



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

*Los estudiantes y la escuela secundaria:
historia de una relación tormentosa*

José Antonio Hernández Espinosa

Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas

Directora: Dra. Patricia de Leonardo y Ramírez

Asesores: Dr. Adrián de Garay Sánchez

Dr. Mario Humberto Ruz Sosa

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

**U N I D A D I Z T A P A L A P A
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS**

 **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**
Casa abierta al tiempo

**Los estudiantes y la escuela secundaria:
historia de una relación tormentosa**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS
PRESENTA
JOSÉ ANTONIO HERNÁNDEZ ESPINOSA
DIRECTORA: DRA. PATRICIA DE LEONARDO Y RAMÍREZ
ASESOR: DR. ADRIÁN DE GARAY SÁNCHEZ
ASESOR: DR. MARIO HUMBERTO RUZ**

MÉXICO, D.F.

2005

**Los estudiantes y la escuela secundaria:
historia de una relación tormentosa**

Doctorado en Ciencias Antropológicas
Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa

Responsable: José Antonio Hernández Espinosa
Asesora: Dra. Patricia de Leonardo y Ramírez

INDICE

Introducción.....	1
Fundamentos teórico-conceptuales.....	9
Consideraciones y dubitaciones acerca de la metodología.....	44
De los centros de trabajo.....	65
El oficio de estudiante.....	114
Sobreviviendo a la escuela.....	186
Construyendo sentidos en la secundaria.....	249
A manera de conclusiones: entre el desconcierto y la esperanza.....	233
Bibliografía.....	350
Anexos.....	364

INTRODUCCIÓN

La presente investigación plantea la preocupación del autor acerca de la necesidad de proponer elementos de análisis con respecto a la relación que establecen los alumnos de secundaria con su institución educativa. El paso de este autor como docente de este nivel de estudios estuvo lleno de experiencias en muchos aspectos contradictorias. Por un lado mi arribo a las aulas, como el de la mayoría de mis compañeros profesores del nivel secundario, había sido circunstancial y además, como es de comprenderse en esta situación, carente en ese momento de los fundamentos pedagógicos y didácticos para ejercer esta delicada actividad profesional, lo que generaba un comprensible desasosiego. Pero por otro lado mi inesperada graduación como mentor fue un descubrimiento de una actividad motivante y retadora para tratar de colaborar en una formación integral en mis jóvenes discípulos -un encuentro con la vocación dirían algunos- y en gran medida el espíritu de permanente preparación que el ejercicio de la docencia me imponía me estimuló a realizar el posgrado que este trabajo representa.

El noviciado como docente, no obstante, fue aleccionador acerca de los distintos marcos culturales que se construyen en la cotidianidad de las escuelas y sobre los cuales se estructura la vida institucional de las mismas. Resultaba evidente para el neófito observar como la relevancia de la experiencia de los jóvenes estudiantes en su paso por la secundaria se vinculaba frecuentemente a elementos significantes ajenos y muchas veces contrapuestos a los objetivos formales que plantea este tipo de educación. Para sobrellevar prácticas escolares para ellos muchas veces irrelevantes y sobrevivir a las condiciones que imponen las instituciones educativas, los estudiantes crean una serie de nexos significativos alternos a la política oficial. Los nodos significantes, difuminados en lo cotidiano, con que los educandos establecen complejos códigos, hábitos y redes de gran vitalidad que signan el proceso formativo en el que están inmersos, constituyen en conjunto un desafío para ser inteligidos en el afán de comprender de manera holística el proceso educativo por medio de un trabajo que recupere la alteridad de una perspectiva minimizada como es la de los estudiantes.

Se pretende en este sentido lograr una aproximación al conocimiento de la manera en que los alumnos se vinculan con la institución que tiene como oficio la certificación social de sus saberes y capacidades, estableciendo umbrales de adscripción y

diferenciación con ella y con los otros integrantes de la comunidad escolar. En esta relación se genera un curioso proceso de parte de los jóvenes donde examinan y valoran los hechos que ocurren en el interior de las instituciones educativas y del desenvolvimiento de sus profesores, autoridades y demás trabajadores del magisterio. Es de comprenderse que para inteligir los aspectos sustanciales de esta curiosa inversión de papeles -donde los evaluadores son evaluados-, no es conveniente apoyar las reflexiones en elementales muestras de análisis de esta situación. Desde mi punto de vista para ello es necesario adentrarnos en el entendimiento de los marcos significativos y valorales que desarrollan los jóvenes en su desenvolvimiento como alumnos de un determinado nivel educativo y de la construcción de una cultura que los distingue como integrantes de una comunidad con marcados linderos identitarios. En este sentido se comprende el porqué se ofrece la alternativa de incursionar desde la disciplina que se encarga del estudio de la cultura, en un terreno abarcado fundamentalmente por las perspectivas psicopedagógicas, como opción idónea para interpretar las prácticas, representaciones y creencias de un grupo para el que la experiencia en el ámbito escolar no se limita a los objetivos manifiestos de la institución.

De esta manera resultaba heurísticamente sugestivo adentrarme en la comprensión de las veleidosas percepciones juveniles acerca de sus experiencias escolares, sin las acotaciones de un ángulo analítico que tiene como objetivo básico atender el funcionamiento del sistema académico formal. Pero también resultaba particularmente interesante adentrarme en este fenómeno al percatarme cómo sobre él existe poca atención en las investigaciones acerca del desempeño de la educación, haciendo de la secundaria un terreno poco claro en sus repercusiones para la vida de los individuos que habrán de consolidarse como los relevos generacionales de nuestro país.

En este sentido es importante anotar que la educación formal en las sociedades contemporáneas ha alcanzado un valor simbólico como factor indispensable para el desarrollo individual y colectivo, lo que se manifiesta en una constante preocupación de los gobiernos por mejorar la eficiencia y calidad del servicio que prestan las instituciones educativas y que a su vez se traduce en una serie recurrente de discursos y medidas políticas sobre el particular. Esto explica la razón de que en el horizonte significativo que representa la educación se han centrado gran parte de las valoraciones de diversos sectores sociales sobre el desempeño gubernamental, convirtiéndolo en un ámbito de

especial sensibilidad para el interés público y para el ejercicio del poder. A pesar de ello en México los problemas educativos, con todas las implicaciones que conllevan, han adquirido categoría de endémicos por su cíclica permanencia y por sus repercusiones en otras áreas, al grado de que la implementación de innovaciones estructurales en los sistemas de enseñanza se han convertido en una propuesta de campaña, en su momento, y de gobierno, llegado el caso, de los grupos de poder para revertir la insatisfactoria generación de cuadros profesionales y técnicos que demanda una sociedad que intenta insertarse en un mundo de competencia globalizada.

Abarcando todos los niveles educativos, las autoridades del país han realizado una serie de esfuerzos para la superación de problemas que ahogan los procesos de enseñanza aprendizaje tales como el academicismo, el burocratismo, la elitización, la improvisación, los saberes repetitivos y memorísticos, la supuesta enseñanza enciclopédica y sus secuelas de divorcio entre lo aprendido y la realidad o la pérdida de creatividad, entre otras. En este tenor se han enfocado propuestas de cambio en los enfoques y contenidos programáticos del currículo, intentando adecuarlo con planteamientos teóricos de avanzada que en el plano académico internacional han alcanzado mayor consenso. De igual forma se ha querido influir en las metodologías de organización y evaluación de nuevos planes y programas de estudio, así como en la capacitación del personal docente y administrativo para la reconceptualización e instrumentación de técnicas didácticas acordes con los nuevos contenidos curriculares. También se ha visto la necesidad de mejorar las condiciones materiales de las escuelas y lograr una reorganización interna de los planteles escolares para involucrar la participación de los agentes coadyuvantes en los procesos educativos por medio de los llamados proyectos escolares y desarrollar el vínculo de las instituciones con las comunidades que las constituyen para potenciar sus interrelaciones, por medio de la llamada gestión escolar. Dentro de este conjunto de medidas se planteó en 1993 la necesidad de ampliar la llamada educación básica elevando, por orden constitucional, a la educación secundaria a ese rango y decretar su obligatoriedad para todos los mexicanos. Parecida medida se establece en nuestros días por parte del gobierno federal con la decisión de elevar la educación preescolar al grado de obligatoria con el propósito de

ampliar el bagaje de saberes mínimos que los ciudadanos eventualmente tendrían al ampliar el número de años de la educación básica¹.

Pero y no obstante de reconocer la importancia de los esfuerzos realizados para fortalecer y definir con un sentido propio a la educación nacional, se debe advertir que en términos de la certidumbre de calidad educativa que imponen los sistemas de competitividad en los que el país se encuentra circunscrito, tanto en el ámbito doméstico como a nivel internacional, los resultados de la socialización formal dejan mucho que desear. En el terreno local se presentan graves problemas en la inserción laboral de los egresados de las escuelas técnicas y profesionales, tanto por una deficiente formación que les impide desarrollar sus habilidades y conocimientos en el terreno productivo, como también por una permanente constricción del mercado de trabajo. En el plano internacional la competitividad de la educación mexicana se ve duramente cuestionada por organismos como la OCDE y la UNESCO, que en las periódicas evaluaciones que llevan a cabo han otorgado las más bajas puntuaciones al sistema educativo nacional y a los estudiantes mexicanos en comparación con los resultados de sus homólogos de otros países con los que el nuestro ha aceptado paridad en lo económico².

Cabe en estas condiciones preguntarse sobre las causas que llevan a las escuelas mexicanas, a pesar de todos los cambios, a reincidir de manera sistemática en deficiencias supuestamente identificadas y que, de manera persistente, las mantienen en una crisis con derivaciones y alcances tanto en los terrenos económico y político como en el de la credibilidad colectiva sobre la viabilidad de la educación como factor de cohesión y progreso social. Desde la perspectiva de la investigación que sustenta la presente tesis existe un elemento de análisis que vale la pena explorar ante los deficientes resultados

¹ El 12 de noviembre del 2002 el Poder Ejecutivo emitió un decreto que modifica los artículos 3° y 31° constitucionales en el cual establece la obligatoriedad del nivel preescolar para los niños de tres a cinco años de edad. Esta directriz se llevará a cabo entre el período que barcan el ciclo escolar 2004-2005 y el 2008-2009, durante el cual todos los niños entre tres y cinco años deberán estar inscritos en alguno de los tres años de educación preescolar, con lo que se ampliará en ese término los 9 años de educación básica planteados en las reformas de 1993 a 12 años en el 2008.

² En el Programa Internacional de Evaluación Educativa 2003 (PISA, por sus siglas en inglés), que la OCDE y la UNESCO llevaron a cabo, México se ubicó dentro de los últimos 8 lugares de 41 países examinados, al lado de otros cuatro países latinoamericanos (Argentina, Chile, Brasil y Perú), en los rubros de Comprensión de Lectura, en el de Matemáticas y en Ciencias. Estos resultados evidencian un importante rezago de nuestro país con respecto a los integrantes del organismo de cooperación económica pues es el único país de Latinoamérica que es integrante de él. De tal forma que fuera de los eufemismos del gobierno federal de que México "es el mejor calificado de los países de la región" (*La Jornada*, 3 de julio del 2003), es el último lugar en realidad en dicha evaluación para la OCDE, en cuanto a que pertenece a los países que han aceptado con su incorporación a ella una supuesta paridad de competencia.

que aquejan al sistema educativo. Este elemento, desde mi punto de vista, es la insuficiente consideración de los fundamentos significantes de los estudiantes en el diseño, enfoque, programación y planeación de los objetivos, políticas y prácticas educativas, lo que provoca, como se advirtió, una falta de relevancia y trascendencia tanto de los contenidos como del sentido mismo de la formación en los educandos y que se deriva en la generación de prácticas alternas contrapuestas a las finalidades manifiestas del currículo, lo que afecta sus alcances y expectativas. Resultados que requieren ser interpretados, como lo indiqué, desde una perspectiva cultural para entender su trascendencia en los horizontes significantes de las comunidades que son consideradas la razón de ser de las instituciones educativas.

La delineación de los conocimientos, habilidades y valores del currículo que plantea la educación formal ha sido regularmente una facultad de los grupos sociales que ostentan poder de decisión sobre otros sectores de la población y en donde, en última instancia, sus contenidos y prácticas académicas reflejan la cosmogonía dominante. No obstante esto y dado que la escuela es una institución de la sociedad civil con historicidad propia, cuya conformación en cada lugar y época responde a procesos políticos dialécticos que la constituyen y la integran al movimiento social o que la pueden rebasar, según la correlación de fuerzas vigentes (Gramsci, 1970), la negociación y el consenso social se abren lugar en la definición de las orientaciones educativas. De esta manera y vale decirlo no sin oposición, se han logrado importantes avances en la apertura para que la participación de grupos académicos no institucionales, docentes y de padres de familia, entre otros, se tome en consideración en la configuración del carácter de la educación.

Aún y con todo ello es de llamar la atención como la población estudiantil sigue siendo el sector menos atendido en la estimación y definición de la configuración de la naturaleza de la educación en la que se encuentra inscrita dicha comunidad. Esta verdad general debe matizarse dependiendo de las capacidades de organización y contrapropuesta que tienen los grupos de estudiantes y que parten, en gran medida, de sus formaciones y expectativas académico-profesionales, de las condiciones políticas y sociales, y de su gradación generacional, esto es de que a mayor edad regularmente hay mayor experiencia y mayor capacidad de participación grupal. Pero aún y con este matiz no se escapa a la percepción el sutil carácter adultocéntrico que persiste en una arraigada concepción funcionalista de la educación como “un proceso de crecimiento y maduración

de los jóvenes dentro de unas etapas en las cuales los adultos protegen y fomentan el mencionado proceso educativo”³. La ideas de la educación como un proceso asistencialista de menores incapaces de manifestarse de manera coherente acerca de sus condiciones de estudio, encubre tras dicho tutelaje un sólido orden jerárquico que asigna un papel dependiente a los estudiantes⁴. Este orden aparece como una matriz cultural que recrea un carácter heterónomo, de receptores pasivos de directrices externas y acríticos, en los futuros egresados de las instituciones educativas, como lo han planteado diversos estudios de los que haré mención a lo largo del trabajo.

La educación básica, como su propio nombre lo indica, plantea una etapa de formación de los individuos en donde se les pretende fomentar un mínimo de bases cognoscitivas, procedimentales y axiológicas que sustenten su desenvolvimiento en el colectivo. Dada la importancia capital que se le asigna a este tipo de educación para la sociedad, su configuración da escasos márgenes de divergencia en el enfoque, interpretación y ejercicio tanto de los contenidos académicos como en el funcionamiento de las escuelas, y su propio desenvolvimiento está sometido a prácticas sumamente normalizadas que se manifiestan por su alta dosis de ritualización y carácter preformativo en donde se asignan papeles, posiciones y estatus dentro de un orden jerárquico para el "correcto" funcionamiento de la sociedad⁵. En este sentido es particularmente interesante

³ W. Flitner en su obra *Manual de Pedagogía General*, Barcelona: Ed. Herder. 1972:33, hace suyas en esta definición las ideas de Émile Durkheim acerca del vínculo orgánico de la sociedad y la educación, donde plantea el sociólogo francés la necesidad de socializar de manera metódica y progresiva a las nuevas generaciones en un lugar previamente asignado para ellas para lograr la subsistencia de la sociedad: “La educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos, intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social *al que está destinado*” (citado en *La Educación*, García Aretio, Lorenzo, Madrid: Paraninfo, 1989). Las cursivas son mías.

⁴ La SEP ha hecho una nueva propuesta de planes y programas de estudio para la educación secundaria que en estos momentos se debate en distintos foros para que, en caso de su aprobación, sea implementada a partir del ciclo escolar 2005-2006. Esta nueva propuesta carece como sus antecesoras de una recuperación de los aspectos significativos de las culturas juveniles que pudiera llegar a incidir en la relevancia de los contenidos para los educandos. Curiosamente de manera paralela a esa iniciativa, en los Talleres Generales de Actualización que planteó la SEP al inicio del ciclo 2004-2005 se desarrolló el tema de "Los adolescentes y la escuela secundaria" (SEP, 2004), pero la guía oficial de estos cursos obligatorios para los docentes de secundaria y el enfoque con que se desarrollaron, se basaron en criterios conceptuales de los estudiantes que han sido duramente cuestionados por distintas corrientes teóricas, encabezadas algunas de ellas por prominentes funcionarios del gobierno federal.

⁵ Para Rodrigo Díaz Cruz el *performance* es una noción que alude a las acciones de los individuos y se refiere más a la construcción social de la realidad que a su representación y remite dicho concepto fundamentalmente a hábitos y técnicas corporales. "El *performance* es un hacer que describe ciertas acciones que están transcurriendo, ejecutados en sitios específicos, atestiguados por otros o por los mismos celebrantes: es un hacer que focaliza esa presencia en tanto acto de creación", "La creación de la presencia. Simbolismo y *Performance* en grupos juveniles" en *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, Alfredo Nateras Domínguez, coordinador. México: UAM-Miguel Ángel Porrúa, 2002:27. Este autor también se refiere a la ritualización de las relaciones sociales como los comportamientos convencionales y estilizados que segregan o distinguen papeles en un sistema jerárquico de posiciones y relaciones.

observar la manera en cómo se genera un desfase entre una estructura escolar sumamente rígida en la educación básica, principalmente a nivel secundaria, y una población estudiantil dinámica, sutilmente cuestionadora e innovadora que imprime de manera cotidiana sus ideas de lo que para ella representan sus experiencias dentro de la escuela y realiza sistemáticamente prácticas alternas al sistema académico formal que delimitan los horizontes significantes que para ellos les resultan relevantes. Ideas y prácticas que no han sido suficientemente estimados por el carácter adultocéntrico con que singularmente se concibe a este tipo de formación. Este proceso contradictorio está condicionado por una dinámica liminal en la que se ven envueltos los jóvenes dentro de una institución educativa, como lo es la educación secundaria, que en nuestro país ha erigido los principios de la disciplina, el credencialismo y los convencionalismos como signos de distinción y que se contraponen a la construcción identitaria de los educandos, como pretendo evidenciarlo en el contenido del trabajo.

Si la niñez de nuestros días requiere de elementos comprensivos de sus actuales condiciones de desarrollo, la juventud, esa etapa de la vida alrededor de la cual la sociedad ha construido importantes paradigmas culturales y en la que se consolidan los procesos identitarios, participa de factores de desenvolvimiento aún más dinámicos y variados que reclaman esfuerzos explicativos mayores. Una hipótesis de trabajo en esta tesis es que los jóvenes se han potenciado física, intelectual, emocional y culturalmente en el contexto de una sociedad globalizada, al grado que las estructuras sociales, como la escuela, al no acompañarse a esta realidad limitan las capacidades de establecer diálogos generacionales entre visiones distintas del mundo que permitan la discusión y la construcción de un presente que conjugue los anhelos de compenetración armónica de la herencia del pasado con las esperanzas del futuro.

Para esta investigación resulta subyugante compenetrarse en un mundo como lo es el de la educación básica, a nivel secundaria, en donde aparece la creación de un orden socializador en el que las partes interactuantes, socializadores y socializados, parten de cosmovisiones distintas, se mueven con elementos simbólicos divergentes, en planos asimétricos en donde la penumbra de su mutua incomprendibilidad los hace extraños, incluso en sus semejanzas, y en donde los más diversos juegos de inversión los hace intercambiar los papeles de controlados a controladores, reorientando de manera vívida los propósitos manifiestos de la escuela. Pero curiosamente dentro de estas asimetrías los

actores del proceso educativo buscan constantemente el reconocimiento de la contraparte y tienden a mirarse a través de ella, cual relación tormentosa de una pareja de enamorados.

En este sentido al ser los alumnos los constructores en última instancia de los saberes, habilidades y valores que la escuela les inculca, para la comprensión de su papel de críticos del proceso socializante se requiere no sólo de una enumeración de las prácticas cotidianas dentro del ámbito educativo, sino que resulta necesario describir, interpretar y explicar los fundamentos significantes que dan vida a sus particulares cosmovisiones y desenvolvimientos culturales. Esta investigación abre entonces un campo de discusión entre dos áreas de la vida de las escuelas: el área que representa el sistema académico, que abarca tanto los aspectos formales que guían y estructuran la vida de las instituciones educativas alrededor de su objetivos manifiestos, como los aspectos del sistema académico convencional que constituyen las pautas, rutinas y mecanismos que no pasan por la visión instrumental de las escuelas y que operan en la vida cotidiana imprimiéndoles orientaciones reales distintas a las del curriculum; y el área del sistema social de las escuelas y que consiste en los procesos de interacción que se generan entre los mismos estudiantes o entre éstos y los profesores, fuera del ámbito de los planes y programas de estudio y que devienen en actividades tan importantes y necesarias como las académicas para la comprensión de los procesos que ocurren al interior de los planteles escolares⁶. Áreas por las que habré de guiar al lector en el devenir de esta investigación.

