin no se conforma simplemente en plantear la distinción entre estas dos clases de experiencia: (*Erlebnis vs. Erfahrung*) experiencia rutinaria contra experiencia profunda sino su preocupación sociológica va más allá y reiteradamente diserta sobre la vacuidad

de la experiencia. Afirma: "Nos hemos vuelto pobres, una pobreza del todo nueva ha caído sobre el hombre al tiempo que ese enorme desarrollo de la técnica"<sup>46</sup>. No obstante estar sofocados por una riqueza de información nos encontramos pobres de experiencias, cotidianamente se nos vienen encima cúmulos de acontecimientos pero pocas experiencias podemos hacer con ellos, su fugacidad impide tener una continuidad necesaria para hacer una experiencia".

Benjamin, concluye: "la experiencia es la pluralidad unitaria y continua del conocimiento"<sup>47</sup>. Por eso la concibe como sabiduría práctica. La experiencia entretrejida como narración mantiene sus fuerzas acumuladas y es capaz de desplegarse pasado mucho tiempo. Para la experiencia profunda es necesaria la memoria, de hecho afirma Benjamin, "la experiencia, tanto en la vida colectiva como en la privada, es un asunto de tradición. Se forma menos de datos rigurosamente fijos en el recuerdo que de los acumulados, con frecuencia no conscientes, confluyen en la memoria"<sup>48</sup>.

¿Cuáles son las experiencias decisivas e inconfundibles que nos hacen llegar a ser lo que somos? Benjamin para responder a esta cuestión cita a Proust: "es cosa del azar que cada uno cobre una imagen de sí mismo, que pueda adueñarse de su experiencia. Y en modo alguno resulta evidente que en tal asunto se dependa del azar".

Gadamer, quien también se ocupa de la experiencia al responder a la cuestión arriba planteada, afirma: "la experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improviso, y sin embargo no sin preparación y vale hasta que aparezca otra experiencia nueva, determinante no sólo para esto o para aquello, sino para todo lo que sea del mismo tipo"<sup>49</sup>.

Hacer una experiencia significa poseerla, la experiencia enseña a reconocer lo que es real. "Conocer lo que es, es pues, el auténtico resultado de toda experiencia y de todo querer saber en general. Lo que ya no puede ser revocado la experiencia nos obliga a mirar la realidad y aceptarla tal como es, porque ya no puede ser revocada"<sup>50</sup>.

---

<sup>46</sup> Experiencia y pobreza (1973:168)

<sup>47</sup> Benjamín (1999:84)

<sup>48</sup> Ibidem p. 125

<sup>49</sup> Gadamer (1996:428)

<sup>50</sup> Ibidem p. 433

Para Hegel la experiencia tiene lugar cuando se genera el movimiento dialéctico que la conciencia lleva a cabo en sí misma, tanto en su saber como en su objeto, *en cuanto brota ante ella el nuevo objeto verdadero*<sup>51</sup>.

Los elementos que constituyen a la experiencia son: la continuidad (Benjamin), el movimiento dialéctico que genera un objeto nuevo, (Hegel) y la irrevocabilidad (Gadamer)

## 2.8. Cultura juvenil

La categoría *cultura juvenil* tiene una historia bastante larga en la tradición académica del pensamiento tanto sociológico como antropológico. Desde la invención de la adolescencia por Rousseau<sup>52</sup> hasta el momento actual pueden rastrearse momentos fundantes, otros de desarrollo de ciertos modelos teóricos, además de los de cambio de perspectiva. Hay por los menos cuatro escuelas con tradición en los estudios sobre los jóvenes:

- ❖ La Escuela de Chicago,
- ❖ La Escuela Estructural Funcionalista,
- ❖ El Centre for Contemporary Cultural Studios de Birmingham, y
- ❖ El Centre de Sociologie de l'Education et la Culture.

Existe coincidencia en situar la fundación de la perspectiva en la *Escuela de Chicago*<sup>53</sup>. Los jóvenes serán objeto de investigación incorporando la innovación de la perspectiva desde adentro.

---

<sup>51</sup> Hegel (2002:58)

<sup>52</sup> Frank Musgrove (1965:33) afirma: "el joven fue inventado al mismo tiempo que la máquina de vapor. El principal inventor de la máquina de vapor fue Watt, en 1765. El del joven fue Rousseau, en 1762". En el *Emilio o de la educación* el filósofo describe la adolescencia como una especie de segundo nacimiento, una metamorfosis interior, el estadio de la existencia en el cual se despierta el sentido social, la emotividad y la conciencia. Frente al perverso y despiadado mundo adulto, el autor opone el corazón, la naturaleza, la amistad y el amor, representados por la adolescencia. Su insistencia en el carácter natural de esta fase de la vida, la inevitabilidad de sus crisis, la necesidad de segregar a los jóvenes del mundo de los adultos, tendría gran influencia en las teorías posteriores de psicólogos y pedagogo. (Lutte 1991:38)

<sup>53</sup> Martín Criado (1998), Feixa (1999) y Monod (2002)

Encuentro útil reproducir en las siguientes líneas los aportes de los diferentes autores para, en primer lugar, generar y posteriormente consolidar la categoría cultura juvenil<sup>54</sup>.

<b>2.8.1. Escuela de Chicago</b>	
Federick Thrasher publica <b><i>The Gang. A Study of 1313 gangs in Chicago</i></b> en 1926	Un antecedente importante es el trabajo de Thrasher, ya que inicia una perspectiva teórica para el estudio de la juventud: la <b>subcultural</b> para esta perspectiva, <b>las bandas</b> y sus <b>subculturas</b> específicas <b>son respuestas</b> a la desorganización social de la nueva ciudad. <b>El espacio de la banda y su subcultura sirven para la integración personal de los jóvenes en la desorganización del barrio marginal:</b> mediante ellas, se resiste a la anomia y a la desorganización personal. <i>The Gang</i> consolida la hipótesis (sub) culturalista en el estudio de la juventud. Este estudio se divide en dos ramas – comunes en sus supuestos teóricos, pero distintas en los objetos que construyen- la que estudia la delincuencia juvenil ( <i>subcultura delincuente</i> ) y la que estudia la juventud ( <i>subcultura juvenil</i> ).
Shaw y McKray (1927), en <b><i>Juvenile Delinquency and Urban Areas</i></b>	Concluyen: las bandas no surgían indiscriminadamente, sino que estaban vinculadas a un determinado hábitat: las llamadas <i>áreas intersticiales</i> , aquellas zonas de filtro entre dos secciones de la ciudad, por ejemplo, entre un centro comercial y los barrios obreros.
<b><i>Street-corner Society</i></b> , de William Foote Whyte, publicada en 1943	Esta obra constituye un importante cambio de perspectiva. A diferencia de sus predecesores Whyte se concentra en dos bandas presentes en el barrio latino de Boston conocido como <i>Cornerville</i> . El estudio parte de una intensa observación participante, integrándose en la vida cotidiana de la banda y conoce desde

<sup>54</sup> En este apartado sigo totalmente el texto de Feixa (1999:47-105) pido una disculpa por la excesiva reducción.



	dentro su modo de vida y visión del mundo. Concluye: "La generación joven ha formado su propia sociedad relativamente independiente de la influencia de los mayores. <i>En las filas de los jóvenes hay dos principales divisiones: muchachos de las esquinas y muchachos de colegio.</i> Los primeros son grupos de hombres que centran sus actividades sociales en esquinas de ciertas calles [...] <b>Los que asisten al colegio forman un pequeño grupo de jóvenes</b> que se han <b>elevado</b> sobre el nivel del muchacho de la esquina, por medio de la educación superior. Al intentar abrirse paso por ellos mismos, como profesionales, todavía están ascendiendo socialmente.
James Vigil (1990), <i>Sobre las bandas juveniles en los barrios mexicanos americanos del sur de California.</i>	Concluye: la <b>banda cumple funciones sustitutivas de la familia, la escuela y la ley</b> , bandas como los <i>cholos</i> constituyen una de los principales instrumentos con que cuenta la segunda generación de emigrantes mexicanos a estados Unidos para <b>construir su identidad social.</b>
El supuesto fundamental de la Escuela de Chicago es: la degeneración de las bandas juveniles es causada por la <i>anomia</i> reinante en ciertas <i>regiones morales</i> de la gran ciudad, marcadas por la desorganización social y la desaparición de los sistemas de control informal. La desviación juvenil es el resultado previsible de un determinado contexto que hay que analizar.	
<b>2.8.2. La Sociología estructural-funcionalista</b>	
Robert y Helen Lynd (1929) <i>Middletown. A study in Modern American Culture</i>	Reconocen la <b>emergencia de una cultura colegial</b> en su clásica etnografía urbana sobre <i>Middletown</i> . En su investigación en una pequeña ciudad del medio oeste americano, documentan diferentes culturas tanto formales como informales. <b>La high school se había convertido en el centro de la vida social de los muchachos: la escuela no solo ofrecía una cultura académica sino también un espacio de sociabilidad</b> compuesto por deportes, clubes, sociedades y fraternidades, bailes y fiestas, un mundo con una lógica propia que genera <b>una ciudad dentro de la</b>

	<b>ciudad</b> para el uso exclusivo de la joven generación. En este terreno, la edad es más importante que la clase: los escolares comparten más cosas con sus compañeros que con sus padres.
Ralph Linton (1942) <i>Age and sex categories</i>	Observó que los adolescentes norteamericanos (de la última mitad de la década de los 30's y principios de los cuarenta) vivían cada vez más en un <b>mundo "separado" con sus propias reglas y valores.</b>
A. B. Hollingshead publica en 1949, <i>Elmtown's Youth</i>	Cultura juvenil diferente a la cultura de los adultos
Talcott Parsons otorga legitimación a la categoría cultura juvenil en su artículo <i>Age and sex in the social structure of USA</i> . Publicado en 1942.	Para Parsons, el desarrollo de grupos de edad era la expresión de una nueva conciencia generacional, que cristalizaba en una cultura autónoma e interclasista centrada en el consumo hedonista. Concluye: "la juventud en nuestra sociedad es un periodo de considerable tensión e inseguridad... Hay razones para pensar que la <b>cultura juvenil</b> tiene importantes <b>funciones positivas</b> al facilitar la transición de la seguridad de la infancia en la familia de orientación a los estatus matrimoniales y ocupacionales adultos". La <b>cultura juvenil</b> -vista como una cultura homogénea- era producida por una generación que <b>consumía sin producir, que al permanecer en las instituciones educativas no sólo se estaba alejando del trabajo, sino incluso de las estructura de clases.</b> El acceso nominal al "tiempo libre" parecía cancelar las diferencias sociales, e incluso engendrar una "nueva clase ociosa" personalizada en los jóvenes. El análisis parsoniano se centraba en los muchachos y muchachas de clase media que pasaban su juventud en liceos y escuelas secundarias: <i>los college boys</i> . Su <b>identidad se construía en la escuela y no en la calle</b> , y su rebeldía sin causa nunca rebasaba los límites

	impuestos por los adultos.
James Coleman publica <i>La sociedad adolescente</i>	Consolidó las tesis parsonianas en su conocido estudio sobre diez high school de Illinois. La segregación escolar – el hecho de que cada vez más los adolescentes pasaran la mayor parte de su tiempo con miembros de su propio grupo de edad, separados de los adultos-, estaba creando para Coleman una verdadera <b>sociedad adolescente “con sus propios lenguajes, símbolos y, más importante todavía, sistemas de valores distintos a los establecidos.</b> Una cultura que tendía a ser uniforme, en la medida en que la vinculación al mercado juvenil a través del consumo convertía en irrelevantes las diferencias sociales y étnicas de origen”.
Amit-Talai Vered & Kathleen Foley han investigado en una high school canadiense a jóvenes de origen obrero. Publicaron en 1990, <i>Community for now: An análisis of contingent communality among urban high school students in Québec.</i>	Describen un grupo de adolescentes de segunda generación de emigrantes (portugueses, griegos, italianos) en Montreal, en su segundo año de escuela secundaria. Además de estudiar, casi todos trabajaban a tiempo parcial, en ocupaciones de bajo nivel relacionadas con los servicios, por tanto tenían poco tiempo libre. Las muchachas, además, tenían fuertes restricciones para salir. Todo ello significaba que, más que las esquinas o los clubes nocturnos, <b>fuera la escuela el centro de actividades sociales:</b> salir a los vestidores, fumar en los baños, comer juntos, hablar de música, relacionarse con chicas y asistir a clase eran las actividades que unían a los adolescentes. En contraste con las descripciones desviacionistas, el grupo era convencional: no manifestaban actitudes disidentes y su aspiración era ascender en la escala social; a pesar de su origen obrero no eran pesimistas respecto al futuro.
Este paradigma (sociología estructural funcionalista) ha impactado fuertemente a los estudios sobre las culturas colegiales que han generado una importante tradición académica en las ciencias sociales norteamericanas.	

<p>Pero como es sabido <b>las culturas colegiales no sólo actúan como inductoras de consenso, sino también como incubadoras de disidencia</b> como lo demuestran el mayo francés, el 68 en México, el 67 en Alemania y el movimiento universitario en Norteamérica.</p>	
<p>Canevacci, Massimo (1990), <i>Il punk e il flaneur</i></p>	<p>En los estudios acerca de estos movimientos estudiantiles contestatarios se apela a una nueva categoría: <b>cultura emergente</b> definida por Canevacci, como “aquellos modelos culturales, estilos de vida, técnicas de comportamiento innovadores experimentados por grupos minoritarios, pero que no están condenados a permanecer así, porque contienen en su seno una tendencia a convertirse en mayoritarios, al menos para sus respectivos referentes socioculturales”.</p>
<p><b>El aporte de las investigaciones estructural funcionalistas se encuentra en la colocación de la escuela como el lugar donde se gesta y desarrolla la cultura juvenil.</b> Una de las críticas más fuertes que se le han formulado es que concibe a la juventud como un grupo aparte. Sin reconocer las diferencias que existen entre uno y otro grupo de jóvenes. Sin embargo, los estudios más recientes dentro de esta perspectiva subsanan esta deficiencia.</p>	
<p><b>2.8.3. La Escuela de Birmingham (Center for de Contemporary Cultural Studies CCCS)</b></p>	
<p>La “juventud” como categoría, surgió en la Gran Bretaña de posguerra como una de las manifestaciones más visibles del cambio social del periodo. Los autores de la Escuela de Birmingham toman prestados elementos del interaccionismo simbólico, del estructuralismo, de la semiótica, de la literatura contracultural y del marxismo cultural para articular un complejo marco teórico que de cuenta de las raíces históricas, sociales y culturales que explican el surgimiento de expresiones juveniles novedosas en la Gran Bretaña posterior a 1950. (el CCCS se funda en 1964)</p>	
<p>Cohen, Phil (1972), <i>Subcultural conflic and Working Class Community,</i></p>	<p>“La función latente de la subcultura es expresar y resolver, aunque sea ‘mágicamente’, las contradicciones que permanecen escondidas e irresueltas en el seno de la cultura parental. La sucesión de <b>subculturas</b> pueden ser consideradas como diversas variaciones en torno a un tema central; la contradicción a nivel ideológico entre el puritanismo tradicional de la clase obrera y la nueva ideología del consumo; y a un nivel económico entre la elite</p>

	<p>ascendente y el nuevo <i>lumpen</i>. <i>Mods, parkers, skinheads, crombies</i>, representan todos ellos en formas diferentes un intento de reparar algunos de los elementos de cohesión social destruidos en la cultura parental". En la <b>vida cotidiana las subculturas cumplen funciones positivas que no están resueltas por otras instituciones ganando espacios de autonomía y autoestima para los jóvenes</b>. Cohen afirma: para los iniciados la subcultura provee de un sentido de "renacimiento" sin tener que pasar por una muerte simbólica. La autonomía que ofrece es real, pero parcial e ilusoria, como una <i>vía de liberación</i> total. Y lejos de constituir un improvisado <i>rite de pasaje</i> a la sociedad adulta, como algunos antropólogos señalan, es precisamente una defensa colectiva y altamente ritualizada contra esa transición.</p>
<p>Stan Cohen en su obra <i>Folk Devils and Moral Panics</i> publicada en (1972)</p>	<p>Inaugura un nuevo campo de investigación fundamental: el estudio de los procesos de "etiquetaje social" de los estilos juveniles por parte de los <b>mass media</b>. Para este autor, las sociedades aparecen sujetas cíclicamente a periodos de pánico moral. Una situación, un episodio o un grupo de personas emergen y son definidas como una amenaza a los valores y a los intereses dominantes; los medios de comunicación presentan su naturaleza de una forma estilizada y estereotipada". Los "demonios populares" a decir de Cohen proveen una galería de modelos que la sociedad construye para mostrar a sus propios miembros cuales son los roles a evitar.</p>
<p>Paul Willis publicado en español en (1988), como <i>Aprendiendo a trabajar</i>.</p> <p>De los trabajos recientes de Willis se encuentra <i>Common culture</i>, (1990), sobre las formas</p>	<p>Al responder la pregunta ¿Cómo llegan los muchachos obreros a desarrollar tareas de obreros? Tiene una respuesta paradójica: la escuela cumple una función social al promover el desinterés de los jóvenes de clase obrera, que la abandonan por la calle y el ocio, espacios donde se socializan en la</p>

de creatividad en la vida cotidiana de los jóvenes británicos de los 80.	masculinidad y la destreza manual, valores que les preparan para asumir las tareas propias de su clase.
Dick Hebdige publica <i>subculture, the meaning of style</i> , en (1979)	Sobre el consumo, propone leer “un estilo” a través del valor simbólico de los objetos cotidianos, descifrando su significado oculto.
<p>Las críticas a los trabajos del CCCS han provenido, en primer lugar, de sus propios miembros. Murdock &amp; McCron han señalado: los estudios subculturales continúan centrándose más en lo desviado que en lo convencional, más en los adolescentes de clase obrera que en sus coetáneos de clase media, y lo más crucial de todo, más en los muchachos que en la muchachas. La ausencia de los adultos es otra brecha significativa. A pesar de la importancia teórica que otorgan a las culturas parentales, no las examinan empíricamente, y en consecuencia las cruciales relaciones culturales entre las generaciones se dejan a nivel de aserción. Un <b>análisis comprensivo de la juventud ha de ser capaz de explicar</b> no solo la desviación y el rechazo sino también <b>la convención y el consentimiento</b>. Por otra parte, se ha criticado, esta vez desde fuera su “romanticismo” por el apelo al potencial de “resistencia” que contienen las subculturas, sin tener en cuenta los contenidos conservadores y convencionales que éstas toman a menudo.</p>	
Amit-talai Vered y Helena Wulf (1995), (eds) Youth Cultures. A Cross Cultural Perspective	Colocan su atención en los grupos convencionales, clase media, mujeres, escenarios escolares, etcétera.
<p>El libro colectivo <i>Resístanse through rituals</i> sintetiza las aportaciones del CCCS: “las subculturas juveniles pueden abordarse a partir de una <b>“triple articulación” con las culturas parentales</b> (los medios ecológicos, las redes sociales y los valores que los jóvenes comparten con los adultos de su clase); <b>con la cultura dominante</b> (las instituciones educativas y de control social hegemónicas en la sociedad); y con <b>el grupo de pares</b> (los ámbitos de sociabilidad y valores generados entre los propios jóvenes)”. En este estudio juega un papel central el concepto gramsciano de hegemonía. Un concepto nuevo, aportado por <b>Clarck</b> (1983), es el de <b>“estilo”</b> cuya dimensión analítica integra tanto las dimensiones materiales como las simbólicas.</p>	
<b>El Centro de Sociología de la Educación y la Cultura</b>	
Pierre Bourdieu Olivier Galland Francois Dubet	El CSEC está integrado en la Escuela de Altos estudios de París <sup>55</sup> .

<sup>55</sup> Dado que ya se enunciaron los aportes de la Sociología Francesa, en el apartado 2.1 se considera innecesario repetirlos.

Para finalizar diremos que los diferentes autores, no obstante partir de distintos paradigmas, han contribuido al trabajo conceptual de la categoría cultura juvenil. De las *sociedades intersticiales* (la expresión es de Thrasher, 1927) a las microculturas juveniles (Wulf 1988) se ha avanzado tanto teórica como metodológicamente, conformando un nuevo campo de conocimiento. De los trabajos pioneros acerca de las bandas juveniles a los trabajos más recientes sobre *mundos de vida juvenil* se han superado insuficiencias tales como:

- ❖ Se ha dejado de nombrar cultura juvenil, -como un todo homogéneo-, para reconocer la existencia de culturas juveniles.
- ❖ Se ha cuestionado la costumbre de generalizar a partir de un grupo particular al resto de los jóvenes, e igualmente
- ❖ Se ha reconocido la necesidad de diferenciar por microculturas, a fin distinguir los “estilos” subculturales, contraculturales, etcétera.
- ❖ Se han hecho aportes importantes sobre el papel que juegan los mass media en la configuración de las microculturas
- ❖ Los trabajos más recientes se ocupan de las microculturas femeninas, así como de los jóvenes de las clases medias, la vida cotidiana de los jóvenes y sus producciones culturales ocupan un lugar central en los estudios sobre las culturas juveniles (estudiantiles o no), por último
- ❖ Buena parte de las investigaciones se enfocan a conocer desde dentro su modo de vida y su visión del mundo.

No puedo detenerme a analizar de manera más fina los planteamientos de las diversas escuelas que abordan las culturas juveniles, sin duda, cada una ha generado múltiples aportes, así como las reacciones y críticas no se han hecho esperar. Sin embargo, es posible identificar un problema, salvo honrosas excepciones, en este campo de estudio, suele darse una mutua ignorancia de lo elaborado por las otras “escuelas”. En este caso, en las que los investigadores anglófonos, francófonos y norteamericanos se desconocen de tal manera que apenas si existen referencias recíprocas en sus publicaciones.

Para entender la experiencia estudiantil considero necesario recurrir tanto a los aportes de la sociología estudiantil francesa como a los provenientes de las investigaciones sobre cultura juvenil. Dado que la escuela representa tiempo y espacio de encuentro entre lo joven y lo estudiantil. Enunciado de otra manera, las instituciones del nivel medio superior constituyen escenarios que conjuntan lo juvenil y lo estudiantil, si el interés radica en comprender lo que sucede en ellas es

necesario apelar a categorías que reconozcan la duplicidad que significa ser alumno y joven. Es ya abundante la bibliografía que advierte sobre la necesidad de reconocer que los alumnos además de ello son niños, jóvenes o adultos, y no solamente alumnos<sup>56</sup>.

## 2.9. Arquitectónica categorial

La arquitectura categorial que construyo en esta tesis se sustenta en tres nociones: experiencia de ser estudiante de preparatoria, microcultura y trayectoria. Me uno a Rorty, y Gadamer, para quienes la interpretación no es un método para establecer la verdad sino una expresión de la esperanza de que podremos alcanzar una mayor comprensión del mundo humano<sup>57</sup>.

La experiencia de ser estudiante es el primer eje estructurador de esta tesis. Se habla de la escuela pero a partir de los vínculos establecidos con la institución, los otros, y ellos mismos a partir de ambos, o las *cadena de interdependencia* (como las llama Elias), se discursa sobre los procesos de socialidad que los jóvenes estudiantes construyen por sí mismos y con sus pares, profesores y padres tanto en los espacios oficiales como en los intersticios de ese lugar que llamamos escuela. ¿Cómo llegamos a dar significado a la experiencia? Brunner responde: "la modalidad narrativa permite llegar a conclusiones, no sobre certidumbres en un mundo prístino, sino sobre las diversas perspectivas que pueden construirse para que la experiencia se vuelva comprensible"<sup>58</sup>.

En segundo lugar, apelo a la noción de cultura, la cual entiendo como el conjunto de *maneras de hacer, pensar, sentir, creer y decir* propias de un grupo humano en unas coordenadas de tiempo—espacio determinadas, es decir, el conglomerado de estilos sociales que los miembros de un grupo aprenden o podrían aprender. Partiendo de la premisa de que una sociedad es un agregado congruente de relaciones humanas, la cultura sería el contenido de estas relaciones, la forma que adopta la relación social. Así vista cultura también significa los modos de estar juntos<sup>59</sup>. Para Bruner, Van Manen o Geertz, la cultura se puede entender como un

<sup>56</sup> Gilly (1974), Touraine (1992), Dubet y Martuccelli (1998)

<sup>57</sup> Rorty (1989:315), Gadamer (1996)

<sup>58</sup> Brunner (2001:48)

<sup>59</sup> La escuela se define culturalmente. Entiéndase cultura como el proceso por el cual un grupo social va creando su visión del mundo natural y social que lo rodea y va definiendo sus formas de relación con él, por lo cual, todo espacio está culturalmente definido para estructurar nuestra acción en él.



texto ambiguo, inacabado, metafórico que requiere constante interpretación. Rockwell, señala: la cultura se entiende como “conocimiento”, incluyendo a la ciencia, el arte y las humanidades; o bien, como el “modo de vida”, es decir, la práctica social”<sup>60</sup>.

### 2.9.1. El concepto de culturas juveniles

*El reloj de arena* del antropólogo catalán, Carles Feixa publicado en 1998, resulta referencia obligada en buena parte de los trabajos recientes sobre culturas juveniles, por varios razones: en primer lugar por la elaboración conceptual de la categoría, la cual representa una integración de elementos planteados (por los autores mencionados en el apartado 2.8), pero de manera aislada, segunda, esta categoría consigue integrar la cuestión de la heterogeneidad existente bajo la nomenclatura; jóvenes. Tercera incluye un cambio epistemológico, pues el énfasis se coloca en la perspectiva del actor, superando con esto el adultocentrismo, pero al mismo tiempo reconociendo la subalternidad que la condición de joven impone. Y por ultimo, rescata, como un elemento principal, la experiencia social del joven. Feixa lo expone así: “en un sentido amplio, las culturas juveniles refieren la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de “microsociedades juveniles”, con grados significativos de autonomía respecto de las ‘instituciones adultas’, que se dotan de espacios y tiempos específicos, y que se configuran históricamente en los países occidentales tras la II segunda Guerra Mundial, coincidiendo con grandes procesos de cambio social en el terreno económico, educativo, laboral e ideológico. Su expresión más visible son un conjunto de estilos juveniles ‘espectaculares’, aunque sus efectos se dejan sentir en amplias capas de la juventud. Hablo de culturas (y no de subculturas, que técnicamente sería un concepto más correcto), para esquivar los usos desviacionistas predominantes en este segundo término. Hablo de culturas juveniles en plural (y no de Cultura juvenil en singular, que es el termino más difundido en la literatura), para subrayar la heterogeneidad interna de las mismas. Este cambio terminológico implica también un cambio en la ‘manera de mirar’ el problema, que transfiere el énfasis de la marginación a la identidad, de las apariencias a las estrategias, de lo espectacular a la vida cotidiana, de la delincuencia al ocio, de las imágenes a los autores”<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Rockwell (1986:55)

<sup>61</sup> Feixa ( 1998:60)

La noción de culturas juveniles remite a la noción de culturas subalternas. En la tradición gramsciana de la antropología italiana, éstas son consideradas como las culturas de los sectores dominados, y se caracterizan por su precaria integración en la cultura hegemónica, más que por una voluntad de oposición explícita.

### 2.9.2. El concepto de microcultura

En una perspectiva etnográfica, puede ser de enorme utilidad el concepto de *microcultura*. Helena Wulf, acuña esta noción para referirse al flujo de significados y valores manejados por pequeños grupos de jóvenes en la vida cotidiana, atendiendo a situaciones locales concretas<sup>62</sup>. Esta autora se encuentra ubicada dentro de la antropología interpretativa que intenta superar el lastre de paradigmas criminalistas y funcionalistas a través de etnografías, en las que se retrata la emergencia de *microculturas* juveniles en un sinfín de contextos sociales, adoptando formas no necesariamente contestatarias. Por otra parte, Wulf es pionera en el estudio de las culturas juveniles femeninas. Frente a la ausencia de estudios que hablaran sobre la presencia o ausencia de las mujeres en las culturas juveniles, (pues hasta ese momento era indiscutible la preeminencia de los estudios sobre culturas juveniles masculinas). Wulf se da a la tarea de investigar las formas de interacción de las chicas, la negociación por un espacio propio, y la articulación de formas culturales. Concluye: “es en la esfera privada donde se gesta la microcultura juvenil femenina. Parte de la cultura de las chicas tiene su base en el dormitorio. Es su lugar para los sueños narcisistas, para experimentar con el vestido, los cosméticos y los nuevos bailes. A veces las chicas quieren estar solas, otras veces con amigas, y también los grupos mixtos se encuentran en la habitación de alguna de ellas. Esto es una parte de la cuestión. Por otra parte, sospecho que en los dormitorios de los chicos tienen lugar actividades semejantes. Si bien algunas chicas están confinadas a la esfera privada, otras muchas acuden al club juvenil se encuentran, como los chicos, en la esquina de la calle”<sup>63</sup>.

<sup>62</sup> Wulf (1988) investiga un grupo interétnico de muchachas de Londres, en los que el énfasis tradicional en los espacios públicos se combina con una etnografía de la ‘cultura de la recámara’. Esta autora junto con Amit-Talai (Amit-Talai & Wulf 1995) ha editado un *reading* que da cabida a estudios etnográficos sobre jóvenes y niños de diversas culturas contemporáneas.

<sup>63</sup> Wulf, (1988:166)

En resumen la noción de microcultura juvenil, refiere al conjunto de significados, de prácticas, discursos, creencias, valores, actitudes, estilos genérica y vagamente planteados que ayudan a delimitar “ámbitos” universos, “dimensiones” “presencias”, agregaciones y agrupaciones específicas de la vida social: en realidad, más un punto de partida que uno de llegada.

La noción *microcultura* es pertinente en esta tesis sobre el oficio de estudiante por seis razones:

- ❖ Se trata de un tipo de cultura “un modo de vida” que se gesta en pequeños grupos,
- ❖ Su ámbito acción es la vida cotidiana,
- ❖ Puede tratarse de minorías contestatarias, pero no necesariamente, y
- ❖ Supera una deficiencia reiteradamente atribuida a los estudios subculturales: “se centran más en la desviación que en lo convencional. Y como se ha manifestado ya, un análisis comprehensivo de lo juvenil ha de ser capaz de explicar no sólo la desviación y el rechazo sino también la convención y el consentimiento”<sup>64</sup>.
- ❖ Amplia sus análisis hacia las culturas juveniles femeninas (además de las masculinas) y por último
- ❖ Avanza del análisis del discurso hegemónico a las polifonías juveniles

Prefiero la noción de microcultura a subcultura porque como Feixa ha argumentado no siempre son subsidiarias de una cultura hegemónica.

La tercera noción que funciona como eje vertebrador es la trayectoria, la cual es retomada de la teoría bourderiana. Una trayectoria es la serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones. Entonces, una manera singular de recorrer el espacio escolar donde se expresan las disposiciones del *habitus*. En ella, cada desplazamiento hacia una nueva posición —en tanto que implica la exclusión de un conjunto más o menos amplio de posiciones sustituibles y, con ello, un estrechamiento irreversible del abanico de posibilidades inicialmente compatibles— marca una etapa del proceso de *envejecimiento social* que podría calibrarse en función del número de esas

---

<sup>64</sup> Murdock & Mc Cron (1983:205) citados en Feixa (1998:56)

alternativas decisivas, bifurcaciones del árbol de innumerables ramas muertas que representa la historia de una vida<sup>65</sup>.

Esta noción se complementa con la de *trayectoria vital* dado que la vida humana, aprehendida como trayectoria, señala un recorrido, un curso vital a la manera de los antiguos latinos<sup>66</sup> en el que está implicado el movimiento, el desplazamiento, las crisis y los conflictos, las contradicciones, los despliegues, los matices, los juegos de posibilidades e imposibilidades. La trayectoria vital subraya el juego dialéctico en la construcción de la propia vida donde, a la vez que somos el mundo que nos apropiamos, también escogemos el mundo que queremos hacer o, en todo caso, dejar de hacer. Esta categoría nos confronta con la vida como proyecto<sup>67</sup>.

Apelo a estas tres categorías, experiencia, microcultura y trayectoria, por considerar que investigar a los estudiantes jóvenes requiere del empleo de *categorías de alta complejidad*<sup>68</sup> ya que no se trata de simplemente de la reunión de dos palabras –estudiantes más jóvenes– sino implica la suma de dos complejidades. Estas categorías me posibilitaron conocer no sólo la posición actual de los preparatorianos, sino recuperar el cómo llegaron a ser y responder a la pregunta original ¿qué significa para un estudiante serlo?

Por otra parte, como mi intención es hacer un texto inclusivo que contemple la diversidad de formas de ser estudiante, las tres categorías seleccionadas posibilitan dicha intención. Recuperar la experiencia, la forma de vida y la trayectoria de los estudiantes, permite que todos los alumnos sin excepción sean objeto de atención, independientemente de la forma de ser estudiante que hayan construido, es decir, ninguna forma de ser estudiante ocupa mayor jerarquía que otras.

---

<sup>65</sup> Bourdieu (1995:384 y 1997:82)

<sup>66</sup> *Cursus*, como acción de correr, carrera, espacio por donde se transita, ruta, recorrido, itinerario, desplazamientos multidireccionales. Los estados sucesivos por los que atraviesa una acción, un asunto, un proceso.

<sup>67</sup> Aguirre (1997:45)

<sup>68</sup> Chávez (1984:249)

## 2.10. El trabajo de campo

Para Gallart la flexibilidad en la captación de la información es una de las características claves del trabajo de campo cualitativo: "Dado que es necesario captar procesos y por lo tanto estar atento al desarrollo en el tiempo del fenómeno estudiado, las condiciones en que fueron tomadas las decisiones relevantes, los actores sociales que las tomaron y cuales fueron sus consecuencias"<sup>69</sup>.

### 2.10. 1. El universo de estudio

El universo de estudio quedó conformado por 346 estudiantes (193 mujeres y 153 hombres) de diversos semestres de nueve escuelas preparatorias ubicadas en el Estado de México. (ver mapa página siguiente)

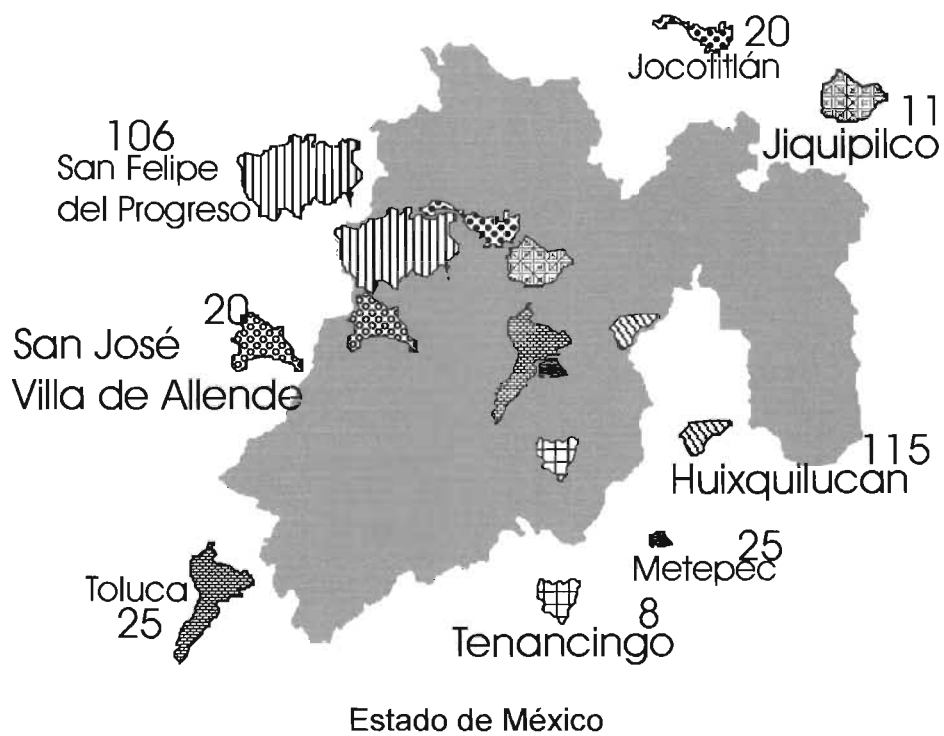
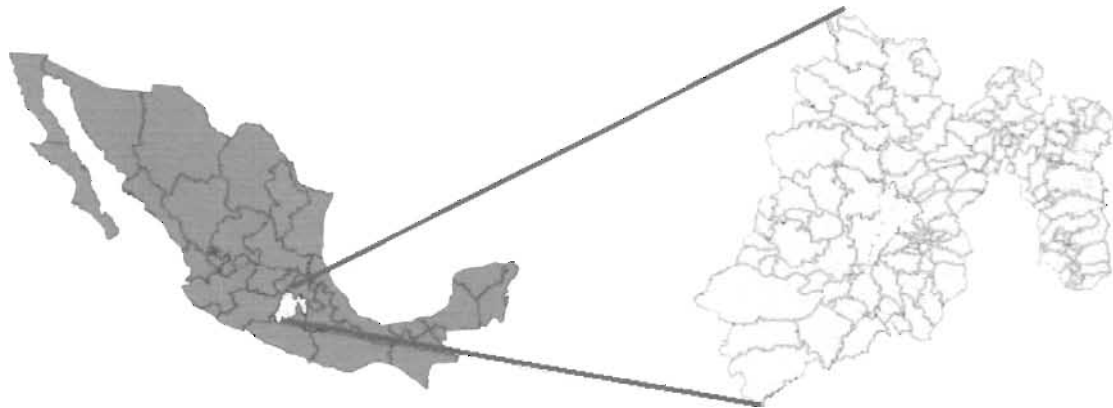
**Tabla No. 2 Universo de estudio**

No. Estudiantes			Escuela	Ubicación	Financiamiento
Hombres	Mujeres	Total			
6	10	16	Morelos	Toluca	Privada
1	7	8	Moctezuma	Tenancingo	Privada
7	18	25	Oficial No. 116	Toluca	Oficial SECBYS <sup>70</sup>
46	60	106	Anexa a la Normal	San Felipe del Progreso	Oficial SECBYS
5	6	11	Oficial No. 71	Jiquipilco	Oficial SECBYS
10	10	20	Oficial No. 60	Jocotitlán	Oficial SECBYS
55	60	115	Regional No. 78	Huixquilucan	Regional UAEM <sup>71</sup>
13	12	25	IUEM	Metepec	Privada
10	10	20	Oficial No. 10	Villa de Allende	Oficial SECYBS
153	193	346			

<sup>69</sup> Gallart (1992:120)

<sup>70</sup> SECYBS son las siglas de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México

<sup>71</sup> UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México)



¿Cómo es que llegó a conformarse esta muestra tan peculiar? Varios factores contribuyeron para que la muestra resultante fuera tan distinta tanto en la cantidad como en la diversidad de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. En primer lugar debo reconocer que investigué en esas nueve escuelas, porque fue ahí donde me permitieron hacerlo. Conocer las opiniones de los estudiantes no es necesariamente una actividad alentada por los funcionarios escolares, pues es ampliamente conocido que: “los estudiantes se quejarán siempre que se les de oportunidad de hacerlo”<sup>72</sup>. Mi experiencia decía que conseguir acceso a los estudiantes de manera que fuera posible establecer con ellos un contrato de confianza, requería de cierta clandestinidad. Pues es obvio que sospecharan de cualquier investigador que cuente con la anuencia de las autoridades escolares. Por lo cual apelé a conseguir tal acceso a partir de maestros que tuvieran “buenas relaciones” con sus alumnos. Preguntando entre mis amigos y alumnos encontré a seis que me abrieron las puertas de sus salones y me presentaron a sus alumnos.

Para Saltalamacchia, la diferencia más importante entre la muestra cualitativa y la muestra estadística radica en que, mientras la muestra estadística se determina antes de la investigación y para nada es alterada por los resultados de ésta, la muestra cualitativa forma parte del mismo proceso de investigación y es alterada por los resultados que se van obteniendo durante su desarrollo<sup>73</sup>. Por consiguiente, “la selección es, en etnografía, un procedimiento abierto y *ad hoc*, y no un parámetro a priori del diseño”<sup>74</sup>.

La muestra se fue modificando a lo largo del trabajo de campo. Empecé con los alumnos del IUEM, escuela particular, con excelente infraestructura, la posición socioeconómica de los alumnos más que aceptable, padres con niveles de escolaridad e ingresos altos, sin embargo, sus narrativas me decían que sus trayectorias presentaban cierta peculiaridad, en este momento aun no comprendía que pasaba con sus trayectos escolares. La segunda escuela investigada fue Huixquilucan, los contrastes no podían ser más fuertes pues aunque se trataba de una escuela de paga, su ínfima infraestructura, su marginalidad, la estética de los alumnos, los rostros y el tono de la piel contrastaban con los de la anterior escuela. Pese a esto, también ahí encontré que las trayectorias estudiantiles tenían algo particular. Pese a las disparidades de sus condiciones socioeconómicas los estudiantes de ambas escuelas presentaban trayectorias que se parecían en un punto: los frecuentes cambios de escuela en el nivel medio superior pero aún no comprendía la poslinearidad. Proseguí mi investigación,

<sup>72</sup> Jackson (1998:101)

<sup>73</sup> Saltalamacchia (1987:276)

<sup>74</sup> Goetz y Le Compte (1988:90)

pero ahora en escuelas públicas, me aventuré con alumnos de escuelas localizadas en zonas urbanas como en comunidades rurales. Fui recogiendo narrativas de estudiantes siguiendo la *estrategia de bola de nieve*<sup>75</sup>. Aunque recogí aproximadamente 500 de ellas. Decidí dejar la muestra en 346 estudiantes cuando consideré que había logrado, desde hacia rato, la *saturación de conocimiento*, es decir, cuando sumar nuevos entrevistados sólo agregaba información de interés secundario<sup>76</sup>. Como es sabido la investigación cualitativa está lejos de buscar la representatividad estadística. “el problema de la representatividad es secundario, pues la lógica no es la de la estadística, sino la de la calidad de las entrevistas y de la información que contiene”<sup>77</sup>. Pues es desde esta perspectiva que se puede afirmar que cada individuo, todo él, es un testimonio de su sociedad. Pero no (está demás enfatizarlo) como testigo y narrador de la historia de una sociedad que le tocó en suerte conocer en tanto espectador. En su narración pueden llegarse a vislumbrar los rastros de esa sociabilidad que lo constituyó. En el despliegue de su ser en la narración, es posible ir detectando los discursos que anduvieron en él. Es a esos discursos que es necesario llegar<sup>78</sup>.

### 2.10.2. Procedimiento

Siguiendo las recomendaciones de la metodología cualitativa recurrí a la triangulación de técnicas en la generación de la información. De manera sucinta el procedimiento fue así:

1. Se les solicitó a los estudiantes escribieran su **historia de estudiante**, bajo la petición “Cuéntame tu historia de estudiante desde el preescolar hasta el momento actual. Cuéntame tus experiencias más significativas”.

- No hubo direcciones, ni limitaciones; si llegaban a preguntar, lo más que se les decía es “como tú quieras”, “lo que tú quieras contarme”; si insistían, se les repetía “lo que sea más significativo para ti”.
- Estaba libre, también, el tiempo que ellos quisieran invertir en su historia.

---

<sup>75</sup> Berttaux, (1993:27)

<sup>76</sup> Saltamacchia idem, Berttaux, idem

<sup>77</sup> Schanapper y Hanet (1993:75)

<sup>78</sup> Saltamacchia p.265



- Se les dio tiempo para reflexionar y aunque algunos la hicieron en el aula, la mayoría tomó la actividad como una tarea extraescolar. Fundamentalmente esta investigación se basa en el material escrito producido por los propios preparatorianos, no se utilizó la grabadora, entre otras cosas porque es desaconsejada por Capote, quien ha dicho en reiteradas entrevistas “no empleo la grabadora ni tampoco tomo notas durante las reuniones con quienes entrevisto, pues me parece que tales procedimientos disminuyen la espontaneidad de la conversación”<sup>79</sup>.

2. Después se les entrevistaba (ver anexo No 1), las preguntas se centraban especialmente en la preparatoria. Pero tenían la libertad de hablar de otras cosas si ese era su interés. Se conversaba sobre su elección por la preparatoria, cómo se ve como estudiante, cuál es su opinión, qué problemas ha enfrentado y cómo los ha resuelto, etcétera.

3. Se les aplicó el cuestionario de frases incompletas *¿Quién soy?*, sobre algunas cuestiones relacionadas con su percepción acerca de sí mismos. (ver anexo No. 2)

4. Por último, escuché (sin intervenir) innumerables conversaciones sostenidas entre preparatorianos en los pasillos, cafetería y en la puerta de acceso a la escuela, además con el mismo propósito (escucharlos). Viajé innumerables veces en transporte público a la hora de entrada y salida de las diferentes escuelas y, por supuesto, nunca desaproveché la oportunidad de charlar con cualquier preparatoriano, aunque no perteneciera a la población objeto de estudio. Esto último me sirvió para ir comparando las respuestas. Con idéntico propósito me inscribí en varios cursos (de idiomas) los cuales eran frecuentados por jóvenes estudiantes, lo que me permitió observarlos y escucharlos en un ambiente áulico.

Resumiendo: A través de estas tres estrategias, narrativas, entrevistas más cuestionario, se generaron un total de 346 historias de estudiantes preparatorianos (153 hombres y 193 mujeres; 44 y 56 por ciento respectivamente), de nueve escuelas preparatorias del Estado de México.

El trabajo de campo se realizó de marzo de 2000 a julio de 2002. Del proceso puedo decir que he tenido que construir el método lentamente y con paciencia, como recomienda Adorno. He dudado, mas también he afirmado ciertos supuestos, enfrentado crisis<sup>80</sup>, planteado nuevas hipótesis –algunas bastantes

<sup>79</sup> Citado en Rodríguez (1997:75)

<sup>80</sup> Pues como observa Geertz (2001:39) el análisis cultural es intrínsecamente incompleto. Y, lo que es peor, cuanto más profundamente se le realiza menos completo es. Es ésta una extraña

espurias que tuve que abandonar-; en ocasiones me perdí, y nunca supe si regresé al camino correcto, pero como dice Bertely: "la vida del etnógrafo se determina más por lo que sucede en el camino, que por sus planes y proyectos, iniciales"<sup>81</sup>. En fin, hacer esta investigación fue toda una aventura intelectual. Y como tal, experimenté los ineludibles riesgos advertidos por Woods, quien no duda en prevenir: "la investigación por su propia naturaleza, es problemática. Es como explorar territorios desconocidos. Puede haber falsos caminos, situaciones de calma, naufragios, ataques de leones, intentos de seducción de tribus nativas. Lo que permite seguir adelante a través de todo esto es la curiosidad básica por saber más. Sin esta curiosidad, sería mejor no comenzar"<sup>82</sup>.

Con esta advertencia presente, durante el trabajo de campo mantuve la actitud recomendada por Malinoswki: "el etnógrafo no sólo tiene que tender las redes en el lugar adecuado y esperar a ver lo que cae. Debe ser un cazador activo, conducir la pieza a la trampa y perseguirla a sus más inaccesibles guaridas"<sup>83</sup>. Reuniendo con paciencia indicios, fragmentos, ideas que me permitieron elaborar un mapa para guiarme en el mundo de los preparatorianos, lo cual, por supuesto, no me eximió de cometer pequeños y grandes errores<sup>84</sup>.

---

ciencia cuyas afirmaciones más convincentes son las que descansan sobre bases más trémulas, de suerte que estudiar la materia que se tiene entre manos es intensificar las sospechas (tanto de uno mismo como de los demás) de que uno no está encarando bien las cosas. Pero esta circunstancia es lo que significa ser un etnógrafo, aparte de importunar a personas sutiles con preguntas obtusas.

<sup>81</sup> Bertely (1999:99)

<sup>82</sup> Woods (1986:47)

<sup>83</sup> Malinoswki (1975:26)

<sup>84</sup> Rosaldo (1990:162) nos recuerda que la realización del trabajo de campo comprende fracasos humanos tan importantes como mundanos. Paulatinamente fui transformándome, a medida que avanzaba la investigación, de *forastera* a *conocedora*, y mis preguntas a los preparatorianos fueron evolucionando (dejé de preguntar lo que era obvio, e incluso tonto, aprendí a preguntar de otra manera, fui puliendo la entrevista y todo el procedimiento para generar la información, hasta llegar al punto de dominarlo, lo cual me permitió que con los alumnos de la preparatoria Morelos, -los últimos en ser investigados-, hubiera desechado ciertas preguntas y aumentado otras en la idea de reforzar u olvidar muchas de mis hipótesis iniciales e ir fundamentando las que fueron emergiendo a lo largo del proceso de investigación.

## 2.11. El análisis de las narrativas estudiantiles

De manera sucinta los pasos que seguí en el análisis e interpretación de la información generada en el trabajo de campo fue:

1. Aunque resulta evidente, el primer paso para hacer el análisis de las narrativas, fue reunir la narrativa junto con las respuestas a la entrevista y el cuestionario por escuela, le asigné un número progresivo a cada una.
2. Leí una y otra vez cada una de las narrativas (tres ejemplares de ellas se pueden ver en el anexo No. 3)
3. Subrayé lo que me parecía interesante.
4. Volví a leer todas las narrativas, fui elaborando una lista de los temas narrados, dado que: "El criterio y las interpretaciones de los propios sujetos, es la guía que va proporcionando los criterios de pertinencia al investigador"<sup>85</sup>.
5. Nuevamente leí todas las narrativas, fui distinguiendo las *unidades vivenciales*<sup>86</sup> es decir las *unidades de sentido* que los propios estudiantes expresaban.
6. A partir de los temas narrados, fui registrando una lista de categorías etnográficas (ver anexo No. 4) obviamente, mi sistema de categorización es arbitrario. Evidentemente hay demasiados sistemas de categorías o conglomerados temáticos en una narrativa. Qué por qué elegí esas y no otras, será porque: "no siempre el investigador tiene conciencia de lo cultural o conceptualmente provinciano que puede llegar a ser su intento de extraer temas o generar categorizaciones"<sup>87</sup>.
7. Volví a leer cada narrativa pero ahora a cada *unidad de sentido* le fui asignando una codificación
8. Fui agrupando recurrencias, contradicciones, situaciones excepcionales, argumentos, temas comunes, etcetera.
9. Agrupé por temas o aspectos las narrativas parecidas, sin eso tendría 346 trayectorias singulares; y en realidad lo son. Pero intenté capturar en cada

<sup>85</sup> Santamarina y Marinas (1995:269)

<sup>86</sup> Dilthey (2000:109-209) introduce la categoría vivencia como *categoría de la vida*, la define como la unidad mínima. "Y llamamos vivencia a cada unidad más abarcante de partes de la vida, vinculadas por un significado común para el curso de la vida, incluso allí donde las partes están separadas unas de otras por procesos que la interrumpen...el curso de la vida consta de partes, de vivencias que se hallan en una mutua conexión interna. En todo lo espiritual encontramos conexión; de modo que la conexión es una categoría que brota de la vida. Establecer una conexión es entonces instalar un significado".

<sup>87</sup> Huberman (1995:205)

narrativa, con mayor o menor nivel de éxito un “conglomerado”, un conjunto de personas que atravesaron la experiencia común –asistir a la escuela- de una forma parecida. Aunque singular cada narrativa es posible identificar cierto *aire de familia* entre algunas de ellas.

10. Vacíé en una base de datos las codificaciones de las 346 narrativas en el mismo orden que aparecían en la narrativa (esto último aunque muy laborioso (la base sumó más de 250 hojas), me permitió posteriormente moverme con facilidad para localizar las viñetas que daban cuenta de mis hallazgos y argumentos, asimismo me permitió sumar la cantidad de referencias. Por ejemplo, hacia los *otros importantes*; y los temas importantes, que conformaron los capítulos tres y cuatro.

Reconozco que “lo que me pareció interesante” que luego se transformó en categorías etnográficas, y finalmente en los resultados, pudieron haber sido distintos, porque al elegir “algo” siempre queda la posibilidad de dejar fuera del análisis “otros interesantes”, sin duda la riqueza de las narrativas es tal, que seguramente un investigador con una mirada distinta a la mía, puede construir otra clase de interpretación. Pues no hay que olvidar que “el significado es inagotable y la tarea del intérprete infinita”<sup>88</sup>.

## 2.12. La interpretación de las narrativas

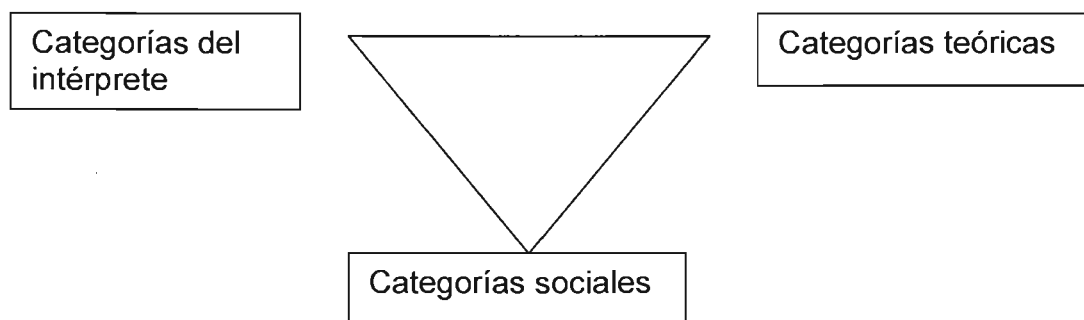
La perspectiva etnográfica en educación puede considerarse con Bertely: “como una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades. La cultura escolar, como producto contingente de una construcción social e intersubjetiva específica (Berger y Luckmann 1979), se configura a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías.

En el vértice inferior de un triángulo invertido se ubican las categorías sociales, definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. En otro de los vértices, ubicado en el nivel superior izquierdo del mismo triángulo, se ubican las categorías de quien interpreta, que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte

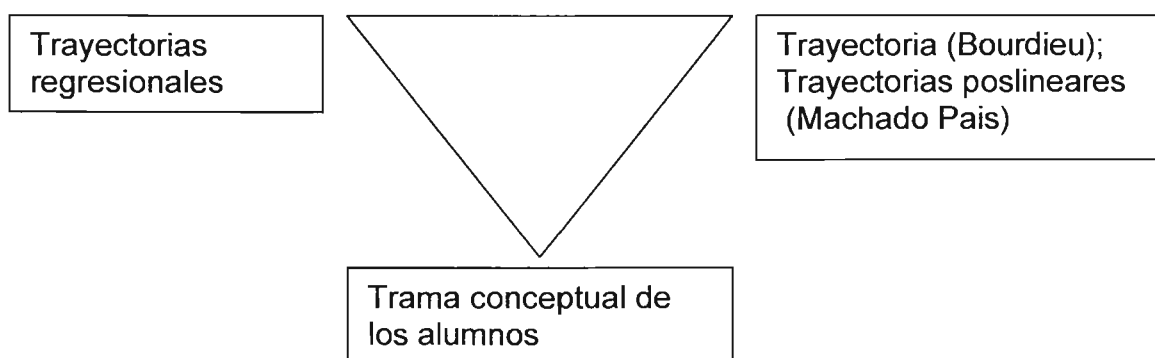
---

<sup>88</sup> Dilthey (2000:147)

significativo y el del sujeto interpretado. En el último vértice se sitúan, de modo paralelo, las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción”<sup>89</sup>.



Para mostrar como se llevó a cabo la interpretación, ejemplificaré con la categoría trayectoria regresional. El triángulo anterior se transformó en el siguiente.



<sup>89</sup> Bertely (1999:64)

Si la cuestión es, como dice Geertz, “descifrar qué demonios creen ellos que son”<sup>90</sup>. Entonces, ¿cómo podemos acercarnos a la interpretación de lo que significa ser estudiante? El mismo Geertz recomienda distinguir entre *experiencia próxima* y *experiencia distante*: “Poco más o menos, un concepto de experiencia próxima es aquel que alguien - un paciente, un sujeto cualquiera o en nuestro caso un informante- puede emplear naturalmente y sin esfuerzo alguno para definir lo que él o sus prójimos ven, sienten, piensan, imaginan, etceteraétera, y que podría comprender con rapidez en el caso de que fuera aplicado de forma similar por otras personas. Un concepto de experiencia distante es, en cambio, aquel que los especialistas de un género u otro -un analista, un experimentalista, un etnógrafo- emplean para impulsar sus propósitos científicos. El amor es un concepto de experiencia próxima, mientras la “catexis objetual” lo es de experiencia distante”<sup>91</sup>.

Con lo anterior presente, lo primero fue:

- ❖ Identificar las categorías sociales.  
Provenientes de la trama conceptual de los preparatorianos, encontramos conceptos de *experiencia próxima*, por ejemplo: *Mi vida como estudiante ha tenido, ciertos momentos interesantes puesto que he tenido la fortuna de acudir a uno que otro concurso escolar, que de cierta manera es importante para mi en mi trayectoria como estudiante.*
- ❖ Las categorías sociales se articulaban con mis *categorías de intérprete: trayectorias regresionales* -las cuales fueron definidas como un *tipo de trayectorias que se constituyen por los reiterados intentos de concluir el nivel medio superior-* y,
- ❖ Las *categorías teóricas* generadas por otros autores, Bourdieu (1995, y 1997); Machado Pais (2002a, 2002b) y Craine (1997) *trayectoria, trayectorias yo-yo, y trayectorias alargadas* respectivamente, me permitían establecer un diálogo para comprender el oficio de estudiante.

Esta postura de combinar los conceptos de experiencia próxima con los de experiencia distante tiene un considerable apoyo epistemológico (Bhaskar, 1982; Harré y Secord, 1972; Huberman y Miles, 1985)<sup>92</sup>.

---

<sup>90</sup> Geertz (1994:76)

<sup>91</sup> Ibidem p. 74-75

<sup>92</sup> Citados en Huberman (1995: 203)

Otra manera no tan distinta de hacer la interpretación fue siguiendo a Giorgi que desde la transcripción del material original busca lo que él llama *unidades de sentido discriminadas*, que son fragmentos narrativos, a partir de los cuales avanza hacia un lenguaje más especializado. Los fenómenos se describen, sometiéndolos a una *variación imaginativa*, que da origen a una versión más profunda o esencial del material. Esto constituye lo que Geertz quiere decir cuando habla de un *corpus de experiencia remota*, y es forzosamente interpretativo.

Subrayar lo importante generó las *unidades de sentido* señaladas por Giorgi, el siguiente paso fue construir el diálogo entre ellas y mi propia interpretación. Connelly y Clandinin consideran que las cualidades que debe conseguir la escritura etnográfica son: plausibilidad, familiaridad, economía, verosimilitud y transferibilidad y para conseguirlas recomiendan varias actividades como explícitamente encontrar *hilos comunes* que recorran las narrativas<sup>93</sup>.

- ❖ La clarificación de los *hilos comunes*, fue el primer paso para construir mi *corpus de experiencia remota*. (dos ejemplos de *hilo común*: la idea de lucha en la narrativa de algunas alumnas, que luego se transformó en uno de los caracteres esenciales de la microcultura del esfuerzo; otro hilo común fue la idea de equilibrio entre relajo y estudio fundamental para la construcción de la microcultura del equilibrio)
- ❖ Seguí el criterio de *suficiencia referencial (referencial adequacy)*<sup>94</sup>, para someter a revisión mis *categorías de intérprete* (microcultura del esfuerzo, microcultura de la oscilación, microcultura del equilibrio, etcetera.)
- ❖ Busqué someter a vigilancia mis interpretaciones, para lo cual realicé actividades como:

---

<sup>93</sup> Connelly y Clandinin (1995:11-53) Un relato plausible es uno que tiende a sonar a verdadero. Es un relato del que uno puede decir: "puedo ver eso sucediendo". Economía, selectividad y familiaridad con estos criterios argumentan que las historias se encuentran entre lo general y lo particularidad, mediante las demandas generales de la ciencia con las demandas personales, prácticas y concretas de la vida. Las historias funcionan como argumentos en los cuales aprendemos algo esencialmente humano comprendiendo una vida concreta o una comunidad particular tal como están vividas. El investigador narrativo emprende esta mediación desde el principio hasta el fin de su trabajo, e incorpora a la narración escrita estas dimensiones lo mejor que puede.

<sup>93</sup> Jacobson (1960) citado en Huberman (1995:204)

<sup>94</sup> Actividades como perseguir suficiencia referencial posibilita alcanzar cualidades como autenticidad, familiaridad, economía, verosimilitud y transferibilidad y consiste en; archivar sin analizar una parte de los datos. Una vez que ya ha sido analizado el resto de los datos y se tienen resultados, se analizan los datos archivados para comprobar si ese segundo análisis arroja conclusiones similares. Lincoln y Guba (1985)

- ❖ Triangular la información, cuando eso fue posible, entre las narrativas escritas, la entrevista, el cuestionario, y las conversaciones escuchadas.
- ❖ En algunos casos, presenté mi texto a algunos preparatorianos, para conocer su opinión sobre mi interpretación, en todos los casos, ellos manifestaron su aprobación comentando aspectos como: *así que no soy el único al que le pasó, o bien, sí, a mi también me sucedió eso*. En el caso de las trayectorias regresionales, los que leyeron el texto se mostraron complacidos con mi hipótesis de la acumulación de capital experiencial, y que no me hubiera sumado a la descalificación de la que habían sido objeto por parte de sus padres y profesores.
- ❖ Presenté en diferentes foros, congresos, encuentros, etcétera, diversos resultados de esta tesis, puedo asegurar que en todas las presentaciones hubo personas que me abordaron y me contaban sus experiencias, ellos al identificarse con lo que yo había presentado, me tranquilizaban, porque me percataba que mi texto lograba *plausibilidad, verosimilitud y transferibilidad*.

### 2.13. Puntualizaciones acerca de la escritura

Es preciso tomar en cuenta en la lectura de los capítulos siguientes consideraciones tales como:

1. Los testimonios representan un momento de una conversación más larga, por lo que se presenta solo un fragmento: la edición es ya una interpretación. Alertada por Jacobson<sup>95</sup> de la posibilidad de incurrir en el error de sacrificar la secuencia de la narrativa o de una serie de narrativas (lo contiguo y lo sintagmático) en beneficio de un foco temático. Procuré en la mayoría de los casos evitarlo atendiendo el siguiente principio: dejar hablar al preparatoriano hasta que quedara suficientemente claro el sentido que quería transmitir, lo cual repercutió en el tamaño de las viñetas que en ocasiones resultó prolongadamente largo. Pero siempre consideré que era mejor el exceso contra la insuficiencia.
2. Las narrativas, aunque editadas, fueron respetadas, a excepción de algunos signos de puntuación que fueron colocados con la intención de facilitar la lectura.
3. La mayoría de los títulos de los apartados son tomados de la trama conceptual de los preparatorianos.

---

<sup>95</sup> Jacobson (1960) citado en Huberman (1995:204)



4. Se usan distintos tipos de letra: se utilizó *Comic Sans Ms* cuando se presenta la voz de los alumnos; *Arial cursiva* para cuando introduzco su testimonio en mi argumentación, y *Century Gothic* cuando se proporciona información sobre el testimoniante. En este mismo sentido todas las viñetas (letra *Comic Sans*) provienen de las narrativas escritas, mientras que la información de las tablas como de los comentarios adicionales a las viñetas fueron generados en la entrevista y el cuestionario. (a menos que se indique lo contrario)
5. Al final de cada testimonio se coloca entre paréntesis un carácter alfanumérico que representa el número de la narrativa y la ubicación de la escuela. Por ejemplo: (34H) refiere la narrativa 34 de la escuela preparatoria de Huixquilucan; en otros casos se presenta esta identificación con la serie número-diagonal-número, por ejemplo (1/116) se refiere al número de narrativa y el número de identificación de la escuela preparatoria (116, 10, 60, o 71 según sea el caso)
6. Sobre la identidad de los preparatorianos investigados, a veces se cambió su nombre, en otras se respetó. Como ya se mencionó, sólo les preocupaba que las autoridades de su escuela se enteraran de las críticas que les hacían, pues era manifiesto que el temor a represalias no era paranoia.
7. Decidí emplear el mismo tamaño de letra tanto para los fragmentos narrativos de los preparatorianos como para la de la producción discursiva de la investigadora, en el entendido que si este trabajo se ubica dentro de aquellos que buscan recuperar la *voz de los alumnos*, una forma práctica de mostrarlo es otorgar el mismo espacio para uno y para el otro.
8. Aunque el universo de estudio se integró por 346 estudiantes. Algunas preguntas no fueron contestadas por dos razones, la primera porque efectivamente hay una *desescolarización suave* esta expresión usada por Dubet y Martuccelli refiere el frecuente ausentismo de los alumnos<sup>96</sup> y la segunda fue cuando simplemente no respondieron (lo cual fue una minoría).
9. Usaré los términos estudiantes y alumnos como sinónimos. Escatimarles la categoría de estudiantes como lo hace Coulon, a los que no se han afiliado institucionalmente e intelectualmente<sup>97</sup> equivaldría a una muestra de adultocentrismo, pues los estaríamos viendo desde la perspectiva institucional sin recoger su perspectiva. A final de cuentas tendríamos que preguntarnos: ¿Qué es un estudiante? Si nuestra respuesta fuera: aquel que está inscrito en una escuela, saca buenas calificaciones, y por lo tanto

---

<sup>96</sup> Dubet y Martuccelli (1998:373)

<sup>97</sup> Coulon (1997)

aprueba, entonces cómo le llamaríamos aquel que fuera de las aulas, lee, investiga, aprende y crea alguna clase de conocimiento. Preparatorio es el tercer sinónimo empleado.

10. Aunque reconozco que la producción discursiva de los alumnos incluye tanto representaciones, creencias, opiniones, imágenes como concepciones, en el momento de su recuperación en el texto, no hago distinción entre ellas, pues esto –aunque interesante de dilucidar- rebasa el objeto de estudio de esta investigación.
11. Por último, el acceso que se le concede al investigador es siempre un acceso a un fragmento, debido a la plasticidad de las microculturas juveniles podemos creer que los caracteres esenciales de las distintas microculturas escolares descritas sólo apliquen en el ambiente escolar.

## 2.14. Las primeras impresiones

Para Salman Rushdie, "una narrativa vital parece un collage, una colección de accidentes, de cosas encontradas e improvisadas"<sup>98</sup>. Así son las narrativas estudiantiles, llenas de anécdotas, éxitos, caídas, tristezas, alegrías; pero también cuentan a los otros, juzgan y se juzgan, adjetivan a los otros y a sí mismos. De ahí que cada nueva historia de estudiante diga: "esto es más complicado de lo que creías". El reto fue, como siempre, hacer la interpretación de las 346 narrativas, encontrar las cosas comunes al oficio de estudiante mas sin sacrificar lo que de particular tiene cada historia, puesto que lo que interesa al paradigma subjetivista "no es la máscara común, sino la diversidad detrás de la máscara, construida a partir de los múltiples significados e interpretaciones que le dan forma. El símbolo es un referente vacío, maleable y versátil, cuyo sentido surge a partir de formas idiosincráticas locales"<sup>99</sup>.

Los estudiantes proveyeron toda clase de narrativas, con distintos medios, y adquiriendo tonos variados: algunos sólo desde la descripción, mientras otros asumiendo características más reflexivas. Los alumnos no sólo son receptores o consumidores de conocimiento, sino constructores de significados compartidos en el marco de un ejercicio combinado con los maestros<sup>100</sup>. En este sentido, los relatos, las historias son una interpretación que el estudiante ha hecho ya. Jorge Larrosa, señala que es precisamente "el aula como un lugar en el que se producen, se interpretan y se median historias personales. Y la experiencia de sí está constituida, en gran parte, a partir de las narraciones. Lo que somos o mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos"<sup>101</sup>. Toda narrativa, al ser lectura de nuestra propia vida, implica conocimiento, experiencia, memoria<sup>102</sup>, comprensión y por lo tanto es una

---

<sup>98</sup> Rushdie (1991:12) dice: "el yo moderno es un edificio tembloroso que construimos con retales, dogmas infantiles, artículos de periódicos, comentarios casuales, viejas películas, pequeñas victorias, gente que odiamos, gente que queremos".

<sup>99</sup> Anthony Cohen (1985, citado en Woods 1998)

<sup>100</sup> El mundo de la vida del profesor y los alumnos en un aula es el del momento presente. Juntos recorren el momento presente, a través del tiempo, como esquiadores acuáticos que remontan juntos una ola, con los brazos enlazados. Es un acto de delicado equilibrio interaccional. Si algún miembro del conjunto se tambalea, tropieza, todos los demás resultan afectados. (Erickson 1997:219)

<sup>101</sup> Larrosa (1994:278)

<sup>102</sup> Bruner y Weisser señalan la memoria humana, en sí misma, parece servirse de tres sistemas distintos de transmisión: 1. mecanismos de hábito; 2. memoria episódica y 3. memoria semántica. El proceso de "hacer una autobiografía " es el acto sutil de poner una muestra de recuerdos episódicos en una densa matriz de recuerdos semánticos organizados y culturalmente

interpretación. Los estudiantes al hacer la narrativa de su vida, apelan al conocimiento obtenido de la experiencia de ser estudiante.

Las narrativas estudiantiles tienen una cualidad muy especial: proporcionan un buen espejo para reflejarse en ellas. Erickson hace referencia al *retrato narrativo* y lo define como una representación vívida del desarrollo de un acontecimiento de la vida cotidiana, en la cual las visiones y los sonidos de lo que se hizo y lo que se dijo se describen en la misma secuencia en que se produjeron en el tiempo real<sup>103</sup>. Este *retrato narrativo* permite al lector la sensación de estar en la escena. En tal situación, la historia personal parece abrir el texto, revelar lo que se esconde detrás de él, como diría Gadamer: la historia pone al alcance de los lectores ideas acerca de las motivaciones de los personajes, ideas que de otro modo serían inaccesibles y que vinculan fuertemente al lector con el personaje<sup>104</sup>.

Witherell, afirma: la narrativa nos permite empatía con la vida del otro y empezar a sumarnos a una conversación viviente<sup>105</sup>. En este sentido, sirve como medio de inclusión porque invita al lector oyente a unirse. Una viñeta ilustrativa al respecto: *mi vida como estudiante de preparatoria es complicada. Porque me gustaría divertirme y no lo puedo hacer y demasiado rápida, siempre se va el día como agua en las manos.* (2/71)

Para Anthony Giddens, de todos los cambios que ocurren en el mundo, ninguno supera en importancia a los que tienen lugar en nuestra vida privada... Hay en marcha una revolución mundial sobre cómo nos concebimos a nosotros mismos y cómo formamos lazos y relaciones con los demás<sup>106</sup>. En resumen, ¿cómo nos interpretamos a nosotros mismos? En las narrativas estudiantiles encontramos *lo no pensado*, aquello sobre lo cual se habla por primera vez.

Muchos estudiantes dijeron que nunca antes habían pensado sobre su trayectoria y, en algunos casos terminaban dando gracias por darles la oportunidad de hacerlo. Se puede decir que las narrativas son un valioso instrumento transformador, nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás. Huberman, afirma que contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa

---

esquemáticos. (p.184-185). Por otra parte pruebas experimentales Loftus, (1979) indican, por ejemplo, que los recuerdos están compuestos por sucesos y episodios que se recuerdan a grandes rasgos, con unas pocas características específicas para cada fragmento de recuerdo. El resto se rellena. Citado en Huberman *op.cit.* p.197

<sup>103</sup> Erickson (1989:273)

<sup>104</sup> Gadamer (1996)

<sup>105</sup> Witherell (1995:74)

<sup>106</sup> Giddens (2000: 65)

experiencia y, así, convertirla en un objeto de reflexión<sup>107</sup>. Los psicólogos cognitivos llaman a esto *descentramiento*, y el proceso permite que los jóvenes estudiantes se escapen momentáneamente del ajetreo de su vida escolar –que es inmediata, simultánea e imprevisible–, para explorar y hallar sentido.

En las narrativas estudiantiles encontramos diversas emociones. Sennet, dice la curación que produce la narrativa viene precisamente del compromiso con la dificultad<sup>108</sup>. Muchas terminan con la frase “*gracias por escucharme...*”. La siguiente viñeta sirve de ilustración: “*quizá esto no me sirva de nada, pero quizá sea para desahogar mis penas, esas que atormentan a mi vida*”. Las narrativas a la vez que nos nutren nos curan.

Asimismo el grito “*necesito ayuda*” es frecuente. Bourdieu, le llama *dicha de expresión* a la experimentación de una especie de alivio, e incluso cierta realización por parte del entrevistado en la oportunidad que tienen de testimoniar, hacerse oír, y traer su experiencia de la esfera privada a la pública<sup>109</sup>. Paul Ricoeur dice “la narrativa se basa en la preocupación por la condición humana: los relatos tienen desenlaces tristes o cómicos o absurdos”<sup>110</sup>.

La extensión de la narrativa resultante, su nivel de detalles y su aparente reflexividad; el relato de las emociones o la ausencia de ellas, varió de un informante a otro. Sobre la imagen del oficio de estudiante hay una diferencia de género: las alumnas escriben historias más largas; además se perciben y se adjetivan y se nombran de manera distinta a los alumnos. Esto no quiere decir, que no hubiera preparatorianos que hicieran historias tan largas como sus compañeras, sino que no fueron los más frecuentes.

La vida de los estudiantes está repleta de sucesos y de sensaciones asociados a ellos. “*En la prepa alcancé sino la madurez, otro grado de responsabilidad para mí, ahora me hago cargo de mis problemas, los resuelvo y no hago culpables a los demás de lo que me pasa*”. (9/10) Otra estudiante nos cuenta “*en la secundaria...mis calificaciones eran muy buenas...en la preparatoria de verdad si me fue muy mal, obtenía calificaciones que la verdad me daban vergüenza y peor sentí cuando reprobé el tercer semestre de física, me sentí como una cucaracha fumigada*”. (17/10) Una versión menos trágica la encontramos en esta otra historia: *Mi vida como estudiante maravillosa ya que he encontrado un verdadero significado al estudio...tuve el honor de irme al concurso de escoltas*. Si como dice MacIntyre,

<sup>107</sup> Huberman (1995:188)

<sup>108</sup> Sennet (2000:141)

<sup>109</sup> Bourdieu (1999:536)

<sup>110</sup> Ricoeur (1995)

todas las prácticas tienen historia<sup>111</sup>, entonces podemos preguntar cuál es la del oficio de estudiante.

Los estudiantes ponen en circulación un lenguaje propio: “consentida”, “payasas”, “creídas”, “relajo” “matados”, “burro” “regular”, “despapaye”. Buscamos siempre palabras que nos nombren, que nos digan, que nos den existencia; así cada uno intenta dar sentido a sí mismo construyéndose un ser a partir de las palabras y los vínculos narrativos que ha recibido. *Yo no era presumida, pero sí una persona que siempre sacaba buenas calificaciones...tuve el más alto promedio. (20S)*

En toda narrativa es posible encontrar una dimensión moral. Taylor, lo dice así: “saber quién eres es estar orientado en el espacio moral; acerca de lo que merece la pena hacer y lo que no, de lo que tiene significado e importancia y lo que es banal y secundario...pero el hecho es que nuestra identidad es más profunda y multilateral que cualquier posible articulación que hagamos de ella”<sup>112</sup>. Las historias tienen la capacidad de transformarnos (a través de la acción de lo que Coles llama la *imaginación moral* porque incorporan toda su riqueza a nuestra práctica y nuestra comprensión.

Todos luchamos en la narrativa de nuestra vida por recrear las mismas características de las historias o los relatos épicos: un principio, un medio y un fin, entrelazados de manera coherente. Al menos así lo considera Paul Ricoeur. En los siguientes capítulos veremos como en las narrativas estudiantiles, el estudiante es el autor, el narrador y el protagonista de la historia.

---

<sup>111</sup> Entrar en una práctica, dice MacIntyre (1987:241) es entrar en una relación, no sólo con sus practicantes contemporáneos, sino también con los que nos han precedido en ella, en particular con aquellos cuyos méritos elevaron el nivel de la práctica hasta su estado presente.

<sup>112</sup> Taylor (1996:45)

En lo que respecta a los átomos,  
el lenguaje puede verse sólo  
como en la poesía. Al poeta no  
le preocupa tanto describir  
cosas como crear imágenes.

Niels Bohr

### Capítulo 3. Mi vida en la escuela: del negro al blanco.

#### El encuentro con la institución

Para Dilthey la vida se objetiva en formaciones de sentido, lo que llamamos vivencia en sentido enfático se refiere pues a algo inolvidable e irrepitable, fundamentalmente inagotable para la determinación comprensiva de su significado. Solo hay vivencia en cuanto que en ellas se vive y se dice algo, es decir se narra. Las vivencias se constituyen en el recuerdo, referido al contenido de significado permanente que posee una experiencia para aquel que la ha vivido.

Los datos en los ciencias sociales desde Dilthey han revestido un carácter bastante *sui generis*, pues se trata no como en las ciencias duras, de números, cantidades o porcentajes, sino de *unidades vivenciales*, es decir, *unidades de sentido*<sup>1</sup> Lo que vale como vivencia no es algo que fluya y desaparezca en la corriente de la vida de la conciencia: es algo pensado como unidad y que con ello gana una nueva manera de ser uno.

Esta categoría diltheyana de *unidades vivenciales* me resulta particularmente útil para describir y analizar las 346 narrativas estudiantiles generadas en el trabajo de campo, es decir, rescato *las formaciones de sentido* elaboradas por los estudiantes al poner su experiencia en texto. En esta dirección las “narrativas de vida son el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Dilthey citado en Gadamer (1996:102)

<sup>2</sup> Connelly (1995:16)

¿Cómo es significada por los preparatorianos su vida en la escuela? ¿Qué sentido le otorga a la frecuentación de ese lugar? Si es cierto como dice Zaratustra: uno solo se experimenta a sí mismo<sup>3</sup>. ¿Qué de los múltiples acontecimientos que le acontecen, -el estudiante-, los convierte en experiencia? ¿A qué trama conceptual apelan para describir tal experiencia?

**Mi vida en la escuela ha sido muy interesante, divertida, pero también triste, soy de una familia no adinerada pero tampoco pobre, o sea, que nos la vamos pasando, mi mamá es ama de casa y mi papá es comerciante en un mercado en el D.F. gracias a ellos estoy en el lugar que estoy ya que me han ayudado bastante respecto a la escuela. (875) Alfonso, trayectoria de buen alumno.**

Los preparatorianos se representan su vida en la escuela dentro de una gama amplia de sabores y colores. El testimonio de Óscar resulta claro: *Mi vida en la escuela como yo la quiera ver de acuerdo a mi estado de ánimo a cada instante.* Ileana se hace eco de esto y dice: *de todos los colores del negro al blanco depende de las calificaciones.*

Independientemente de cómo se viva la vida en la escuela, lo cierto es que hay coincidencia en que tiene una fuerte influencia en nuestra vida extraescolar. Los siguientes relatos ilustran la importancia de la escuela en la vida total; y viceversa como la vida en la escuela es impactada por lo que se vive fuera de ella, así como los altibajos, y los constantes balances.

La escuela o nuestra vida en la escuela encierra muchos aspectos que uno como persona va viviendo y sintiendo y que éstos tienen mucha influencia en nuestra vida diaria o común... De la escuela es donde uno aprende la mayor parte de las cosas con las que uno como persona se va formando. Es muy cierto lo que se dice que uno es el reflejo de lo que en casa se vive, pero la escuela va fortaleciendo dichas bases o en ocasiones van desapareciendo. Como se sabe en todos los lugares hay muchas cosas malas y muchas buenas. La mayoría de las veces uno sólo quisiera recordar las buenas y dejar atrás las malas, Entre las buenas se podrían mencionar aquellos triunfos que uno conoce y se tienen muy

---

<sup>3</sup> Nietzsche (1993:96)



presentes, pero también los malos que son aquellos tropiezos que uno también debe conocer y así estar prevenidos para no volver a caer en ellos.

Mi vida como estudiante ha tenido, ciertos momentos interesantes puesto que he tenido la fortuna de acudir a uno que otro concurso escolar, que de cierta manera es importante para mi en mi trayectoria como estudiante, sin embargo también he tenido malas rachas, no en calificaciones, no en exámenes, ni mucho menos he tenido problemas con la impartición de clases. Me refiero a que sin querer a veces los problemas morales, familiares perjudican hasta cierto punto el aspecto escolar, pero bueno, debemos aprender a soportar también y saberle darle su lugar a tales problemas y no dejar que te aplasten irremediadamente, pienso que la vida en la escuela, y en todos lados tiene cosas muy bellas que no debemos pasar desapercibidos. Ernesto, 18 años, sexto semestre, al describir a un buen maestro dice "serio en el trabajo (no tanto claro) que permita los chascarrillos, que sea claro, preciso, breve y extenso en cuanto a sus explicaciones pero sólo cuando sea necesario".

Mi vida en la escuela es algunas veces gratas y algunas otras desagradable por diferentes circunstancias. Grata pues comencé a descubrir cosas nuevas y a conocer gente. En segundo de secundaria buscaron gente por calificación y pude estar en la escolta, lo cual lo llevamos adelante y nos sentíamos orgullosos, mis compañeros y yo...Al presentar el examen de admisión a la prepa sólo cuatro fuimos capaces de aprobar. Los cuatro no éramos la excelencia pero sí unos de los mejores de la escuela. (102S)

Mi vida como estudiante no ha sido como yo hubiese querido puesto que no he logrado lo que realmente necesito, para demostrarme que soy capaz de lograr lo que me proponga, pero también sé que no he puesto el suficiente interés en el estudio, quizá siempre me preocupé por pasar el año o un examen pero nunca por aprender realmente. Anallely sobre sus compañeros opina: "los veo un tanto indecisos como que todavía no sabemos que nos conviene o queremos".

Lugar de altibajos la escuela es tiempo y espacio de aprendizaje donde se experimentan lo mismo éxitos que fracasos, experiencias rutinarias y experiencias auténticas que tendrán la función de convertirnos en otras personas, ya que son

capitalizados a favor de ganar experiencia, porque la experiencia es como dice Gadamer lo que ya no puede ser cambiado, la experiencia nos obliga a mirar la realidad y aceptarla tal como es, porque ya no puede ser revocada<sup>4</sup>.

Si todo es del color del lente con el cual se mira, ¿qué color –qué palabras– definen la experiencia escolar de los preparatorianos?

Cuando les pregunté ¿Cómo es tu vida como estudiante de preparatoria? 251 estudiantes respondieron, usando 26 categorías descriptivas. Las siguientes tres tablas muestran las respuestas obtenidas.

---

<sup>4</sup> Gadamer (1996:433)

Tabla No. 3 Mi vida como estudiante de preparatoria

CATEGORÍA	FREC.	%
Buena /Normal	76	30
Atareada/ Agotante	24	10
Tranquila	19	8
Regular/ Más o menos	19	8
Aburrida	18	7
Divertida. (me encanta venir a la prepa.)	15	6
Agradable	9	4
A veces dinámica e interesante, algunas aburrida.	9	4
Complicada/ Difícil	8	3
Muy aburrida	7	3
Bonita	7	3
A veces bien, otras mal	5	2
Más que excelente	4	2
No muy bien	3	1
Estudio más relajo	3	1
Interesante	3	1
Loca / Despapayosa	3	1
Activa	3	1
Desesperante/Frustrante	3	1
Rara/ a veces ya ni sé como es	3	1
Padre/ padrisima	3	1
Es lo máximo	2	1
Positiva	2	1
Chida	2	1
Un desastre	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>251</b>	<b>100</b>

Fuente: Entrevista, además se confrontó con la respuesta 29 del Cuestionario ¿Quién soy?

Si, como dice Larrosa (2001), las palabras producen sentido, crean realidades y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación, entonces tendríamos que preguntar lo siguiente: ¿Qué realidades se crean cuando se experimenta la vida en la escuela como atareada, aburrida, buena, tranquila o divertida? Larrosa afirma esto: "creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras, creo que hacemos cosas con las palabras y, también, que las palabras hacen que conozcamos cosas. Las palabras determinan nuestro pensamiento

porque no pensamos con pensamientos sino con palabras, no pensamos a partir de una supuesta genialidad o inteligencia, sino más bien de nuestras palabras. Y pensar no es solamente 'razonar' o 'calcular' o 'argumentar', como nos ha sido enseñado algunas veces, sino y sobretodo dar sentido a lo que somos y lo que nos acontece. Y esto, el sentido o el sin-sentido es algo que tiene que ver con las palabras el modo como nos colocamos delante de nosotros mismos, delante de los otros y delante del mundo en que vivimos. Y el modo como obramos en relación a todo esto". ¿Cuáles son los acontecimientos, vivencias que hacen que pueda percibirse como "chida" la vida en la escuela? ¿Qué media entre vivir una vida interesante o por lo contrario aburrida?<sup>5</sup>

Si agrupamos las 26 categorías de este repertorio descriptivo, de acuerdo a la valoración otorgada (placentera, alternancia, o displacentera) obtenemos la siguiente distribución.

**Tabla No. 4 Mi vida en la preparatoria**

CATEGORÍAS MÁS PLACENTERAS		ALTERNANCIA		CATEGORÍAS DISPLACENTERAS	
Buena /Normal	76	Regular	19	Atareada	24
Tranquila	19	A veces dinámica a veces aburrida	9	Aburrida	18
Divertida	15	Unas veces bien, otras mal	5	Complicada	8
Agradable	9	No muy bien	3	Muy aburrida	7
Bonita	7			Loca/Despayosa	3
Más que excelente	4			Desesperante	3
Interesante	3			Rara	3
Activa	3			Un desastre	1
Padre/ Padrísima	3				
Es lo máximo	2				
Positiva	2				
Chida	2				
Estudio más relajado	3				
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>Total</b>	<b>67</b>

<sup>5</sup> A lo largo del texto planteo múltiples interrogantes a las que no siempre doy respuesta; si entendemos que una tesis es un recorte temporal de un objeto de estudio el cual ya nunca se abandona, queda para el futuro el compromiso de la respuesta a ellas.

Aquí encontramos que más de la mitad (148 alumnos) exhiben un grado de *conexión escolar*<sup>6</sup> positivo, es decir, presentan sentimientos positivos fuertes hacia la escuela, mientras que alrededor de la cuarta parte muestra un grado de *conexión escolar* negativo<sup>7</sup>. En este último grupo encontramos que para 25 alumnos (37 %)<sup>8</sup> el aburrimiento es el principal ingrediente en su valoración negativa y que contribuye a perfilar un bajo grado de *conexión escolar*.



<sup>6</sup> Tomo prestado el término *conexión escolar* de la Encuesta del mismo nombre reportada en la Revista *Pediatrics* del mes de noviembre de 2002.

<sup>7</sup> Jackson (1998:101), dice sabemos que a miles de estudiantes (la escuela) les desagrada lo suficiente como para alejarse de ella a la primera oportunidad, mientras que otros consideran pasar el final de sus días escolares.

<sup>8</sup> Se sumaron los 18 que la calificaron de "aburrida" con los 7 que dijeron "muy aburrida".

¿A qué se debe este grado de conexión escolar negativa?<sup>9</sup> Para uno de cada cuatro preparatorianos la escuela ofrece un cuadro bastante patético de aburrimiento, desafección e irrelevancia. Cuanto más nos acercamos al terreno de su experiencia, la realidad de la escuela se fragmenta y dispersa en la repetición incesante de tareas rutinarias y sin sentido, clases aburridas, maestros aburridos, vida aburrida. Aburrirse es “realmente una de las palabras más corrientes en el vocabulario del alumno”<sup>10</sup>.

¿Qué significa la vida aburrida de un estudiante? El aburrimiento es una forma de existencia de desesperación, a decir de Kierkegaard, y si esto se asume aquí, no puede sino leerse en este tipo de estudiantes sujetos desesperados. De cualquier forma, aunque el aburrido sienta que nada lo toca, el hastío no deja de ser una experiencia –fundamental, junto a la angustia, para el mundo moderno, según supo ver Hegel-. Corresponde a una serie de repetición cuyos actos pierden significado, como en el testimonio de Sandra: *al estar estudiando a veces no encuentras el porque hacerlo* (23/60)

Morirse de aburrimiento, es la incapacidad de llenar de contenido la propia vida, de encontrarle sentido. Estar aburrido por no hacer nada<sup>11</sup>, es experimentar la sensación nauseabunda del vacío, de la falta de sentido, Lipovetsky, en *La era del vacío* trabaja precisamente la idea que la sociedad posmoderna se caracteriza justamente por el vacío. El sujeto posmoderno pierde cada vez más su autoconciencia, y no sabe quién es ni qué busca<sup>12</sup>. Pero fue Benjamin (1933), quién diagnosticó, cincuenta años antes, la pobreza de las experiencias que caracteriza a nuestro mundo.

Exceso de información pero *pobreza de experiencia*<sup>13</sup>. Nos hemos hecho pobres, -escribía Benjamín,- “Hemos ido entregando una porción tras otra de la herencia de la humanidad, con frecuencia teniendo que dejarla en la casa de empeño por

---

<sup>9</sup> El Centro de Integración Juvenil, realizó el *Estudio de Adherencia escolar y consumo de drogas*, realizado con estudiantes de tercer grado de educación secundaria en el cual pone énfasis en demostrar que los estudiantes con una alta adherencia escolar son menos propensos al uso de drogas que aquellos estudiantes con menor adherencia escolar. La adherencia escolar es definida como “el reconocimiento, aceptación y motivación para cumplir con los fines y normas del sistema escolar”.

<sup>10</sup> Blishen (1969:10) citado en Delamont p.69)

<sup>11</sup> Pero el estar ocupado tampoco nos libra del aburrimiento, o el tener todo, también nos causa aburrimiento.

<sup>12</sup> Lipovetsky (2000:85), en *La era del vacío* publicado en 1983, afirma “la crisis de las sociedades modernas es ante todo cultural o espiritual”.

<sup>13</sup> En el ahora celebre texto *Experiencia y pobreza* Benjamin afirma que los medios de masas sólo administran la “pobreza de experiencia”.

cien veces menos de su valor para que nos adelanten la pequeña moneda de lo actual"<sup>14</sup>. Así podemos ver el aburrimiento como una *peculiar pobreza* (la noción es de Benjamin) ya que deja mudos y pasmados a los preparatorianos, quienes pese a la acumulación de múltiples acontecimientos diarios, se quedan sin la posibilidad de convertirlos en experiencia, simplemente porque están aburridos.

La dispersión y la pérdida de sentido le son correlativos al aburrimiento, y por lo tanto disgregan parte de la vida escolar<sup>15</sup>. Esto no quiere decir tanto que falten eventos en la vida escolar cuanto que los alumnos están incapacitados para integrarlos en el mundo de su experiencia.

### 3.1. OH!!! Aburrida escuela

En el ámbito escolar, los resultados que se han encontrado cuando se ha investigado el problema del aburrimiento son de tipo interpretativo y dan cuenta de las distintas formas y grados de aburrimiento experimentado. En una investigación con 181 adolescentes estudiantes de cuatro establecimientos del nivel medio de la ciudad de San Carlos de Bariloche, Argentina, Evelina Brinnitzer, encontró que las chicas y chicos hacían referencia al aburrimiento en tres sentidos. Por un lado, se atribuyeron el aburrimiento a ellos mismos, tomando conciencia de su papel pasivo frente a esa sensación de malestar; por otro, lo atribuyeron a los otros; por último, lo atribuyeron a las actividades que realizaban<sup>16</sup>.

En el contexto mexicano, investigando las representaciones sociales de los alumnos del nivel medio superior acerca de la escuela, Velázquez encontró que el aburrimiento representaba uno de los principales componentes del malestar estudiantil, y determina hasta cierto punto el abandono (relativo o total)

---

<sup>14</sup> Ibidem p. 173

<sup>15</sup> Carrizales (1998:11), explica que con tal de no aburrirnos consumimos cantidades industriales de diversión y aún a pesar de ello, el aburrimiento ha invadido casi todos los espacios de convivencia humana, la escuela incluida. Mi opinión —dice Carrizales— es que el aburrimiento es una cualidad de muchas escuelas actuales que si los estudiantes tuvieran la oportunidad de decidir, muchos preferirían no asistir y hacer otras actividades más divertidas; me parece que muchos profesores aburren porque también se aburren, y que uno de los vicios de la escuela actual radica en la relación de aburrimiento.

<sup>16</sup> Brinnitzer (2002:3)

*Yo me voy porque estoy aburrido quiero decir, que los maestros son aburridos porque no dejan hablar al alumno, repiten sólo lo que está en el libro son **maestros-libro**, se pasan las tres horas de clase dictando, y lo que es peor dictan del libro, por eso los llamamos maestros-libro, yo no los aguanto*<sup>17</sup>.

Estas dos investigaciones aportan elementos importante para discutir el asunto del aburrimiento, pues en el estar aburridos existe una evacuación de la experiencia, y sólo queda la miseria que lo abraza todo y todo lo vacía; atrapados y condenados al empobrecimiento de la experiencia, los aburridos tienen la enorme tarea de sobrevivir pese al aburrimiento mismo. Es esto lo que vuelve insoportable la existencia cotidiana escolar.

Dice Norbert Elias que frente a la monotonía y banalización de lo cotidiano, -mi vida en la escuela aburrida- se opone la "búsqueda de excitación". Los jóvenes se sienten particularmente atraídos por lo que excita los sentidos, no importa si ello implica correr riesgos. Es en este momento crítico en el que se gesta lo que ciertos autores llaman *la cultura del casino*<sup>18</sup>; *la cultura de la muerte* o bien, *la cultura del multibite*, donde lo único que vale es el instante mismo. Mónica lo dice así: Los jóvenes deseamos conocer el mundo, comernos todo lo que se nos ponga enfrente, bebernos de un solo trago al mundo. (64S) El peligro de este particular tipo de microcultura proviene del *efecto onda* (la expresión es de Kounin y Gump) es decir, una intención que parece enlace simple –salir del aburrimiento– se convierte en un enlace múltiple – ir de un lado para otro, cambiar incesantemente, ir tras lo novedoso, lo actual, lo emocionante, y algunas veces (casi siempre muchas veces llegar) hasta lo prohibido, lo ilegal, lo peligroso, lo que destruye y mata.

El aburrimiento parece aquejar a los jóvenes, pero ésta como otras afecciones aunque afectan a un buen sector de los jóvenes, no es exclusiva de ellos, pues como lo dice Maffesoli, la sociedad entera se está muriendo de aburrimiento<sup>19</sup>. Tanto Vatimo como Derrida han descrito este estado del hombre, añadiendo: Si hay un Apocalipsis, pero sin Apocalipsis. Es decir, no se van a caer las estrellas, ni

---

<sup>17</sup> Velázquez (1998:85)

<sup>18</sup> *Cultura de casino* consiste en vivir la vida a todo lo que el cuerpo pueda dar y los dineros alcanzar. Nateras (2002:15)

<sup>19</sup> Ver la cita del pie de página No. 55 del capítulo *Trayectorias estudiantiles: las poslineares*



se van a derrumbar los montes. Hay algo peor: un Apocalipsis de sentido. El hombre ha perdido el significado de la existencia<sup>20</sup>.

*La Encuesta Nacional de la Juventud 2002* señala que los jóvenes que abandonaron la escuela argumentaron que ya no les gustaba estar en ella. Por lo tanto nos tenemos que preguntar: ¿qué está haciendo la escuela para aburrir a sus alumnos?

*Pero lo anterior no excluye que también se encuentre en la escuela un refugio*<sup>21</sup>. Patricia, lo refiere así: "el año se me fue muy rápido ya no queríamos salir, queríamos regresarnos a primero porque sabíamos que ninguna escuela nos cobijaría del frío y no nos defendería". (13H)

Sus narrativas aportan mayor claridad sobre los constituyentes de una buena vida en la escuela, encontramos que giran alrededor de cuatro aspectos:

- ❖ La cantidad y calidad de la red de amigos, este punto es tan importante que se califica de normal si se cuenta con ellos. Gonzalo, lo expresa así: *la vida en la preparatoria no me parece del todo normal ya que cuando empecé no me juntaba con nadie.*(13S);
- ❖ Las calificaciones,
- ❖ El estado de ánimo, y finalmente
- ❖ El gusto o disgusto con la escuela<sup>22</sup>.

Resumiendo: las vías para conseguir una buena vida en la escuela varían de cuatro formas distintas, mientras que basta una sola -el aburrimiento- para que la vida en la escuela sea displacentera.

---

<sup>20</sup> *Dios posmoderno*. Entrevista con Mauricio Beuchot, por Javier Sicilia, en *Letras Libres interactivas*, 17 de Diciembre de 1999. <http://www.prodigy.net.mx/ideas.asp?tema=22&subtema=29163>

<sup>21</sup> Sacristán (1997:87) señala que la institución escolar representa siempre un cobijo para construir un mundo propio al margen de los adultos familiares, al tiempo que representa la continuidad del control por parte de los alumnos.

<sup>22</sup> Thornton (1996:3) señala que es posible pensar las culturas juveniles como culturas del gusto: a partir del gusto o disgusto por la escuela, la música, y otros bienes culturales, se congregan, socializan, establecen afinidades, significados y valores.

### 3.2. Las huellas en el itinerario escolar.

Ingresar a la escuela se constituye como una experiencia profunda, la mayoría de los preparatorianos, señalaron puntualmente, el momento de ingreso a la escuela, fue si hubiesen colocado una placa en su vida que marcó el inicio de otra vida: la vida en las escuelas: *A la edad de 3 años comencé mi vida escolar en el kinder donde aprendí a colorear, el nombre de los colores a leer y escribir.* (16H)

¿Qué queda después de tantos años de asistir a la escuela y cómo se han experimentado los diferentes niveles educativos? En tanto que institución, la escuela posee un sentido doble. Se percibe tanto objetiva como subjetivamente. Puede percibirse tanto materialmente la secundaria Benito Juárez de Metepec, como una matriz de vivencias, significados, acciones, actitudes y sentimientos: **Triunfos y baches el libro de nuestra vida.** Yo conceptualizo a la escuela como un mundo lleno de fantasías que muchas de las veces se llegan a lograr. Mi estancia en las escuelas que he cursado no las llamo mundo fantástico, las llamo **parte de mi vida.** (75S) Miriam, 17 años

Por las narrativas de los preparatorianos es posible comprender que la estancia en cada uno de los niveles transitados ha dejado impronta distinta. Mas si atendemos a la cantidad de palabras dedicadas en su respectiva historia de estudiante a un nivel educativo en particular, la secundaria saldría ganando con una ventaja muy grande, los preparatorianos no escatimaron halagos y reconocimiento para esta etapa de su vida, llegando a considerarla *la mejor etapa de mi vida*. Cada estancia representa un tiempo particular que resulta determinante para el resto de la vida escolar. Esto puede percibirse en cada uno de los testimonios siguientes, que corresponden a la forma en que han visto cada uno de los niveles educativos.

#### 3.2.1. Preescolar o no sabía que existía la escuela.

Recuerdo que mi primer día de clase iba con miedo y al entrar a la escuela y observar como los demás niños lloraban de tristeza al ver que sus padres los dejaban, me ocasionó una gran duda y muchas preguntas como: ¿Qué me van a hacer aquí? ¿Qué voy a hacer aquí? Me sirvió de mucho pues íbamos de paseo y

las maestras nos enseñaban a socializarnos y valores morales que a lo mejor en ese tiempo no nos importó mucho. (98H) Cinthia, 16 años.

El preescolar, o kinder como muchos lo llamaron representó en la memoria de los preparatorianos el inicio de su vida escolar, dónde se divirtieron, pero también donde experimentaron *angustia de separación*, no obstante, lo lúdico del nivel se impone, pues la mayoría reconoce, *íbamos a jugar*. Para algunos representa el inicio de la autonomía *salimos a conocer el mundo sin la mano de tus papás*. (34H)

### 3.2.2. Primaria o ¡ay! mi mochila estaba totalmente llena de libros.

Esta etapa es para mi gusto la **más difícil** y la que nos ayudará en la vida a **expresarnos correctamente** ya que en esta etapa se nos enseña a leer, escribir, sumar, etc. Pero es la que más nos sirve ya que es como nuestra **segunda casa** donde pasamos la mayor parte de nuestro tiempo...es la etapa donde todas nuestras dudas sobre el origen de nuestra vida es aclarado. (23I)

La estancia en la primaria parece diluirse en la memoria de los preparatorianos, pues lo que relevaron fue que ahí aprendieron a leer y escribir.

### 3.2.3. Secundaria o la experiencia superpadre

Transitar por la secundaria, parece por la cantidad y cualidad de los relatos el nivel que más huella ha dejado en la vida de los preparatorianos. Los adjetivos benévolos, y halagadores se suceden abundantemente en sus narrativas. *La mejor época, los mejores días, lo máximo, experiencia superpadre, padrísima*. Aprendizajes significativos que marcaron una experiencia feliz en la vida de los estudiantes. Se podría afirmar que se trata de experiencias profundas, es decir en su tránsito por la secundaria, experimentaron una auténtica conversión incluso hasta llegar a afirmar: **Primero que nada se podría resaltar que la secundaria ha sido y creo que será lo mejor que me pudo pasar en la vida.**

Desde el inicio de clases me fascinó la secundaria y a pesar de la larga hora que tenía que caminar, la secundaria fue lo más hermoso. En los tres años de secundaria obtuve diplomas de primer lugar en aprovechamiento y eso me motivó a presentar el examen de admisión a la prepa, el cual aprobé. (41S)

En las narrativas es muy claro que el encuentro con el otro, representa el componente principal del entusiasmo por la secundaria<sup>23</sup>.

#### 3.2.4. Preparatoria o un buen camino para recorrer

Durante los años de estudiante que llevo comprendo que no hay mejor instructor que uno mismo...ahora tengo ciertas dificultades, (pienso) no es que la materia sea aburrida sino que el maestro la hace aburrida y también es claro que el grupo lo permite, lo cual también es desesperante. En muchas ocasiones los maestros nos saturan de trabajo y eso nos hace sofocarnos...En realidad o es estudio o es diversión. Yo opto por lo primero pero la verdad me gustaría disfrutar de las dos, a veces es injusto aquello de que unos trabajan y otros copian. (3S)

El tránsito de los alumnos por la preparatoria, es considerado por ellos como un tiempo y espacio de reflexión, donde se aprende a tomar decisiones y responsabilizarse de ellas. E igualmente *A saber distinguir entre lo bueno y lo malo.*

### 3.3. El promedio

Es una constante en las narraciones de los preparatorianos mencionar el promedio; lo sorprendente del hecho es que lo recuerdan con exactitud milimétrica.

---

<sup>23</sup> Resultaría interesante contrastar estos resultados provenientes de la experiencia recordada, con la experiencia vivida de los alumnos de secundaria.

Me encuentro en el sexto semestre sin haber reprobado ninguna materia y con un promedio de 8.1, la verdad no me encuentro muy satisfecho con ese promedio pero creo que no es tan malo. (32/60)

El promedio ejerce una influencia fuerte en el autoconcepto, asociado al éxito o fracaso en la vida. El tema de las calificaciones está impregnado con una carga emotiva fuerte: *Obtuve un promedio de 7.8 lo cual me desilusionó mucho (33S)*. Por ello no es inexplicable que ante ellos surjan también valoraciones de tipo moral, a la vez que permite cierta adecuación de las conductas escolares. El sentido evaluativo se convierte en el núcleo articulador de la mayoría de las dinámicas al interior del aula<sup>24</sup>.

### 3.4. Ya todo cambió, ya no soy el mismo<sup>25</sup>

Sacristán señala: "cada cual, desde la experiencia vivida, puede rastrear en su biografía momentos puntuales y etapas definidas, hasta sucesos que cambien el rumbo de su existencia o le diera a ésta un sentido y una impronta particularmente perdurable"<sup>26</sup>. En el relato que hacemos de nuestra vida, resaltan las vivencias que nos marcaron, ondulaciones visibles, suaves o abruptas que se diferencian del resto plano de la experiencia. Así, la metáfora del cambio sirve a los preparatorianos para nombrar las diferentes transiciones

En las narrativas estudiantiles son relatadas distintas clases de cambios:

a). *Cambios de nivel*: Al parecer conectar con un ambiente distinto representa un problema o por lo menos un obstáculo.

---

<sup>24</sup> Quiroz (2001) al investigar *Las prácticas de enseñanza como posibilidad del aprendizaje de los estudiantes de secundaria*, encuentra que para los estudiantes la prioridad es la sobrevivencia en la escuela y ésta depende esencialmente de las calificaciones aprobatorias. Con ello el sentido evaluativo se convierte en el núcleo articulador de la mayoría de las dinámicas al interior del aula. los bajos niveles de pertenencia del currículo y de las prácticas de enseñanza contribuyen a estas dinámicas cuyo desenlace final es disminuir las condiciones de posibilidad de aprendizajes significativos de los estudiantes de secundaria.

<sup>25</sup> Miguel Ángel (15 años), segundo semestre, su vida en la escuela es muy divertida, la universidad para él representa un gran paso. (25H)

<sup>26</sup> Sacristán (1997:15)

- b). *Cambios físicos*: el cuerpo que muta
- c). *Cambios psicológicos*: cambios de carácter, de perspectiva
- d). *Cambios sociales*; Estos se dan de distintas maneras:
- Caracterizados por la *pérdida de status*;
  - Cambio de ambiente de escuela y de nivel obliga a una *ruptura de relaciones sociales bien afianzadas* y de la adaptación alcanzada en la escuela anterior.

Cambiar de nivel, preescolar a primaria, o de primaria a secundaria, o de secundaria a preparatoria implica, a menudo, experimentar ciertos cambios acompañados de incertidumbre, zozobra, alegría o tristeza. Lo cierto es que como dice Sacristán el acceso a la nueva escuela va acompañado, pues, de cambios reales, plagados de expectativas positivas y negativas, de esperanzas y tal vez de temores que ponen a los estudiantes ante la puerta de un nuevo territorio social y físico en el que desenvolverse<sup>27</sup>. Cambiar de nivel fue calificado -en su mayoría- como *demasiado drástico, porque cambiaron mi vida social (20/116)*

El relato de Denise, ejemplifica la vivencia de los cambios de nivel y corporales

Más tarde ingresé a la escuela diurna Calmecac, todo un cambio para mi porque de repente siete maestros cuando yo sólo tenía uno, pero aún así saqué buenas calificaciones empecé a tener amigas: Marisol, Edith y Jessica, eran unas chavas buenísima onda. Marisol era la galana, toda la escuela quería andar con ella, Edith era la tímida e insegura, Jessica la que le valía todo y yo era la "matadita" pero en segundo cambiaron las cosas aparte de las calificaciones, si cambios físicos, Tú sabes te crecen los senos y embarneces, cambias totalmente. Lo terrible de esto fue que mis amigas iban cambiando y yo no, ellas estaban desarrolladas y yo todavía era un palo, eso también fue algo duro, pues todas tenían novio menos yo. (74H)

---

<sup>27</sup> Ibidem p. 77

De los cambios que acompañan el crecer, quizá los más evidentes, pero no por eso mejor comprendidos sean los cambios físicos y psicológicos. Todo el mundo sabe que estos cambios se dan, pero ¿Cómo son vivenciados por los propios afectados?, ¿Cómo se ven los propios mutantes?, ¿Qué sienten?, ¿Qué les preocupa? Un aspecto que es necesario tener presente es que no siempre son bienvenidos, Pues son cambios emocionales que voltean a todos de cabeza. (32H)

El relato de Edgar, testimonia las vivencias que acompañan a los cambios de nivel y status

Bueno poco después de eso empezó a correr la voz de que en secundaria nos íbamos a meter según para ir todos juntos, pero cual fue la sorpresa de que a todos nos toco por separado cada quien por su lado otra vez, a **empezar de nuevo, a conocer gente de nuevo, cuando entré era otro mundo todo era diferente a la primaria, me daba pena porque ya iban chavos más grandes que yo, al principio todos los de tercero se burlaban de los de primer año por ser los novatos de la secundaria.** (96H)

Creer de muchas formas le llamaron la mayoría de los preparatorianos a los cambios físicos y psicológicos que se experimentaron fundamentalmente durante la secundaria. Todo me parecía mal -dijo Ana- Yo era muy seria, cerrada, amargada y me sentía como una nerd -comentó Jazmín-. Sin duda, pueden comprender el desconcierto de Alicia la del *País de la Maravillas*: "he cambiado tantas veces que ya no sé ni quien soy".

El cambio no es algo que decides, sucede y ya, por eso adaptarse al cambio significa que te las ingenias para prosperar en el mundo. Mientras tanto durante el proceso, las vivencias del cambio están impregnadas de desazón, incertidumbre, nostalgia, desamparo y miedo al *no saber ni qué onda*, tristeza por la pérdida de amistades o de las posiciones conquistadas y ahora perdidas. El tránsito en sí mismo es dramático porque nos obliga a mirarnos de otra manera, yo no somos el mismo, pese a seguirnos llamando igual. Del niño aquel que soñaba en la primaria con ser astronauta ahora no queda nada. Como lo ha observado Sluzki: "para dar cuenta de nosotros mismos al tiempo de dar cuenta de todo cambio, los seres humanos necesitamos continuidad en tiempo y espacio, necesitamos retener el orden, proveer de causalidad a los eventos, organizar narrativas coherentes. En

este delicado equilibrio entre supuestos deterministas y azar, entre continuidad y cambio, existe un cierto margen de “variaciones tolerables” es decir, de cuanto puede ocurrirnos dentro de las fronteras de una realidad aceptable o viable<sup>28</sup>.

### 3.5. Tácticas y estrategias o lo que tengo que hacer para sobrevivir en la escuela

El estudiante aprende tácticas y estrategias necesarias para adaptarse a los requerimientos formales e informales de la escuela. En *Cosas dichas*, Bourdieu reconoce que si “bien existe un conjunto de coerciones y exigencias del juego social, también hay un “sentido práctico”, un sentido del juego que implica la existencia de estrategias que posibilitan la innovación permanente, la posibilidad de adaptarse a las situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas entre sí<sup>29</sup>. Algunas de ellas son:

- a) Complacer al maestro<sup>30</sup>
- b) Detective (Investigar las normas citadas)
- c) Cartógrafo (Reconocimiento de las posibilidades internas en la escuela)
- d) Ocultar lo que piensa
- e) Impresionar al maestro

Estas son algunas de las tácticas y estrategias puestas en marcha para superar no solo la ansiedad y el desconcierto –*la fase de extrañeza*, como la llama Coulon, sino para sobrevivir a las exigencias de la institución. Con ellas el estudiante forma un *sentido práctico*. Por ejemplo, la estrategia: *empecé a disfrutar de mis calificaciones, ya que el sistema que adopté fue el de estudiar para los dos primeros exámenes y para los otros tres no* (8M) le permite al alumno “buenas

---

<sup>28</sup> Sluzki (1998:360)

<sup>29</sup> Según Bourdieu (1988:70), la noción de estrategia es el instrumento de una ruptura con el punto de vista objetivista y con la acción sin agente ...Ella es el producto del sentido práctico como sentido del juego ... El buen jugador, que es en cierto sentido el juego hecho hombre, hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego. Las estrategias adaptadas tratándose de jugar al juego de la escuela...el *habitus* como sentido del juego es el juego social incorporado, vuelto naturaleza. Nada es más libre ni más restringido a la vez que la noción del buen jugador. El se encuentra muy naturalmente en el sitio en que la pelota caerá, como si la pelota lo mandase, pero por allí, él manda a la pelota.

<sup>30</sup> Jules Henry escribió *Docilidad o dar al profesor lo que desea*, en donde expresa que los alumnos deben aprender a descubrir lo que desea el profesor para cumplirlo.



pasadas del estadio 'débil' en el orden construido por el 'fuerte'" <sup>31</sup>. Conocedores *del efecto de Halo*, los alumnos se aplican a mostrar su mejor cara al principio, lo que hagan posteriormente no les restara puntos, puesto que los maestros se han quedado con una buena impresión. Los beneficios son numerosos de ahí que el alumno se convierta en un artista táctico, un estratega o un "mañoso sutil" que navega entre las reglas, oponiendo al poder del fuerte (el maestro) ésta u aquella táctica, todo con el afán de ganar tiempo, y colocarse en una mejor posición que le permita salir airoso.

### 3.6. ¿Cómo poder salir de un laberinto cuando mi vida se apaga con mis preocupaciones?<sup>32</sup>

La soledad, la depresión, la baja autoestima, el dolor, el desamparo, la desolación, el sentirse incomprendido son algunos de los sentimientos que los estudiantes van experimentado a lo largo de su tránsito escolar. Al poner su experiencia en texto expresan de diversas maneras el dolor de crecer. **A veces pienso que soy un gusano** y a veces pienso que soy una persona buena en si **tengo mi autoestima baja** (22/10) en ocasiones llegan a elaborar juicios muy severos acerca de sí mismos **no soy buena hija, ni buena alumna** (24/10) **Siento que soy un fracaso como hija, hermana y amiga.** (6/116); Todo este dolor los conduce a conclusiones del tipo **mi vida es una desgracia** (37S) o **no valgo nada** (6H)

Muchas de la narrativas estudiantiles muestran que los estudiantes viven en un continuo naufragio.

Después me fui a inscribir a la prepa yo sola porque **mi mamá nunca tenía tiempo**, cuando empezaron las clases como ya no fue lo mismo cada vez le ponía menos ganas a la escuela, no sé me sentía muy sola y había días que llegaba a las 10 de la noche y mi mamá no me decía nada antes de que acabara el semestre **me enfermé de anorexia** porque no me gustaba comer sola, y así fue como mi mamá se preocupó un poco por mí hasta que me puse bien. (6/116) Pily, 17 años.

---

<sup>31</sup> De Certeau (1996:43)

<sup>32</sup> Blanca, en su historia no narra acontecimientos, más bien ella reflexiona sobre su vida en la escuela. La califica de común, pero significativa. Dice las horas más vividas son las que he pasado dentro de un aula. Todos tenemos problemas, yo me sentía muy confundida (89S).

cuarto semestre, se ve a sí misma como: sensible, coqueta, amable, tonta, gorda. Su vida en la escuela la califica como desesperante.

Prepa hasta el momento no he podido librarme de tantas cosas personales, creo **necesitar ayuda** de una especialista en Psicología para que me ayude. Tengo tantas cosas lo cual trae como consecuencia un desinterés tanto personal como social y eso no es favorable para mi desarrollo académico y aprendizaje ya que **me mantiene la cabeza ocupada en tantas cosas**. (16S) Juana, 16 años, trabaja y estudia, aún no decide que va estudiar, porque antes tiene que resolver lo económico.

El dolor, sea existencial o físico, según Mc Laren ( 1995:32) está íntimamente vinculado con la relación pedagógica. Además de destacar el predicamento corpóreo. **Me sentía como una verdadera hierba** (3/116) o como lo dice Alfonso **me desplomé, bajé grueso** (6/60); Estos jóvenes estudiantes después de pasar por la tormenta, encuentran una solución a sus pesares. David lo dice **si no se actúa con madurez uno se hunde en un vaso de agua**. (47H)

Freud a propósito de la biografía de Leonardo recomendaba no suavizar las huellas de la luchas de la vida. Al sujeto hay que presentarlo, decía, con su debilidad o imperfección humana. Porque si no caemos en el error de presentarlo como una figura fría, extraña, ideal, en lugar de un ser humano con el que podríamos sentirnos lejanamente relacionados<sup>33</sup>.

La soledad, es un sentimiento recurrente en los preparatorianos lo manifiestan de maneras distintas: **necesito que me ayuden porque me siento muy sola**. (89H); **no sé lo que me pasa...a parte de que me siento deprimida**.(20/116); **estoy muy, pero muy confundido...comencé a fumar y tomar, inclusive una vez me drogué**. (23S); **como soy mujer hay ocasiones en que me siento sola y temo a la vida**. (30S); **la verdad mi vida es una desgracia**.(37S); **tengo muchos conflictos interiores**. (48S); **me siento como una cosa tan pequeña**. (78S); **llegué a un punto crítico de depresión** ya que no le ponía interés a nada simplemente no me importaba (117H) **Me siento como un lobo perdido en una ciudad** (12/71)

---

<sup>33</sup> Freud decía suavizar las huellas de las luchas de un hombre es lamentable, pues con ello [los biógrafos] sacrifican la verdad por una ilusión, y en nombre de sus fantasías infantiles abandonan la oportunidad de penetrar en los secretos más fascinantes de la naturaleza humana. Citado en Edel (1990:50)

### 3.7. Los mejores compañeros: la música y el deporte

Si queremos saber quiénes son los jóvenes estudiantes y qué pasa con la escuela tendríamos que acercarnos a lo que ellos hacen fuera de ella; saber en qué ocupan su tiempo libre, cuáles son sus gustos, etc. Esta pregunta remite a las interacciones culturales que establecen. El uso de tiempo libre es siempre un factor de diferenciación. *Tienen veinte años y todo el tiempo del mundo* –afirman Baudelot *et al.*<sup>34</sup>, el análisis del uso del tiempo libre, permite comprender a los estudiantes como seres sociales, complejos, con diversas ocupaciones, intereses y prioridades en la vida<sup>35</sup>.

El uso del tiempo fuera de la escuela no es lo mismo para todos los estudiantes ni para todos los días. Lo distribuyo de diferentes formas. Fue una respuesta frecuente. Se puede afirmar que hay una diferenciación por género aunque comparten actividades como escuchar música, ver t.v. hacer deportes, estar con la familia, o simplemente descansando y hacer tareas escolares, la jerarquía de estas actividades varía. Una primera conclusión para los preparatorianos: La mejor compañera: la música; el mejor: el deporte. **Mi forma de desahogarme fue la música, en la que encontré similitud conmigo y decidí escucharla a todas horas.** (23S) Pero los preparatorianos no sólo son consumidores sino también se acercan a ella como productores, como Marco que dice **mi mayor pasatiempo era escribir música** (101S). La música ocupa un lugar central en la vida de los preparatorianos dentro y fuera de la escuela Alfonso lo dice así: *lo más destacable de mi vida estudiantil es mi participación en poesía y la música.* Fuera de la escuela el papel de compañera es reconocido muchos reconocieron que estudian escuchando música.

<sup>34</sup> Baudelot *et al.* (1987:45) conciben la importancia del manejo del tiempo en términos de privilegio. Ellos consideran: ser estudiante hoy, es, aún y en primer lugar, no verse obligado a trabajar para sufragar las propias necesidades. Es disponer de varios años en los cuales las preocupaciones materiales quedan relegadas al segundo, incluso último plano de prioridades. Esta es la diferencia fundamental entre la juventud estudiante y la juventud trabajadora. El hecho de disponer con profusión de esta riqueza social escasa que es el tiempo, engendra en todos los estudiantes, sea cual sea su origen social o su disciplina, comportamientos y actitudes ante la vida que van a oponerlos permanentemente a los demás jóvenes de la misma edad.

<sup>35</sup> De Garay y Casillas (2002:256)

Tabla No. 5 Lo que los preparatorianos hacen fuera de la escuela

Actividad (Hombres)	F	%	Actividad (Mujeres)	F	%
Practicar deportes	29	19.1	Hacer tareas	36	13.8
Trabajar	20	13.2	Estudiar (Repasar apuntes.)	33	12.7
Estudiar (Repasar apuntes.)	16	10.5	Labores domésticos	31	11.9
Hacer tareas	14	9.2	Escuchar música	21	8.1
Escuchar música	11	7.2	Ver T.V.	20	7.7
Ver T.V.	11	7.2	Leer	20	7.7
Leer	10	6.6	Deportes, bailar, correr, caminar, etc.	16	6.2
Ayudar a mi padre	8	5.3	Amigas	15	5.8
Billar, juegos de azar, hobbies.	5	3.3	Estar en casa, conversar papás, hermanos, etc.	11	4.2
Estudiar (Inglés, Música)	4	2.6	Divertirme	8	3.1
Haciendo diferentes cosas, mi vida es un poquito loca	4	2.6	Haciendo nada, descansando	7	2.7
Diversión	4	2.6	Estudiar danza, música, costura	7	2.7
Relax	3	2.0	Trabajar	6	2.3
Novia	3	2.0	Escribir	5	1.9
Familia	3	2.0	Diferentes formas	5	1.9
No tengo tiempo libre	2	1.3	Novio	4	1.5
Haciendo lo más difícil primero, luego lo fácil	2	1.3	Atender negocio familiar	2	0.8
Dormir.	1	0.7	Cuidar sobrinos, a mi bebe	2	0.8
Escribir	1	0.7	Cocinar postres	1	0.4
Pistear	1	0.7	Ir a la iglesia	1	0.4
			Ir a la biblioteca	1	0.4
			Ir al cine	1	0.4
			Pensar tonterías	1	0.4
Total	152	100.0	Total	260	100.0

Fuente: Entrevista

En la tabla se puede observar cómo los preparatorianos emplean su tiempo libre, mientras que algunos se desdoblan en un tiempo laboral, como las mujeres frente al trabajo doméstico<sup>36</sup>. *Ahora comprende porque a veces ni ganas tengo de un lápiz o un lapicero.* En este último punto se nota con mayor claridad la diferencia de género; mientras 12% de ellas ocupan en esto último una gran cantidad de tiempo, sólo el 5.3% de ellos colaboran ayudando a sus padres.

Si comparamos el uso de su tiempo libre entre hombres y mujeres encontramos más diferencias: las mujeres reportan mayor cantidad de actividades que los hombres, pero también están más apegadas a la cultura escolar<sup>37</sup>.

Hay un mayor porcentaje de preparatorianos que trabaja (13.2%), lo que contribuye a que tengan mayor disponibilidad de dinero para emplear en su tiempo libre, mientras que las preparatorias no cuentan con muchos recursos financieros, lo cual influye en la diferenciación de las actividades<sup>38</sup>. Mientras las preparatorias (5.8%) ocupan su tiempo libre con las amigas<sup>39</sup>, los hombres (3.3%) se reúnen con en algún sitio para realizar distintas actividades. Por otro

---

<sup>36</sup> La distinción que hace Arendt (1997:16) entre labor y trabajo es importante de recordar para entender la diferencia de género que aquí se discute. Esta autora entiende la labor como la dimensión ligada a la necesidad, al ciclo de la repetición de la naturaleza, esto es, la labor produce todo lo necesario para mantener vivo al organismo humano y a la especie. Se caracteriza por no dejar nada tras de sí: sus productos están destinados a ser consumidos y desaparecen casi tan rápido como han aparecido...Pertenece a la labor su no visibilidad y su carácter fuertemente repetitivo y apolítico. A diferencia de la labor el trabajo es productivo: sus resultados están destinados no tanto a ser consumidos como a ser usados: tienen un cierto carácter duradero... A diferencia de la rutinaria actividad de la labor, donde laborar y consumir son solo dos etapas de un idéntico proceso, la fabricación y el uso son dos procesos absolutamente distintos. El tener un comienzo definido y un fin determinado predecible son rasgos propios del trabajo.

<sup>37</sup> Quizá esto tenga que ver con lo que ya se sabe por la Encuesta Nacional de la Juventud donde se reporta que a los hombres les gusta menos la escuela que a las mujeres (33.7 % en relación con el 28.3%) y reprueban más que las mujeres (8.7 % a diferencia de 4.9 %) ENJ (2002:136)

<sup>38</sup> Roberts y Parsell (1994:13) al investigar jóvenes ingleses de ambos sexos, concluyeron de manera similar: Las mujeres tienen menos entretenimientos que los hombres, ya que, por una parte, tienen a realizar labores domésticas y, por otra, casi siempre se les pide que regresen temprano a sus casas. Además, por lo general, tienen pocos recursos para fomentar un pasatiempo, puesto que sus remuneraciones son muy bajas, y en otros casos, casi no cuentan con dinero disponible para invertirlo en sus gastos diarios.

<sup>39</sup> Hendry *et.al* (1993) señalan que la cultura femenina se inclina a enfatizar la idea de *mejores amigas* y de relaciones cercanas con grupos pequeños y que esto genera una inconformidad general en situaciones colectivas.

lado, las mujeres pasan mayor cantidad de tiempo con la familia 4.2 % vs 2.0 % de los hombres<sup>40</sup>.

Platicar con los amigos resulta el entretenimiento menos oneroso, ya que no cuesta absolutamente nada, las mujeres especialmente cuentan con menos recursos financieros destinados al entretenimiento, recurren a esta actividad con mayor frecuencia que sus pares hombres<sup>41</sup>. La amistad a la que aluden estas preparatorias convoca siempre a la confianza. Las mujeres se quedan más frecuentemente en casa por lo que despliegan lo que Frith, llama *La cultura de la recámara*<sup>42</sup>.

Los preparatorianos escuchan música<sup>43</sup> por encima de ver T.V.<sup>44</sup>. No se observa una diferencia de género respecto a ver la T.V. pues el porcentaje es muy parejo (7.2 % de los hombres versus 7.7 % de mujeres)<sup>45</sup> ¿Qué podemos hacer por ellos? Se pregunta Carlos Monsiváis (2003), si la inmensa mayoría de los jóvenes solo tienen acceso a la T.V. comercial, los C.D y videos piratas que por fortuna son capaces de transformar de basura en deleite pero que no por eso deja de ser basura. No obstante es necesario reconocer que la divulgación de estos videos, C.D. y T.V conlleva una democratización del mundo simbólico<sup>46</sup>.

---

<sup>40</sup> La ENJ (2002:299) reporta resultados parecidos dice: los jóvenes varones le otorgan mayor importancia a pasar el tiempo con los amigos, con la novia, con los compañeros de trabajo, que las mujeres.

<sup>41</sup> A resultados semejantes llega la ENJ (2002:298) pues dice: Lo público no es equivalente entre ellos y ellas. Mientras que la opción más valorada para los jóvenes varones es la calle, para las jóvenes, la casa de algún amigo representa el lugar donde prefiere reunirse con sus amigos.

<sup>42</sup> Hendry (1993) opina que los lugares de recreación son exclusividad de los hombres, y que le falta de espacios específicos para mujeres es el motivo por el que optan por quedarse en casa realizando actividades propias del hogar, donde pueden pasar el tiempo con un grupo reducido de amistades y entonces llevan a cabo lo que Frith (1978) denomina la cultura de la recámara.

<sup>43</sup> Los jóvenes suelen utilizarla selectivamente para autodefinirse, marcar distintos planos de identidad, y al hacerlo, reflejan lo social.

<sup>44</sup> Fuenzalida (1994) al estudiar a la juventud chilena señala que gran parte de los jóvenes prefieren destinar su tiempo a escuchar música y estar -en lugares de encuentro social juvenil- con sus amigos que a ver T.V. (citado en Medina 2001:99)

<sup>45</sup> Estos resultados difieren de lo encontrado por Aguilar (1995) mientras las mujeres pasan más horas frente al televisor, reciben y adoptan en forma más pasiva los mensajes televisivos; los hombres por lo general, están pocas horas frente al monitor. (citado en Medina 2001:99)

<sup>46</sup> Robert y Parsell (1994), han señalado que una de las consecuencias que traerán consigo las transiciones extensas será que los patrones del pasatiempo relacionados a la clase sociales se desdibujaran, mientras que los jóvenes de todo el espectro social comparten, cada vez más, los gustos y ámbitos del entretenimiento. (citados en Furlong y Cartmel 2001:105)

En lo que respecta a leer y escribir, las mujeres se inclinan con mayor frecuencia por estas actividades: 7.7% vs 6.6% en lectura, y 1.9 % vs .7 % en escritura. Por otra parte, un porcentaje realiza otros estudios, como cursos de idiomas, música, danza o costura. Los hombres realizan esta actividad mayormente: 2.6% vs 1.2 %.

Aunque irrelevante en el porcentaje de la grafica, .7 por ciento ocupa su tiempo libre en ingerir bebidas alcohólicas. Es necesario detenernos un momento en esta cuestión pues por sus narrativas se sabe que muchos de los preparatorianos (fundamentalmente hombres) ocupan su tiempo libre bebiendo con sus amigos<sup>47</sup>. Como se sabe el alcohol en muchas microculturas juveniles representa un rito de paso, por el cual se alcanza un status de adulto.

La distribución del tiempo libre de los preparatorianos es diferente si se trata de un día entre semana o el fin de ella. Pues la rutina para entre semana sería salir de la escuela, comer, hacer tareas, ver T.V. escuchar música, etc, y el fin de semana se olvida temporalmente la escuela y se diversifican las actividades recreativas o bien se dedica buena parte del tiempo en trabajar<sup>48</sup>.

El deporte que en el caso de los hombres ocupa el primer lugar en su tiempo libre, en las mujeres se coloca hasta el sexto lugar<sup>49</sup>.

El deporte ocupa centralidad en el tiempo libre de los preparatorianos, pero no solamente en ese ámbito, igual importancia ocupa dentro de su experiencia con la escuela, fundamentalmente el Fútbol ocupa un primerísimo lugar en la producción discursiva escolar: *de buena suerte ganamos aquel partido por goliza* (41H); Ahí solo se pensaba en Foot ball y claro también en las niñas (117H)

---

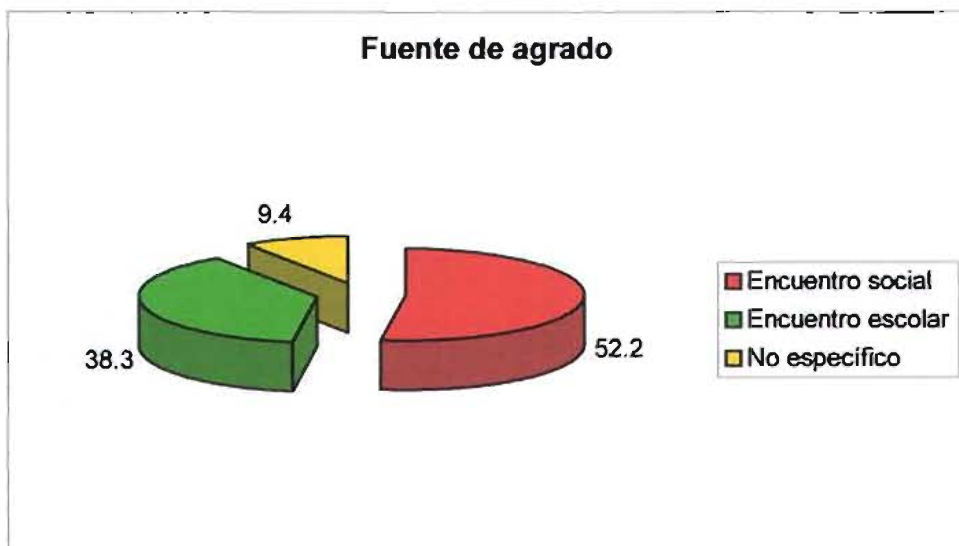
<sup>47</sup> Furlong y Cartnell (2001:108) señalan que los gastos prioritarios de los jóvenes ingleses (entre 16 y 24 años) están concentrados en: C.D., música, paseos, bebidas alcohólicas, cosméticos, libros, deportes, pasatiempos. La ENJ (2002:285) reporta que el gasto de los jóvenes se localiza en: discos y casetes, revistas, libros, videojuegos, ropa y zapatos y otros accesorios.

<sup>48</sup> Erlich (1998) distingue cuatro *días tipos* de acuerdo a la manera como los estudiantes asignan un tiempo determinado a cada una de sus actividades. Estos *días tipos* son los siguientes: 1) El día consagrado a los estudios; 2. El día que se comparte entre los estudios y la recreación; 3. El día compartido entre los estudios, el trabajo remunerado y las tareas domésticas; 4. El día consagrado únicamente a la recreación y diversión. Citado en Guzmán (2002)

<sup>49</sup> Furlong y Cartmel (2001:101) afirman en la adolescencia, el interés por los deportes disminuye y las niñas le dan la espalda a estos de manera más temprana que los niños.

### 3.8. Lo mejor de la escuela

Aproximadamente 26 fueron las categorías que 180 alumnos construyeron ante la pregunta "¿Cuál es la experiencia más agradable que recuerdas de la escuela?" En ellas se da cuenta tanto del aspecto *escolar*, así como del relativo a las *relaciones sociales*, que a juzgar por el índice estadístico (52 % del total) resulta más importante.