⁶ En los análisis de la sociedad a través de las estructuras que la constituyen corresponde a Alfred Reginald Radcliffe-Brown (*Estructura y función en la sociedad primitiva*, Barcelona: Ed. Península. 1996) la definición de sus componentes formal y real, en donde él considera llevan a cabo sus integrantes distintas funciones del colectivo. Con este basamento en los estudios de las instituciones educativas se han desarrollado distintas propuestas para elucidar las diversas actividades que los miembros de las comunidades educativas realizan y que a veces son divergentes a los planteamientos explícitos de las escuelas. En este esfuerzo destaca la labor de Alain Colulun (1995) quien define con la puntualización que aquí expondo las diversas áreas en que se puede enfocar el desenvolvimiento de los actores de las escuelas. En nuestro medio el investigador Adrián de Garay Sánchez retoma estas propuestas metodológicas para llevar a cabo un importante estudio sobre los estudiantes universitarios. Dada la semejanza de la perspectiva analítica que utilizó este académico con mi trabajo, a lo largo de mi exposición me apoyo en sus sugerentes planteamientos. En el desarrollo de los capítulos se harán las anotaciones respectivas en donde se darán los créditos correspondientes de este respaldo.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Observaciones Preliminares

Al hacer la síntesis de las ideas que quedan después de un recorrido por distintas interpretaciones teóricas que se han hecho acerca de la educación escolarizada, en nuestro ámbito y en otras latitudes, y que sirven de sustento para esta investigación, no puede uno escaparse de la sensación de estar frente a un caprichoso dilema que pese a la gran cantidad de esfuerzos por lograr su comprensión, ha dejado permanentemente insatisfechos a los analistas. Tanto las divergentes conclusiones a las que arriban los estudiosos de la educación, como los deficientes resultados que se obtienen de implementar propuestas emanadas de sesudos análisis, nos inducen a la idea de estar ante un moderno nudo gordiano. Aunada a esta percepción, hemos de considerar la insatisfacción admitida por los operadores político-administrativos de los sistemas educativos, ante sus cuestionables logros y ante las crisis recurrentes que enfrentan. Esto a pesar de las reformas a que han sometido a dichos sistemas y de las múltiples promesas de que los cambios efectuados debían dar lugar a una mejoría sustancial. Un elemento más para estas reflexiones, no menos importante, es la experiencia de la práctica cotidiana que se lleva a cabo en las escuelas en donde los mismos integrantes de sus comunidades son portavoces críticos de los procesos educativos en los que se hayan inmersos y que expresan implícita o explícitamente la necesidad de repensar sobre este fenómeno.

La crítica adversa que despierta los menguados alcances educativos contrasta con la compleja y cambiante percepción y los discursos que los distintos sectores sociales le conceden a la educación formal. Desde los planos domésticos hasta los gubernamentales quienquiera que se ufane de previsor, de manera formal no puede soslayar el paradigma de la educación como condición para el progreso tanto individual como colectivo. Pero en la práctica la validez de la educación como condición de movilidad y ascenso social está duramente cuestionada, lo que provoca cambios en la forma de valorarla. De esta contradictoria situación se inferiría que la intelección del fenómeno educativo a partir de sus elementos significantes se plantearía como una necesidad inaplazable para una sociedad preocupada por entender la condición de sus elementos fundacionales. Sin embargo un somero repaso de la problemática educativa nacional, a partir de las

perspectivas internacional y nacional, señala una situación de deficiencia e insatisfacción generalizadas que manifiestan la necesidad de un mayor esfuerzo comprensivo del proceso de socialización formal (OCDE, 1991, Banco Mundial, 1995, Guevara, 1996 y Ornelas, 1996).

En nuestro país se le ha concedido a la educación escolar un papel determinante en la consolidación de los proyectos de Nación que han manejado los distintos grupos en el poder desde la independencia hasta nuestros días (Barbosa, 1972, Staples, 1985). Al ser integrada a partir de 1910 en los programas revolucionarios como una demanda con arraigo popular, la educación pública ha ganado un carácter mítico como instrumento para la igualdad social, por lo que además ha logrado -en el interjuego de las relaciones de poder- un valor ideológico que se reivindica de manera periódica con distintas reformas y “revoluciones” educativas, con las que las clases hegemónicas la mantienen vigente como instrumento mediático.

Aún más, en la actualidad la globalización impone una desenfrenada competencia mundial por atraer capitales, especialmente a los mercados emergentes, exigiendo entre otras cosas la garantía de una mano de obra calificada tanto en destrezas técnico-manuales como para interpretar los lenguajes simbólicos que la transculturación conlleva y que la dinámica del crecimiento de las nuevas tecnologías requiere. En este sentido, el esfuerzo intelectual por explicar el proceso de educación formal en México, adquiere una nueva e ingente relevancia por acompañar sus resultados con los requerimientos de los nuevos tiempos.

La necesidad de construir una concepción holística del fenómeno educativo apoya el debate de distintos enfoques sobre su problemática y el aprovechamiento de propuestas alternativas que ofrezcan soluciones a la crisis endémica que vive y que planteen respuestas para el largo plazo (Ornelas, *ibid.*). De tal manera, la arena académica de discusión acerca del tema es propicia para la apertura de espacios de reflexión y discusión de los factores que inciden sobre el desenvolvimiento de las fases de socialización formal. Por ello este trabajo parte de que un área de la investigación educativa que aún se encuentra en construcción en nuestro país, como un campo de estudio por derecho propio, es la de los estudiantes como sujetos centrales del conocimiento escolar que le dan orientación al proceso educativo y lo resignifican (Sandoval, 2000).

En este sentido es importante reconocer que a partir de 1993, año en que se elevó por mandato constitucional a la educación secundaria como obligatoria, se han intensificado los esfuerzos por conocer el desenvolvimiento de los educandos en este nivel de estudios. En un primer momento se trató de documentar e interpretar con datos duros los aspectos que expliquen el aprovechamiento académico de los estudiantes, los índices de reprobación, deserción, deserción y otros elementos que traduzcan sus resultados en políticas institucionales que mejoren el funcionamiento de dicho sistema educativo. En una época más reciente se han llevado a cabo trabajos que permiten el análisis del comportamiento de los educandos y conocer las cualidades distintivas de estos integrantes de las comunidades escolares con la utilización de importantes instrumentos de trabajo que recuperen aspectos de su cotidianidad. Pero estas perspectivas han abordado el estudio de estos sujetos en su papel de estudiantes sin introducir la variable -que desde mi punto de vista es fundamental- de estudiarlos como sujetos que dentro y fuera del ámbito educativo son activos partícipes de la construcción de propuestas culturales que repercuten en su educación formal.

Considero que si se tratan de remontar los resultados educativos obtenidos hasta hoy en la educación formal, es conveniente replantear los parámetros utilizados para la medición de sus rendimientos. Para ello los objetivos manifiestos de un currículo educativo que plantea fundamentos pedagógicos del saber significativo y sus instrumentos de evaluación, deben complementarse con las concepciones del mundo, el sistema de valores, las prácticas y hábitos con que los sujetos creadores del conocimiento escolar le imprimen dinámicas y características propias a los procesos de enseñanza-aprendizaje en su concreción, y juzgan desde una perspectiva diferente a la mirada adulta el desenvolvimiento de los procesos insertos en el ámbito educativo. Para ello los factores culturales, tanto de las unidades domésticas como de los barrios de procedencia de los alumnos, son básicos para la intelección de los procesos que condicionan la educación escolar.

En la contribución para el armado del espacio académico de reflexión sobre los alumnos, propongo en este trabajo centrar los esfuerzos en un grupo social que, desde mi punto de vista y como trataré de mostrarlo en el desarrollo del trabajo, participa de manera particularmente creativa e intensa en el bosquejo alternativo de valoración de sus escuelas y en el encauzamiento cotidiano de los objetivos escolares: los jóvenes

estudiantes en el nivel de educación secundaria. Si bien un postulado subyacente del trabajo es que en todos los niveles de socialización formal hay una participación activa de los educandos en sus particulares formas de ver y actuar en las escuelas, considero que la juventud en la etapa señalada se encuentra en un complejo proceso de conformación del andamiaje significativo de su personalidad al grado que entra en abierta contradicción con los lineamientos coercitivo-disciplinarios y homogenizantes del nivel educativo secundario de nuestro país. El proceso identitario juvenil de auto percepción y de interrelación con los demás está condicionado por la superación del ambiente protector y de dependencia casi infantil que los lleva al cuestionamiento de las normas y modelos predispuestos para ellos, que en la educación escolarizada se manifiesta en una activa participación, no declarada, por incidir en su reorientación. De tal manera, el manejo de los tiempos y espacios escolares por medio de la indisciplina, los juegos, sus distracciones, persistentes olvidos o la importancia que le conceden a los contenidos escolares ocultan, entre muchas otras tácticas, una dinámica simbólica de tensión y negociación con sus profesores que imprimen ritmo y sentido a la vida escolar.

Resulta sintomática la reiterada metáfora de la caja negra, utilizada por distintos investigadores para calificar a la escuela secundaria (Coulon, 1995, Maclaren, 1998, Frigerio, 1999, Oyola, 1999, Sandoval, 2000), como una manera de indicar que sus procesos internos se desconocen efectivamente. En dicho tropo se plantea que si bien se conocen las características de los elementos que ingresan *-input-* y egresan *-output-*, la deficiencia de sus mecanismos internos sólo se infiere por una serie de indicadores generales que existen en los alumnos de las escuelas de dicho nivel, como la indisciplina, deserción, ausentismo, desinterés, egreso tardío, bajo rendimiento escolar y, en general, por una ruptura entre conocimientos escolares y la práctica cotidiana, y que constituyen indicadores de la crisis de la escuela secundaria en nuestro país.

En los mencionados trabajos se sostiene que la insuficiencia teórica por lograr la inteligibilidad de los procesos de las escuelas secundarias coadyuva a la falta de una comprensión global del funcionamiento del sistema educativo integral y al planteamiento de propuestas de fondo para resolver sus deficiencias. Por esta razón, este trabajo reivindica la importancia de la perspectiva antropológica como una propuesta analítica que incorpora la racionalidad discursiva de las culturas juveniles para la comprensión del proceso educativo en el que están inmersos los jóvenes educandos, para describir e

interpretar la estructura significativo-valoracional que construyen como un sistema propio, esto es el tramado cultural del emic. Estos fundamentos los aplico en un esfuerzo intelectual de aprehensión teórica del sistema educativo de la secundaria, para ascender al nivel de la explicación cualitativa del fenómeno que sintetiza lo etic.

En nuestro medio, los estudios antropológicos de la educación han aportado elementos de discusión acerca de los procesos de aculturación de las comunidades indígenas, pero hace falta, considero, aprovechar su potencial para dilucidar la trama cultural que se entreteje entre las culturas urbanas y los paradigmas educativos de nuestra sociedad. Con ello incursionaríamos en los terrenos analíticos de la endoculturación cosmopolita, que los nuevos tiempos de la posmodernidad imponen. Dicho potencial propositivo puede ser aprovechado, desde mi punto de vista, si se transita sobre las parcelas disciplinarias que ha impuesto la abstracción, como requisito de la profundización teórica, de una realidad que mantiene su unicidad por encima de todo. El empleo transdisciplinario de instrumentales teórico-metodológicos para inteligir una área de la sociedad que es por excelencia cultural, como lo es la educativa, daría pauta a una explicación polifacética de un fenómeno que, hasta hoy, ha sido reacio a una dilucidación satisfactoria.

De esta manera, con este trabajo estaríamos aportando elementos analíticos que darían más que una fórmula para desatar el nuevo nudo gordiano, con el augurio de grandes conquistas en el terreno educativo, o la idea de la educación como una enigmática caja negra, el perfil de la otredad juvenil en su pasaje por la educación secundaria. Al ceder la voz a los constructores del conocimiento escolar se posibilitaría descubrir en el fondo de la escuela secundaria, a semejanza de una original caja de Pandora después de la liberación de los anatemas, la esperanza de una educación realmente significativa para quienes pasan desorientados en las aulas el que debiera ser uno de los mejores tiempos de sus vidas.

Instrumentos teóricos para reconceptualizar a la escuela

El tránsito por la tenue frontera entre la intelección de los fenómenos y la realidad enfrenta dos terrenos que en cierto sentido divergen del equilibrador vértice que representa la confluencia de la teoría y lo objetivo, con la contingencia de adentrarse en el

árido ámbito en un teoricismo vago o en el inmensurable campo del empirismo simple. El caso del estudio de objetos reales que constituyen parte de nuestra cotidianidad como son la escuela y los jóvenes estudiantes con los que nos tropezamos día a día, a fuer de la familiaridad del trato que se tiene con ellos, lleva comúnmente a soslayar la necesidad del planteamiento de una duda epistémica en los estudios que se realizan acerca de ellos, con lo que se libra la necesidad de pasar de los entes positivos a los objetos construidos teóricamente, requisito indispensable en la labor científica para establecer el marco teórico con el que se fundamente su interpretación.

Para el estudio que se pretende llevar a cabo en esta investigación acerca de cómo los jóvenes estudiantes de las escuelas secundarias se relacionan con el proceso educativo en el que se hayan inscritos, se requiere del extrañamiento de lo común y lo evidente. Al respecto es importante recordar la afirmación de Harry F. Wolcott (1993) acerca de que la intención epistemológica de la antropología en el terreno educativo es la de centrarse en la dilucidación del contenido cultural que se encuentra presente en el condicionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con lo que se realza la singularidad de esta perspectiva con respecto a otros estudios sobre la educación. Esta aseveración no sólo da lugar a la definición del fondo esencial de la antropología como disciplina científica sino que pone de relieve la necesaria interrelación de las ciencias sociales que se proponen interpretar al fenómeno educativo. De esta forma y para poder avanzar en el objetivo de mi trabajo es importante aclarar cuál es mi definición de la educación formal. A ésta la defino como un medio de transmisión de valores, conocimientos, hábitos, actitudes y habilidades procedimentales que los colectivos establecen de manera institucional para que sus integrantes se desenvuelvan en sus comunidades y con los que las sociedades se preservan a sí mismas mediante la reproducción de los caracteres distintivos de su ser. En este contexto la educación escolarizada no puede concebirse como una entelequia ubicada por encima de los intereses y fuerzas que se encuentran presentes en las sociedades, pues está influida por el entrecruzamiento de múltiples vectores multidireccionales que representan los distintos intereses por incidir en ella, con lo que se subraya la importancia de aclarar el marco interpretativo subyacente de su estudio.

La sociología explicó, desde la concepción teórica del funcionalismo, el papel de la educación como un proceso de conservación de la sociedad por medio de la

interiorización en los ciudadanos de las normas comunes para que fuera posible su convivencia (Durkheim, 1980). Para ello las sociedades con mayor diferenciación de sus funciones han encargado a las instituciones escolares la transmisión especializada de los saberes, valores y habilidades que sirvan al objetivo del mantenimiento del sistema social. Sin embargo, al concebir como fin último de las escuelas su labor en favor de la cohesión social, las diferencias políticas, económicas y culturales de los grupos que se encuentran presentes en la sociedad y que manifiestan en múltiples contradicciones internas de las instituciones educativas, pasan en esa perspectiva a segundo término.

En un intento por superar esta limitación de la concepción funcionalista de la educación se concibió a las escuelas como instrumentos ideológicos de dominación, que junto a las estructuras de represión -el ejército, la policía, los tribunales- tenían el objetivo de coadyuvar en la reproducción de la división del trabajo existente en la sociedad y el entramado clasista (Althusser, 1974). Pero, sin negar la importancia que tiene la estructuración del currículum y los símbolos que se manejan en las escuelas para los principios y prácticas de control social, desde la perspectiva de este trabajo no se puede soslayar el terreno propicio que representan las escuelas para la recreación de conocimientos y prácticas que cuestionan los fundamentos de la sociedad y que propician planteamientos críticos y alternativos para el desarrollo social.

En este sentido y dado que una idea central que se maneja en este trabajo es que los alumnos, como sujetos centrales del conocimiento académico, son quienes, en última instancia asignan significados a sus experiencias escolares a partir de sus referentes culturales, incidiendo de manera determinante en la orientación de las instituciones educativas, se requieren otros apoyos teóricos para fundamentar esta perspectiva. De tal manera se consideró que podría ser útil en este objetivo una revisión crítica de los principios de Antonio Gramsci respecto a la educación, haciendo un esfuerzo por contextualizar sus ideas emergidas principios del siglo XX a los tiempos actuales. Vale recordar que para este pensador, la relación entre sistema escolar y sociedad no debe verse exclusivamente en términos de perpetuar las relaciones de producción. La escuela es una institución de la sociedad civil con historicidad propia, cuya conformación en cada lugar y época responde a procesos políticos dialécticos que la constituyen y la integran a la dinámica social o que la pueden rebasar, según la correlación de fuerzas vigentes (Gramsci, 1970). Desde esta concepción resulta imposible hacer una demarcación

absoluta entre escuela y comunidad, debido a que en las instituciones educativas participan las culturas barriales y regionales, que manejan prácticas y saberes que escapan del control estatal y que se convierten en elementos constitutivos de la convivencia cotidiana de maestros y alumnos. Desde estas variadas suposiciones culturales de los actores se comprenden, reinterpretan o rechazan los contenidos programados explícitamente para la escuela (Caballero, 1999). En todo caso la dinámica cultural en el interior de las instituciones educativas dista de ser simplemente una imposición o claro conflicto cultural de dos clases sociales antípodas.

Esta teoría no deja de lado las implicaciones coercitivas para la imposición de un currículum oficial, pero el término gramsciano de hegemonía permite comprender los procesos de negociación que se generan al interior de las escuelas en su implementación. Según este autor italiano en una sociedad determinada existe una forma de pensar y actuar que es dominante por encima de otras. Para que la hegemonía política e ideológica sea efectiva se requiere de la generación de un consenso social que se produzca de manera aparentemente natural, por lo que la cosmogonía dominante y sus prácticas deben ser aceptadas como buenas por las mayorías de los otros estratos sociales, en un proceso de negociación (Ornelas, 1996). En esta concertación la cultura y la educación juegan un papel clave, pues al ser áreas de interrelación de intereses de clases hay un entrecruzamiento de distintos proyectos que se oponen, tácita o abiertamente, a las ideas hegemónicas y en donde surge una construcción activa de las propuestas que emergen de ellas. Una de las propuestas analíticas más interesantes de esta teoría es la de otorgar a estos dos factores, la educación y la cultura, una importancia comparable con la de la política y la economía para la explicación de los hechos sociales, superando su mecánica concepción como simples e inermes productos superestructurales.

Obviamente por su capacidad de establecer consensos y de imponer sus concepciones, llegado el caso, según Gramsci las clases hegemónicas tienen un peso específico mayor en los resultados ideológicos finales. Pero las escuelas al ser instituciones receptoras de una multiplicidad de intereses de distintos sectores de la población juegan un papel de arenas de lucha contrahegemónicas, donde la participación activa o pasiva de sus actores reorienta sus objetivos. En este orden de ideas no es posible arribar a un término unívoco de la escuela, pues por un lado es innegable su papel como instrumento de dominación hegemónica, en términos gramscianos, pero también en

ciertos momentos y considerando que no está constituida por elementos pasivos, se le puede concebir como un espacio de construcción de una cultura que propicie la identidad común y la perspectiva social de los grupos de estudiantes, como representantes de comunidades bien definidas, que les permita resistir las tendencias de fragmentación y sometimiento de la diversidad que representan.

En la concepción gramsciana de la educación nos enfrentamos ante una institución social cuya estructura de poder jerarquiza los papeles de los individuos que en ella participan, a partir de la posesión y distribución simbólica de saberes a través de una filigrana de nodos significantes. Este planteamiento abre vínculos entre los aspectos esenciales de Gramsci con la teoría de Michel Foucault. Sin dejar de comprender las diferencias orgánicas entre ambos autores, se recurre a sus principios epistémicos de comprender la dialéctica de entes inteligibles a través de un objetivo devenir histórico, para apoyar la introspección en los centros educativos, en donde la llaneza que proyecta su contacto habitual esconde una compleja concatenación de nexos que reclaman el auxilio teórico y metodológico de diversos soportes interpretativos.

A partir de la perspectiva del pensador francés se puede concebir a las escuelas por medio del tejido simbólico de interrelación de los sujetos que la constituyen, como instituciones que se especializan en la normativización del comportamiento de los educandos. En ellas se desarrolla una especie de nosología (sistema de clasificación, descripción y distinción de las enfermedades) que define las prácticas aceptables y deseables en los educandos y a las que, por el contrario, debieran ser erradicadas a favor de un orden perfeccionado. En este perfil de la normalidad estudiantil, impuesto por la fuerza que da el poder institucional para inculcar su verdad, se da sentido a los modelos educativos promovidos y auspiciados por los órganos evaluatorios de las escuelas. En esta estructura dichos órganos se reservan el derecho a calificar y acreditar a los alumnos como máxima expresión de la fuerza que ostentan para vigilar y castigar, llegado el caso, a quienes se apartan y discrepan de sus ideas¹.

¹ Me parece importante advertir que el corte analítico que llevo a cabo en mi investigación, en la interpretación de los procesos significativo-valoracionales que realizan los jóvenes estudiantes en torno a la educación secundaria, me conduce a la necesidad de explicar las relaciones estructurales en las que se ubican dichos actores. Estas relaciones se sitúan en un sistema donde el ejercicio del control y poder es un principio básico de su existencia y, por lo cual, su estudio se requiere abordar alejado de los juicios de valor que pudieran surgir acerca de ellas.

El carácter formativo que se le da a la escuela secundaria en su calidad de educación básica establece una organización vertical de mando en la que las posibilidades de participación abiertas por parte de los alumnos en su orientación, enriquecimiento y evaluación, son prácticamente nulas por lo que una definición fragmentaria del poder sería insuficiente para analizar las ingeniosas contrapropuestas de que se valen los alumnos para hacer valer su sentir en dicho proceso. Foucault (1993) indica que el poder no es un fenómeno de dominación unilateral y homogéneo de un individuo o grupo sobre los otros. Sostiene que el poder contemplado desde cerca no es algo dividido entre quienes lo poseen y los que no lo tienen y lo soportan; el poder tiene que ser analizado como algo que no funciona sino en eslabones concatenados a través de una organización reticular. En dicha red se mueven los individuos por lo que están en posibilidades de ejercitar en diversas formas el poder y no son nunca el blanco inerte o inconsciente del mismo. Afirmaba que el poder transita transversalmente y que no está estático entre los individuos (*ibid.*:79). Bajo estas consideraciones se abre la posibilidad de comprender los multifacéticos y sutiles juegos de inversión con que se valen los alumnos (y los propios profesores o padres de familia en sus ámbitos) para revertir la condición de dominados y pasar a la de dominadores en el fino tejido reticular que constituye la trama de poderes en la escuela secundaria.

En la educación secundaria mexicana la disciplina forma parte esencial de una tarea normalizadora que ha sido forjada históricamente por objetivos de disciplinarización, como se verá en el siguiente capítulo. En este sistema los *performances* tienen un papel recurrente como instrumentos ritualizados para generar actitudes y juicios prescritos para las nuevas generaciones en las tareas de cohesionar y vitalizar a la sociedad. Desde las ceremonias cívicas, hasta la aplicación de los exámenes mediante formalidades plenas de codificaciones simbólicas, pasando por las actitudes que deben respetar los educandos en el trato con sus superiores, son muestras de estos actos creadores de presencia de los individuos que conforman la comunidad escolar y que refuerzan el orden y las jerarquías ahí establecidas. En este sistema socializador se echa mano de diversos mecanismos de dominación descritos por Foucault (1985, 1993) en el aprovechamiento de los espacios y tiempos para garantizar la disciplinarización y que en el ámbito escolar se materializan en los panópticos que se establecen en los pasillos, aulas, oficinas administrativas, y que generan la sensación de una sigilosa vigilancia sobre cada uno de los actos que se

efectúan. El interés por mantener el control de los alumnos puede verse también en la realización de actos repetitivos y uniformizantes tales como las formaciones y ordenanzas de tipo marcial, los llamados “ejercicios de orden“, que más que como ejercicios didácticos se realizan como instrumentos que patentizan la sujeción a que están sometidos dichos individuos. La estandarización del uso y empleo de la vestimenta, la observancia y sujeción de la conducta a las normas, la distribución de los alumnos dentro del salón de clases, las prescripciones a la forma de sentarse, etcétera, son también muestras de esta tendencia a la fiscalización que describía el pensador francés como condición de mantenimiento de un *statu quo*.

En los discursos institucionales sobre el sexo que se transforman en intervenciones punitivas contra las prácticas iniciáticas de los jóvenes sobre el particular y que encierra el intento por controlar los cuerpos y formas de pensar de los alumnos (aún con toda la incongruencia que evidencian las prácticas de sus superiores, como habrá de verse a lo largo del trabajo), y que se convierten en desafíos para los estudiantes por ocultar sus prácticas sexuales a las miradas vigilantes de los adultos, son otros aspectos abordados en la obra *Vigilar y castigar* que subrayan la importancia de la teoría foucaultiana en mi tema de análisis. Por elementos analíticos como los que se han descrito me parece queda clara la importancia de que algunos de los fundamentos conceptuales que debían de abarcarse en esta investigación eran las inquietantes reflexiones de este eminente pensador francés sobre las formas en que las estructuras de dominación envuelven y proyectan las conductas y valores de los grupos sociales para su subsistencia.

No obstante esta trama, diría la destacada etnógrafa Elsie Rockwell "es importante tener en cuenta, sin embargo, que en la escuela no sólo se dan procesos de reproducción, de relaciones sociales y de poder; se dan además procesos de resistencia y de lucha, así como de apropiación de la cultura que son parte esencial de la trama social cotidiana" (Rockwell, 1995:35). Procesos pletóricos de relaciones y reflexiones que requieren para su comprensión en el sentido del objetivo de mi trabajo de ser ubicados en las vívidas dimensiones en las que los estudiantes reconfiguran su experiencia formativa en momentos aparentemente intrascendentes pero que para ellos adquieren significatividad en los intersticios de la cotidianidad. Dada entonces la importancia que en mi investigación adquiere el conocimiento de las actividades diarias de los alumnos resulta importante rescatar la comprensión del fenómeno de lo cotidiano. Para Hagnes Heller "la vida

cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales , a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social" (1994:19) y nos permite observar a los actores sociales desde sus prácticas singulares hasta las de conjunto, y comprender desde esa perspectiva la dinámica de los grandes dispositivos sociales. Dinámica de fenómenos que adquieren existencia en un tiempo y un espacio específicos en que los hombres particulares, a través de un conjunto de actividades aparentemente inconexas, van reproduciendo a la sociedad en su cotidianidad (Heller, *ibid.*:19). En este sentido me parece importante retomar esta conceptualización, que ha adquirido solidez teórica y metodológica en los estudios sobre la educación, para inteligir el papel activo de los sujetos analizados.

De manera más actual, Agnes Heller (1995) recupera el concepto de biocultura desarrollado por Foucault enfatizando que la sociedad moderna al establecer la tutela de lo espiritual sobre lo corporal, como principio de subsistencia del orden social, lleva a establecer una asociación meramente funcional del sujeto con su cuerpo difuminando su singularidad, como lo podemos observar en las grandes urbes contemporáneas. Esta puntualización me obliga a orientar los esfuerzos intelectivos en el sentido que pudiera comprender a los jóvenes estudiantes como actores, con historicidad propia, desplegada en los actos de la vida cotidiana para ubicar su potencial como reconstructores del medio social en que se desenvuelven.

Al verse inmersa la escuela en un conjunto de intereses con tendencias divergentes, se impone en el plano del análisis la teoría de la definición de sus finalidades implícitas y explícitas que se abarcan en los estudios del currículum. Quizás sea en este terreno donde la antropología de la educación haya aportado, más que en otro, elementos de reflexión para enriquecer las distintas acepciones que hoy en día tiene este término, al fundamentar con investigaciones de campo cómo las escuelas sirven de crisol de las culturas de sus actores y de los postulados programáticos, para desarrollar un resultado particular (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Hoy se acepta en términos generales que el currículum escolar puede estudiarse desde el punto de vista de la serie de enfoques, contenidos y objetivos que la estructura de los planes y programas oficiales manifiestan como finalidades. A esta definición se le conoce como currículum formal, explícito, abierto o declarado. Pero al percibirse que la estructura de conocimientos planteada en la selección y organización de contenidos no podía prescribir ineluctablemente los resultados

a los que arribarían los educandos, el ángulo analítico interpretativo se abrió para dar lugar a los estudios de lo que realmente ocurre en los salones de clases y en el contexto de espacios y tiempos en los que se mueve la formación estudiantil, distinguiendo el ámbito de análisis abordado por el llamado currículum real. También se abarcó en los estudios del currículum lo que se adquiere en la escuela sin que figure explícitamente en los programas formales, abarcando un área cuyas experiencias están cargadas de significatividad para los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que se definió al llamado currículum oculto. Por último, se discuten los contenidos escolares que estarían integrados a una estructura coherente de las distintas disciplinas académicas, pero que por intereses políticos o bien por las condiciones reales en que se desarrolla el proceso educativo quedan fuera del programa. A estas dos explicaciones del currículum, exclusión de contenidos por intereses políticos o por limitaciones objetivas, se le conoce como currículum nulo y ausente, respectivamente. La teoría del currículum se puede diferenciar para su estudio en estas distintas áreas, pero su síntesis e interrelación, como lo planteo en mi trabajo, es necesaria para abarcar el conjunto de experiencias que se encuentran presentes, guían y condicionan la relación de los alumnos con la escuela.

La teoría del currículum oculto considera que las escuelas son instituciones que están ligadas a los factores sociales, políticos, económicos y culturales, que inciden en su desenvolvimiento. Sus propuestas profundizaron las investigaciones educativas al analizar la forma como el currículum escolar actúa no sólo como un simple vehículo de socialización formal, sino también en el entramado de dichos factores en la conformación de las distintas funciones que cumplen las escuelas. En lo político, por ejemplo, las escuelas median y legitiman la reproducción social y cultural de clase, etnia y género en una sociedad (Giroux, 1992). Esto se realiza a través de la formación de determinados hábitos y la transmisión de ciertos valores, muchas veces imperceptibles e inconscientes para los propios actores de la educación. Al lado de contenidos establecidos en planes y programas se transmiten formas de ser y actuar de acuerdo con los sectores sociales a los que pertenecen dichos agentes, reproduciendo sus virtudes y deficiencias.

No obstante que en los orígenes de la teoría del currículum oculto se encuentran posiciones radicales en cuanto al cuestionamiento del papel de las escuelas como instrumentos de control de una sociedad dominante, su posterior evolución ha permitido matizar muchos de sus postulados (Gimeno y Pérez, 1989). Por ello una revisión crítica

permitiría utilizar de manera propositiva sus planteamientos, especialmente en esta época en que la globalización impone contradicciones transculturales en los procesos socializantes, como la mezcla de valores divergentes y en donde distintos factores de dominación hacen acto de presencia, moldeando de manera insensible las concepciones del mundo y los hábitos de comunidades enteras con las más diversas idiosincrasias.

Desde mi punto de vista dentro de los aspectos de la teoría del currículum oculto que deben revisarse críticamente están las nociones reduccionista y hermética de la educación, en donde su visión de los factores de control político no permite atender la construcción de estrategias reinterpretativas que los estudiantes hacen de los enfoques y propósitos de la educación. Precisamente por esas limitaciones distintas investigaciones educativas en nuestro país han considerado pertinente deslindarse de los principios de la teoría del currículum oculto, al entender que ésta reduce el papel de los profesores y los alumnos como seguidores acríticos y pasivos de las reglas establecidas (Rockwell, 1995, Sandoval, 2000). Pero un estudio antropológico en donde los portadores de un bagaje cultural determinado actúan, las más de las veces de manera inconscientes de esta personificación, y en donde se transmiten imperceptiblemente concepciones y prácticas significativas, invita a la reflexión crítica de algunos de los postulados de esta teoría para aprovecharlos en el cometido de esta investigación.

También emanado de la sociología, el enfoque cultural de la educación aporta elementos importantes para el debate antropológico de los estudiantes de secundaria. En primer lugar el concepto de capital cultural manejado entre otros por Basil Bernstein (1977, 1981) y Pierre de Bourdieu (1981, 1984, 1986) -representantes originarios de la llamada nueva sociología de la educación- nos refiere a los aspectos lingüísticos y culturales que heredan los individuos por las relaciones establecidas en los medios sociales de nacimiento y crecimiento, comenzando por sus propias familias, en donde obtienen ciertos hábitos, convicciones, habilidades verbales y motivaciones que los condicionan para su desenvolvimiento social en general y para su desempeño académico en particular. Los hijos de las clases sociales pudientes y acomodadas en el estatus tendrán una considerable ventaja de sobresalir en su educación escolarizada por encima de los hijos de las familias de los estratos menos favorecidos, al manejar un capital cultural que se acomoda mejor a los valores predominantes. Promoviéndose así un sutil mecanismo de promoción de unos y de exclusión de otros. Exclusión de aquellos que se

alejan de los modelos prescritos de los ideales de superación en la ideología dominante, orillándolos al fracaso y deserción escolar al no destacar académicamente, pero también al no acatar dócilmente los paradigmas culturales establecidos.

Cada sujeto portador de un capital cultural desarrolla una disposición subjetiva que refleja una gramática social, basada en la clase social de procedencia y que se manifiesta en gustos, conocimientos y conductas inscritos en el esquema corporal y en el esquema de pensamiento de cada persona en su perenne evolución (Giroux, 1992). A este concepto le llamaron los teóricos del enfoque cultural de la educación el *habitus* y es otra categoría que se considera útil en la reflexión que haré sobre las actitudes de comportamiento y en las maneras de pensar de los grupos de estudiantes de secundaria, para dar seguimiento a su desenvolvimiento escolar.

Una herramienta teórica más de la que también se hace uso en la investigación y cuya matriz teórica se localiza asimismo en la Nueva Sociología de la Educación, y en la que la paternidad se le atribuye a Bourdieu (1986), es la del concepto de *ethos*. Éste es concebido como un sistema de valores profundamente interiorizado en los individuos e implícito en sus prácticas conductuales y códigos lingüísticos, que, entre otras cosas, ayuda a definir sus actitudes hacia las instituciones educativas, hacia el capital cultural y, en general, a la subordinación o el cuestionamiento de los modelos sociales paradigmáticos. Considero que el *ethos* es una categoría útil en el análisis de los grupos estudiantiles en los que existe una estrecha cohesión e identificación y en los que los sistemas de solidaridad a partir de valores comúnmente aceptados son parte de su vida cotidiana, pues con esta herramienta conceptual se podrán explicar las diferentes percepciones del fracaso o el triunfo académicos y las tramas que surgen a partir de ellas.

Por su parte Basil Bernstein (1977), en particular propone una concepción de la institución escolar en la que se debe revisar el código educacional basado en las formas de organización de la autoridad y del trato con los integrantes de la comunidad escolar, en especial con los alumnos, pues en dicho conjunto de normas se manifiestan, de manera sintética, las formas de los principios de control institucional. Considera que el currículum, los sistemas pedagógicos aplicados y los instrumentos de evaluación, constituyen sistemas de mensajes cuyos principios estructurales subyacentes representan formas de mando enraizadas en la sociedad más amplia. Como se advertirá en el trabajo, existen elementos tanto teóricos como prácticos para considerar que independientemente de las

innovaciones pedagógicas propuestas en la currícula oficial, muchas de las prácticas organizativas de las escuelas se oponen a su correcta implementación, dando al traste los avances educativos que ellas representarían. La propuesta de Bernstein permitiría en consecuencia explicar cómo se concretan los intereses ideológicos y las fuerzas de los grupos de poder mediante los códigos educacionales que asumen las autoridades educativas de los planteles escolares para concretar la particular forma de dirigir las escuelas.

Consideraciones para el acercamiento teórico a los estudiantes de las escuelas secundarias

¿Adolescentes o jóvenes? Los estudiantes de la secundaria.

En un célebre artículo, "*La juventud no es más que una palabra*", Pierre de Bourdieu (1990) ironiza con el título de dicho trabajo el manejo tendencioso que se hace con la acepción de jóvenes en los tiempos modernos por parte los sectores sociales hegemónicos en la administración de los bienes simbólicos que le redunden en la conservación del *statu quo*. Resulta claro para los lectores del pensador francés que de ninguna manera él pretende menospreciar el concepto de juventud y que es una fina forma de ubicarlo en el centro de discusiones y controversias contemporáneas para caracterizar su esencia como la de una construcción social² sometida a la presión de intereses sectoriales mediante el juego tanto ideológico como de paradigmas académicos. En este sentido el *ser joven* en un momento y lugar específicos depende de la historicidad conceptual de dicho término que revela una relación socialmente aceptada y regulada por los poderes sociales (Valenzuela, 2002:30) y en la que individuos de edades semejantes pueden ser prescritos dentro del concepto o marginados de él por las representaciones colectivas³. Esta condición da lugar a un arbitrio semántico de una estructura

² Se toma la definición de construcción social de Marcos Nauhardt ("Construcciones y Representaciones. El péndulo social en la construcción social de la Juventud", en *JOVENes* número 2, 1997. IMJ) como la de una imagen socialmente construida resultado de la interacción de los diferentes sectores sociales que participan en la discusión y elaboración del objeto de investigación mediante sus ideologías, discursos científicos e impropiedades. En este mismo artículo el autor define a la representación social como una *interface* entre lo individual y lo colectivo con la que los individuos o grupos utilizan sus códigos simbólicos para formarse una imagen de una cosa determinada.

³ Téngase presente que en algunas percepciones sociales ciertas circunstancias en la vida de los sujetos pueden excluirlos de su condición de jóvenes, en una heteroclasificación o en la imagen que de sí mismos se forman, y que modifican culturalmente su estatus como son los casos de embarazos de adolescentes en donde la sobrevaloración que

adultocéntrica de uso del poder que hace que los “jóvenes se encuentren en una especie de tierra de nadie social, pues son adultos para ciertas cosas y niños para otras” (Bourdieu, *ibid.*:165) y en donde en el inter-juego de derechos y obligaciones la balanza de prerrogativas cede ante las desventajas de una situación de tutelaje de una moratoria social que provoca una difuminada transición liminal hacia la adultez. “La condición juvenil y la juventud, más que meras palabras refieren a relaciones sociales históricamente situadas y representadas que conforman umbrales semantizados de adscripción y diferencia inmersos en redes y estructuras de poder” (Valenzuela, *ibid.*:32).

De suyo se entiende entonces que si ningún concepto científico es imperecedero lo son menos aquellos que designan a fenómenos cuya dinámica requiere de una constante revisión para acompasarse a las cambiantes condiciones que permitan interpretarlos en su perenne desarrollo y actualizar de esta manera su valor heurístico. Considero que uno de esos términos es el de juventud ya que la heterogeneidad que caracteriza a las múltiples formas individuales y gregarias de asumirla evidencian la insuficiencia de las caracterizaciones homogenizantes y esencialistas con que se le designó a este producto de la emergente modernidad capitalista. La juventud no puede pensarse de esta manera como una cosa acabada y estática sino como un multiforme y complejo fenómeno dialéctico que reclama de un marco de análisis para su comprensión.

El ubicar el punto de reflexión sobre la juventud en las escuelas secundarias agrega a lo anterior escollos adicionales para su análisis. El escrutinio desde la perspectiva emanada de lo significativo y valoracional permite el estudio de la alteridad pues sólo de esa forma el (los) otro(s) aparece(n) ubicado(s) en relación de la auto percepción de los sujetos y de sus nexos de identificación así como de diferenciación con respecto a los demás, con lo que los individuos se asignan singularidad y se ubican a la vez en el conjunto de relaciones sociales que son esenciales para la vida del colectivo.

Esta perspectiva requiere del extrañamiento de lo común y habitual para lograr la intelección de los procesos internos grupales a través de la trama significativa que constituyen los actos y maneras de pensar aparentemente aislados de los sujetos. Esto exige como principio epistémico la necesidad de conceder a dichos sujetos el papel de protagonistas en la constitución y delineación de su entorno. En el caso de la educación

se le da a la maternidad juega un papel decisivo para que en el entorno se le asigne un rango de adulta, o el de los jóvenes rurales a quienes aún se les niega la posibilidad de contar con un periodo juvenil (Pérez Islas, 2002:16).

básica a nivel secundaria, por la importancia que se le otorga en la adquisición de competencias mínimas, los alumnos asumen un estatus de objetos de la educación donde en su calidad de receptores-beneficiarios del bagaje cultural que los adultos (maestros, padres de familia, directivos) les proporcionan para su posterior inserción social y en el que se ubican en un nivel de dependencia mientras transcurre esta etapa formativa, por lo que permanecen en un nebuloso umbral definicional. De ello se desprende que por la condición subalterna que tienen los alumnos en el nivel educativo investigado no se cuenta con un marco teórico-conceptual que permita interpretar y explicar los procesos significativo-valoracionales con los que los educandos orientan la dinámica de los procesos formativos al interior de las escuelas.

Históricamente la educación en sus etapas básicas ha asumido un carácter plenamente tutelar, modo que subsiste hasta nuestros días sin adecuarse a las nuevas circunstancias que han potenciado a los educandos en su calidad de interlocutores insoslayables del diálogo educativo por circunstancias que abajo reseñaré. Como habrá de recordarse la educación básica institucional es un producto del capitalismo que expresaba de esta forma la demanda de mano de obra calificada para las nuevas tecnologías de producción que imponía la sociedad mercantil. En la primer etapa de la Revolución Industrial, que abarca la llamada acumulación originaria del capital, los procesos productivos absorbían incluso la fuerza de trabajo de menores, por lo que la aparición de la juventud se ubica en los estratos acomodados: “La investigación histórica reciente sobre la evolución de las sociedades de Europa occidental muestra que la juventud emerge como resultado de los cambios sociales propios del capitalismo temprano. Aparece primero una juventud burguesa...y más tarde cómo una categoría que cruza todos los estratos sociales” (Morch, 1996:79). De esa forma se constituye una etapa de moratoria social para que los individuos que transitan de su niñez a su participación en la producción de riqueza social así como al establecimiento de una familia propia que permita la reproducción de la especie y de la fuerza de trabajo -parámetros fundamentales para validar su reconocimiento público como adultos- permanezcan bajo la tutela de los mayores. De esta forma el proceso liminal por el que atravesaban los jóvenes no les permitió en la representación social en la que devino la educación formal, ser sujetos del derecho a la disensión, la réplica y la contrapropuesta, y, por lo tanto, a ser sujetos reales del acto educativo. La institución del capital como esencia de producción de valores

económicos abarcó el ámbito del saber convirtiendo a éste en principio de una realidad que concedía a través de él poder y estatus. En el terreno educativo estos fundamentos establecieron relaciones de autoridad verticales en los que en el último nivel siempre localizamos a los educandos.

A pesar de las propuestas de las corrientes pedagógicas que plantean la necesidad de reconocer el papel activo de los estudiantes en el proceso de su educación, en la práctica tanto en la cotidianidad del desarrollo de las clases escolares como en la delineación de políticas educativas e incluso en el terreno de la investigación educativa, se aborda a los educandos como si fueran un elemento adyacente. La unidireccionalidad con que se asume en los hechos al acto educativo, penetra y orienta los enfoques institucionales con que se abordan la mayoría de análisis sobre la educación formal. De esta forma los referentes para comprender a los estudiantes obvian la necesidad de una concepción holística y son en cambio habitualmente sustituidos para su reconocimiento en la educación secundaria, y en otros niveles educativos semejantes, por el establecimiento de determinados parámetros fácticos de clara orientación positivista como rangos de edad, procedencia de clase o etnia, sexo, tipo de educación o rendimientos escolares, sólo por mencionar algunas variables. En cuanto a la construcción teórica que define y guía la práctica con los estudiantes de secundaria, se recurre de manera prácticamente invariable a una categoría que ha adquirido carta de naturalidad en el medio como es la de *adolescencia*. Este concepto articulador de la praxis educativa a niveles básicos surgió históricamente a finales del siglo XIX y principios del XX (Morch, 1996:78) forjado por los paradigmas del evolucionismo lineal, el funcionalismo y el psicoanálisis, y reflejaba la necesidad de interpretar la existencia y el reconocimiento de una fase específica de los seres humanos en las nuevas condiciones del capitalismo industrial consolidado.