Fuente: Entrevista



**Tabla No. 6 La experiencia más y menos agradable de su vida de estudiante (hombres y mujeres)**

Experiencia	F	%	Experiencia	F	%
Conocer amigos y amigas.	30	17	Reprobar, presentar extras, a título etc.	33	19
Obtener buenas calificaciones.	18	10	Problemas con profesores.	25	14
Participar en concursos.	14	8	Peleas con amigas, amigos, etc.	22	13
El conocer a persona superespecial.	13	7	Ninguna.	17	10
Conocer compañeros.	11	6	No quiero acordarme.	10	6
Todos los días tengo experiencias agradables.	11	6	Cuando me dieron de baja y reciclé.	9	5
Las excursiones.	10	5.5	Rechazo de los compañeros.	8	5
Recibir diplomas, reconocimientos etc.	9	5	Problemas con los compañeros.	8	5
Ingresar a la escuela, nivel, etc.	6	3	Sacar bajas calificaciones.	6	3
El conocimiento adquirido.	6	3	Cuando llamaron a mis papás.	6	3
Egresar de algún nivel.	6	3	Cuando me regañaron. (El director, papás)	6	3
Cuando "me llegaron o "le llegué".	6	3	Separarme de mi (s) súper amiga (o) (s) (os)	5	3
Ninguna.	5	3	Cuando un chavo (a) no me hizo caso.	4	2
Cuando los maestros eran amigos.	5	3	Cuando me caí.	3	2
Aprobar extras, al título, etc.	4	2	Desilusión, traición amigos.	3	2
Obtener una beca.	4	2	Escapar de la escuela.	3	2
Los chavos, las chavas.	3	2	Cuando me sacaron de clase (Primera vez.)	3	2
Los momentos de risa.	3	2	Cuando me expulsaron.	2	1
Los convivios.	3	2	Ponerme el uniforme.	1	1
Cuando mis compañeros me reconocieron.	3	2	Los osos.	1	1
Aprobar el examen de admisión.	2	1	Temor de no aprobar examen de admisión.	1	1
Me festejaron mi cumpleaños	2	1			
Las travesuras.	2	1			
Mi primer beso.	2	1			
Irme de pinta.	1	.55			
2do. De secundaria.	1	.55			
<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>176</b>	<b>100</b>

Fuente:Entrevista

### 3. 9. Lo peor de la escuela

Por otra parte, al responder a la pregunta "¿Cuál es la experiencia más desagradable que hayas tenido en la escuela?", respondieron de la forma siguiente. Dos de cada diez, reprobó o presentar exámenes extraordinario o a título de suficiencia: *reprobé Trigonometría y me sentía como basura (60S)*; otros son los problemas con profesores y compañeros. Mientras el 10% reporta no haber tenido ninguna experiencia desagradable, otro 10% menciona el rechazo de los otros, así como diversos conflictos con los mismos.

Al comparar ambas concentraciones tenemos que los estudiantes tienen la misma cantidad de experiencias desagradables como agradables (176 vs. 180). Para el 43% (76 casos), lo desagradable proviene de las relaciones sociales problemáticas; el 35%: algo relacionado con lo escolar; 16%, fuentes externas a lo escolar, mientras que un 10% no presenta recuerdos de experiencias desagradables.

## Discusión final

La vida en la escuela de todos los sabores y colores, el sujeto de la experiencia escolar desplegará dentro de un abanico de posibilidades el significado de estar ahí, desde una *vida buena* hasta *un desastre*, su vida se desarrollará como las formas de un calidoscopio a cada momento y según los movimientos, de múltiples maneras, formas y colores: a veces bien otras mal, a veces blanca otras negra, dependiendo de los factores que entren en juego (las calificaciones, el clima social escolar, la calidad y cantidad de amigos, las relaciones con los profesores, la existencia o no de un proyecto). La vida en la escuela será una experiencia distinta para cada uno. Como dice, muy bien Gadamer (1996), aunque dos personas (estudiantes) enfrenten el mismo acontecimiento (asistencia a la escuela), no hacen la misma experiencia.



La escuela está a la alta y a la baja simultáneamente, por paradójico que esto parezca. A *la alta* porque los alumnos asisten a ella contentos, felices de encontrarse con sus compañeros, amigos y novios y con alguno que otro profesor. A *la alta* porque sigue siendo un cobijo, un refugio y un lugar de encuentro. Por otra parte, la escuela está a *la baja*, en caída libre por el aburrimiento y la falta de sentido que buena parte de los habitantes experimentan. No obstante, y pese a esto la escuela seguirá siendo –aún para los aburridos y carentes de sentido- un lugar de encuentro, es decir, *un espacio vital de socialización*. Por otra parte, la escuela estará a la alta o la baja para cada estudiante, según el aspecto que valore.



El aburrimiento un mal de nuestro tiempo como ya lo había advertido Nietzsche, asola y golpea a la escuela con particular fuerza, constituyéndose (tanto el aburrimiento de maestros como de alumnos) en el principal ingrediente del malestar escolar. El *tadium vitae* transforma a los alumnos en *paseantes de experiencia*, ir de todo, probar todo, sinergizar la emoción, y no obstante estar vacíos, mortalmente aburridos. Experimentadores de profundo hastío que muchas

veces conduce, como dice Martín Heidegger, “aquí y allá” en los abismos de la existencia, a una niebla silenciosa, arrastrando todo a una misteriosa indiferencia.



La secundaria el paraíso perdido de los preparatorianos, la estancia escolar que más huella ha dejado en la vida estudiantil, se constituye como la más impactante y placentera, donde se tuvieron experiencias que los convirtieron en sujetos. Sin duda alguna: *Un espacio vital de socialización*. En el cual la estrechez de las relaciones con sus amigos, representa la oportunidad de elaborar aprendizajes sociales, que contribuyen de manera especial a la *acumulación de capital experiencial*.



El cambio permanente acompaña la vida de los estudiantes: cambios de nivel, físicos, psicológicos, sociales. La condición de estudiante es un constante estar en tránsito, de un lugar a otro, de una posición a otra, tránsito que los obliga a constantes rupturas, lo que demanda una plasticidad de pensamiento y comportamiento. Mudar, es decir, estar en movimiento constante: cambiar de cuerpo, de pensamientos, de sentimientos, de formas de percibir el mundo, con tantas mutaciones los preparatorianos van ganando en *experiencias vitales*<sup>50</sup>.

Se crece de muchas maneras desde lo físico a lo mental, emprender múltiples mudanzas que nos obligan a empezar siempre de nuevo, claro con renovada experiencia pero al fin y al cabo empezar de nueva cuenta; en una nueva escuela, un nuevo contexto, empezar una nueva red de amigos. etc. Así se puede argumentar que el cambio es un estado permanente, más que una situación excepcional. Ser estudiante es entonces, estar mudando constantemente. Entonces acaso sea como dice Mélich que educar sea ineludiblemente, velar por las transformaciones<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Heller (1989:59)

<sup>51</sup> Mélich (2002:90)



La cultura de la diversión, si pero acompañada de dolor. ¿Cómo es posible conjuntar lo lúdico y lo doloroso? La vida estudiantil es representada desde afuera como una vida cómoda, sin obligaciones, a los estudiantes se les mira felices. Pero para algunos de ellos el dolor y el sufrimiento son sus compañeros más asiduos. Que los años de prepa son hermosos ¡claro que sí!, pero también tristes. (93S)

En entretenimiento hay una diferencia más de género que de clase social. El uso del tiempo libre entre los preparatorianos es distinto de acuerdo al género, las mujeres tienen más actividades que sus pares hombres, pero tienen menos dinero que ellos, por lo tanto, sus formas de divertirse son distintas. Ellas permanecen más tiempo en casa que ellos, ellas cultivan el arte de la conversación como actividad lúdica, ellos practican deportes. Ellas despliegan una cultura escolar aun en su tiempo libre, ellos trabajan. Ellas se mueven en lo privado, ellos en lo público. Ambos acompañan con música otras actividades como estudiar, trabajar o hacer las labores domésticas.

Es enorme la diferencia entre los que escuchan música y ven T.V. y los que leen y escriben. Excluidos del gran capital cultural, los preparatorianos por sus propios *habitus*, parecen alejarse aun más de este. El acceso desigual a los bienes de consumo cultural contribuye de igual manera a esta exclusión, pues la disponibilidad de bibliotecas en algunas zonas como las estudiadas aquí es prácticamente inexistente. Por el contrario hasta en la comunidad más pequeña se encuentra disponible la venta de C.D., videos y casetes (aunque) piratas. La importancia del consumo musical entre los jóvenes, indica según Reguillo, que en los territorios musicales hay pistas claves para entender como se configuran las culturales juveniles<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Reguillo (2002:285)



Para entender las formas estar juntos, de interacción y de relaciones sociales o de sociabilidad es importante explorar con quienes pasa su tiempo libre el preparatoriano. Es decir, los *otros importantes* en la vida de los preparatorianos son: los amigos (as), los novios (as), los padres y hermanos y los hijos. La importancia de estos depende totalmente del género de pertenencia.



La vida en la escuela fluctuará entre experiencias profundas, rutinarias y evacuación de toda experiencia. Las experiencias que hacen historia, que los convierten en otras personas, son diferentes para cada estudiante. podemos aventurar que: la inmersión en mundos de experiencias distintos produce estudiantes distintos. El mundo de la vida escolar será diferente de acuerdo al conjunto de palabras con las cuales se construya. Así cada cual tendrá su vida en la escuela: buena, tranquila, aburrida, chida, loca, o padrisima.



En la particularidad de la experiencia, la vida escolar es múltiple. De suyo se comprende que los estudiantes en ella adquieran sentido en niveles diversos; también que encuentren fuentes variadas para su conocimiento y obtención de sentido. Esto mismo permite comprender la actitud ambigua que frente a ella mantienen: lo mismo acuden hacia ella desde la apertura, que la rechazan cobrando distancia. De cualquier forma, no deja de ser un *espacio vital de socialización*. En éste, surgen diversas microculturas, y los estudiantes se integran a ella de formas múltiples, lo cual explica que en cada nivel sus impresiones, recuerdos, relaciones, experiencias, etc., sean variados. Mas ello no se da de forma aislada; repercuten de manera muy sensible las diversas interacciones con su mundo exterior, como en el tiempo libre o en los diversos cambios en los cuales se ven envueltos. Por último, no puede soslayarse las relaciones que forman y que, al hacerlo, terminan por formarlos, lo que a continuación se estudia en el marco de la experiencia de ser estudiante.

## Capítulo 4. La experiencia de ser estudiante: el encuentro con los otros

En las narrativas encontramos *los otros importantes* en la vida de los estudiantes, enamorarse, la relación con el sexo opuesto importantísimo, a veces *el chavo o la chava* se constituye en lo más importante de la narrativa estudiantil. Además de éstos existen *otros importantes*: los amigos, las amigas, los compañeros, los profesores y los padres. Desde su perspectiva, estos *otros importantes* llenan su *espacio vital*.

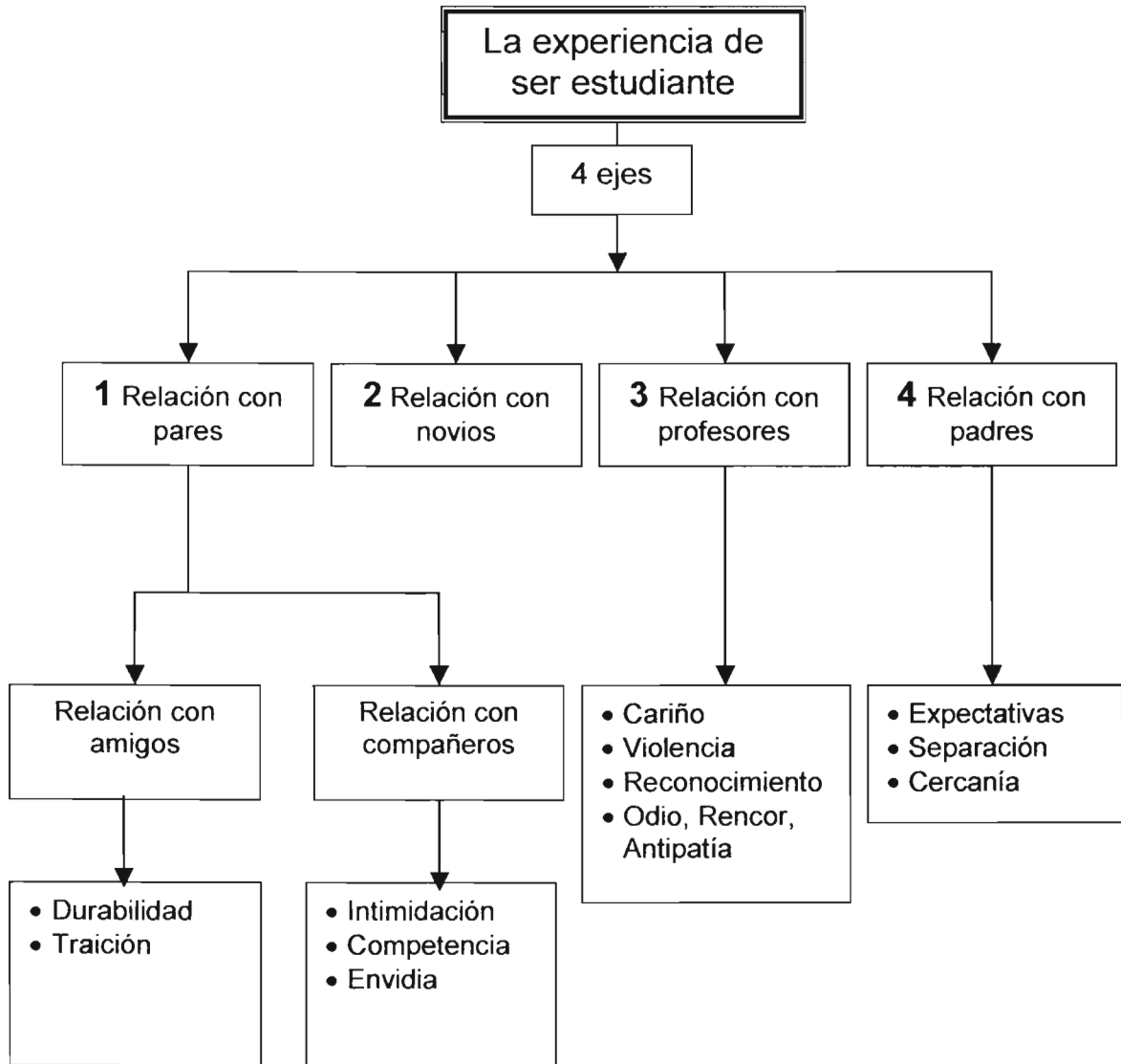
Taylor señala “uno es un yo sólo entre otros yos. El yo jamás se describe sin referencia a quienes lo rodean. El yo sólo existe dentro de la “urdidumbre de la interlocución”<sup>1</sup>. Las narrativas de los estudiantes dan cuenta no sólo de su experiencia, sino que encontramos que sus vidas están imbricadas con las vidas de *los otros importantes*, es decir, segmentos importantes de su vida de estudiantes pertenecen a la vida de sus amigos o de sus compañeros.

En sus narrativas los preparatorianos acuden a constantes referencias de sus relaciones afectivas. Efectuando un repaso de los lazos afectivos que los vinculan con amigos, compañeros, novios, profesores, padres etc. En lo que toca a los pares a lo largo de su narración los preparatorianos aplican una distinción: los compañeros son diferentes de los amigos, y dentro de este subgrupo (amigos) existen a su vez distintas categorías tales como: *verdadero amigo*, o bien, *no eran amigos de verdad*. Con respecto al grupo de profesores también se encuentran distinciones.

La siguiente figura muestra como la experiencia de ser estudiante de preparatoria se articula a partir de cuatro ejes: la relación con pares, novios, profesores y padres.

---

<sup>1</sup> Taylor (1996:51)





## 4.1. Eje uno: relación con pares (I)

### 4.1.1. La relación con amigos

Advierte Delamont, que la amistad es un asunto importante en la vida de los estudiantes aunque sepamos poco de ella<sup>1</sup>. En este terreno, ellos establecen una distinción precisa entre amigos y compañeros<sup>2</sup>, que no sólo es nominal, ya que tiene implicaciones prácticas muy importantes. El lugar que unos y otros ocupan es totalmente distinto. Pero aun dentro de la amistad forman especies más particulares para designarla.

Por tales razones, es obvio considerar esto como parte importante de la vida escolar. Sacristán, advierte que no podemos olvidar que la escuela es punto de referencia capital en las sociedades urbanizadas para el nacimiento y mantenimiento de estas relaciones, y a veces constituye el único medio que tienen para atravesar esta experiencia<sup>3</sup>.

En el ámbito escolar, la autoestima<sup>4</sup> estaría articulada por:

- a) la red de amigos
- b) el desempeño en la escuela (las calificaciones principalmente); y
- c) la permanencia o salida de la escuela.

**Ingresé a la secundaria a los 13 años, al principio de haber ingresado a la escuela me sentía muy raro, no tenía amigos y sólo le dirigía la palabra a**

---

<sup>1</sup> Delamont (1985:70)

<sup>2</sup> Por ejemplo Alberoni (1993:82), también acepta esta distinción pues dice compañeros y amigos no son, pues la misma cosa. La amistad es siempre más imprevisible que la ideología. No hace que todos sean iguales los diferencia. Nunca trata a dos personas del mismo modo, los diferencia.

<sup>3</sup> Sacristán (1997:88)

<sup>4</sup> Rosemberg, (1973:39), observa la autoestima, como ya se señaló, es una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo. Pero el concepto tiene dos connotaciones muy diferentes. Una connotación de la alta autoestima implica que el individuo piensa que él es muy bueno; otra muy diferente, se relaciona con el hecho de que una persona se considere superior a la mayor parte de la gente, y sin embargo, se sienta inadecuada de acuerdo con ciertas normas que se ha impuesto a sí misma...Cuando hablamos de alta autoestima, pues, queremos decir simplemente que el individuo se respeta y se estima, sin considerarse mejor o peor que los otros y sin creerse la esencia de la perfección; por el contrario, reconoce sus limitaciones y espera madurar y mejorar. La baja autoestima, en cambio, implica la insatisfacción, el rechazo y el desprecio de sí. El individuo carece de respeto por el sí mismo que observa. El autorretrato es desagradable y se desearía que fuera distinto.

algunos conocidos, no me gustaba participar en las clases, me daba miedo hablar, pues cuando pedían participaciones yo me escondía detrás de otro compañero o en ocasiones me iba a sentar hasta la última butaca. Después de algunos meses me familiaricé con los compañeros pero casi no les hablaba pues siempre había sido una persona con poca facilidad para hacer amigos. (26S) Juan Antonio, 17 años.

En la amistad es donde los jóvenes encuentran compañía<sup>5</sup>, apoyo, ayuda, comprensión<sup>6</sup>, diversión, cariño<sup>7</sup>, estima<sup>8</sup> y respeto<sup>9</sup>, a los amigos se les quiere porque se aprende de ellos, aportan grandes dosis de seguridad<sup>10</sup>, al mismo tiempo consuelan<sup>11</sup>, aconsejan, impulsan<sup>12</sup>, estimulan, y critican<sup>13</sup>, pero como todo se da en el contexto de una relación amistosa, es decir, sin mediar jerarquía alguna<sup>14</sup>, la crítica se acepta, porque según Alberoni, de la única experiencia ajena de la que podamos aprender es precisamente la de los amigos<sup>15</sup>. Otra

<sup>5</sup> Cuantos amigos debemos tener se pregunta Aristóteles (1171<sup>a</sup>) el mayor número ha de ser por ventura el de aquellos con los cuales pueda vivir uno en compañía, porque esto parece que es el sello de la amistad...los amigos lo que más apetecen es vivir en compañía. *Ética a Nicómaco II*

<sup>6</sup> Alberoni (1993:42), un amigo es quien nos hace justicia. Nos hace justicia en un sentido profundo y vital. El amigo aprecia en nosotros una cualidad que nadie había valorizado. Solo el amigo nos ve por aquello que somos.

<sup>7</sup> Ser amigo implica, siempre, ser más amado que alguien, que otro, que la inmensa masa anónima de los demás y ser preferido a todos. La amistad es la exigencia de una atención personal...La amistad solo tiene sentido en tanto los seres humanos tengan también necesidad de amor y consideración personalizada por parte de los demás seres humanos. *Ibidem p.46*

<sup>8</sup> Amigo es quien intuye y apela a la parte mejor de nosotros, la más buena, más humana, espontánea, sincera libre de envidia y gentil. *Ibidem p..44*

<sup>9</sup> Del amigo esperamos que comparta la imagen que tenemos de nosotros mismos o al menos que no se aleje demasiado de ella. Aun cuando su evaluación sea positiva no debe ser exagerada. Si es muy favorable nos da la impresión de ser adulación. Si es muy negativa y se aleja demasiado de lo que pensamos de nosotros, no nos hace justicia y contradice por lo tanto una exigencia básica de la amistad. *Ibidem p.16*

<sup>10</sup> Es verdad que la amistad también da seguridad porque el amigo está junto a uno. *Ibidem p.92*

<sup>11</sup> Aristóteles dice: porque el amigo es cosa que acarrea consuelo. así con su vista como con sus palabras. *Ética a Nicómaco II (1171b)*

<sup>12</sup> El amigo es siempre quien nos ayuda a encaminarnos, aun a costa de perdernos, a donde nuestro destino nos llama. Alberoni *op cit.* p.96

<sup>13</sup> En este mismo sentido, para Alberoni amigo es aquel que nos juzga, pero no el juez de una competencia, no nos da trofeos ni premios, no nos da riqueza (*Ibidem p.50*)

<sup>14</sup> La amistad es el encuentro de dos personas que resuelven ponerse en el mismo nivel y que se reconocen como soberanas sin preguntarse quien es superior y quien es inferior. Es una actividad de equiparación. La amistad es una virtud democrática y republicana. p.57

<sup>15</sup> Alberoni, dice: la única experiencia que puede sernos útil es la del amigo. Es más útil que nuestra propia experiencia porque esta se nos presenta siempre de un modo confuso y pasional.

característica que hace a los amigos entrañables es que entre amigos el aburrimiento no existe<sup>16</sup>. De ahí que la adjetivación para los amigos sea prodiga en halagos pues se les nombra como amiga o amigo maravilloso, inolvidable, gran amigo, etc. *(Prepa) tengo amigas chidas, buena onda, son super y no quisiera defraudarlas nunca. (32H). Ahí aprendí la verdadera amistad porque todos los del grupo nos juntábamos para hacer nuestras cosas y siempre estábamos juntos en tiempos buenos y malos, éramos muy unidos. (45H)* La amistad es entonces para los preparatorianos un refugio, una protección vital para sobrevivir<sup>17</sup> a los embates de la vida. Se manifiesta de la siguiente manera: *En la secundaria ahí encontré a unos **amigos inolvidables, “grandes” me enseñaron a nunca rendirme. (5/10)***

#### 4.1.2. Amistades de tiempo completo

Generalmente, las amistades son vividas al margen de la participación directa de la institución; forma parte de su currículo oculto<sup>18</sup>, al igual que de la cultura de la sociabilización paralela<sup>19</sup>. ¿Qué permite, pues, que estos espacios institucionales adquieran un cariz distinto para los jóvenes, quienes lejos de reducirse a las conductas u ocupaciones que demanda lo escolar los significan como nuevos campos para abrir sus horizontes sociales, relacionales y afectivos?

**Secundaria conocí a muchos compañeros y conocí a quienes se convirtieron en los mejores amigos que nunca antes había tenido y seguimos viéndonos, saliendo juntos, nos divertimos de lo lindo, nos queremos mucho y nos apoyamos en todo cuando alguno de nosotros tiene problemas, creo que la**

---

Frente a la experiencia del amigo tenemos la proximidad suficiente para sentirla nuestra y la distancia suficiente como para evaluarla de manera objetiva. p.165

<sup>16</sup> ¿Por qué no nos aburrimos con los amigos? Porque la verdadera amistad siempre es aventura, exploración de los misterios de la vida, búsqueda. Así dice Alberoni nace la amistad durante la infancia y durante la adolescencia. p.90

<sup>17</sup> Derrida (1998:31), menciona sobrevivir es, pues, a la vez la esencia, el origen y la posibilidad, la condición de posibilidad de la amistad, es el acto en duelo de amar. Así, este tiempo del sobrevivir da el tiempo de la amistad.

<sup>18</sup> Maffesoli (1990), señala es en el nivel de la vida cotidiana los individuos participan de procesos de socialidad: esto es, entre los pares se generan formas de socialización lúdica en los espacios intersticiales de los campos institucionales (familia, escuela, trabajo, iglesia, entre otras.

<sup>19</sup> Medina (2000:94), dice los procesos interaccionales con el grupo de pares, ya sea en el barrio o en otros, como los institucionales (familia, escuela, trabajo), donde cada joven reconoce al otro como un igual con quien configura ambientes interaccionales lúdicos y afectivos que los distancia de las normas e imposiciones que establece el espacio que sirve de escenario al proceso interaccional.

escuela es más nuestro hogar que nuestra propia casa, realmente la escuela y los que la integran dan un buen apoyo. (115H) Dulce, se considera a sí misma como "alguien especial" su fantasía es viajar por el mundo olvidando sus problemas.

Como podemos observar las amistades conquistadas en la escuela, permanecen<sup>20</sup>, constituyéndose en parte del patrimonio del estudiante. Posiblemente esto sea porque a partir de ellas, se conquistan y viven momentos y ángulos de la experiencia ocultas hasta ese momento.

Para los preparatorianos, no hay duda, contar con *verdaderos amigos*, en muchos casos llega a significar la experiencia más agradable de su vida estudiantil. Como ya lo vimos en el capítulo anterior *-La vida en la escuela-*, el 17 por ciento de los preparatorianos colocaron en primer lugar conocer amigos y amigas, como la experiencia más agradable de su vida de estudiante. (cfr. Tabla No. 11 ) Como lo expresa Blanca: La grandeza de comprender que la amistad juega un papel muy importante dentro de la vida. (89S)

#### 4.1.3. La decepción: cuando los amigos verdaderos demuestran no serlo

Para conocer la verdadera personalidad del otro se requieren tiempo y pruebas<sup>21</sup>. Alberoni, afirma que encontrar verdaderos amigos necesita de una actividad exploratoria de sondeo, en la que se acumulan errores y desilusiones. En cualquier caso, se testifica el proceso de una elección, a la vez que un encuentro con el mundo<sup>22</sup>.

En cuarto tuve una amiga que al principio era lo máximo para mí pero me fui dando cuenta, claro muy tarde, que no era lo que pensaba, sólo quería lo mejor para ella y hasta se podría decir que me odiaba cuando yo sacaba calificaciones

---

<sup>20</sup> Aristóteles (1156b), dice es, pues, la amistad perfecta la que con el tiempo y con las demás cosas se confirma, y en la cual concurren todas estas cosas, y en donde a cada uno le procede lo mismo de parte del amigo, que al otro de parte de él. Lo cual ha de haber en los amigos. *Ética a Nicómaco II*

<sup>21</sup> No hay amistad estable sin confianza, pero no hay confianza sin el tiempo. Hay que someterla, en efecto, a la prueba del tiempo, como dice Teognis: no es posible conocer el espíritu de un hombre o de una mujer/ antes de haber hecho la prueba como para una bestia de carga. *Ética a Eudemo* 1237b, 15

<sup>22</sup> Alberoni *op.cit* p. 102

mejores o más altas que ella, pero en fin esa amistad no me trajo buenas cosas sino al contrario. (55H) Rosalba, 15 años, considera que lo mejor de ella es que tiene muchos amigos y amigas.

Después de la decepción por la supuesta traición de los amigos, queda la nostalgia de la pérdida. Esto se muestra de manera palmaria en las narrativas estudiantiles, donde puede ubicarse una constante referencia a la traición de sus otrora mejores amigos: *Muy tarde comprendí que mi amiga no era lo que yo pensaba (40/60)*. En este proceso hay una fuerte capacidad de memoria, tanto como de aprendizaje, pues varios de ellos constituyen sus nuevas amistades tomando ciertas precauciones a las que les impelen estos dolorosos recuerdos.

Para Sacristán, los profundos lazos en las relaciones de amistad en un clima de reciprocidad son la base de la seguridad y hasta la razón de ser de unos jóvenes que se emancipan psicológicamente del medio familiar y no tienen, en cambio, un status definido en el mundo adulto. El grupo les va a permitir encontrar una comprensión y una seguridad que difícilmente tendrán en otro lugar; allí se expresan con toda libertad, arriesgan iniciativas, se les mira con igualdad y se fraguan proyectos. Es un lugar para la expresión de su ser<sup>23</sup>.

Conseguir amigos implica un gasto de energía, representado en corroborar si las *primeras impresiones*<sup>24</sup> se sostienen al profundizar la relación. Estas son hipótesis funcionales y transitorias, puesto que en la relación directa fluye la información más inmediatamente, a la vez que con mayor seguridad. Por lo tanto, es en el trato cotidiano con los amigos que se confirmará la hipótesis inicial de si se trata de un amigo verdadero o no. Así, hay un aprendizaje social<sup>25</sup>, puesto que al conocer amigos me conozco yo<sup>26</sup>. No obstante, entre los estudiantes esto también

<sup>23</sup> Sacristán (1997:87), Las relaciones sociales entre iguales adquieren un valor trascendental de apoyo a las inseguridades que definen esta etapa evolutiva; el grupo de semejantes forma un ámbito de referencia capital para el establecimiento de la identidad titubeante.

<sup>24</sup> La formación de impresiones posee una importante función económica. Uno de los mecanismos que mejor ahorran el trabajo de la mente humana es la capacidad para organizar en categorías cuantos datos se consiguen.

<sup>25</sup> Alberoni, señala la búsqueda de identidad es un viaje de iniciación. Quien va en busca de su identidad debe perderse y encontrarse, morir y renacer, descender a los infiernos y regresar a la luz. Este viaje no se puede realizar en grupo, es una aventura eminentemente individual. Y tiene riesgos...Por eso, el amigo es aquel que ayuda al héroe en el viaje de iniciación: el protector. Algunas veces lo hace del principio al fin; otras, solo en el momento crucial. A veces va a la vanguardia, otras se limita a confrontar y aconsejar. p.106

<sup>26</sup> Hablar con el amigo dice Alberoni, me hace conocer lo que en realidad soy, porque en realidad yo soy yo mismo solo en relación a lo que pienso que puedo hacer...Conocer quiere decir comparar, confrontar, distinguir. No logramos hacerlo en la fascinación mimética ni tampoco cuando el otro nos es extraño. Ibidem p.24

puede cobrar el nivel de una *relación pura*<sup>27</sup>. La cual es entendida como una relación basada en la comunicación emocional, en la que las recompensas derivadas de la misma son la base primordial para que la misma continúe. La comunicación emocional o intimidad se convierte en la clave de lo que todas ellas significan. Depende de procesos de confianza activa –abrirse al otro-. *Mostrarse* es la condición básica de la intimidad. La relación pura es implícitamente democrática. Una buena relación es una de iguales en la que cada parte tiene los mismos derechos y obligaciones, en la que cada persona tiene respeto y quiere lo mejor para el otro. La relación pura se basa en la comunicación, de manera que entender el punto de vista de la otra persona es esencial.

---

<sup>27</sup> Giddens (2000a:74)

## Discusión final

En las narrativas estudiantiles hay una constante referencia a la afectividad hacia sus amigos (1,491 episodios narrativos en total), y por ello es irrefutable que la amistad llena un espacio vital, al tiempo que opera como un mecanismo de sobrevivencia. Esto último se presenta, sobre todo, al generar una *comunidad emocional*, por lo cual es una de las más importantes experiencias subjetivas del ser estudiante.

Por otro lado, es una experiencia social que contribuye a la acumulación de capital cultural<sup>28</sup>. Ellos se apropian del espacio escolar para configurar amistades o adquirir mayores *recursos sociales* de utilidad mediante los cuales aprenden formas de conductas respecto de grupos culturales más amplios, y eso no deja de impactar en su vida futura. Por citar un caso: según la ENJ los jóvenes consiguen trabajo a través de un amigo en el 35.6 % de los casos<sup>29</sup>.

Este ambiente situacional deviene en la constitución de una *comunidad simbólica* que los habilita con un mayor capital cultural y social para su trayectoria vital futura.

Con la diversificación de las trayectorias vitales de los amigos se experimenta un sentimiento de nostalgia al dejar a los antiguos amigos de la escuela, se guarda abiertamente la esperanza de reencontrarlos en la nueva escuela, pero casi todos saben que el cambio de nivel implica, en el balance general, una pérdida.

Para finalizar, es necesario recordar la recomendación de Aristóteles para inmunizarnos contra las decepciones: Si queréis tener amigos, no tengáis demasiados.

---

<sup>28</sup> Los capitales sociales se expresan como vínculos que crean determinadas oportunidades, definen opciones o limitan oportunidades. En sus trayectoria educativa y laboral, los jóvenes pueden hacer uso de sus capitales heredados, crear nuevas relaciones o incorporarse a espacios sociales diferentes, lo que puede convertirse en detonante o precipitante de condiciones y realidades que lo coloquen ante una ventana de oportunidades, que puede representar un campo desafiante en las trayectorias educativas y laborales que ellos experimenten. (ENJ 2002:162)

<sup>29</sup> Ibidem p. 168

## 4.2. Relación con los pares (II)

### 4.2.1. La relación con compañeros

Para hablar de las relaciones sociales de los estudiantes resulta útil recordar la tipología de Alfred Schutz, quien dice que existen con referencia a mí, en mi momento biográfico actual, *contemporáneos*, con quienes puedo establecer un intercambio de acción y reacción; *predecesores*, sobre los cuales no puedo actuar, pero cuyas acciones pasadas y su resultado están abiertos a mi interpretación, influyendo en mis acciones; y, finalmente, *sucesores*, de quienes ninguna experiencia es posible, pero hacia los cuales puedo orientar mis acciones en una anticipación más o menos vacía<sup>1</sup>.

De esta tipología resulta particularmente atractiva la categoría de *asociados*: contemporáneos que no solo comparten una relación temporal sino espacial. En cuanto a lo primero, se define tanto por el tiempo interno cuanto por el externo; los otros captan las vivencias del ser, que se define ante ellas, implicándose recíprocamente en sus vidas.

Las redes de relaciones estudiantiles están tejidas de múltiples formas, por ello, la textura resultante puede ser tersa y delicada (como cuando se trata de relaciones amistosas) o bien, podemos encontrarnos con un tejido por demás burdo, como es el caso de interacciones sociales de las que se ocupa este capítulo las cuales son: las relaciones marcadas por la intimidación (*bullying*), la *competencia*, y por último las relaciones donde la *envidia* está presente.

### 4.2.2. Intimidación entre compañeros o el terrible dolor de estar juntos

A partir de una historia contada por Schopenhauer sobre los puerco espines<sup>2</sup>, Freud (1921), traslada la metáfora del dolor provocado por la cercanía, a las relaciones sociales: “los hombres al necesitarse se buscan; cuando están juntos se hacen daño”. La intimidación entre compañeros *–bullying–* es una forma

---

<sup>1</sup> Alfred Schutz (1995:45)

<sup>2</sup> La historia de los puerco espines es la siguiente: En una noche de frío invierno, una comunidad de puerco espines se apretujaron para darse calor el uno al otro. Al acercarse sintieron que se pinchaban con sus púas haciéndose daño. Se separaron. Al sentir frío nuevamente intentaron otro acercamiento, y así se vieron llevados y atraídos por las dos desgracias: el frío y el dolor. Schopenhauer (2000)



patológica de su socialidad, y va desde un grado asequible –como un atentado físico- hasta prácticas más ocultas, como la violencia emocional (v.gr. por intimidaciones verbales, etcétera)

En sus trabajos pioneros con alumnos de Suecia y Noruega, Dan Olweus, (1986 y 1991), define el bullying<sup>3</sup> como “la situación de acoso e intimidación”, mientras que la de su víctima queda definida en los siguientes términos: un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos.<sup>4</sup> El criterio distintivo para diagnosticar *intimidación* es la duración<sup>5</sup>. Visto así la intimidación se define como abuso de poder sistemáticamente. Y como dice Felipe muy difícil de olvidar, ya que fue un infierno. (101S)

Ya no quería ir al kinder porque era muy tímida y había otras niñas que eran más listas que yo y siempre me espantaban o me decían de cosas, y después me daban miedo o sea que me traían de bajada, como se dice, y para mi el kinder a pesar de que me pasaron cosas bonitas fue un infierno porque sentía el rechazo de varias niñas y yo no les podía decir nada porque me daba miedo ahora que las veo les tengo rencor pero también me causa risa. (17/116)  
Anabel, 16 años, cuarto semestre, se ve así misma como una persona capaz de lograr todo. Aunque como estudiante se describe como regular.

Particularmente inquietante resulta una forma de intimidación que se sufre al ser *buen o buena alumna*. Los preparatorianos relatan cómo los otros chicos no los querían y hasta los odiaban por ser buenos estudiantes, como lo dice Sonia: yo quería ser buena alumna, pero también quería que me quisieran. Por lo cual cambian de *habitus*, lo que constituye una estrategia vital defensiva. Luego

---

<sup>3</sup> Bullying es una palabra inglesa que fue adoptada en otros países. El Bullying fue definido como “el deseo consciente y deliberado de maltratar a una persona y colocarla en tensión” (Tattum y Herbert, 1993) Esta intimidación muchas veces es vista como un abuso de poder sistemático. (Smith y Sharp, 1994). Citados en Hayden y Blaya (2002:72)

<sup>4</sup> Olweus (1998:25), menciona que se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner mote. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro -mediante contacto físico. También es posible llevar a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin contacto físico, sino, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede, o negándose a cumplir los deseos de otra persona.

<sup>5</sup> El bullying incluye una gama amplia de comportamientos desde agresiones físicas, gestos ofensivos, extorsión y exclusión de los niños de un grupo de amistades, como la diseminación de rumores, “chismes” . Hayden y Blaya *op cit* p.72

entonces, se trata de un problema bastante determinante, y algunos de sus rasgos son los siguientes:

- Asimetría de poder
- Estado de indefensión (tanto por incapacidad cuanto por indiferencia o ineficacia de la institución)
- Ansiedad debida al rechazo.
- Interiorización de los problemas intimidatorios en la determinación posterior de la personalidad.
- Pérdida de confianza en semejantes e instituciones.
- Conflictos de autoestima
- Cambio de *habitus*, el cual puede llegar hasta el abandono escolar.
- Resignación

Blaya, define el clima social escolar “como la calidad general de las relaciones e interacciones entre los diferentes actores de la escuela (incluye tanto relaciones entre compañeros, como las relaciones profesores-alumnos)” evidentemente, un clima favorable a la violencia tendrá repercusiones tanto en el desempeño escolar de los alumnos<sup>6</sup>. Por eso, mejorar el clima en la escuela y el salón de clases reduce el problema del *bullying*<sup>7</sup>. Galloway, afirma que “hay una evidencia suficiente acerca de que el clima social escolar ejerce una poderosa influencia sobre la conducta de los pupilos. Esta influencia se encuentra independientemente de los antecedentes de los pupilos. Si el *bullying* es un aspecto de la conducta problema, su frecuencia, también será afectada por la escuela”<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Blaya (2002:226)

<sup>7</sup> Galloway, afirma que el núcleo del trabajo docente es realzar la calidad del aprendizaje y la interacción social entre los pupilos. Sostener el perfeccionamiento es improbable a menos que los maestros sientan que un programa de intervención ayuda con estos dos aspectos nucleares...En Noruega los resultados de nuestro programa, indican que las percepciones de los alumnos sobre el manejo del salón de clases y las percepciones de los maestros sobre la interacción social dentro del aula, fueron los mayormente relatados en los reportes de bullying. Galloway, *op cit* p. 19

<sup>8</sup> Galloway (2003:19)

### 4.2.3. Frente al Bullying, la venganza

En México la investigación sobre el bullying es más bien incipiente. En el Estado de Conocimiento *Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia*<sup>9</sup>, no se reporta ningún estudio específico sobre el tema. Sin embargo, tres investigaciones con temáticas diversas abordan el problema<sup>10</sup>. Por Villatoro, para citar sólo un caso, sabemos que “aunque la mayor parte de los adolescentes estuvieron de acuerdo con que su escuela es un lugar seguro, el 16% mencionó a sus compañeros como peligrosos”<sup>11</sup>.

Frente a una situación de intimidación aparece la idea de venganza pues se reconoce que: **hubo personas que me hicieron mucho daño, me molestaban a morir y yo me sentía débil quería que me pagaran todo lo que me habían hecho (2/71)**

Frente a la falta de apoyo las víctimas de acoso responden a la situación, desde el hecho de resignarse hasta intentar invertir los papeles. En estos dos casos – citados aquí como extremos- se registra un aprendizaje especial: el hecho de la violencia es una estrategia de supervivencia en el medio escolar (sea contra la

---

<sup>9</sup> Este Estado del conocimiento recupera la investigación realizada en México en la última década (1992 a 2002) reúne los temas de disciplina, convivencia, indisciplina, incivildades y violencia, más otros temas conectados, y pretende instaurar formalmente en nuestro medio esta compleja problemática. Furlán (2003:247)

<sup>10</sup> Matsui y Sánchez (2000:6), investigando jóvenes jaliscienses, encontró que el 10 por ciento tiene problemas con los pares. Un año más tarde, Matsui *et. al.* (2001), encontró que los estudiantes de preparatoria mostraron mayor problemática en el uso de su tiempo libre, y en las relaciones con los pares. Por su parte Ramos *et. al.* (2003:48), aplicaron una encuesta a 469 alumnos, 102 académicos y 32 administrativos de la preparatoria No. 2 de Guadalajara. Y encontraron que el 71.8% de los alumnos, el 84.2% de los académicos y el 87.5% de los administrativos y de servicio, observan violencia. Las formas que se identificaron son: insultos (344 casos); vandalismo (306 casos); golpes (292 casos); gritos (285 casos); discusiones (200 casos), acoso (71 casos) y armas (63 casos).

<sup>11</sup> Villatoro (1977:19), esta investigación sobre consumo de drogas, alcohol y tabaco se realizó con estudiantes del D.F, además del porcentaje arriba señalado, una proporción importante el 33 por ciento reportó sentirse inseguro fuera de la escuela ya que indicó que “hay muchos asaltos cerca de la escuela”.

propia persona, como en la resignación, o contra los otros, como en la posibilidad de la venganza)<sup>12</sup>.

Queda decir, por último, que para analizar este problema no sólo basta recoger el testimonio de quien recibe la agresión, sino en los de aquel que la perpetra se encuentra, también, una fuente de valía indiscutible.

#### 4.2.4. Los acosadores se miran a sí mismos.

De la misma forma en que la víctima no posee forzosamente una característica unívoca y distintiva, tampoco se encuentra alguna en los acosadores, y a pesar de sus problemas de socialización, parecen pertenecer al resto del cuerpo estudiantil.

Primaria recuerdo que el primer día fui a la escuela entré y estuve en un salón ya al día siguiente ya no sabía donde era mi salón, estaba perdido y nadie podía ayudarme, y comencé a llorar pero luego me encontró una maestra y me tomó de la mano y me llevó al salón. El primer amigo que tuve fue un niño muy gordo que **le pegaba a todos** y fue así que **yo también tomé poder y confianza** y yo y mi amigo **abusábamos de los niños**. Así fue como me gané el sobrenombre de **KARATEKA** no sabía porqué, pero me gustaba. En ese entonces yo era uno de los mejores y por eso no me preocupaba estudiar...En quinto lo que más temía era que me pidieran cosas que yo tuviera que comprar; pues me daba pena pedirle dinero a mi mamá para comprarlas; es por eso que no recibí mi Diploma que todos los años recibía a fin de curso. Pero no me importó y a partir de eso me empezó a valer, mis estudios, no cumplía con lo más fácil y cuando había que entregar algo difícil ya no iba a la escuela. Me volví un **gritón, irrespetuoso, déspota y creído a todos les caía muy mal**. Por eso me llamaban **Gandallas**. Porque era un poco medio zafiro y **muy creído**...cuando entré a la secundaria tenía miedo porque no conocía a nadie...lo primero que **hice fue pegarle a un compañero** que se me puso al frente pensó que era más cabrón que yo pero le demostré que no. Ese compa ya me tenía hasta la madre por eso le rompí el hocico. (99S) Pedro - en su narración, párrafos adelante- dice fue en segundo cuando tuve mi primer amor tenía 15 años, casi no platicábamos ni salíamos

<sup>12</sup> Preocupantes son los hallazgos encontrados por Smith *et al.* (1995), quienes encontraron una relación directa entre los alumnos que sufrían un grado de agresiones elevado y los actos delictivos que más tarde ellos mismos cometían. Citado en Mac Donald (1999:140)

juntos porque yo tenía miedo, es que cuando estaba con ella todo me salía mal, me trababa, me caía, me resbalaba en fin creo que era el amor. (99S)

Consientes de la asimetría de poder existente, incluso obteniendo gozo de ella, los acosadores no sólo guardan una relación con sus víctimas directas, sino que se vinculan con una tercera figura, la de los espectadores. Si ésta surge voluntariamente, halla un tipo de complicidad, mas si se trata de un espectáculo que se ve sin el deseo de hacerlo, son otra especie de víctima indirecta, pues no deja de ejercerse violencia sobre ellos<sup>13</sup>.

Abramovay y Rua, señalan que tratar *la violencia en la escuela* significa poder hacer una intersección de elementos. Se trata de un fenómeno de nuevo orden y no simplemente la suma de los objetos “escuela” y “violencia”; implica prácticas sociales incluyentes, por lo que no pueden reducirse extensivamente<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Justamente por esto, se dice que si la escuela fue algún día un lugar seguro, hoy ya no lo es, pues “en lugar de ser un lugar seguro y de integración social, de socialización y de resguardo, la escuela se tornó un escenario de acontecimientos violentos. Ella se viene mostrando como un lugar donde las varias modalidades de violencia - físicas y simbólicas- se manifiestan de manera particularmente intensa. Esto se debe, de un lado, al hecho de que la escuela refleja las tensiones, frustraciones y problemas que ocurren fuera de sus muros y que interfieren negativamente en la vida de la comunidad, Del otro, los grandes discursos sobre principios y valores de la educación ya no encuentran resonancia en la sociedad. La escuela no prepara más para el mercado de trabajo, ni es la única o principal fuente de transmisión de conocimientos sobre el acervo cultural de la humanidad. Además de esto, la escuela no corresponde a la expectativa de abrir posibilidad de un futuro para los jóvenes”. Abramovay (2003:10 )

<sup>14</sup> Abramovay y Rua (2003:342)

TABLA NO. 7 PREPARATORIANOS QUE REPORTARON HABER SIDO VÍCTIMA DE ACOSO ALGUNA VEZ EN SU VIDA DE ESTUDIANTE<sup>15</sup>

ESCUELAS	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Oficial 116	3	12	15
San Felipe del Progreso	40	69	109
Huixquilucan	17	16	33
San José Villa de Allende	10	17	27
Jocotitlán	1	9	10
Prepa 71	3	3	6
IUEM	2	3	5
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>129</b>	<b>205</b>

Fuente: Narrativas

Los resultados nos muestran cuatro hallazgos importantes:

1. Existe una diferencia de género. Las mujeres reportaron haber sido víctimas de intimidación por parte de sus compañeros más veces que sus compañeros<sup>16</sup> (129 *versus* 76 casos);
2. En un total de 302 historias de estudiante, se encontraron 205 episodios de *bullying*, lo cual demuestra que no es un caso tan aislado<sup>17</sup>;
3. El acoso se presenta en todos los niveles educativos<sup>18</sup>, y los agresores no pertenecen a un solo género.

<sup>15</sup> Es importante tener en cuenta que la intimidación no se da en la escuela preparatoria donde se está estudiando sino que los preparatorianos narraron su victimización, la cual pudo ser en cualquiera de los niveles ya cursados, es decir, preescolar, primaria, secundaria, y algunos casos en la preparatoria.

<sup>16</sup> Estos datos son diferentes a los encontrados en las investigaciones realizadas en otros países, por ejemplo Olweus (1998:36), encuentra que los chicos noruegos eran víctimas y perpetradores de agresiones físicas con más asiduidad que las chicas.

<sup>17</sup> Este porcentaje resulta más preocupante, si recordamos que el objetivo de la investigación no era indagar sobre el fenómeno del *bullying*, sino que espontáneamente los estudiantes hablaron de ello, por lo que se requiere de realizar una investigación ex profeso.

<sup>18</sup> Marek Fuchs (2003:12), llega a la conclusión de que la violencia empieza temprano, pero también termina temprano. Fuchs realiza un estudio longitudinal de 5 años con 7,800 alumnos de High School and Vocacional Schools sobre la incidencia de diferentes clases y grados de violencia

4. Existe una tendencia diferencial de género: mientras las mujeres recurren más a la violencia verbal, los hombres lo hacen por medios físicos, sin que ambas sean ni excluyentes ni definitivos.

Por último, es necesario tener presente la advertencia de Debarbieux, acerca de que la intimidación “es un concepto psicologizante que tiende a individualizar el problema, responsabilizando apenas al perpetrador y a la víctima, y, a lo más a la familia. Estos protagonistas son retirados del contexto, y ni el contexto socioeconómico ni el contexto de la institución escolar son tomados en consideración. El peligro ahí contenido es que podemos ser inducidos a la teoría de que el comportamiento es determinado apenas por factores individuales, sobre los cuales la persona no ejerce ningún control. La solución para el problema sería por tanto fácil: aislar a los elementos causadores de perturbación. Muchas veces, al patologizar los comportamientos desordenadores se corre el riesgo, de relevar a las instituciones sociales como generadoras de violencia”<sup>19</sup>.

#### 4.2.5. La competencia

En toda evaluación surge la competencia. La institución escolar no sólo no desconoce este hecho; gran parte de sus prácticas están orientadas desde él, o a fomentarlo. Esto se vive, por parte de los actores, de forma distinta, pero muchas veces da pie al nacimiento de rivalidades.

Las más lindas experiencias de mi vida las vivía en la secundaria, ahí conocí a nuevas amigas pero también a **buenas enemigas**, eso nunca me ha faltado, **enemigas**; pasé la experiencia de **rivalidad de calificaciones** en la secu, porque supuestamente mi amiga era la más aplicada, pero yo iba en segundo lugar y ella no disimulaba nada de que detestaba que yo le siguiera, y siempre se burlaba porque decía que nunca pasaría del segundo lugar y que ella seguiría siendo el primer lugar siempre, que nadie le ganaría. Pero eso me molestó mucho y

---

en la escuela. *Development and causes of violence in schools results from a five year longitudinal study in Germany*. Conferencia dictada en la *Deuxime Conference mondiale sur la violence à l'école*.

<sup>19</sup> Debarbieux (2002a:26)

pensando para mi **dije y prometí que le ganaría en segundo grado**, y por lo pronto y todo pasaba yo le daba sus avionazos pero quien ríe al último ríe mejor. En primer grado ganó en primer lugar, y ella confiada en que ganaría el mismo lugar en segundo me seguía hablando como siempre, todo esto fue cambiando en el transcurso del segundo año porque se estaba atrasando en cuanto a calificaciones, **mi intención nunca fue arrebatarle su primer lugar**, sino de demostrarle que todos podemos ser un primer lugar, que nadie es único. Le eché todas las ganas del mundo y lo logré, en la clausura ella a cada momento me decía que estaba segura que ganaría, pero había algo que me decía que no, que yo lo ganaría; y comenzaron a llamar al alumno de segundo año tanto ella como yo estábamos supernerviosas, yo en el fondo estaba nerviosa y me sentía mal y no supé ni por qué. Cuando la voz del director dijo: Ahora se dará el reconocimiento del primer lugar de aprovechamiento de segundo grado y el mejor aprovechamiento general de la institución a nuestra más destacada alumna: Neyda Bustos García, **me quedé sin habla, pero con lágrimas en los ojos porque estaba feliz de haber obtenido ese primer lugar**, y ella no conocía el segundo lugar y también lloró pero de tristeza y eso me lastimó mucho.

Al termino de la clausura mis compañeros y maestros me estaban felicitando, pero yo quería ver a mi amiga, la busqué y la encontré en la parte trasera de los salones, llorando, le hablé y lo primero que me dijo que yo no era su amiga que por qué lo había hecho, que **¿por qué le había robado su lugar? Yo me sentí muy mal por sus palabras**, le dije que el conocimiento lo tenemos todos...ella después de todo lo que pasó no me volvió a hablar y por supuesto yo tampoco no supo valorar la amistad que con gran y verdadera sinceridad le brindé y tal vez por eso también **decidí robarle su primer lugar...Nuestra rivalidad continuaba** cada día más, y todo fue peor cuando teníamos que participar en los maratones del conocimiento porque nos ponían a prueba a las dos...en tercer grado **hubo amistad, rivalidad y noviazgo.** (4T)

Esta narración da la idea de que los salones de clases se convierten en auténticos escenarios de competencia, por lo menos para ciertos alumnos, que empiezan a funcionar desde este horizonte.



#### 4.2.6. Envidia o el terrible dolor del bien ajeno

La envidia tan humana, -tan humana que sería verdaderamente excepcional que no apareciera en el escenario escolar-. Según Freud, la envidia domina la vida humana. La escuela aparece, particularmente como un lugar privilegiado para despertar esta pasión tan mundana, ya que no sólo no logra evadirla sino que por la misma gestión pedagógica, aparece como consustancial a ella.

Las posiciones privilegiadas como: la consentida; pasar lista; o llevar el registro de las participaciones, es decir, cualquier posición visible es objeto de envidia no importa la trivialidad o relevancia de dicha posición. **Mis compañeras eran envidiosas (54S) En sexto fui abanderada de la escolta, había algunas chavas que querían quitarme el lugar, pero gracias a mi esfuerzo obtuve un buen promedio.**

**Participé en un concurso a nivel estatal fue una experiencia muy agradable, pero también desagradable, porque en el concurso participé con una compañera de nombre Ana, ella en el nivel sector obtuvo el primer lugar, pero Estatal el segundo y por eso se molestó entonces me la agarré de enemigo, porque íbamos en el mismo salón, ella me hizo muchas travesuras como cambiar mis cosas, poner resistol en la banca, incluso me dijo palabras que si me molestaron, pero como todo hay que afrontarlas. (19S) Irene, 16 años, cuarto semestre.**

La envidia o el terrible dolor del bien ajeno<sup>20</sup>, se presenta en el día a día de la vida de los estudiantes. Inevitablemente la posesión por parte del Otro de algún bien sea su propio talento, o sus calificaciones, o sus premios, suscitarán la envidia de más de uno de los habitantes de la escuela.

---

<sup>20</sup> La envidia ha sido motivo de reflexión filosófica así Hume en *La pasión amorosa y el amor sexual* escribió la envidia y la malicia son quizá más corrientes que la piedad, por requerir menos esfuerzo de pensamiento e imaginación. Spinoza también se detuvo en la envidia la cual definió en su *Ética* como el odio en cuanto afecta al hombre de tal manera que se aflige por la felicidad ajena y, por el contrario, se goza del mal ajeno. (XXIII)

La proximidad entre los pares es propiciatoria para suscitar la envidia, el deseo por los diplomas, los dieces, los premios, los trofeos, el cariño de la maestra, etc, puede explicarse apelando al *demonstration effect*, principio desarrollado en la teoría de Duessenberry (1944), sobre el consumo. “Queremos esos bienes de consumo que vemos usar a aquellos con quienes estamos en contacto con mayor frecuencia, a nuestros vecinos, a las personas de nuestra clase social. A menudo, cuando se despierta en nosotros el deseo de algo que tienen nuestros pares, experimentamos al mismo tiempo un sentimiento de rencor hacia ellos y el deseo de que ellos no puedan gozar de cosas que a nosotros nos están negadas”. Luego entonces la envidia es un sentimiento que nace entre pares<sup>21</sup>. Por poner un ejemplo se desean los dieces o diplomas de *las buenas alumnas*, pero no solo se quiere la posesión, sino además se desea que ellas dejen de tenerlos.

Para finalizar este texto sobre la envidia, valdría recordar la recomendación de Séneca en la *carta XIV a Lucilo*, en torno a la necesidad de evitar tres cosas: el odio, la envidia y el desprecio, pues según él, no es menos peligroso ser despreciado que envidiado. Esto último forma parte del *circulante cognoscitivo* en la escuela. Cualquiera puede dar cuenta de las consecuencias de ser envidiado. Por eso muchos preferirán, sencillamente, pasar inadvertidos ante los demás.

---

<sup>21</sup> Según Alberoni *op cit p.* 127 la envidia está formada por varios componentes: la identificación con el otro, el deseo de aquello que él posee y el rencor de que él lo tenga y nosotros no. Algunas veces se suma el sentimiento de injusticia y la voluntad de quitarle lo que tiene y hacerle sufrir.

## Discusión final

Sitio de encuentros, integrada por matices y diferenciaciones varias, la escuela también lo es de desencuentros, como corresponde al ser estudiante. En ambos casos, no obstante, hay una capitalización de aprendizaje sociocultural, de la cual no pueden excluirse los otros –la distinción recorre, dicho sea de paso, lo mismo a grupos que a individuos-. De la camaradería a las diversas manifestaciones de la violencia como parte de la cotidianidad escolar, estas relaciones influyen tanto en el *circulante cognoscitivo* cuanto en el ámbito de la personalidad de los alumnos. Lo que es innegable es que no puede llegarse a una mirada total sobre la experiencia de ser estudiante si no se consideran el haz conformado por estas relaciones.

### 4.3. Eje dos: relación con novios

“Los colegiales de uno y otro sexo –advierte Balzac- piensan secretamente en lo que, por mucho que se haga, no han de poder evitar jamás los padres ni los profesores: ellas y ellos hablarán siempre de amor”. Esto es cierto; junto con las amistades y los compañeros, los noviazgos ocupan una parte importante en las narrativas del ser estudiante.

Dubet y Martuccelli, ha observado que los colegiales tienen una vida propia amistosa y amorosa que los aleja de la escuela en el seno mismo de la escuela<sup>1</sup>, pero aceptar esto presupone que las relaciones personales forman la parte exterior periférica del ser estudiante, cuando más bien es un ámbito integral sin el cual no puede comprenderse el problema. Así se testimonió en las entrevistas, donde fue claro que los preparatorianos no entienden la totalidad de su experiencia estudiantil sin las referencias a sus vínculos emocionales de pareja, como ocurrió con las amistades, por citar sólo otro caso.

**En primero de prepa me gustó un niño pensé que sería como en la primaria, es un haragán guapísimo, desastroso hasta no poder más pero aún así me enamoré locamente de él, la escuela siempre ha sido algo que forma parte de mi vida si no fuera por ella no conocería todo lo que conozco, por lo general no me importan mucho las materias, ni los conocimientos...sigo siendo la misma niña, pésima en matemáticas, lo único que me ha gustado de la escuela, aparte de conocer gente, es leer y escribir, es lo único. (34S) Paola, cuarto semestre, se considera una alumna normal:**

**Después tuve la GRANDIOSA OPORTUNIDAD de conocer a una persona magnífica, a la que le agradezco el haberme permitido conocerla puesto que ella le debo muchas cosas, en gran parte las ganas de salir adelante, y que bueno, espero no defraudarle. Ernesto, 18 años, sexto semestre, sobre si mismo dice: “me he definido propiamente, lo que quiero, lo que deseo y espero lograrlo”.**

Entonces, no sólo se constituye en las relaciones amorosas un lazo que implica socialidad, sino un aprendizaje íntimo que no puede eludirse de la experiencia del

---

<sup>1</sup> Dubet y Martuccelli (1998:298)

ser estudiantil, y no es incorrecto entenderlo también a la luz del currículo oculto y paralelo de la institución. Esto, no obstante, no sólo abre la capacidad cognitiva de los estudiantes desde la positivación; además de su agrado, ocurren experiencias de separación o rompimiento desde la cual también encuentran una nueva forma de posicionamiento en sus relaciones vitales de socialización en la escuela.

Segundo de prepa en ese año Juan Manuel me dijo que fuera su novia y le dije que sí, y en un periodo muy pequeño sentí cariño por él, viví muchos momentos muy lindos con él, me la pasé de maravilla a su lado, hace poco terminamos porque yo tuve la culpa porque no lo trataba como él quería y como se lo merecía pues él es un chavo lindísimo, cariñoso, sensible y diferente a todos, cuando terminé con él sentí feísimo, jamás pensé sentir feo, porque sólo pensé que era un capricho mío, sin embargo, a veces me da mucho coraje y me enoja conmigo misma, no sé lo que me pasa, a veces pienso que él significa algo para mí, pero creo que ya nada se puede hacer reconozco que la única culpable fui yo por una actitud incoherente que demostré ante él, muchas veces pienso que lo mejor es pensar que él nunca existió y ya no existirá más para mí, porque ya nada se puede hacer pasando a otra cosa, aparte de que me siento muy deprimida...no sé lo que me pasa. (20/116) Vianey, su tiempo fuera de la escuela lo organiza de la siguiente manera: "a veces me dedico a hacer tareas, estudiar, escuchar música, a veces me voy con los amigos, o veo T.V."

La narración de sus fracasos amorosos, constituye un eje estructurador de la experiencia de ser estudiante, sobre todo las mujeres, se muestran más proclives a narrar episodios de corazones rotos a temprana edad<sup>2</sup>. En algunas narrativas es muy evidente que lo amoroso reviste primacía en su vida fuera y dentro de la escuela.

En tercero de secundaria tuve mi primer amor fue un chavo de 16 años que me traía cacheteando las banquetas, estaba muy enamorada de él y desafortunadamente me puso el cuerno con una tipa que era la más fácil de la escuela, sentí horrible porque fue frente a mí. Entonces dije -No me vuelvo a enamorar- sin embargo no he cumplido *my promise*. (74H) Denise 16

---

<sup>2</sup> Ramos et al (2003)

años, ella dice me siento importante "cuando soy útil, cuando sé que puedo ayudar a alguien" .

**Cuando entras a la secundaria las cosas cambian por una parte las mujeres se fijan en ti y tú en ellas, pero hay mujeres con las que tu quieres y ellas no, y haces hasta lo imposible para que se pueda hacer, pero no entienden. Cuando por fin encuentras una relación que según tú, es la mejor, te decepcionas al saber que eso no es cierto y que la vida no es tan fácil de vivir. En la prepa es más drástico, etapa más difícil de la vida porque es donde las chavas casi no te pelan...aquí llegas más al deporte que a ligar, en la prepa hay muchos desamores. (68S)**

En suma, la ambigüedad y riqueza del ser estudiante se expresa –a la vez que alimenta- de la ambigüedad y riqueza de sus relaciones de pareja como parte del haz de toda su vida estudiantil. Pues como ya Fromm se encargó de mostrar el amor no es un sentimiento fácil para nadie, sea cual fuere el grado de madurez alcanzado<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Fromm (2004:9)

## Discusión final

El encuentro con el otro, en las relaciones de noviazgo, aparece como, el descubrimiento de uno mismo en el otro. El amor para los preparatorianos fue considerado como un día de fiesta en la cotidianeidad de la escuela.

Las cadenas amorosas son frecuentes en las narraciones estudiantiles, también es posible distinguir entre amores pasajeros, y amores duraderos, amores que se viven en secreto, y otros declarados pero platónicos, en fin, la forma que adopta el amor entre los jóvenes preparatorianos es tan variada que no es posible hablar de una sola forma de vivenciar la experiencia del amor, sino que, en este punto resulta cierta la afirmación de que la inmersión en experiencias distintas produce sujetos distintos. Sin embargo, para los preparatorianos, la inmersión en una experiencia amorosa resultará siempre en una acumulación de capital experiencial.

Fuente de conocimiento, el amor, no puede ser obviado en la conformación del ser estudiante. Representa una experiencia que –sin ser escolar- impacta fuertemente lo escolar.

#### 4.4. Eje tres: relación con los profesores

A juzgar por la cantidad de referencias que en torno a los profesores (986 en total) se encuentran en las narrativas estudiantiles, es posible colegir la importancia que entre las relaciones instaurados entre ellos se transluce<sup>1</sup>. De acuerdo a la expresión de Elias<sup>2</sup>, los estudiantes participan de *cadena de interdependencia*, y en ellas los profesores no están excluidos de sus consideraciones afectivas, aunadas a las intelectuales o de otro tipo. Algunas son:

- Cariño
- Reconocimiento
- Violencia y;
- Odio, rencor, antipatía

##### 4.4. 1. Etiquetas a los Maestros

Las características que se observan de los maestros incluyen las descripciones físicas. Pero, más allá de esto, los estudiantes instauran adjetivaciones cualitativas de índole diversa ubicándolos de manera distinta según los niveles escolares. Así, los de primaria resultan más etiquetados (415), mientras que los del preescolar son los que reciben menos calificaciones de este tipo (con tan sólo 82)

---

<sup>1</sup> Por la ENJ 2000 sabemos que los maestros son el segundo grupo al que se le tiene confianza. (2002:42)

<sup>2</sup> Elias (1990:157 citado en Nateras 2000:260), afirma: sin embargo es en lo cotidiano, en las tareas de enseñanza y aprendizaje, en los salones de clase, en los laboratorios donde se conforman cadenas de interdependencia que dan lugar a configuraciones específicas en donde estudiantes y profesores tejen relaciones que involucran "su intelecto, toda su persona, sus acciones y sus relaciones recíprocas".



**TABLA NO. 8 CÓMO APARECEN LOS PROFESORES DE PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA Y PREPARATORIA EN LAS NARRATIVAS ESTUDIANTILES**

Preescolar		Primaria		Secundaria		Preparatoria	
Buena gente, buena onda	15	Castigaba, pegaba, agresiva, crueles, les tenía miedo, malos	110	Eran buenos maestros, explicaban bien su clase	25	Buena enseñanza, explican bien	26
Cariñosa me quería	11	Buena onda, amable, comprensiva	38	Los maestros apoyaban/ daban consejos	19	Aconsejan, buen trato, son buena onda	11
Muy lindas/ amables	14	Estricta/ exigente	35	Buena onda, super buena onda	25	Maestro- libro	10
Paciente	8	Me gustó su forma de enseñar	28	Incompetentes, les faltaba preparación, flojos	13	Persona muy especial, Excelente, superbien	9
Muy enojona, terrible genio	8	Apoyaban	20	Era excelente profesor, maestro increíble	12	No enseñan bien, inexperta,	8
Me enseñó	6	Buena maestra	18	Agradable, simpático, buen carácter	9	Le falta preparación	7
Las describen físicamente	4	Describen físicamente a sus profesores	20	Maestro-libro, / maestro aburrido	10	Regañan	7
Mala muy mala, amargada, monstruo, me daba miedo	4	Gritaba	18	Enojón, amargada y regañona	8	Faltan a clases	4
Regañona	2	Regañona	17	Superestricta y estricta	7	Exigente	4
Exigente/ estricta	2	Floja	17	No me quería	6	No tiene autoridad,	4
Golpeaba	2	Estricto pero enseñaba bien	14	Maestro preparado con experiencia	6	Corrupto	2
A veces alegre otras enojona	2	Favoritismo	10	Desagradable, me caía mal	5	Dejan trabajar a los alumnos, son flojos	2
Dejaban trabajo y se salían a platicar	2	Estricto pero buena onda	9	Me hizo la vida de cuadritos	5	Trato desagradable	7
Realmente desesperada	1	Enojona	9	Exigente, pero explicaba bien	6	Mal genio	2
Regular persona	1	Lo describen como gran hombre o gran persona	7	Exigente	5	Maestro llevado	1
		Linda	7	Intolerante, déspota, autoritaria	6	Golpes	1
		Describen su desempeño como profesor	8	Afectuosa	5	Miedo	3
		Paciente	5	Brujas, les teníamos pavor	2		
		Inteligente, preparado	4	Dinámica	2		
		Chistosísimo	3	Corruptos	2		
		Inspiraba confianza	3	No se preocupaban por si el alumno aprendía o no	2		
		Responsable con ética profesional	3	Sin autoridad, no controlaba al grupo	2		
		Irresponsable	3				
		Tonta / pésima	3				
		Pedía cooperación para su torta	2				
		Racista	1				
Alburero	1						
Alegre	1						
<b>TOTAL</b>	<b>82</b>		<b>415</b>		<b>182</b>		<b>108</b>

Hay una clase especial de adjetivación que los estudiantes emplean frente a sus profesores: *maestro-libro*<sup>3</sup>. Refiere a las características cualitativas de su relación académica, y es un juicio de valor, al mismo tiempo, a través del cual se da cuenta, de manera sintética, de la pobreza o ineficacia de estrategias docentes<sup>4</sup>, insistiendo generalmente en el aspecto monológico de la clase, lo que bien podría ser interpretado como una estrategia defensiva del maestro<sup>5</sup>.