El concepto de adolescente es aplicado de manera automática al estudiante de secundaria (obviando los casos de alumnos de las secundarias para trabajadores o de sistemas educativos en los que personas mayores de edad cursan este nivel de estudios), apoyado en una aceptación general que proviene de los elementos fundacionales de esa institución en general y en particular en nuestro país -con las características a que habré de referirme en el capítulo histórico anexo- y con el refuerzo de la producción sistemática de trabajos reflexivos sobre él que permean de manera constante la práctica y la percepción sobre estas personas.

En la cimentación de este concepto se han elaborado representaciones sociales -o como diría Rossana Reguillo (2001) *imaginarios expandidos*-, que divergen de los principios teóricos que se plantean en su construcción social. El término adolescencia, que literalmente significa en proceso de crecimiento -del latín *ad*: a, hacia + *olescere*: forma incoativa de *olere*, crecer- (Aberastury, 1987), circula de manera prolija en las percepciones cotidianas de la mayoría de la gente con acepciones de inmadurez, carente o falta de, precocidad, inexperiencia, etcétera, y que en las referencias a “la edad de la punzada” o “el periodo de calentura” se entiende cómo una casi-enfermedad que “se cura con el tiempo”. Esta forma de percibir una etapa de desarrollo humano acotada por factores estructurales, induce al maniqueísmo de identificar lo maduro, lo juicioso o la experiencia con la adultez, sin patentizar la situación de permanente desarrollo y cambio de la condición humana que imbrica de forma perenne aspectos de madurez y lucidez con los de una irreflexibilidad propia de cualquier etapa de la vida.

Si la juventud es reconocida como una construcción socio-histórica del emergente capitalismo, alrededor del siglo XV⁴, el descubrimiento de la adolescencia (Gillis, 1981) aparece como colofón decimonónico en respuesta a la necesidad de una socialización formal especializada que los hijos, sobre todo varones, de las clases pudientes tenían para adquirir una educación superior a la que la escuela primaria pública brindaba a las masas. “El Liceo o colegio evoluciona hacia una educación secundaria para las clases medias, mientras las clases más bajas sólo acceden a la educación primaria” (Morch, *ibid.*:90), innovación educativa que coincide con la segregación del sector social que permite el surgimiento de la etapa de la adolescencia.

La necesidad de prolongar la preparación de sectores poblacionales de clases sociales bien definidas y el clima intelectual persistente en la época derivan en el establecimiento de parámetros precisos que delimitan tanto los tiempos de inicio y desarrollo de la adolescencia, así como de una peculiar tipología acerca de ella. En esta tarea tanto la biología como la medicina y la psicología participan en la elaboración de

⁴ El historiador francés Philippe Ariés (*Centuries of childhood*, *cfr.* en Morch *op. cit.*), reconocido como una de las autoridades más destacadas en el estudio de los orígenes de los conceptos de la niñez, la adolescencia y la juventud como construcciones sociales, sostiene que la segmentación de la población en las nuevas circunstancias de la sociedad preindustrial puede observarse en la generación de nuevos conceptos como son los de juventud y niñez en su acepción moderna, pues en la sociedad feudal no existían en las lenguas europeas palabras que los designaran como formas específicas del desarrollo humano. Estas innovaciones lingüísticas van acorde con la transformación de las representaciones sociales de la familia y la escuela (*ibid.*:84), entre otras.

variables verificables por la experiencia directa de un observador externo a los individuos analizados, en este caso los adolescentes; variables que hasta nuestros días han trascendido como características y rasgos generales que supuestamente identifican con certidumbre a los sujetos que se ubican en un ciclo de vida, cual si fuera un meta-destino.

Iniciándose por parámetros del orden biológico, como la pubertad y la aparición de los caracteres secundarios, hasta la definición de rasgos de comportamiento y estados de conciencia de los sujetos adolescentes establecidos por la psicología, se han reelaborado y perfeccionado las mencionadas tipologías a lo largo de un siglo con el entrecruzamiento de lineamientos del orden jurídico, demográfico y sociológico, principalmente, hasta llegar a las nomenclaturas que circunscriben a un pretendido ser adolescente en la actualidad. Algunas de esas tipologías como la de la Organización Mundial de la Salud⁵ ubican a la adolescencia y a la juventud como dos momentos distintos del desarrollo humano. Según este organismo internacional la adolescencia fluctuaría entre los 10 y 19 años de edad y la juventud entre los 15 y los 24 años, además se establece una serie de manifestaciones típicas de la conducta de los adolescentes que describe como el “síndrome de la adolescencia normal” y que engloba a la búsqueda de identidad, la tendencia grupal, la necesidad de intelectualizar y fantasear, las manifestaciones sexuales más abiertas, los cambios repentinos de conducta, humor y estado de ánimo, la relación conflictiva con padres y mayores, así como ciertas crisis del orden místico.

Otros organismos como la CEPAL⁶ han planteado lo que para ellos serían las fronteras inferiores y superiores de la adolescencia. La etapa de inicio de la adolescencia, es ubicada alrededor de los 12 años con el desarrollo de las funciones sexuales y reproductivas, y la superior, reconociéndola como más compleja, con el cierre del ciclo educativo formal, el ingreso al mercado de trabajo y la formación del hogar propio. Como resulta claro para la CEPAL también se imbrica en cierto momento no muy claro, la adolescencia con la juventud señalando el final de ésta a los 29 años aproximadamente. En México la situación de definición de adolescencia y juventud también peca de imprecisión ya para la primera puede variar de los 12, 15 o 16 años o incluso extenderse

⁵ Cfr. en Organización Mundial de la Salud. La Salud de los adolescentes y los jóvenes en las Américas: escribiendo el futuro. OMS, Ginebra, 1995.

⁶ Cfr. en CEPAL, *Juventud, Población y Desarrollo en América Latina y el Caribe, 28º periodo de sesiones*, México, D.F. CEPAL, 2000.

hasta los 18 años; mientras que para la segunda acepción puede variar su inicio entre los 12 o 15 y prolongarse hasta los 25 o 29 años (IMJ, 2000).

No obstante el prurito por construir una categoría de adolescencia incontrovertible, en los criterios mencionados hay un establecimiento confuso de rangos de edad con la mezcla de variables biológicas, psicológicas y económicas que permiten sostener que si bien el inicio de la juventud o la adolescencia se inscribe dentro de un fenómeno preciso como es la pubertad, esto es el inicio natural de la capacidad de reproducción de la especie, su fase final está más pensada desde la perspectiva socio-económica de la posibilidad de reproducción de la fuerza de trabajo, de riqueza social y de las relaciones estructurales predominantes. Esta situación limita la superación de los sentidos comunes, presupuestos y prejuicios que se ubican alrededor de las imágenes trilladas de la adolescencia que abundan en las escuelas y en los estudios que se hacen sobre ellas, así como sus interpretaciones psicobiológicas y el empiricismo que permean muchas reflexiones sobre este sector de la población (Pérez Islas, *ibid.*).

Es así como las restricciones y trabas que el concepto de adolescencia plantea a las investigaciones que pretenden realizar un análisis integral, convierten en una necesidad la propuesta de una alternativa conceptual que supere esas eventuales deficiencias teórico-metodológicas. Sin menospreciar la importancia que la aparición del concepto de adolescencia tuvo en su momento para reconocer un fenómeno que otorgaba singularidad a un sector poblacional, de suyo novedoso y dinámico, en una sociedad empeñada en la idolatría paneconomicista de la producción y el consumo de riquezas materiales, y de intentar comprender sus características y regularidades así como de rescatar su viabilidad actual para los análisis con perspectivas especializadas, se deben advertir sus limitaciones para aplicarlo a otros ángulos analíticos más amplios. Entre los cuestionamientos más relevantes que podrían enumerarse sobre la necesidad de (re)pensar la conveniencia de la aplicación del concepto de adolescencia para aspirar a una mirada holística me parece importante mencionar los siguientes⁷:

⁷ Los análisis que se enlistan se apoyan, en lo fundamental, en un importante trabajo que José Manuel Valenzuela Arce (2002) realizó para reflexionar acerca de la importancia de un reposicionamiento del campo de la investigación sobre los jóvenes en nuestro país en un capítulo inicial a la Encuesta Nacional de Juventud 2000. Se deja constancia que el citado investigador contextualiza sus ideas en una mirada más amplia sobre lo juvenil y que su empleo para el análisis de los estudiantes de secundaria es responsabilidad de quien esto escribe.

1.- El citado concepto de adolescencia ha servido para identificar a los procesos estudiantiles a partir de perspectivas esencialistas, al concebir en los educandos una naturaleza con estabilidad y permanencia por encima de las cambiantes condiciones socio-históricas en que se construyó dicha categoría y en las que se desenvuelven los individuos ubicados en esa etapa. Por estas razones este término hace una alusión desmatizada de los sujetos que describe y que constituyen conglomerados polisémicos y dialécticos, sin particularizarlos. De esta forma se restringió la adecuación del término *adolescente* a la complejidad de un mundo crecientemente globalizado y se le limitó para conocer los singulares anclajes y adscripciones que los sujetos realizaban en él. Asimismo, por la historicidad del concepto, se limita la comprensión diferenciada de las prácticas, creencias y valores de los estudiantes desde una perspectiva de género, así como los horizontes divergentes que se tienen en la apropiación y uso de los capitales culturales y sociales a partir de sus orígenes de clase, barrial, grupal o étnica.

2.- En este mismo sentido el concepto de adolescencia impide relacionar a los jóvenes circunscritos en el ámbito escolar con las diversas articulaciones que tienen con otras áreas de la realidad social y que participan en la conformación de los diversos sentidos de su condición de educandos, manteniendo de esta forma una representación del ser alumnos como entes sociales auto contenidos y explicados únicamente por las condiciones de las propias instituciones educativas.

3.- Al enfatizar una lógica lineal y una concepción psico-biológica, el citado concepto asigna un determinismo naturalista en la asunción y desenvolvimiento de la adolescencia, y pretende establecer dimensiones referenciales de los sujetos que no se agotan en los marcos físico-biológicos o psicológicos. Pero intentar interpretar a la juventud en el ámbito escolar desde la conformación de sus identidades requiere de ahondar en los sentidos de las vidas, prácticas sociales, expectativas y necesidades de los estudiantes que se ubican en una dinámica sociocultural de una sociedad que llena de significado y simbolismo a hechos aparentemente iguales, en las diversas formas en que los muchachos viven su vida, para lo que se necesitan marcos analíticos multidimensionales y multidireccionales que no se pueden aplicar con el mencionado concepto.

4.- Quizá una de las mayores limitaciones de la concepción tradicional de los estudiantes, en sus niveles básicos, sea la de mirarlos con una propensión homogenizante y bajo criterios axiológicos dicotómicos, sin conceder que en la igualdad pedagógica, propia del

carácter formativo de la educación en esas etapas, se cubre una heterogeneidad de sujetos que antes de ser alumnos son individuos por antonomasia. Individuos -individuales e indivisibles- que construyen sus propias expectativas y prácticas de vida con criterios valorales que pueden o no estar al unísono con las disposiciones reglamentarias, los parámetros de evaluación o las cosmovisiones institucionales preponderantes, y que requieren de un análisis atento a su singularidad para realizar un balance lo más objetivo posible sobre el funcionamiento y los alcances de la educación.

5.- Las investigaciones culturales de la posmodernidad han avanzado en explicar la disputa de los grupos sociales estudiados en cuanto a su deslinde de las heterorrepresentaciones verticales que les asignan perfiles identitarios etiquetados. En este contexto es curioso percatarse de la manera en que en esta lucha por la semantización de las diferencias y en la interpretación de la condición de lo juvenil y lo estudiantil, se continúe soslayando los argumentos de quienes condensan esos dos factores, ya sea por ser jóvenes-estudiantes o viceversa, percibiéndose en ello cierto tufo de un peculiar etnocentrismo propio de un receloso orden adultocéntrico que conserva el ámbito de la socialización formal como uno de sus más preciados espacios de vida. De ello se desprende que un marco interpretativo de lo juvenil-estudiantil requiere atender a los nuevos contextos socioculturales que enmarcan las sociedades contemporáneas y reivindicar métodos eclécticos de trabajo que permitan acercamientos complejos a los sujetos investigados y que nos permitan utilizar perspectivas más completas para explicar las trayectorias y representaciones de los grupos sociales que constituyen, incluyendo las mismas voces de la otredad.

Con estas reflexiones se intentan marcar las diferencias entre los conceptos de adolescencia y juventud. De esta forma se considera que la adolescencia alude fundamentalmente a una categoría biológico-psicológica, en la que resalta precisamente la “edad biológica”, es decir los cambios físico-emocionales que caracterizan al adolescente como sujeto inacabado (Nateras, 2002). “Su contraparte será el joven que es una categoría socio-cultural producto de procesos sociales; por lo que la juventud sería básicamente una ‘edad social’. Dicho lo cual a los jóvenes se les va a entender como una construcción histórica situada en el tiempo y el espacio social” (*ibid.*;10), que adscribe a determinados grupos humanos a umbrales simbólicos en los momentos en que forjan con

relativa trascendencia las identidades y valores que los definirán como individuos. Así el joven o lo juvenil deviene en un sujeto social; heterogéneo, diverso, múltiple y variante, que hace de la juventud una situación transitoria: momento en la vida por el que se pasa y no por el que se está para siempre⁸.

Los estudiantes y las culturas juveniles

De lo visto hasta ahora se puede concluir que ser joven en estos tiempos, en nuestro país, ha marcado distancias con referentes hasta antes incuestionables como su transición a la adultez o su percepción como esporádico estado transitorio. Al elevarse los límites y exigencias de una educación formal que permita a los individuos integrarse a un mundo laboral con cierta estabilidad, al problematizarse aun más las posibilidades de la constitución de un hogar propio o al ampliarse las prácticas sexuales sin enmarcarlas en el establecimiento definitivo de una familia, las vías típicas o normativas hacía la emancipación juvenil se han difuminado. Aunado a elementos como los anteriores, debe mencionarse el gran peso poblacional que tienen los jóvenes en México⁹, cerca del 35% de una población total que supera los cien millones de personas, para subrayar la importancia que tienen los estudios de la juventud, en sus diversos contextos, con ángulos analíticos que la consideren no como un simple tránsito al *deber ser adulto* sino por su valor intrínseco en el ser una pujante realidad de una sociedad global.

Quizás uno de los efectos más visibles, trascendentes y, por lo tanto, más estudiados sobre la globalización es el de la alteración de los referentes identitarios tradicionales de los grupos sociales. Algunos teóricos como García Canclini (*op. cit.*) ante las discusiones acerca de la desaparición de las culturas étnicas y de grupos minoritarios, prefieren hablar más que de su ocaso de una hibridación cultural para resaltar la vitalidad de las tradiciones, prácticas y valores, y mostrar el cómo perviven en un proceso recreador al entrar en contacto con otras afluentes culturales. Con estos análisis se da una propuesta alternativa al catastrofismo cultural y se brinda una pauta para la

⁸ Estas reflexiones la hace Alfredo Nateras Domínguez en la Introducción a la obra *Jóvenes, culturas e identidades urbanas* (2002. México:UAM-Miguel Ángel Porrúa), citando a Rossana Reguillo y José Manuel Valenzuela, dos de los más destacados investigadores de la juventud en nuestro país.

⁹ Según datos del XII Censo General de Población y Vivienda de INEGI (*Cfr.* en Programa Nacional de Juventud 2002-2006, 2000, México:SEP), durante el año 2000, la población total de México alcanzó alrededor de 97.4 millones de habitantes, de los cuales 33 613 437 son jóvenes entre los 12 y 29 años de edad. De ellos, 48.5% son hombres y 51.5% mujeres.

explicación de algunos fenómenos contemporáneos como los brotes de nacionalismos recalcitrantes, movimientos separatistas, xenófobos o de intolerancia religiosa.

En el contexto de la investigación resulta interesante observar que a pesar de la trascendencia de los efectos de la globalización sobre la identidad y a pesar también de la amplitud de los estudios de los procesos identitarios en la modernidad, uno de los grupos que más resiente estos resultados como es el de los jóvenes sea, también en esto, uno de los menos abordados en lo que a esta problemática y su incidencia en el terreno educativo se refiere (Pérez Islas, 1999).

Son los jóvenes un sector especialmente sensible a la complejidad ascendente de los factores que influyen en la adopción de los rasgos identitarios por múltiples causas. En primer lugar porque para la juventud urbana contemporánea la construcción de su reconocimiento grupal e individual y la definición de los rasgos que la relacionen con sus pares en su inserción social y que la diferencien de otros grupos, son determinantes en su proceso vital. En segundo lugar, porque los jóvenes en el actual imperio de los medios masivos de comunicación asumen un papel activo de primer orden en el consumo y mediación de las nuevas tecnologías y de sus contenidos, adquiriendo un carácter resignificante de las mismas y teniendo, en este sentido, un acercamiento privilegiado a los vasos comunicantes del cosmopolitismo con todas sus implicaciones. En tercer lugar, y no por ello menos importante, porque la juventud ha devenido en los tiempos actuales en un paradigma cultural en el que otros grupos sociales se reflejan y guían. Modelo mediante el cual se articulan una serie de prácticas simbólicas que dan modo de expresión y sentido a influyentes modas y estilos contemporáneos. Estos elementos permiten comprender el por qué los jóvenes transitan visiblemente en nuestros días por campos donde se concentran los vaivenes de la asunción de identidad y que se manifiestan en vívidos *bricolages* de estilos y modas juveniles¹⁰ sin fronteras preestablecidas.

¹⁰ Claude Lévi-Strauss en *El Pensamiento Salvaje* (1997. México: Fondo de Cultura Económica. Breviarios) usa el término *bicolage*, a la par con el *bricoleur*, para explicar como las sociedades tradicionales habrían construido actividades de producción complejas a partir de otras más elementales como las de la magia. De esta forma estos términos explicarían como el ser humano acumula saberes a partir de herencias que culturalmente son apropiadas y reconstruidas de manera compleja de tal manera que parecieran como cosas nuevas. Esta explicación se utiliza para comprender procesos semejantes de las sociedades modernas.

Es en este punto donde reside la esencia de los procesos significantes de los jóvenes en la producción, circulación y consumos culturales. Condición que se manifiesta en una enorme variedad de prácticas tales como sus lenguajes característicos (orales, escritos, corporales), sus indumentarias y accesorios, sus producciones gráficas, sus gustos musicales, la construcción de su sexualidad, el uso de su cuerpo, etcétera, elementos con los cuales se esfuerzan por ser reconocidos en su irrepetible singularidad en una sociedad que los asfixia con sus tendencias homogenizantes. Condición que sin embargo pareciera que no existiera al cruzar el umbral de la puerta de entrada a la escuela secundaria. La comprensión simplista del carácter formativo de este nivel educativo violenta muchas de las intenciones de singularidad de los estudiantes y algunas de sus prácticas se persiguen como simple desacato o desafío a los principios de autoridad. Se tornan las relaciones entre autoridades (profesores incluidos) y alumnos en una contienda por preservar valores que cada parte entiende como esenciales, cuando de lo que se trata es que se velan principios en planos distintos e inconexos. Se huye de una sociedad uniformizante para pasar a un medio que considera a este principio como una condición *sine qua non* de su existencia.

El requisito del reconocimiento de estudios formales a nivel básico para competir en el mercado de trabajo, hace que la obligatoriedad de cursar los estudios secundarios se vea envuelta en una serie de prácticas cotidianas a manera de contrapropuestas, expresas o tácitas, por parte de los alumnos para transitar dentro de la normatividad institucional con la ayuda de las más diversas estrategias de sobrevivencia, preservando sus particulares intereses. Si el uniforme es obligatorio, así como el corte de cabello, la disciplina, las tareas, los exámenes, el trato con sus superiores, los horarios, en fin si hasta el nombre es reducido a un simple número en la lista o cuando más a un apellido, siempre habrá una manera de rescatar y expresar su identidad. Los llamativos peinados, estilizados ya en el interior de las escuelas, la "facha", lo "tumbao", lo "plaqueado", el maquillaje o la simple manera de portar o acondicionar el uniforme y de añadirse accesorios, las redes de solidaridad construidas entre los jóvenes, los crípticos lenguajes, serán siempre, entre otras, algunas de las formas de diferenciarse de los demás y de reconocerse con sus pares. En este sentido y a manera de la ley newtoniana, cada intento por erradicar frontalmente dichas expresiones se ve contrarrestada por una reacción de magnitud semejante. No trato de hacer en el trabajo una simple descripción, como

ejemplos, del *graffiti*, el caló, el *slam*, del *tattoo* o del *piercing*, de los jóvenes de las escuelas que analizo, sino que trato de ubicarlos como muestras de una marginal producción cultural que evidencia una contrapropuesta al orden establecido y que pone en la mesa de las discusiones la necesidad de reflexionar sobre las raíces de principio de las prácticas juveniles significantes que signan y orientan los procesos de socialización por rumbos hasta ahora desdeñados.