Señalando la ausencia de compromiso en este tipo de maestros, reconociendo que no hay producción activa de conocimientos en sus clases, incluso se les llega a responsabilizar de algunos problemas de comportamiento en el aula. Aún más: hay quien llega a cuestionar su estatuto de maestro verdadero. En todo caso, lo cierto es que no deja de operar por repetición. Carrizales, dice que, en ocasiones, entre más experiencia tiene el profesor la rutina aparece con mayor firmeza: todo parece cambiar, menos él<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Velázquez L.M. (1998:75-76) investigó las representaciones sociales acerca de la escuela. *Maestro-libro* es una categoría trabajada en *Adiós a la escuela*, extraída de la trama conceptual de los propios alumnos, sirve para describir un estilo docente caracterizado: 1. por dictar apuntes, y no explicarlos, 2. no poner más que los ejemplos del libro, - maestros repetidores y no recreadores del libro- 3. exigir a los alumnos, pero con poca o escasa exigencia hacia su propio trabajo, por lo que, 4. las relaciones que mantienen con los alumnos son distantes y, 5. caracterizadas por la ausencia de interés en las inquietudes, deseos, y problemas de los alumnos, e, 6. ignorantes de la condición juvenil de sus estudiantes, se tiende un puente de incompreensión entre ambos.

<sup>4</sup> Dictar apuntes –una de estas estrategias- se remonta, por ejemplo, a la escuela carolingia, anterior a la época de las universidades y se justificaba por la ausencia de textos, el apunte era la única fuente en la cual el estudiante podía aprender Durkheim (1981:177), relata como los cursos consistían en la lectura o dictado de un libro: El maestro no habla: lee y con frecuencia dicta...esta persistencia no era imputable a la rutina, sino que se justificaba por buenas razones. Si pensamos que el alumno no tenía entonces libros por medio de los cuales pudiera precisar, consolidar los recuerdos que dejaban las lecciones, podemos preguntarnos qué podía conservar de ellas si no tomaba notas por escrito.

<sup>5</sup> Woods, expone lo que él llama una *Pedagogía oculta de supervivencia* que consiste en una serie de estrategias que usan los docentes y menciona ocho: 1) Dominación mediante agresión verbal; 2. Socialización; 3. Negociación: suavización de una regla con el fin de lograr una buena conducta o un trabajo razonable; 4. Confraternización: el intento implícito o explícito de identificación con la cultura de los alumnos; 5. Ausencia o supresión: manipulación del horario o del tiempo libre para evitar clases difíciles; 6. Ritos y rutina: dictar apuntes; 7. Terapia ocupacional: trabajo absorbente que distrae la atención de cualquier otra actividad; 8. Elevación de la moral: neutralización retrospectiva de experiencias negativas mediante retórica altisonante o la carcajada. (Woods (1979) citado en Tyler 1996:107)

<sup>6</sup> César Carrizales (1999:24) al comentar cuatro películas de cine de educación observa “la actitud de deshacerse de los libros marca la distancia entre el libro y los intereses de los jóvenes y plantea un relevante desafío didáctico, el que se refiere a derivar la didáctica pensando en el estudiante; los profesores Dadier, Trakeray, John Keate y Stewart Vanark muestran sensibilidad y talento pedagógico al poner en primer lugar a los estudiantes y no a los libros, haciendo homenaje, quizás sin saberlo, a Comenio más de 350 años después”.

Cuando comencé a tener un criterio más amplio de mi escuela de mis maestros me di cuenta de que **los maestros no eran lo que parecía te enseñaban las cosas que querían, después esos absurdos y revueltos libros** que nos daba nuestro amado gobierno que cuando tenías exámenes y recurrías a esos libros que contenían información nula, absurda, te sentías impotente al no encontrar lo que buscabas. Me preguntaba como era posible que gente que según está preparada hiciera ese tipo de libros, que tirara a la basura con ese trabajo los impuestos de todo un país. Llegué al punto que cuando eran exámenes recurría a otras fuentes de información todas menos los libros que nos brindaban...Después ingresé a la secundaria en donde viví los mejores años de mi vida, en lo que corresponde al plantel educativo había como en todos lados maestros que tenían muchas aptitudes y te daba gusto tomar sus clases pero **otros no eran maestros sin un libro o una guía...De todos los maestros que tuve en tres años de tantos a sólo tres los contemplo como unos buenos maestros porque a ellos si se les puede llamar MAESTROS.** Ariadna, 16 años, cuarto semestre, ella se ve así misma como una persona capaz de todo.

Otra de las adjetivaciones que se encuentran es la del maestro *buena onda*. Aquí, más que una cualificación académica, se transparenta la precisión de una relación afectiva, y la categoría más que describir, acepta la forma de ser o personalidad del profesor. En las narraciones obtenidas, 79 casos fueron hallados al respecto.

Cabe decir que este tipo de relaciones no sólo descansan sobre un eje emotivo, pues dan pie a una relación de la vida escolar diversa. Es claro que a partir de ellas se instaura otra forma de aprendizaje y socialización por parte de los alumnos, cuanto más importante en la medida en que no sólo se reduce a sus pares, sino que los comunica con seres cuya función y papel en la experiencia de ser estudiante no es equivalente con la de ellos.

En sexto nos tocó un maestro **bien buena onda** como nunca nos había tocado uno así, nos llevaba de excursión, nos metió al concurso de himnos, fuimos los únicos de esa generación en sacar el primer lugar en nivel municipio y segundo lugar en nivel categorías, pero lo más padre era que **si teníamos una duda podíamos ir a su casa**, porque vivía a una cuantas calles de donde vivíamos todos. En esa época éramos el salón "c" disque de burros, pero la directora le dio un reconocimiento por ser el salón más alto respecto a calificaciones y fue

el maestro más chido que pude haber tenido en la primaria. (96H) Edgar, trayectoria regresional.

Aunado a esto, existen maestros que los estudiantes guardan en su memoria de una manera especial, -maestros que dejan huella les llamaron- pero no se homologan, en sentido estricto, con los maestros *buena onda*. En esta categoría también pueden existir etiquetas que desplieguen un conocimiento de la emotividad de los alumnos, pero no se reduce a ello, pues puede, por otro lado, señalar cualidades académicas, o de otra índole. Es obvio, por ello mismo, que no son categorías excluyentes, aunque tampoco forzosamente recíprocas o incluyentes.

El tercer año de primaria fue para mí el más bonito, el maestro era muy especial, me enseñó que era más importante aprender que memorizar, me enseñó que no importaba la tristeza si te sobraban ganas para reírte, me enseñó que no se debía llorar por las derrotas, no sé pero ese año fue el único en el que no me saqué diploma. (6S) Paola.

Muy cercana a esta categoría, y nuevamente con la posibilidad de su mezcla, están los maestros considerados como *excelentes*, los cuales aparecen en las narrativas estudiantiles, en contraste con el *maestro-libro* en tanto que profesores *verdaderos*. Que este juicio contiene una valoración cualitativa es un hecho tan claro, como el que describe una situación de hecho en el compromiso de los maestros tanto para sus asignaturas lo mismo que frente su estudiantes. Fueron 163 los casos que registran esta etiqueta.

Prepa: la maestra Verónica de Álgebra es una *excelente maestra creo que la mejor que he tenido en toda mi historia escolar*, ella nos tiene mucha *paciencia, no tiene ninguno en especial*, para ella todos somos iguales, bueno eso creo. (103H) Esta maestra fue unánimemente considerada buena maestra, por los alumnos de Huixquilucan. Ya que muchos la colocaron como ejemplo de lo que es una buena maestra.

Pero la valoración no sólo surge como producto del vínculo emocional o cercanía, flexibilidad o comunicación entre maestros y alumnos, toda vez que los profesores que se muestran más estrictos también reciben reconocimiento, por los menos en algunos casos. Frente a esta postura, las narrativas registran, ante todo, una

especie de aceptación *a posteriori*, reconociendo las capacidades académicas de estos *agentes educativos*. Una vez más, esto pasa por ser una estrategia defensiva<sup>7</sup>, mediante la cual las relaciones de aprendizaje no pueden descansar en otra noción distinta a la autoridad.

De mis maestros de secundaria no me puedo quejar todos enseñaban muy bien. De la que sí voy a hablar se llama Marisa ella nos exigía demasiado pero en realidad fue con la que más aprendimos y mejor nos llevamos. (88H)

Del otro lado, se encuentra un tipo de maestro cuyo tipo posee los rasgos de la apatía o la indiferencia, con lo cual se describe una evasión de la responsabilidad académica lo mismo que de cualquier vínculo emocional. Más que por la observación directa, esta cualificación nace de la distancia que los estudiantes reconocen frente al profesor que así actúa. Pero esto no quiere decir que no haya incidencia de su conducta frente al grupo, pues esto bien podría ser considerado una forma de violencia, tal como lo ve César Carrizales<sup>8</sup>.

En sexto nos tocó un maestro con el cual nunca hacíamos nada se salía a las bancas a acostarse, se ponía su café en una cafetera en el salón, comía ahí... Mónica, 16 años, cuarto semestre, describe al buen maestro como "buena onda, comprensible, que siempre haga la clase amena, que no sea monótona y que sepa enseñar y nos sepa hacer captar, que tenga técnica".

Otro de los hechos registrados en las narrativas, que posibilita el hallazgo de otro tipo de profesor, es la disociación en el trato y las conductas de un maestro frente al grupo o frente cualquier agente externo –padres de familia, otros seres de la institución escolar, etc.-. En ellos se lee una disparidad entre disposición afuera del aula y su contrario en el funcionamiento interior, por lo cual los estudiantes no dejan de concebirlos como *hipócritas*, posiblemente más interesados en las impresiones que puedan causar en el exterior que en el sustento de las relaciones académicas o emotivas con sus propios alumnos<sup>9</sup>. Baste decir, por último, que este comportamiento puede concatenar con la indiferencia, pero también con otro tipo de violencia más tangible.

<sup>7</sup> Goffman (1989:25)

<sup>8</sup> Carrizales *op cit.* P. 30

<sup>9</sup> Dubet y Martuccelli (1998:245), encontraron cuatro maneras de definir la clase: 1. La gentil es la figura ideal del profesor que logra realizar la cuadratura del círculo de la firmeza, la justicia, la competencia y la simpatía; 2. La severa se interesa en los alumnos para hacerlos trabajar; 3. La mala solo sostiene a la clase, no ama a sus alumnos; y 4. La hipócrita porque hace creer a los padres, en las reuniones del consejo que se interesa por los alumnos.

Preescolar las maestras siempre con sus caras de mustias y luego eran bien mulas y con los papás se portaban de una forma...primaria le tenía miedo a mi maestra porque nada le parecía quería tener gente perfecta y está bien pero acabábamos de salir del kinder como quería hacer milagros en primero, en segundo la maestra nos pegaba sino hacíamos bien las cosas...además hipócrita y era bien ratera y pedinche siempre nos pedía de lo que llevábamos para la hora del recreo...

Por último, se encuentran profesores cuyo tipo es reconocido en las narrativas en los términos de la *corrupción*, y la definición no parece tener otra posibilidad que la tautológica: venden calificaciones, cometen cohecho en los exámenes, etc. Así, parece lógico que no se les reconozca como agentes educativos ni que se muestre alguna recepción a sus compromisos con los estudiantes.

No pasé el examen de ingreso, por lo cual mi mamá me metió a una escuela particular, en la cual los maestros se dejaban sobornar. (10/116) Nelida, 16 años, cuarto semestre, un buen maestro es según ella "es el que resuelve todas tus dudas, hace su clase dinámica. Los "malos maestros" no explican bien, además se molestan porque no entiendes el tema".

Lo único que frente a esto es menester agregar es que todas estas etiquetas son modos de sobrevivencia de los alumnos, muchas veces defensivas, pero en todo caso no dejan de formar parte de su sociabilización y aprendizaje en la vida escolar. Mas en ello hay que señalar algo más: las categorías no son tan arbitrarias como pudieran parecer: cada uno de estos juicios nace de una observación frente a rasgos singulares en la personalidad, comportamiento, relación o estrategia del profesor frente a su grupo. Esto puede observarse con claridad en la siguiente tabla, que complementa lo expuesto hasta aquí. Para los preparatorianos un buen profesor sería aquel que sabe explicar, es amable y comprensivo, cuenta con la suficiente preparación, y aunque estricto no pierde la paciencia<sup>10</sup>. Y ¿qué hacen los malos profesores? En primer lugar no saben explicar, su trato no es bueno ya que son déspotas y enojones, gritan en exceso, son estrictos pero no saben enseñar, y sus clases son aburridas. Jorge, dice que, *un buen maestro es el que explica con calma y no se enoja cuando le preguntas varias veces el mismo tema. Los malos maestros no explican bien* – agrega.

<sup>10</sup> Al respecto Dubet (1991:31) afirma: por cierto, todos los alumnos trazan el mismo retrato del "buen maestro": él es eficaz, interesante y simpático".

Tabla No. 9 Etiquetas a los buenos y malos maestros

LOS ALUMNOS VEN AL BUEN PROFESOR			LOS ALUMNOS MIRAN AL MAL PROFESOR		
Categorías	Frec	%	Categorías	Frec	%
Sabe explicar	29	20	No saben explicar	15	16
Comprensivo/ amable	16	11	Tratan mal, enojones/ déspotas	9	9
Es buena onda./ Tiene buen carácter	14	9	Regañan mucho/ gritan	6	6
Preparado	11	8	Estrictos	4	4
Paciente	10	7	Llevados con los alumnos, no saben explicar	4	4
Estricto	10	7	Dictan y no explican (maestros – libro)	4	4
Tiene buen sistema de enseñanza,	9	6	No saben bien su materia	4	4
Se preocupa por sus alumnos	5	3	Dejan mucha tarea/ trabajos	3	3
Responsable	4	3	Algunos insultan a los alumnos	3	3
Se da a respetar /no es llevado con los alumnos	3	2	Faltan/ dictan sin explicar	3	3
Domina su asignatura	3	2	Aburridos	3	3
Exigente	3	2	No ponen atención al alumno	3	3
Dedicado/ comprometido con su trabajo	3	2	No tienen autoridad/ no controlan al grupo	3	3
Escucha a sus alumnos	2	1	Flojos	3	3
Honesto	2	1	Antisociales/ intolerantes	3	3
No muestra favoritismo	2	1	Una forma o técnica mala de transmitir	3	3
Sabe evaluar	2	1	Prepotentes y no saben exigir	2	2
Motiva al alumno	2	1	No entiende razones	2	2
Ameno en su clase	2	1	No saben evaluar	2	2
Tiene ganas de enseñar	2	1	En lugar de dar clase, pierden el tiempo	2	2
Se expresa bien	1	.68	No reciben trabajos atrasados	2	2
Puntual	1	.68	Corruptos, no tienen ética prof.	2	2
Tiene control del grupo	1	.68	Ogros, malos	1	1
Orienta y apoya	1	.68	No tiene autoridad, dan los temas superficialmente.	1	1
Su apariencia personal es buena	1	.68	Impulsivos no reconocen sus errores	1	1
Inteligente	1	.68	Testarudos, no enseñan bien, regañan	1	1
Se centra en su clase, no pierde tiempo	1	.68	Hablan mal de los alumnos	1	1
Tiene una amplia visión	1	.68	Interesados sólo en el salario	1	1
Creativo	1	.68	Son gachos, llegan dan su clase y si quedan dudas, te amolaste.	1	1
No regaña	1	.68	Reprueban	1	1
Eficiente	1	.68	No te dejan expresar como lo entiendes	1	1
Resuelve tus dudas	1	.68	Reprimen	1	1
			Impuntuales y regañones	1	1
<b>Total</b>	<b>146</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Fuente: Entrevista

En suma a lo largo de su travesía por las diferentes escuelas los alumnos van colocando diversas etiquetas a sus profesores. Las etiquetas hablan tanto del desempeño docente, como de sus características personales y sobretodo del vínculo afectivo que los une o desune. Ya Téllez, al investigar las manifestaciones de rebeldía en una preparatoria del Estado de México encontró que las categorías usadas por los alumnos para describir a los maestros son: “flojo, enojón, antipático, muy estricto, aburrido, faltaba mucho, horroroso, no pone autoridad en el salón, claridoso, dice palabras obscenas, desagradable, no sabe reconocer sus errores, buena onda, alegre, chistoso, amable sonriente, contento, bromista, tremendo, comprensiva, la más buena onda, agradable, tiene buen carácter, pone cara de alegría siempre, me encanta, me encariñé con ella”<sup>11</sup>. Si comparamos estas etiquetas con las encontradas en esta investigación se observa una gran coincidencia en la forma de nombrar a los diferentes maestros. Será por ello que Dubet y Martuccelli, afirman que “la defensa más común de los colegiales consiste en juzgar a los profesores según los criterios de la sociedad juvenil. Son entrometidos, van mal vestidos, están muy gordos o muy flacos...los profesores juzgan, pero “no se sienten observados”, nos dicen que nos vistamos bien pero ellos vienen como quieren, nos dicen que nos cepillemos los dientes pero ellos no se cepillan”<sup>12</sup>.

#### 4.4.2. Violencia en los docentes.

Se han recogido 228 casos de violencia escolar perpetrada por profesores hacia alumnos, que socavan la idea antigua de la escuela como un lugar totalmente seguro. Frente a este hecho, no siempre ha existido la apertura por su reconocimiento. Loredo<sup>13</sup> advierte que la agresión que ejerce el adulto sobre el niño puede ser tan sutil que pasa desapercibida. Así, puede llegar a formar parte de la vida cotidiana sin mayor problema<sup>14</sup>; y, más lejos aún, a veces se reconoce como *necesaria* dentro de la formación –escolar o familiar-, como en el hecho de los castigos, para citar el caso más evidente. Las formas de esta violencia pueden llegar a ser infinitas, igual a los efectos que implican. A la gama amplia que va desde el insulto, la humillación verbal hasta el golpe, el acoso sexual u otras, le

<sup>11</sup> Téllez (1999:72)

<sup>12</sup> Dubet y Martuccelli (1996:191)

<sup>13</sup> (Loredo 1991:557, citado en Furlán 2003:339)

<sup>14</sup> Romans (2000:93) afirma la violencia es omnipresente y la observamos en todo tiempo y en todo espacio social, ya que es compañera de viaje de la humanidad. Este autor distingue entre violencia estructural y coyuntural.



hace eco el repertorio de conflictos que pueden oscilar entre el conflicto de personalidad del alumno agredido, hasta el abandono de la escuela o, incluso, problemas de adaptación posteriores que llegan a ser extensivos a otros ámbitos de su vida personal.

Me adhiero a la conceptualización que Abramovay hace de la categoría *violencia en la escuela* ya que esta se esfuerza en captar y devolver la manera en que los actores perciben las diversas manifestaciones de violencia simbólica, de incivildades y de violencia física. La historia de la *violencia en la escuela*, -así como muchas otras formas de violencia- es la historia del descubrimiento gradual de las víctimas, de aquellas personas “olvidadas por la historia”<sup>15</sup>. Este descubrimiento acontece cuando, gradualmente, pasamos a reconocer lo que las víctimas tienen que decir, y a reconocer, por tanto, su poder de colocar su sufrimiento en palabras”<sup>16</sup>.

La *violencia en la escuela* ejercida por los profesores puede ser de diversa índole: insultos, humillación, gritos, discriminación étnica o religiosa, acoso sexual e incluso castigos (no salir al baño, o al recreo, hacer doble tarea, colocar orejas de burro, suspender al alumno varios días, bajando puntos de la calificación o de la escala) e incluso castigos de tipo corporal los más frecuentes, gisasos, reglasos, borradorasos, golpes en las yemas de los dedos, etc. La mayor parte de las veces esta *violencia en la escuela* queda olvidada sea porque los alumnos guardan silencio como Jaime: **un día me pegó en la espalda con un palo de escoba a mí y a otro niño, y me la dejó morada, yo no dije nada a nadie.** (98S) o porque cuando lo conversan con sus padres no les creen o resultan castigados por la propia familia así la víctima se convierte en objeto de mayor violencia una vez **hice enojar a la maestra y me soltó un golpe con un bote de aluminio y con el golpe me sacó un chipote,** cuando llegué a mi casa mi mamá se dio cuenta y al otro día fue a reclamar y al que terminaron regañando fue a mí (26H). Pocos padres asisten a la escuela para manifestar su desacuerdo frente a la violencia de los profesores como lo cuenta Estrella: **Segundo me dio una maestra que era muy mala, pues cuando no entendías te pegaba, en una ocasión le pegó muy fuerte a un niño que hasta su papá fue a reclamar** (33S)

En la siguiente tabla se puede ver la distribución por nivel educativo y género del tipo de violencia ejercida por los profesores.

<sup>15</sup> Abramovay (2003:18)

<sup>16</sup> Debarbiuex (2002b:67)

Tabla No. 10 Clase de violencia por nivel educativo y género

Tipo de violencia	Prees.		Prim.		Sec.		Prepa.		Total			%		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M		H	M	
Golpes	1	1	24	12	0	0	1	0	26	13	39	11.4	5.7	17
Regaños	0	0	6	11	2	2	2	5	10	18	28	4.3	7.9	12
Humillación	0	0	1	4	1	1	0	0	2	5	7	.87	2.1	3
Gritos	2	3	5	13	0	0	1	1	8	17	25	3.5	7.4	11
Miedo	2	3	10	28	2	4	3	0	17	35	52	7.4	15.3	23
Monstruo, brujas, ogros, crueles, verdugo, muy mala	3	2	3	7	1	1	2	0	9	10	19	4.0	4.3	8
Castigos	0	0	5	13	1	0	0	0	6	13	19	2.6	5.7	8
Maltrato	0	1	1	4	2	2	4	3	7	10	17	3.0	4.4	7.4
Discriminación religiosa, étnica	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	2	0.0	.87	.87
Me hizo la vida de cuadritos	0	0	0	0	3	2	0	0	3	2	5	1.3	.87	2.1
Llevado	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	2	0.4	0.4	.87
Exhibir	0	0	3	0	3	3	0	0	6	3	9	2.6	1.3	4
Insultos	0	0	0	0	3	1	1	0	4	1	5	1.7	0.4	2.1
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>57</b>	<b>95</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>98</b>	<b>130</b>	<b>228</b>	<b>44.0</b>	<b>56.0</b>	<b>100.0</b>
	<b>18</b>		<b>152</b>		<b>34</b>		<b>24</b>		<b>228</b>					

Fuente: Narrativas estudiantiles

Como se puede observar, el mayor porcentaje de casos de *violencia en la escuela* se encuentra en la primaria (67% de los casos), después le siguen la secundaria (15%), preparatoria (11%) y preescolar (8%). Se registra, también, una diferencia de género: los hombres son víctimas de mayor cantidad de violencia física (67 % vs 33% de las mujeres), pero son ellas las que narran más episodios violentos (57 % vs. 43% de los hombres)

Los alumnos de San Felipe y los de Huixquilucan fueron los que manifestaron haber sido más afectados. La clase de violencia mayormente ejercida es la verbal, seguida por la física (17%) Aunque reconozco que era preciso diferenciar de manera más fina la violencia verbal, preferí respetar los descriptores que los propios alumnos usaron, de tal manera que no es posible establecer un criterio de distinción entre “humillación” y “me hizo la vida de cuadritos” por poner un ejemplo.

Ahora bien, el hecho de que la violencia ejercida por los profesores sea poco visible no se define sólo respecto de la institución o los padres de familia; muchas veces son los propios alumnos quienes reconocen o aceptan el hecho. Esto se torna más visible frente a los castigos, pues si bien algunos estudiantes los rechazan, otros tantos los aceptan definiéndolos como necesarios para la formación.

En los siguientes testimonios se presentan las distintas clases de violencia en la escuela ejercida por los profesores. A través de ellos, se encuentra la historia que la misma violencia en la escuela había desconocido, pues quien la sufre, a decir de Garnot (2000), empezaba por ser víctima del olvido que es una de las formas concretas de la relación violenta que se instaura.

Primaria: los tres primeros años no los recuerdo, pero los otros tres, los recuerdo muy bien porque en cuarto tuve una maestra que **nos insultaba, jalonaba y hasta nos pegaba recuerdo que una vez a un compañero lo golpeó**, él le dijo a su familia, pero su familia no le quiso creer, quinto y sexto igual un maestro que nos pegaba y no enseñaba bien, **nadamás se la pasaba durmiendo, creo que la educación está bajando más**. Secundaria primero conoces a unos maestros que si enseñan bien y otros **nadamás por el salario**, de 11 maestros, tres eran con los que se podía trabajar bien, y ocho ni que decir, pero en fin. Segundo: de doce maestros sólo cuatro de ellos, **a unos maestros se les agradece pero a otros ni para saludarlos**. Preparatoria. Redacción no aprendí nada porque **nadamás se la pasaba golpeando a los alumnos y distraído con las mujeres**, tres fueron las clases dadas y todavía se atrevía a **hacernos exámenes parciales. Álgebra, mis respetos para esa materia.** (102H) Carlos, 17 años, dice los malos maestros son: testarudos, no enseñan bien y te regañan cuando los haces enojar.

Segundo de secundaria tenía un maestro que no sabía dar sus clases, por tanto casi no aprendí, tiempo después llegó un maestro daba sus clases bien, sin embargo llegó un momento muy desagradable ya que este tipo **quería abusar de algunas de mis compañeras**, pero antes de que surgiera un problema lo despidieron. (305)

En cuarto año me dio una maestra que me cayó tan gorda porque me levantaba falsos un día me dijo que le había robado \$400 y hasta me mandaba espiar a la hora del recreo veía que me compraba y en el salón me insultó que yo era una ratera y nadie en el salón me hablaba y cada vez que iba al baño les decía a mis compañeros que no me hablaran y en el recreo estaba sola, porque la maestra les decía que si me hablaban los iba a reprobar y ellos por el miedo no me hablaban...después se descubrió que Israel había robado el dinero, la maestra me pidió perdón, pero aún así no le habló ese fue el año más feo y más horrible de mi vida. (7H) Elena, 16 años, segundo semestre, para ella, la universidad significa "un todo en la vida".

En estas narrativas se puede constatar que por lo menos algunos alumnos integran un sector vulnerable pues, como afirma Leval, "el límite entre el uso de los castigos corporales para imponer disciplina y el maltrato a los niños no es muy claro"<sup>17</sup>. Por lo tanto, es necesario dejar de ver el castigo corporal como algo normal, del mismo modo en que la escuela no puede ser una fábrica de resentimiento mediante las relaciones asimétricas nocivas que existen en el aula. Esto último es un hecho que no es tan aislado: 47 preparatorianos (28 mujeres y 19 hombres) narraron 65 episodios donde expresan ya sea rencor, antipatía e incluso odio para algunos de los profesores con los que convivieron en sus tránsito por diferentes escuelas.

La violencia en la escuela genera niños, adolescentes y jóvenes resentidos, *queríamos ver al maestro morirse, porque ya no lo aguantábamos* (50H) amargados a temprana edad, miran a los adultos con desconfianza, temor y miedo. Podemos preguntarnos ¿Qué clase de ciudadanos serán en el futuro? si son violentados física y emocionalmente precisamente por quienes tienen la responsabilidad social y legal de educarlos. Los efectos de estas situaciones desestabilizadoras, inquietantes provocan una *disonancia cognitiva*: ¿Qué está pasando aquí? ¡Qué raro! ¡Esto es inaceptable!, pero "mejor hago lo que me piden". Como lo dice Alejandra: me acostumbré a sus **gritos y a sus castigos** que no eran muy agradables que digamos y que con uno sólo no le daban ganas a uno de equivocarse. (69H)

Para Gvirtz, la violencia es el ultimo recurso del poder, pero es también la expresión de un no-poder; y muchas veces es la salida cuando no hay salida<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Leval (1996:3)

<sup>18</sup> Gvirtz (1999:216)

Visto así los alumnos representan un sector vulnerable. La pregunta entonces es ¿Qué media entre sector vulnerable a sujeto violento? ¿Qué pasa con las cicatrices mentales (la expresión es de Gómez Nashiki) que suelen acompañar a la violencia?

Según Cecchin, la violencia es un momento donde la relación no mantiene sentido<sup>19</sup>. De ahí que sus efectos sean catastróficos. Por una parte, ya es grave la ignominia recibida; por la otra, un estado de victimización puede generar sujetos sumisos o violentos, ambos casos en los cuales se pasa por una experiencia de *inundación*<sup>20</sup> y por episodios de *embotamiento*<sup>21</sup>, llegando hasta la identificación con el agresor.

La *violencia en la escuela* perpetrada por los profesores genera niños, adolescentes y jóvenes, relegados, marginados y excluidos de una posición de respeto. Ocupantes de estas *categorías infamatorias de la relegación*<sup>22</sup> experimentaran fatalmente miedo de estar o venir a la escuela.

Si como dice Cecchin, la violencia es el colapso de la conversación<sup>23</sup>. ¿Por qué las personas usamos la violencia como una manera de estar juntos? ¿Por qué no podemos apelar a otro lenguaje?

Si, en su travesía escolar observaron que la forma privilegiada de resolver conflictos o encarar el encuentro con el otro, es vía la violencia, que se puede esperar cuando más tarde ellos se enfrenten a situaciones similares, si como dice Bandura la violencia como cualquier otro aprendizaje social se adquiere por imitación. Además, si es cierto que un pasado violento induce a una violencia futura, entonces es necesario plantearse como dice Romans “cómo se genera la violencia y dejar de hacer pedagogía ingenua”<sup>24</sup>.

---

<sup>19</sup> Cecchin (1998:372)

<sup>20</sup> Esta experiencia se define Sluzki (1998:360), como el colapso de todo estilo de adaptación útil hasta ese momento: el individuo queda, al menos durante un episodio, inundado (flooding) en un estado alterado de conciencia, desorientado en tiempo, espacio, e identidad, parcialmente desconectado del cuerpo y de otras áreas del self y de su realidad presente.

<sup>21</sup> El efecto de embotamiento o entumecimiento psíquico, consiste en desconectar los propios sentimientos adoptar una actitud sumisa y frecuentemente en sentir empatía o identificación con el agresor. Ibidem p. 364

<sup>22</sup> Dubet (1994:13)

<sup>23</sup> Cecchin *op cit* p. 371

<sup>24</sup> Romans *op cit.* p. 97

Seguir soslayando que algunos profesores ejercen violencia contra sus alumnos además de éticamente irresponsable puede resultar un gran error, pues el tránsito de víctimas de violencia u observadores de violencia a ejecutores de violencia posteriormente ha sido ampliamente insinuado en la literatura sobre el tema.

## Discusión final

Se ha señalado la importancia que en la experiencia de ser estudiante comporta su relación con los otros. Ésta no se reduce a los vínculos establecidos con sus semejantes, sino con actores cuyo papel en la institución es distinto al de ellos. En este caso lo más relevante es el de los profesores, que devienen presencias más que importantes en la vida de cada alumno, ya sea positiva o negativamente. Lo que se observa es que este tipo de nexos no son unívocos y alimentan la vida de los jóvenes lo mismo en el sentido académico que en el emocional, una vez más tanto negativa como positivamente para ambos rubros. En uno, atravesando desde el reconocimiento o la gratitud por la educación hasta el rechazo a sus comportamientos, carencia de compromisos o limitaciones estratégicas como docentes –o personas; en el otro-, desde una relación afectiva hasta la testificación de una violencia no por sutil menos determinante.

#### 4.5. Eje cuatro: relación con los padres

Las narrativas de los preparatorianos nos permiten asomarnos al escenario familiar, en toda su diversidad: monoparental, extensa, tradicional, fragmentadas y compuestas. Pese a sus transformaciones –incluso crisis- en el mundo actual, la familia sigue siendo una institución trascendental en la vida de los jóvenes estudiantes.

En primer lugar, la experiencia estudiantil se vincula directamente con la familiar, toda vez que los alumnos no son una tabla rasa, y siempre entran a la institución con un aprendizaje previo, generalmente adquirido en el núcleo familiar. Por este motivo, los padres son los primeros *agentes educativos*, para emplear la expresión de Coulon, al igual que otros familiares. Además, actúan también como agentes de contención: *Mis padres sino fuera por ellos, yo ya no vendría a la escuela (59S)*

Lo anterior no quiere decir que ingresando a la escuela, cese ese tipo de educación, sino que cobran una relación paralela y, por lo tanto, insoslayable. De lo formativo a lo económico, de lo ético a lo cultural, siempre se continúa la interacción, y eso es visible en las narraciones obtenidas<sup>1</sup>.

En sexto tuve el promedio más alto, ese día fue inolvidable ya que mi papá me abrazó y me dijo tantas cosas que nunca olvidaré, porque sus palabras me motivaron a seguir adelante...Pero mi mayor éxito fue haber obtenido varios diplomas, pero el mayor fue el que mi papá me felicitara y me apoyara siempre. Claudia, 16 años, cuarto semestre, se describe como una estudiante confiada, porque estudiar le produce una satisfacción que no todos tienen. Su padre de ocupación obrero murió estando ella en el segundo semestre.

---

<sup>1</sup> Por la ENJ (2002:163) sabemos que “la información que reportan los jóvenes respecto de quién ha influido más para llegar a los estudios que tienen, refleja la mayor importancia del padre (54.5%), con más énfasis en los hombres que en las mujeres; después de la madre con 24.5%, la cual influye un poco más en las mujeres que en los hombres; sigue la decisión propia con 14.7%, con una distribución muy semejante entre sexos; y, finalmente, aparece algún hermano con un 1.7 %, y otro familiar cercano con 1.2 %, con pesos similares tanto para hombres como para mujeres.



Por otro lado, atendiendo –por ejemplo- a los *habitus* en las microculturas del esfuerzo, se van añadiendo los de la microcultura de la compensación desde ámbitos familiares. La forma más clara de advertir esto es cuando se encuentra que varios estudiantes definen su trayectoria desde los compromisos previos que se configuran en el seno familiar.

Mi mamá es muy amorosa y siempre y a todo momento me ha demostrado que me quiere...Gracias al apoyo de mi madre yo soy lo que ahora soy, una preparatoriana y no quiero defraudar a mi madre que con mucho esfuerzo nos ha podido sacar adelante a mis hermanos y a mi. Por eso y por muchísimas cosas más valoro y quiero muchísimísimo a mi madre, y es por eso que quiero lograr tener una buena carrera y poderla mantener yo, y darle lo que ella me dio con mucho esfuerzo o lo que me está dando. ¿qué puedo pedir? Tengo amor, apoyo, todo lo que me alienta a ser alguien importante y echarle ganas, para estar económicamente bien, mi meta será terminar bien la preparatoria porque ya estoy en un escalón más. 21/116 Maricarmen, 18 años, su vida en la escuela la considera "padrísima aunque a veces se me dificulta"

Además, no hay conflicto familiar –o, de una forma más global, cualquier evento- que no establezca repercusiones en el desempeño académico o en el modo de socialización que tienen los estudiantes.

Segundo de primaria **se estaban divorciando mis padres**, después empezaron las demandas de a ver quién se quedaba conmigo **yo parecía un trofeo**. Después de eso mi mamá ganó el juicio y me llevó a un colegio que está en Toluca, pero no parecía un colegio más bien era un internado porque me dejaban ver a mis padres cada fin de semana después le conté a mi papá cómo me trataban y habló con mi mamá el chiste es que me sacaron, después me metieron a otro que está aquí en Huixquilucan. Ahí nada más cursé tercero, porque mi papá demandó a mi mamá, y me fui a vivir con mis abuelos maternos y me apuntaron en una escuela que está por la Marquesa, luego me pasé a otra por Cuajimalpa duré nada más medio año porque mis papás no se ponían de acuerdo, me fui a vivir con una tía...después de ahí mi mamá me llevó a otra donde terminé sexto. (8H) Rubén, 15 años, segundo semestre, le molesta que los maestros sólo se la pasen dictando.

Aparece la valoración de la familia por la educación pues en mi familia lo más importante es la educación. (17H) los padres acompañan el trayecto escolar las presiones que tenía de mis padres "ponte a hacer tu tarea, échale ganas aún todavía no eres nadie". Durante mi trayectoria escolar he encontrado diversos obstáculos que he superado con el apoyo de mis padres y hermanos, de ellos he recibido el aprecio necesario y al confianza para poder salir adelante. (76S)

Aparece el trabajo femenino, frente al cual se reacciona de manera ambigua; se observa de manera positiva, pero al mismo tiempo es experimentado como ausencia de la madre acompañando a los hijos de la manera acostumbrada.

Al concluir la primaria me di cuenta que tener un diploma, un reconocimiento por todos mis esfuerzos, en realidad no servía de nada, puesto que a mis padres siempre **les preocupó más su trabajo que yo**, por ejemplo, en los bailes del Día de la Madre, - mi mamá nunca asistió, sólo me daba para el traje, el vestuario y ya, a veces asistía mi abuelita a veces no iba nadie- Se dice fácil, pero es difícil asimilar que **cuando fuiste niña no les importaba a tus padres** a tal grado de ignorarte cuando estuviste más de un mes ensayando coreografías, dando lo mejor de ti, para que tu mamá o tu papá te viera y se sintiera orgulloso de ti, pero cuando no está ahí, ¿para quién hiciste todo tu esfuerzo? ¿es absurdo o no?, en fin..(74H) Dense 16 años, nada le gustaría tener más que un auto.

## Discusión final

La familia aparece en la vida de los preparatorianos como una realidad social positiva, no solo por el apoyo económico sino como agente socializador, así mismo se encuentra la idea de compromiso con los padres a los que no se les quiere defraudar.

Las narrativas estudiantiles muestran cómo las transformaciones de la institución familiar impactan sobre la experiencia de ser estudiante.

La relación familia-escuela puede observarse desde las narrativas de los preparatorianos como plural. Pese a los frecuentes pronósticos sobre *la muerte de la familia*, nos encontramos que la familia sigue siendo además de un refugio, un referente importante de la experiencia de sí. Pero, no para todos es igual, pues la experiencia de ser miembros de una familia monoparental, es significada por los preparatorianos de manera distinta. Los hay quien la vive de manera “natural” mientras que para otros ha sido una especie de *vía crucis*, por los sucesivos sufrimientos que han experimentado.

Un punto importante a destacar es “cierto conservadurismo” de los preparatorianos frente al trabajo femenino, son continuos sus lamentos por la ausencia de la madre. Pero mis datos son insuficientes y no me permiten formular hipótesis alguna. Dicho sea de paso, es necesario profundizar en este punto, e investigar como es visto el trabajo femenino por los hijos, amen que se requieren mayores investigaciones sobre las culturas parentales en las que se socializan los jóvenes.

#### 4.6. A manera de cierre: la experiencia de ser estudiante

El encuentro con *los otros importantes*, es fundamental en la experiencia de ser estudiante. Se socializan en la escuela, pero no por una intención de ésta, sino que se aprovechan al máximo los intersticios. De esta manera, existe una *inversión emocional* por parte de los estudiantes en diversos aspectos de la experiencia escolar, diversificándose –la inversión afectiva– de acuerdo a las redes de relaciones que se establezcan.

La sinceridad resulta la cualidad más valorada por los preparatorianos; hombres y mujeres privilegian en sus relaciones la sinceridad y por ende, rechazan la hipocresía. Independientemente del tipo relación que se trate: noviazgo, amistad, compañerismo, relación con los docentes, o con los padres, los preparatorianos demandan autenticidad y sinceridad.

Un carácter esencial de la experiencia de ser estudiante es el *placer de estar juntos*. Hay una fuerte inversión afectiva en la experiencia de ser estudiante, y a la manera de la inversión económica, la afectiva también tiene como resultado una magnitud de los bienes mayor que la empleada. Es decir, se obtiene una ganancia, una plusvalía. Entre el *circulante afectivo* se contabiliza la satisfacción consigo mismo(a), la gran mayoría mostró aceptación tanto por su persona como por estatus de estudiante, independientemente de su desempeño escolar.

Por otra parte, la enorme diversidad de relaciones sociales mostradas aquí: alumnos que destruyen, ayudan, compiten, colaboran, envidian, apoyan, obstaculizan, estimulan, humillan, protegen, lastiman, curan, aman, traicionan, alientan, critican, acompañan, abandonan, comprenden, tensan, respetan, deshonran, aconsejan, confunden, aíslan, acogen, etc) solo puede ser explicadas desde un *patrón de visión total* (la expresión es de Mannheim), o bien, aceptar la invitación de García de aplicar un pensamiento complejo a la realidad del aula: “en la tipificación de las interacciones se pueden utilizar diferentes criterios: uno puede ser la naturaleza de la interacción, naturaleza de los elementos que interactúan, otro más se refiere al carácter complementario, concurrente o antagónico de la relación. Así interacciones presentes en la biocenosis pueden implicar complementariedad (asociaciones, sociedades, simbiosis, mutualismos),

conurrencia (rivalidades, competencias) o antagonismos (parasitismos, fagias, predaciones)<sup>2</sup>.

En el caso del aula es evidente que estos tres tipos de relaciones se encuentran presentes: *relaciones de complementariedad* (como en las amistades y el noviazgo) *concurrentes* (en los casos de competencia, rivalidad y envidia) y *antagónicas* (como en las del bullying en todas sus manifestaciones, y las de la violencia en la escuela)

Si consideramos al aula como un sistema entenderemos que las interacciones evolucionan, y lo que fue una complementariedad en un primer momento puede dar lugar a un antagonismo y viceversa.

El hecho de que la complementariedad genere antagonismo y las rivalidades complementariedad a lo largo del tiempo es importante para comprender la lógica de los sociosistemas. Las relaciones en el aula evolucionan constantemente, por ello es importante documentar todas las fases de dicha evolución. En el aula se dan tanto una *socialización en lucha*<sup>3</sup>, (como en el caso de las rivalidades, competencia y envidia) pero también un *mutualismo*<sup>4</sup> (como es el de las amistades y el noviazgo), mas dentro de una constante mutación, y aunque que se puede decir que priva la *socialidad*, entendida como *forma lúdica de socialización*<sup>5</sup> no deja de asombrar que muchos estudiantes se socializan a contracorriente.

Según Dilthey, en la existencia individual de cada persona se despliega una riqueza vital infinita en virtud de sus relaciones con el medio, con otros hombres y con las cosas. Pero cada individuo es, al mismo tiempo, un punto de cruce de nexos que pasan a través de los individuos, que existen en ellos pero que rebasan a la vez sus vidas, y que en virtud del contenido, el valor y el fin que se realizan en ellos, poseen una existencia autónoma y una evolución propia<sup>6</sup>. El siguiente cuadro esquematiza el cruce de nexos que pasan a través del ser estudiante de preparatoria.

---

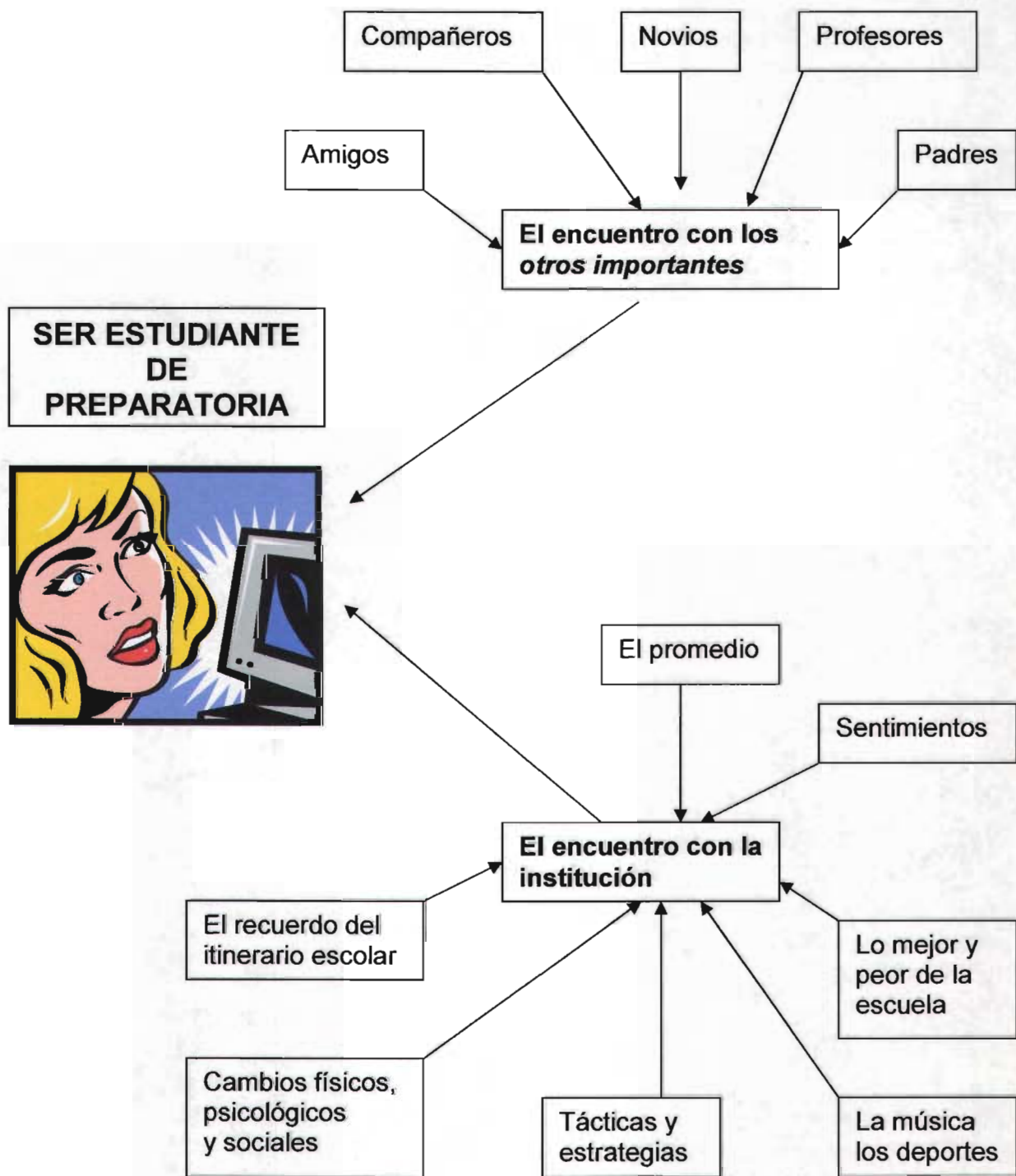
<sup>2</sup> García (1995:53)

<sup>3</sup> Simmel (1987)

<sup>4</sup> Derrida (1998:25)

<sup>5</sup> Simmel (2002:160)

<sup>6</sup> Dilthey (1986:259)



Cada cual es para sí mismo  
una muy buena materia de estudio,  
con tal de que tenga la capacidad  
de observación de cerca.

Michel de Montaigne

## Capítulo 5. Trayectorias estudiantiles: las lineales

Sobre la imagen del oficio de estudiante hay una diferencia importante de género<sup>1</sup>: las preparatorias escribieron narrativas más largas, además de mostrarse más proclives a la adjetivación tanto referida a sí misma<sup>2</sup> como a los otros. Esta diferencia ha sido documentada también en otros contextos. Thompson, quien trabajó con jóvenes norteamericanas, afirma que: las muchachas muestran habilidades semejantes a las de los novelistas en su capacidad de relatar una historia detallada y compleja<sup>3</sup>. Probablemente esto se explica por la costumbre de las horas de conversación que sostienen las mujeres, en las cuales se cuentan

---

<sup>1</sup> El término utilizado para teorizar la cuestión de la diferencia sexual fue el de género. En EUA la palabra se tomó prestada tanto de la gramática, con sus supuestos sobre convenciones o reglas de uso lingüísticos, como de los estudios sociológicos sobre los papeles sociales asignados a mujeres y hombres...El "género" se definía como algo relacionado con contextos sociales y culturales, existía la posibilidad de pensar en función de diferentes sistemas de género y de las relaciones entre éstos y otras categorías, como raza, clase o etnia así como tener en cuenta los cambios. La categoría de género, utilizada por primera vez para analizar las diferencias entre los sexos, se extendió a la cuestión de las diferencias en el seno de la diferencia. Scott (1991:79)

<sup>2</sup> En las narrativas se encontraron un total de 1,054 autodescripciones; el 61 por ciento fueron elaboradas por las mujeres, y el 39 por ciento corresponden a la población masculina.

<sup>3</sup> Sharon Thompson (2001:93) llevó a cabo una investigación sobre las actitudes, los valores y la conducta sexual de 150 adolescentes americanos de menos de veinte años, de diferentes clases y extracciones étnicas. La autora encontró diferencias importantes de género. Los chicos se mostraron incapaces de hablar de sexo en forma narrativa, hablaban principalmente de episodios sexuales esporádicos, tales como una experiencia heterosexual temprana o de diversas conquistas sexuales, mientras que las chicas podían relatar con poco esfuerzo historias largas, "imbuidas de los descubrimientos, ansiedades y del júbilo ante las relaciones íntimas".

una y otra vez sus historias. Para MacIntyre (1987), "las personas que hacen historias cortas de su vida, se debe a que se han contado poco su vida". De ser esto cierto, la extensión de la narración depende de los ensayos previos frente al narrador mismo.

En sus largas narrativas, ellas se perciben con frecuencia como buenas estudiantes. Por lo tanto es necesario diferenciar por género<sup>4</sup> este tipo de trayectorias reales que coinciden con las ideales. Así, las trayectorias de la buena y el buen alumno son similares en cuanto al trazado, sin embargo, lo que hace a una buena alumna se interpreta de manera distinta a las interpretaciones hechas por el buen alumno.

### 5.1. La trayectoria de la buena alumna

Una trayectoria desde la perspectiva de Bourdieu, es la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente en un espacio en sí mismo sometido a incesantes transformaciones<sup>5</sup>. Entiendo a la trayectoria como el espacio que debe recorrerse de un punto a otro. Un trayecto implica siempre una acción, la de pasar de un lugar a otro. trayectoria, señala un recorrido, un curso vital en el que está implicado el movimiento, el desplazamiento, las crisis y los conflictos, las contradicciones, los despliegues, los matices, los juegos de posibilidades e imposibilidades. La *trayectoria vital* subraya el juego dialéctico en la construcción de la propia vida donde, a la vez que somos el mundo que nos apropiamos, también escogemos el mundo que queremos hacer o, en todo caso, dejar de hacer. Esta categoría nos confronta con la vida como proyecto<sup>6</sup>.

---

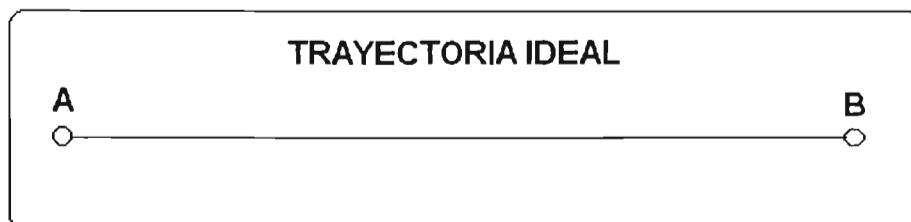
<sup>4</sup> Lamentablemente en México es escasa la difusión aunque no la producción de estudios de género, en los *Estados de Conocimiento* se encuentran alrededor de 250 trabajos. p.e. Esquivel, L. y Pinto (1990), encontraron en su investigación *Variables Psicológicas relacionadas con el aprovechamiento escolar y la permanencia en los alumnos de Preparatoria* que la variable que resultó más significativa fue la de las expectativas de los alumnos, siendo las de las mujeres más altas en comparación con la de los hombres y esto es tanto en las expectativas de aprovechamiento escolar, de terminar el año escolar y de terminar la preparatoria. (citadas en el apartado *Alumnos* en Ducoing y Landesmann (1996)

<sup>5</sup> Bourdieu (1997:82)

<sup>6</sup> Aguirre (1997:45)



Desde una perspectiva lineal la *trayectoria ideal*<sup>7</sup> del tránsito por el nivel medio superior sería la siguiente:



Donde **A** representa el ingreso al nivel medio superior y **B** la culminación del ciclo en el tiempo curricularmente estipulado (3 años). Al comparar este tipo ideal de trayectoria con las empíricas nos encontramos con otros dos tipos: 1. La trayectoria real que coincide con la ideal, es decir, una trayectoria efectivamente lineal, y 2. las trayectorias interrumpidas o poslineales. En este capítulo se hablará sobre los trayectos efectivamente lineales. ¿Cuáles son las posiciones que permiten trazar una trayectoria real que coincida con la ideal? Es necesario enfatizar que la representación gráfica resulta insuficiente porque al dibujarse es legible en un instante, perdiendo la idea de tiempo y movimiento. Por eso, se apela a la subjetividad de los preparatorianos para dar cuenta de la idea de travesía, de viaje. La intención de representar gráficamente las trayectorias estudiantiles responde a la necesidad de describir el problema, para posteriormente intentar explicarlo.

### 5.1.1. ¿Cómo se teje el deseo por estudiar?

En el caso de la buena alumna, la habilidad para transformar meras anécdotas (ser miembro de la escolta, participación en concursos escolares, obtención de buenas calificaciones, etc.) en acontecimientos significativos es recurrente. De lo

---

<sup>7</sup> Por supuesto que la *trayectoria ideal*, aunque plasmada en el currículo de manera lineal, en la realidad es sólo una abstracción. Al respecto Gimeno Sacristán (1997:71), advierte: una continuidad en el curriculum sin sobresaltos nunca será lo suficientemente perfecta como para que no se note.

que se trata es de lo siguiente: llegar a ser buena estudiante más que en un estadio final se significa en el proceso hacia él.

En la Preparatoria todo el primer semestre fui una de las más altas y decían que una de las mejores amigas de mi salón por lo tanto nunca tuve problemas con mis compañeros, estaba muy contenta, tenía un grupo muy unido y todos nos apoyábamos. (19/IUEM) Yesenia, segundo semestre, considera que cursar la secundaria fue todo un éxito porque le divertía asistir a la escuela.

(Primaria) era una niña aplicada, siempre entregaba tareas... mi maestra era muy tierna con todos nosotros, ella me quería mucho, yo era su niña favorita...en sexto me volví muy seria, ya no salía a jugar con nadie, todos decían que éramos aburridas, pero no era sí, porque nos divertíamos a nuestra manera. Entre las dos competíamos por obtener buena calificación en los exámenes. Terminado sexto salí con un promedio de 10.0 y Lupita de 9. Así que me tocó dar las palabras de despedida el día de la clausura...Cuando realicé mi examen de admisión para entrar a la secundaria estuve tranquila pues tenía confianza en que iba a pasar...en la Prepa con todo lo que he vivido me he dado cuenta de que cada individuo es responsable de sus actos, que sólo de él depende si sus actos llegan a convertirlo en un triunfador o en un mediocre. Isabel, sus padres son profesores, de su papá dice me ha convertido en una mujer que lucha por lo que quiere, que nunca se da por vencida, que si encuentra obstáculos en el camino, no le impiden seguir adelante, al contrario se aferra a pasarlos.

Ser buena alumna es el resultado de un proceso de larga duración<sup>8</sup>, y entenderlo incluye el rastreo de las huellas que lo constituyen, encaminadas no sólo al “estar” en la institución, sino a integrarla en un proyecto de vida.

---

<sup>8</sup> El historiador francés Fernand Braudel desarrolla la noción *longue durée*, la larga duración. Dice, La cultura obedece a un prolongado proceso de construcción y maduración en el que intervienen de manera decisiva estructuras muy complejas y elaboradas. Bartra (1999), señala la cultura con su cauda de mitos suele habitar una larga franja temporal, a veces muy delgada, que se extiende a través de muchos años sobre la historia de un país o una región. Esta peculiaridad ofrece evidentes problemas prácticos de investigación. Para estudiar la cultura, con frecuencia es necesario renunciar a la visión globalizadora para enfocar directamente la lente sobre algunos aspectos (yo los llamo *cánones*) como quien espía por el ojo de la cerradura, con paciencia y durante un tiempo prolongado, para descubrir los secretos de alcoba de la historia cultural. Es

Quinto de primaria mis calificaciones eran buenas **9.1 de promedio**, participaba en oratoria y demás. Siguió sexto y me volvió a dar clase Elvia se sorprendió porque iba **más avanzada** que antes, ya sabía dividir y resolver más ejercicios. Recuerdo que era **la consentida** de su clase, para todo me prefería, realmente esto nunca ha sido muy importante, **pero te hace sentir bien**. Participé en un concurso de Oratoria...obtuve el segundo lugar, el primero fue para uno de los hijos de los directivos de la escuela...después ingresé a la secundaria obtuve **una beca mi promedio aumento a 9.4**, participé en un concurso de Oratoria. Tuve buenos promedios, me gustaba la poesía. Terminé la secundaria e ingresé a la preparatoria, tuve beca en primero. Gaby, cursa sexto semestre, aún no decide que estudiar, dice "estoy tratando de ordenar mis ideas".

Mi vida en la escuela empieza en el kinder, al salir dije una poesía, era mi primer paso, hacia mi carrera. En primaria mi desempeño fue muy grande era **una de las alumnas más destacadas del salón** y sobre todo la consentida, desde cuarto a sexto, salí en bailables, participé en la escolta, en Básquet - donde por primera vez me gané una medalla- en sexto, hacíamos concursos de quien tenía mejor letra, ...en la secundaria le puse **todas las ganas del mundo y salí bien, más que bien**, en diciembre fueron los juegos olímpicos, salimos a jugar y ganamos, ...**mi promedio subió mucho**, le eché ganas como nadie y mi promedio fue de 9.1, me gané muchos diplomas y en tercero tuve una beca. Por mi parte, **a mi me gusta estudiar**, no sé pero tengo en la mente que **voy a llegar muy adelante**. Diana, 17 años, padres campesinos, sexto semestre, presentará examen en la Normal de San Felipe, desea destacarse, "para que se diga algo de mi".

(Primaria) fui de las mejores alumnas, **para todo era buena y supe saborear los frutos de la excelencia** estando en la escolta oficial y **dando las palabras de despedida**, lloré mucho cuando egresé...hoy en el cuarto semestre (Prepa) me he propuesto nuevas expectativas. (18S)

como mirar un *peep show* en una gran feria. Hay que confesar que los secretos se pagan: en este caso con la renuncia a contemplar la gran panorámica, el amplio escenario del espectáculo; pero se tiene la ventaja de evitar ser deslumbrados por la gran puesta en escena, con todas sus falsificaciones de lo que Calderón de la Barca llamaba el gran teatro del mundo.

### 5.1.2. La microcultura del esfuerzo

Recordemos lo que se entiende por *microcultura*, Helena Wulf emplea esta noción para referirse al flujo de significados y valores manejados por pequeños grupos de jóvenes en la vida cotidiana, atendiendo a situaciones locales concretas<sup>9</sup>. También, por supuesto refieren la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre o en espacios intersticiales de la vida institucional<sup>10</sup>.

La buena alumna se mueve dentro de un conjunto de significados y valores articulados en torno al esfuerzo. La fórmula que la lleva al éxito –los dieces– es: esfuerzo más empeño. *Somos lo que queremos ser* (11S). Mejor alumna está descrita por la dedicación al estudio (del latín *dicare casi consagrar*<sup>11</sup>) el empeño, entusiasmo, la capacidad<sup>12</sup>, la responsabilidad, la disposición de sacrificar ciertas cosas por estudiar. etc. Por lo anterior podemos bosquejar la hipótesis: ser buena alumna está construida dentro de una *microcultura del esfuerzo* (del latín *animosus, intrepidus, animus, alma*. De ahí que ser *buena alumna* esté inscrito en un proyecto<sup>13</sup> de vida más general más amplio, más integral, que trasciende a la institución escolar y se extiende a la vida entera. La convicción (del latín *convictio*) de saber que se está en el camino. *Veía la realidad y ahí decidí cual era el camino a seguir* (108H). El esfuerzo se ve coronado por el éxito que en el escenario escolar equivale a los dieces. Mas el trayecto nunca es fácil, es necesario tomar decisiones<sup>14</sup>. *Ha llegado el momento en que debes decidir si ser una matadita*

<sup>9</sup> Wulf (1988:166)

<sup>10</sup> Feixa (1998:60)

<sup>11</sup> Dedicación, del latín dico, dicere, casi consagrar, y consagrar es siempre un ofrecimiento a los dioses.

<sup>12</sup> Capacidad del latín, *capax, amplius, digno, adecuado, apto para*.

<sup>13</sup> Las buenas alumnas son modernas tienen un proyecto. Sartre en *El Ser y La Nada* (1943) escribió uno siempre se enfrenta al mundo como a una serie de posibilidades a las cuales elige. Y al elegir una posibilidad nos estamos eligiendo a nosotros mismos, no sólo a una forma de ser sino a nuestro propio ser. En *El existencialismo es un humanismo* (1946) escribió el proyecto no es aquí simplemente un plan, por la sencilla razón de que no se trata de planear, disponer o proyectar lo que se va a hacer. Se trata más bien de proyectarse a sí mismo, o si se quiere, de planearse a sí mismo. Por eso puede hablar, para referirse al *Dasein* (hombre) de un "ser como proyecto". En otros términos, más que vivir proyectándose se trata de vivir como proyecto.

<sup>14</sup> Ya Kierkegaard nos decía "el instante de la decisión es una locura". Tomar decisiones no es privativo de las buenas alumnas, todos estamos decidiendo todo el tiempo, todos los instantes nos enfrentamos a las posibilidades y optamos por unas o por otras a veces las decisiones son más visibles (divorciarse es más escandaloso que elegir tu ropa del closet); las buenas alumnas toman

*será tu felicidad en la escuela o bien, el relajo se convertirá en tu instrumento (2S).* Así pues, ser buena alumna, o *la alumna de dieces* ha significado para las practicantes de esta microcultura del esfuerzo, abandonar la posición de actriz de reparto, para conquistar el espacio de ser protagonista de su propia vida<sup>15</sup>. En sus narrativas está presente la idea de lucha (plantearse retos, tomar decisiones)<sup>16</sup>: *Lucho por lo que quiero (74S)*. De ahí que la característica de esta trayectoria sea la vitalidad, y no hay divergencia con la escuela, toda vez que en ella se lee la posibilidad del éxito futuro.

La buena alumna se encuentra a gusto con la escuela, pues considera que su vida en ella es grata, incluso puede afirmarse que se encuentra feliz. Ya que la considera indispensable para conseguir sus metas. Nadia lo dice así *la escuela, el camino al éxito*.

**Primaria en los primeros 4 años seguí concursando, era una niña muy dedicada y siempre saqué buenas calificaciones. (108H) Laura 16 años, segundo semestre; de la secundaria opina después de tres años de esfuerzo salí con promedio de 9.0...ahí comencé un nuevo horizonte fue una experiencia super padre, veía la realidad y ahí decidí cual era el camino que debía seguir.**

**Era una de las más inteligentes de clase, recibí varios diplomas, participaba en cualquier evento escolar. (215)**

**(Primaria) era un tanto inteligente para el maestro, en la clausura, me tocó reconocimiento como la mejor alumna, entregué el cuadro de generación. En la secundaria, fui a varios concursos, estuve en el cuadro de honor, y en la**

---

las decisiones que apoyan su proyecto de vida, al igual que los alumnos regulares toman decisiones consecuentes con su estilo de vida escolar.

<sup>15</sup> Pero ¿qué queremos decir con esto sino que el hombre tiene una dignidad mayor que la piedra o la mesa? Porque queremos decir, dice Sartre, que el hombre empieza por existir, es decir, que empieza por ser algo que se lanza hacia un porvenir, y que es consciente de proyectarse hacia el porvenir. El hombre es ante todo un proyecto que se vive subjetivamente, en lugar de ser un musgo, una podredumbre o una coliflor; nada existe previamente a este proyecto; nada hay en el cielo inteligible, y el hombre será ante todo lo que habrá proyectado ser. No lo que querrá ser. Porque lo que entendemos ordinariamente por querer ser es una decisión consciente, que para la mayoría de nosotros es posterior a lo que el hombre ha hecho de sí mismo. Yo puedo querer adherirme a un partido, escribir un libro, casarme; todo esto no es más que la manifestación de una elección más original, más espontánea que lo que se llama voluntad. Pero si verdaderamente la existencia precede a la esencia, el hombre es responsable de lo que es. (Sartre 1946:34)

<sup>16</sup> Jaspers habló del ser humano como un "ser que decide", un ser que no sólo es sino que también "decide lo que es".

escolta. Mi aprovechamiento fue bueno, 9.4, me dieron diploma de primer lugar en aprovechamiento de toda la secundaria. (425) Guadalupe, dice que al entrar a la Prepa “todo me pareció extraño, todo era totalmente diferente, tenía que acostumbrarme a otro tipo de vida”.

En estas narrativas resulta muy evidente el sentimiento de satisfacción con la vida. Agnes Heller, afirma que: “sentirse satisfecho en una sociedad insatisfecha no tiene nada que ver con la satisfacción de todas las necesidades concretas. Podemos estar satisfechos con nuestras *vidas* hasta el punto de ser capaces de transformar nuestra contingencia dual en nuestro destino mediante la elección de la satisfacción de nuestras necesidades de autodeterminación de un modo directo y no indirecto...Si alguien es consiente de que su existencia crea una diferencia, que deja huella en el mundo, esa persona estará satisfecha con la totalidad de su vida y podrá decir que se ha convertido en lo que, debido a las posibilidades de que disponía, ha sido capaz de convertirse...Los hombres y mujeres modernos no poseen la necesidad de sentirse completamente satisfechos. Porque si de ellos dependiera, eso significaría el final de la lucha y la búsqueda, que después de todo es nuestro elemento vital. Significaría claudicar ante cualquier desarrollo posterior”<sup>17</sup>.