En la aspiración por explicar estas formas de ser juvenil se requirió del apoyo teórico-metodológico de una propuesta de abordar a la juventud desde la perspectiva articuladora de las *culturas juveniles*, producto intelectual interdisciplinario que ha alcanzado estabilidad conceptual en las discusiones académicas de nuestro medio. Carles Feixa (1998) define de manera amplia a las culturas juveniles como el conjunto de formas de vida y valores, expresados por colectivos generacionales en respuesta a sus condiciones de existencia social y material. De manera más circunscrita sostiene que el término señala la emergencia de la juventud como un nuevo sujeto social, en un proceso que tiene lugar a mediados del siglo XX, y que se traduce en una micro sociedad juvenil con grados significativos de autonomía con respecto a las instituciones adultas y que se dota de espacios y de tiempos específicos en el plano de las imágenes culturales. En este proceso las culturas juveniles se traducen en “estilos” más o menos visibles que a manera de *bricolages* integran elementos heterogéneos provenientes de la moda, la música, el lenguaje, el comportamiento no verbal, el graffiti, los mass media, etcétera (*ibid.*).

En su obra Feixa (*Op. cit.*) plantea que las culturas sociales no son estáticas ni homogéneas; tienen fronteras relajadas y transitan con relativa libertad entre estilos diversos y a veces percibidos por miradas externas como contrapuestos. De esta forma y a un nivel práctico las culturas juveniles pueden estudiarse desde dos ángulos: el de las condiciones sociales en el que dichas culturas se construyen y desde el ángulo que ubica al plano de las imágenes culturales. Entendiendo a las citadas condiciones sociales como el conjunto de derechos y obligaciones que definen la identidad del joven en una estructura social determinada y comprendiendo el plano de las imágenes culturales como el conjunto de atributos ideológicos y simbólicos asignados y/o apropiados por los jóvenes. Con ello las culturas juveniles se traducen en estilos más o menos visibles, que integran elementos materiales e inmateriales heterogéneos, provenientes de la moda, la

música, el lenguaje, las prácticas culturales y las actividades focales (Feixa citado por Pérez Islas, 2002).

En un nivel más amplio el análisis de las culturas juveniles puede darse en tres escenarios:

a) Las *culturas generacionales*, que refieren la experiencia específica que los jóvenes adquieren en el seno de espacios institucionales (la escuela, los medios de comunicación), de espacios parentales (la familia, el vecindario) y sobre todo de espacios de ocio (la calle, el baile, los locales de diversión). En estos ámbitos circunscritos los jóvenes se encuentran con sus pares y empiezan a identificarse y diferenciarse con determinados valores y prácticas.

b) Las *culturas parentales* que pueden considerarse como las grandes redes culturales, definidas fundamentalmente por identidades étnicas y de clase, en el seno de las cuales se desarrollan las culturas juveniles, que constituyen subconjuntos. Refieren las normas de conducta y valores vigentes en el medio social de origen de los jóvenes. Pero no se limitan a la relación directa entre padres e hijos, sino a un conjunto más amplio de interacciones cotidianas entre miembros de generaciones diferentes, en el seno de la familia, el vecindario, la escuela, las redes de amistad, etcétera. Mediante la socialización primaria, el joven interioriza elementos culturales básicos que luego utiliza en la elaboración de estilos de vida propios.

c) La *cultura hegemónica* que refleja la distribución del poder cultural a escala de la sociedad más amplia. La relación de los jóvenes con la cultura dominante está mediatizada por las diversas instituciones en las cuales este poder se transmite y se negocia. Frente a las instituciones con las que se relacionan los jóvenes y en las que están sujetos a las redes de poder (vgr. las escuelas) los jóvenes establecen relaciones contradictorias de integración y conflicto, que cambian con el tiempo. Las culturas juveniles provenientes de una misma cultura parental pueden negociar de formas diferentes sus relaciones con la cultura hegemónica: las culturas juvenil-estudiantiles, por ejemplo, pueden seguir itinerarios normativos (disciplinarse, “anerdarse”, “aplacarse”) o contestatarios (rebelarse, “desatarse”, “desafanarse”).

Las relaciones de poder en las escuelas secundarias

Del conjunto de elementos reflexivos que presenta la teoría de las culturas juveniles, debe indicarse que se hacen referencias a miradas que de ninguna manera fijan límites infranqueables sino más bien a perspectivas maleables que se constituyen en momentos determinados como relieves que permiten otear un ángulo de interés específico en una investigación. En este inciso por ejemplo se pretende explicar el potencial del otero que representa la cultura hegemónica que se da en la escuela secundaria, para relacionar en esa atisbadura las otras articulaciones teóricas del fenómeno juvenil.

La educación en México, especialmente la pública, ha ganado un valor ideológico hasta hace poco casi indiscutible como condición para el progreso y como instrumento para la igualdad social. En este sentido algunas de las críticas que se hacen de ella pueden despertar cierta animadversión por ser consideradas como retrógradas o dolosas. No obstante las instituciones educativas al ser productos sociales concentran muchas de las virtudes o deficiencias propias de los tiempos y condiciones en que se desenvuelven y por supuesto de las personas que participan en ellas.

Una hipótesis que sostengo en mi trabajo, y que valdría la pena colocarla en la mesa de las discusiones, es que tanto el soslayamiento del tema juvenil en la conceptualización como en la planeación y conducción práctica de las escuelas secundarias, manifiesta una sutil discriminación a las capacidades propositivas y resignificantes de los estudiantes que patentiza un sistema vertical de dominio apoyado en diferencias de orden generacional. Es importante señalar que las teorías pedagógicas con mayor consenso en la actualidad, como se ha mencionado, han revelado el papel fundamental que tienen los alumnos como referente clave para la guía de las actividades académicas, dado su papel de constructores del aprendizaje. No obstante esto, ha sido prácticamente en el ámbito intráulico donde se ha delegado la tarea a los docentes de recuperar estos lineamientos en la planeación y seguimiento de los avances programáticos, quedando al margen las posibilidades de incorporar en una real gestión educativa a uno de los sectores más importantes de la vida escolar: los alumnos.

Pero no sólo es en el terreno de la gestión escolar formal donde conviene reorientarse la práctica educativa, sino fundamentalmente en el cambio de una filosofía institucional que en los hechos impulsa la marginación y la vulneración de los estamentos

inferiores de una microsociedad erigida bajo principios de poder donde las componendas y la lucha por prebendas pervierte el sentido de la educación básica.

En este tipo de organización donde los niveles superiores someten a los inferiores, como una singular cascada, uno de los sectores menos favorecidos es el alumnado, el que, vale la pena adelantarlo, también genera sus propias réplicas de diferenciación jerárquica y de canonjías en su interior. Si uno de los efectos del proceso globalizador ha sido el de descubrir, en un sistema de competencia desenfrenada, los reales factores de poder como forma de sobrevivencia, esta situación afecta a la escuela generando en las autoridades y profesores una lucha de preservación de sus espacios vitales, en la que sólo sus capacidades y facultades de dominio sobre los demás se los garantiza. Sin embargo uno de los principios de poder en las escuelas hasta antes incuestionable, como había sido el manejo de los saberes académicos, hoy sufre un resquebrajamiento por la multiplicidad de conocimientos que fluyen a los alumnos por las más diversas vías informales de los medios masivos de comunicación.

Muchas de las habilidades mentales y de los conceptos básicos que manejan los alumnos son adquiridas del contacto sistemático que tienen con objetos cotidianos que sintetizan parte de las ofertas tecnológicas que para la generalidad de adultos resultan poco atractivas. El manejo de los aparatos y juegos electrónicos, la constante relación con informaciones condensadas en sus revistas, estaciones de radio o televisivas, los mensajes de sus melodías, su preocupación por conocer sus deportes, bailes, prácticas sexuales o expresiones gráficas, o el interés por explicarse las características de los estilos juveniles, vierten en los jóvenes un importante cúmulo de experiencias e ideas que forman parte de los referentes básicos de sus posibilidades aprehensivas. Referentes que si bien requieren en algunos casos de ser deconstruidos en el proceso de la práctica educativa, no pueden ignorarse para el caso de los aprendizajes, ni mucho menos menospreciarse por la simple imposición de “conocimientos superiores”. Imposición que a final de cuentas expresa inquietud o temor por el cuestionamiento que directamente conlleva hacia los saberes docentes e indirectamente al orden establecido.

De esta manera una práctica que pudiera recuperar de manera interactiva el importante bagaje teórico, procedimental y axiológico que tienen los alumnos para lograr aprendizajes significativos, se transforma en una coacción enajenante de contenidos supuestamente enciclopédicos, inconexos e irrelevantes que se imparten en las clases

tradicionalistas de dichas escuelas, la mayoría de veces desangeladas y burocratizadas. El poder de la razón y del saber, que se trastoca en el poder que da la autoridad de aprobar o reprobar, de promover o rechazar, de acreditar o marginar a los educandos, da pie a una serie de arbitrariedades que han adquirido carta de naturalidad en la vida cotidiana de las escuelas enmascaradas de prurito disciplinario.

Entre la necesidad de “certificar” su travesía por la secundaria y la brega diaria que transcurre en las prolongadas horas de estancia en ella, durante los multifacéticos estilos de enseñanza de las distintas disciplinas, la posibilidad de construir elementos significativos entre los alumnos se convierte en área de interés decisiva para sobrellevar esta experiencia. Ciertamente partiendo de las culturas que sus familias y grupos barriales les han brindado, muchos alumnos construyen estos elementos significantes alrededor del interés académico, contando en ocasiones con el apoyo de profesores comprometidos en la realización de una labor profesional. Pero otras áreas de interés del alumnado se mueven en el terreno lúdico de aprovechar su tiempo escolar en y para la socialidad¹¹.

En este ejercicio por dar un sentido propio a la experiencia escolar, se crean fuertes redes horizontales de solidaridad estudiantil que tienen una serie de particularidades que muchas veces resultan ininteligibles para la mirada ajena. Algunas de estas prácticas podrían considerarse en términos gramscianos como juegos contrahegemónicos mediante los cuales se reorienta el sentido de la escuela. Entre otras se puede mencionar la fuerza que tiene el “hacerse el paro” entre los alumnos, verdadero campo de protección contra la vigilancia de otros grupos y estrategia básica para contrarrestar su posición de sumisión con un juego de intercambio simbólico de papeles de controlados a controladores. De esta protección surgen estrategias de sobrevivencia en el medio como la ayuda (por acción u omisión) para aprobar los exámenes mediante el “copiar”, alterar actas, engaños con tareas, solidarizarse con las mentiras, la mofa soterrada de las autoridades mediante ingeniosos apodos, las evasiones de clases o incumplimientos al reglamento escolar, entre los más conocidos. En este sentido se puede ejemplificar la curiosa situación que se percibió en el trabajo de campo, y que habrá de desarrollarse en el apartado

¹¹ El término socialidad se utiliza para designar las actividades de los individuos para relacionarse con sus semejantes en donde no se persigue un fin determinado y en el cual el pasar el tiempo en el ocio desligándose de sus compromisos formales es aprovechado en sí mismo.

correspondiente, en donde se pudo dar constancia de la situación de los alumnos, varones o mujeres, que pretenden ser ganados por maestros o autoridades de mayor nivel para el auxilio de algunas labores o para la vigilancia expresa hacia sus compañeros. En la mayoría de los casos estos jóvenes negocian beneficios en los que sin traicionar a sus compañeros obtienen provecho de su posición. En estas situaciones el “aguantar” y “no abrirse” vulnerando sus redes de apoyo es reconocido como una muestra de lealtad e ingenio que elevan el estatus de los involucrados ante sus compañeros, generando un efecto de fortalecimiento mayor de los lazos de solidaridad entre pares, contrario al eventualmente esperado por las autoridades.

Estas situaciones se dan porque el sacar provecho de cualquier elemento que les permita modificar, aunque sea momentánea o individualmente su condición de dependencia pero sin fragmentar los principios grupales, es aceptado como parte de las estrategias por mantenerse en la escuela. Si las jóvenes o los jóvenes sacan provecho de sus atributos físicos para negociar con los profesores una mejor calificación o si por sus propios méritos intelectuales obtuvieron una semejante, se dan por situaciones de hecho que no violentan sus intereses básicos.

Un espacio determinante en busca de sus adscripciones identitarias en las que se delimitan los umbrales de la diferenciación de unos y la vinculación simbólica con los otros y en el que se pretende lograr una relativa independencia de hacer y pensar es, como instancia privilegiada, el propio cuerpo de los jóvenes. Cuerpos deseados como paradigma de la modernidad y temidos a la vez por el *alter ego* de una sociedad adultocéntrica que percibe en esa desbordada vitalidad corporal un cuestionamiento a las estructuras que ha construido. Cuerpos aún púberes que buscan lograr el reconocimiento de su singularidad e independencia por medio de argucias estéticas como el maquillaje, el *tattoo* o el *piercing*, de los accesorios o de sus anticipadas delineaciones corporales a partir de sus dietas o ejercicios. Cuerpos que se exhiben, se valoran y se usan, pero que también se persiguen, se violentan y se castigan en un afán de mantener un pundonor mal entendido y que se lleva en las escuelas con la revisión absurda y exhaustiva de maquillaje o accesorios “prohibidos” en cabellos, ojos, rostros, uñas y hasta de lenguas en busca de alguna “pieza” de *piercing* oculta, violentando de manera arbitraria no sólo los obsoletos reglamentos sino también la facultad decisoria de los jóvenes. Espacios corporales simbólicos que se abordarán para su análisis en el presente trabajo como

manifestaciones socioculturales cargadas de una gran diversidad de sentidos y significaciones valorativas, que se han proyectado con gran espectacularidad en diversos estilos juveniles de nuestros tiempos (Nateras, 2002).

También pretendo mostrar en la compleja interrelación entre los jóvenes y la secundaria cómo en la búsqueda y construcción de otros espacios de desarrollo de las identidades juveniles, se aprovechan las más diversas áreas que ofrecen relativa seguridad como los pasillos, las bancas, los cuadernos, los "chismógrafos" o las cartas, los baños con su simbólico sentido escatológico, las bardas periféricas o simplemente los pizarrones para inscribir sus mensajes, desde una esquila de amor hasta sus improntas, *tags*, *bombas*, dibujos, groserías o una simple línea que indique que *él* o *ella* existieron y estuvieron ahí. Atendiendo con esta mirada a algunas de las intimidades juveniles presentes en la escuela y que concentran en esas microimplosiones importantes cargas (des)afectivas orientadoras de sus identidades.

Fuera de las miradas vigilantes de sus superiores para los alumnos la escuela es *su* espacio. Un lugar donde divertirse, llorar, soñar, frustrarse, planear, golpearse, con gente que los entiende y que es como ellos. Un lugar para "desatarse", "desafanarse", "reventarse", pero también para disciplinarse y educarse en los códigos de conducta y pensamiento que las contradicciones, alcances y limitaciones sociales reflejan en su microsociedad. Espacios en los que a manera de rituales de inversión se da salida a la energía negativa de su condición subalterna y en los que momentánea y simbólicamente se trastocan las relaciones de autoridad en una aparente reorientación del sentido del poder. En las aulas donde los más audaces imponen su imperio; en el patio durante el receso cuando se concentran los grados y los jóvenes de mayor antigüedad hacen sentir sobre los otros su categoría, o donde circulan de manera abierta las ofertas amorosas y los juegos eróticos, las noticias más frescas, los desafíos y acuerdos de "brincas", donde pueden correr, gritar, intrigar, ensuciar con relativa libertad; en las ceremonias cívicas en las que el ingenio para socavar las formalidades prescritas se desborda ante la imposibilidad de las autoridades de observar todos los detalles, o en las inmediaciones, a la hora de entrada o salida, donde se aprovechan los momentos de transición para acordar las citas, exhibir a sus parejas, comprar las novedades y prepararse finalmente para enfrentar lo que venga.

Vivencias intensas de la sociabilidad que trastocan el sentido de autoridad en los que los códigos con referentes constantes a la sexualidad, esa fuerza vital apenas descubierta y desbordante, se manejan por los y las alumnas como argumentos contundentes en sus lenguajes. En dicho argot aparecen los y las jóvenes como los “chingones” y “cabrones”, representando a una supuesta parte activa del acto sexual, en contra de los destinatarios de sus aseveraciones, los que asumen la parte pasiva del acto, como “culeros”, “pendejos” o simples “putos”. Juegos lingüísticos en los que el sexo unido a la rapidez de las respuestas más ingeniosas, hacen del albur un preciado instrumento para demostrar la superioridad en los ritos de inversión de los que hablé y en los que las diferencias de sexo, edad, situación académica, etcétera, diluyen sus fronteras en búsqueda de su reconocimiento, igualdad y rompimiento con el estatus subordinado que culturalmente se les ha asignado. Lenguajes que encierran códigos imprescindibles para comprender a los jóvenes con los que se trabajó y que requieren de apoyos teóricos que revisen críticamente las posiciones de la lingüística teórica para lograr una aproximación a semánticas de carácter marginal. En particular se plantea la utilidad, para los propósitos de esta investigación, del trabajo de Laura Hernández (1999, 2002) dados sus fundamentos antropológicos, etnológicos y sociológicos para el acercamiento a la construcción y uso de los lenguajes marginales y en particular del caló, así como por la contribución estrecha que desde su especialidad ha dado a la forja de la teoría de culturas juveniles.

CONSIDERACIONES Y DUBITACIONES ACERCA DE LA METODOLOGÍA

La obra de Malinowski y en especial *Los argonautas del Pacífico occidental* (1983), es considerada la obra fundacional de la etnografía y en general del trabajo de campo de la antropología. En la introducción a dicha obra, Malinowski hace una importante reflexión acerca de las finalidades del trabajo de los antropólogos en la explicación de las culturas. A pesar de que en el proceso de desarrollo de la ciencia antropológica se ha cuestionado la viabilidad de la aplicación de los planteamientos que hace casi un siglo expuso el investigador británico para el estudio de las sociedades complejas (Ogbu, 1993), considero que en la tarea de la interpretación de las acciones significativas de los grupos sociales resulta importante la reflexión acerca de las orientaciones básicas que motivaron las primeras indagaciones científicas acerca de la cultura, en especial en los tiempos en que la globalización plantea de nueva cuenta la problemática de los fundamentos identitarios de los grupos sociales.

En dicha introducción Malinowski plantea que la meta del trabajo etnográfico es la de llegar a captar el punto de vista de los sujetos de estudio, sus posiciones ante la vida y comprender *su* visión de *su* mundo (*op. cit.*:40). Agrega en una vívida explicación que al estudiar al hombre debemos estudiarlo en lo que más íntimamente le concierne, es decir, en aquello que le une a la vida, y que debemos aceptar que cada cultura dispone de un sistema de valores distintos y distintivos por medio del cual busca satisfacer sus aspiraciones vitales. Al investigar el comportamiento y la mentalidad del hombre, sus instituciones sociales, códigos morales y costumbres, estaremos encontrando las razones en que se fundan sus anhelos de desarrollo y la razón de su existencia en la vida: “Quizá la comprensión de la naturaleza humana, bajo una forma lejana y extraña, nos permita aclarar nuestra propia naturaleza”, concluye (*Ibid.*). Planteamientos que intento reivindicar para los propósitos de la investigación que me propuse realizar.

La perenne renovación de la vigencia de los estudios del hombre, que cada investigación antropológica plantea, manifiesta con ello la constante preocupación por comprendernos a través de reflexionar en los otros, de reconocernos en la polifacética naturaleza humana. En esta tarea nuestra disciplina ha hecho acopio y depuración de una serie de métodos e instrumentos de recolección y tratamiento de la información acerca de la otredad, que conforman, con el corpus teórico y la serie de técnicas de campo e

investigación, una metodología y paradigmas aplicables al tratamiento científico de distintos ámbitos disciplinarios. Uno de estos campos ha sido el de la investigación educativa que ha adoptado a la etnografía como uno de sus fundamentos práctico-reflexivos de mayor consenso en las aproximaciones cualitativas actuales.

Para ubicar el instrumental metodológico que ha respaldado al trabajo que aquí presento es conveniente realizar una breve reseña del itinerario por el que han transitado los estudiosos del tema educativo. Al comentar los encuentros y desencuentros de las difíciles relaciones del triángulo formado por la antropología, la etnografía y la investigación educativa, se nos develan los sinsabores que los celos académicos provocan en el afán apasionado de preservar potestades que el proceso de abstracción impone en la intelección de fenómenos que mantienen su unicidad por encima de todo.

Se ha señalado que la investigación etnográfica de procesos educativos tuvo su origen en los países anglosajones a mediados de los años 60's del siglo pasado (Rockwell, 1986). Esto no significa que los temas sobre la educación hayan sido ajenos al trabajo antropológico en los estudios de las sociedades tradicionales. Para la gran mayoría de investigaciones antropológicas el razonamiento sobre las formas de socialización, tanto endoculturativas como aculturativas, ha sido básica para la comprensión de los nexos significantes de los grupos humanos. No obstante para un campo como el educativo en donde el positivismo había sentado sus reales, la aparición de opciones radicalmente diferentes a los paradigmas dominantes generó suspicacias contra lo que se creía apartado de los principios científicos. Con argumentos que cuestionaban una la supuesta falta de validez y objetividad de la etnografía al carecer de datos "duros" e incontrovertibles, se menospreciaban las aportaciones innovadoras para lograr acercamientos al fenómeno de la educación con las que se pueden develar aspectos que bajo otras miradas permanecerían ocultos. No obstante estas críticas, el acercamiento entre la etnografía y la investigación educativa fue inevitable, dando como frutos de esta relación una serie de propuestas de trabajo para acercarse a la producción de elementos significantes de los sujetos insertos en el proceso socializador.