### 5.1.3. Escolta

Los rituales escolares han sido denostados por múltiples investigadores de la vida cotidiana escolar. Se ha homologado al ritualista con una “conceptualización gris, planteando a alguien que actúa con gestos externos mecánica y superficialmente, sin compromiso interior con los valores expresados”<sup>18</sup>. Mc Laren, dice: “con escasas excepciones, las investigaciones sobre ritual y escolarización han sido especulativas y vagas”<sup>19</sup> ¿en qué medida corresponden estas investigaciones a las experiencias vividas de los estudiantes? Siguiendo a Geertz, este estudio intenta vincular la acción con su sentido<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> Agnes Heller (1989:188)

<sup>18</sup> Sin embargo, según McLaren (1995:54), comprometerse en el ritual es para hombres y mujeres una necesidad humana. No podemos despojarnos de nuestros ritmos rituales puesto que penetran al núcleo mismo de nuestro sistema nervioso. Las raíces del ritual en cualquier sociedad son los significados condensados que encarnan en nuestros ritmos y gestos.

<sup>19</sup> Ibidem p. 46

<sup>20</sup> Geertz (2001:178)

Para los preparatorianos el haber protagonizado el ritual escolar de la escolta contribuye en la construcción de su subjetividad. Al escribir su experiencia lo hacen en términos de efectos sensibles<sup>21</sup>. Si como dice Delattre, un ritual no expresa, sino más bien articula<sup>22</sup>, entonces el de la escolta articula en *términos dramáticos* (la expresión es de Cohen) una posición de la trayectoria de la buena alumna<sup>23</sup>.

**Mi mayor alegría fue cuando me escogieron para participar en la escolta, para mí fue increíble ya que fue una experiencia bonita y como era comandante me sentía orgullosa de poder dirigir la escolta porque confiaban en mí., gracias al esfuerzo que hicimos las 6 personas que integraban la escolta logramos llegar al concurso que se lleva a cabo y con grandes sacrificios logramos obtener el segundo lugar. (44H)** Anel, estudiar dice, le produce "una satisfacción en mi misma".

**Tuve una grata experiencia, fui la abanderada. En ese momento yo me sentía orgullosa de mí misma. (111H)** Nallely 16 años, de sí misma dice "no soy un genio, pero si puedo".

**De la secundaria salí con un promedio de 9.8; me entregaron y entregué la bandera al final de curso por buen promedio. Participé en un concurso de escoltas quedando en segundo lugar. (35)** 17 años, sexto semestre, ambos padres profesores, piensa que el leer es "la mejor forma de sacarme de mi gran falta de conocimiento".

Los rituales no son fenómenos de superficie; si bien son eventos ordinarios, se trata de elementos significativos en la formación del campo cultural<sup>24</sup>. Según

---

<sup>21</sup> Sensibilidad para Dewey, *es estar ahí*. Mandoki (1994:77), dice la experiencia estética es aquella que se produce desde la facultad de sensibilidad del sujeto que la experimenta. Es la sensibilidad la que unifica, da cuenta, caracteriza, define a la experiencia estética.

<sup>22</sup> Delattre (1978:38 citado en McLaren, 1995)

<sup>23</sup> McLaren *op cit p.* 57, dice los rituales están impercederamente arraigados en la búsqueda de trascendencia del ser humano. Proporcionan al hombre contemporáneo dimensiones para su existencia que se han denominado simbólicas, sagradas, místicas o poéticas. Sin embargo, no parecen concernir exclusivamente al dominio del *logos*; antes bien, se encuentran situados más específicamente en "el dominio del gesto, de la manifestación externa y corpórea. Panikkar (1977:9), el ritual "pertenece al dominio de la encarnación, de lo visible, lo temporal y lo espacial".

<sup>24</sup> Los rituales son semiogénicos: enmarcan, puntúan y categorizar el flujo de la vida social, asignando significado a los sucesos. Los rituales son la "rememorencia corporativa para toda la

Grimes, un ritual no refleja simplemente valores sociales mensurables, sino que "sostiene la fuente generadora de cultura y estructura"<sup>25</sup>. Mc Laren, por su parte, señala que examinados en el contexto de la acción simbólica, los rituales pueden ser percibidos como transportadores de códigos culturales (información cognitiva y gestual) que moldean la percepción de los estudiantes y los modos de comprensión; se graban tanto en la "estructura de superficie" como en la "gramática profunda" de la cultura escolar<sup>26</sup>.

Para los protagonistas del ritual de la escolta, hay un *plus* asociado; además de ser reconocidos por su aprovechamiento escolar -es costumbre que la escolta sea formada por los alumnos con los promedios más altos-, ganan en autoestima. Orgullo, alegría, bienestar consigo misma, satisfacción, son sentimientos asociados al desempeño de esta posición. Desafortunadamente, estos rituales son lo que menos se ha analizado en los estudios de la vida escolar.

#### 5.1.4. Consentida

La condición de consentida o consentido pertenece al campo de la visibilidad, y posee una carga emocional fuerte y ambivalente, de acuerdo a si el que mira es el objeto o el espectador de dicha posición. La existencia de favoritos parece consustancial al vínculo profesor-alumno. Delamont investigando escuelas inglesas<sup>27</sup>; Dubet y Martuccelli, y Jubin, con alumnos franceses<sup>28</sup>, hablan 1) sobre la injusticia derivada de la existencia de favoritos, así como 2) del deseo legítimo de los alumnos por conquistar el amor de su maestro (a).

---

comunidad". Según Mc Laren, los rituales son inherentemente sociales y políticos, y no pueden ser entendidos aislándolos de la manera en que los individuos son ubicados biográfica e históricamente en varias tradiciones de mediación (p.e. clan, género, ambiente familiar, cultura de grupo) Acomodados en el marco de la vida tanto privada como institucional, los rituales se hacen parte de los ritmos y metáforas del medio humano socialmente condicionados, históricamente adquiridos y biológicamente constituidos. Idem

<sup>25</sup> Grimes (1982:151), un ritual es una forma de acción simbólica compuesta principalmente de gestos (la puesta en acción de ritmos evocadores que constituyen actos simbólicos dinámicos) y posturas (un silenciamiento simbólico de acción). El gesto ritual es formativo; está inescapable e integralmente relacionado con la acción cotidiana y puede oscilar entre lo azaroso y lo formal. Citado en Mc Laren *op cit* p. 58

<sup>26</sup> Ibidem p. 21

<sup>27</sup> Idem

<sup>28</sup> Dubet y Martuccelli (1998:106), y Jubin (1991)



En la Primaria...recuerdo que era la **consentida** de los maestros, sacaba buenas calificaciones y me llevaba bien con todos mis compañeros fue la etapa más bonita de mi vida. (81H) Cristina, se considera inteligente, sincera y buena onda.

Yo era su **consentida**, me pedía que le ayudara en todo y me apoyaba mucho en los concursos porque por lo regular en todos **participaba**, gracias a esa profesora se me quitó el miedo de salir de la casa y **me ayudó también a querer al estudio**. (75) Beatriz, 17 años, su padre es agricultor, su mamá ama de casa, su meta terminar bien la Preparatoria con calificaciones buenas y *creo que lo voy a lograr*.

Era la **consentida** de la maestra, porque era **muy atenta y cumplía**. (24S).

La buena alumna se muestra como "un alumno competente que sabe llevar a cabo la síntesis entre el contenido académico y las formas de interacción necesarios para el cumplimiento de una tarea"<sup>29</sup>. Por ello ser consentida o consentido se constituye como una posición privilegiada en el escenario escolar.

### ¿ Y los no consentidos que piensan?

La maestra sólo quería a un compañero llamado Manuel, pues según ella era el mejor, pero a pesar de ese nombramiento yo saqué el segundo lugar en aprovechamiento...eso es lo que no me gusta de los maestros de primaria, eligen a uno y nada más. (87H) Samuel, segundo semestre, su vida en la escuela la encuentra no muy agradable.

Estábamos en la evaluación del tercer parcial de Historia, y el profesor acostumbraba a poner sellos por el trabajo o la tarea. **A la consentida -era la barbera-** siempre le ponía sellos de más...lo que me molesta e incomoda es de que algunos profesores piensen que algunas compañeras son mejores a todos nosotros cuando en realidad no lo son. (66S)

---

<sup>29</sup> Coulon (1995:135)

Tuve mi primer enfrentamiento con la **niña consentida** del profesor, que por cierto cuando nos llevaron a la Dirección le dieron todo el apoyo y yo quede como la mala de la historia. (33S)

La maestra consentía a las personas que eran de dinero y a los **demás nos hacía a un lado**, eso es una de las cosas que más me molestaba. Selene, segundo semestre, estudiar le produce ánimo, pero su vida en la escuela es aburrida y sola.

Para los que carecen de la condición de consentidos, resulta bastante molesto ver que el profesor distinga entre los alumnos, considerándolo un acto de discriminación. Real o ficticia, ésta no sólo produce lamentos, sino que son fuente de interacciones entre estudiantes.

Hargreaves, distingue tres formas en las cuales se llega a ser el favorito del profesor: a) *Informador* (se trata del clásico “chismoso” que pone al profesor al corriente de las faltas de los compañeros); b) *Satélite o Barbero* (alardea constantemente de conformidad a las exigencias del profesor, le hace constantemente ofertas de colaboración), y c) *Favorito* a la inversa (por el cual el profesor manifiesta preferencia y discrimina en su favor)<sup>30</sup>.

### 5.1.5. La interpretación de sí misma

Las adjetivaciones contenidas en las narrativas de los estudiantes dotan de sentido su vida escolar. Berger y Luckman, afirman que en el proceso de convertirnos miembros de una sociedad el niño aprende a que él es lo que llaman<sup>31</sup>. En otras palabras, somos lo que nos dicen que somos<sup>32</sup>. Por ello, en cada nombre yace encerrada toda una nomenclatura que a su vez implica una

<sup>30</sup> Hargreaves (1986:305)

<sup>31</sup> Berger y Luckman (1979:168)

<sup>32</sup> La teoría del *etiquetado* tiene puntos de convergencia con la teoría *la profecía que se cumple*. Rosenthal y Jacobson (1980) desarrollan *el efecto Pygmalión* mecanismo por el cual los profesores juzgarían las producciones de los alumnos en función de las expectativas que sobre ellos se han formado previamente, convirtiendo así la evaluación final de curso en la realización de su propia profecía. Coulon (1995:105) afirma que la teoría del etiquetado tiene la convicción de que las causas del éxito o fracaso escolar no deben buscarse fuera de la escuela, sino dentro de ella.

ubicación social determinada. Recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo.

En el mismo tenor, Sarup<sup>33</sup> señala que “el conocimiento del mundo, de otros/as y del yo está determinado por el lenguaje. El lenguaje es la condición previa para el acto de volverse consciente de uno/a mismo/a como un ente distintivo [...]. Pero es también el vehículo de un contexto social dado, una cultura, prohibiciones y leyes. El niño y la niña son moldeados/as y quedarán indeleblemente marcados/as por él sin darse cuenta”.

Dentro de la investigación educativa de las representaciones y expectativas del maestro acerca de los alumnos y las posibles incidencias que ellas tienen sobre el comportamiento escolar de los últimos, se encuentran dos tradiciones: a) la tradición del *efecto Pigmalión* o de las *profecías que se autoverifican*. Por ejemplo, los trabajos de Clarck<sup>34</sup>, o los de Rosenthal y Jacobson, muestran cómo la expectativa sobre el comportamiento de otra persona puede, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción simplemente por el hecho de existir<sup>35</sup>. La segunda tradición es de orientación interaccionista<sup>36</sup>: b) *la teoría del etiquetado (Labeling theory)*, también conocida como *teoría de la designación o categorización*, cuya idea más sólida consiste en que, al adjetivar a las personas, las fuerzas sociales consiguen confirmarlas como tales debido a la estigmatización o reconocimiento que va unido a esa designación, hasta tal punto que lo social genera y consolida los comportamientos<sup>37</sup>. En otras palabras, nos volvemos como se nos describe.

Dentro de esta tradición se encuentran los trabajos pioneros de Becker (1952), Rist (1970), Nash (1973), Taylor (1976) y, más cercanamente a nuestro contexto, el trabajo de Kaplan (1987), sobre las clasificaciones o tipificaciones de 35 maestras argentinas de educación pública, aplicadas a sus alumnos; y, finalmente, el trabajo de Cervini y Tenti (1986), sobre las tipificaciones de

---

<sup>33</sup> Sarup (1989:9), citado en Orner 1992)

<sup>34</sup> Clarck (1963) concluye que las desventajas de los alumnos negros de los guetos norteamericanos, están relacionadas con las bajas expectativas de los maestros hacia ellos. Citado en Kaplan (1992:43)

<sup>35</sup> La hipótesis central de Rosenthal y Jacobson es: en una clase dada los niños de los que el maestro espera un desarrollo mayor mostraran tal desarrollo. (1980:85)

<sup>36</sup> La tradición interaccionista a diferencia de la del *efecto Pigmalión*, no toma los datos desde fuera de la escuela como factores explicativos de la desigualdad en los logros escolares sino que su interés está puesto en las prácticas cotidianas de la escuela y del aula. Kaplan (1987:45)

<sup>37</sup> Según Coulon (1995:109), la teoría del etiquetado nos proporciona, en efecto, el modelo para el estudio simultáneo de los procesos y los procedimientos en virtud de los cuales se ensambla el acto educativo y se elabora la selección, desde y por obra de las interacciones.

profesores mexicanos en torno a sus alumnos, nos muestran que la etiquetación forma parte de la cotidianidad escolar.

En síntesis, estos trabajos concluyen que el éxito o fracaso escolar de los alumnos tiene su origen en los procesos internos de la escuela más que en causas externas a la misma. Entre sus principales conclusiones se pueden destacar<sup>38</sup>:

- Becker ilustra el proceso mediante el cual los maestros clasifican a sus alumnos. Sugiere que el maestro tiene una imagen del “alumno ideal”, respecto del cual los alumnos son evaluados como “buenos” o “malos”.
- Douglas concluye que los profesores esperan menos de los alumnos procedentes de clases sociales bajas que de los alumnos de clase media, o que los alumnos limpios y bien vestidos, hijos de “buena familia” –según los profesores- tienden a ser sobreestimados en su capacidad escolar real.
- Rist, por su parte, estudia el proceso mediante el cual las expectativas del maestro acerca del logro académico, potencial y las interacciones sociales en el aula dan lugar a la organización social de la clase y se relacionan con el status social del alumno.
- Nash, siguiendo a “G. A. Kelly (1955), afirma que por medio de constructos personales (dimensiones o categorías descriptivas) clasifican a sus alumnos. Esto tiene injerencia mayor que la clase social real, y determina la capacidad o logro de sus alumnos, de quienes se contempla menos el conjunto de sus características académicas que su personalidad”.
- Taylor concluye que son los constructos académicos los que dominan la percepción de los profesores sobre los alumnos.
- En Latinoamérica, Kaplan encuentra que el número de constructos de los maestros argentinos para clasificar a sus alumnos oscilan entre 5 y 13. Las 35 maestras emplean un total de 294 diferentes para describir a sus alumnos.
- Cervini y Tenti (1986), encuentran que los profesores mexicanos usan más frecuentemente los constructos de responsable/incumplidor para describir a sus alumnos. En segundo lugar mencionan la *capacidad para aprender*, e igualmente el constructo de *comunicativo*.

---

<sup>38</sup> Véase Kaplan (1992:15-50)

¿Cuál es la imagen que las preparatorias tienen de sí mismas? En sus narrativas hacen uso de su repertorio descriptivo constituido por 89 etiquetas diferentes, susceptibles de agruparse en tres categorías, de acuerdo a *atributos intelectuales, personales y relacionados con su oficio de estudiante*.

Tenti, advierte que “el “etiquetamiento” no es una operación inocente. Al nombrar y etiquetar, realizamos un acto productivo. En parte contribuimos a construir aquello que designamos”<sup>39</sup>. Al nombrarse como buenas alumnas, se contribuye a generar un *habitus* que le corresponde.

---

<sup>39</sup> Tenti (1992) en prólogo a la obra de Kaplan (1992:10)

Tabla No. 11 Autoetiquetación de las alumnas

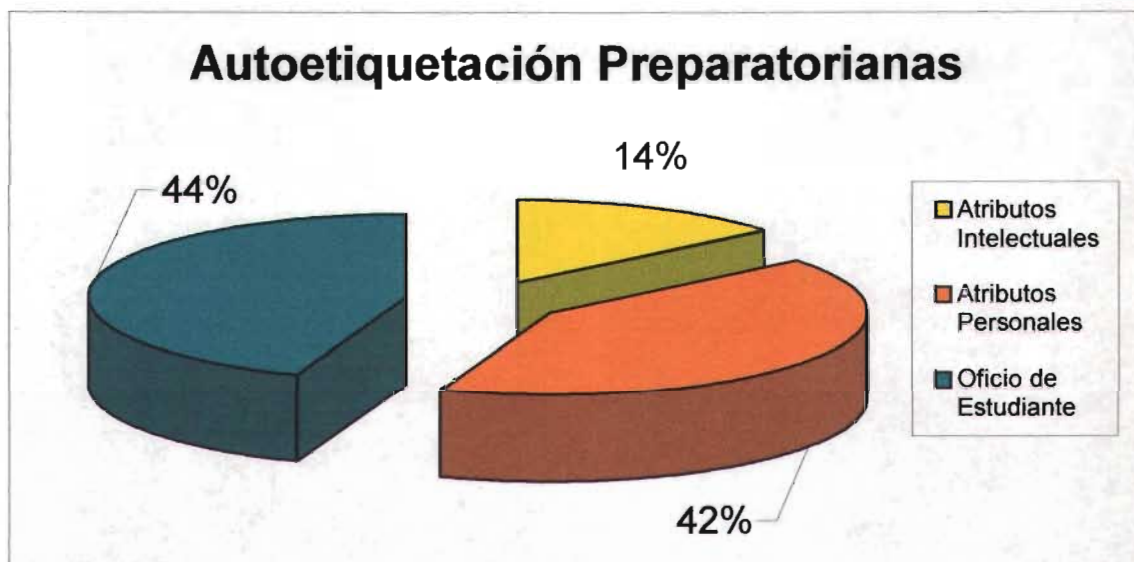
Atributos Intelectuales		Atributos Personales		Oficio de estudiante	
Muy Inteligente / Inteligente	9	Feliz/ contenta	19	La de mejor aprovechamiento/promedio	15
Excelente/ muy sobresaliente	5	Chica seria/ muy seria/ bien portada	12	La mejor estudiante	13
Aprendo con facilidad	3	Buena onda	8	Responsable	12
Capaz	3	Tranquila	5	Cumplida/Dedicada/aplicada	11
Creativa	2	Temerosa	5	Estudiosa/ muy estudiosa matadita	9
Tengo talento	2	Chava alegre/ divertida/ loca	4	Siempre fui de las que Participaban	5
		Satisfecha	4	Me esfuerzo	3
		Callada	3	Interesada por conocer/ interesada por aprender	3
		Estaba orgullosa de mi	2	Atenta	
		Tengo Confianza en mi	2	Subí mi nivel académico	2
		Decido por mi misma	1	Creaba mis propios métodos para estudiar	1
		Niña muy sentimental	1	Me gustaba aprender cada día	1
		Cuidadosa	1	Gran habilidad para memorizar y atender la clase	1
		Discreta	1		
		Muy especial	1		
		He mantenido en equilibrio mente/cuerpo	1		
		Gran triunfadora	1		
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>Total</b>	<b>76</b>

Fuente: Narrativas estudiantiles

En la tabla podemos observar que la autoetiquetación de las alumnas pasa en primer lugar por la aceptación e incorporación de las exigencias escolares (la mayor cantidad de tipificaciones se refieren al *oficio de estudiar*), desde una valoración institucional. Esto se lleva a cabo mediante lo que Mc Laren, llama *estado de estudiante*, mediante el cual los alumnos subsumen las expectativas de la institución<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> Mc Laren *op cit* p. 107

Comparativamente hablando, la preparatoriana prefiere etiquetarse con categorías asociadas institucionalmente mientras que el *buen alumno* –como lo veremos en el siguiente capítulo- emplea etiquetas descriptoras de atributos intelectuales o personales. Esto es, las alumnas se adhieren más al *estado de estudiante*.



Fuente: narrativas estudiantiles

**Tabla No. 12 La palabra que me describe como estudiante**

<b>Positiva</b>		<b>Neutral</b>		<b>Negativa</b>	
Buena	16	Regular	14	Floja/ perezosa	5
Responsable	11	Preparatoriana, alumna	4	Inestable	2
Superación	11	Seria y callada	1	Desinterés	1
Estudiosa	8	Holgazana, pero le echo ganas	1	Mala	1
Reto	5				
Dedicada	5				
Inteligente	4				
Logro	3				
Conocimiento	3				
Competente	3				
Perseverante	2				
Compromiso y decisión	2				
Esfuerzo	2				
Matada	2				
Triunfo	2				
Audaz	2				
Perfecta	1				
Concentración	1				
Lista, constante e inteligente	1				
Constante e inteligente	1				
Interés	1				
Alegre y trabajadora	1				
Respetuosa	1				
Sacrificio	1				
Activa	1				
Paciencia	1				
Producción	1				
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>Total</b>	<b>9</b>
<b>Total 121</b>					

Fuente: Cuestionario

Las palabras que las nombran como estudiante se colocaron preferencialmente del positivo. Jackson, remarca que por definición toda evaluación connota un valor. En consecuencia, cada una puede describirse, al menos en términos



ideales, según el tipo y grado de valor que connota<sup>41</sup>. En el caso de las buenas alumnas, esto puntúa en la microcultura del esfuerzo.

### 5.1.6. La presencia femenina en las escuelas un proceso de larga duración<sup>42</sup>

Pocos estudios existen en nuestro país acerca de las consecuencias de la feminización de la matrícula en el sistema educativo nacional, en general, y en el nivel medio superior y superior, en particular. La condición de estudiante femenina en México es más bien reciente; data de la fundación, en 1767, del *Colegio de San Ignacio de Loyola*, cuando se permitió la entrada de mujeres. Por lo tanto, esta tradición tiene apenas 238 años, mientras que media más de un siglo de espera para que pudieran acceder a la educación superior.

Romo, señala: "se funda en 1867, la institución más moderna del siglo XIX y, por lo mismo, la más controvertida de aquella época: La Escuela Nacional Preparatoria. A pesar de su modernidad, la ENP no albergó en sus inicios a estudiantes mujeres; por el contrario, la ley que la creó fundó paralelamente una escuela similar, la Escuela de Instrucción Secundaria para Personas de Sexo Femenino, cuyo plan de estudios contenía algunas materias 'propias para mujeres' a través de las cuáles se buscaba mantener y quizás reforzar el papel que tradicionalmente la sociedad patriarcal había asignado a las mujeres". Pero ¿cómo es que habían llegado a esa situación? ¿Cómo era posible que hasta antes de 1920, no pasaban de 50 alumnas inscritas en la ENP<sup>43</sup>? Romo dice que las preparatorias enfrentaron problemas tales como: la desaprobación materna, o la

---

<sup>41</sup> Jackson (1998:64)

<sup>42</sup> La larga duración dice Braudel (1991:50), aceptarla equivale a familiarizarse con un tiempo en marcha lenta, a veces casi en el límite del movimiento. En ese nivel, no en otro, es lícito desprenderse del tiempo exigente de la historia, salir de él, luego retornar, pero con otros ojos, cargados con otras inquietudes, otras preguntas. En todo caso, es en relación con esas capas de historia lenta, como la totalidad de la historia puede volver a pensarse a partir de una infraestructura. Todos los niveles, todos los miles de niveles, todos los miles de estallidos del tiempo de la historia, se comprenden a partir de esta profundidad, de esta semiinmovilidad; todo gravita en torno de ella.

<sup>43</sup> Romo (2002:139-141), señala: "la inscripción de mujeres a la Preparatoria fue incrementándose en las décadas siguientes así: en 1930 había 135; en 1940, 937, 1950, 1002, 1960, 3,159, 1970, 8, 593, y basta una década para que la matrícula femenina se duplique, pues en 1980 ascendía a 17, 869 alumnas, para 1990 fue de 21, 688 y en 1995, se encontraban inscritas 22, 640 alumnas".

estricta vigilancia para que no tuvieran ninguna relación con los alumnos<sup>44</sup>. Ante esto, podemos preguntar: ¿cuáles han sido las condiciones por las que han pasado las mujeres cuando han ingresado a la escuela?

### 5.1.7. Caracteres esenciales de la microcultura del esfuerzo

La buena alumna está articulada por “caracteres esenciales” (la expresión es de Durkheim), el carácter es algo que deja una marca, una impronta duradera. Los rituales de las escuelas, como (las palabras de despedida, la escolta, los concursos), las tradiciones institucionales (como los cuadros de honor, las gráficas de calificaciones, los diplomas) los usos y costumbres escolares (como la consentida) son algunos de los *caracteres esenciales* que tejen una trayectoria del ser estudiante.

La trayectoria de la alumna destacada se inscribe dentro de una *microcultura del esfuerzo*, quien inmersa y convencida de este “modo de vida” se muestra dispuesta a poner todo su esfuerzo, dedicación, e incluso sumisión<sup>45</sup>, en pos de alcanzar su sueño de ser vista y oída. Como en su casa es considerada una ciudadana de segunda, en la escuela encuentra un buen escenario para iniciar una lucha por la conquista de un espacio. Se sabe buena alumna, sus

---

<sup>44</sup> En los descansos de cada clase, las niñas debían irse a su Departamento, que era un amplio salón equipado con mesas y sillas, un piano y lockers para guardar sus cosas; incluso un mozo de la Preparatoria, don Trini, estaba ahí muy listo, para traerles lo que necesitaran, para que no tuvieran el pretexto de salir...quizás en estos años la familia y las prefectas hayan constituido una de las barreras más difíciles de franquear para dar el salto a la modernidad...navegar contra la corriente, en un espacio ajeno, en un espacio que hasta entonces era considerado exclusivamente para varones: “era una osadía ir a estudiar entre los hombres”. Lo importante, finalmente, fue que las mujeres se atrevieron, osaron introducirse en ese ambiente de hombres, vivieron y convivieron con sus compañeros en el Barrio Universitario y disfrutaron y aprendieron en el Café de Alfonso donde acudían sólo las más atrevidas, o en el jardín de Loreto donde se reunían con “Los Cachuchas” las interesadas en la poesía y la filosofía. Unas se atrevían más, otras menos, unas más rápido, otras lentamente, pero a fin de cuentas la mayoría de ellas lograron destacar en este mundo de hombres e imponer su presencia. *Ibidem* p.145

<sup>45</sup> Según Jackson *op cit* p. 75, se precisa algo más que capacidad para adaptarse a una situación compleja. Mucho depende también de las actitudes, valores y estilo de vida, de todas aquellas cualidades normalmente agrupadas bajo el término personalidad...muchos de los aspectos de la vida en el aula exigen en el mejor de los casos, paciencia y, en el peor, resignación. Cuando aprende a vivir en la escuela, aprende a someter sus deseos a la voluntad del profesor...aprende a ser pasivo y aceptar el conjunto de normas y rutinas en que está inmerso; a tolerar frustraciones mínimas.

profesores<sup>46</sup> y compañeros lo confirman continuamente; ha aprendido a sacrificar algunas cosas para alcanzar el reconocimiento social dentro del salón<sup>47</sup>. "Llegan incluso a quemar su juventud en el trabajo escolar. Y sus padres no lo ven mal"<sup>48</sup> En la construcción de su subjetividad los adjetivos que le han colocado los maestros<sup>49</sup>, coadyuvan en su propio reconocimiento, no exento de cierta búsqueda de autonomía relativa, ni tampoco de gratificación: *Se siente padre que te admiren* (2S). En este proceso, se van identificando el encuentro del sentido del estudio con el de la vida. Ya Nietzsche había dicho en el apotegma 12 en *El crepúsculo de los ídolos*: quién tiene un porqué vivir, encontrará casi siempre el ¿cómo? La buena alumna es entonces alguien que ha encontrado sentido a su vida<sup>50</sup>. ¿Puede fabricarse un sentido? Según Frankl, el sentido no puede darse sino que debe descubrirse. Encontrar sentido<sup>51</sup> a la vida entonces obliga a un intenso trabajo sobre uno mismo. *He encontrado un verdadero significado al estudio (40/10)*

---

<sup>46</sup> Coulon (1995:182), desde la teoría de la etiquetación, señala "un estudiante competente es aquél que ha sido catalogado como tal, en otras palabras, que reúne todas las características que definen a un miembro y que, además ha alcanzado un grado suficiente de afiliación como para que se le reconozca, en particular desde el ámbito docente, su calidad de estudiante competente. Es aquél que posee un dominio tal de las diversas operaciones indispensables en la vida cotidiana de un estudiante, a quien se le reconoce inmediatamente su *membership*, porque es "natural". En este sentido, podemos afirmar que su competencia ha sido *incorporada a la rutina*".

<sup>47</sup> Según Jackson *op cit* p. 61, antes de que haya transcurrido gran parte del año escolar se conoce públicamente en la mayoría de las aulas, la identidad de los alumnos "buenos y malos"

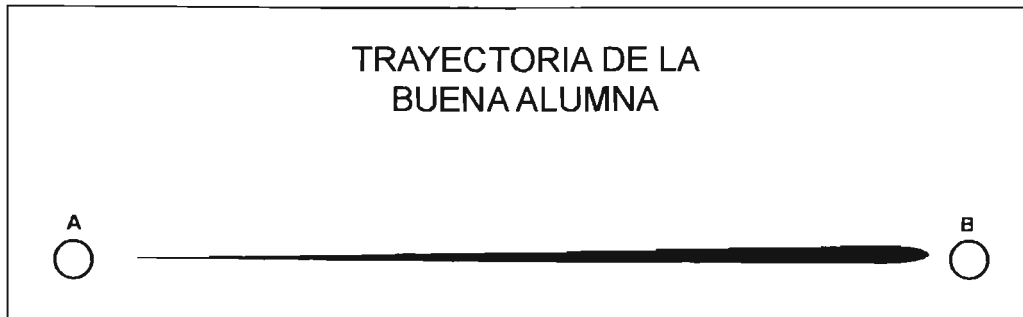
<sup>48</sup> Baudolet *et al* (1987:43)

<sup>49</sup> Coulon (1995:105), identifica dos clases de fuentes de información de las cuales el profesor se sirve para evaluar a los alumnos: a) observaciones directas y b) información de segunda mano, entre las primeras tenemos las notas, el comportamiento oral del alumno, y las conversaciones mantenidas con él. De segunda mano se encuentran la opinión de otros profesores, los antecedentes escolares, datos proporcionados por los padres.

<sup>50</sup> Victor Frankl (1994:78), escribe "tenemos que aprender por nosotros mismos y después, enseñar a los desesperados que: "en realidad no importa que no esperemos nada de la vida, sino si la vida espera algo de nosotros...En última instancia, vivir significa asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a los problemas que ellos plantea y cumplir las tareas que la vida asigna a cada individuo. Dichas tareas y, consecuentemente, el significado de la vida, difieren de un hombre a otro, de un momento a otro, de modo que resulta completamente imposible definir el sentido de la vida en términos generales. Nunca se podrá dar respuestas relativas al sentido de la vida con argumentos específicos".

<sup>51</sup> Frankl (1987:33), define al sentido como, el sentido concreto en una situación determinada. Es siempre "el requerimiento del momento". Pero este requerimiento está a la vez siempre dirigido a una persona concreta. Y del mismo exacto modo que cada situación concreta es singular, de este modo es singular cada persona concreta. Cada día y cada hora espera, pues, con un nuevo sentido y a cada persona le aguarda un sentido del de los demás. Existe, pues un sentido para cada uno y para cada uno hay un sentido especial.

La trayectoria de la buena alumna se representa de la siguiente manera:



La representación de la trayectoria que se va engrosando a medida que se avanza; mostrando que el recorrido se convierte en una travesía. Hegelianamente, el que termina el viaje es otro distinto al que lo inició. Entonces, el engrosamiento de la trayectoria funciona como metáfora de la acumulación de capital experiencial por parte de la preparatoriana.

La buena alumna concentra en su ser estudiante un conjunto de cualidades Delamont, señala que es muy difícil escribir vividamente sobre tales ejemplos de virtud, y hacer que el lector vea cómo son en realidad<sup>52</sup>. Pero si atendemos a la recomendación de Schutz, en el sentido de que el investigador social tiene por tarea reconstruir el modo en que los hombres interpretan en la vida diaria su mundo<sup>53</sup>, entonces la *microcultura del esfuerzo* es una interpretación de segundo orden de las interpretaciones de este sector de preparatorianas.

La microcultura del esfuerzo desplegada por las buenas alumnas, les ha permitido vivir algunas *experiencias cumbre*. Maslow, las entiende como pequeñas experiencias místicas, momentos transitorios de la autorrealización. Son instantes

<sup>52</sup> Delamont (1985:100) sigue diciendo "el conflicto entre los alumnos y el colegio es más fácil de dramatizar. Los investigadores tienden a concentrarse en el alumno atípico, vívido o grotesco, y pueden caer en la trampa de glorificar en sus informes de investigación al tipo de alumno al cual les resultaría desagradable dar clase, emplear o presentarse ante sus padres".

<sup>53</sup> Schutz (1962:32)

de éxtasis que no se pueden contar, ni garantizar y ni siquiera buscar. Pero se pueden disponer las condiciones para que estas sean más probables<sup>54</sup>. Maslow (1964), se interroga ¿Qué significa autorrealizarse en términos de momento a momento, en términos de comportamiento de acción real? La autorrealización para este autor es un asunto gradual de hábitos acumulados unos tras otros. Vivir *experiencias cumbre*<sup>55</sup> forma parte de una vida realizada. Una *experiencia cumbre* puede ser “cazada” aunque no perpetuada<sup>56</sup>. La actitud de la buena alumna de trabajar para hacer bien lo que desea hacer, es decir, de autodeterminarse actúa como un *tónico*. Heller, afirma que “debido a la actitud de autodeterminación hace que la *experiencia cumbre* pueda aromatizar cualquier otra experiencia. Metafóricamente hablando: hace que la vida sepa bien. Y es cierto, la vida con la que estamos satisfechos sabe bien”<sup>57</sup>. Y las buenas alumnas saben y saborean el saber. Ser buena alumna agrega además de sentido, sabor a su vida.

---

<sup>54</sup> Maslow (1964:65) describe ocho modos de realizarse: 1. Autorrealización significa experimentación total, vivencia, desprendidamente, con plena concentración y absorción total. El momento en que el yo se realiza a sí mismo. 2. La autorrealización es un proceso permanente; significa realizar cada una de las elecciones del progreso. 3. Hay un yo, “escuchar las voces impulsivas” es hacer que el yo aflore. 4. Mirar adentro de uno mismo antes de responder significa asumir la responsabilidad. 5. Perder el miedo y efectuar elecciones. 6. La autorrealización no es sólo un estado final, sino también el proceso de actualizar las propias potencialidades en cualquier momento y cantidad. Significa emplear la propia inteligencia. La autorrealización significa trabajar para hacer bien lo que uno desea hacer. 7. *Experiencias cumbres*, momentos de gran temor reverencial, de la más intensa felicidad y hasta de arrobamiento, éxtasis o bienaventuranza. 8. Averiguar quién es uno, qué es, qué le gusta, que no le gusta, qué es bueno y qué es malo para él, adónde va y cuál es su misión –abrirse a sí mismo-.

<sup>55</sup> Respecto a las *Experiencias cumbres*, Maslow se apresura a señalar que las experiencias cumbre no son sobrenaturales. Tampoco se limitan a gente creativa ni a los que practican Budismo Zen o Taoísmo. Ocurren entre personas ordinarias.

<sup>56</sup> Durante las *experiencias cumbre* se rasga el velo del misterio que ordinariamente le oculta el significado de la vida, experimenta la esencia de la verdad y le parece asir el secreto de la vida, aunque sólo por un momento.

<sup>57</sup> Heller (1989:197)

### 5.1.8. El *habitus* es perdurable mas no inmutable: el caso de la buena alumna que deja de serlo

Según Bourdieu, el *habitus* es una noción que permite enunciar algo muy cercano a la noción de hábito al tiempo que se distingue de ella en un punto esencial: es adquirido y encarna en disposiciones permanentes<sup>58</sup> mas no inmutables. En el caso de la buena alumna, esta última posibilidad muchas veces cristaliza cuando cede al acoso de sus compañeros.

Siempre fui buena en la Primaria; recibí varios diplomas por mis buenas calificaciones. Mi promedio en primero de primaria fue de 10.0 y de sexto 9.6 mis papás se sentían orgullosos de mí y yo contenta. Entré a la secundaria seguí igual, algo que a mi me gustaba mucho era ser sargento en la escolta. Terminé la secundaria con la ilusión de entrar a esta Preparatoria y lo logré, mis papás se pusieron muy felices al saber que lo logré. Ahora que estoy adentro siento que no me ha ido muy bien, pero también esto se ha dado porque no he hecho las cosas como debiera. Siento que estoy defraudando a mis papás puesto que ahora mis calificaciones han recaído, esto me hace sentirme mal conmigo misma y a veces pienso que no valgo nada. 18 años, espera salir bien de la Prepa porque desea llegar a ser una profesionista y ser independiente.

Recuerdo que desde pequeña la escuela había significado lo mejor para mi, me ponía a jugar a la escuela. El ingresar a la primaria me emocionaba mucho...aprendía con facilidad todo lo que el maestro nos enseñaba...para mi aprender significaba un reto, cuando alguien leía mejor que yo no descansaba hasta vencerlo, mi hermano también me apoyaba en aprender y lo hacia con mucho cariño que me resultaba fácil aprender. Me agradaba mucho estudiar, mi meta siempre fue un día llegar a ser la mejor maestra y dar clases en la escuela de mi pueblo...era muy padre ser la de mejor aprovechamiento escolar, ya que los maestros me apreciaban mucho, mis compañero me aceptaban y mis papás se sentían orgullosos...Cumplía con mis tareas, más que

---

<sup>58</sup> Bourdieu en *Sociología y cultura* afirma que el *habitus* es un buen concepto sin embargo advierte "Pero no dejaré de alertarlos, como lo hago siempre, en contra de la tendencia a fetichizar los conceptos: hay que tomar en serio los conceptos, controlarlos, y, sobre todo, ponerlos a trabajar bajo control, bajo vigilancia, dentro de la investigación" (1990:155)

una obligación me resultaban divertidas y me hacían sentir satisfecha...Desde el primer día en la secundaria mostré mi decisión para hacer las cosas. Me atreví a dirigir la escolta de la escuela a pesar de que no conocía a nadie de los que la integraban. Llevaba la idea de que el promedio era lo más importante, pero entre mejor era mi promedio más era el rechazo de mis compañeras. Durante mis tres años de secundaria, cada año obtuve reconocimiento por mejor promedio y estuve becada por ello mismo, estuve incluida en cada una de las actividades que la escuela organizaba fuera de deportes, de oratoria, de conocimiento, de ortografía, ello me trae gratos recuerdos, pero al mismo tiempo recuerdo que por mucho de ello era muchas veces rechazada por mis compañeros, así que me propuse que si ingresaba a la Prepa no sería una de las mejores, sólo intentaría no reprobando manteniendo un promedio medio, esta actitud perjudicó grandemente mi vida estudiantil en la Prepa...ya perdí la práctica, me da miedo hablar ni siquiera para participar...la Prepa ha sido mi etapa más difícil, llena de confusiones y uno que otro problema. (83S) Cinthia como estudiante de Prepa se considera lo peor, dejó de estudiar por dos años, y también, según sus palabras, dejó de hacer el trabajo de estudiante, ahora quiere recuperar el tiempo perdido porque desea ingresar a la universidad.

¿Por qué se da este cambio de habitus? Bourdieu, lo explica en términos de las capacidades “asimiladoras” del mismo. “No debemos –dice- olvidar que el *habitus* es también adaptación, y se ajusta sin cesar al mundo”<sup>59</sup>. En *El sentido práctico*, igualmente habla sobre su reconstrucción permanente. Es así como las buenas alumnas marchan de la posición de la visibilidad a la instancia de lo invisible. Esto representa toda una estrategia de vida<sup>60</sup>, en el sentido de que la comprensión cabal de su trayectoria no puede excluir esta mutabilidad a través de la cual compete, en tanto que agente, en un espacio de posibilidades.

---

<sup>59</sup> Ibidem p. 156

<sup>60</sup> La noción de “estrategia de vida”, es útil ya que indica una disposición de cierto margen de maniobra, y que en función de su apreciación de la situación utilizan de una manera estratégica sus recursos. Este concepto de estrategia identitaria, no significa que los actores sociales son completamente libres para definir su identidad según sus intereses materiales y simbólicos del momento. Giménez (2002:47)

### 5.1.9. ....Y la crisis hace su aparición

Desplegar esta trayectoria conlleva beneplácito, pero también crisis, ante las cuales si no se transforma el *habitus*, al menos nace el desconcierto, narrado en los términos siguientes.

**Ahora ya no soy tan inteligente como antes, ya no cumplo, y es sólo por la flojera, creo que todos los adolescentes son así, además es la etapa más difícil y no logro entender por qué...Ahora ya no soy cumplida. (24S)** Carita de Ángel tiene 16 años, cursa cuarto semestre, vive con sus hermanos, sus padres emigraron "en busca de trabajo y de una mejor vida para nosotros".

**Yo al entrar a la Prepa, todo me pareció tan extraño, todo era totalmente diferente, tenía que acostumbrarme a otro tipo de vida. Mi vida cambió al entrar aquí pues me tuve que acostumbrar a estar fuera de casa por un tiempo, a saber ser independiente, administrar mi tiempo y dinero. Fue algo difícil el cual todavía no lo he logrado vencer, pero voy por buen camino...En el quinto semestre me fui a un extra el cual se los dije a mis papás, ellos me ayudaron a pagarlo y me decían que estudiara, por fin lo hice y pasé con 8. (42H)** Victoria considera que el apoyo de sus padres es fundamental, pues ellos desean que estudie, ya que ellos sólo cursaron la primaria.

**Pasé el examen de admisión y me inscribí en la Prepa, sin embargo la soledad y el nuevo ambiente, me producía miedo e inseguridad. Tardé mucho tiempo en adaptarme casi hasta fin de año, recordaba aquellos momentos de felicidad en la secundaria. (41S)** 17 años sexto semestre, su padre es albañil y su mamá ama de casa. Desea estudiar Ingeniería Civil.



### 5.1. 10. De la examinación ordinaria a la extraordinaria.

Para algunos, la preparatoria se convierte en un escenario muy peculiar, pues se enfrentan por primera vez en su vida académica a exámenes extraordinarios.

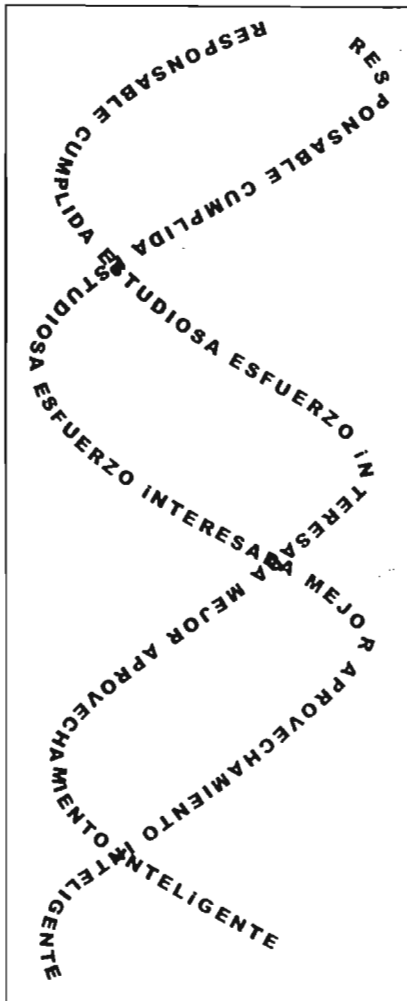
En segundo de Prepa conocí mi primer extraordinario fue catastrófico para mí, ya que era una niña de puros 9 y 10, ico como podría explicar un examen extraordinario! Me sentí muy mal conmigo misma y con mi familia puesto que la confianza de todos ellos estaba depositada en mí. No les dije nada, me puse a trabajar para pagar esos exámenes yo sola. (16S) 16 años, Juana además de estudiar, trabaja, y considera "necesito ayuda de un especialista en psicología".

En el año 2000 tenía 14 años, ingresé a la Prepa, mi promedio bajó mucho porque me confié, e hice mucho relajo en todas las clases diario y aparte nadie del salón le puso importancia a la escuela. Reprobé tres materias: Métodos, Álgebra y Antropología. Me fui a esos extraordinarios. Jessica, 16 años, cuando no le gusta la materia, estudiar le produce sueño.

La examinación extraordinaria se convierte en una experiencia profunda. Las crisis aparecen frecuentemente en la vida de las buenas preparatorias, y las palabras de Rousseau no les son ajenas: "hay momentos en que soy tan poco parecido a mí mismo que se me tomaría por otro hombre de un carácter enteramente opuesto".

## Discusión final

Introducir la cuestión del género en los estudios sobre la cultura escolar nos ha permitido precisar que estudiar no es idéntico entre hombre y mujer. En el caso de ésta última, la articulación depende de “caracteres esenciales”, presentados sobre todo en el conjunto de los rituales escolares. Pero esto no exime su particularidad, por lo que el trazado de su trayectoria es un *itinerario hacia la distinción*. Los esfuerzos de la buena alumna están encaminados para sobresalir, destacarse, así el “trabajo duro” le sirve para *distinguirse* del resto de los habitantes del mundo escolar.



Los eslabones de la cadena de la trayectoria de la buena alumna son de tres órdenes: atributos *intelectuales, personales* y propios del *oficio de estudiar*. Éstos, a su vez, descansan sobre un proyecto de vida.

La metáfora de la cadena funciona para resaltar el necesario entrelazamiento de estos atributos, pues si un eslabón se rompe, se interrumpe el flujo para desplegar toda la trayectoria, que en la vitalidad halla sustento. Es aquí donde despliegan su capacidad como personas, asimilando las posibilidades de todo este medio. *Veía la realidad y ahí decidí que camino tenía que seguir.* (108H)

La microcultura del esfuerzo desplegada por las buenas alumnas, les ha permitido vivir algunas *experiencias cumbre*. La actitud de la buena alumna de trabajar para hacer bien lo que desea hacer, es decir, de autodeterminarse actúa como un *tónico*. Debido a su actitud de autodeterminación hace que la *experiencia cumbre* pueda impregnar el resto de sus experiencias. Metafóricamente hablando: hace que la vida le sepa bien. Y es por eso que, la

vida en la escuela sea satisfactoria. Las buenas alumnas saben y saborean el saber. Ser buena alumna agrega además de sentido, sabor a su vida.

Derrida (1984), señala que “la posible historia de los estudios femeninos forma también parte del movimiento; no se trata de un metalenguaje y actuará como una tendencia conservadora o subversiva. No existe una interpretación neutra de la historia de los estudios de la mujer. La historia intervendrá aquí de manera configuradora”. La historia de la buena alumna, bajo este contexto, no dispara sus rasgos, y podría inscribirse, en general, en el impacto que la apertura a la participación femenina encuentra en la vida cotidiana, aquello que –a decir de Agnes Heller, representa la más decisiva revolución social de la modernidad<sup>61</sup>.

Pero esto, como todo problema cultural, parte de la noción de larga duración, por lo cual no es ilegítimo cuestionar si los rasgos de la buena alumna no participan, en el marco de la *microcultura del esfuerzo*, de un cambio cultural más penetrante. La respuesta no puede desconocer que estas segmentaciones de la trayectoria propuesta parten de la idea del sujeto moderno, sobre todo al creer que el conocimiento puede ser vía de su emancipación, movilidad y participación social. Esto, no obstante, sólo es posible plantearlo en el marco de la institución escolar. Aquí, la atenuante es la creciente separación, al menos parcial, del conjunto de valores modernos, donde los discursos de la postmodernidad emergen y obligarían a plantear otro problema futuro: ¿Se trata del desenlace de una escuela pensada y diseñada desde la modernidad?

---

<sup>61</sup> Heller (1989:246)

La historia es lo que fuimos y lo que somos. Es la dimensión vinculante de nuestro destino.

H.G. Gadamer

## 5.2. Trayectoria del buen alumno

En el capítulo anterior se señaló la necesidad de establecer una distinción de género al plantear las distintas trayectorias de estudiantes de preparatoria. En el caso del alumno, los caracteres esenciales llevan por registro la competencia tanto como el equilibrio entre esfuerzo y diversión, lo cual disiente del perfil de la buena alumna.

### 5.2.1. Otra vez la escolta

Respecto de los rituales escolares, no hay mucha divergencia genérica, como en la escolta o los concursos, por situar dos ejemplos. Varios de los rasgos descritos en la trayectoria del género femenino pueden ser extensivos a los alumnos varones.

Secundaria en cuestión de calificaciones ya no era del cuadro de honor, pero era un estudiante que le ponía empeño a las cosas. Una fecha que nunca olvidaré es el día 1 de junio de 1998, **salí de abanderado en la escolta de la escuela fue un día donde todos mis amigos me felicitaron, porque me dijeron que tuve mucho valor al estar frente a tantos alumnos que me estaban viendo porque para ellos era muy raro ver a un hombre en la escolta.** (85H)Ulises, trayectoria regresional, él pasa su tiempo libre: estudiando, leyendo, oyendo radio o viendo T.V.

Mis preocupaciones aumentaron, los números ahora, **eran los premios por el esfuerzo**; Era la primaria, y los números que la maestra plasmaba en tu libreta al revisarte un trabajo o hacerte una pregunta, no eran más que la paga justa, por tus a veces agotadores esfuerzos. Todavía recuerdo aquel día en que fui **abanderado de la escolta**, y para ser sincero no era el llevar la bandera por encima de mi cabeza ondeando lo que me hacía sentir orgulloso, sino **caminar o marchar alrededor del gran patio de mi escuela, frente a una cantidad inimaginable de alumnos**, que bien enterados estaban que los ocho o siete que acompañábamos a la bandera durante los actos cívicos, **éramos los mejores estudiantes entre ellos, el mejor yo**. Han de disculpar esta remembranza al parecer bastante matizada de fanfarronería y quizá un poco de soberbia, pero también han de saber, que para mí todos los momentos en que he conseguido **ser el número uno o uno de los números UNO son inolvidables**. (3/116) Témoc, 19 años, cuarto semestre estudiar le produce satisfacción, se describe así mismo como un estudiante constante y competente.

### 5.2.2. La microcultura del equilibrio

Microcultura<sup>1</sup> recordemos trata de un tipo de cultura *un modo de vida* que se gesta en pequeños grupos, su ámbito acción es la vida cotidiana, puede tratarse de minorías contestatarias, pero no necesariamente, representa un análisis comprensivo de lo juvenil capaz de explicar no sólo la desviación y el rechazo sino también la convención y el consentimiento. Sus análisis se enfocan tanto a las culturas juveniles masculinas como femeninas y por último avanza del análisis del discurso hegemónico a las polifonías juveniles.

Los *buenos alumnos* producen un tipo de microcultura peculiar que parte del equilibrio entre *relajo y estudio*. La característica operativa de ello se entiende en los términos de una competencia, cuyo fin es el reconocimiento.

---

<sup>1</sup> Wulf (1988:166) describe como el flujo de significados y valores manejados por pequeños grupos de jóvenes en la vida cotidiana atendiendo a situaciones locales concretas. También, por supuesto refieren la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre o en espacios intersticiales de la vida institucional.

Al entrar a cuarto ya me gustaba trabajar más y me gustaba presumir mis calificaciones a los compañeros. Recuerdo que cuando iba en 4to. La mayoría de los compañeros no sabían hacer divisiones y cómo sólo éramos dos compañeros los que las hacíamos me dio mucho gusto cuando nos pasaron al frente y nos aplaudieron por saber dividir...Me cautivaban demasiado las frases de superación y yo compuse algunas, participé en un concurso de poesía y en uno de atletismo en el que gané...participaba en toda clase de eventos que organizaba la escuela, en una ocasión participé en un maratón de conocimientos y otro de oratoria en el cual gané el 2do lugar a nivel zona...cuando salí de la secundaria expresé las palabras de agradecimiento frente a todos me invadió la nostalgia y estuve a punto de llorar. Después de mucho alboroto logré entrar a la preparatoria, me sentía un poco extraño...al principio fui una persona muy seria...después de varios meses empecé a juntarme con los compañeros más latosos y en poco tiempo me volví un chico despapayoso y con el desastre en todo lugar, pero siempre sabía combinar el despapaye y el estudio (26S) Juan Antonio, sexto semestre.

El buen alumno disputa con sus compañeros (en la mayoría de los casos compañeras) a causa de obtener el primer lugar, ahí mismo pretende conseguir los honores que se otorgan al mejor. No quiere los dieces, por los dieces mismos, sino los anhela, persigue, y lucha por conseguirlos, sí por la competencia implicada, pero además por el reconocimiento agregado de ser el ganador, el mejor, el número uno.

Segundo quería ser el mejor y le eché muchas ganas y claro lera el mejor! Todo para mí era fácil ya que el empeño que yo tenía era bastante...tercero yo quería ser el mejor y no es por presunción pero conseguí ser el mejor de la clase, era el alumno consentido, el mejor alumno y yo me sentía bien porque era lo que quería...Al entrar a cuarto ya me había acostumbrado, creo que soy aburrido y repetitivo, pero seguí siendo el mejor, me gustaba jugar, anteriormente no lo hacía porque lo que más me interesaba era ser el mejor, pero cuando me di cuenta de que los niños no eran pieza para mi decidí jugar

y dejar de estudiar bastante, seguí echándole ganas, pero ya no con tanta intensidad...Quinto para mi ya no era gran ciencia estudiar porque se me hacia muy fácil, en ese momento entró otro de mis mejores amigos y para el quinto grado éramos los mejores, nadie era mejor que nosotros, me llevaba bien con él y para todos lados andábamos juntos. En sexto sólo uno de mis compañeros le echaba ganas, así que no me preocupé y decidí flojear un poco. Creo que yo entonces era sólo uno más, porque mis compañeros no eran tan capaces me volvieron así, pero no los culpo. En la secundaria le eché todas las ganas, ya que lo que me había pasado en la primaria me había servido de lección y decidí y me propuse ser el mejor. Desafortunadamente había otro mejor que yo, mi amigo, y decidimos echarle ganas así quedo como un pacto. En primer año, saqué el segundo lugar, mi amigo el tercero y había otro chavo que era el mejor, me molesté mucho conmigo mismo porque yo sabía que me lo pude sacar y no lo hice ya que por ese momento yo jugaba mucho. Decidí echarle más ganas para el segundo jugaba mucho tiempo, pero no obstante, demostré que era mejor que todos. Me saqué el primer lugar, cuando entré a tercero no sé que pasó, pero me dediqué a jugar y por primera vez mandaron llamar a mi mamá pero no para felicitar me, si no para decirle que me estaba comportando de una manera muy extraña, que jugaba en clase, no ponía atención, y no hacia tareas. Mi papá se enteró y me castigó, -sin salir a jugar dos meses- de la casa a mi escuela y de la escuela a mi casa. Y me puse a estudiar mucho, y volví a ser el mejor. Estábamos por concluir la secundaria y leí el discurso de despedida y me sentí muy feliz, y orgulloso y nuevamente salí como el mejor alumno. Entré a la prepa el primer semestre salí un poco bajo, luego me adapté pienso que la novia que tenía me quitaba mucho tiempo, ahora, quinto semestre voy muy bien. (87S) Alfonso.

El *buen alumno* se reconoce intelectualmente alto, y dotado con la capacidad de aprobar y conseguir las mejores calificaciones, pero si no hay competencia, pierde el gusto por la escuela. Entonces no se trata de sacar buenas calificaciones, sólo porque sí, porque sean lo que esperan maestros y padres, sino porque aseguran sobresalir, es decir, salir del montón, de la masa indistinguible de alumnos, e ingresar por esta vía a la distinción. La competencia asegura, ratifica y otorga una *acreditación* no oficial en el escenario escolar, pero quizá más codiciada: El

reconocimiento en el día a día de la vida de los estudiantes de *ser el mejor, lo mejor de lo mejor, el inigualable número uno*. Colocarse por arriba de los compañeros y que éstos lo reconozcan y se comporten en consecuencia son de las gratificaciones asociadas a esta microcultura.

En quinto era uno de los más estudiosos (además de un compañero y dos compañeras) se aproximaba un concurso de conocimientos, por lo cual los cuatro nos pusimos a estudiar. Nosotros tres éramos de los más altos, seguimos concursando, yo quede en segundo lugar...en la secundaria yo me desarrollé con unas buenas calificaciones. Yo era uno de los mejores alumnos, de la clases...Aquí yo conocí compañeros que en la actualidad son mis amigos y amigas, pero otros ya no me hablan, ni les hablo, aquí jugué Básquet bol nos destacamos, pues fuimos el mejor equipo de Básquet en un torneo que se realizo. En esta escuela yo tuve mi primera novia, era de primero yo de tercero, no sé como nos relacionamos pero a fin de cuentas llegamos a ser novios, pasamos buenos ratos dentro de la escuela y fuera de ella. Mi historia en la preparatoria no me ha gustado mucho; pues los dos años y siete meses que he vivido, no me he dado a conocer como yo quisiera; pues no me he ganado o no he sacado buenas calificaciones, yo sé que no me he ido a ningún extra, pero yo puedo dar más y no lo hago y no sé porque. (65S) José Antonio, considera "una oportunidad conocer en la prepa a personas de diferentes comunidades".

Primaria todo lo aprendía rápido, y aunque estuve ausente por mi fractura cuando regresé pensé que habría otras personas con quien competir, y resultó que no, todos estaban como cuando me había ido, y hasta flojera me daba aprender, no había con quien competir. En los años siguientes se repitió la historia, no sé si todo era que me estaba convirtiendo en una polilla pegada a los libros como si quisiera acabármelos. Secundaria los dos primeros años, seguía estudiando bien, iba con el mejor promedio...ya en el tercero me gustó el desastre y bajé de calificaciones, eso si nunca he reprobado (66S) Alfredo, ha sido víctima de acoso por parte de sus compañeros. Tituló su narración *Vida en la escuela o ¿escuela en la vida?*



De niño yo era el mejor, yo era el niño de dieces y diplomas, y pues casi no tenía ningún vicio, no me importaba nada que no fuera del estudio, sólo vivía del estudio. Desde que Dios amanecía hasta que Dios anoecía me la pasaba estudiando, era yo un poco medio matado, era como el "ratón de biblioteca" era el ejemplo a seguir de mis hermanos. En la secundaria me sentía solo, pero conocí a una linda niña, ella me ofreció su amistad...pero me convertí en el peor estudiante, hasta que el profesor J. Habló conmigo ¿hasta dónde piensas llegar? Qué va a hacer de tu vida futura? Y me hizo llorar...cuando entré a tercero me dije que iba a ser como antes y lo logré yo era el mejor, no fue difícil a mis cuates los corté salí de la secundaria siendo el mejor, pero con una adicción: el cigarro. (79S) Samuel, 18 años, estudia para salir de la pobreza.

Saber combinar la fórmula *despapeye más trabajo*, es la estrategia que hace la diferencia y que le permite al *buen alumno* no solo sobrevivir en la escuela sino triunfar en ella como *el número uno*.

Cabe agregar que en esta microcultura, la linealidad de la trayectoria cede a la oscilación, de tal suerte que se describe entre ascensos y descensos que generan el equilibrio esencial formulado. El quid de esta cuestión consiste en que, a diferencia de las mujeres en la *microcultura del esfuerzo*, la conjugación de proporciones entre la aplicación a las tareas institucionales, por un lado, y el esparcimiento, por el otro, está obligado a establecer una combinación proporcional que le asegure la continuidad de su trayectoria.



El *buen alumno* despliega entonces una trayectoria que muestra su ascenso - *era el mejor* (3/116)- para luego describir un descenso -*bajé mucho de calificaciones, eso si nunca he reprobado* (66S)- para posteriormente retomar, de nueva cuenta, el camino ascendente -*nuevamente soy el mejor*- (86S)

### 5.2.3. El intelectual

Una forma peculiar de la trayectoria estudiantil de *buen alumno* es la del *intelectual*, definida en los márgenes de un *oficio del pensar*. Si bien este caso es minoritario, sus rasgos no dejan de ser reconocibles, y se sintetizan en la construcción de un capital cultural por vías heterogéneas, como el acceso a la lectura de forma autónoma, por citar una sola. Su papel en la vida escolar, desde este punto de vista, termina por ser ambiguo, ya que mientras desde un marco visible pareciera dissociarse de todo funcionamiento pedagógico, es tolerado merced un reconocimiento previo que el maestro hace de sus capacidades. Por otro lado, su relación con otros compañeros tampoco es unívoca, ya que sus impulsos autónomos por el conocimiento no se corresponden, en el momento de la integración con los compañeros, como un caso estándar; podría decirse, más bien, que tienden a cierta distancia, cuando no a una leve marginación.

Victor 18 años, padres proletarios, empieza así su historia de estudiante:

Los pasos desde la perspectiva de hoy, se han acertado, no existe ya en este pequeño hueco craneal, la misma intención de recordar, y lo afirmo conscientemente, sin la necesidad de entrar en conflicto...mi primera forma de expresión, sacudiendo el yugo de los años y las fruslerías del presente, fue a través de la poesía, en ella enfoqué la soledad y el olvido, hermanos inseparables, que a todos nos acompañan o nos acompañaron por algún momento de una existencia material o esencial. En ese tiempo tenía 13 años de edad, sabía que existía la soledad, el amor, la esperanza. Esta última se me hace una estupidez, buscar y esperar los deseos. Sabiendo que jamás llegarán. La esperanza, la más débil artimaña del hombre: que solapa en los pulmones nuestra muerte y al tiempo que ya me ha desecho las ganas, las ganas de vivir. Nunca me he atenido a la esperanza, al conformismo didáctico a nada que mi sociedad haya planteado. Debo entender, que sus normas obsoletas y sobre

todo pedantes, ya no son para esta generación. La libertad no más se llevará en el libre paseo material, eso ha quedado fundido a la basura, lo coherente, es vivir sin cruces, olvidos, pecados en la mente. Pero aún no lo hemos logrado. En esta institución han intentado moldear mi "libertina" manera de actuar, como si bastara para detener a una fiera poner cercos de madera...aunque un cero en mis calificaciones me desprestigie, total lo aprendido nadie me lo quita. He propuesto ideas y aunque escuchadas y leídas son mandadas al mismo asilo de los olvidos. En la escuela me han enseñado que debo ser un hombre de bien para los demás. Esto no significa que esté conforme, porque ¿dónde quedo yo como ser autónomo? ¿Dónde? En la satisfacción ajena...al hombre se le trata de conocer, pero nunca de entender, la influencia de hombre a hombre. La escuela enajenación al pensar, al sentir, para transformar nuestras realidades particulares a generales. Como afirma Marx, en nuestra sociedad primitiva, las desigualdades son gracias a la economía. Pero se le olvidó que también hay idiotas con dinero. (95S)

La angustia aparece en la vida de *los intelectuales de la clase*<sup>2</sup>, precisamente cuando no encuentran una comprensión cabal del resto del grupo o sus maestros. Pero lo que externamente no se presenta, ellos lo construyen en sus narraciones, al enfocar su atención menos al trabajo escolar propiamente dicho que a las capacidades que en ellos mismos reconocen. Pero esto no los confina a un aislamiento inflexible, pues pueden encontrar a otros semejantes con los cuales conforman una masa crítica.

"A pesar de haber ido al colegio, me arreglé para tener una buena educación". En estas palabras de Chesterton puede reconocerse otra característica fundamental de este tipo de alumnos, toda vez que sus ideas, opiniones o intereses, muy rara vez podrán encajar con los descritos por la institución. De entrada, rompen el estatus pasivo y frente a la cultura lo mismo consumen que pasan por productores espontáneos. Esto lo observó Ricoeur al plantear que "ninguno de los jóvenes más

---

<sup>2</sup> Dubet y Martuccelli (1998:324) encontraron lo que llamaron *intelligzia* en formación "al margen de las enseñanzas mismas, en el liceo se forma un medio intelectual. En el juego de relaciones y de amistades se teje una opinión pública, política y estética porque uno ya no es juzgado sólo en función de sus actitudes, sino también de sus "ideas" y de sus "gustos". Mientras los colegiales todavía juegan, los liceistas discuten, se forman como personajes a través de sus estilos, sus opiniones, sus actitudes, sus elecciones modernas".

generosamente dotados ha permanecido ajeno a esa necesidad incesante, agotadora, turbadora y extenuante de cultura: en la época en que, al parecer, es la única persona libre en una realidad de empleados y de servidores, paga esa grandiosa ilusión de la libertad con tormentos y dudas que se renuevan continuamente...”

#### 5.2.4. La interpretación de sí mismo:

Como las mujeres, las narraciones de los alumnos están llenas de varias adjetivaciones, en donde también puede observarse la imagen que de ellos mismos poseen. El repertorio al cual acuden es descriptivo, y por lo tanto descansa sobre una interpretación: “el Ser es impensable fuera de la interpretación, puesto que toda interpretación es lingüística, es impensable fuera del lenguaje”. Larrosa, dice, el hombre es palabra se da en palabra, está tejido en palabra, se da en la palabra y como palabra<sup>3</sup>. La autodesignación corrió a cargo de aproximadamente 50 etiquetas que, nuevamente sin distar del caso femenino, pueden agruparse en tres conjuntos, de acuerdo a sus rasgos *personales, intelectuales o de oficio estudiantil*<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Larrosa (1998:463)

<sup>4</sup> Existe una diferencia numérica respecto a la cantidad de etiquetas empleadas por las alumnas, quienes usaron un repertorio descriptivo de 89 etiquetas mientras que los alumnos solo alcanzaron 50.

Tabla No. 13 Autoetiquetación de sí mismo

ATRIBUTOS INTELECTUALES		ATRIBUTOS PERSONALES		OFICIO DE ESTUDIANTE	
Inteligente	5	Feliz, contento	11	Era uno de los mejores. El mejor	16
Creativo	1	Tímido	9	Le eché ganas	11
Campeón	1	Solo	8	Dedicado/estudioso	11
Aprendo rápido	1	Espantado	8	Sobresalga en calificaciones	10
Coficiente intelectual alto	1	Despapaye	7	Flojo	8
Ratón de Biblioteca	1	Desmadroso	7	Bien burro	5
Polilla pegada a los libros	1	Latoso	7	Niño de dieses y diplomas	3
		Rebelde	7	Responsable	3
		Niño bueno, serio	6	Regular	2
		Inquieto	6	Incumplido	2
		Problemático	5	Inocente palomita que estudiaba mucho	1
		Me gustaba molestar a las niñas	4	Esfuerzo	2
		Antisocial	4	Típico matadito	1
		Orgullosa de mí	4	Excelente	1
		Desastre	3	Alumno consentido	1
		Confianza en mí	2		
		Libre	2		
		Curioso	1		
		Ingenuo	1		
		Mentiroso	1		
		Niño malo	1		
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>Total</b>	<b>106</b>	<b>Total</b>	<b>78</b>
<b>Total 195</b>					

Fuente: Narrativas estudiantiles

En la tabla podemos observar que la designación de los alumnos pasa en primer lugar por describir sus *atributos personales*, y curiosamente abundan los de índole negativa (problemático, rebelde, inquieto, etc.)<sup>5</sup>. En segundo lugar, aparecen los que dan cuenta del *oficio de estudiante*, esto es, la adjetivación que se corresponde con las vivencias escolares.