Probablemente los instrumentos antropológicos que más se han adoptado en las investigaciones de la educación de tipo cualitativas sean la observación participante y el uso sistemático de los diarios de campo. La primera servía para contrastar los datos estadísticos con la el establecimiento de relaciones sociales directas, prolongadas y a

profundidad, con los miembros de las comunidades escolares que permitían realizar un análisis comparativo con aquellos resultados; los segundos permitían rescatar en las anotaciones elementos aparentemente aislados de la práctica cotidiana de los sujetos de estudio, que en la redacción mesurada del diario posibilitaban entrever los nodos significantes de dichas relaciones. No obstante su valor heurístico he de señalar que considero que el uso indiscriminado de estas herramientas, aunado a la carencia de una preparación idónea para lograr el extrañamiento ante lo habitual y a la falta de capacidad empática que permita la posibilidad interpretativa y explicativa de lo presenciado en intensas jornadas de larga duración, puede dar como productos en muchas supuestas etnografías escolares simples e irrelevantes monografías.

En los intentos por orientar y sistematizar los pasos que los investigadores debían seguir para aplicar al campo de la educación los instrumentos etnográficos se señalan por Elsie Rockwell (*op. cit.*), entre otros trabajos, la *Field Guide to the Ethnological Study of Child Life* de Inez Hilger y el *Field Manual for the Cross Cultural Study of Child Rearing* de John M. Whiting, escritas a mediados del siglo pasado. Estos trabajos en donde se pretendía indicar paso a paso lo que los investigadores educativos debían hacer para llegar a resultados incontrovertibles, sirven de ejemplo para notar cómo el prurito por la sistematización normalizada en el uso de propuestas novedosas hacía que parte de la sensibilidad y creatividad de dichos estudiosos se constriñera, dando como resultados la pérdida de riqueza de la investigación cultural.

Una propuesta que siguió a la serie de intentos iniciales por diseñar el proceder metodológico en las escuelas como campo de trabajo etnográfico fue conocido como *etnosemántica* y que en cierta medida fue una reacción contra de la rígida sistematización que se pretendía hacer de la etnografía educativa. Este planteamiento tiene como aspiración elucidar las estructuras mentales y gramáticas culturales de los actores de la educación para reconstruir su visión del mundo a partir del emic. En este orden de ideas se dio una mayor relevancia a los principios y valores de los sujetos que a los contextos que los rodeaban. Se atendían las “micro-situaciones” en el trato de los individuos, pretendiendo encontrar en ellas elementos en sus formas de concebir la vida sin atender los aspectos globales (Velasco y Díaz de Rada, 1997). No obstante las limitaciones que pueden inferirse de esta línea de trabajo, ha de decirse que hay aspectos trascendentes en ella: se categorizaron aspectos de la cultura escolar a partir de las distintas miradas de

sus actores (maestros, alumnos), lo que permitió explicar sus diferentes actitudes ante el proceso educativo; se ordenaron las diferentes formas de entrevistarse con los sujetos de análisis, jerarquizando de manera amplia las formas en que podían inquirirse diferentes temáticas. De estos elementos fecundos se ha tenido una importante influencia de esta corriente con la etnometodología actual (Coulon, 1995).

Quizá el tipo de etnografía educativa que más se ha adoptado en nuestro país tenga que ver con la llamada “microetnografía” que tiene sus raíces teóricas en la sociolingüística norteamericana (Rockwell, *op. cit.*). En la pretensión por reconstruir el código comunicativo entre los actores, mediante las distintas formas de interaccionarse, variantes según los contextos, se dio pie a la instrumentación del registro de los eventos a partir de las grabaciones, videos, fotografías, etcétera. Esta forma de trabajo ha ido perfeccionándose a la par con el desarrollo tecnológico de las formas de registro y ha brindado un abundante material para decodificar las distintas formas de los sujetos al relacionarse. Es esta técnica la que se ha utilizado para dar evidencias de las reglas implícitas en la interacción escolar y que el currículum oculto estudia, como se indicó arriba, y ha servido para aproximarse a la compleja relación entre la práctica docente y la experiencia escolar de los educandos al abrir una dimensión nueva al análisis de esos procesos. No obstante sus bondades es necesario manifestar que el uso indiscriminado y sobrevalorado de estas técnicas, ha provocado que muchas de las pacientes y discretas estancias de campo sean sustituidas por “etnografías relámpago” -*blitzkrieg*- o bien de que en el registro que se hace se esté representando, violentando o forzando la acción de los actores, y que, al final, se presente esto como una “prueba” de una cotidianidad escolar.

Otra corriente más actual de la microetnografía ha intentado una recuperación del modelo tradicional de estudios etnográficos holísticos del fenómeno educativo en los que con base de estudios antropológicos clásicos se imbrican los ámbitos escolares y comunitarios. Una de estas derivaciones es conocida como el enfoque “ecológico cultural” que tiene como principal representante a John Ogbu (1993), y otra que se denomina en palabras del propio autor, Harry F. Wolcott (1993), simplemente como enfoque cultural de la educación. El primer antropólogo sostiene que ninguna escuela puede estudiarse exclusivamente por sus factores internos, pues necesita comprenderse el contexto -ecología- cultural en la que se ubica y “combina el trabajo con informantes, las historias de vida y otras técnicas con la observación directa de los procesos estudiados” (Rockwell,

ibid.:46). Contra las teorías de la reproducción cultural, que abajo abordaré, Ogbu señaló en sus diferentes trabajos de campo la diversidad de formas en que se asumía el proceso educativo y dio elementos para comprender la resiliencia con que algunos alumnos enfrentaban situaciones adversas y aparentemente fatales para su fracaso escolar. Por su parte Wolcott (*ibid.*) se ha erigido en uno de los más destacados antropólogos de la educación que han fustigado las burdas pretensiones del uso indiscriminado de técnicas de campo haciéndolas llamar etnografías pero desvinculadas de un marco interpretativo de la cultura con lo que pierden su sentido epistémico y de praxis.

De la reflexión sobre las propuestas metodológicas aquí enlistadas pude percatarme de la necesidad de reflexionar sobre mi propia persona dentro de los objetivos planteados en la investigación y sobre los contextos de trabajo en los que pretendía moverme.

Las peripecias que anteceden a un proyecto de investigación

Cuando en junio de 1999 presenté mi proyecto de investigación sobre las culturas estudiantiles en las escuelas secundarias en el departamento de antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana -como requisito de evaluación inicial a los aspirantes a ingresar al posgrado de antropología que dicha casa de estudios ofrece- llamaba la atención la formación profesional que como ingeniero agrónomo tenía. No era común que de una disciplina del área de las llamadas “ciencias duras” se pasara al campo de la antropología social con un tema de investigación que bien podría enfocarse desde un ámbito más especializado como podría ser el de la pedagogía.

Ante estas circunstancias debía de aclararme con la mayor objetividad que fuera capaz una serie de preguntas que, con toda seguridad, surgirían también en un observador atento a los planteamientos que surgieran de la investigación expuesta: ¿Qué vicisitudes me llevaban al interés analítico de mi proyecto de investigación? ¿De que manera repercutiría el oficio profesional en el tratamiento de la información y en el proceder metodológico de un estudio eminentemente cualitativo? ¿Hasta dónde una preparación teórica disciplinaria que tenía como objetivo lograr resultados del orden normativo podía mantener el equilibrio con un mesurado análisis teórico de los fenómenos

estudiados? ¿En qué medida las cualidades interventoras y transformativas de un agrónomo en su medio de trabajo se convertirían en limitaciones para la ecuanimidad que requiere la comprensión cultural? Inquietudes como éstas me situaban inesperadamente de lleno en la discusión actual de los estudios culturales sobre la comprensión de los papeles que juegan los sujetos sociales en las variables y ambiguas distancias que se establecen entre los investigadores y los informantes, y sujetos de estudio en general, en la elucidación de la producción de nexos significantes y en la comprensión de la alteridad (Valenzuela, 2003). Paradójicamente estos resquemores sobre mi papel en el estudio propuesto me obligaban exponer la discusión de las investigaciones antropológicas actuales sobre la interacción entre observadores y observados y las circunstancias y elementos que participan en las producciones etnográficas (Geertz, 1987), y considerar, a la vez, la *dimensión utópica de la cultura* (Krotz, 2003) en cuanto a la superación de la añeja pretensión de univocidad de las parcelas disciplinarias, para dar paso a la polisemia y trato multidisciplinario que poseen hoy en día los estudios culturales.

Considerando que desde la perspectiva antropológica y más ampliamente desde la orientación de las ciencias sociales actuales, el planteamiento de las orientaciones interpretativas que fundamentan las investigaciones en las multiculturales sociedades posmodernas es que los estudios culturales no deben partir de marcos analíticos autosuficientes y estables, sino de un conjunto de estrategias de conocimiento para tratar con procesos abiertos, interconectados y en recomposición (García Canclini, 2003), se puede sostener que los métodos y herramientas de trabajo antropológicos no pueden estar al margen del enfoque o los enfoques teóricos que se pretendan utilizar en dichos estudios. Aún más, la dinámica de los procesos socioculturales estudiados demandan una especial sensibilidad del investigador para adecuar sus instrumentos de trabajo -tanto teóricos como prácticos- en el seguimiento de un fenómeno polifacético y cambiante.

La construcción de los estrechos canales de comunicación entre la descripción e interpretación de los nexos significativo-valoracionales de los grupos humanos y el trabajo teórico, nos conduce a comprender los productos explicativos de los estudios culturales más que como un reflejo fiel e incontrovertible de la realidad como *objetos contruidos* (Geertz, *ibid.*) de la misma, condicionados por el desarrollo espacio-temporal en que los grupos analizados y los investigadores se desenvuelven. De ello se explica cómo para las investigaciones antropológicas las disquisiciones en torno a la metodología ocupen un

espacio preponderante en torno a la aproximación a los sujetos de estudio y el manejo que se hace de la información obtenida.

En este sentido interpreto entonces a la metodología como un conjunto de postulados teóricos, coherentes y sistematizados, en torno al estudio de fenómenos de la realidad objetiva o subjetiva¹ que derivan en una serie de procedimientos e instrumentos concretos que pautan el tratamiento epistémico de los sujetos u objetos de estudio así como la información obtenida de ellos y se organizan en una serie de métodos que conducen, a su vez, a los cánones de comprobación de las conclusiones a las que arriba el investigador². Se establece entonces un trinomio interconectado e interdependiente entre el observador-investigador, el objeto-sujeto de estudio y la metodología, que depende de las propias circunstancias de formación del analista, de las condiciones de trabajo, la naturaleza del objeto y los propósitos que se hayan planteado antes y en el transcurso de la investigación. Relación dialéctica en la que el papel del investigador como evaluador, organizador y sintetizador de conocimientos requiere de ser analizado para revisar los alcances teóricos de sus juicios y propuestas, en el sentido que el racionalismo crítico de Karl Raimund Popper (1978) hacía para demarcar los *criterios de certeza* de las ciencias en relación con los productores de la misma, superando la noción de verdades absolutas.

Mas si todo estudio con aspiraciones de objetividad requiere considerar la subjetividad del investigador en el caso de los estudios culturales en los cuales se abordarán los estrechos y delicados espacios significativos y valorales que los individuos establecen en sus relaciones colectivas, en donde la sensibilidad del observador se

¹ Trato de dar una somera explicación de la metodología en su relación directa con el método científico sin soslayar que se suele utilizar la palabra "metodología" en sentidos diferentes, opuestos a veces al anterior: se habla así de "metodología de la investigación" como una epistemología en el sentido de un sistema formalmente coherente de estructuras de conocimiento, o bien para hacer referencia a los pasos y procedimientos que se han seguido en una indagación determinada, para designar los modelos concretos de trabajo que se aplican en una determinada disciplina o especialidad y también para señalar el conjunto de procedimientos y recomendaciones que se transmiten al estudiante como parte de la docencia en estudios superiores. También suelen designarse como *métodos* los estilos de trabajo peculiares de cada disciplina (por ejemplo: "el método antropológico") y las formas particulares de investigación que se utilizan para resolver problemas específicos de indagación, como cuando se habla del "método cualitativo", el "método experimental" o el "método estadístico" (Sabino, Carlos, 1996, El proceso de investigación. Buenos Aires, Editorial Lumen - Humanitas).

² El método se refiere directamente a la lógica interior del proceso de descubrimiento científico, y a él le corresponde no solamente orientar la selección de los instrumentos y técnicas específicos de cada estudio, sino también, fundamentalmente, fijar los criterios de verificación y demostración de lo que se afirme en la investigación (Sabino, Carlos, *op. cit.*:28).

convierte en un tamiz arbitrario de selección y depuración de sus elementos constitutivos, la relevancia de su comprensión como sujeto social se hace insoslayable. En el ámbito de la antropología la conciencia del yo-observador, es una reflexión sobre la conciencia de sí mismo en el orden social y en la construcción del conocimiento respecto a dicho orden (Shacklock y Smyth, 1998, *cfr.* en Levinson, 2002). No ha habido un momento en los estudios antropológicos en los que el papel del antropólogo no haya sido comprendido como elemento clave en la recolección de datos y en la explicación de los mismos, pero es hasta tiempos recientes en los que se ubican como parte misma de la investigación, asegura Bradley Levinson (*op. cit.*:14). Ha sido una constante de las etnografías realzar las acciones de los sujetos de estudio en detrimento del esclarecimiento de la injerencia del antropólogo en su medio de trabajo en aras del mayor grado de objetividad científica, transformando al observador en un elemento etéreo, invisible u omnisciente. Ante esto en algunas tendencias etnográficas recientes, como la llamada “nueva etnografía” (Clifford, 1995), se plantea la conveniencia de explicitar la participación reflexiva de los narradores en sus interacciones con el medio y los sujetos de estudio en la necesidad de aclarar las condiciones en las que los productos interpretativos surgen. En las propuestas metodológicas de rescatar el discurso de los actores y en donde se hace necesario revelar la presencia de los observadores-narradores, se plantea la delicada tarea de mesurar en las narraciones un protagonismo de primer plano de parte de estos a tal grado que solape a los sujetos del estudio (*Ibid.*).

En este contexto considero conveniente ser franco de mi idiosincrasia, como profesor, adulto o padre de familia quizá, en los momentos en que la relación con los jóvenes de mi investigación hayan implicado una valoración etnocéntrica de parte mía. Por ello mismo planteo en mi propuesta narrativa sostener un diálogo abierto con los lectores en donde precise en la reseña cuando se trate de una opinión o duda personal, cuando exista una predisposición a un hecho dado, ya que el conocer esta circunstancia permitirá desbrozar los matices significativos de la cultura estudiantil presentada.

Con estos fundamentos procuro dar cuenta de la condición constantemente soslayada en la mayoría de las investigaciones de la educación en nuestro país acerca de la importancia del papel de los alumnos dentro de las escuelas en cuanto a productores de significados y valores culturales de la misma y, por lo tanto, de coadyuvantes en la concreción de sus alcances y orientaciones. Para ello habrá que advertirse de las

dificultades que significó para mí acercarme al horizonte comprensivo de los jóvenes estudiantes de secundaria. Dificultades que desde el mismo momento en que como adulto intento acceder a la dimensión significativa juvenil plantean problemas de comprensión de la “otredad” que, en cierta medida, sólo la paciente observación participante a través de largas jornadas podía garantizar cierta posibilidad de éxito de exponer con veracidad las expresiones del *emic* de mis jóvenes compañeros de ruta.

Por otro lado fue necesario hacerme de una serie de coordenadas analíticas a la manera en que Navarro Kuri (2000) expone en su análisis acerca de los la problemática que envuelve a los estudios de ese asombroso fenómeno llamado juventud. Una de estas coordenadas se ubicó en un plano vertical, vivencial, comprensivo y fenomenológico, el cual demandó la inmersión en el propio escenario de vida de los estudiantes -no sólo en los límites que imponía la institución educativa-, y la otra coordenada, a la que concibo como desarrollada de manera horizontal, surgió de la mediación constante de una reflexión antropológica lo que me permitió suponer a la identidad juvenil a partir de actos contradictorios de semejanza con unos y diferencia con otros y me dio la oportunidad de comprender las fronteras juveniles con los “otros” para adentrarme en las aguas de una experiencia dialogante, abierta y extensiva en un campo de suyo apasionante.

Sobre el encuentro con el campo y con los sujetos de estudio

Requiero exponer ahora a los lectores las circunstancias de mi encuentro en calidad de investigador, con una historia particular, con el campo de trabajo que elegí y con los integrantes de la comunidad de estudio y, por supuesto, en especial con los jóvenes que participaron en el proyecto. En este apartado habré de mostrar los elementos de conexión que condicionaron las interrelaciones en la recolección de los datos de análisis y el modo en que las consideraciones metodológicas que arriba expuse fueron concretándose y modificándose en el devenir de la investigación.

Oriundo de la metrópoli capitalina por razones de trabajo me trasladé desde joven a la provincia poblana donde combiné los estudios superiores en agronomía con las actividades laborales en zonas indígenas nahuas y totonacas. En la década de los 80's persistía, a pesar de la crisis económica, en los programas de gobierno que atendían a los grupos en extrema pobreza la política de desarrollo regional que el programa federal

COPLAMAR³, en el cual trabajé durante 6 años, implementaba en las comunidades depauperadas para lograr su eventual desarrollo por medio de la articulación acciones interinstitucionales a través de centros rectores situados en estratégicos lugares de las zonas marginadas. Estos centros operativos que tienen el nombre de Centros Coordinadores Indigenistas y eran encabezados por el Instituto Nacional Indigenista, intentaban aprovechar la importancia económica y política que para una región tienen algunos centros ladinos o mestizos para propagar hacia las comunidades circunvecinas los beneficios de un modelo de desarrollo colectivo. Esta propuesta de desarrollo indígena tenía una evidente inspiración en la teoría de Gonzalo Aguirre Beltrán expuesta principalmente en su polémica obra *Regiones de refugio* (1980), en la cual se planteaba la posibilidad de estimular y acelerar el desarrollo de los pueblos marginados a través de una organización regional.

En mi experiencia con comunidades indígenas de la Sierra Norte del estado de Puebla pude comprobar que a pesar de los cuestionamientos que ha tenido la teoría de Aguirre Beltrán en cuanto a su política integracionista (Palerm, 1979), conserva un importante valor en cuanto a sus lineamientos de coordinación intercomunitaria mediante propuestas organizativas que aprovechen los intereses comunes de los pobladores de una región, para lograr mediante una acción conjunta la solución de añejos problemas. Fue de esta manera como acicateado por la convivencia de más de una década con una lacerante condición de vida de los indígenas serranos tuve un primer acercamiento a la teoría antropológica para el cumplimiento de una labor profesional que tuvo múltiples frutos en las comunidades con las que trabajé⁴ y que dejaron una profunda huella en mí.

Esta digresión sobre mi formación tiene relevancia en cuanto al esclarecimiento de dos rasgos definidos en esta parte de mi vida y que habrán de hacerse presentes en mi

³ La Coordinación General del Plan de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR) fue un programa interinstitucional creado en 1977 por el gobierno de López Portillo para desarrollar las condiciones de vida de los grupos menos favorecidos en regiones apartadas, especialmente en las indígenas, mediante la articulación de políticas que aprovecharan de manera integral los recursos y capacidades del lugar. En el sexenio de Miguel De la Madrid, con menos recursos, el programa persistió en sus líneas principales bajo el nombre de Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

⁴ Parte de estos frutos se dieron principalmente en los terrenos educativos, al coadyuvar en el ejercicio de mi trabajo para la fundación de escuelas en distintos pueblos (La Providencia, municipio de Chilchotla, Atemoloni, Zautla); en el logro de equipamiento de infraestructura de servicios públicos en distintos pueblos (electrificación en Oxpantla, Zautla, Ahuacapan, Quimixtlán, La Providencia, Chilchotla, etc.), y en la fundación de cooperativas de producción regional como una de cerámica de Oxpantla, perteneciente al municipio de Zautla, y que después tuvo una importante expansión a la ciudad de Puebla, y otra cooperativa de transporte en Quimixtlán, Puebla.

investigación con comunidades educativas de la zona urbana de la ciudad de México: la tenaz disposición por lograr una percepción sutil sobre los rasgos significativos de los grupos con los que me relaciono y la condición de oponerme a aceptar un estado de cosas como completo e inalterable. Características que tienen importancia en el trato con un sector social como es el juvenil en el que sus procesos identitarios arman un complejo de sentidos de reconocimiento a partir de signos y símbolos de pertenencia que los asemejan y diferencian internamente y los retraen de otros grupos generacionalmente diferenciados de ellos. Asimismo las cualidades contradictorias de latencia y dinamismo que se le asignan a la juventud en cuanto a las representaciones colectivas de moratoria social y de transición a la adultez, genera un desfase de la comprensión de la categoría de tiempo tal y como la viven los jóvenes a como la vivimos los adultos (Valenzuela, 2002), al grado que las perspectivas que los grupos generacionales⁵ tienen sobre el presente y futuro se mueven en planos paralelos cuya interconexión requiere de la recuperación de las miradas críticas y ensoñadoras de los sectores juveniles a través de un diálogo franco y abierto.

A mi regreso a la ciudad de México la indeleble marca idiosincrásica que había obtenido en mi convivencia con los grupos indígenas, condicionó mi integración laboral como docente en diversas escuelas en las que la propensión a examinar y cuestionar los factores del desenvolvimiento del proceso educativo orientaba constantemente mi labor. Dentro de la reflexión acerca de los múltiples elementos que participan en el fenómeno de la educación llamó poderosamente mi atención el papel que juegan los alumnos en la concreción cotidiana de dicho proceso. Mi foco de interés se amplió aún más al percatarme de la incipiente investigación que sobre el terreno del papel de los estudiantes hay en nuestro medio en su incidencia sobre la educación (Sandoval, 2000, Levinson, 2003), sobre todo en el área de los estudios cualitativos, y por el soslayamiento cotidiano que hay en las instituciones escolares sobre la importancia de la recuperación de los elementos significativos estudiantiles para mejorar la organización y orientación de las mismas o para analizar las repercusiones que tienen en las expectativas individuales de los educandos y de las propias escuelas.