Estos resultados son importantes porque, como ya se dijo, la tipificación tiene no solamente una función económica, sino también predictiva; así, al nombrar se anticipa toda una serie de conductas que son distintivas de *habitus* específicos.

Si por la palabra nos responsabilizamos con los demás como señala Sagols<sup>6</sup>, entonces de ¿qué me responsabilizo cuando me etiqueto de problemático? Mas aun, si el lenguaje construye realidades, entonces ¿qué mundo se construye al categorizarse como desmadroso, despapaye, inquieto o latoso?

Por otro lado, el lenguaje es determinante, y desde él cobran forma lo mismo el ser que el mundo. Al responder a la pregunta “¿Cuál es la palabra que me define como estudiante de preparatoria?”, 105 estudiantes volvieron a formular cerca de 50 etiquetas, que son susceptibles de dividirse en: *positiva, neutral y negativa*.

---

<sup>5</sup> Es importante comparar estos resultados con los de las preparatorianas, las cuales se tipifican de manera radicalmente distinta: Tranquila, satisfecha, callada, buena onda, aunque coinciden en ciertos aspectos como al considerarse felices, orgullosos de sí, y haber experimentado cierto temor al ingresar sobre todo a cada uno de los niveles (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria)

<sup>6</sup> Sagols (1990:136)

**TABLA NO. 14 LA PALABRA QUE ME DESCRIBE COMO ESTUDIANTE DE PREPARATORIA**

POSITIVA		NEUTRAL		NEGATIVA	
Responsable	8	Regular	23	Flojo	10
Bueno	6	Regular a bueno	5	Irresponsable	2
Dedicado/aplicado	6	Yo mismo	5	Maniaco	1
Tu puedes/ Constante y competitivo	4	Alumno	4	Hiperactivo	1
Divertido/alegre	4	Angelito	1	Conformista	1
Inteligente	3	Exótico	1		
Estudioso /matado	2	Parte de un grupo	1		
Excelente		Fluidez y sueño	1		
Productivo	1	Tranquilo	1		
Inteligente, pero no matado	1				
Reflexión	1				
Prepararse intelectualmente	1				
Sobresaliente en algunas áreas	1				
Genial	1				
Pericia y astucia	1				
Lucha académica	1				
Un libro en mis pensamientos	1				
Joven inquieto que quiere triunfar	1				
Alguien con criterio	1				
Concentración	1				
Semiinteligente	1				
Honesto	1				
Creativo	1				
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>Total</b>	<b>15</b>
<b>TOTAL 105</b>					

Fuente: Cuestionario

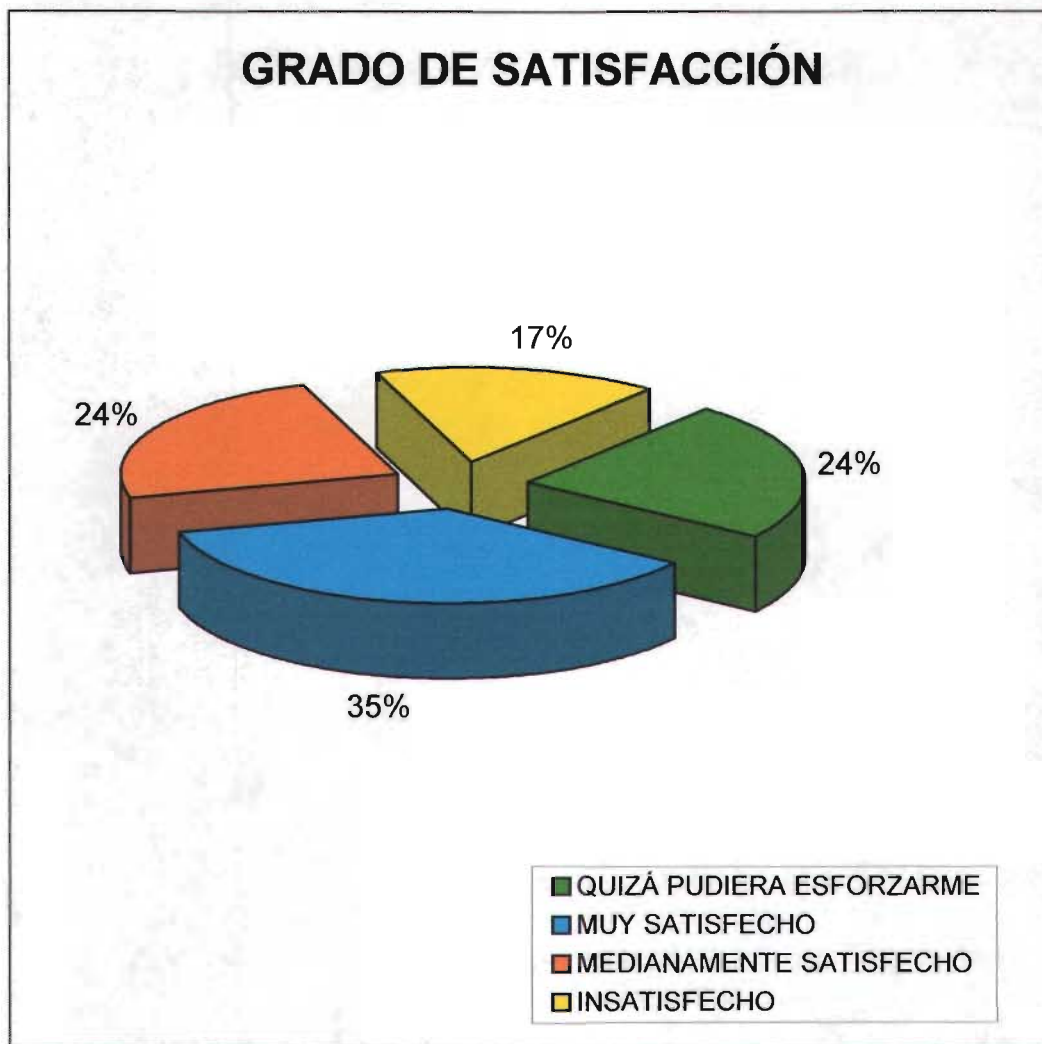


En la tabla se observa que aproximadamente la mitad de los preparatorianos se califican positivamente; una cuarta parte se califica como “regular”, lo cual pasa de ser –como se verá en el siguiente capítulo- de una categoría institucional, a una forma de adjetivar una microcultura estudiantil. Por último, la parte menor usó términos negativos al mirarse a sí mismos. Esto se complementa en el análisis a las respuestas del cuestionario de frases ¿**Quién soy?**, en donde 72 alumnos se evaluaron de la siguiente forma.

- 26 estudiantes (35 %) admiten sentirse satisfechos: *“soy un buen estudiante y me gustan los retos que me depara la vida (2M), excelente alumno (53H) “con capacidad para estudiar” (29/10) “me acepto y acepto lo que hago y digo y lo que no hago y digo. Acepto que tengo errores, y a veces muy fuertes o no tanto, pero considero que “hay la llevo”, tengo aciertos me acepto como soy. Mi vida como estudiante es placentera y tranquila, sin presiones y desesperaciones por las cosas que suceden”. (24S).*
- 34 alumnos (47 %) mostraron estar medianamente satisfechos con respecto a su desempeño; de estos, la mitad (17) reconoció la necesidad de *“echarle más ganas”*. En otras palabras uno de cada cuatro preparatorianos piensa que cuenta con la capacidad intelectual pero *quizá pudiera dar un poco más (3/116)*; la mayoría reconoce que la flojera es el principal ingrediente de su desempeño regular: *“algo flojo, debo esforzarme (4/10) “a veces me hago tonto (6S); mi defecto es la flojera (36S).*

Por último;

- 12 preparatorianos se mostraron insatisfechos con su desempeño en su oficio de estudiante: *“no he aprovechado al máximo los conocimientos impartidos, soy una persona conformista, pero cuando me propongo lograr algo, lo hago” (44S); “soy un mal estudiante, soy flojo, irresponsable, irrespetuoso, incumplido, (41S) No le pongo interés al estudios, no estoy aprovechando la oportunidad de estudiar. (46H) o estoy atrasado en el conocimiento.*



Somos como nos comprendemos, lo que equivale a decir: somos de la manera en que nos construimos como textos, en interacción con otros. Por esta misma razón, las narraciones de los preparatorianos están inmersas en descripciones que les permiten vivir en una cultura particularmente inclinada al polo masculino<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Los preparatorianos se han comprendido a partir de adjudicarse una serie de atributos que seguramente les permiten sobrevivir y responder a una cultura masculina escolar, ¿Qué clase de mundo se han construido? ¿Qué valores privan en este mundo masculino? Destejer esta trama

## Discusión final

La trayectoria del buen alumno se define tanto en la figura del *intelectual* como en la *microcultura del equilibrio*, como se describieron anteriormente. Lo que despliegan en ellas es una discontinuidad entendida menos por una temporalidad que por el carácter sucesivo y oscilatorio de los rasgos que la componen. No se trata tanto de que su relación con el *habitus* sea intermitente, cuanto que en la intermitencia se define lo esencial de su *habitus*.

A las *buenas alumnas* se les presenta la encrucijada entre juego y trabajo; ellas no sin pesar, eligen trabajar duro, para conseguir ser la mejor (la *microcultura del esfuerzo*) con los *buenos alumnos* sucede que tal disyuntiva no se presenta, pues optan por una mezcla armoniosa de relajo y trabajo. Por lo menos, en su narrativa, esta fórmula se presenta como una combinación equilibrada. Existiendo la tensión perfecta entre diversión (del latín *distractione*) y trabajo (esfuerzo)

Los *buenos alumnos* despliegan una trayectoria discontinua no en términos temporales sino en términos de cambios sucesivos e intermitentes de *habitus* pues pasan por una época donde fueron muy *buenos alumnos*, seguida por otra de regulares alumnos, (sin llegar nunca a reprobar) para nuevamente recuperar la condición de excelencia. Dibujando una trayectoria de ascenso-descenso-ascenso.

Un aspecto que necesita ser investigado más a fondo y que aquí sólo es posible plantearlo a manera de hipótesis incipiente es esto: La experiencia escolar de los preparatorianos de provincia (San Felipe, San José, Jocotitlán, Jilotepec) suele ser más "escolar" que la de sus colegas de la ciudad (Metepc, Tenancingo, y Toluca), lo cual se refleja en la aceptación en mayor medida de las exigencias institucionales. Por lo tanto, es más frecuente encontrar en este grupo, preparatorianos que despliegan un *habitus* de *buen alumno*.

---

resulta más que necesario para conocer cómo se genera la cultura escolar masculina. Lo cual –por el momento– es tarea pendiente.

No perder nunca de vista el diagrama  
de una vida humana, que no se  
compone, por más que se diga,  
de una horizontal y de dos  
perpendiculares, sino más bien  
de tres líneas sinuosas,  
perdidas hacia el infinito,  
constantemente próximas y divergentes:  
lo que un hombre ha creído ser,  
lo que ha querido ser y lo que fue.

Marguerite Yourcenar

### 5.3. Trayectorias estudiantiles: las poslineares

Según Bourdieu: “una trayectoria es la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones”<sup>1</sup>. En el caso de los preparatorianos investigados, las posturas sucesivamente ocupadas son éstas: de aspirantes a cursar el nivel medio superior, pasan a ser aceptados o rechazados; luego serán aprobados o reprobados, serán alumnos regulares o, por el contrario, volverán a cursar. Así el eje de toda trayectoria estudiantil<sup>2</sup> será el fracaso o el éxito experimentado en diferentes posiciones.

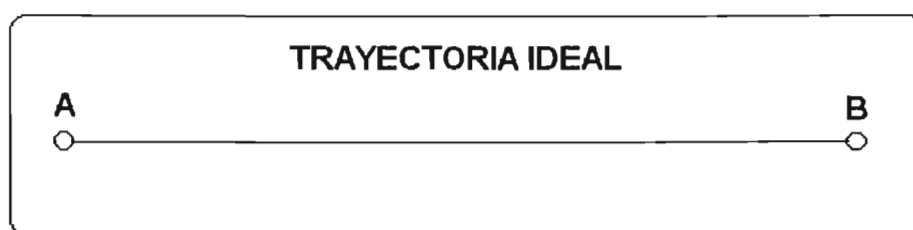
En física, la tensión de la trayectoria aumenta con la velocidad inicial, pues cuanto mayor es ésta, más directa y menos curva es aquella. Si trasladamos este principio a las trayectorias (del latín *traiectus*, pasaje, itinerario, travesía) estudiantiles, tendremos que a mayor esfuerzo en el inicio (cumplimiento de tareas, entrega de trabajos, asistencia a escuela y clases, estudiar, o por lo menos no reprobando), la trayectoria será más directa y menos curva, es decir, se conseguirá alcanzar el objetivo de culminar el ciclo del nivel medio superior en el

<sup>1</sup> Bourdieu (1997:82)

<sup>2</sup> Alfaro, David (1991), entiende las trayectorias escolares como el comportamiento académico de un individuo que incluye el desempeño escolar, la aprobación, reprobación, promedio alcanzado, etc. a lo largo de los ciclos escolares. Lemus trabaja tres dimensiones 1. Tiempo (continuidad/discontinuidad) 2. Rendimiento, y 3. Eficiencia escolar.

tiempo curricularmente estipulado. Pero si la inversión de esfuerzo es menor, entonces la trayectoria se verá interrumpida, lo que traerá como consecuencia mayor consumo de tiempo y esfuerzo. Pese a esto, los alumnos aprenderán que un mismo objetivo puede ser alcanzado por trayectorias diferentes.

Desde una perspectiva lineal la *trayectoria ideal* del tránsito por el nivel medio superior sería la siguiente:



Donde **A** representa el ingreso al nivel medio superior y **B** la culminación del ciclo en el tiempo curricularmente estipulado (3 años). Al comparar este tipo ideal de trayectoria con las empíricas nos encontramos con otros dos tipos: 1. La trayectoria real que coincide con la ideal, es decir, una trayectoria efectivamente lineal, y 2. las trayectorias interrumpidas<sup>3</sup> o poslineales. Aunque estas últimas aparentemente son minoría, considero imprescindible abordarlas con la intención de conocer mejor que pasa con los jóvenes estudiantes de principios de siglo.

### 5.3.1 Trayectorias interrumpidas<sup>4</sup>

En las narrativas de los preparatorianos encontramos altos y virajes en sus trayectorias escolares. Generalmente se piensa que el alumno transita libre de obstáculos de un nivel a otro, o que el tránsito intranivel no implica mayor problema. Sin embargo, el camino de preescolar hasta el nivel superior no siempre se hace de manera ininterrumpida, y en el caso específico del nivel medio superior

<sup>3</sup> Según Machado Pais (2002b:87) las trayectorias de los jóvenes pueden pensarse en una lógica de pos-linearidad.

<sup>4</sup> Autores como Craine 1997, habla de trayectorias alargadas, fracturadas, aplazadas o frustradas. Machado prefiere hablar de trayectorias no lineales (yo-yo). citado en Machado Pais, *ibidem* p. 88

tenemos que el tránsito (ingreso, permanencia y egreso) de forma continua y sin rupturas es más bien excepcional.

La continuidad de la trayectoria es bastante precaria en muchos de los casos. Cuando se opta por el nivel medio superior, el alumno se enfrenta a un examen de selección<sup>5</sup>, tiene sus esperanzas puestas en quedar ubicado en la escuela de su elección, pero frecuentemente esto no es así; si esto último se cumple, sufrirá entonces una desilusión. No obstante, ingresará resignado a la escuela asignada. Así empieza el *peregrinaje*<sup>6</sup> por distintas escuelas del nivel medio superior. Algunas veces bastará este “primer fracaso” para comprender que la flojera, el relajo<sup>7</sup> y las faltas no son buenos compañeros de los ochos, nueves y dieces necesarios para aprobar, y enmendará el camino; pero en otras ocasiones, serán necesarias otras oportunidades para ahora si *ponerse las pilas* y terminar la preparatoria.

Las interrupciones en las vidas de los preparatorianos dan origen a, por lo menos, dos tipos de trayectoria escolar: la *trayectoria uniregresional* y la *trayectoria multiregresional*. En la primera el alumno ingresa a alguna escuela del nivel medio superior y al cabo de un tiempo suspende temporalmente su estancia para después reciclarla o bien, ingresar a una nueva escuela, o cambiar de modalidad dentro del mismo nivel. En la *trayectoria multiregresional*, el alumno ingresa a una escuela del nivel medio superior, y cambiará de modalidad (Cebetis, Conalep, Colegio de Bachilleres, Vocacional, Preparatoria, etc.), escuela, o subsistema (privado o público), incluso hasta cinco veces.

---

<sup>5</sup> EXANI I (Examen Nacional de Ingreso al Nivel Medio Superior) Este examen es aplicado por CENEVAL se trata de un examen nacional, determinante para la ubicación del solicitante en las diferentes instituciones. Se aplica año con año en la Cd. de México y en 22 municipios conurbados del Estado de México.

<sup>6</sup> Este peregrinaje nos habla de que las culturas juveniles desarrollan diversas *prácticas espaciales*, (la expresión es de Maffesoli) donde el espacio cobra importancia (2004:19)

<sup>7</sup> Portilla (1984:25), define el relajo como la suspensión de la seriedad frente a un valor propuesto a un grupo de personas. Esta suspensión es realizada por un sujeto que trata de comprometer a otros en ella, mediante actos reiterados con los que expresa su propio rechazo de la conducta requerida por el valor. Con ello, la conducta regulada por el valor correspondiente es sustituida por una atmósfera de desorden en la que la realización del valor es imposible. Por extensión, se llama también “relajo” a la situación real provocada por la intencionalidad descrita: el relajo “logrado”, el estado de cosas producido por un sujeto que ha realizado su propósito de imposibilitar la incorporación del valor mediante aquellos actos que, sin mayor aclaración, hemos llamado suspensivos de la realidad. No se trata de una actitud ni de una acción deliberada, voluntaria o reflexiva.

### 5.3.2. Trayectoria uniregresional

Etimológicamente, regresar significa caminar, volver atrás, lo cual puede concebirse tanto en un sentido lógico o espacial como temporal. La regresión, dice Abbagnano, es el movimiento inverso<sup>8</sup>. Igualmente, Freud, en *La interpretación de los sueños* (1900), introduce la idea de *regresión*. El término se utiliza “con mucha frecuencia en psicoanálisis y psicología contemporánea: la mayoría de las veces se concibe como un retorno a formas anteriores del desarrollo del pensamiento, de las relaciones de objeto y de la estructuración del comportamiento. Dentro de un proceso psíquico que comporta una trayectoria o un desarrollo, se designa por regresión **un retorno en sentido inverso, a partir de un punto ya alcanzado, hasta otro situado anteriormente**”<sup>9</sup>. El concepto es más bien descriptivo, como hizo observar el propio Freud. No basta, evidentemente, recurrir a él para comprender en qué forma el estudiante marcha al pasado. De ahí el interés de apelar a la subjetividad del estudiante.

El tipo de trayectoria uniregresional se encuentra en Denise, alumna Preparatoriana, de 16 años de edad, con padres comerciantes, que cursa el segundo semestre, con la conciencia de ser una estudiante regular.

(...) Después ingresé a la UVM, otro nivel, de rutina todos los días íbamos a un billar ya fuese “Los angeles” o “Latirada” a veces terminando las clases y a veces en horas libres, era la pura vida... **Las faltas fue lo que me hizo reprobar pues con una o dos faltas te quedabas sin derecho a examen, y sin examen automáticamente repruebas pues vale un 60%, por un momento pensé que me recuperaría en los exámenes finales pero no fue así, fui hasta extras y total reprobé y desafortunadamente mis padres me querían mandar por un tubo para que me quedara sin estudiar, pues nunca antes había reprobado, dadas las circunstancias decidí que me metieran a esta prepa. Y aquí estoy pagando mi condena por no haber aprovechado mis estudios en una mejor escuela. ( 74H )**

---

<sup>8</sup> Abbagnano (1985:999)

<sup>9</sup> Laplanche y Pontalis (1993:359) negritas agregadas

La trayectoria uniregresional puede representarse de la siguiente manera



La representación de la trayectoria que se va engrosando a medida que se avanza; mostrando que el retorno no es unívoco ni idéntico. Hegelianamente, no hay regreso porque aquel que retorna ya no es el mismo. Luego entonces, el engrosamiento de la trayectoria funciona como metáfora de la acumulación de capital experiencial por parte del preparatoriano.

En sus historias, los preparatorianos narran los motivos que los orillan a abandonar temporal o definitivamente una escuela en particular. Algunos de estos motivos son:

1. Ausencias concretas *la desescolarización suave*; 2. *Volarse clases*; 3. Permanecer mayor tiempo en la cafetería o en el billar que en las aulas<sup>10</sup>; 3. Reprobar; 4. Falta de gusto por la institución; 5. El ambiente no es el adecuado; 6. Mal comportamiento; 7. Flojera o el relajo<sup>11</sup>; 8. El tránsito de un nivel a otro 9. Contagio negativo; 10. Cambio de residencia, y por último, 11. Falta de

<sup>10</sup> La asistencia a los billares por parte de los alumnos también se encontró en 1998 en alumnos del Conalep, ellos decían “nos vamos al billar (me gusta ahí se aplica la mente, se requiere de cálculo)” Vélazquez L.M. (2002b:318)

<sup>11</sup> Saucedo (1998) y Palacios (2001), encuentran en sus investigaciones (en un Conalep y en un Cetis, respectivamente), que en el aula se encuentra presente la cultura del relajo. “echar relajo” es un aspecto de la producción cultural de los alumnos y constituye un comportamiento fundamental en las relaciones sociales de los adolescentes. La cultura del relajo se manifiesta en: 1. bromas, el humor se ejerce como parte constitutiva de un sistema de significados compartidos; 2. burlas; 3. en implicar un fuerte componente de sexualidad en las prácticas locales de los varones e incluye tanto juegos de lenguaje (albur) como contacto físico (simulación de penetración entre los muchachos). Saucedo afirma “en el caso del relajo los y las chicas dan por supuesto que cada quien echa un relajo diferente, pero además reconocen que hay diferencias con las formas de diversión infantiles. Asimismo, el relajo que construyen está delimitado dentro de los márgenes de acción que como alumnos pueden manejar”.



competencias básicas (*algunas veces no entendía ni comprendía todo lo que explicaban. 91H*)

En primer lugar, veamos como impacta una política pública, sobre la experiencia de ser estudiante.

### 5.3.3. Examen único de ingreso al nivel Medio Superior

Según Durkheim (1938), basta echar una ojeada, incluso superficial, sobre la historia para darse cuenta de que los grados y los exámenes son de origen reciente. En la actualidad, el examen se encuentra inevitablemente asociado a la escuela independientemente del nivel, modalidad, etc. Los alumnos se enfrentan tempranamente a la situación de ser examinados. En el caso de los preparatorianos, ¿qué experiencia representa el examen único de ingreso al nivel medio superior (EXANI I)?

Un mes antes en junio el 25 exactamente presenté mi examen de ingreso a la educación media superior, en el cual obtuve 80 aciertos de 180 que eran, me quede en la escuela que había elegido, pero decidí venirme a inscribir en la Preparatoria de Huixquilucan. *(100H)* Esther tiene 15 años, estudiar le produce mucha alegría, en el futuro espera poder terminar su carrera.

Realicé el examen único en donde sólo puse 2 opciones creyendo que iba a quedar en la primera, pero quede en el Colegio de Bachilleres, plantel Huxquicacán, **no quedé conforme, pero ni modo.** Tenía que entrar comencé ahí mis estudios, tenía distintas asignaturas, una de las cuales Química que me costó mucho trabajo, seguí en el segundo semestre y **la escuela desde el comienzo no me gustó, no me sentía a gusto con el ambiente de ahí.** Ya iba a la mitad del segundo semestre y decidí salirme ya no aguanté, iba bien, pero no me gustaba, me salí y **estuve un mes estudiando computación y el demás tiempo estuve en mi casa haciendo nada.** Mi única opción era esta preparatoria ni modo, **ya no puedo perder más años. (108H)** Laura tiene 16 años, estudiar le produce algo de flojera, sin embargo, afirma: "cuando me lo propongo soy dedicada" su anhelo es ser profesionista.

**Yo deseaba ingresar a la preparatoria #8 pero desafortunadamente no lo logré, yo aún no logro comprender ya que me considero una persona que si**

cubre los conocimientos que ahí te piden y además siempre tuve una buena conducta, **entré al Colegio de Bachilleres Rosario**, hacía una hora de mi casa a la escuela, ahí sólo estuve un semestre porque esa escuela no me gustó, también porque el ambiente estaba muy pesado. (113H) Mariana antes de estar en Huixquilucan estuvo en una preparatoria particular, lo cual considera una fortuna; sin embargo, por cambio de domicilio ahora está aquí.

Al realizar el balance del examen único 1996-2000 Aboites (2000), sugiere que el EXANI I, representa un obstáculo para el paso de la secundaria al nivel medio superior. Afirma que “prácticamente uno de cada cinco, de los 250 mil jóvenes que solicitan ingreso no llegan a las aulas de alguna escuela pública”<sup>12</sup>. Además de que miles reprueban el examen (3 mil en 1996, cerca de 2 mil en 1997 y 1998, 4 mil en 1999 y 4.8 mil en el 2000) y quedan definitivamente excluidos de la educación pública al menos un año. Por otra parte, observa que la deserción en los años en que se ha aplicado el examen único ha aumentado del 18.1% en 1996 a 23.0% en el 2000; asimismo concluye que el EXANI I, ejerce una discriminación social (aspirantes pobres) y de género (clara tendencia a subvalorar a las mujeres)<sup>13</sup>.

#### **5.3.4. El ingreso al Nivel Medio Superior** (cambios, emociones, miedo, etcétera)

Una vez que se supera el examen único de selección y se inscriben en la escuela asignada, los preparatorianos al principio experimentan incomodidad por la pérdida de eje (*no agarrar bien la onda (30H)*). Lo describen así: “nos sentíamos moscas, porque nos sentíamos raros”. *Ser nuevos* implica un costo extra: *no se conoce a nadie, no se sabe ni que hacer, el primer semestre siempre cuesta un*

<sup>12</sup> Aboites pregunta ¿Por qué miles, no llegan a inscribirse? (2.2 mil en 1996, 5.7 mil en 1999 y 8.4 en el 2000), esto a pesar de perder su dinero y la oportunidad de ingresar a la educación media superior. Una percepción es que es muy difícil obtener el lugar deseado a través del examen único, organizado, ya no por la propia escuela o por la SEP, sino por un organismos externo que tiene sus propios criterios y forma de evaluar. Asimismo observa la tendencia decreciente en el número de los que se registran en el examen único en 1996 se registraron 262.3 mil, para el 2000 ya había descendido a 237.7 mil.

<sup>13</sup> Los datos más recientes muestran con gran claridad la tendencia del examen único a valorar de manera inferior a solicitantes con menos recursos económicos, así como la escolaridad de los padres, es decir, resulta más difícil para los aspirantes pobres y con padres con poca escolaridad aprobar el examen de opción múltiple del CENEVAL. En el caso de las mujeres, los datos del CENEVAL muestran que los exámenes tienen una clara tendencia a subvalorar de manera sistemática a las mujeres, ya que reiteradamente aparecen como académicamente inferiores a los hombres. Ibidem.

*poco de trabajo*. Incluso en ocasiones llega a presentarse cierto *miedo* (82H). Coulón, al investigar alumnos universitarios en Francia, encuentra que ellos pasan por una fase que llama el *tiempo de la extrañeza*<sup>14</sup>.

**Cuando entré a la prepa me dio más miedo que cuando entré a la secundaria, no sabía que hacer ni para dónde ir...no conocía a nadie al principio, no me gustó ni mi salón ni mi grupo, luego ya conocí a Adriana. (62H)** Jazmín tiene 14 años, ambos padres se dedican al comercio, se ve a sí misma como alguien que trata de sacar provecho a la vida. Sobre la Universidad piensa que se trata de un nivel de preparación más elevado y la cual le gustaría terminar.

**Ingresé a la preparatoria donde también tuve que acostumbrarme al horario, maestros y compañeros. Acomodarme fue lo que más trabajo me costó ya que estaba acostumbrada a despertarme a las ocho y dormirme a las once, doce, a veces hasta la una o dos de la mañana por adelantar tarea cuando tenía mucha ya que la mañana del día siguiente no me alcanzaba. Ahora es diferente me levanto temprano y me dura menos la tarde. (64H)** Rosa tiene 15 años, se considera una estudiante responsable, ingresó a la preparatoria porque su meta es aprovechar al máximo lo que le brindan sus padres.

**Cursé el primer año de preparatoria (U. Chapultepec incorporada a la UNAM) me resultó difícil, pues, porque el maestro faltaba y cuando iba no explicaba bien, y en otras ocasiones no nos daba clase. Por esa materia no pude seguir estudiando y perdí el año escolar. Además, por la colegiatura tan elevada y la distancia tuvimos que buscar esta preparatoria. (91H)** Hilda tiene 16 años, cursa segundo semestre, se considera una estudiante perseverante, estudiar le produce alivio, por lo que su vida en la escuela es un poco divertida.

**A mí me afectó demasiado el cambio de sistema de la secundaria lo que era la preparatoria, creía que iba a haber alguien que me llamara la atención y me dijera lo que estaba mal. No aprobé ninguna materia curricular. Mi**

---

<sup>14</sup> Coulon (1997:10), considera el ingreso a la universidad como un tránsito, en el sentido etnológico del término, implica apuestas de poder, ritos y sacrificios que se traducen en tres fases: *el tiempo de la extrañeza, el tiempo de aprendizaje y el tiempo de la afiliación*. Tiempo de extrañeza; el estudiante entra en un universo desconocido, una nueva institución que rompe con el mundo familiar que acaba de dejar atrás; El tiempo de aprendizaje; el estudiante se adapta progresivamente a la situación y la asume; y por último el tiempo de afiliación; periodo en el que se observa ya un relativo dominio, que se manifiesta especialmente por la capacidad de interpretar las reglas, e incluso transgredirlas.

calificación más alta fue de 4.1 en Etimologías Grecolatinas. Debido a esto mi padre tomó la decisión de cambiarme de escuela. En el tercer semestre estuve a punto de reprobarme debido a que volví a caer en los excesos de flojera y no le daba importancia que se merece al estudio. En este semestre tuve que presentar tres extras y cuatro finales sin haber podido exentar ninguna materia. En estos momentos estoy cursando el cuarto semestre de la preparatoria y espero seguir adelante con mis estudios y no tener que volver a reciclar pues ya comprendí que al único que afecta lo malo y lo bueno que haga es a mi y a nadie más.

Coulon, dice que la duración del pasaje es variable según el establecimiento escolar, los grados de sofisticación institucional, el nombre y la complejidad de sus reglas y los individuos<sup>15</sup>.

### 5.3.5. Las faltas

La ausencia en los centros escolares o a los salones de clases se constituye en la causa más frecuente para desplegar una trayectoria de tipo regresional. *La desescolarización suave* la llaman Dubet y Martucelli.

Después estudié en Cuauhtitlán Izcalli estudié hasta quinto semestre pero falté mucho y me dieron de baja, así que perdí tres años de la prepa. Y como ya no podía inscribirme en ninguna prepa de gobierno me apunté aquí en Huixquilucan. (47H) Mayra cursa segundo semestre, por las tardes le ayuda a su mamá en una cooperativa escolar que atienden, su meta es *terminar la prepa esta vez*.

Las faltas se constituyen como el principal contexto de las trayectorias regresionales. Junto a la inasistencia aparece lo lúdico, lo divertido. La idea es que la vida está en otra parte; nunca en la escuela. Volarse una clase, o irse de pinta, es una manera de subvertir el orden establecido, una forma en la cual los alumnos toman el control de su vida.

---

<sup>15</sup> Ibidem p. 10

### 5.3.6. Y siguen más exámenes

En sus narrativas los preparatorianos hablan de una experiencia inédita en su historia de estudiante, si es que reprobaron por vez primera. Por lo tanto, no es de extrañar que las calificaciones cobren aun mayor importancia; marcan la línea entre buenos, regulares y malos. La centralidad de las calificaciones radica en que éstas son vistas como un asunto de absoluta sobrevivencia.

**Todo se vino abajo y mis calificaciones estaban por los suelos, me la pasaba de pinta o flojeando en la cafetería. (5/IUEM)** Mayra cursa segundo semestre su fracaso lo atribuye a las faltas, "por andar en el billar o de vaga en alguna plaza". **Entré a la prepa...(mi papá) me metió en el IUEM y yo no quería reprobé cuatro materias y me aplazaron, perdí un año. (15/IUEM)** Maya espera ya no fallarle a sus padres y su propósito es pasar este segundo semestre.

**Como tuve que reciclar... me inscribieron a clases de inglés y de computación, en esos lugares en los que tenía que ir a tomar mis clases conocí a distintas personas de diferente edad donde me estimularon para seguir estudiando. (13/IUEM).** Quino ahora le otorga valor a estudiar, pues dice "uno lee en las noticias que personas buscan empleo y no lo pueden tener porque no tienen terminada la preparatoria.

Las siguientes dos narrativas ejemplifican una trayectoria uniregresional en la condición de *reprobado*.

**Yo después de la secundaria ingresé al Colegio de Bachilleres del Estado de México (CoBaEm), en 1998 de donde fui dado de baja por haber reprobado bastantes materias. Esa razón me hizo pensar en ya no estudiar pero mis padres no lo permitieron...después de eso ingresé a la regional de Huixquilucan. (22H)** José Luis tiene 17 años, cursa segundo semestre, se considera "irresponsable", la experiencia más agradable que recuerda fue cuando recibió su certificado de secundaria. Del futuro espera, dinero. Y aunque detesta la escuela, porque estudiar le produce sueño, desea terminar una carrera y recibir su certificado.

Rodrigo tiene 17 años, cursa segundo semestre, aunque se describe como un estudiante regular, estudiar le produce un *bienestar consigo mismo*, se siente triste cuando saca *malas calificaciones*. En la secundaria, él se sentía muy contento

con el grupo. Actualmente nada le gustaría más que ser *un buen jugador de Fútbol*.

Después como se me pasó la fecha del examen de ingreso a la educación media superior, entré a una escuela de computación y ahí estudié un año, en esta escuela me gustaba ir mucho, de esta escuela salí muy bien de calificación y saqué mi diploma con un promedio de 9.5. Después fui a solicitar mis papeles para el concurso de ingreso y esta vez si hice mi examen y me quede en la Vocacional #2 "Miguel Bernard Perales", esta escuela tenía muy buenas instalaciones porque contaba con un centro de apoyo estudiantil llamado CAE, en este prestaban computadoras, restiradores, máquinas de escribir, una sala con T.V. y video por si los maestros dejaban ver una película, también contaban con una papelería...En esta escuela los maestros eran muy exigentes esto hacía ser a los alumnos más responsables. Pero sólo estudié en esta vocacional un semestre porque reprobé 2 materias que fueron Álgebra y Dibujo Técnico y tenía que hacer extraordinario de estas dos materias pero no los fui a presentar y me salí de la escuela. Después me tuve que esperar seis meses para entrar otra vez a la escuela y entré a esta preparatoria. (19H)

Pero muchas veces el ambiente social imperante en los centros escolares influye en el trazado de la trayectoria, como es el caso de la existencia de porros. Que a juzgar por las narrativas tienen una fuerte presencia en las preparatorias ubicadas en el valle de México.

### 5.3.7. Escuelas con porros

La escuela es un mundo social; sus habitantes difieren en relación con la cultura, prácticas, creencias, etc. "Ser porro es una de las formas de ser estudiante". Palacios<sup>16</sup>. Aunque para Corona –los porros- sólo son pseudoestudiantes, de cualquier forma, esto es un problema de la vida escolar<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Palacios (2001) llega a esta conclusión al investigar los significados de ser estudiante de Cetis. "Ser porro forma parte de una microcultura juvenil que toma distancia de las instituciones adultas", e incluye toda una gama de comportamientos que van desde ser intermediarios en la compra de calificaciones, organizar fiestas, introducir e ingerir bebidas alcohólicas, golpear alumnos, enfrentamientos físicos con otros grupos porriles, etc.

<sup>17</sup> Corona (2002:55-66) reseña la cronología del porrismo en México. A partir de la década de los 50s, para los grupos de poder vinculados al gobierno federal y de las escuelas, durante y

Edgar, 17 años, ambos padres trabajan y viven separados, abandonó su trayectoria escolar debido a este problema, aunque volvió a la preparatoria.

Hice mi examen de admisión y saqué 80 puntos cuando en el periódico vi mis resultados me enteré que me había tocado en el CETIS de Atzacapotzalco. Fue como empezar de nuevo, el ambiente era como un reclusorio puros porros (PARÁSITOS) que taloneaban a los alumnos, si querías entrabas a clases sino, no, no entraba me quedaba afuera a echar relajo salí en el primer semestre muy mal, pero muy mal, me fui a seis extraordinarios, por reglamento ya no podía permanecer en la institución por tantos extras, por eso esta preparatoria es mi segunda oportunidad. (96H)<sup>18</sup>

---

posteriormente al gobierno alemanista, una solución para lograr el control estudiantil fue utilizar a los malos estudiantes que se habían perpetuado en los planteles escolares por frecuente reprobación (conocidos por ello como "fósiles"), o de franco abandono de los estudios y sustitución por actividades delictivas. "Fue así como entre 1954 y 1961, Nabor Carrillo Flores, por conducto del secretario general de la UNAM, el doctor Efrén del Pozo, auspició la creación de grupos de choque hasta hoy conocidos como "porros".

<sup>18</sup> Según el *Atlas Delictivo de la Ciudad de México (1998)* 1. En la Cd. de México operan 43 bandas de "porros" integrados por pseudoestudiantes, con alrededor de 2 mil integrantes. 2. Los delitos cometidos por los "porros" van desde el homicidio, portación y disparo de armas de fuego, hasta utilización de explosivos, secuestro, asalto, robo y violación. 3. Los ilícitos y desmanes de estos jóvenes, cuyas edades varían de 17 a los 30 años, también abarcan delitos contra la salud, lesiones, daño en propiedad ajena, amenazas, extorsión y robo de autos. 4. El vicepresidente de la Comisión de Seguridad Pública de la Asamblea Legislativa señaló que las 43 bandas de "porros" se ubican en diversos planteles de enseñanza media superior y superior, tanto del IPN, la UNAM, Conalep y Colegio de Bachilleres. 5. Los planteles 30, 33 y 166 de los centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS) enfrentan serios problemas de porrismo, al tiempo de que este fenómeno también se ha extendido a las escuelas de enseñanza media superior y superior de los municipios conurbados del Estado de México. 6. El Colegio de Bachilleres concentra alrededor de nueve bandas de "porros" y las más numerosas son: "Los borregos", "los Pelos", "los cocodrilos" y "los Pigs", pertenecientes a los planteles 1, 2, 3, y 7;. 7. En los planteles del centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTs) del IPN 1,3, 6, 10 y 11 operan las bandas de "Los diablos", "Los brujos", "los Mompalas", "los Cejas", "los Benitos" y "los Guilles", estos últimos se relacionan con los grupos porriles del Cetis 30 y 33 y el CCH Vallejo. 8. En el CCH Vallejo hay cerca de 60 "porros". 9. Los cuatro centros de estudios del Conalep ubicados en la delegación Gustavo A. Madero también enfrentan graves problemas de porrismo, pues tienen cerca de 200 pseudoestudiantes que se dedican al robo, asalto, delitos contra la salud, portan armas y utilizan explosivos. Asimismo, en diversas escuelas del nivel medio superior y superior de enseñanza técnica se concentran las bandas más numerosas "Los Blackies", "Los travoltas" y los "Katos", que suman más de 400 integrantes.

### 5.3.8. Rompiendo las normas escolares

El mal comportamiento o indisciplina es otra forma en la que se contribuye para trazar una trayectoria de tipo regresional. En las narrativas estudiantiles aparece como muy frecuente la referencia al *contagio* de comportamientos indisciplinados<sup>19</sup>, y se acentúa el tono dramático al expresar esto<sup>20</sup>.

Conocí a un amigo llamado Carlos él me enseñó a pelear y quitar tortas...Después de ser el niño más malo de toda la secundaria me tuve que meter a la prepa porque no quería ser un mediocre lo único malo fue que me junté con los más malos y...nos corrieron por llegar borrachos...(luego) ¡ooooooooh! Entré a la 116 en la cual por estar tanto tiempo sin estudiar me di cuenta de que estaba muerto porque no hice nada y por eso decidí portarme bien y echarle ganas. (1/116) Juan tiene 18 años, estudia cuarto semestre, su padre es comerciante y su mamá ama de casa. Se considera un desastre, y un poco rebelde, reconoce que tiene que cambiar sus actitudes para mejorar y echarle ganas a la escuela.

Para Sacristán, el mero “contagio” positivo o negativo que pueden provocar las compañías forma parte del conocimiento cotidiano para explicar ciertos comportamientos estudiantiles<sup>21</sup>.

Andrés tiene 21 años, cursa segundo semestre, le gustaría ser músico, él se describe como flojo y destrampado. Recuerda que en la primaria solía llevar muchos citatorios a su mamá por mal comportamiento.

En el año de 1997 yo tenía en mente estudiar mecánico aviador pero era muy costoso sólo estaba la opción de irme a la militar pero no lo acepté, entré al Conalep de Huixquilucan y tomé la carrera de Mecánico automotriz sólo cursé un año y medio, y me salí. En los siguientes años de 1998-1999 y parte

---

<sup>19</sup> Becker en su obra *Outsiders* difiere de este punto de vista y dice que la desviación no se alcanza por contagio sino por conversión. Esta conversión exige que el individuo se sumerja en un nuevo universo, en lugar de mantener una actitud de observador en la distancia. Debe participar activamente en la experiencia, penetrar en el interior del fenómeno.

<sup>20</sup> Lo dramático se refiere a la actitud, el gesto, el acto, el impulso, el desplante desde el que se produce la comunicación estética. Dramático viene de acción, actuar. Dramática no designa en este caso a la actuación ficticia, como en el teatro, sino a la actitud y al acto en la vida cotidiana que produce efectos sensibles. Mandoki (1994:136)

<sup>21</sup> Sacristán (1997:88)



del 2000, estuve sin hacer nada de provecho sólo algunas veces trabajé sólo cuando necesitaba ropa, zapatos entre otras cosas. Hasta que se me dio la última oportunidad de estudiar y decidí que era lo mejor entrar a estudiar en esta preparatoria. (38H)

### **5.3.9. Creo que tengo irresponsabilidad estudiantil** (El desastre, desmadre, la flojera y otras cosas)

Se habló ya de los recurrentes motivos que llevan a la flojera<sup>22</sup> en las trayectorias estudiantiles.

No comprendía que la libertad que te dan es para que aprendas a responsabilizarte por ti y que nadie tiene que decirte que es lo que vas a hacer o no...troné (cambié de escuela) al comienzo del semestre todo iba perfecto, era buena alumna y responsable, estudiosa, pero el encanto pronto se terminó y comencé a ser irresponsable, burra y despreocupada por todo, siempre pensaba que yo era mejor que todos, pero que lástima que nunca lo demostré...volví a fallar y terminé reprobando el semestre de nuevo. (11/IUEM) Carmen segundo semestre, por fallar en dos prepas, sus padres la castigaron "me metieron a estudiar secretaria, siempre se me hizo la peor carrera del mundo...ahora quiero ser una de las mejores alumnas del IUEM".

... Así fui reprobando poco a poco hasta que deje de ir y después entré a la prepa (76H). Rosalía tiene 18 años, segundo semestre, estudiar le produce a veces sueño, su vida en la escuela es padre, pero luego aburrida, y se considera más bien una estudiante floja.

Vocacional... al ingresar sentí el cambio de ambiente el cual me desorientó... la libertad no aproveché,...y reprobé ocho materias. Ahora estoy en la prepa (16H) Carlos 17 años, segundo semestre, se considera un estudiante regular, su vida en la escuela es tranquila, estudiar le produce satisfacción y a veces aburrimiento.

---

<sup>22</sup> Flojera (del latín *inertiae*, *laxus*) sin fuerza; flácido y tierno. La flojera es sinónimo de pereza (del latín *prigrita*) vicio que nos aleja del trabajo, del esfuerzo, tardanza en el hacer

**...empecé a echarle a la flojera, al relajo, a fumar, a tomar vino, a no entrar a clases, a salir a jugar frontón, etc, desde ahí empezó la mala racha de la que todavía no logro salir y de la que espero salir un día de estos. (101H)** Leonardo 16 años, segundo semestre, se describe como un estudiante que le echa ganas, pero que es regular, su vida en la escuela es aburrida. Alguna vez tuvo que pagar por una calificación.

**(antes) era muy estudiosa, ahora en la prepa no me considero una persona estudiosa al contrario creo que tengo irresponsabilidad estudiantil (32/10).** Wendy 17 años, sexto semestre, estudiar le produce flojera, su vida en la escuela es divertida, a veces triste, lo mejor de la escuela "haber conocido amigos y amigas muy buena onda".

Al escribir sus experiencias, los preparatorianos observan al desastre como una transformación gradual. **Conocí a unos amigos y ahí empezó el desastre. (51H); Pero me fui haciendo más desastroso. (79H) Nos volvimos más desmadrosos, no ponía atención (48H). Me volví un poco más despapayosa ya no me dedicaba tanto a estudiar y la verdad tenía unas amigas a las que no les gustaba estudiar (2T)**

Esto permite bosquejar el retrato de los preparatorianos como mutantes<sup>23</sup>. En este punto podemos aventurar una hipótesis: las manifestaciones de las culturas juveniles son de naturaleza epidemiológica (la expresión es de Sperber), o sea, atacan simultáneamente a muchos jóvenes en sus sociabilidades localizadas, pero no tienen sólo causas locales<sup>24</sup>. Al leer sus narrativas se perfila la idea de que muchos han sido atacados por la *epidemia de la flojera*. Hay una especie de fatalismo en sus narrativas, la flojera es algo que les da, que viene de afuera.

---

<sup>23</sup> Este estado mutante obliga a pensar en cómo se genera el conocimiento sobre las culturas juveniles. La perspectiva del observador cobra inusual importancia pues de dónde y cómo mire, dependerá que solo pueda mirar una cara o bien todo el proceso de mudanza. En otras palabras, la posibilidad de ser espectador (y por supuesto interpretador) del hecho de crecer y acumular experiencia entre los muros de la escuela, requiere de una mirada especial que reconozca que está frente a un proceso.

<sup>24</sup> El antropólogo francés Dan Sperber desarrolla la propuesta teórica de relacionar la psicología con la antropología en una *epidemiología de las representaciones*. Es un modelo inspirado en el modo como se relacionan la epidemiología medicinal y la patología individual. La epidemiología medicinal no se reduce a la patología individual, pero al mismo tiempo se articula a ella necesariamente...Existe una relación de mutua relevancia entre la epidemiología del macrofenómeno colectivo y del microfenómeno individual. (traducción libre) *Explaining Culture: A Naturalistic Approach* (Blackwell, 1996)

Como todo mal epidémico, es altamente contagiosa, y está emparentada con lo que Guy Debord llama “prodigiosa inactividad”<sup>25</sup>.

En este mismo sentido, se puede establecer una ecuación: a mayor cantidad de desmadre aumentan la alegría y la diversión<sup>26</sup> pero disminuyen las calificaciones.

Hasta aquí el tipo de trayectoria uniregresional, pero aún hay otro tipo de trayecto estudiantil que se describe por más de un regreso, un giro, donde los múltiples retornos generan trayectorias regresionales.

### 5.3.10. La trayectoria multiregresional

El otro tipo de trayectoria interrumpida es la trayectoria multiregresional.



Este tipo de trayectorias se constituyen por los reiterados intentos de concluir el nivel medio superior<sup>27</sup>. Machado Pais, argumenta que las transiciones presentan

<sup>25</sup> Guy Debord, filósofo, sociólogo, y poeta francés autor de *La Société du spectacle* libro que representa uno de los grandes trabajos teóricos sobre el capital moderno, el imperialismo cultural, y el rol de la mediación en las relaciones sociales. Debord padre del movimiento situacionista, se suicidó a los 62 años, en diciembre de 1999, un graffiti situacionista sirve para entenderlo: *larga vida a lo efímero*. “Esta *prodigiosa inactividad* un tanto amenazante para el orden establecido – caracterizaba antaño a unos cuantos vanguardistas, bohemios, marginales o voluntariamente excluidos. Ya no es así-. Hoy por hoy, todos los pretextos son buenos cuando se trata de vivir en grupo esa pérdida de sí en el otro, perfectamente ilustrada por Dionisio, ese niño perpetuo, y por las bacanales que él promueve”.

<sup>26</sup> Autores como Palacios (2001) y Saucedo (1998), coinciden que un elemento central de las culturas juveniles es el apelo a lo lúdico. Avila (1994), señala tres elementos de las culturas juveniles: *lo lúdico, el énfasis visual y lo persuasorio*.

caracteres cada vez más laberínticos. “En el laberinto de la vida, como en el de la circulación automovilística, surgen con frecuencia sentidos obligatorios y prohibidos, desvíos, caminos que parecen haberse cruzado ya, o por los que se ha pasado varias veces: es ese retomar los caminos lo que provoca una sensación de desorientación, de confusión, de perdición. (...) El dilema del laberinto acaba traducándose en la incapacidad de decidir que rumbo tomar”<sup>28</sup>.

Después hice mi examen de admisión para entrar al medio superior, donde me confié muchísimo y no estudié y no me quedé en la opción que quería, me tocó en el CONALEP de Santa FE turno matutino, donde cursé un año y no me gustó y me salí; después me mandaron a estudiar a Monterrey con una tía donde no me gustó porque no estaba al lado de mi familia, fueron por mi después de haber cursado un año -si iban a visitarme pero no era lo mismo de estar al lado de mi madre y hermanos-; así que después me apuntaron en otra preparatoria del metro Sevilla no me gustó estuve un semestre, así que estuve medio año sin estudiar después mi hermano Alberto supo de la preparatoria de Huixquilucan donde él dijo “Paola es la última oportunidad quieres estudiar yo contesté SI y me inscribieron. (18H) Paola tiene 18 años cursa el segundo semestre, su padre murió cuando ella tenía 9 años, su madre trabaja. Piensa que su vida en la escuela es alegre con sus amigas, se considera un poco holgazana, pero le echo ganas. Su expectativa es terminar sus estudios.

### 5.3.11. Trayectorias regresionales: caracteres esenciales

El concepto predominante de transiciones lineales, basado en el “standard” o la “biografía normal”, ha cesado de corresponder a la realidad social<sup>29</sup>. En su lugar,

<sup>27</sup> El problema de las trayectorias interrumpidas entendidas como la suspensión temporal de los estudios, forma parte de una situación mundial, por lo menos, en Portugal, Machado Pais reporta que al menos el 64 % de los estudiantes (de los 15 a los 29 años) ya habían suspendido curso por lo menos una vez. En México el 43.7 por ciento de los jóvenes han tenido que abandonar la escuela por más de seis meses. No se encuentran diferencias por género, pero si por tamaño de la población. En las localidades chicas y entre las que tienen entre 20, 000 y 99, 999 habitantes es donde se incrementa la proporción de jóvenes que han dejado la escuela. La edad promedio en la que los jóvenes dejan de estudiar es de 15.5 años. La mayor cantidad de jóvenes en México, abandonan la escuela entre los 15 y los 19 años (45.7%). Cerca de la mitad de los jóvenes tienen la experiencia de abandonar la escuela por más de seis meses, algunos de ellos regresan, pero con el estigma de la discontinuidad en la dedicación a sus estudios. *ENJ 2000*, p. 137- 141.

<sup>28</sup> Machado Pais (2002b:88)

<sup>29</sup> Iris (2001: 3)

las transiciones juveniles han empezado a desestandarizarse, sumando complejidad y contradicción que lo expresado por la simple “prolongación de la juventud”. Estamos, frente a verdaderas *Misleading trajectories*, es decir, *trayectorias engañosas* que aparecen como discontinuas, pero que en realidad, van trazándose a partir del tejido de varias características comunes:

1. Hay una insistencia al retorno, constantes virajes al punto de inicio (**A**) donde a los diversos intentos por avanzar se opone el movimiento inverso. El regreso a clases pero en otro ciclo, otra escuela u otra opción, volver a empezar, recurrir y otra vez ser “el nuevo”. Movimiento de vaivén que conlleva una segunda cualidad:
2. El *alargamiento de la trayectoria*, el tiempo proyectado (ideal) se ve anulado por el tiempo consumido, tiempo que no se siente, pero que se acumula. El incremento del tiempo consumido junto con la asistencia a diferentes escuelas convierten a los alumnos en *peregrinos*<sup>30</sup>.
3. Los alumnos se transforman en viajeros que recorren distintos espacios escolares donde se sentirán extranjeros hasta que aprendan de nueva cuenta los usos y costumbres de la nueva escuela. Este exilio impregnado de desamparo, de sentirse ajeno sólo se aliviará paulatinamente al conocer algunos *nuevos amigos*. Ellos desplegarán *itinerarios con rumbo desconocido* e irán de escuela en escuela<sup>31</sup> buscando no sólo un lugar sino también un espacio donde puedan sentirse reconocidos, es decir, “vistos y oídos”. Esta travesía por las más variadas escuelas los convertirá en *expertos en escuela y en profesores*<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> Este peregrinaje alude, como ya se mencionó arriba, a las *prácticas sociales*, Maffesoli (2003) dice, en el fondo *el presentismo*, lo verdaderamente importante es el espacio que se comparte con otros. Se trata de una *erótica social* que favorece el cuerpo. Cuerpo que se comparte con otros.

<sup>31</sup> Maffesoli (2002<sup>a</sup>:228) ha propuesto en francés un neologismo: *ingrés*, equivalente de las palabras otras lenguas románticas (*ingreso* en español, *ingresso* en italiano y portugués) utilizan para dar énfasis al hecho de que puede existir un camino sin rumbo, un andar que no finaliza. Ingresar sin pro-gresar, he allí mi parecer el reto para nuestras tribus contemporáneas. No les preocupa el objetivo por alcanzar, no les importa el proyecto económico, político o social por realizar. Prefieren acceder (in-gresar) al placer de estar juntos, a la intensidad del momento, al goce del mundo tal cual es.

<sup>32</sup> Jackson (1998:65-75) emplea esta noción de *expertos en escuela*, cuando han descubierto cómo responder con un mínimo de esfuerzo e incomodidad a las demandas tanto oficiales como no oficiales de la vida en el aula. Las escuelas poseen reglas y tradiciones propias que sólo pueden dominarse tras una prolongada experiencia. Los alumnos en la escuela tienen que aprender a “mirar y escuchar”, ...tienen tres tareas: 1. “Han de aprender cómo opera el sistema de premios de la clase y luego usar ese conocimiento para incrementar el flujo de gratificaciones hacia su persona”; 2. Tratar de difundir las evaluaciones positivas y ocultar las negativas; 3. Tratar de ganar la aprobación de las dos audiencias al mismo tiempo. “ser buen estudiante sin dejar de ser un buen compañero”. Por su parte Delamont, (1985:106-110) trabaja la noción *expertos en profesores* dice “de la misma forma que los profesores emplean mucho tiempo hablando de los alumnos, también los alumnos están constantemente ocupados en juzgar a sus profesores”...“los alumnos notan rápidamente la idiosincrasia del profesor a partir del lenguaje y acento y, a causa de ello, con frecuencia hacen juicios sobre la personalidad o el estado mental del profesor”.

Finalmente, la cuarta y última cualidad tejida dentro de una trayectoria regresional es el carácter trasclasista. Este tipo de trayecto pasa más por una producción cultural que por una cuestión de clase. Las trayectorias regresionales atraviesan todas las clases sociales. Se presentaron regresiones en todos los matices socioeconómicos. Los itinerarios de movilidad parecen contrariar *los destinos de clase* de los estudiantes. Encontrándose trayectorias regresionales tanto en escuelas privadas como en escuelas públicas, con prestigio o carente de él, urbanas, semiurbanas o rurales, con infraestructura o francamente marginales.

**Tabla No. 15 PORCENTAJE DE TRAYECTORIAS REGRESIONALES**

ESCUELA (ubicación)	Financia- miento	Nivel Socioeconómico	TOTAL	Frec.	%	FEM	%	MASC	%
Regional Huixquilucan	Privada	Baja/ Urbana <sup>33</sup>	115	29	25	13	45	16	55
IUEM (Metepéc)	Privada	Media alta y Alta/ Urbana	25	8	32	4	50	4	50
116 (Toluca)	Pública	Med. Baja/Urbana	25	4	12	2	50	2	50
SFP (San Felipe del Progreso)	Pública	Baja, media, y media alta/Rural	106	6	6	3	50	3	50
MOCTEZUMA (Tenancingo)	Privada	Media alta/urbana y rural	8	5	63	3	60	2	40
MORELOS (Toluca)	Privada	Media y media alta/urbana	16	7	44	3	43	4	57
<b>TOTAL</b>			<b>295</b>	<b>59</b>	<b>20</b>	<b>28</b>	<b>47</b>	<b>31</b>	<b>53</b>

Fuente: Narrativas estudiantiles

Como se puede observar en la tabla, las escuelas donde el porcentaje de trayectorias regresionales es mayor (Moctezuma 63% y Morelos 44%, IUEM 32%, Huixquilucan 25%) pertenecen al subsistema privado. Esto se explica porque, expulsados de escuelas públicas, los jóvenes buscan en escuelas privadas la oportunidad de seguir estudiando. En la escuela preparatoria que menos trayectorias regresionales se encontraron fue en la de San Felipe del Progreso ( 6

<sup>33</sup> Umberto Almanza llamó a los alumnos de Huixquilucan (donde él era profesor) *híbridos*, pues afirma que por las mañanas podían perfectamente desempeñarse como hijos de campesinos que acompañan a sus padres a cultivar la tierra, y posteriormente, por la tarde, ir a Tepito y socializarse como banda.

de 106; 6%); de las narrativas de estos preparatorianos se pueden inferir dos aspectos: 1. La presencia de los padres, acompañando el desempeño escolar de sus hijos tiene un peso importante para el trazado de una trayectoria ininterrumpida; y 2. Existen escuelas expulsoras y receptoras; al parecer ésta pertenece al primer grupo, por lo tanto, no se encuentran muchas trayectorias regresionales en sus alumnos, mas contribuye a la generación de trayectorias regresionales. Sobre la diferenciación por género, tenemos un ligero porcentaje mayor de trayectorias regresionales masculinas, sobre las femeninas. (53% vs 47%)<sup>34</sup>.

### 5.3.12. Cambiar de preparatoriano a trabajador

La noción misma de trayectoria incluye la idea de un espacio dinámico. De ahí que las trayectorias estudiantiles impliquen otros espacios distintos al escolar. Tras una interrupción, los preparatorianos ingresan al mercado laboral, en algunos casos, como castigo por su “fracaso e irresponsabilidad”.

En el primer semestre que ingresé a la preparatoria me fue muy mal y por consecuencia reciclé, siendo aplazado por seis meses, estuve trabajando todo ese tiempo y de verdad que es mejor estudiar que trabajar porque el trabajo es un esfuerzo enorme que la verdad no me gustaría volver a hacer. (12 IUEM) Erick piensa que el chiste de estudiar sin reprobar, es nada más darle una repasadita a los apuntes diariamente, y así cuando llegue la época de exámenes, no tengas problemas como no estudiar o cosas por el estilo.

Al pasar a segundo empezó a surgir la tendencia de los chicos “skate” y yo me uní a ellos ahí ya casi no entraba a clase por irme con mis cuates a “tablear” (o sea a practicar con la patineta), mis calificaciones bajaron bastante y mi mamá lo notó en la firma de boletas que yo no estaba haciendo mi trabajo y que faltaba mucho a la escuela, y entonces optó que si no quería estudiar lo mejor sería trabajar y me puso a trabajar y realmente no resistí y le prometí que ya estudiaría y que le iba a echar ganas, así fue deje un rato a mis cuates “los vagos” y me dedique un poco más a la escuela. (70H) Daniel tenía el sueño de quedar en la prepa 4, pues quería ser puma. No tuvo suerte y “me

---

<sup>34</sup> Sorprendentemente estos datos, obtenidos cualitativamente, coinciden con los de la ENJ 2000 (2002.141) pues se señala que el abandono de la escuela por más de seis meses afecta más a los hombres que a las mujeres ( 48.9% que se distingue de 42.8%).

*tocó en el Nopalet (Conalep) y mejor decidí del nopa...a la prepa, mejor la prepa”.*

**Me salí de bachilleres y ya no quería estudiar y luego me puse a trabajar pero me di cuenta que es necesario tener estudios para poder entrar a un mejor trabajo, mejor remunerado y me di cuenta que sin estudios no tiene una posibilidad de tener un buen trabajo y por eso decidí volver a estudiar. (46H)** Francisco Javier tiene 22 años, cursa el segundo semestre. Admira a Michael Jordan, tiene una interrogante ¿qué será de mí en el futuro?, desea terminar la preparatoria para seguir adelante y ser un profesionista.

**Entré al Cetis, sólo pude permanecer cuatro meses porque me era muy difícil levantarse a las cinco y media de la mañana y estar puntual a las siete. Luego me dio por trabajar durante aproximadamente año y medio y dije que no sólo en la vida existía el dinero y lo más importante es aprender cosas nuevas y cosas que no sabes. Por eso opté por la preparatoria de Huixquilucan donde yo ya sabía que era una segunda y última oportunidad. (85H)** Ulises 17 años, segundo semestre. Se considera un alumno regular; sobre la escuela opina que es una oportunidad que no debe desaprovechar, ingresó a la preparatoria porque le gusta estudiar y no quería ser un mediocre. Como estudiante piensa que un problema que tiene es no poder decidir algunas veces por sí mismo.

Este primer contacto con el mundo laboral<sup>35</sup> representa, para los que regresan a la escuela, una experiencia que los hace comprender que la condición de estudiante resulta mucho más atractiva. Mas no todos vuelven; basta con revisar las cifras de la deserción. En un lapso de 4 años (1996 a 2000) ha aumentado del 18.1 por ciento a 23.0 por ciento en el 2000<sup>36</sup>. La ENJ 2000 señala que la mitad de los jóvenes han desertado<sup>37</sup>. Por otra parte, el disponer de dinero propio se convierte

---

<sup>35</sup> De acuerdo a la situación general de los jóvenes respecto de la educación y el trabajo se pueden establecer cuatro grupos: Grupo 1 jóvenes que sólo estudian 17,1 % de la población; grupo 2 Jóvenes que estudian y trabajan 16.1%; grupo 3. Jóvenes que solo trabajan 43.9%; y grupo 4. Jóvenes que no estudian ni trabajan, o sea que no tienen actualmente ningún vínculo con la escuela o con el mercado laboral, equivale a 21 % de la población juvenil en conjunto. ENJ *op.cit.* p. 119

<sup>36</sup> Aboites (2000)

<sup>37</sup> Según la ENJ 2000, cinco de cada 10 jóvenes mexicanos ya no estudia actualmente. El 45.5 de los jóvenes (de 12 a 29 años) han desertado de la escuela. Entre los motivos más frecuentes son: no quiso o no le gustó estudiar (30.9%); por tener que trabajar (23.4%) por reprobar una materia, año, semestre (68%) porque sus papás ya no quisieron (4.9%); por tener que ayudar en casa (4.7%) y por matrimonio (4.3%). p. 138-144



en el principal atractivo para continuar trabajando y abandonar la escuela de manera definitiva<sup>38</sup>.

### 5.3.13. Las expectativas de los preparatorianos

La expectativa no mira hacia atrás (aunque su base la tenga en el pasado y presente); anticipa y proyecta. Según Korkowski (1975), puede considerarse lo más cercano a las actitudes, pues sin ser factores determinantes del actuar de los sujetos, encaminan sus acciones en el mundo. Las de los preparatorianos se pueden agrupar de acuerdo a su alcance en *mediano y largo plazo*. Aprobar los exámenes, terminar el semestre, terminar la preparatoria e ingresar a la universidad son algunas de las expectativas a corto plazo. Terminar una carrera universitaria, conseguir un buen empleo, casarse, viajar, etc son algunos ejemplos de largo plazo. También es posible agruparlas de acuerdo a si se enfocan a cosas *materiales o intangibles*.

Espero que mi historia académica termine excelente o por lo menos con un buen promedio y seguir siendo un buen trabajador y completar mi persona. (10/IUEM) Oscar piensa que la secundaria fue la época más feliz de su vida, fueron años especiales, dice, por los amigos tan buena onda.

### 5.3.14. En el orden de los deseos de los preparatorianos. (El *trivium posmoderno*)

Los jóvenes se relacionan con el conocimiento en una dimensión utilitaria y pragmática. Para ellos, el *trivium posmoderno* (la expresión es de Alfredo Furlán) –computación, inglés, más cosas prácticas- representa la solución, algo ingenua por mágica<sup>39</sup>, a la crisis de la escuela<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> Según la ENJ 2000, hay una diferencia de género importante en cuanto a experiencia laboral juvenil pues el porcentaje de hombres 74% supera el 55.9% de mujeres. En general siete de cada 10 jóvenes ha tenido una experiencia laboral, lo cual refleja que para la juventud, el empleo es una realidad cotidiana que puede ser resultado de diversas circunstancias, pero que, en general, plantea la necesidad de supervivencia, ya sea por razones económicas, familiares o independencia personal. p.152

<sup>39</sup> Ferraro (1999:109) señala: "un grupo crítico es el de los jóvenes que enfrentan el ingreso al mercado de trabajo: sin modelos parentales de reconversión exitosa, sin ventanas para asomarse al mundo de los integrados para imaginar caminos de adaptación al nuevo escenario, sin una escuela que se adapte activamente a sus necesidades, son los que hoy cifran su esperanza de

Prepa: en esta etapa el joven ha madurado... para poder incluir en su programa: inglés, computación y francés ya que éstas, en nuestro milenio, son indispensables para el desarrollo de cualquier tipo de trabajo. (14IUEM) Iván cursa el segundo semestre, es un crítico del sistema educativo ya que considera que debe cambiar y ser más avanzado por el bien de los niños. Introduciendo inglés y computación desde primaria.

Porque si no sabes utilizar la computación es muy difícil en la actualidad encontrar un trabajo bueno, pero si lo encuentras será uno de esos empleos de barrendero o algo por el estilo. (21IUEM) Edgar piensa que si te quieres superar no hay obstáculos para que puedas lograr tu meta fijada. Las de él son terminar una carrera y tener un carro último modelo.