⁵ Debo de aclarar que el término de generación lo uso aquí desde un ángulo puramente literal, esto es la de relacionar a un grupo de personas por las proximidades temporales de su nacimiento y desarrollo, puesto que para la teoría de la

Existen numerosos trabajos de análisis acerca del desempeño y comportamiento de los estudiantes al interior de los centros educativos partiendo de los parámetros académicos de evaluación: rendimiento escolar, índices de reprobación, deserción, etc., en su gran mayoría auspiciados por las autoridades educativas o gubernamentales (Rendón y Salas, 2000) quienes ejercen un peso decisivo en la mirada institucional que finalmente prepondera en sus resultados. Pero hay un espacio de discusión que de manera inicial comienza a consolidarse, como es el del estudio de los aspectos que guían la asignación de significados en la vida escolar cotidiana y las prácticas de los estudiantes realizan en su paso por las escuelas, en el que consideré importante participar. Dicho terreno analítico, que desde mi punto de vista es clave para comprender el tramado del proceso educativo con la recuperación de la mirada y valoración de una de sus partes fundamentales, como es la de los educandos, plantea la conveniencia de ser abordado desde la perspectiva cualitativa para discurrir de manera reflexiva en los intersticios de la vida cotidiana de los sujetos que en última instancia concretan el orden de las instituciones escolares. Ahora bien dentro de la escala de oportunidades de análisis cualitativos me convencí que el estudio de la cultura e identidad juvenil era el indicado para intentar inteligir las relaciones que los alumnos que establecen con sus instituciones educativas por medio de los marcos significativos y valorales que desarrollan en su experiencia escolar.

Si partimos de que las diversas concepciones actuales de la cultura extienden el concepto para abarcar no sólo los procesos simbólicos especializados (artes, artesanías, medios masivos) sino también los de la vida cotidiana (García Canclini, 2003), podemos intentar articular una definición de cultura estudiantil como el conjunto de valores, normas, prácticas, costumbres e ideas que los estudiantes elaboran a partir de sus experiencias de socialización formal, con la que establecen una dinámica significativa de intensas interrelaciones con los demás miembros de las comunidades escolares que repercuten en la vida de las escuelas y que tiene trascendencia en las posteriores trayectorias individuales de los alumnos en su adultez. En este sentido considero que el término de subcultura para interpretar los significados que los alumnos atribuyen a sus experiencias y a las estrategias que desarrollan para sobrellevar las imposiciones de la vida escolar

juventud en México (Nateras, 2002) el concepto de “generación” no necesariamente conlleva homogeneidad de sentidos e intereses con la coincidencia de edades.

(Peter Woods *cf.* en Levinson, 2003), no es el más idóneo para comprender la versatilidad de juegos de inversión que los jóvenes desarrollan para revertir su condición subalterna.

Siendo la condición juvenil en las sociedades contemporáneas una etapa en la que se le atribuyen una serie de facultades y valores a los jóvenes por parte de los demás grupos y sectores de la comunidad, que les permiten conquistar ciertos grados de autonomía, la construcción identitaria es un proceso de singular importancia para ellos. Pero si es cierto que la identidad en general se desplaza en la frontera de lo consciente e inconsciente, la viveza de una etapa de vida con límites difuminados como es la juventud provoca que en los jóvenes no haya intelectualización ni cálculo en la asunción de su(s) identidad(es), sino “un juego de sentidos, explosivo e indeterminado y secuencial, donde la composición [identitaria] requiere de estar en el seno de la dinámica lúdica” (Navarro, *op. cit.*:74). De esa manera los jóvenes no se detienen a inteligir la tradición o las identidades culturales y sus discursos; sin más las viven, las hacen suyas, para convertirse ellos mismos en una *metáfora de la renovación cultural (ibid.)*. Una interpretación racional de sus manifestaciones, plantearía la antropología, requiere más que de los datos que los propios estudiantes pudieran aportar, en la explicación de sus prácticas y convicciones, de la argumentación *etic* que permita traducir e interpretar los elementos aparentemente inconexos de la cultura estudiantil. Por estas razones la adopción de la etnografía como metodología de trabajo general en esta investigación antropológica no es simple fruto del capricho de este autor sino producto de la dialéctica interrelación entre la voluntad del investigador, a partir de una perspectiva, y los objetos y sujetos de estudio.

Al entender a la etnografía como el proceso de investigación que me permitiría adentrarme en las relaciones que los estudiantes establecían alrededor del fenómeno educativo y para comprender su mundo cultural (Velasco y Díaz de Rada, 1997, Levinson, 2003) debo ahora guiar al lector hacia las formas en que concreté el proceder metodológico.

Proceder metodológico

El campo de trabajo que originalmente proyecté fueron las dos escuelas mencionadas en la presentación de la tesis. Dos espacios semejantes y dispares al mismo tiempo; ambas escuelas secundarias técnicas del Distrito Federal, ubicadas en la zona norte de esta ciudad y receptoras de jóvenes de las mismas edades y provenientes fundamentalmente de los estratos medios bajos. Diferentes a la vez, en cuanto a que una de ellas tiene una evaluación de excelencia y la otra con graves deficiencias tanto en el rendimiento académico como en la disciplina de los alumnos, partiendo inicialmente para esta distinción de las variables que se han erigido como institucionalmente válidas y que las habré de explicar en el siguiente capítulo. Se buscó este contraste con la intención de ubicar en condiciones académicas disímiles los elementos que por encima de los parámetros y particularidades institucionales explicarán la regularidad en las prácticas, valores y creencias de los jóvenes en la conformación de su cultura estudiantil.

Salvar las condiciones burocrático-administrativas que imponen los sistemas educativos para trabajos académicos de investigación interna fue sin duda alguna el primer escollo a resolver. Si bien la presentación de un amplio proyecto de investigación ante las autoridades de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST) me ganó la anuencia para entrar con relativa facilidad a las escuelas estudiadas los verdaderos problemas aún estaban por llegar. El inicio de trabajo de campo formal fue en septiembre del año 2000 con la ubicación de dos grupos de primer año, uno de cada escuela, y de conformación común, esto es que no estuvieran constituidos por alumnos de alto rendimiento académico o con problemas en el aprovechamiento escolar, como se acostumbra con algunas variantes la conformación de grupos académicos en diversas escuelas. A estos grupos se les pretendía dar seguimiento a lo largo de tres años, que es la duración mínima del ciclo escolar secundario típico, para observar su desenvolvimiento. Este propósito no pretendía dejar a un lado mi participación eventual con otros grupos, asistencia a sesiones de profesores, pláticas con padres o la relación con grupos de jóvenes y sus familias fuera del ámbito estrictamente escolar.

El resquemor y predisposición que genera la intromisión de un extraño en un espacio tan introvertido como es el de las aulas y en general el escolar, pudieron salvarse, no sin problemas, en los primeros meses con los profesores y demás trabajadores,

quienes inicialmente me veían como una especie de inspector escolar potencialmente peligroso y finalmente como una rara pero fatal presencia.

El trato con los alumnos fue azaroso y frustrante en todo el primer año. Al inicio parecía que la curiosidad de verme en su salón, en los pasillos o en las inmediaciones de la escuela se iba venciendo por la costumbre. Pero la barrera que representó mi edad, 40 años en esa época, no ayudaba a contrarrestar las diferentes imágenes que reflejaba ante los jóvenes (como padre, profesor, autoridad, etc.) y que me empeñaba en superar mediante un trato intencionalmente jocoso en aras de una supuesta identificación con ellos. Al paso del tiempo las ilusiones que me forjé de haber logrado una conveniente empatía con los alumnos, hombres y mujeres, tuvo que ceder ante la necesidad de los hechos. En mucho las mismas observaciones y críticas de mis interlocutores para establecer un diálogo intergeneracional de comprensión de las diferencias hizo que las respuestas acartonadas de las primeras entrevistas, la mayoría de ellas previsible en sus contenidos vacíos de sustancia, y, luego lo comprendí, con la intención de adecuarlas a lo que los jóvenes creían que yo quería escuchar, dieran paso a una comunicación más franca y fluida. “La verdad al principio no sabíamos lo que usted quería y cómo cree que nos íbamos a *abrir* así nomás”, “era chistoso darle por su lado en las cosas que nos preguntaba”, dirían después con sorna algunos alumnos para referirse a mi noviciado. En base a recuperar las orientaciones que recibía y a una autocrítica constante de mis limitaciones, pude poco a poco desarrollar mi sensibilización para percibir los momentos y temas en que se podía compartir algún suceso, inquirir sobre él o cuando lo tendría que inferir *a posteriori* por las pláticas que los jóvenes me hicieran.

Estas experiencias iniciales se vieron complicadas por un hecho que debo comentar. La propuesta de mi proyecto de investigación ante las autoridades de la DGEST contemplaba la idea de contar con la liberación de mi responsabilidad como docente de secundaria, pero por problemas administrativos esta petición no pudo satisfacerse⁶. Aunque es importante reconocer que la autorización me brindó facilidades y libró de muchas responsabilidades, gracias a las órdenes que giraron las autoridades centrales de dicha Dirección General, de cualquier forma tuve que continuar con mi

⁶ De 1997 a la fecha he venido desempeñando de manera ininterrumpida la labor docente en escuelas secundarias en el área de actividades tecnológicas impartiendo la especialidad de dibujo industrial y como coordinador académico. He

investigación compartiendo las funciones como profesor del turno vespertino en una de las escuelas citadas con el trabajo de campo principalmente matutino en los dos planteles escogidos. Esta circunstancia me planteó la viabilidad de continuar con mi proyecto: ¿Hasta dónde era posible que me pudiera sustraer de mi papel como mentor de jóvenes y ocupar el de observador imparcial en la investigación planteada? La nueva vuelta de esta espiral me situaba en una duda epistémica semejante a la arriba señalada en el momento en que la reorientación de mi especialización profesional me guiaba a los estudios de la cultura juvenil en las secundarias.

A finales de los años 80's y principios de los 90's se desarrolló ampliamente en los círculos académicos una propuesta de trabajo en el campo de la pedagogía que planteaba la conveniencia de vincular el trabajo docente con el de la investigación educativa (Delamont, 1980). Este planteamiento que habría de caer en desuso en los tiempos que corren, principalmente por la dificultad que implica relacionar un trabajo tan agotador como el de la docencia con el de la comprensión intelectual penetrante, daba no obstante una serie de elementos que valían la pena sopesar en mis personales circunstancias. Se sostenía en dicha teoría que la comprensión de los hechos educativos debían aprovechar la posición privilegiada de los profesores en cuanto a la convivencia prolongada con los alumnos y demás miembros de las escuelas para reflexionar sobre el proceso educativo; se planteaba que una actitud no conservadora por parte de los mentores permitiría una relación de apertura con los estudiantes y que el conocimiento a detalle de los mecanismos internos del funcionamiento de las escuelas posibilitaba la percepción de algún cambio sutil en los códigos y reglas de funcionamiento de las mismas, en la intelección de sus regularidades (Coll, 1986,1993). A estas consideraciones positivas puedo agregar otras que desde mi experiencia también pueden favorecer el papel de investigador en una situación como la mía: como lo comprobé ampliamente en las entrevistas y el trabajo de campo en general el análisis cultural requiere de un proceso sistemático de evaluación comparativa de los datos obtenidos, mediante el cruzamiento de información -muchas veces contradictoria- para contextualizar los juicios y acciones que sobre un mismo tema se recaba; en este sentido el trabajar en largas jornadas de hasta 15 horas en una institución donde se juegan diferentes funciones, brinda un marco

tenido además la oportunidad de dar las materias de Biología, Matemáticas y Educación Ambiental como optativa en terceros años, que en aquella época se contemplaba en los programas de estudio.

vívido para una investigación cualitativa. Aunado a lo anterior he de admitir que por el papel simbólico que se le da en nuestro medio a un profesor, como coadyuvante en la formación de los jóvenes, los padres de familia me concedían mayor atención en las visitas y entrevistas, e incluso me permitieron acompañar a sus hijos e hijas a actividades extraescolares -incluidas “pintas” y fiestas- con mayor confianza que cuando lo intenté hacer en calidad de simple investigador.

Por último y dentro de la enumeración de los aspectos positivos de trabajar con las funciones de profesor e investigador, es importante señalar que dentro del gremio magisterial es común que la injerencia de un extraño en el ámbito personal del desempeño laboral dé como resultado la representación de acciones y prácticas más apegados al estereotipo de un maestro dinámico y versátil que al que efectivamente realizan los profesores en su práctica cotidiana, por lo que mis estancias dentro de las aulas en sus clases en calidad de colega afectaron en menor grado sus desinhibidas prácticas habituales. Esta reacción de los maestros ante miradas externas, muy probablemente desarrollada por las imprevistas visitas que realizan los supervisores, jefes de enseñanza o autoridades en general a las aulas, y que bien puede definirse como un “juego de máscaras”, sostengo, condiciona las imprecisas imágenes que en algunas etnografías se nos da sobre la práctica docente, sobre todo en las conocidas como “relámpago” -*blitzkrieg*-, como arriba señalé, y que considero pude salvar no sólo al interior de los salones de clase, sino también en cursos de maestros y en otros contextos informales con la participación en ellos en mi calidad de compañero de trabajo. Como colofón he de plantear que siempre que hacía una recolección intencionada de información para esta tesis, tanto mis camaradas de trabajo como los padres de familia y alumnos lo sabían y en la gran mayoría de casos me dieron la anuencia y el apoyo de una forma amable y desinteresada.

Ahora bien la revisión de los planteamientos que en un momento dado hayan favorecido el desarrollo de mi investigación no deben encubrir las limitantes que podían repercutir en los resultados de este trabajo al cumplir las dos funciones mencionadas y que es importante señalar para validar la particular aplicación metodológica que hice del proceder etnográfico. En primer lugar es necesario comentar que tenía conciencia de que la condición de empleado del sistema educativo que me coloca en una determinada posición en la estructura administrativa de las escuelas estudiadas, con una serie de

relaciones de subordinación y obligaciones normativas, podía coartarme la libertad de crítica sesgando mis observaciones y conclusiones, y que el llevar el hilo de las reflexiones a las consecuencias terminantes representaba un riesgo profesional que debía considerar al afectar de manera adyacente e involuntaria intereses creados. En segundo lugar intenté introyectar la problemática que representaba partir de un marco de valores, que como empleado-docente tengo, para evaluar el desenvolvimiento de la institución-centro de trabajo y las acciones de los profesores-compañeros de trabajo y alumnos-sujetos de investigación, intentando de la mejor forma ser veraz en las observaciones que hago. En tercer lugar entendía que la función de educador establece en las instituciones escolares una posición jerárquica que si no la racionalizaba podía derivar en actitudes de control hacia los alumnos que estudiaba o de orientador, en el menos grave de los casos, asumiendo una postura tutelar ajena a la observación participante que intentaba aplicar en mi estudio. Una acotación más a las dificultades reseñadas la localizaba en que el interés eminentemente pedagógico que un profesor confiere a la relación con sus alumnos podía hacer prevalecer una mayor relevancia a las causales académicas, en un proyecto de investigación en el que la trama cultural que realizan los estudiantes en el entretejido significativo va más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje al otorgar sentido y valor a su experiencia escolar.

De cualquier forma entendía que la conciencia de estas innegables contingencias era la mejor forma de realizar la obligada introspección que como antropólogo estaba comprometido a llevar a cabo con antelación a la *intrusión* (Popper, 1978) en el campo de investigación. La posibilidad de aplicar de una manera crítica la etnografía escolar, como dejé manifiesto arriba, mediante la ubicación mesurada del lugar que ocupó como observador de los hechos que describo y el establecimiento de un diálogo abierto con los lectores en la explicación e interpretación de la cultura estudiantil en la escuela secundaria, así como la comprensión de la importancia de lograr los objetivos propuestos en mi proyecto reforzaron mi convicción de salvar los obstáculos descritos y de aventurarme en un terreno inestable e intrincado pero a la vez fascinante y prometedor.

Había planeado al inicio del trabajo de campo dar seguimiento a un grupo escolar de alumnos, uno por cada escuela, en sus tres años de vida escolar. No obstante tuve que corregir mis expectativas con los grupos focales al reconocer que no todos los alumnos que los integraban tenían la misma disponibilidad para permitirme trabajar con ellos -

elemental error- y que por otro lado al saberse de mi proyecto entre los jóvenes de ambas escuelas se me acercó un importante número de muchachos y muchachas que por curiosidad de saber sobre mi estudio me permitió escoger de entre ellos, después de haber logrado una mayor confianza, a valiosos informantes de otros grupos y grados. De esta forma en el transcurso de la descripción haré referencia a los grupos focales y a los integrantes de los mismos, señalando los cambios de grado académico y contexto de las observaciones y entrevistas, e indicaré cuando se trate del grupo de colaboradores más cercano, 17 jóvenes (10 de la escuela de reconocido prestigio académico y 7 de la escuela de bajo rendimiento), quienes como se verá adquirieron una particular importancia en la interrelación con grupos juveniles más amplios que los concentrados en los salones de clase.

El periodo de trabajo abarca los ciclos escolares oficiales del 2000-2001, 2001-2002 y 2002-2003 y la recolección de datos la sitúo principalmente en el turno matutino. Si bien es cierto lo anterior debo indicar que una gran parte de esta recopilación de datos, quizás la que más amplió la perspectiva de valoración que los jóvenes hacen de esta etapa de su vida, se dio en los horarios extraescolares, circunstancia de la que daré cuenta en la narración. La gran mayoría de familias de los alumnos de los grupos focales me recibieron en sus hogares para ampliar la información sobre ellos y cuando la importancia de los datos lo requería y las condiciones lo permitían hice entrevistas, algunas de ellas de manera sistemática, para respetar al máximo la literalidad de sus juicios y comentarios. Anotaciones a las que les daré el reconocimiento del sentido propio que les dan los entrevistados, cuidando sólo el anonimato con nombres ficticios para resguardar la confianza que me concedieron. De igual forma se cambiaron los nombres de los alumnos y profesores que colaboraron en este trabajo -aunque he de comentar que en la relectura de las notas de la tesis el reconocerse en las líneas por parte de los protagonistas fue uno de los más amenos momentos de la revisión-.

En este sentido es necesario decir que es común y conveniente en muchos casos también resguardar la identidad de las instituciones escolares analizadas (Sandoval, 2000, Levinson, 2003), obviando sus nombres y ubicación para evitar posibles repercusiones negativas a la escuela o a sus integrantes, al dar a conocer elementos de análisis de su vida cotidiana. En mi caso las conveniencias de tal alternativa no pude aprovecharlas al tener que caracterizar las particularidades de las dos escuelas con una serie de elementos

que las hizo inconfundibles. La definición pormenorizada de los rasgos de identificación de las escuelas fue necesaria para la explicación de la percepción y evaluación social que se tiene de ellas y que deriva en la demanda y tipo de ingreso de alumnos que tienen, y que define la delineación general del *habitus* y *ethos* (Bourdieu, 1984) de las comunidades escolares que las conforman. Estos conceptos me parecen claves para acotar la comprensión cultural de los grupos estudiantiles, como lo argumenté en el capítulo anterior, y al explicarlos me topé con la enumeración de las características que dibujaban de manera inequívoca de qué escuelas se trataba por lo que tuve que asentar sus nombres, resguardando hasta donde fue posible la identidad de las personas a quienes me refiero en el curso del trabajo.

Como adelanté en los párrafos anteriores la sensibilidad de adecuarme a las circunstancias de estudio que imponían los tiempos y espacios en que se desarrollaba la observación participante con la variabilidad y heterogeneidad de estilos y temperamentos que caracterizan a los grupos juveniles (Pérez Islas, 2002, Nateras, 2002) y aplicar en ellas los instrumentos de trabajo más adecuados, fue una ardua tarea. Asumir con algunos jóvenes una actitud comedida me llevó a más de un descalabro: “Por tus maneras la verdad pensábamos que eras puto y que por eso andabas con nosotros” me confesaron con crudeza algunos muchachos; pero un trato rudo o desinhibido podía mal interpretarse con otros y alejarme de ellos o ellas. Por estas razones la utilización de algunas técnicas de recolección de datos como las grabaciones, entrevistas estructuradas o las notas *in situ* debía sopesarlas para cada caso. El diario de campo como método de recuperación de datos y reflexión adquirió entonces una relevancia que fue determinante para evocar de manera analítica los sucesos del día. En este sentido tuve que combinar la recuperación de datos de los cuadernos de notas al transcribir éstas al tradicional diario manuscrito con la de acopiar algunas notas y observaciones, que fueran interesantes como materiales de análisis, en la computadora por medio de programas de dictado al sentirme rebasado por los tiempos sojuzgantes de jornadas agotadoras de trabajo y ante el peligro de perder algún testimonio significativo que pudiera ser útil después, desarrollándose paulatinamente dos diarios complementarios.

Fue importante aprovechar la venia de las autoridades centrales para realizar mi proyecto para hacer revisiones documentales y estadísticas, sobre el desenvolvimiento interno de las escuelas, para cruzar datos con la información de campo y también pude

aprovechar mi posición para realizar lecturas a los valiosos cuadernos de notas de los profesores, aparentemente insignificantes pero donde se registran ricos testimonios de múltiples aspectos que marcan sus jornadas de labor, para complementar la mirada del contexto de trabajo. De manera paralela tuve acceso a cuadernos personales de los alumnos, a “chismógrafos” (libretas de cuestionarios y comentarios que se pasan entre varios alumnos de confianza y con temas variables en los que sobresalen preguntas íntimas sobre el sexo), revistas, libros y otros objetos personales de los jóvenes, a los que analicé e intenté interpretar dentro de la trama cultural que elaboran.