No sé si la prepa me sirva de algo, las materias no sé si me sirvan de algo porque no siempre se ocupa eso. (excepto) Inglés porque ahora en cualquier trabajo por lo regular piden ser bilingüe. (1H) Diana 14 años, se ve como una estudiante tranquila y poco trabajadora, pero como persona buena onda, estudiar le produce un poco de flojera, y considera que su vida en la escuela es aburrida.

Ya cuando entré en la preparatoria sentí que me desahogué un poco, porque era cargar con menos apuntes aunque a veces me desespero porque se tardan varios días en dar ejemplos del mismo tema pero ya era una ganancia porque ya

---

inserción laboral exitosa en la fórmula mágica *inglés más computación*, de acuerdo con la feliz síntesis de Feijoo (1997). Sin embargo, los jóvenes pobres ya sospechan que entre el empleo y ellos hay algo más que esa fórmula mágica".

<sup>40</sup> El trivium posmoderno es una expresión que sintetiza la postura pedagógica que supone que la computación, el inglés; más contenidos prácticos, resultan esenciales para los alumnos contemporáneos. Este trivium posmoderno es una metáfora del antiguo trivium. Santoni (1995:190) menciona "en las *scholae* carolingias el orden establecido preveía una ordenación "septimal" de enseñanza: primero las **artes del trivio**, que comprendían la gramática, retórica y dialéctica; después las **artes del cuadrivio**, o sea, la aritmética, geometría, astronomía y sobre todo la música (lectura y canto de los Salmos principalmente). Las siete artes eran llamadas **liberales**, liberales en cuanto dignas de hombres libres, los únicos que podían concebir la idea de estudiar, en oposición a las "artes serviles", es decir, a todas las actividades laborales. Esta denominación procedía de la época imperial tardía, así como la división en trivio y cuadrivio y la relativa distribución de las siete disciplinas que, a grandes rasgos, corresponden a dos grandes grupos: el literario (**artes triviales, sermonicales o racionales**) y el matemático (**artes cudriviales, reales o pshysicae**)".

**no se tardan más que una semana a lo mucho para dar un tema aunque hay cosas que no sé para que me puedan servir...no por saber cuando murió Juárez o cuando se inició la revolución voy a conseguir un buen empleo.**

*(37H)* Diego es un crítico<sup>41</sup> de la escuela, tiene 15 años y cursa segundo semestre, su padre es abogado, su madre ama de casa. Estudiar le produce una sensación de rutina, su vida en la escuela la considera variable, a veces aburrida; otras, divertida, se considera un estudiante inteligente pero muy flojo.

¿Por qué las computadoras son tan atractivas para los jóvenes en general? En los tiempos modernos que corren hay una hipostatización de ella, hasta el punto de poder decir: “dime que computadora tienes y te diré quién eres”.

### 5.3.15. Los costos de una trayectoria regresional

¿Qué queda en los preparatorianos, tras desplegar una trayectoria regresional?  
¿Qué pasa cuando el trayecto no alcanza al proyecto y es necesario postergar los sueños?

1. Sentimiento de vergüenza frente a los padres, pues los han defraudado. **Para mi haber perdido los tres años de la prepa fue muy feo ya que por no pensar en las consecuencias de mis actos defraudé a mis padres y su dinero fue perdido, pero aún así tengo ganas de terminarla.** (47H)

2. Sentimiento de fracaso frente a si mismos. **Saqué 4 sentí que me moría y esto me hizo comprender que la irresponsabilidad no me lleva a nada.** (8/116) o aquí estoy pagando mi condena por no haber aprovechado. (74H)

3. Humor (prepa) ... hasta que en quinto semestre me dieron de baja a nivel universidad... así que como quien dice me tomé un año sabatino. (8/I)

El peregrinaje por diferentes escuelas representó siempre un descenso en la calidad de los establecimientos escolares. Simplemente la infraestructura de los establecimientos receptores de alumnos recicladores es casi siempre mínima.

---

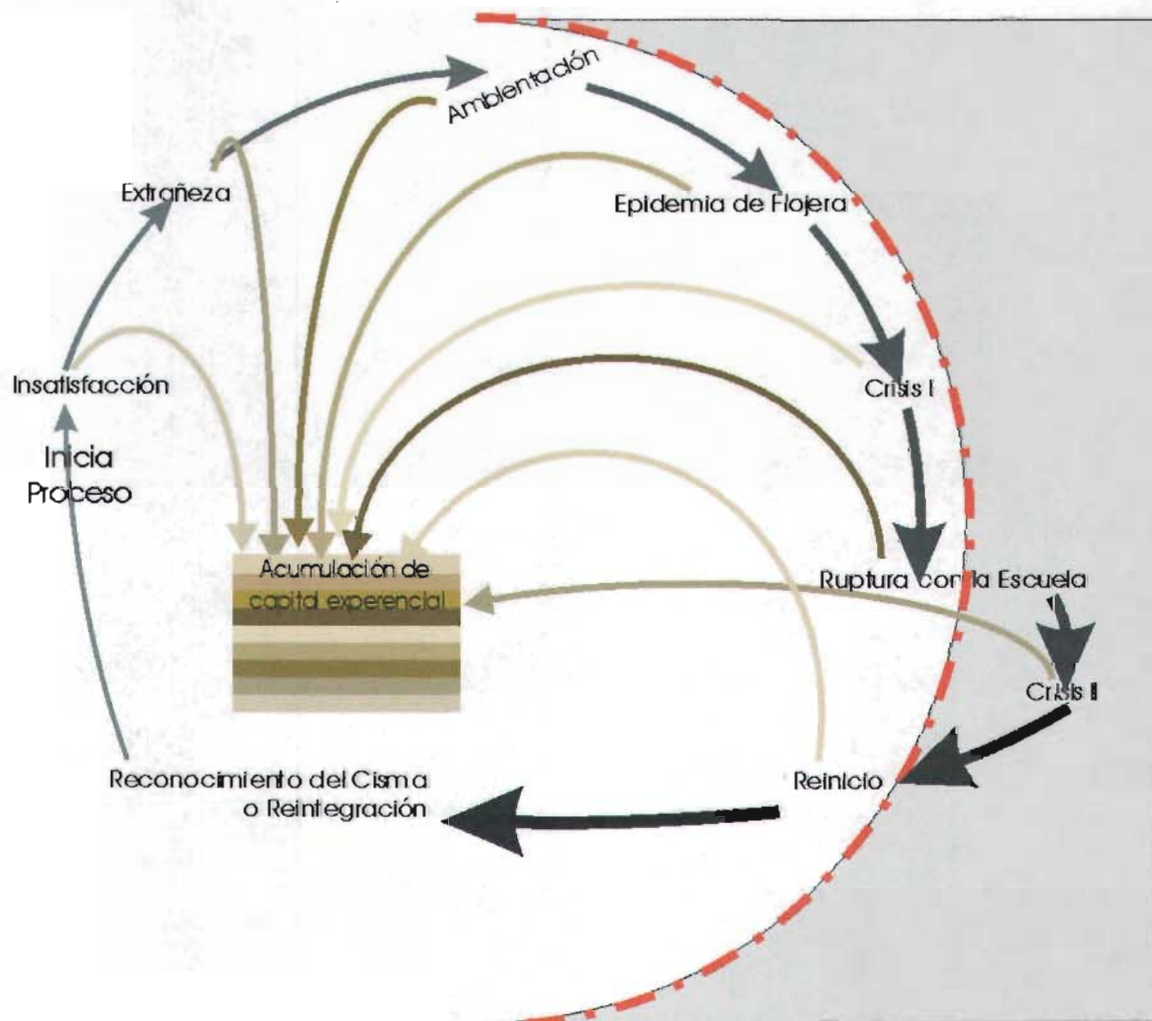
<sup>41</sup> En el sentido que David Hargreaves le otorga: *opositores* son los **clásicos alumnos que critican a la escuela, los maestros**. Citado en Tyler (1991:126)

En suma, las diferentes posiciones que se ocupan en una trayectoria de tipo regresional son: la experiencia de la insatisfacción por los resultados del Examen Nacional de Ingreso al Nivel Medio Superior; ingreso a una escuela que no se desea; atravesar una fase de *extrañeza* seguida por una de *ambientación*; lamentablemente se verán atacados por una *epidemia de flojera*. Después viene darse de baja, reprobado y volver a empezar. Sin embargo, y pese a las similitudes, no debemos engañarnos. Dice Sarraceno: “dos trayectorias vitales formalmente similares, por lo que a patrones de comportamiento se refiere, pueden resultar diferentes, según las interpretaciones e intenciones del sujeto”<sup>42</sup>. Examinadas de cerca son cualitativamente distintas, lo mismo que sus vidas. En la siguiente figura se esquematiza el drama de la regresión.

---

<sup>42</sup> Sarraceno (1989:47)

## Fases del Drama Social de la Regresión



### 5.3.16. Las fases del drama social de la regresión

El drama<sup>43</sup> social de lo regresional recae en 9 fases regulares:

1. Insatisfacción (*No era la escuela que quería, pero ni modo*)
2. Extrañeza: (*no sabíamos ni que onda; nos sentíamos raros*)
3. Ambientación (*poco a poco fue haciéndose mi vida normal, pues ya conocía amigos*)
4. Epidemia de flojera (*creo que tengo irresponsabilidad estudiantil*)
5. Crisis I (*todo se vino abajo*)
6. Ruptura (*troné gacho, me dieron de baja*)
7. Crisis II [*esta fase se caracteriza por un continuo balance de la situación (que estoy haciendo, sin estudios, no soy nadie, estoy algo así como perdido, hum! me puse a recapacitar y decidí regresar a la escuela.)*]
8. Reinicio o acción reparadora (*me inscribí de nueva cuenta*)
9. Reintegración o reconocimiento del cisma. (*Comprendí que era mejor regresar a estudiar; espero seguir adelante con mis estudios y no tener que volver a reciclar pues ya comprendí que al único que afecta lo malo y lo bueno que haga es a mí y a nadie más. 10M*)

Como se ve, en la figura el preparatoriano atraviesa estas nueve fases tanto dentro como fuera de la escuela (zona gris). Cada una de ellas cuenta con elementos distintivos. Huberman, afirma, para que surja una nueva fase debe haber un cambio no sólo en los elementos sino también en la manera en que esos elementos se vinculan o configuran<sup>44</sup>. Una fase incipiente implica nuevas características que antes no estaban en el corpus. Por lo tanto, cada una constituye cualitativamente un nuevo estado, y entonces una *discontinuidad*.

Crisis I y II pueden verse desde la perspectiva médica<sup>45</sup> es decir, que ponen en marcha un proceso de curación que llega a corregir un desarrollo patológico. De

---

<sup>43</sup> Le llamo drama apelando a la etimología, pues en griego, desde Aristóteles drama viene de *Dran* que significa actuar. Y la acción requiere en todos los casos del otro, la acción por lo tanto siempre es social.

<sup>44</sup> Huberman (1995:193)

<sup>45</sup> Respecto a la teoría de la crisis no hay consenso, pues en las ciencias económicas ha dominado durante muchas décadas una teoría de las crisis que se centra en la tarea de advertirlas y prevenirlas. Pero tendríamos que preguntarnos si es realmente nuestra tarea evitar las crisis del drama social de la regresión, porque desde la perspectiva de los preparatorianos con trayectorias regresionales han ganado experiencia.

suyo no hay nada antinatural en las crisis. El ideograma occidental crisis está compuesto por dos signos derivado a su vez de dos raíces: 'peligro' y 'oportunidad'. Así, aunque atravesar un estado de crisis suele ser difícil y producir temor, también conlleva una dimensión potencialmente curativa y transformadora<sup>46</sup>. Esta cualidad permite gestionar estos estados de ruptura interior y de extrañamiento como procesos evolutivos. De hecho, en estas dos fases el preparatorio se enfrenta a una *crisis genuina* (la expresión es de Gadamer), ya que se trata de fases de tensiones y restricciones que superará para constituir las condiciones de prever un futuro menos amenazante<sup>47</sup>.

El tránsito por estas 9 fases lo colocará permanentemente frente al angustiante derecho a ser joven; a no saber todavía si las fuerzas estarán a la altura de lo que la vida le va exigir a uno<sup>48</sup>. Enfrentar esto lo coloca frente a un naufragio continuo, pues le acontece lo que enfatiza Mounier: el individuo se siente cada vez menos dueño de su medio.

El número de veces que el preparatorio recorrerá el ciclo será de acuerdo al tipo de trayectoria interrumpida que despliegue: uniregresional o multiregresional. Al igual que en las otras figuras el engrosamiento de las flechas, pretende ser representación de la acumulación de capital experiencial. El viajero será siempre uno mismo mas enriquecido, cambiado; negado y vuelto a negar.

Para Marcuse, la crisis que vive el individuo es siempre una crisis social. Por lo que tendríamos que abandonar la idea de que las trayectorias regresionales se presentan por deficiencias personales y pensarlas como un tema social.

---

<sup>46</sup> Un antiguo proverbio chino dice: Con independencia de la peligrosidad de la situación, en el corazón de cada crisis se esconde una gran oportunidad. Abundantes beneficios esperan a quienes descubren el secreto de encontrar la oportunidad de la crisis

<sup>47</sup> Gadamer (2001:40)

<sup>48</sup> Ibidem p.41

## Discusión final

Los preparatorianos despliegan distintas trayectorias vitales, es decir, imprimen diversas formas a sus vidas. Las regresionales son una de las formas en las que se va *siendo* estudiante, mediante las cuales si bien se pierde tiempo, también se gana experiencia. Experiencia es lo que nos pasa y el modo como le atribuimos un sentido. Como dice Larrosa, como lo que nos pasa y lo que (nos ) forma o (nos) transforma<sup>49</sup>. Por lo tanto, la experiencia nos convierte en otros.

Los alumnos tienen que aprender a vivir en la escuela y a ser estudiantes<sup>50</sup>: “comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares; también es socializarse a través del juego de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia.” Ocurre que la conquista de estos espacios no se reduce al aula, sino al resto de la escuela<sup>51</sup>. Esta conquista es importante porque en estos “espacios liberados”<sup>52</sup>, se construyen tiempos y espacios distintos a los impuestos por la jerarquía escolar.

Ciertas manifestaciones de la microcultura juvenil resultan particularmente perturbadoras como la *epidemia de flojera*. Y es que, como recuerdan Touraine (1997) o Dubet y Martuccelli (1998), en la escuela no sólo hay alumnos, sino seres más integrales. El caso es que la mirada se dirige sobre ellos, sólo en tanto que se erigen como un *problema*. En el caso de los preparatorianos lo visible es que son “flojos”; lo invisible, que fueron víctimas de una epidemia, puntos de vista que se contraponen, pero que inevitablemente tendrán que ser discutidos. En este caso tendríamos que preguntarnos en primer lugar si no se trata de una enfermedad iatrogénica, es decir, provocada por la escuela misma.

El carácter trasclasisista de las trayectorias regresionales, pone mejor en evidencia la naturaleza de las experiencias de los estudiantes, y también habría que interesarse de los que ocupan posiciones extremas en el sistema escolar para entender las relaciones escuela-alumno, dado que los recorridos, pese a sus determinaciones sociales, no son automáticos. Las trayectorias regresionales son auténticos *desafíos de clase*.

Maffesoli (1990 y 1994), Machado Pais (2002a) y Feixa (2002a y 2002b), coinciden en señalar que una de las características más impactantes de las trayectorias juveniles es la *reversibilidad*, sus movimientos de vaivén. Los jóvenes

---

<sup>49</sup> Larrosa (1996:27)

<sup>50</sup> Jackson (1996), Dubet y Martuccelli (1998) y Coulon (1997)

<sup>51</sup> Everhart (1983)

<sup>52</sup> Palladares, (2002:93)



salen de casa de sus padres sin carácter definitivo, pues vuelven a ella un día cualquiera; abandonan los estudios para volver a ellos pasado un tiempo; encuentran un empleo, pero en un momento dado lo pierden o abandonan; sus pasiones son “vuelo de mariposa” sin lugar fijo donde posarse.

Es esta reversibilidad lo que hace a Machado Pais, hablar de “yoyogeneización de la juventud contemporánea, como si los jóvenes cultivaran una especie de culto de la sensación multiplicada, para emplear la expresión de Baudelaire. Es inmersos en una lógica experimentalista donde se generan las culturas juveniles<sup>53</sup>.

Por su parte Michel Maffesoli, postula que las sociedades posmodernas se fundan sobre el nacimiento de conductas que pueden denominarse como “regreso de lo arcaico”. Un testimonio de esto sería la formación de grupos con características tribales. Otra prueba sería el nomadismo que se expresa como el rechazo a la “asignación de residencia”. De acuerdo con él, las generaciones jóvenes tienden a la errancia en diferentes niveles<sup>54</sup>. El hecho de no adherirse durablemente a ninguna institución, de rechazar las diversas formas de compromiso, no es más que un *modus operandi* que permite vivir ese pluralismo estructural.

Aquí podemos apuntar una hipótesis: las trayectorias regresionales quizá no sean más que el reflejo de la prolongación en todo el arco social del periodo de moratoria que se le ha otorgado a la juventud, y de la cual no escapan los preparatorianos. En un periodo de cambios tan intensos, el distanciamiento con respecto a la trayectoria ideal puede verse también como parte de “un proceso de experimentación, en el que las fronteras de identidad y alteridad se prueban, se mueven, se recorren, se traspasan y se negocian constantemente, antes de quedarse adentro o afuera de ellas de manera más permanente”. Así lo regresional es una más de las maneras en que los alumnos libran sus batallas privadas y abren camino para conquistar su individualidad

---

<sup>53</sup> Machado Pais (2002a:23)

<sup>54</sup> Mafessoli (2002a 223; 2002b:147 y 2004:19)

La fortuna, que fue mi madre,  
y los años que han acompañado  
mi vida, me han hecho  
sucesivamente pequeño y grande.

Edipo Rey

#### 5.4. La trayectoria del alumno regular

Las trayectorias de los *buenos alumnos* como las *trayectorias regresionales* son los extremos de un continuo cuyo punto medio está conformado por las trayectorias de los alumnos regulares, los que se dicen a sí mismos: “un alumno normal”.

Al triangular las diversas estrategias metodológicas para generar la información (narrativas, entrevista y cuestionario) se encuentra que la categoría que más usan los preparatorianos para describir su condición de estudiante es la de *alumno regular* (aproximadamente 100 preparatorianos en el momento de autoetiquetarse usan esta categoría) Pero ¿qué significa esto? Según los preparatorianos ser regular equivale a ser *normal*, es decir, *a veces sobresalir, otras fallar*, pues se tienen tanto *virtudes como defectos (42/10)*. Luego entonces, esta categoría está referida tanto al desempeño escolar como a la dimensión de personalidad.

Un reto que los investigadores de la escuela han tenido que enfrentar en el momento de escribir sobre las culturas estudiantiles es hacer que los “buenos” y “regulares” alumnos resulten vivos para el lector. El *alumno regular* es el habitante común de la escuela, el alumno promedio, mayoría inmensa e indiferenciada que no se destaca por ningún carácter especial. ni por su desempeño, ni por su comportamiento, ni por sus actitudes, o expectativas, niños y niñas, adolescentes y jóvenes que pasan días, meses, y años escolares más bien inadvertidos, son “X” para usar una categoría de la trama conceptual del mundo estudiantil.

Los alumnos regulares más aceptados que estudiados. Llamarlo regular, lo clasifica, pero no lo tipifica; lo sitúa sin describirlo. Frente a esta invisibilidad, Delamont, plantea que “es muy importante que los investigadores que estudian las

escuelas no caigan en la trampa de identificación excesiva con una subcultura, de forma que los ciegue ante otras perspectivas de la interacción”<sup>1</sup>. Esta autora reconoce que “es divertido escribir sobre los alumnos malos y sobre los que se hacen ‘graciosos’ para obtener un estatus. El conflicto entre el estatus con los compañeros y la impopularidad con el profesor tiene un elemento dramático que lo hace muy vívido al lector”. Sin embargo es necesario detenerse en aquellos en los cuales sus prácticas sociales son anodinas, grises, sin grandes contrastes.

#### **5.4.1. La microcultura de la oscilación**

Si entendemos que la cultura no proporciona un repertorio rígido de comportamientos, sino marcos de interpretación sobre la realidad que guían las decisiones y las construcciones individuales en un proceso de construcción de realidades negociadas en el seno de los grupos. Por lo tanto, las microculturas, no se transmiten sino que se construyen personalmente en el seno del grupo escolar. El alumno no entra en contacto directamente con una cultura escolar, sino con las prácticas culturales que realiza cooperando con su grupo de pertenencia. En la inmersión de tales prácticas, el alumno no recibe un conocimiento ya elaborado y “empaquetado” por el grupo, sino lo que hace es elaborar el conocimiento por sí mismo, a partir de patrones de experiencias obtenidas en su entorno.

#### **5.4.2. Los caracteres esenciales de la trayectoria del alumno regular**

Recordemos que trayectoria, señala un recorrido, un curso vital, espacio por donde se transita, pero también la ruta, recorrido, itinerario, y/o los desplazamientos multidirreccionales. en el que está implicado el movimiento, el desplazamiento, las crisis y los conflictos, las contradicciones, los despliegues, los matices, los juegos de posibilidades e imposibilidades. La *trayectoria vital* subraya el juego dialéctico en la construcción de la propia vida donde, a la vez que somos el mundo que nos apropiamos, también escogemos el mundo que queremos hacer

---

<sup>1</sup> Delamont (1985: 99-100)

o, en todo caso, dejar de hacer. Esta categoría nos confronta con la vida como proyecto<sup>2</sup>.

El desinterés, la apatía o la desidia forman algunas de las características esenciales que articulan la existencia del alumno regular: *a veces no sé ni lo que tengo, ni lo que quiero (29/116)*. Luego entonces, se definen más por una actitud que por una incapacidad específica, sin que ellos mismos dejen de reconocer este hecho: *sé que soy inteligente al igual que mis compañeros de salón, pero para ser sincera luego me da flojera estudiar y todo lo hago a la mera hora (71/116)*

Según Jackson, aunque existe una inclinación natural a poner de relieve los aspectos positivos o negativos de los descubrimientos, también es posible, combinando los resultados de las técnicas de investigación empleadas afirmar que la mayoría de los estudiantes no experimentan sentimientos intensos hacia la escuela. Es decir, para una inmensa mayoría de los alumnos, su vida escolar estaría encerrada en los términos de la "normalidad"<sup>3</sup>.

**Soy un estudiante normal; que a veces falla y a que a veces tiene problemas como cualquier otro, pero en ocasiones me siento superior y a veces lo contrario. Soy un chavo buena onda, que le gusta la escuela, aunque a veces no cumplo con las tareas y otras cosas, me siento normal, pero en ocasiones mi forma de ser cambia y pasa de un humor tranquilo a un humor exaltado.** 17 años, 5to semestre, Marco tiene la expectativa de "seguir estudiando, tener una buena carrera, casa y una buena vida".

**Hay veces que me llego a ver como uno más del montón, que sólo va para ver que de nuevo sucede, pero me pongo a pensarlo bien y puedo llegar a ser mejor.** (34S) José, 17 años, 6to semestre, reparte su tiempo en estudiar, descansar, jugar, trabajar.

**Estoy entre los regulares y buenos a veces, no en todo, soy un AS, los seres humanos también cometen errores. Siento que ya cambié mucho, en la primaria y secundaria era un sabio. Tal vez lo siga siendo, pero dicen que siempre va a haber uno mejor que otro, no sé si es lo que está pasando, no es que algo no me**

---

<sup>2</sup> Aguirre (1997:45)

<sup>3</sup> Jackson (1998:64)

**guste y en eso falle, la verdad no sé.** Emilio, 16 años, sexto semestre, su tiempo lo reparte en: estudiar, noviazgo y trabajo.

Acaso el origen de esto pueda hallarse en dos modos generales. Por un lado, la microcultura de la oscilación se define en sí misma como una *estrategia vital defensiva*, que puede eximirlos de la intimidación u otro tipo de comportamientos nocivos hacia ellos, mientras que, por otro, se entrega a la línea del *menor esfuerzo posible*: Entré a la prepa no le echaba las ganas que eran pero no me importó, no hacia nada, todo esperaba que me lo pasaran y saqué 6.2. (53H). Desde luego, no son excluyentes ambos puntos, y lo que habría que notar es que esta actitud es reivindicada como un derecho por quienes participan de ella.

**Algo muy importante era que, yo nunca pensé ser el mejor de la clase yo cuando veía como los chicos estudiosos se iban a participar, me daba igual, y si algún día quise ser uno de los mejores era porque quería ir con la chica que me gustaba en ese entonces...y también iba a la escuela por ver a la chica, aunque nunca me hizo caso...la escuela siempre la he visto como un lugar en donde me aburro.** (81S) José, agrega siempre he dicho de qué me sirve un diez, prefiero un 6 ó un 5 pero bien reflexionado y que los profesores se den cuenta lo que en realidad uno sabe y que las calificaciones no las pongan por algo tan insignificante.

**Pienso que siempre hay que mantener un nivel no bajo, no alto para que no se rebaje uno, ni se crezca siempre he dicho y seguiré diciendo que este mundo es equitativo pero cuando se vaya de lado terminará todo.** (1T)

Durand, observa que ser un alumno regular puede significar que el alumno se atiende a un programa, a una estrategia de vida monótona, sometida al ritmo institucional. Sin embargo, ser alumno regular también puede ser producto de un comportamiento académico más creativo. Ya que él encuentra que los alumnos regulares tienen una buena autoestima<sup>4</sup>: **Todo comenzó (prepa) a marchar no de maravilla, pero yo era regular en la escuela y eso me gustaba.** (91S)

---

<sup>4</sup> Durand (2002:139)

Son cinco las condiciones para desplegar una trayectoria de alumno regular<sup>5</sup>:

- La ambivalencia
- La familiaridad
- La obligatoriedad (están contra su voluntad)
- La economía, y
- La oscilación

### 5.4.3. La ambivalencia

La ambivalencia<sup>6</sup>, suscitada en parte por la inevitable falta de correspondencia entre los deseos individuales y los objetivos institucionales, que no es específica de la cultura escolar, sino del resto de su vida. No es permanente por necesidad, y en la pretendida estabilidad del *alumno regular* es donde con mayor nitidez puede observarse.

### 5.4.4. La familiaridad

*Si la escuela es mi segunda casa, entonces por qué la hacen tan densa.* En este testimonio se transluce por completo el hecho de la familiaridad, que puede definirse como un reconocimiento que el alumno regular hace de la institución como un evento tajantemente cotidiano.

---

<sup>5</sup> Dubet y Martuccelli (1998:244), dicen la mayoría de los alumnos no son ni payasos ni bufones, no por adoptar un rol original sino porque consagran toda su energía en no hacerse notar ni en un registro ni en el otro. Intentan atravesar esta prueba manteniéndose un poco apartados, critican discretamente a los extremos que hacen demasiado en hacerse notar.

<sup>6</sup> La ambivalencia domina la vida cotidiana. Hacia los demás y también hacia nosotros, sentimos con frecuencia no un sentimiento único, sea amor u odio, sino ambas cosas mezcladas. Amamos y odiamos a un tiempo. Según el psicoanálisis freudiano, podemos representar las catexias del eros y de la agresividad como cargas positivas o negativas, positivo el eros y negativa la agresividad. Desde el punto de vista del principio del placer, es de suma importancia la presencia o ausencia del factor ambivalente. En opinión de Freud experimentamos placer tanto si expresamos nuestro amor como si expresamos nuestra agresividad. El guerrero se siente feliz sobre el cadáver del enemigo a quien dio muerte, de la misma manera que el amante es feliz entre los brazos de la amada. Freud, *Obras completas*, Vol. VIII, p.141

#### **5.4.5. La obligatoriedad**

La permanencia en la escuela no siempre es producto de la voluntad del estudiante, sino un rasgo de inercia en diversas estructuras (familiares, sociales, económicas, etc.), como lo han sabido ver Hargreaves y Jackson, cuando hacen notar que a los alumnos no se les pregunta si desean estar o no en la escuela<sup>7</sup>.

#### **5.4.6. La economía**

Para los alumnos normales, la postura en la cual se envuelven es simplemente natural, y apelar a ella se vuelve lo mismo descripción que derecho, elección y comportamiento.

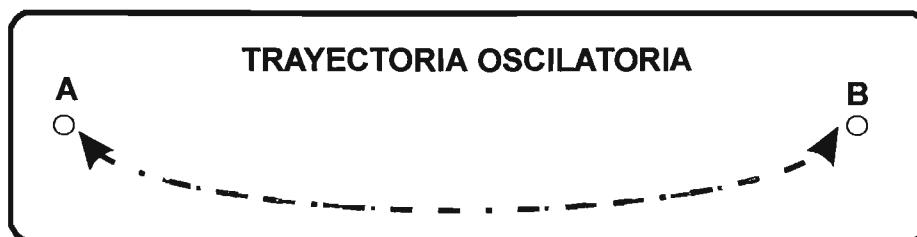
#### **5.4.7. La oscilación**

La alternancia de condiciones a primera vista aparece gobernada por la posesión y la privación oscilante entre el buen y el mal desempeño de los estudiantes. Esta es la característica más relevante de la trayectoria descrita: *con altas y bajas aunque se podría decir que me quedaría en término medio, pero estoy contenta* (12/60)

---

<sup>7</sup> Hargreaves (1997:137) y Jackson (1998:49)

Estas cinco características constituyen el contexto para desplegar una trayectoria de alumno regular. La *microcultura de la oscilación*, que le corresponde, advierte la intermitencia de la trayectoria, cuya representación puede ser ésta:



Kierkergaard afirma que el momento de la decisión es una locura, y en la elección del alumno regular no se expía el hecho de dejar pendientes varias otras posibilidades. Esto puede identificarse con claridad en el testimonio de David:

No puedo explicar todo lo que siento  
No puedo escribir todo lo que pienso  
No puedo ser lo que quisiera ser.  
Pero tal vez durante algún tiempo más  
Yo logré ser quien era, yo logré  
Regresar al camino correcto, solo  
Es cuestión de voluntad que a veces  
No sé de donde sacar. (102S)

Por último, frente a esta microcultura de la oscilación surgen muchas interrogantes: ¿Por qué la inmensa mayoría de los alumnos prefiere posicionarse en esta condición?, ¿Qué beneficios secundarios reporta? ¿Por qué el apelo al anonimato?



¿Cuáles son los puntos de coincidencia entre esta microcultura y la cultura de la supervivencia? descrita por Palacios (2001)<sup>8</sup>, o con los *instrumentalistas*<sup>9</sup> descritos por Hargreaves. Quizá valdría la pena dirigir la mirada hacia el entorno, preguntarse si las trayectorias de alumnos regulares se gestan más frecuentemente en *instituciones débiles*<sup>10</sup>.

Lévy Garboua (1979)<sup>11</sup>, propone el *modelo de elegibilidad* basado en el análisis de las conductas y las adaptaciones de los estudiantes al contexto social e institucional en el que se encuentran inmersos. Los estudiantes reducen el costo temporal de los estudios al reconocer una devaluación en las ventajas que podría implicar un título universitario, por lo cual la inversión del esfuerzo se dispersa hacia el esparcimiento o el ingreso al mundo laboral.

El testimonio de Emiliano ejemplifica este modelo de elegibilidad: Yo era muy relajiento, me salía de clases y me iba de pinta pero cuando faltaban tres meses le eché todas las ganas del mundo, y aprendí muchas cosas. (56H)

Aparentemente esta decisión de ser *alumno regular* conlleva la ventaja que significa perder naturaleza de estudiante para cobrar la de persona. *Solo medio estudiaba, pero en básquetbol era de los mejores... todo estaba bien* (91S) Además, los propios compañeros miran con envidia a los que no se esfuerzan, pero eluden la reprobación institucional; o, desde el extremo contrario, son los propios alumnos quienes describen esta situación no sin cierto orgullo: *pasé con seis, pero lo divertido nadie me lo quita*, o como lo dice José *a mí en la prepa me importa más divertirme*. (81S)

---

<sup>8</sup> Palacios (2001:248) en *la cultura de la supervivencia* el estudiante desarrolla estrategias para no ser eliminado del sistema tales como realizar cálculos para no perder su oportunidad de presentar exámenes, copiar tareas, inclusión en equipos de trabajo sin realizar alguna actividad escolar, entre otras, todas ellas acciones que forman parte de prácticas sociales que adquieren el sentido de supervivencia.

<sup>9</sup> Los instrumentalistas son aquellos que carecen de todo compromiso profundo con el aprendizaje pero que se conforman con el fin de obtener calificaciones y empleo. (Hargreaves (1979) citado en Tyler 1996:126)

<sup>10</sup> Felouzis (2001) Institución débil entendida como un sistema que no impone a sus miembros metas colectivas claras, ni los medios para llegar a ella. Citado en Guzmán (2002:44)

<sup>11</sup> Ibidem p.43

En el balance del alumno regular, el perder estatus de estudiante, no afecta aparentemente en su autoestima, pues él se sentirá satisfecho con su desempeño, no obstante que solo sea regular.

## Discusión final

Los *alumnos regulares* son otra forma de ser estudiante; optan por la sombra, por el deslizamiento sigiloso, por el anonimato que les garantiza que al menos se les deje en paz. Esta trayectoria carece de historia y posiblemente su elección recaiga sobre una cultura de la homogeneidad, lo cual no implica que frente al alumno regular sea una sola hipótesis la que pueda dar cuenta de todo el asunto.

La decisión de ser regular quizá responde a una producción cultural de no querer sobresalir, ser normal, es decir, permanecer en la invisibilidad y transparencia de una condición sin muchas exigencias, o bien, se trate de la decisión de no esforzarse demasiado, solo lo suficiente para permanecer en el inextricable por huidizo punto medio. Sea como sea, me inclino a pensar que no hay una sola forma de ser alumno regular, sino que dentro de esta categoría se encubren muchas maneras de ser estudiante.

## 5.5. A manera de cierre. Trayectorias estudiantiles

Un trabajo como éste suscita más problemas que los que resuelve, pero inspira e ilustra el camino para futuras investigaciones. Las preguntas abiertas se contabilizan más que las respuestas dadas, será porque lo social, dice Braudel, es una presa muy astuta<sup>12</sup>. Y los jóvenes, en tanto sujeto social e histórico, siguen siendo una gran interrogante para las ciencias sociales<sup>13</sup>. Además de que la escuela es una institución compleja y los alumnos son seres igualmente complejos<sup>14</sup>. Quizá estamos frente a una institución concha<sup>15</sup> y a pesar de seguir llamándola escuela en la actualidad alberga culturas estudiantiles muy diferentes a las de antaño, por lo que se hace necesario evidenciarlas.

Este trabajo ha problematizado la forma en que el estudiante se interpreta, se imagina, se ve, se observa, en palabras de Feixa, como el estudiante elabora la construcción juvenil de la cultura, es decir como se articulan las diversas maneras de vivir juntos<sup>16</sup>. Las decisiones importantes que ha tomado y que lo han llevado hasta el punto actual.

Los principales hallazgos apuntan a que dentro de la escuela se gestan diferentes microculturas, es decir, diferentes formas de vivir juntos: así hemos descrito la *microcultura del esfuerzo* desplegada por *la buena alumna*, la *microcultura del equilibrio*, la de la *fórmula de relajo más esfuerzo*, generada por el *habitus del buen alumno*; la *microcultura del oficio de pensar* practicada por el *intelectual de la clase*; la *microcultura de la oscilación*, descrita por el *alumno regular*, y la cultura de la *regresión*, cultivada por los alumnos que han reciclado. Dichas microculturas, como es de suponer, especifican y complejizan los *habitus* de clase. Como se ha dicho ya, estas culturas escolares, se encuentran en constante movimiento y los intercambios entre ellas son múltiples.

---

<sup>12</sup> Braudel (1991:54)

<sup>13</sup> Medina (2000:10)

<sup>14</sup> Jackson (1998:94)

<sup>15</sup> Giddens (2000:72)

<sup>16</sup> Lechner (2003)

De ahí que podamos concluir que hay multiplicidad de formas de ser estudiante. Las rutas de la transición investigadas aquí: *buena alumna*, *buen alumno*, *el intelectual de la clase*, *el alumno regular*, *el alumno regresional*, son sólo algunas de esta multiplicidad e implican formas de reaccionar distintas: el intelectual de la clase se crea unos objetivos propios, y los persigue a pesar de la escuela misma. La buena alumna hace propios los objetivos institucionales y se sacrifica para alcanzarlos. Mientras que el buen alumno mezcla hábilmente diversión más esfuerzo y logra alcanzar tales objetivos. El alumno regular responde con apatía y desgano a ellos, pero los cálculos estratégicos que realiza, le permiten no ignorarlos, y por lo tanto satisfacerlos aunque sea de manera necesaria. La buena alumna y el *buen alumno* eligen la visibilidad, mientras que el alumno regular persigue la invisibilidad.

Aprovecho la figura de una hoja (ver página 260) para representar esquemáticamente las nevaduras de mi argumentación. Así, la nevadura principal es la cultura; esto es: el modo de vida, que va a nutrir a las nevaduras secundarias (microculturas) que se gestan a partir de una alimentación principal, tomando caracteres esenciales en cada caso particular. Las microculturas descritas aquí, son: **la microcultura del esfuerzo, del equilibrio, del oficio de pensar, de la regresión y la de la oscilación.**

Cada una de ellas describe su propia trayectoria. Alimentadas por ciertos caracteres esenciales, se despliegan: la trayectoria real que coincide con la ideal, la trayectoria con altibajos, la oscilatoria y la regresional.

La representación botánica me permite presentar otra característica de las culturas juveniles, su paradójica permanente mutación. Regreso a Feixa, para quien las culturas juveniles no son homogéneas ni estáticas, [ya que] sus fronteras son laxas y los intercambios entre los diversos estilos numerosos<sup>17</sup>. Pérez Gómez, coincide en este punto pues advierte que [es necesario] tomar conciencia del carácter flexible y plástico del contenido de toda cultura<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Feixa (1998:62)

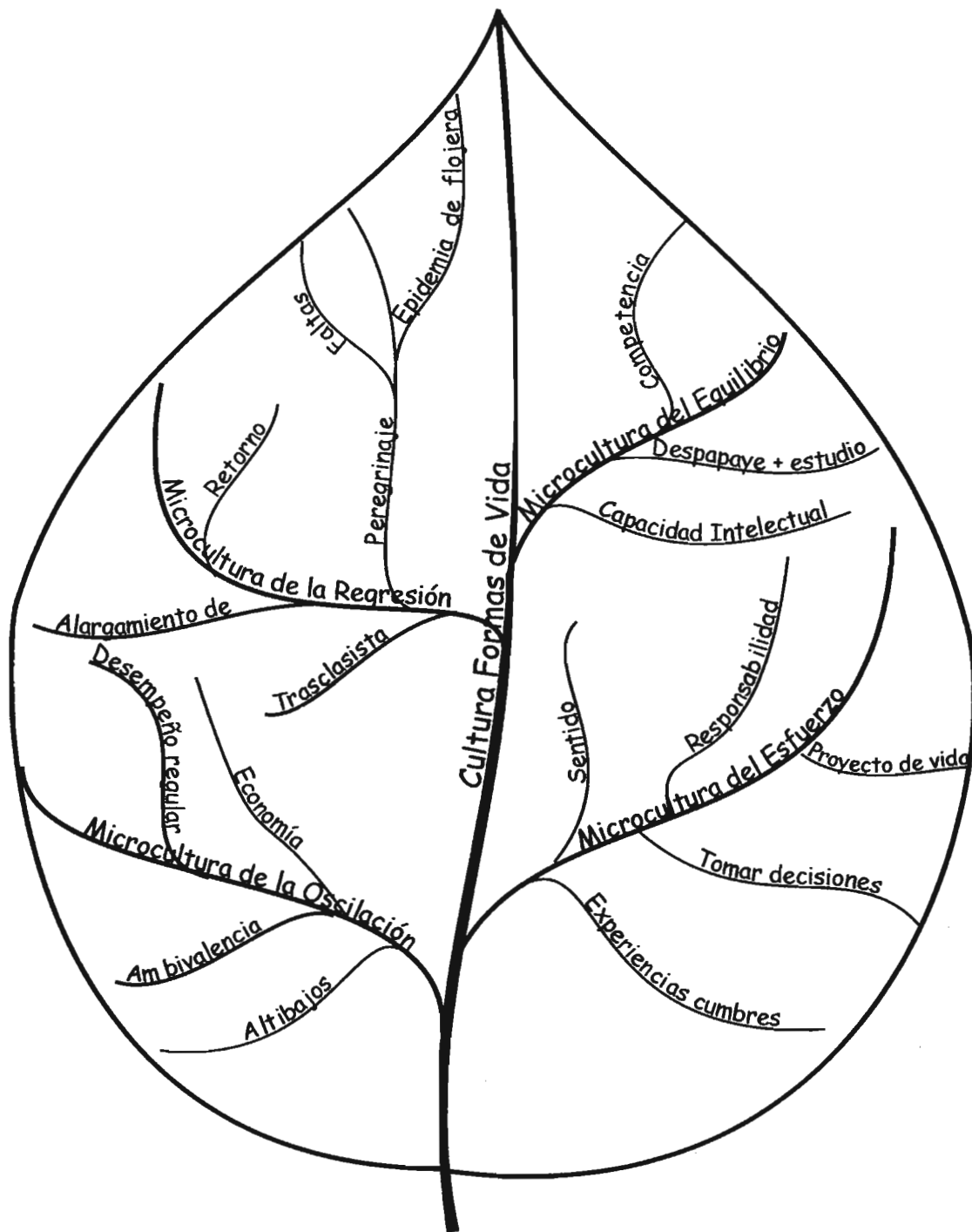
<sup>18</sup> Pérez Gómez (1998:15)

Las nervaduras de la hoja permiten observar cómo a partir de una manera de ser específica, que se va ramificando hacia otras formas de ser específicas –pero ahora ya caracterizadas de manera distinta-, dado que es el mismo fluido el que alimenta a todas, hace que se compartan ciertos caracteres esenciales. Como también es un sólo fluido lo que transita por la red de nervaduras, resulta que en su paso por cierta microcultura va arrastrando ciertos elementos hacia otra, lo que origina cierto parecido entre éstas. *Aire de familia* le llama Wittgenstein.

La imagen de la hoja permite representar cómo las cinco microculturas comparten un mismo espacio, no obstante que sus manifestaciones sean distintas. Así, el mundo de la escuela está habitado por actores a los que llamamos de la misma forma: estudiantes, pero que ellos llenan de sentido, de maneras diversas, de acuerdo al tipo de microcultura que practiquen.

La metáfora de la hoja también permite representar el hecho de que las microculturas se gestan dentro de una estructura (en este caso la escuela) Los límites de la hoja, como los de la escuela, son los que el sistema permite. Por otra parte, la hoja está en movimiento constante, aunque no se vea a simple vista.

Las diferentes trayectorias evidencian que a pesar de compartir un mismo espacio social los itinerarios que siguen los jóvenes estudiantes son distintos - en ocasiones - paralelos aunque algunas veces se tocan, o cruzan, en el desarrollo de las acciones. No obstante compartir un espacio común recrean culturas distintas, mundos de vida diversos, quehaceres distintos, otorgando significados distintos a su estancia en la escuela.



El esfuerzo o la falta de él, es considerado por los estudiantes, como la explicación al buen, regular o deficiente desempeño dentro de la escuela. El éxito se atribuye a "me esfuerzo" mientras que el fracaso se contabiliza como "no le echo las ganas suficientes", las mujeres confían más en el esfuerzo que los hombres. Asimismo están más dispuestas a "trabajar duro" hoy para conseguir mañana, mientras que en el caso de los hombres el proyecto de vida se encuentra más difuso, o bien, porque el proyecto es no tener proyecto. *Formas de vivir* distintas, los buenos alumnos se divierten, las buenas alumnas se sacrifican. Los buenos y regulares alumnos, buscan un bien inmediato (pasarla bien) más que un bien a futuro (bien que si es pensado por las *buenas alumnas* ya que ellas poseen *sentido de la inversión a plazo* (la expresión es de Bourdieu)<sup>19</sup>.

El modelo de estudiante que transita sin ningún problema u obstáculo de sus estudios secundarios al nivel medio superior, y por lo tanto es joven, es más bien una parte, pero ya no da cuenta de la realidad estudiantil, las *misleading trajectories*, es decir, las *trayectorias engañosas* han aparecido en la escena escolar mexicana.

Las trayectorias regresionales pueden considerarse como expresión de una *vulnerabilidad escolar* (la expresión es de Miranda<sup>20</sup>, o bien, como espacio y tiempo de aprendizaje social y académico. Puesto que en el trazado de una trayectoria de este tipo se acumula *capital experiencial*. Así visto lo regresional, -el regreso intencionado o no -, es una más de las maneras en que los estudiantes libran sus batallas privadas y abren un camino para conquistar un espacio en su mundo. En el balance diario, han perdido tiempo, a cambio han ganado experiencia. Y la experiencia como hemos visto nos convierte en otra persona. Y por otra parte, como se pregunta Benjamin, ¿Para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia?<sup>21</sup>

Las trayectorias regresionales son desplegadas por miembros de todo el espectro social, se argumentó a favor de que se trata de una producción cultural, más que de una cuestión de clase social, evidentemente las condiciones que

---

<sup>19</sup> Bourdieu (1995:388)

<sup>20</sup> Miranda (2002:112)

<sup>21</sup> Benjamin (1999:168)



hacen que se trace este tipo de itinerarios estudiantiles son distintas; así en las clases menos favorecidas son más recurrentes la economía y los problemas familiares, mientras que en las clases medias y altas aunque se repiten los problemas familiares son acompañados además de otros fenómenos como: el “contagio negativo” “la soledad”, etc. Asimismo las condiciones, en el tiempo de espera -mientras se regresa a la escuela-, son igualmente diferentes.

Con el despliegue de trayectorias regresionales el estudiante se convierte (del latín *converto* transformarse) en *peregrino* de centros escolares. Pero quizá su nomadismo económico, territorial y cultural, no sea, sino como dice, Reguillo, “porque no hay de otra, son formas, intentos de cerrarle el paso a la crisis, de luchar contra el estallamiento de certezas, domesticar la imprevisibilidad que dicen disfrutar”<sup>22</sup>.

En el caso de la *buena alumna* hay una feliz coincidencia de intereses, puesto que la *buena alumna* hace suyos los objetivos de la institución escolar. Según Felouzis, las alumnas tiene mayor éxito escolar, porque ellas aprenden mejor las exigencias pedagógicas de sus profesores<sup>23</sup>. Tanto *la buena alumna como el buen alumno* buscan distinguirse sin embargo los caminos hacia la distinción son diversos, ellas la persiguen vía el esfuerzo, ellos por la vía de la competencia.

Una trayectoria también es una travesía, cuando ésta se transita acumulando experiencia se convierte en una travesía interior que transforma al estudiante en otro distinto al que inició el viaje. Entonces la travesía suele ser útil, pero también puede hacer que el viajero se descarríe y se extravíe. Cada viajero hace un viaje distinto, pues según Larrosa, no hay un mapa que asegure que el viajero no se extravíará.

Por lo que hemos visto a lo largo de este trabajo la condición estudiantil es mutable los *buenos y buenas alumnas* a veces dejan de serlo, en un momento dado los practicantes de la cultura de la regresión aprenden que ¡ya basta de

---

<sup>22</sup> Reguillo (2000:36)

<sup>23</sup> Felouzis (1994, Citado en Postic (2000:72)

relajo! Y deciden ahora si ponerse las pilas, los alumnos regulares oscilan entre ser buenos y no tan buenos alumnos. Por lo tanto podemos afirmar: continuos desgarramientos marcan al *oficio de estudiante*, sin duda, es el cambio en sus múltiples expresiones quien acompaña a los estudiantes en su tránsito por las instituciones escolares del nivel medio superior. En conclusión no hay identidades definitivas, ser estudiante es una tarea abierta, y el mundo escolar puede ser una trampa pero también un lugar de implicación gozosa.



En la escuela la convivencia entre diferentes estudiantes con diferentes formas de sentir y valorar, diferentes trayectorias, propicia encuentros y desencuentros entre los regresionales y los lineares, entre los flojos/as y los mataditos/as, la buena alumna o buen alumno, y las alumnas/os despapayosas, los correctos/as y los desmadrosos/as, víctimas y victimarios. Tal pluralidad de condiciones de las trayectorias estudiantiles implica el reconocimiento de la diversidad del mundo estudiantil, por lo tanto, es preciso no olvidar la advertencia de Touraine “es necesario no equivocarse: los preparatorianos dignos de todos los elogios y los condenables “revoltosos”, son los mismos”<sup>24</sup>. Están ahí, agregaría Mafessoli, por fortuna o por desgracia<sup>25</sup>.



Si es cierto que toda cultura es contingente, parcial y provisional, la cultura estudiantil no tendría por qué ser la excepción. Por lo tanto, las microculturas estudiantiles documentadas en esta investigación, por su carácter contingente, bien podrían ser de otra manera, ya que sólo aluden a una parte de un todo y tiene un acento provisional. No son así de una vez y para siempre, las culturas estudiantiles cambian con el contexto, la experiencia biográfica, -cómo se cuentan y qué cuentan los estudiantes- y con la comunidad donde está inserta la escuela de procedencia de los alumnos, todo esto le confiere la condición de requerir de una interpretación indefinida.

---

<sup>24</sup> Touraine (1992:203)

<sup>25</sup> Mafessoli (2002a:241)

Por ultimo, la escuela además de *vigilar y castigar* (Foucault) de imponer *violencia simbólica* (Bourdieu), también posibilita el encuentro con el otro y la inestimable oportunidad de acumular capital experiencial que conlleva siempre un trabajo sobre sí mismo. Donde el encuentro con la institución y con los otros, ofrece una oportunidad más para *vibrar juntos* y acumular capital experiencial.

### 5.5.1. ¿Qué es ganar experiencia?

A lo largo de este trabajo se ha estado delineando la hipótesis de la *acumulación de capital experiencial*. A partir de ella se pueden entender las distintas transformaciones por las cuales atraviesan, lo mismo que los niveles de sentido que en ellas encuentran. Aquí esto se entiende en el sentido del padecer, tal y como lo registra la hermenéutica, con lo cual se comprende, a su vez, que no hay una relación pasiva: cada experiencia termina por transformar al sujeto y, como decía Freud, nada puede perderse en este campo: termina por ser una fuente de cognición trascendente.

Por mi mala ubicación, la cual me conducía a falta de metas y esto me llevaba a una indescriptible apatía por la vida, la cual sólo me permitía estar en la escuela como una verdadera hierba. O sea que no hablaba, no pensaba y lo peor de todo no me interesaba nada. Abandoné la escuela. No estar en ella fue un tiempo perdido pero útil, ya que me hizo darme cuenta de lo que realmente quería ser y hasta donde quería llegar. Y para llegar a dónde quiero ir, necesito la escuela. Y es precisamente ahora que me doy cuenta que es, para que sirva, que hay en ella y a dónde me va a llevar. (3/116) Témoç, 19 años, cuarto semestre estudiar le produce satisfacción, se describe así mismo como un estudiante constante y competente.

Seguramente el que me haya salido de la escuela y haya entrado a trabajar me sirvió de escarmiento para darme cuenta lo importante que es el estudio, el estar bien preparado y que no solo el dinero importa en la vida, me di cuenta del tiempo perdido, y quise recuperarlo (3I).

Evidentemente, los ámbitos de formación no se agotan en el aspecto cognoscitivo. Los estudiantes aprovechan los espacios intersticiales de la institución para apropiarse de aprendizajes para la vida<sup>26</sup>. He aprendido cosas de la vida que ni siquiera imaginaba, **aprendí a valorar la vida.**(4M) Ganar experiencia a costa del tiempo, es un balance permanente en la vida de los preparatorianos donde la balanza se inclina casi siempre hacia la capitalización de la experiencia<sup>27</sup>.

Stuardo, considera que la riqueza de la experiencia radica en la creación de “un sentimiento personal positivo, una disposición interna de grandes potencialidades (con lo cual los jóvenes) se sienten capacitados para enfrentar situaciones relacionadas con mayor asertividad, resultándoles más fluidos la conversación, el planteamiento de ideas y la interacción con los demás”<sup>28</sup>.

Estas características conformarían el saber desde la experiencia. Primero resulta finito al estar ligado a la maduración de un individuo en particular; segundo, es inalienable; tercero, y último, no es exterior a la personalidad. Por ello la vida escolar implica también un conocimiento de este tipo. Por ende, una transformación del sujeto que la emprende<sup>29</sup>.

El sujeto de la experiencia, dice Larrosa (2001), es sobre todo el espacio donde tienen lugar los acontecimientos. Es un sujeto expuesto. El sujeto del aprendizaje, de la acumulación *de capital experiencial*, el que perdió tiempo, pero a cambio ganó experiencia. Si tenemos presente que una personalidad se forma a partir de los obstáculos y dificultades, no nos sorprenderá tanto el intercambio de pérdida de tiempo a favor de una ganancia en experiencia. Pues como ya hemos visto la experiencia nos convierte en otra persona. Cano, dice: “la transformación es a la existencia lo que la semilla a la planta, y aunque el desarrollo de la planta pareciese un simple desarrollo, en realidad no es así, pues todo el proceso interno de la semilla puede pasar desapercibido para quien ignore el lugar donde se origina el proceso de la transformación. Igualmente la transformación de la existencia tiene también su dificultad por no ser del todo exteriormente perceptible y bien puede perder su sentido al dirigir su acción externamente o ganar su sentido al dirigirse también externamente”<sup>30</sup>.

---

<sup>26</sup> Gadamer (1996:432)

<sup>27</sup> Ibidem p. 429

<sup>28</sup> Stuardo (1997:22) Citado en Medina (2000:111)

<sup>29</sup> Gadamer (1996:432)

<sup>30</sup> Cano (2003:60)

El preparatoriano que ha ganado experiencia está mejor colocado para resolver sus problemas. Como lo dice Mélich, “la experiencia no nos hace expertos, en el sentido de que no nos ayuda a resolver definitivamente los problemas, porque los problemas fundamentales de la vida no se pueden resolver. La experiencia no es un *manual* a consultar cuando se tiene un problema por solucionar. Pero a pesar de esto, la experiencia es una fuente de aprendizaje, de *formación*. La experiencia es una verdadera fuente de aprendizaje de la vida humana, una fuente de aprendizaje que nos permite en absoluto solucionar problemas, sino **encararlos**. La experiencia nos da un saber singular que nadie puede hacer por nosotros, un modo de situarnos ante un problema, pero jamás nos da una solución (al menos una solución definitiva). Tener experiencia no significa de ninguna de las maneras poseer la clave para resolver las cuestiones que nos asaltan en la vida cotidiana”<sup>31</sup>.

Finalmente en la redacción de este texto intenté seguir el consejo de Eisner, en torno a “crear, presentar, representar y revelar de manera tal que el lector pueda participar empáticamente en los eventos descritos”<sup>32</sup>, sin olvidar la aguda observación de Schutz y Luckman: “la situación biográfica actual es el horizonte actual de la experiencia recordada: “primero quise esto, luego busqué los medios para alcanzar mi objetivo, después hice tal y cual cosa etcétera”; pero a cada una de estas fases recordadas le corresponde también el estribillo: “En realidad he logrado solamente esto”<sup>33</sup>. De ahí que sea necesario tener en cuenta al mirar las distintas trayectorias que la mayoría de las veces son el producto no de lo que se quiso ser o hacer, sino de lo que se pudo. Aquí vale la pena, no olvidar la exhortación de Spinoza: no lamentar, no reír, no detestar, sino comprender.

---

<sup>31</sup> Mélich (2002:75) negritas agregadas

<sup>32</sup> Eisner (1978:197)

<sup>33</sup> Schutz y Luckman (1973:99)

¿ Quién eres?: “Permítame ... responderle en la forma clásica y contarle una historia”, esta es la única aspiración digna del hecho de que se nos haya otorgado la vida.

Hanna Arendt

## Capítulo 6

### Consideraciones finales

Proponiendo problemas nuevos más que descubriendo respuestas definitivas a los añejamente formulados; reconociendo la complejidad de la institución escolar con la suma de interacciones que la recorren; oscilando entre la observación de quien investiga y la apertura de un espacio donde la voz de los propios actores habla, el trabajo expuesto ha problematizado la forma en que el estudiante se interpreta, imagina, observa y establece un repertorio heterogéneo de cercanías y distancias frente a los otros a través de sí mismo; frente a sí mismo a través de los otros.

Para ello, debió multiplicarse esta problematización entre las narrativas que los propios estudiantes realizan acerca de ellos mismos en su experiencia escolar, por un lado, y las observaciones correspondientes a modos concretos de su experiencia de ser estudiante, por otro. Si en la primera de estas ramificaciones lo central es observar la valía del testimonio que ellos mismos elaboran, en la segunda lo que adquiere mayor relevancia es la manera en que su experiencia puede ser descrita en los términos de una trayectoria, con sus cualidades particulares, como se describió en el lugar pertinente. Desde luego, entre estos dos polos hay unidad: la experiencia de ser estudiante.

¿Cómo puedo vivir yo?, ¿cómo podemos vivir nosotros? En estas dos preguntas está contenido el impulso que traza toda la historia de la humanidad. Ética, política, educación, arte, religión, amistad, familia, han surgido dando –o tratando de dar- una respuesta a alguna –o ambas- de ellas. Son, en suma, preguntas fundamentales de la cultura, y lo son también de la experiencia de ser estudiante. Pero las respuestas que nacen frente a esto no son cerradas ni unitarias. De ahí que los principales hallazgos de este trabajo expresen la multiplicidad cultural

imperante en la escuela y, por ende, la diversidad que significa toda experiencia de ser estudiante. Esto es, el estudiante no recorre una senda central, mas no por ello se reduce a lo periférico. El problema es otro, y no cesa de tener una expresión en plural.

En tanto que problema cultural, el ser estudiante encuentra un registro bastante amplio, la vez que lo sigue diversificando en su movilidad. Es por ello que diversas microculturas, con su correlato específico –los *habitus* particulares- son aquí testificadas a la luz de las propias narraciones, vistas en sí mismas, o a través de las trayectorias que las definen. Lo que se encuentra es que todas ellas suelen subsistir y en ciertos momentos ser mutuamente incluyentes, cuando no enriquecedores en su interacción. En cualquier caso, se trata de abandonar la centralidad de la voz exterior, de los niveles globales y de las linealidades tradicionales que desconocen esta riqueza de la realidad de la experiencia.

Es obvio que la experiencia de ser estudiante recorre procesos de aprendizaje. Estos no se reducen a los contenidos curriculares ni a los medios visibles con los cuales se construye la institución escolar. Aquí se mostró la pertinencia no sólo de una cultura global, sino del enriquecimiento en las fuentes que suscitan todo este conocimiento. De ahí que se arribe a la conclusión de que la vida estudiantil implica, por necesidad, una *acumulación de capital experiencial*, donde se incluyen todas las formas, contenidos, relaciones y posibilidades del conocimiento adquirido, a la vez que se da cuenta de las transformaciones que los alumnos experimentan, recogiénolas como parte central de toda esta experiencia vital. La forma de conocer este capital va en las propias narraciones, a través de las cuales lo mismo se cuenta que se construye. Esto es, la narración no es posterior a esta experiencia acumulada, sin parte integral de ella; como capital central de la vida de los alumnos, incluye la totalidad de su vivencia, sino trazar tajantemente distancias entre lo visible e invisible de todo este proceso recorrido.

La palabra “fin” no clausura las historias, como lo supo ver Borges. De ser esto cierto, los intersticios en ellas tampoco se pueden aislar, ni sus límites se expresarían de antemano, focalizándose en un registro unívoco. O, para decirlo de otra forma, la historia es equivalente a la vida, y esta última se atraviesa más que se esquematiza. Esto ocurre también en la vida estudiantil, y en la forma en que ésta se asume por su propia mirada. Entonces, más que un límite, cada una de estas palabras finales no es sino la posibilidad de otro comienzo, tan vasto como cada una de las experiencias de ser estudiante –que son la experiencia del ser del estudiante-, siempre irreductibles. No es gratuita la postura de Kierkegaard: la vida no se explica; se vive. No es otra cosa lo que reclama la experiencia de ser estudiante.

## 7. Bibliografía

Nota: En algunos casos, se coloca doble paréntesis, el primero corresponde al año de la primera edición, y el segundo al año de la edición consultada.

- Abbagnano, Nicola (1985), *Diccionario de Filosofía*, México, FCE.
- Aboites, Hugo (2000), Examen único 1996-200: Balance, en *Revista Educativa* No. 19, año 8, abril-junio, Toluca, México
- Abramovay, Miriam e Rua, Maria das Gracias (2003), *Violencias nas escolas*, Brasília: UNESCO
- Abramovay, Miriam (2003), *La violence et l'école: le cas du Brésil*, Deuxime Conférence Mondiale sur la Violence á l'école, Quebec, Canadá
- Abril, Gonzalo (1995), *Análisis semiótico del discurso* en Delgado J. M. y J. Gutiérrez (1995) *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Síntesis, Madrid
- Aceves, Jorge (1993), *Historia Oral*, México, Instituto Mora
- Adorno, Theodor (1973), *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu editores
- Agamben, Giorgio (1989), *Idea de la Prosa*, Barcelona, Península
- Aguirre Lora, María Esther (1997), *Calidoscopios comenianos I*, México, UNAM
- Agustín, San, *Confesiones*, Madrid, Sarpe
- Alberoni, Francesco (1993), *La amistad Aproximación a unos de los más antiguos vínculos humanos*, Barcelona, Gedisa
- Alfaro Lemus, David (1991), *La perspectiva del alumno al transitar por la licenciatura en psicología*. En Memoria electrónica del V Congreso Nacional de investigación Educativa, Aguascalientes, México.
- Alonso, L.E. (1995), *Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*, en Delgado J. M. y J. Gutiérrez



- (1995), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Síntesis, Madrid
- Andreas, Reinhard (1980), *El miedo escolar*, Barcelona, Herder
  - Aranguren, J. L. (1986), *La juventud europea a lo largo de cuarenta años*, *Papers de Sociología*, No. 25 (p.19-22)
  - Arendt, Hannah (1967) (1997), *¿Qué es la política?* Barcelona, Paidós
  - (1999), *Eichman en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Barcelona, Lumen
  - (1958) (1998), *La condición humana*, Barcelona, Paidós
  - (2001), *Hombres en tiempos de oscuridad*, Barcelona, Gedisa
  - Ariés, Philippe (1973) (1987), *El niño y la vida familiar en la Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus
  - Aristóteles, (2000), *Ética Nicomáquea*, Madrid, Biblioteca Básica Gredos
  - Aristóteles (2000), *Retórica*, Madrid, Biblioteca Básica Gredos
  - Aron-Schnapper y Hanet Daniele (1993), *De Herodoto a la grabadora: fuentes y archivos orales*, en Aceves Jorge (1993), *Historia Oral*, México, Instituto Mora.
  - Avalos, Beatrice (1989), *Interpretando el éxito y el fracaso, en: Enseñando a los hijos de los pobres. Un estudio etnográfico en América Latina*. International Development Research Center, Ottawa, Ontario, Canada
  - Avila, A. (1994), *O Lúdico e as Projecoes do mundo Barroco*; Editorial Perspectiva, Sao Paulo, Brasil
  - Bartra, Roger (1996), *En attendant Braudel*, *La Jornada Semanal*, 22 septiembre
  - Baudelot, Christian., et al (1987), *Los estudiantes, el empleo y la crisis*, Madrid, Akal, la primera edición en francés es de 1981
  - Beck, Ulrich (1999), *Hijos de la libertad*, Buenos Aires, FCE

- 
- Becker, H. (1952), Social Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship, en Journal Educational Sociology, No. 25
  - Becker, Howard S. et al (1977), Boys in White. Student Culture in Medical School, Chicago, University de Chicago Press  
Los extraños. Sociología de la desviación, Buenos Aires, Amorrortu editores
  - Benjamin, Walter (1936) (1973), Experiencia y pobreza en Discursos interrumpidos, Madrid, Taurus,  
(1977) (1993), La metafísica de la juventud, Barcelona, Paidós  
(1999), Para una crítica de la violencia y otros ensayos, Iluminaciones IV, Madrid, Taurus
  - Berger, Peter, y Thomas Luckmann (1979), La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu editores
  - Bertaux, Daniel (1993), De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica en José Miguel Marinas y Cristina Santamarina LA HISTORIA ORAL: Métodos y experiencias, Madrid, Debate.
  - Bertely, María (1985), La realidad emocional y sensual en la familia y en el jardín de niños, tesis de maestría, DIE, México  
(1999), Conociendo nuestras escuelas, México, Paidós
  - Bettelheim, Bruno (1982), Educación y vida moderna, Crítica, Barcelona
  - Bourdieu, Pierre y J. C. Passeron (1967), Los estudiantes y la cultura, Barcelona, Ed. Labor, la edición en francés es de 1964  
(1988), Cosas Dichas, Buenos Aires, Gedisa  
(1990), Sociología y Cultura, México, Grijalbo  
(1990b), La distinción, Madrid, Taurus Humanidades  
(1995), Las Reglas del Arte, Barcelona, Editorial Anagrama

- (1997), Razones prácticas, sobre la teoría de la acción, Barcelona, Anagrama
- (1998), Cosas dichas, Buenos Aires, Gedisa
- y P. Champagne (1999), Los excluidos del interior en La miseria del mundo, Buenos Aires, FCE
- Blaya, Catherine, (2002), Clima escolar e violencia nos sistemas de ensino secundario da Francia e da Inglaterra en - Debarbieux, Eric y C. Blaya (orgs) (2002b), Violencia nas escolas e políticas públicas, UNESCO, Brasil
  - Braudel, Fernand (1969) (1991), Escritos sobre Historia, México, FCE
  - Brinnitzer, Evelina V. (2002), Yo me aburro, tu me aburres, todo me aburre. El aburrimiento y la experiencia de sí. En Revista digital, Buenos Aires, Año 8, No. 52, septiembre.
  - Brizman, (1989), Curriculum Inquiry Vol. 19, No.2, 1989
  - Bruner, Jerome (1969), Hacia una teoría de la instrucción, Uthea  
(2000), Actos de significado, Madrid, Alianza  
(2001), Realidad mental y mundos posibles, Barcelona, Gedisa
  - Bruner J., y S. Weisser (1998), La invención del yo: la autobiografía y sus formas en Olson, D. R. Y N. Torrance (1998) (comp.), Cultura escrita y Oralidad, Barcelona, Gedisa, segunda reimpresión.
  - Buendía Eisman, Leonor et al (1988), Métodos de investigación en psicopedagogía, Mc. Graw Hill, España
  - Calvino, Italo (1998), Seis propuestas para o próximo milenio, Sao Paulo, Companhia das letras
  - Canevacci, Massimo (1990), Il punk e il flaneur, en Antología della comunicazione visuale, Sapere 2000, Roma

- 
- Cano, Javier (2003), El concepto de temporalidad en el pensamiento de Soren Kierkegaard (una patología del espíritu) Tesis de licenciatura en filosofía, UAEM
  - Carrizales, César (1998), Estética de la formación, en Arte y pedagogía, México, Lucerna Diogenis  
(1999), Violencia y Seducción en el cine de educación, México, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca
  - Carvajal J, Alicia, et.al. (1993), Estados de conocimiento, Cuaderno No.1, México, COMIE, Segundo Congreso Nacional de IE.
  - Carvajal J, A, Spitzer, T., Guzmán, C., y Zorrilla, J.F. (1996), Alumnos en Ducoing, Patricia y Monique Landesman (coordinadoras), (1996), Sujetos de la educación y formación docente, México, COMIE
  - Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, Jóvenes Mexicanos del siglo XXI, Encuesta Nacional de Juventud 2000, México 2002
  - Cechin, Gianfranco (1998), Diálogo en Schinitman, D.F., Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, Buenos Aires, Paidós, Segunda reimpresión 1998
  - Cervini, R. Y E. Tenti, (1986), La estructura perceptiva del maestro en relación con sus alumnos: un estudio exploratorio. En Tenti, E., Corenstein, M. Y R. Cervini, Expectativa del maestro y práctica escolar, Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica. Serie Investigación Educativa, Num. 2, México, UPN,
  - CIJ (2000), Adherencia escolar y consumo de drogas. Informe de investigación Núm. 99-07
  - Collingwood, Robin G. (1952), Idea de la historia, México, FCE
  - Cohen, Phil (1972), Subcultural conflict and Working Class Community, Working Papers in Cultural Studies, University of Birmingham

- 
- Cohen, Stan (1972), *Folk Devils and Moral Panics: The creacion of the Mods and Rockers*, Mc Gibbon&Kee, London
  - Coles, Robert (1989), *The call of stories: theaching and the moral imagination*, Boston: Houghton Mifflin
  - Coleman, James (1961), *Los adolescentes y la sociedad*, Barcelona, Labor
  - Conapo (1995), *Las mujeres en el sistema nacional de educación y su formación para la ciencia y la tecnología*. Col. *La situación de la mujer en México*, No. 3, México
  - Cornejo, Alejandro (1998), *Estudiantes de bachillerato del CCH; representaciones y perspectivas de la vida estudiantil e institucional en Ducoing*, Patricia y Monique Landesman (coordinadoras), (1996), *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza aprendizaje*, México, UNAM
  - Corona G. Antonio (2002), *Disciplina y violencia escolar: dispositivos organizacionales y pedagógicos*, tesis Maestría en pedagogía, UPN, México
  - Coulon, Alain (1997), *Le métier d'étudiant L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, France PUF
  - (1995), *Etnometodología y Educación*, Barcelona, Paidós
  - Covo, M. (1993), *La universidad, reproducción o democratización? En Los estudiantes, la elite y la masa*, J. Zorrilla (comp..) México, Cuadernos del CESU No. 1, UNAM
  - Chapela, Luz María (1997), *Los jóvenes y la cultura en Jóvenes Cuarta época*, Año 1, No. 4, México, D.F. Abril-junio
  - Chávez, R. (1984), *The use of high inference measures to study classroom climates: a review*, *Review of Educational Researcher*, (54), 2, p. 237-261

- 
- Chihu Amparán, Aquiles, (coordinador) (2002), Sociología de la identidad, México, UAM
  - Debarbieux, Eric (2003), Maltraitances entre élèves, intimidations et harcèlements: une autre forme de violence (CD Rom) Observatoire Européen de la violence France.
  - Debarbieux, Eric y C. Blaya (orgs) (2002a), Violencia nas escolas Dez Abordagens Europeias, UNESCO, Brasil
  - (2002b), Violencia nas escolas e políticas públicas, UNESCO, Brasil
  - Debord, Guy (2003), Comentarios sobre la sociedad del espectáculo , Barcelona, Anagrama
  - De Certeau, Michel (1978), La escritura de la historia, México, UIA
  - (1996), La invención de lo cotidiano, tomo I Artes de hacer, México, UIA
  - Delamont, Sara (1985), La interacción didáctica, Madrid, Cincel
  - De Garay, Adrián y M.A. Casillas (2002), Los estudiantes como jóvenes en Nateras Alfredo, (2002), Jóvenes, culturas e identidades urbanas, México, UAM
  - De Garay, Graciela (1997), Cuéntame tu vida, Historia oral: historias de vida, México, Instituto Mora
  - De Martino, Giulio y Marina Bruzzese, (1996), LAS FILOSOFAS, las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento, Madrid, ediciones Cátedra
  - Derrida, Jacques (1998), Políticas de la amistad, Madrid, Trotta
  - Descartes, René (1637), El discurso del método, Madrid, Sarpe, Col. Los grandes pensadores
  - Dewey, John, (1929) (1990), Educación y Democracia, Madrid, Morata
  - Díaz Barriga, Ángel (1993), Auto percepción estudiantil sobre su papel en el aprendizaje. Análisis de un caso, en Revista de la Educación

- Superior 12 (48) Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, pp. 99-109
- Diccionario VOX Latino-Español/Español-Latino. México rei
  - Dilthey, Wilhelm (1986), *Crítica de la razón histórica*, Barcelona, Península
  - (1990), *Teoría de las concepciones del mundo*, México CNCA
  - (2000), *Dos escritos sobre hermenéutica*, Madrid, Istmo
  - Dubet Francois, (1991), *Les Lyceens, France*, Éditions du Seuil
  - Dubet, Francois, (1994), *Les mutations du système scolaire et les violences à l'école*, en *Les cahiers de la sécurité intérieure*, No. 15, p.19-35
  - Dubet Francois y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada Editorial.
  - Ducoing, Patricia y Monique Landesman (coordinadoras) (1996), *Sujetos de la educación y formación docente*, México, COMIE
  - Duesenberry, J.S. (1944), *Income, Saving and the Theory of Consumer Behavior*, Cambridge, Massachussets, Harvard Univesity Press
  - Durand, Victor M. (2002), *Formación cívica de los estudiantes en la UNAM*, México
  - Durkheim, Emile (1938) (1981), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid, La Piqueta,
  - (1977), *Educación y Sociología*, México, Colofón
  - Dussel, Inés y M. Caruso (1999), *La invención del aula*, Buenos Aires, Santillana
  - Edel, León (1990), *Vidas Ajenas*, Principia Biographica, Buenos Aires FCE
  - Egan, Kieran (1999), *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Amorrortu editores
  - Eisner, E., (1978), *Humanistic trends and the curriculum fields*, *Journal of Curriculum Studies*, 10 (3) pags. 197-204.
  - Elbaz, (1990), *Knowlegde and discourse: The evolution of research on thinking*, Londres Falmer Press

- Erickson, Frederick (1989), Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en Wittrocck, Merlín C. La investigación de la enseñanza II, Barcelona, Paidós/ MEC
- Everhart, R. (1983), Reading, writing and resistance. Adolescence and labor in a junior high school, Boston Routledge and Kegan
- Feixa, Carles, (1993), La juventud com a metàfora. Sobre les cultures juvenils. Generalitat de Catalunya, Barcelona
- (1998), El reloj de arena, México, Causa joven
- (1999), De jóvenes, bandas y tribus, Barcelona, Ariel
- (2000), Los espacios y los tiempos de las culturas juveniles en Medina (2000), Aproximaciones a la diversidad juvenil, México, El Colegio de México.
- Feixa, Carles, Carmen Costa y J. Pallarés (eds) (2002a), Movimientos juveniles en la Península Ibérica Graffitis, grifotas, okupas, Barcelona, Ariel
- Feixa, Carles, Fidel Molina y C. Alsinet (2002b), Movimientos juveniles en América Latina Pachuchos, malandros, punketas, Barcelona, Ariel
- Finkelkraut, A. (1987), La derrota del Pensamiento, Barcelona, Anagrama
- Ferraro, Ricardo A. (1999), La marcha de los locos, Buenos Aires, FCE
- Ferrater Mora, J., (1982), Diccionario de filosofía, Madrid, Alianza
- Foucault, Michel (1984), La historia de la sexualidad, tomo 2 El uso de los placeres, México, Siglo XXI
- (1976), Vigilar y castigar, México, Siglo XXI
- Frankl, Victor (1987), Ante el vacío existencial, Barcelona, Herder
- (1994), El hombre en busca de sentido, Barcelona, Herder
- Freud, Sigmund, (1973), Sobre la Psicología del Colegial, Obras Completas, Tomo II, y tomo VIII, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva
- Friedenberg, E. Z. (1963), The Vanishing Adolescent, New York, Dell
- Frith, S., (1978), Sociología del Rock , Madrid, Júcar



- Fromm, Erich, (1959) (2004), El arte de amar, México, Paidós,
- Fuchs, Marek (2003), Development and causes of violence in schools results from a five year longitudinal study in Germany. Conferencia dictada en la Deuxime Conference mondiale sur la violence à l'école. Québec, Canadá
- Fuentes M., Olac, (1985), Crítica a la escuela El reformismo radical en Estados Unidos, México, ediciones El Caballito/SEP
- Furlán, Alfredo, (2003) (coordinador), Procesos y prácticas de convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En Piña, J.M., A. Furlán y Lya Sañudo (2003), Acciones, Actores y Prácticas educativas México, COMIE, Estado del Conocimiento No. 2
- Furlong Andy, y Fred Cartmel (2001), Estilos de vida en los jóvenes De los pasatiempos al consumo en Jóvenes, revista de estudios sobre la juventud, Nueva época, año 5, Num. 15, México D.F. septiembre-diciembre
- Gadamer, George Hans, (1995), El inicio de la filosofía, México, Siglo XXI (1996), Verdad y Método, Salamanca, editorial Sígueme, Tomo I (2001), Acotaciones hermenéuticas, Madrid, Trotta
- Gallart, María Antonia (1992), La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la practica de la investigación en Forni, et al (1992), Métodos cualitativos II, Buenos Aires, Centro editor de América Latina
- Galeana, Rosaura, (1997), La infancia desertora, México, Fundación SNTE
- Gallegos, Angélica, Eugenia Lucas y Eulalio Mayorga (1988), La vida de los adolescentes en la escuela secundaria: una aproximación desde lo cotidiano, tesis de licenciatura, Escuela Normal Superior de México, México

- 
- Galloway, David (2003), Should we try to reduce bullying by trying to reduce bullying en Memoria de Deuxieme conference mondiale sur la violence a l'ecole, Quebec Canada.
  - García, J.E. (1995), Fundamentos para la construcción de un modelo sistémico del aula, en Porlán et al (1995), Constructivismo y enseñanza de las ciencias , Sevilla, Diada
  - Geertz, Clifford (1994), Conocimiento local, Barcelona, Paidós
  - (2001), La interpretación de la cultura. Barcelona, Gedisa, Undécima impresión
  - Giddens, Anthony, (1999) (2000a), Un mundo desbocado, Madrid, Taurus  
(1993) (2000b), La transformación de la intimidad Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Madrid, Cátedra
  - Giddens A. y Will Hutton, (eds) (2001), En el límite la vida en el capitalismo global, Barcelona, Kriterion-Tusquets
  - Gilly, M. (1974), La représentation de l' élève par le maître à l' école en Psychologie Française, Vol. 19, Num. 3, 1974, p.127-150
  - Giménez, Gilberto (2002), Paradigmas de identidad en Chihu Amparán, Aquiles, (coordinador) (2002), Sociología de la identidad, México, UAM
  - Giordan André y G. Vecchi (1999), Los orígenes del saber, Sevilla, Diada
  - Giorgi, Amadeo (1975), Phenomenology and Psychological Research, Duquesne, University Press, Pittsburg, P.A.
  - Girard René (1998), La violencia y lo sagrado, Barcelona, Anagrama
  - Giroux, Henry A. (1985), Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico, en Cuadernos Políticos, No. 44, Julio-diciembre  
(1994), Jóvenes, diferencia y educación postmoderna en Nuevas perspectivas críticas en educación, Barcelona, Paidós  
(1995), El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa en De alba, A., Posmodernidad y Educación, México, CESU/UNAM

- 
- Goetz, J.P. y Le Compte, M. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata
  - Goffman, Irving (1989), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu editores
  - Gómez Nashiki, Antonio (1996), *La violencia en la escuela primaria. Un estudio de caso Tesis de maestría Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México*
  - Goolishian, H.A. y H. Anderson (1994), *Narrativa y Self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia*, en Schinitman, D.F., *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, Segunda reimpresión 1998
  - Graham, Robert L. (1995), *Historias de la enseñanza como tragedia y novela en McEwan Hunter y Kieran Egan (1995), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu
  - Granja Castro, J., (1992) *La condición de alumno: materiales para una discusión*, México, DIE-CINVESTAV del IPN
  - Gudmundsdottir, Sigrun (1995), *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos en McEwan Hunter y Kieran Egan (1995), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu
  - Guzmán Gómez, Carlota (1991), *Juventud Estudiantil: Temáticas y líneas de investigación*, México, Unam/Crim, *Aportes de investigación* 52 (1992), *Los estudiantes ante el mercado de trabajo. El caso de economía e historia de la UNAM*, en *Sociotam Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Núm. 2, UAT, Tampico, México (1994), *Entre el deseo y la oportunidad: Los estudiantes de la Unam frente al mercado de trabajo*, México, Unam/CRIM

- (2002), Reflexiones en torno a la condición estudiantil en la década de los noventa: los aportes de la sociología francesa en PERFILES educativos Vol. XXIV, núms. 97-98
- Gvirtz, Silvina y M. Palamidessi (1999), El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza, Buenos Aires, AIQUE
  - Halbwachs Maurice (1950), La mémoire collective, Paris PUF
  - Hall, Edward T. (2001), La dimensión oculta, México, Siglo XXI
  - Hargreaves, David (1978) (1986), Las relaciones interpersonales en la educación, Madrid, Narcea
  - Hardy, Barbara (1977), Narrative as a primary act of mind, en M. Meek, A. Warlow (eds) The cool web Londres, Bodley Head
  - Haroutunian-Gordon, Sophie (1995), El papel de la narrativa en la discusión interpretativa, en McEwan Hunter y Kieran Egan (1995) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu
  - Hart, F.R. (1970), Notes for an anatomy of modern autobiography, New Literary History, 1, págs. 485-511
  - Hayden Carol y C. Blaya (2002), Comportamientos violentos e agresivos nas escolas inglesas en Debarbieux, Eric y C. Blaya (orgs) (2002) Violencia nas escolas Dez Abordagens Européias, UNESCO, Brasil
  - Hegel, Georg W. F., (1807) (2002), La fenomenología del espíritu, México, FCE
  - Heller, Agnes (1987), Teoría de los sentimientos, México, Fontamara
  - (1989), Sentirse satisfecho en una sociedad insatisfecha en - Heller, A. y Fernc Feher (1989), Políticas de la posmodernidad. Ensayos de crítica cultural, Barcelona, Península
  - (1989) Existencialismo, alineación, posmodernismo: los movimientos culturales como vehículos de cambio en la configuración de la vida

- cotidiana en - Heller, A. y Fernc Feher (1989), Políticas de la posmodernidad. Ensayos de crítica cultural, Barcelona, Península,
- Hendry et al (1993), Young People's Leisure and Lifestiles, Routledge, Londres
  - Hobsbawm, Eric (2000), Entrevista sobre el siglo XXI, Barcelona, Crítica
  - Hopenhayn, Martin (2003), El nuevo mundo del trabajo en Seminario Internacional Jóvenes del siglo XXI, México
  - Huberman, Michael (1995), Trabajando con narrativas biográficas En McEwan Hunter y Kieran Egan (1995), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu
  - Husén, Torsten (1986), La escuela a Debate, Problemas y futuro, Madrid, Narcea
  - Ibarra, Luis (1998), Nerds, Buena onda y Muppets. La Utopía en. Ducoing, P., (1998), Sujetos, procesos de formación y de enseñanza aprendizaje, México, UNAM
  - Ibarrola, María de, (1983), Los sujetos sociales ausentes y presentes en la planeación de la educación superior . Foro Universitario (33), p. 27-36
  - Imberti, Julieta (2001), Violencia y escuela, Barcelona, Paidós
  - INEGI, (1995), Indicadores de desempleo, México
  - IRIS, Misleading Trajectories? An evaluation of the Unintended Effects of Labour Market Integration Policies for Young Adults in Europe, Executive Summary, January 2001
  - Iufm, (2003), Maltraitances entre élèves, intimidations et harcèlements: une autre forme de violence, CDROM Observatoire Européen de la violence
  - Jacinto, Claudia y A.L. Suárez (1997), Juventud, pobreza y formación profesional en Cuestiones actuales de la formación, Uruguay, Red Latinoamericana de educación y Trabajo

- 
- Jackson, Philip (1995), Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza en McEwan Hunter y Kieran Egan (1995), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu  
(1998), La vida en las aulas, Madrid, Morata
  - Julia, Dominique (1993), La cultura escolar como objeto histórico en Menegus y González (coords) (1995), Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica, México, UNAM
  - Kães, René (1989), La institución y las instituciones, estudios psicoanalíticos, Buenos Aires, Paidós
  - Kaplan, Carina (1992), Buenos y Malos Alumnos, descripciones que predicen, Buenos Aires, Aique. Prologo de Emilio Tenti
  - Kant, Immanuel (1803) (1983), Pedagogía, Madrid, Akal
  - Kent, Rollin, Conferencia Tendencias y Problemas de la Educación Superior en México, dictada en el ISCEEM, Toluca, Méx. 1997
  - Kermode, F. (1967) (1988), El sentido de un final, Barcelona, Gedisa
  - Kierkegaard, Soren, (1984), Diario de un seductor, Editor Juan Pablos
  - Kuhn Thomas (1995), La estructura de las revoluciones científicas, México, FCE
  - Kundera, Milan (1986), El arte de la Novela, Barcelona, Tusquets
  - Lakoff, G., y Mark Johnson (1980), Metáforas de la vida cotidiana, Madrid, Cátedra
  - Laplanche, Jean y J.B. Pontalis (1993), Diccionario de psicoanálisis, Barcelona, Labor
  - Larrosa, Jorge (1994), Escuela, poder y subjetivación, Madrid, La Piqueta  
(1998), La experiencia de la lectura, Barcelona, Laertes, segunda edición  
(1995), Déjame que te cuente, Ensayos sobre narrativa y educación, Barcelona, Laertes

- (2001), Notas sobre a experiencia e o saber de experiencia, Seminario Internacional de Educacao de Campinas, Brasil,
- Le Goff, Jacques, (1957) (1985), Los intelectuales en la edad media, Barcelona Gedisa
  - Leval, I., et al. (1996), El castigo corporal en la niñez: ¿endemia o epidemia?, en Boletín Oficina Sanit Panam. 120 (3) Estados Unidos
  - Levi, Giovanni y J. C. Schmitt (1996), Historia de los jóvenes, Madrid, Taurus
  - Levinson, Brandley (1992), Conflicto y colectividad: un reporte desde la secundaria, en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (comps), La gestión pedagógica en la escuela, UNAM-OLERAC, Santiago de Chile, pp.13-55
  - Lewis, Oscar (1982), Los hijos de Sánchez, México, Grijalbo
  - Lincoln, Y. S. Y Guba, E. G. (1985), Naturalistic inquiry. Beverly Hills, C.A. Sage
  - Lynd R. Lynd H. (1957), Middletown. A Study in Modern American Culture, - - Haverst, San Diego (1929)
  - Lipovetsky, Gilles (1983) (2000), La era del vacío, Barcelona Anagrama (1987) (2001), El imperio de lo efímero, Barcelona, Anagrama
  - Logde, David (1990), Narration with words, en H. Barlow, et al (eds.) Images and understanding, Cambridge, RU: Cambridge University Press
  - López Chinchilla Yan Yanin (1998), El discurso autoritario y las relaciones relaciones de dominación en la escuela primaria, México, La vasija No. 68
  - Loredó, Arturo (2002), El maltrato a los niños: una cruda realidad que ha alcanzado vigencia mundial en Medinet, el sitio oficial de las sociedades médicas, [www.hte://A: Maltrato](http://www.hte://A: Maltrato)
  - Lutte G. (1991), Liberar la adolescencia Barcelona, Herder

- 
- Machado Pais (2002a), Praxes, graffitis, Hip-hop. Movimientos y estilos juveniles en Portugal en Feixa et-al (eds.) Movimientos juveniles en la Península Ibérica, Barcelona, Ariel
  - (2002b), Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses) Estudios de Juventud No. 56, España
  - Mac Donald, Irene (1999), Una lente de ampliación: la violencia de la escuela vista por el alumno. En Ross y Watkinson (1999), La violencia en el sistema educativo, España, Editorial La Muralla
  - MacIntyre, Alasdair, (1981) (1987), Tras la virtud, Barcelona, Crítica.
  - McEwan Hunter y Kieran Egan (1995), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu editores
  - McLaren, Peter (1995), La escuela como un performance ritual, México, Siglo XXI
  - Mafessoli, Michel (1990), El tiempo de las tribus, Icaria, Barcelona
  - (1993), El conocimiento ordinario, México, FCE
  - (2002a), Tribalismo posmoderno. De la identidad a las identificaciones. En Chihu A. (2002), Sociología de la identidad, México, UAM
  - (2002b), Nomadismos juveniles en Feixa, C., et al. (2002), Movimientos juveniles en la península Ibérica, Barcelona, Ariel
  - (2003), Pensar lo contemporáneo: riesgos, instituciones y nuevas sociabilidades (conferencia) en Seminario Internacional Jóvenes del siglo XXI, México.
  - (2004), El nomadismo, vagabundeos iniciáticos, México, FCE
  - Malinowski, Bronislaw (1922) (1975), Los Argonautas del Pacífico Sur, Barcelona, Península
  - Mandoki, Katia (1994), Prosaica, México, Grijalbo
  - Mannheim, Karl (1990), Le problème des générations, Paris, Nathan



- 
- Martín Criado, Enrique (1998), *Producir la juventud*, Madrid, Istmo
  - Martínez Díaz, José Luis (2004), *Educación, una construcción significativa entre los profesores formadores de docentes*, Tesis de maestría, Toluca, ISCEEM
  - Maslow Abraham H. (1964), *Religions, values and peak experiences*. Columbus, Ohio: Ohio State University Press
  - (1967), *La autorrealización y más allá de ella* en Lindsey, Hall y -
  - Manosevitz (1978), *Teoría de la personalidad*, México, Limusa
  - Matsui Santana, O., y Sánchez Sucilla (2000), *Uso de sustancias psicoactivas en estudiantes de Educación Media del Estado de Jalisco México*, U de G, SEJ,
  - Matsui et al (2001), *El DUSI-R y los estudiantes del Estado de Jalisco. Comparación por Género y nivel escolar*, en *Anuario de Investigación del Centro de Estudios de Alcoholismo y Adicciones*, México, U de G.
  - Mead, Georges H. *Espíritu, persona y sociedad*, México, Paidós
  - Medina, Gabriel (2000), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México
  - Melich, Jean Carles (2002), *Filosofía de la finitud*, Barcelona, Herder
  - Meneses, Gerardo (2002) (compilador), *Nuevas aportaciones al discurso y el sentido de la orientación educativa*, México, Lucerna Diogenis
  - Michel, Andréé (1983), *El feminismo*, México, FCE
  - Michelet, Jules, (1877) (1972), *El Estudiante*, México, Siglo XXI
  - Miranda, Francisco, (2002), *Transición educación-mercado de trabajo en jóvenes en Jóvenes Mexicanos del siglo XXI Encuesta Nacional de la Juventud 2000*

- 
- Monsiváis, Carlos (2003), Conferencia inaugural, Seminario Internacional Jóvenes del siglo XXI, sociedad de la información y nuevas identidades, México,
  - Montesinos, Rafael (2002), Masculinidad y juventud. La identidad genérica y sus conflictos en Nateras, A. (2002), Jóvenes, culturas e identidades urbanas, México, UAM
  - Monod, Jean (2002), Los Barjots Etnología de bandas juveniles, Barcelona, Ariel
  - Montaigne, Ensayos, México, Conaculta/ Océano
  - Musgrove, Frank (1965), Youth and the Social Order, Indiana University Press, Blomington
  - Narodowski, Mariano (1994), Infancia y poder, Buenos Aires, Aique.  
(1999), Después de clase, Buenos Aires, Novedades Educativas
  - Nash, R., (1973), Classroom Observed. The Teacher's Perception and the pupil's Performance, Routledge&Regan Paul, London
  - Nateras, Alfredo (2002), Jóvenes, culturas e identidades urbanas, México, UAM
  - Nietzsche, Friedrich, (1872) (2000), Sobre el porvenir de nuestras escuelas, Barcelona, Tusquets  
(1887) (1993), Genealogía de la Moral, Gredos  
(1878) (1984), Humano demasiado humano, Madrid, Biblioteca Edaf
  - Olson, D.R. (1998), Literatura y Oralidad, Barcelona, Gedisa
  - Olweus, Dan (1998), Conductas de acoso y amenaza entre escolares Madrid, Morata
  - Oriol Costa, P. Pérez temero (1996), Tribus urbanas El ansia de identidad juvenil entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia, Barcelona, Paidós
  - Orner, Mimí (1992), Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la "educación liberadora" en Belausteguigoitia Marisa y

- Araceli Mingo (editoras) (1999), Géneros Prófugos, Feminismo y educación, México, UNAM/Paidós
- Palacios Abreu, Rafael (2001), Ser estudiante de CETIS sus significaciones y prácticas sociales, Tesis de Maestría en Enseñanza Superior, FFy L de la UNAM, México
  - Palladares, Joan (2002), Ocupas, makineros, skinheads. Ciudadanía y microculturas juveniles en Cataluña, en Feixa, Costa y Palladares (2002), Movimientos juveniles en la península ibérica, Barcelona, Ariel
  - Parsons, Talcott (1942), Age and Sex in the Social Structure of de United States, American Sociological Review, Vol. 7 October 1942, p.604-616
  - Pérez Gómez Ángel (1998), La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Madrid, Morata
  - Perrenoud, Philippe (1995), Métier d' élève et sens dutravail scolaire, Paris, ESF
  - (1996), La construcción del éxito y del fracaso escolar, Madrid, Morata
  - Pick Susan (2004), Obedecer o decidir, Conferencia Magistral Primer Congreso Nacional de Adolescencia, México, D.F. 27 de mayo
  - Piña, Juan Manuel y Claudia Beatriz Pontón (Coords) (2002), Cultura y procesos educativos, México, Cesu/UNAM/Plaza y Valdés
  - Portilla, Jorge (1984), La fenomenología del Relajo, México, FCE
  - Postic, Marcel (2000), La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales, Madrid, Narcea
  - Pozo, Ignacio (2000), Aprendices y maestros, Madrid, Alianza
  - Quiroz Rafael (2001), Las prácticas de enseñanza como posibilidad del aprendizaje de los estudiantes de secundaria, memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Manzanillo, Colima, México
  - Rabelais, Francois, (1546) (1984), Gargantúa y Pantagruel, México, Ed. Origen

- 
- Ramos, Azucena et al (2003), Actitudes de los miembros de la comunidad de la Preparatoria No. 2 respecto a la violencia y no violencia en la escuela. Universidad de Guadalajara
  - Reguillo, Rossana (1997), Culturas juveniles. Producir la identidad: un mapa de interacciones en JÓVENES Cuarta época, Año 2, No. 5 México, D. F. Julio-diciembre
  - (2000), Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión en Medina Gabriel (2000), Aproximaciones a la diversidad juvenil, México, El Colegio de México
  - (2002), Jóvenes y esfera pública, en Jóvenes mexicanos del siglo XXI, Encuesta Nacional de juventud 2000, México, IMJ
  - Ricoeur, Paul (1995), Tiempo y Narración (tres tomos) México, Siglo XXI
  - (1996), Sí mismo como otro, México, Siglo XXI
  - (1999), Historia y Narratividad, Barcelona, Paidós
  - (2000), Tiempo y Narración, Tomo tres, México, Siglo XXI
  - Rist, R., Student Social Class and Teacher's Expectations: the Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education, Harvard Educational Review
  - Roberts, K. Y G. Parsell (1994), Youth cultures in Britain. The middle class take over, Leisure Studies, No. 13
  - Robles, Adriana (1988), Los preescolares: ¿páginas en blanco o sujetos con historia? Tesis de licenciatura, UPN, México
  - Rockwell, Elsie (1986), Cultura como conocimiento y como modo de vida en El Maestro, la escuela y la cultura, Memorias Casa de la Cultura del Maestro Mexicano
  - Rodríguez, Ernesto (2001), Juventud y desarrollo en América Latina: desafíos y prioridades en el comienzo del nuevo siglo en Pieck E. (2001), (coordinador) Los Jóvenes y el trabajo, La educación frente a la exclusión social, México, UIA

- 
- Rodríguez, Julio (1999), El enfoque documental en la narrativa hispanoamericana, México, FCE
  - Rodríguez, M.P.F (1999), Perspectivas de los alumnos de educación secundaria sobre el proceso escolar. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, ISCEEM Ecatepec
  - Romaní, Oriol (2002), Grifotas, contraculturales, pastilleros. Juventud, drogas y cambio social en Barcelona, en Feixa, Costa y Palladares (2002) Movimientos juveniles en la península ibérica, Barcelona, Ariel
  - Romans Mercé (2000), De profesión educador (a) social, Barcelona, Paidós
  - Romo P. Mariana (2002), Las modernas: estudiantes en los veinte de la Escuela Nacional Preparatoria, en Piña y Pontón Cultura y Procesos educativos, México, CESU, PyV editores, UNAM
  - Rorty, Richard (1989), La filosofía y el espejo de la naturaleza, Madrid, Cátedra
  - Rosaldo, Renato (1990), Cultura y verdad, México, CNCA/Grijalbo, Col. Noventas
  - Rosemberg, M. (1973), La autoimagen del adolescente y la sociedad, Paidós, Buenos Aires
  - Rosenthal y Jacobson (1968) (1980), Pygmalión en la escuela, Madrid, Marova
  - Rousseau, Juan Jacobo (1762) (2002), Emilio o de la educación, Barcelona, Biblioteca de los grandes pensadores
  - (1762) (1990), Confesiones, México, Conaculta/ Océano
  - Rushdie, Salman (1991), Imaginary Homelands, Londres, Grant Books
  - Sacristán, J. Gimeno (1997) La transición a la educación secundaria, Madrid, Morata
  - Sagols, Lizbeth (1990), Ethos y Logos en El ser y la expresión, Madrid
  - Sahagún, Fray Bernardino de, (2002), Historia General de las cosas de Nueva España Introducción, paleografía, glosario y notas de Alfredo López Austin, Tomo II, México, CONACULTA, Col. Cien de México

- 
- Saltalamacchia Homero (1987), Historia de vida y movimientos sociales: el problema de la representatividad, en Revista Mexicana de Sociología, Año XLIV, Vol. XLI, No. 1, México, UNAM
  - Santamarina Cristina, y J. M. Marinas (1995), Historias de vida e historia oral, en Delgado J. M. y J. Gutiérrez (1995), Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Síntesis, Madrid
  - Sánchez Vázquez, A. (1985), Los sujetos del contrato social, en Cero en Conducta, México
  - Sandoval, Etelvina (2000), Estudiantes y cultura escolar en la secundaria, en Medina, Gabriel (2000), Aproximaciones a la diversidad juvenil, México, El Colegio de México
  - Santoni Rugiu, Antonio, (1978), La participación estudiantil en el proceso de aprendizaje, México, Editorial Nueva Imagen
  - Sánchez Teixeira, Maria Cecilia y Silveira Maria do Rosario, (1998), Violencia, insegurança e imaginario do medo. Cad. CEDES, Dez 1998, Vol. 19, No. 47, p.51-66
  - Sartre, Jean Paul (1943) El ser y la nada, Buenos Aires, Losada  
(1946), El existencialismo es un humanismo, México, Quinto Sol
  - Sarraceno, Chiara (1989), La estructura temporal de las biografías, Historia y fuente Oral, No. 2 Barcelona
  - Saucedo Ramos, Claudia Lucy (1998), Expresiones Genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un Conalep. México. CINVESTAV IPN
  - Schinitman, D. F. (1998), Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, Buenos Aires, Paidós, Segunda reimpresión 1998
  - Schnapper Dominique, y Daniele Hanet (1993), De Herodoto a la grabadora: Fuentes y archivos orales, en Aceves Jorge (1973), Historia oral, México, Instituto Mora

- 
- Schopenhauer, Arthur (2000), *El arte de ser feliz*, Barcelona, Herder
  - Schwartz, H. Y Jacobs, J. (1984), *Sociología cualitativa México*, Trillas
  - Schwob, Marcel (1999), *Vidas imaginarias*, México, Porrúa, prólogo de José Emilio Pacheco, Col. Sepan Cuantos No. 603
  - Schutz, Alfred (1962), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu
  - Schutz, Alfred y Thomas Luckmann (1995), *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu
  - Scott Joan (1991), *Historia de las mujeres en Burke, Peter (1991), Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza
  - Selosse (1997), *Perturbaciones y violencia en la escuela en Prevenció; Cuaderns d' estudi i documentació*, No. 13, marzo
  - Sennet, Richard (1998) (2000), *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama
  - Sicilia, Javier (1999), *Dios posmoderno. Entrevista con Mauricio Beuchot*, en *Letras Libres interactivas*, 17 de Diciembre de 1999. <http://www.prodigy.net.mx/ideas.asp?tema=22&subtema=29163>
  - Simmel, Georg, (1987), *Sociología: ensayo sobre las formas de socialización*, Madrid, Alianza  
(2002), *Cuestiones fundamentales de sociología*, Barcelona, Gedisa
  - Sirota, Regine (1999), *Le metier d'eleve*, *Revista Francaise de Pedagogie*, Num. 104, Paris
  - Sluzki, Carlos (1998), *Violencia familiar y violencia política en Schinitman, D.F., Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, Segunda reimpresión 1998
  - Sperber, Dan (1996), *Anthropology and Psychology Towards an epidemiology of representations*, en *Explaining Culture: A Naturalistic Approach* (Blackwell, 1996)
  - SPP, *XI Censo General de Población y Vivienda, 1990*, INEGI,

- Sutton-Smith, Brian (1988), Radicalizar la niñez entendimiento multívoco en -  
McEwan Hunter y Kieran Egan (1995), La narrativa en la  
enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires,  
Ammorortu editores
- Taylor, Charles (1989) (1996), Fuentes del Yo, Barcelona, Paidós
- Taylor, M.T., (1976), Teacher's Perceptions of theirs Pupils, Research in  
Education No. 16
- Tentí, Emilio, (1984), La interacción maestro-alumno: una discusión sociológica,  
en Revista Mexicana de Sociología, Año XLVI, Vol. XLVI, Num. 1,  
enero-marzo  
(2001), La escuela desde afuera, Sujetos, escuela y sociedad,  
México, Lucerna Diogenis
- Thornton, Sara (1995), Club Cultures. Music, Media and Subcultural Capital,  
Cambridge, Wesleyan University Press
- Téllez Blanco, José Oscar (1999) Las manifestaciones de rebeldía de los  
adolescentes, en la vida escolar. Toluca, México. 1999. 257 p. Tesis  
de Maestría en Educación Superior. Escuela Normal Superior del  
Estado de México. Asesor: Mtro. Bernardo A. Muñoz Riverohl
- Tinto, Vincent, (1987), El abandono de los estudios superiores: Una Nueva  
Perspectiva de las Causas del abandono y su tratamiento, México,  
UNAM/ANUEIS
- Thompson, Sharon (2001), Los caminos de la sexualidad, en Jóvenes Revista de  
Estudios sobre juventud, Nueva época, Año 5, No.13
- Todorov T. (1993), Frente al límite, México, Siglo XXI
- Torricelli, Flavia, (2002), Los adolescentes y los ritos de iniciación, en La Maga,  
Revista electrónica, Buenos Aires, Buenos Aires, dirección  
[//www.lamaga.com.ar](http://www.lamaga.com.ar)



- 
- Touraine, Alain, (1992), Frente a la exclusión, Sociológica, Año 7, Núm. 18 enero-abril, México, UAM
  - (1997), ¿Podremos vivir juntos? Madrid, PPC
  - Touraine, Alan y Farhad Khosrokhavar (2002), A la búsqueda de sí mismo, Barcelona, Paidós
  - Tyler, William (1996), Organización escolar, Madrid, Morata
  - UAM, Casa del tiempo Mujeres de este mundo, México, Vol. 14, Época II, No. 55, Septiembre 1996
  - Urteaga, Maritza (1996), Organización juvenil en Pérez Islas, J.A. Jóvenes: Una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México, 1986-1996, México, Colección Jóvenes No. 1 Vol. II
  - Valenzuela, José M. (2002), El tropel de las pasiones en Jóvenes mexicanos Encuesta Nacional de juventud, México,
  - Velázquez, Luz María (2002a), Aplastando las hojas secas o de la violencia en la escuelas en Revista Educar, Nueva época Núm. 20, ene/mar. 2002, México
  - (2002b), ¿Adiós a la escuela? La significatividad de la escuela en los jóvenes de fin de siglo en Piña, Juan Manuel y Claudia Beatriz Pontón (Coords) (2002), Cultura y procesos educativos, México, Cesu/UNAM/Plaza y Valdés
  - (1998), Adiós a la Escuela, Una lectura desde la Estética de lo Cotidiano, Tesis de Maestría, FACICO, UAEM
  - Villatoro, J. (1997), Consumo de drogas, alcohol y tabaco en estudiantes del Distrito Federal: Medición, CD, Reporte Global del Distrito Federal, México, SEP
  - Vendrell, Joan (2002), Masculinidades juveniles en Nateras, A. (2002), Jóvenes, culturas e identidades urbanas, México, UAM

- 
- Virasoro, Mónica (1997), De ironías y silencios Notas para una filosofía impresionista, Barcelona, Gedisa
  - Weber, Max (1984), La Ética Protestante, Madrid, Sarpe
  - White, Hayden (1992), El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación. Barcelona, Paidós  
(1973) (1992), Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX, México, FCE
  - Whiterell, Carol (1995), Los paisajes narrativos y la imaginación moral Tomar la narrativa en serio en - McEwan Hunter y Kieran Egan (1995), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu
  - Woods, Peter (1986), La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa, Barcelona, Paidós/MEC  
(1998), Investigar la enseñanza. Barcelona, Paidós/MEC
  - Whyte, William Foot (1972), La sociedad de las esquinas, México, Diana
  - Willis, Paul (1988), Lecturas de Antropología para educadores, en M.H. Velasco, (1988), Aprendiendo a trabajar, Madrid, Akal
  - Wulf, Helena (1988), Twenty girls. Growing-up, Ethnicity and Excitement in a South London Microculture, Stockholm Studies en Social Anthropology, Stockholm
  - Zeller, Nancy, (1995), La racionalidad narrativa en la investigación educativa en - McEwan Hunter y Kieran Egan (1995), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu
  - Znaniecki, F y W. Thomas, The polish peasant in Europe and America, Boston, 1918-1920

## 8. Anexos

### Anexo No. 1

#### Guía de entrevista

##### I. Datos Generales

Edad

Sexo

Semestre

Escuela

##### II. Entrevista

1. ¿Por qué eliges estudiar la preparatoria?
2. ¿Cómo fue el examen de selección?
3. ¿Cuál es tu opinión sobre la escuela donde estudias?
4. ¿Cómo son tus profesores, descríbelos?
5. Describe a un “buen maestro”
6. ¿Qué hacen los profesores que catalogas como ‘malos profesores’?
7. Te gusta la prepa?
8. ¿Cómo te ves como estudiante?
9. ¿Cómo es tu vida como estudiante de preparatoria?
10. ¿Cuál es la opinión que tienen de ti?
11. ¿Cómo ocupas tu tiempo, cómo lo distribuyes?
12. ¿Cuál es la experiencia más agradable que recuerdas de la escuela?
13. ¿Cuál es la experiencia más desagradable?
14. ¿Qué opina tu familia de la preparatoria?
15. ¿Cuál es el problema más grave que has tenido en tu vida de estudiante?
16. ¿Cuál es el problema más grave que has tenido en tu vida de estudiante de preparatoria?
17. ¿Qué esperas de la escuela en general y la escuela preparatoria en particular?
18. ¿Qué esperas del futuro?
19. ¿Qué significa la universidad para ti?



### Anexo No. 3

### Muestra de narrativas

Dennis Delgado

744  
744  
74

MI HISTORIA ESCOLAR

100A.

Todo empezó cuando llegó la hora de tener de ir al colegio a los cuatro años. Mi mamá buscó el kinder más cercano, puesto que ella trabajaba necesitaba la comodidad de tenerme cerca, así fue entre el kinder no recuerdo su nombre solo recuerdo que era muy pequeño, contaba solo tres salones un pequeño patio donde solo había unos tres columpios y una resbaladilla, ahí curse mi primer año con una maestra muy simpática era gordita, sus ojos muy pequeños y su cabello abundantemente chino, se llamaba "Lupita", bueno, así la llamábamos, fue un curso muy tranquilo sin embargo el siguiente año nos tocó la maestra Esperanza ella era alta de facciones finas y cabello claro era un afro, todo lo contrario a "Lupita", bueno con esa tipa concluí mi preescolar.

Después entre a un primaria que no tenía nombre, en verdad todavía no tenía nombre por que era nueva, más tarde se llamó Escuela primaria Huizachito. Mi uniforme era sueter vino con falda gris y calcetas blancas en esta escuela viví algunas aventuras como: cuando mi mamá no llevo por mi temprano y yo acompañe a la concierje viendo como hacia su labor, no se como fue pero mi mamá se espanto mucho y pensó que estaba extraviada, por que no me encontraba, para no alarmarme me encuentro y cuando la vi estaba llorando según ella, yo creo que por un momento pensó que se había librado de mí, pero no fue así, bueno aún no. Lo mejor de esa escuela fue donde apreciaron mi alto nivel académico y solo estuve quince días en primero de primaria, al ver la maestra que era una niña con un alto potencial, opto por pasarme al siguiente nivel o sea, segundo año. Por algún tiempo pensé que era muy afortunada pero siempre es difícil vivir un año adelantado por decirlo así se me fue un año de niños, por que estando con niños más grandes por un año o dos fue un poco difícil, por ejemplo un día cuando una niña que tenía aproximadamente unos diez años y yo todavía seis me quería quitar mi mochila y yo al poner resistencia me jaló por los cabellos, yo me puse a llorar de la impotencia de no tener la fuerza para darle lo que se merecía a sea "tipa".

Mis padres al ver esta situación mejor me cambiaron de escuela, a una llamada Manuel Acuña, en esta escuela todo era distinto por que tenía una profesora que parecía indígena se llamaba Flavie, era un horror, se la vivía enferma de catarro nos pedía papel higiénico y ella era la única que se lo terminaba, se sonaba la nariz cada dos minutos y su voz era garraposa, tenía el cabello lleno de canas y se vestía como indígena, faldas con combinaciones muy, pero muy extrañas, y nunca olvidare su frase "Todos nosotros somos Indios Patarrallada Caisoncillo Blanco", lo repetía aproximadamente dos veces al día ¡fue horrible! todos mis compañeros salimos realmente afectados, cuando pase a cuarto tuve una maestra peor, su nombre era Isabel, era una poketada o sea una cerdita, y se la vivía enferma nunca iba a clases, y cuando iba se iba y se sentaba toda la clase con un dibujo esperaba que aprendiéramos, obviamente no aprendí nada ese año, mis papas no se preocuparon por si aprendía o no, ya mi? meros, me la pasaba sin hacer nada. Al pasar a quinto supe lo que era una maestra su nombre era Sandra una maestra morena, delgada y lindísima, nos entreteníamos tanto en sus clases siempre fue una maestra responsable, y con ética profesional eso realmente nos ayudó a todos.

21  
16c  
16a  
3  
3/2d  
21  
16c  
16a  
6  
8a  
24a  
16d/7b  
21/31  
3/5/2d  
7f  
3/5  
16a/c  
3/2c  
7m

MI HISTORIA ESCOLAR

Después pase a sexto... ¡wow! mi último año en la primaria ahí estuve con un maestro llamado Juan Manuel, un maestro que andaba con la maestra Paty sus encuentros en los salones eran parecidos a los del profesor Jirafales y Doña Florinda, los dos se les caía la baba por el otro, en sexto fue cuando recibí mi diploma sin embargo a nadie le importo

3

8a

Al concluir la primaria me di cuenta que al tener un diploma, un reconocimiento por todos mis esfuerzos, en realidad no servirán de nada puesto que mis padres siempre les preocupó más su trabajo que yo, por ejemplo, en los bailes del día de las madres -Mimamá nunca asistió, solo me daba para el traje, el vestuario y ya, veces asistía mi abuelita y a veces no iba nadie. Se dice fácil pero es difícil asimilar que cuando fuiste niña no les importaste a tus padres tal grado de ignorante cuando estuviste más de un mes enseñando coreografías, dando lo mejor de ti, para que tu mamá o tu papá te viera y se sintiera orgulloso de ti, peor cuando no está ahí, para quien hiciste todo tu esfuerzo? es absurdo, no? en fin...

16c  
16a

Más tarde ingresé a la escuela diurna Calmecac, todo un cambio para mí por que aquí oí repente siete maestros cuando yo solo tenía uno, pero aun así saqué buenas calificaciones empecé a tener amigas eran: Marisol, Edith y Jessica, eran unas chavas buenisima onda, Marisol era la gata, toda la escuela quería andar con ella, Edith era la tímida e insegura, Jessica era la que le valía todo, y yo era la "matadita" pero en segundo de secundaria cambiaron algunas cosas aparte de calificaciones, si no cambios físico, tu sabes te crecen ceros, y embarneces, cambias totalmente lo terrible de esto fue que mis amigas iban cambiando y yo no, obviamente era un año más chica que ellas, pero ellas ya estaban desarrolladas y yo todavía era un niño, eso también fue algo duro, pues todas tenían novio menos yo, desafortunadamente se nos fue la amiga Jessica y solo quedamos las tres: Edith, Marisol y Denise, nos apodaban el tri dinámico, nosotras apoyamos a nuestros compañeros de escasos recursos vendiendo dulces en la escuela y de esta manera conseguir dinero para sus libros, gracias a esto recibí un reconocimiento a la Mejor Compañera.

21/13c  
3/7a  
16d

16c/8b,  
6/21b  
16d/c

1/7l  
7h/f  
8a/7f

Al pasar a tercero tenía una maestra muy distinguida por su porte nos daba clase mecanografía y se la pasaba criticando a la de física por que estaba jorbadita y decía: "Sientense de manera correcta o que?", ¿Quieren estar como la de física?, ¡Esa maestra dentro dos años estará besando el suelo con semejante jorba!, en fin fue un año genial, ya éramos los grandes de la escuela, los que todos respetaban, en ocasiones por que había veces que se originaban riñas ya fuese de hombres o de mujeres, las más emocionantes eran las de las chicas, íbamos casi toda la escuela detrás de las gladiadoras para ver su combate, había veces que se las llevaba la patrulla y otras veces las señoras que veían los denunciaban y si la escuela se enteraba, el director y te corrían.

3/5  
16c/d

7b

En tercer tuve mi primer amor fue un chavo de diez y seis años que me traía cacheteando las banquetas, estaba muy enamorada de él y desafortunadamente me puso el cuerno con una tipo que era la más fácil de la escuela sentí horrible por que fue frente a mí todo, entonces dije "No me vasivo a namorar" (-) sin embargo he cumplido mi promesa.

1b/16c  
1c

## MI HISTORIA ESCOLAR

Después ingresé a la UVM Universidad del Valle de México, sin pensarlo, pero nivel ahí asistía con gente de dinero el 89% buenisima onda estaba incorporada a la UNAM la mayoría de mis amigos traían coche mis amigas solían ir a bañarse los fines de semana y de rutina todos los días íbamos a un billar ya fuese "Los angeles" o "La tirada", a veces terminaba clases y a veces en horas libres, era la pura vida.

21/16d  
21/7a  
16d/26e

Hablado culturalmente mis profesores todos eran Profesionistas con Tests, etc, en pocas palabras estaban muy bien preparados daban unas estupendas clases, pero estaba mejor el coto con los cuates.

3/2c

Las faltas fue lo que me hizo reprobar pues con una o dos faltas te quedabas sin derecho a examen, y sin examen automáticamente reprobabas pues valía un 60%, por un momento pensé que me recuperaría en los exámenes finales pero no fue así, fui hasta exitas, y total reprobé y desafortunadamente mis padres me querían mandar por un tubo para que me quedara sin estudiar, pues nunca había reprobado, entonces decidí que endadas las circunstancias pues me metieran a esta prepa. Y aquí estoy pagando mi condena por no haber aprovechado mis estudios en una mejor escuela.

30/8c  
9b/8c/i  
16a  
16c

así condujo mi vida estudiantil U.D. disculpe las faltas de ortografía

Edad: 17 años  
 Sexo: Femenino  
 Semestre: 6°

Escuela: Preparatoria Anexo a la Normal de San Felipe del Prog.  
 Ocupación de los padres:  
 madre: Ama de casa.  
 padre: Agricultor.  
 Viven juntos.  
 Son de La Cabecera Municipio San Felipe del Progreso.

A los 5 años entré a preescolar, me agradaba estar en esa escuela, la profesora que me daba clases era muy buena y nos ayudaba a todos, recuerdo que ~~yo era su consentida~~ me pedía que le ayudara en todo y me apoyaba mucho en los concursos porque por lo regular en todos participaba, gracias a esa profesora se me quitó el miedo de salir de la casa y me ayudó también a querer al estudio. Recuerdo que tenía dos amigas, una desgraciadamente tuvo un accidente y falleció, esto me afectó un poco porque yo la quería mucho y aunque poco a poco lo fui superando todavía lo recuerdo, también me caía muy mal un niño que me molestaba mucho a mí y a un compañero que vive a un lado de la casa, este niño era muy travieso y no iba bien en la escuela, con todo esto yo empezaba a despertar, aprendí muchas cosas durante mi estancia que fue sólo un año en esta escuela.

En la primaria en primer año yo conocí los primeros letras, algunos números, todo lo que la maestra nos enseñaba, ella se esforcaba mucho por enseñarnos y que nosotros aprendieramos



4: a mi me gustaba ser la primera en todo, sólo que en algunas ocasiones había otros compañeros que me ganaban en hacer los trabajos y siempre fue así durante los seis años en la primaria eramos 3 compañeras a las que nos gustaba ser las primeras y con los que aprendí cosas distintas. Mi estancia en la primaria fue buena, ya que siempre me habían participado en los concursos de la escuela, de la zona, y gracias al esfuerzo de los profesores y al que yo debía poner poníamos a la escuela en los primeros lugares. También recuerdo que en todos los eventos realizados en la escuela yo bailaba y me gustaba mucho hacerlo. Otra cosa bonita que me pasó fue que cuando iba en 5º de la primaria concursé (para) como candidata a reina de la primavera, esto fue divertido porque cada candidata tenía que vender sus boletos, recuerdo que el profesor que me asesoraba me ayudaba mucho y gracias a él y a mis padres que me apoyaron en todo yo participé en este evento, no logré ser la reina, más sin embargo fue princesa esto fue algo importante en mi vida porque siguió marcando la pauta para seguir adelante. Logré que la escuela tuviera un buen concepto de mí. Algo que no me gustó fue que en 2º el profesor que nos daba clases se saliera y nos dejara por un tiempo, esto causó que

perdiéramos el ritmo de las clases porque a cada rato nos cambiaban de profesor o profesora. Recibí varios reconocimientos durante mi estancia en la primaria gracias a mi esfuerzo y dedicación que tenía.

En la Secundaria todo fue un cambio ya que después de haber convivido 6 años con los mismos compañeros ahora ya no era lo mismo, poco a poco me fui adaptando a mis nuevos compañeros, en primero conseguí a mis amigos los mejores, eramos 6 y para todo lo que nos pedían los 6 estábamos -- Juntos, los profesores tenían una manera diferente de trabajar, allí ~~no había problema~~ en todo pero eso no era el problema ya que si uno ponía empeño en todo lograba sacar una buena calificación, las materias que más me gustaban era la de Biología, Geografía y un poco matemáticas, las primeras dos me gustaban porque los profesores daban muy bien sus clases, para mí ellos fueron los mejores en los 3 años que estuve en la secundaria, y matemáticas me gustaba un poco, no porque el profesor diera bien las clases, sino porque me atraía la materia. Mis calificaciones no fueron muy malas, pero eso sí, aquí ya no logicé ser la primera del grupo, aquí ya había compañeros mejores que yo a los cuales no los logré alcanzar;

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

2<sup>o</sup> En segundo el relajo era ya más intenso y esto provocó que bajara de calificaciones, no mucho, pero sí me afectó, aquí nos separaron de mis amigos ya que los demás compañeros no estaban de acuerdo con que nosotros trabajáramos siempre juntos y si nos habláramos pero ya no era lo mismo.

3<sup>o</sup> Las asignaturas que más me gustaban eran las de Geografía, matemáticas y civismo, biología ya no porque el profesor que nos impartía la materia no nos explicaba y hacía la clase muy aburrida. La materia que más me daba miedo era la de historia porque no se me grababa nada de lo que veíamos en esta asignatura. Mis calificaciones eran buenas pero ya no tanto a comparación de las de la primaria.

4<sup>o</sup> Tercero de Secundaria fue el año más bonito que viví, ya que conocí a otras personas, tenía más amigos, conviví más con mis compañeros, todo fue muy rápido y no sentí como pasó el tiempo, en este año fue cuando tuve a mi primer novio, debo afirmar nuevamente que gracias a el apoyo de mis padres yo sé seguir adelante.

5<sup>o</sup> Mi estancia en la preparatoria siento que no la he disfrutado porque aquí nos dejan mucho trabajo que a veces no saber ni que andar, el primer año fue muy pesado en cuanto a trabajo pero me ha ayudado a seguirme formando como persona.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Las asignaturas que más me llamaron la atención 22  
fueron métodos, taller, álgebra un poco. Mis ca- 6  
lificaciones aumentaron un poquito a comparación de  
las que tenía en la sec. y fue raro porque yo creía  
que no iba poder mantenerme aquí. Gracias al es-  
fuerzo y empeño que he puesto he logrado sacar mis 17b  
materias adelante, en las que he tenido algunos -  
problemas han sido las que se refieren a matemáticas 22  
ya que en primera el profesor que nos tocó no nos 3  
dió lo suficiente en sus clases y gracias a esto  
y a que no estudiaba en los demás semestres --  
perjudiqué las materias que seguirán en los sig.  
semestres. Ahora espero terminar bien la pre- 9b  
paratoria con calificaciones buenas y creo que lo  
voy a lograr.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

R

## HISTORIAL ESCOLAR

98H

La historia academica de mi vida comienza, como la de la mayoría de <sup>16</sup>  
 las personas en la educación Preescolar (Kinder). Recuerdo que mi primer día  
 de clases hiva con miedo y al entrar a la escuela y observar como los demas <sup>14e</sup>  
 niños lloraban de tristeza al ver que sus padres los dejaban, me ocasiono una gran <sup>16c</sup>  
 duda y muchas preguntas como por ejemplo ;  
 ¿Qué me van a hacer aqui?  
 ¿Qué voy a hacer aqui?

Sin llorar y con muchísimo miedo me fui a formar como me lo ordenaban <sup>14e</sup>  
 las maestras y al ingresar al salón comenzaron las presentaciones de ¿Cómo te <sup>3/16</sup>  
 llamas? ¿Dónde vives?, etc. Despues de eso nos llevaron a conocer la escuela y nos <sup>21</sup>  
 presentaron a los demas maestros. Asi paso el día hasta que llego la hora de la <sup>3</sup>  
 salida y fue mi mamá por mi, de regreso a casa mi mamá me pregunto ¿Cómo me habia <sup>16a</sup>  
 hiid? y le conte todo lo que habiamos hecho. <sup>16c</sup>

Asi pasaron los días y conforme hivan pasando me sentia contenta pues <sup>16c</sup>  
 conocia a mas personas y haciamos muchas actividades, lo que mo me parecia y creo <sup>7</sup>  
 que a la mayoría no nos gustaba era hacer la tarea y lo peor del caso es que me <sup>23</sup>  
 obligaba mi mamá pero eso me sirvio para hacerme responsable. <sup>16a/c</sup>

Yo solo curse un año de kinder, pero ese me sirvio de mucho pues hi- <sup>16c</sup>  
 vamos de paseo y las maestras nos enseñaban a socialisarnos y valores morales <sup>3/22</sup>  
 que alomejor en ese tiempo no nos importo mucho.

Por último creo que cursar esta etapa de educación inicial es muy - <sup>21a</sup>  
 importante ya que enseñan grandes cosas desde como distinguir colores, hata valo- <sup>22</sup>  
 res morales y es algo que se te queda para toda la vida.

Enseguida de haber cursado el Kinder, obviamente ingrese a la primaria 21  
y ahí sí aprendí muchas cosas nuevas que a la vez me sirvieron pero también me -- 22/16  
traumaron.

PRIMER AÑO: Fue algo duro porque yo soy una persona de lento aprendizaje 16  
y la maestra era una persona muy dura y gritona y como la mayoría de los maestros -- 3  
nos castigaba y eso fue algo que me causo mucho miedo y no preguntaba cuando no le 2e  
entendía a algo. Además de todo la profesora solo llegaba, ponía trabajo y el resto -- 3/5  
del día se la pasaba pintándose y demás en fin todo menos auxiliar a los alumnos.  
Hoy pienso que fue un error no hablar pero pues como dicen ¿Quién nos hiva a hacercaso? 7/6

SEGUNDO AÑO: Otro año escolar que fue duro para mí pues me cambiaron de -- 13  
escuela y por lo tanto cuando ingrese no conocía a nadie y además el maestro me tra- 5  
ba muy mal, recuerdo que me humillaba mucho y el sí que me traumo, para toda la vida  
es un maestro que a la fecha aborresco porque se ensañan con las personas que menos 2d  
se pueden defender. En este año obtuve el miedo a preguntar y lo peor del caso es que 2e/16  
me quedo para toda la vida.

Los siguientes años fueron mejores, subí mi nivel académico y creo que has- 6  
ta pude superar lo pasado. Recuerdo que cuando más subí mi nivel académico fue en 4° y  
5° pues la maestra me subió mucho la auto estima y pudo asegurar que hasta se con- 3/5  
virtió en mi amiga.

Ya en 6° año hice lo mejor que pude para sacar mi certificado con buen -- 6/6  
promedio.

Por último puedo decir que hay que superar los problemas de la vida y 27/6  
nunca quedarse callados.

Después de todo ingrese a la secundaria y como todo fue un cambio durísimo, ahí sí que me destrampe, pues conocí cosas nuevas y no supe distinguir una cosa de otra. 12/31

La escuela era de puras chavas y era todo un relajo al grado de re-probar hasta cinco materias por parcial. Mi mamá ya no hayaba como hacerme entrar en razón hasta que una orientadora habló conmigo y bueno creo que capté, logré salvar dos materias y solo presente un extraordinario que por fortuna pase. 10e/26a 8c/16a 80/c/a

Yo no me puedo quejar de la escuela, pues yo pienso que lo malo no es la escuela sino los alumnos y maestros. Los maestros eran muy buenos catedráticos y a veces hasta nos alludaban, pienso que todo se debió a que yo preferí dedicarme al relajo y descuide por completo la escuela. 21 3/7h 26a/16c

Finalmente me cambie de casa y por lo tanto de escuela ingrese la número 32 de Huixquilucan y ahí por fortuna todo fue diferente académicamente, pues aquí sí puse mucho empeño de mi parte para pasar bien todas mis materias y los dos años tantos fueron muy buenos. 13a 21/20 31/16c

Los maestros son buenos enseñando sus conocimientos y se portaban muy buena onda con todos los alumnos. 3

Al ingresar al nivel medio superior ingrese al Conalep Santa Fe en la carrera de Asistente Directivo, es una escuela buena de ambiente regular, los catedráticos algunos divertidos y otros bastantes aburridos y a veces hasta amargados. 21/20 19/3

Las materias eran bastantes fáciles de comprender, todo era cuestión de poner atención y cumplir con las tareas. En realidad si me gustaba asistir a esa institución, pero no llenaba por completo mis aspiraciones. 22 16c 9b

Así tome la decisión de salirme del Conalep e ingresar alguna Preparatoria. 16c

Al ingresar a la PREPARATORIA en la cual estudio actualmente, no fue mucho el cambio pues la disciplina que debíamos tener era la misma y creo que hasta menos estricta que el Conalep.

Las materias se me hacen fáciles, incluyendo a la de algebra pues no soy muy buena para las matemáticas, los maestros a mi criterio son bastante accesibles y buenos en su trabajo, aunque hay algunas profesoras que hacen su clase más pesada y más aburrida.

Pienso también que los alumnos deberíamos poner más de nuestra parte para mejorar la imagen de la escuela, como para mejorar nuestra relación de compañeros en el aula de clases. Para esto sería necesario ser sinceros y menos infantiles, en una palabra madurar.

Juntos creo que podríamos mejorar nuestras instalaciones pues finalmente nosotros seguiremos aquí dos años más.

El ambiente que hay en el salón se me hace tranquilo a diferencia del grupo en el que estaba el semestre pasado, probablemente sea porque son más unidos ó porque la mayoría ya se conocía.



934

“QUIÉN SOY”

EDAD: 16 años SEXO: femenino SEMESTRE: cuarta  
 ESCUELA: Preparatoria Regional de Aguascalientes clave 28  
 CD: 2460  
 NOMBRE: Diana Rodríguez Hernández

- 1.- MI PERSONAJE FAVORITO (A) ES \_\_\_\_\_
- 2.- SI PUDIERA TENER UN DESEO, SERÍA acabar la preparatoria por tener planeada
- 3.- ME SIENTO FELIZ CUANDO Las cosas me salen bien
- 4.- ME SIENTO TRISTE CUANDO las cosas no me salen bien
- 5.- ME SIENTO IMPORTANTE CUANDO Mi trabajo es reconocido
- 6.- UNA PREGUNTA SOBRE LA VIDA ES ¿Por qué existimos?
- 7.- ME ENOJO CUANDO la gente es hipócrita
- 8.- LA FANTASÍA QUE MÁS ME GUSTARÍA TENER ES Viajar por todo el mundo
- 9.- UN PENSAMIENTO QUE HABITUALMENTE TENGO ES \_\_\_\_\_
- 10.- CUANDO ME ENOJO, YO soy hiriente
- 11.- CUANDO ME SIENTO TRISTE, YO me ocupo de otras cosas
- 12.- CUANDO TENGO MIEDO, YO me refugio en mi familia
- 13.- ME DA MIEDO CUANDO estoy sola en algún lugar desconocido
- 14.- ALGO QUE QUIERO, PERO QUE ME DA MIEDO PEDIR, ES que me entiendan más
- 15.- ME SIENTO VALIENTE CUANDO me enfrento a situaciones ya sola
- 16.- ME SENTÍ VALIENTE CUANDO solucioné mi primer problema ya sola
- 17.- AMO A padre
- 18.- ME VEO A MI MISMO (A) una persona curiosa y lista en otra
- 19.- ALGO QUE HAGO BIEN ES estudiar
- 20.- ESTOY PREOCUPADO (A) si por la salud de mi abuelita
- 21.- MÁS QUE NADA ME GUSTARÍA aceptarme a mi misma como soy
- 22.- SI FUERA ANCIANO (A) tejería mas cosas por su salud
- 23.- SI FUERA NIÑO (A) Diría todo lo que me calle
- 24.- LO MEJOR DE SER YO ES que me gusta esforzarme por mis cosas
- 25.- DETESTO \_\_\_\_\_
- 26.- NECESITO comprenderme a mi misma
- 27.- DESEO viajar
- 28.- ESTUDIAR ME PRODUCE alegría, aburrimiento a veces, deseo de aprender
- 29.- MI VIDA EN LA ESCUELA ES rutina
- 30.- LA PALABRA QUE ME DESCRIBE COMO ESTUDIANTE ES esfuerzo



## **Anexo No. 4**

### **Categorías etnográficas**

#### **1. Amores**

- a) Platónicos
- b) Reales
- c) Pretendientes

#### **2. Relación con los profesores**

- a) con cariño
- b) Golpes
- c) Reconocimiento
- d) Odio/rencor/ antipatía
- e) Miedo

#### **3. Descripciones de los profesores**

#### **4. Estudiantes que trabajan**

#### **5. Miseria de los maestros**

#### **6. Altos o bajos los promedios se narran**

#### **7. Relaciones con los pares**

- a) amistad
- b) acoso
- c) empatía
- d) competencia
- e) de género
- f) compañerismo
- g) antipatía
- h) ayuda, colaboración
- i) relación peligrosa
- j) indiferencia
- k) reencuentro

- l) separación
- m) grupo

8. Su **desempeño** como estudiante

- a) éxitos
- b) matado
- c) reprobado
- d) fracasos
- e) mediocre
- f) abandono
- g) examen culminación de un ciclo
- h) rebelde/ mal portado
- i) dedicado, perfeccionista, responsable
- j) bueno, institucional, bien portado
- k) apático, irresponsable, desinteresado
- l) flojo
- m) regular

9. **Expectativas**

- a) de los padres
- b) propias
- c) de otros

10. Las **condiciones** en que se desempeña el oficio de estudiante

- a) La escuela lejos de casa
- b) Lejos de casa, viviendo en otro lugar
- c) Separación emocional
- d) Internado
- e) Escuela femenina
- f) Escuela particular

11. Sus **accidentes, enfermedades, salud**

12. El **transito** de un nivel a otro

13. **Cambio de escuela**

- a) por cambio de residencia
- b) falta de economía

c) turno

14. Sus tristezas, muertes, violencia intrafamiliar, problemas familiares y otros, miedos, etc.

15. Aficiones /aberraciones

16. describen

- a) padres
- b) su familia
- c) a sí mismos
- d) a otros

17 **Abandono** de las escuelas

18. Narran economía familiar

19. Elección de carrera

- a) economía
- b) por gusto

20. Comunidad

21. Hablan sobre la escuela

**21b) adolescencia**

22. Relación con el contenido

23. Lo que sí le gusta de la escuela / lo que no le gusta de la escuela

24. Reflexiones

- a) sobre la vida
- b) sobre sí mismos
- c) sobre los otros

25. Rituales de salida

26. Relajo/ desastre/ travesuras/ diversión/ vicios

27. Ir de pinta

28. Preparatoria

29. Momentos felices

30. Faltas

31. Cambios (psicológicos, físicos, desempeño, etc,