Respecto a los instrumentos de registro que en la investigación educativa ha aplicado ampliamente la “microetnografía” (Rockwell, 1986), como los videos, grabaciones amplias y fotografías, consideré conveniente no utilizarlos para no alterar aún más el ambiente de soltura y desenfado que requería en la comprensión del desenvolvimiento cotidiano de los jóvenes, eligiendo, como consta en este recorrido la forma personalizada de reconocimiento directo de los sutiles elementos valorales y significativos de los estudiantes. Por último y como se acostumbra acotar en algunas obras que involucran la participación de diversos actores, me parece prudente mencionar -con lo obvio que pueda parecer- que aun y con toda la activa participación que tuvieron mis compañeros de proyecto, en especial los jóvenes que se involucraron decisivamente el él, en la orientación para la aplicación concreta de los instrumentos de trabajo, la responsabilidad de la validación metodológica corresponde por entero al autor.

DE LOS CENTROS DE TRABAJO

Comentarios preliminares

Cuando en 1999 necesité elegir la escuela secundaria que sirviera como campo de trabajo para mi investigación etnográfica, mi interés por estudiar la interrelación de los estudiantes con sus instituciones educativas me abrió la disyuntiva de analizar una comunidad estudiantil que presentara los aspectos más marcadamente marginales y contestatarios de los jóvenes de las secundarias o bien una que fuera prototipo de disciplina y alto aprovechamiento académico. La primera de estas veredas analíticas habría de llevarme a delinear un perfil general de estudiantes con bajas calificaciones, problemas de deserción, ausentismo, repetición o interrupción en los estudios de ese nivel escolar; con problemática de indisciplina y con escasa aceptación, inscripción o continuidad en los estudios posteriores a la secundaria. Este contexto me ayudaría conocer los aspectos significativos de grupos estudiantiles que de una forma u otra coadyuvan en los jóvenes a la divergencia paulatina de un proyecto de vida, hoy cuestionado (Pérez Islas, 2002), que considera a la educación formal como condición para la plena inserción a la adultez y como la mejor garantía de una ascensión social. La segunda de estas muestras, la escuela de calidad en términos convencionales permitiría, según mi planteamiento inicial, acercarme a los aspectos significativo-valoracionales construidos en la experiencia educativa de los jóvenes en las secundarias, que les auxilian a salvar con cierta eficacia los escollos que la problemática escolar les presenta y los ayuda a dar continuidad a los estudios en gradaciones superiores. En contraste con la primera muestra, este campo de investigación se acercaría más a un modelo ideal de estudiante que admite y se adapta de mejor forma a las normas sociales establecidas.

Ambas perspectivas resultaban atractivas para analizar la valoración que hacen los alumnos de la escuela secundaria y la forma en que le dan significado a esa experiencia: estudiar un contexto con marcadas muestras de disidencia cultural en la educación básica, en los momentos en que la construcción identitaria de los estudiantes es crucial o bien analizar otro en donde podría verse con mayor claridad la dinámica de transmisión eficiente de cánones socialmente preponderantes que el proceso educativo conlleva. En un intento por conciliar los beneficios que la disyuntiva mencionada tenía, me propuse un tercer camino: trabajar en dos escuelas distintas, una de reconocido prestigio en cuanto a los

resultados académicos y disciplina interna y la otra con características opuestas. No obstante comprender las dificultades prácticas de estudiar los dos campos, la importancia de recabar elementos de análisis para comprender la cultura estudiantil en la secundaria, en contextos contrastantes, me decidí por esta vía.

No fue mi intención realizar un análisis comparativo sistemático de dos campos culturales estudiantiles disímiles, sino el de ubicarme en condiciones de obtener conocimientos vívidos de distintas circunstancias que me ayudaran a comprender la trama significativa que se construye en la experiencia educativa. De esta forma en el ciclo escolar 2000-2001, se dio inicio formal al trabajo de campo en dos escuelas secundarias técnicas en el Distrito Federal: la número 7 y la secundaria técnica número 99.

Como se comentó en el capítulo anterior, estas escuelas se ubican en la zona norte del Distrito Federal. Ambas cumplían con las expectativas requeridas, tanto en el aspecto de que permitían establecer las diferencias que el proyecto de investigación pedía, como porque su cercanía me ayudaba a desplazarme con cierta facilidad entre una y otra. Ambas por sí solas tenían un valor heurístico destacado y me convencían de obtener un material de análisis lo suficientemente fuerte para lograr mis objetivos. Adicionalmente tenían un punto más de interés, representaban un ámbito de estudio en el que los investigadores del tema educativo no han profundizado: las secundarias técnicas. La mayoría de trabajos de investigación sobre el nivel escolar secundario se centran en las llamadas escuelas secundarias generales -o diurnas como se las conoce popularmente en la zona metropolitana-, seguramente por la relevancia cuantitativa que éstas tienen¹. Esto sucede mientras que las investigaciones acerca de las secundarias técnicas (a pesar de que esta modalidad educativa cuenta con un tercio de los alumnos en nuestro país inscritos en ese nivel de estudios) no han ocupado un lugar destacado en la investigación educativa, descuidando con ello el análisis de sus implicaciones en la vida de los jóvenes que en ellas estudian y, en consecuencia, en los grupos sociales a que pertenecen.

En este sentido en el presente capítulo resumiré las características del funcionamiento de estas escuelas para elaborar el contexto de desarrollo de los alumnos que estudié haciendo un recorrido analítico por la propuesta curricular, la normatividad y la

¹ La llamada secundaria general es impartida a más del 50% de los alumnos mexicanos inscritos en este nivel de estudios. Más adelante tendré oportunidad de detenerme con mayor detalle en las diferencias cuantitativas que tienen las distintas modalidades de educación secundaria en nuestro país.

importancia de la evaluación como forma de control en esas escuelas. En la última parte describiré los contextos de mis campos de trabajo.

El funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas

1.- El currículum y sus actores

El subsistema de educación secundaria técnica cuenta con 2454 escuelas a nivel nacional, las que atendieron en el ciclo escolar 2002-2003 a un total de 1'592,600 alumnos (SEP, 2003), lo que representa el 28 % de la población estudiantil total de ese nivel educativo que ascendió en ese período a 5'660,000⁷. En el Distrito Federal este subsistema cuenta a la fecha con 119 planteles que inscribieron al inicio del ciclo escolar 2003-2004 a 134,028 estudiantes. Esta importante incidencia de las secundarias técnicas en este nivel educativo implica, como se había comentado, la necesidad de orientar parte de los esfuerzos analíticos de los procesos educativos a elucidar la forma en que se concreta su proyecto de trabajo en la formación de los jóvenes de nuestro país. Pero abordar el estudio de los jóvenes estudiantes de educación secundaria requiere conocer las particularidades del contexto en que se desenvuelven. A pesar de existir muchas semejanzas no será lo mismo analizar a los estudiantes de una telesecundaria que a los de una secundaria general, por ejemplo. Por ello se necesita definir los rasgos que conforman la identidad del tipo de escuelas en que nos vayamos a ubicar, en mi caso el de las secundarias técnicas, y contextualizar de esta forma las condiciones de desarrollo de los sujetos que estudio.

En este orden de ideas es importante indicar que el Sistema Educativo Nacional da tres grandes modalidades de educación secundaria: la general, la telesecundaria y la técnica. Es interesante señalar en este punto que esta clasificación se tiene que inferir de las cifras presentadas en las estadísticas gubernamentales, pues ni la Ley General de Educación ni el Manual de Organización de la SEP hacen una clasificación exacta (Zúñiga, *op. cit.*). En este sentido las llamadas escuelas secundarias de trabajadores se inscriben en algunos documentos oficiales dentro de la modalidad de "generales", mientras que en otros

⁷ Según la *Estadística histórica del sistema educativo nacional 2000-2003* de la SEP que desglosa por modalidad de los subsistemas de educación secundaria, en el ciclo escolar 2002-2003 la secundaria general tenía 2'874,200 alumnos, la secundaria para trabajadores 46,500; la telesecundaria 1'146,600, y las secundarias técnicas 1'592,600 estudiantes inscritos.

se diferencian de ellas (SEP, 2003), lo que según mi parecer es más correcto para atender a sus características particulares.

Mientras que la secundaria general tiene una proporción mayoritaria de atención a alumnos con una población de 2´874,200, lo que hace un porcentaje de 50 % de cobertura, la telesecundaria cubre el 18%, la de trabajadores a un 7%, y las secundarias técnicas, como apuntamos arriba, a cerca de un tercio de la demanda. Siendo las principales opciones la general y la técnica, existe entre estas secundarias un curioso dato de los costos en promedio que tienen estos llamados subsistemas en la atención a sus alumnos. En esta relación la secundaria técnica tiene un costo promedio mayor con respecto a la modalidad de la general (Sandoval, 2000), lo que se explica principalmente por la cobertura de una carga horaria mayor en las actividades tecnológicas, conocidas comúnmente como “talleres”⁸. Este dato sintetiza una relación interna en el peso de dichas actividades en las escuelas secundarias técnicas que habrán de ayudarnos a comprender algunos de los rasgos distintivos con que se encuentran de manera cotidiana los alumnos y que marca una diferencia con otras secundarias. Para comprender esto habré de realizar un somero recorrido por los antecedentes históricos de los planteamientos curriculares que ofrecen este tipo de secundarias⁹ y llegar a su situación actual.

En 1960, cuando se definen los programas que habrán de tener las entonces flamantes escuelas secundarias técnicas de la DGETIC -denominadas oficialmente en esa época como escuelas técnicas industriales y comerciales ETICs-, no había por ley la obligatoriedad de llevar un currículum unificado con las secundarias generales -en ese tiempo aún no habían surgido las telesecundarias que se fundaron en 1968 (Meneses, *ibid.*)-. En estas circunstancias se desarrolló un original plan que contenía seis asignaturas, que comprendían materias de carácter general; tres actividades de desarrollo, educación artística, cívica y ética, y el área de actividades tecnológicas con 12 horas de carga horaria semanal para ellas (ver anexo).

⁸ Para el ciclo escolar 2002-2003 las secundarias generales atendieron a 2 519 834 alumnos con un costo anual en promedio por estudiante de \$ 12,460.00; las telesecundarias tuvieron en ese periodo a 1 144 760 educandos con un costo promedio de \$ 6 811.00, y las secundarias técnicas inscribieron a 1 546 490 estudiantes con un costo de \$ 14,572.00 por cada uno de ellos. Estos datos se obtuvieron de las estadísticas que da a conocer la SEP en su página web.

⁹ En el primer capítulo de este trabajo señalé las diversas acepciones de el término currículum tiene para la pedagogía. En este apartado es conveniente centrarme en el sentido que comprende a la serie de enfoques, contenidos y objetivos que se plantean en la estructura de los planes y programas oficiales (Sacristán y Pérez, 1996).

En 1966 por orden del secretario de Educación Pública al iniciar el año escolar las secundarias técnicas debían unificar sus planes y programas de estudio con el de las secundarias generales con la finalidad, se decía, de ordenar la formación de los educandos en ese nivel de estudios (*ibid.*). Esta directriz abarcó a las escuelas prevocacionales dependientes del IPN, las que a partir de entonces funcionaron en los hechos como secundarias, preparando con esto su unificación al subsistema de educación secundaria técnica. En esta ordenanza se restringieron las actividades tecnológicas a nueve horas semanarias para esas modalidades educativas.

En 1975 se realiza un esfuerzo de reorganización del Sistema Educativo Nacional que abarca los planes y programas de educación básica, intentando articular en ese orden sus niveles primario y secundario. Después de organizar reuniones en diferentes partes del país la asamblea resolutoria, que promovió la participación de investigadores al lado de trabajadores de la educación y autoridades, se efectuó en Chetumal, Quintana Roo. Los análisis abordaron distintas temáticas como la formación docente, los programas de estudio y los auxiliares didácticos, pero sus acuerdos no llegaron a la unificación de criterios para homogenizar la propuesta curricular en la educación básica. Se acordó en la llamada “Reforma de Chetumal” brindar dos opciones programáticas a los educandos: una de ellas se abordaría por materias o asignaturas y la otra por áreas de aprendizaje, dejando a cada escuela la capacidad de elegir la modalidad que desarrollarían. En este punto la mayoría de trabajadores magisteriales estaba de acuerdo por continuar impartiendo sus disciplinas en la tradicional forma de materias, no obstante con el paso del tiempo las autoridades educativas iban presionando para que la modalidad por áreas se aceptara, sobre todo en las escuelas de nueva creación, constituyéndose esta vertiente como la principal, a inicios de los noventa. En cuanto a las actividades tecnológicas esa reforma dejó ambigua su situación, manteniéndose en la mayoría de los casos en condiciones semejantes a las existentes con anterioridad a los acuerdos ahí emanados.

La coexistencia de dos estructuras académicas distintas, enseñanza por áreas o por asignaturas, generó problemas organizativos que repercutieron en los resultados académicos ofrecidos por las escuelas de educación básica (SEP, 1993), por lo que en 1989, al inicio del sexenio salinista, se planteó el Programa para la Modernización Educativa que tendría la tarea de elevar las expectativas de la educación ante los requerimientos de la imparable globalización. En mayo de 1992 en el contexto de dichos

objetivos gubernamentales se suscribió el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que inició la fase para la transformación de los planes y programas de estudio de la mencionada educación. Este proceso derivó en la reforma al artículo Tercero Constitucional, promulgada el 4 de marzo de 1993, que estableció el carácter obligatorio de la educación secundaria y que dio paso, ese mismo año, a la promulgación de la actual Ley General de Educación (*ibid.*).

Los propósitos del nuevo plan de estudios de 1993, -que es el que se mantiene en la actualidad- al decir de sus documentos (*ibid.*:12), son los del fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de la población joven del país, integrando en sus contenidos los conocimientos, habilidades y valores que permitan a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia; facilitar su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; estimular la participación activa y reflexiva en sus acciones, así como coadyuvar a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana. Respecto a la educación tecnológica, se hace en estos planes y programas una severa crítica al afirmar que no ha producido los efectos que de ella se esperaban y ahí se sostiene que se llevará a cabo una evaluación a fondo para revisar su viabilidad. A pesar de que se da como fecha de esa radical revisión el ciclo escolar 1994-1995, en la práctica no se llevaron a cabo mayores modificaciones de los enfoques y contenidos de las actividades tecnológicas en los planes y programas de estudios para la secundaria, quedando en una situación similar a la etapa anterior a esta reforma: con tres horas semanales para secundarias generales y telesecundarias y 8 horas para las secundarias técnicas. Internamente la DGEST realizó una revisión de sus propuestas programáticas para las actividades tecnológicas en 1995, dando origen al planteamiento de la formación de la *cultura tecnológica* que abajo señalaré.

El total de horas semanales que se estipulan en los programas oficiales son de 35 para la educación secundaria (ver anexo). No obstante lo anterior por las facultades que se establecen para el funcionamiento de las secundarias técnicas (SEP, 1982), esta modalidad tiene un total de cuarenta horas semanales, cinco más que las generales y cuya diferencia se logra prolongando una hora diaria el tiempo de clases en sus planteles. En la mayoría de los casos los alumnos de estas escuelas entran media hora antes que sus condiscípulos de las generales, y salen media hora después. Las cinco horas se utilizan para impartir las actividades tecnológicas y aunadas a las tres horas que plantean los

programas generales se hace un total de ocho horas para los “talleres” en las secundarias técnicas.

En su modelo curricular la DGEST plantea como signo distintivo de las secundarias técnicas lo siguiente: la Educación Tecnológica en la Educación Secundaria Técnica tiene como prioridad el desarrollo y fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y valores en los alumnos para:

- La creación de una conciencia tecnológica; es decir, la comprensión y valoración de cómo en la vida diaria se presentan adelantos tecnológicos presentes en la vida cotidiana reconociendo el impacto de éstos y la exigencia de un uso racional de la tecnología.
- El logro de un acercamiento al mundo del trabajo mediante la aplicación de los *saberes- haceres* que son comunes a todos los procesos de trabajo y los referidos a un ámbito tecnológico particular. Estas competencias les facilitarán su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo. Estos *saberes-haceres*, se sostiene en los enfoques referidos, se refieren tanto a las habilidades y técnicas para el uso de herramientas y materiales, como para el desarrollo de procesos que le permitan la solución de problemas en su vida cotidiana.
- La detección de problemas de su entorno y el planteamiento de las posibles soluciones de éstos, lo que les permitirá cobrar conciencia de su participación y de las transformaciones logradas.
- La articulación de los contenidos de las materias que integran el plan de estudio, en donde la Educación Tecnológica debe ser un punto de convergencia¹⁰.

La aplicación de estos planteamientos es una asignatura pendiente en la cotidianidad de dichas instituciones por la fragmentación de los contenidos programáticos, pero también por la marcada división que se da entre sus profesores y que afecta a las actividades tecnológicas, que debían ser el centro de interrelación disciplinar, según los propósitos de estas secundarias.

¹⁰ Estos principios se desarrollan en el modelo curricular de las secundarias técnicas expuesto en la página web de la DGEST donde pueden ser consultados.

2.- Entre la Normatividad y la Disciplina

La escuela secundaria de nuestros días no difiere mucho de aquella que nació en los años veinte del siglo pasado con Moisés Sáenz (Gómez, 2003). En esa época se trataba de establecer una institución que estuviera encaminada a formar, bajo un rígido esquema disciplinario, a las jóvenes generaciones de adolescentes mexicanos bajo los postulados de un régimen revolucionario triunfante que requería de ellos seguimiento fiel a sus principios. Las orientaciones psicológicas en boga sobre la adolescencia y la decisiva etapa que ella representaba para la maduración de las personalidades de los individuos que la constituían, sugerían la inculcación pertinente de valores en ese periodo (Delval, 1994), reforzando la concepción de una modalidad educativa para los jóvenes basada en una estricta disciplina.

Etelvina Sandoval (2002) recordando algunos curiosos pasajes sobre este tema menciona que en 1922 el futuro rector de la Universidad Nacional de México, José Vasconcelos, por lo demás destacado pensador liberal, proponía el nombramiento de un militar de experiencia, egresado del Colegio Militar, como director de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), para "meter en cintura a los estudiantes". No obstante que el nombramiento recayó en un intelectual como Vicente Lombardo Toledano, el descontento juvenil por las medidas de control gubernamental que iban padeciendo en la ENP originó en esa época un movimiento estudiantil que tuvo como saldo la expulsión de varios estudiantes y la confirmación en la percepción de las autoridades de que eran necesarias medidas disciplinarias más severas. El resultado es conocido: la preparatoria tuvo de dividir en un principio su ciclo secundario y posteriormente la UNM cedió forzosamente al gobierno federal la administración de ese nivel educativo.

En este contexto se estableció el principio fundacional de la educación secundaria en México como el de una escuela en el que el control tutelar de los educandos y una estrecha vigilancia de su formación debían realizarse con rigurosas normas disciplinarias, para garantizar una adecuada socialización en el itinerario escolar de los adolescentes, como lo han señalado las investigaciones realizadas en este nivel educativo.

Es común observar cómo esta representación social¹¹ de la valoración positiva de las cualidades de una escuela con base a la disciplina que impone a la comunidad escolar ha

¹¹ El concepto de representación social que he venido manejando lo retomo de la obra de Marcos Nauhardt "Construcciones y representaciones. El péndulo social en la construcción social de la juventud", publicada en la *Revista Joven-es* número 3, 1977, cuarta época, año 1. México: IMJ-SEP.

trascendido en el tiempo y es aceptada generalmente hoy en día por los padres de familia, maestros, autoridades escolares y por los mismos estudiantes de secundaria que hacen de ella una ingeniosa apropiación significativa de su sentido simbólico. En las entrevistas que realicé a los papás y tutores era un tema casi ineludible el de las consideraciones que tenían sobre el desempeño escolar y docente, que en la mirada paterna gira fundamentalmente alrededor de la disciplina que les imponen a sus hijos. En ese sentido quedaron registradas en las entrevistas con los padres una serie de afirmaciones constantes en el sentido de que habían decidido inscribir a sus hijos en una secundaria técnica porque las consideraban "más exigentes" y "disciplinadas" que las escuelas generales o las telesecundarías. También se recogieron en estos encuentros declaraciones en cuanto a la percepción que tienen los familiares de que las secundarias técnicas resultan "más caras", más costosas en cuanto a los gastos que les exigen a los estudiantes, en comparación con las otras escuelas, sobre todo por las exigencias que se tienen de materiales de los "talleres" con que cuentan estos planteles. Si aunamos estas declaraciones con las que también sostenían los ascendientes en cuanto que otra muestra de que estas escuelas son más estrictas es "porque los muchachos entran más temprano y salen más tarde" que en otras secundarias y porque ahí "los hace trabajar más", puedo asegurar con base a las regularidades de las aseveraciones que la determinación de los padres de escoger esta modalidad de educación secundaria deviene para ellos en un la aceptación de un significativo costo de oportunidad. Este sacrificio lo aceptan, a pesar de los prejuicios en su economía y de que esas horas de más que sus hijos permanecen en la escuela trastocan sus labores, por una convicción de que todo esto es como una inversión que vale la pena realizar por una "mejor educación de los muchachos".

En las valoraciones que hacen los padres de los profesores fueron frecuentes afirmaciones como estas: "Mi hijo podrá faltar con las tareas de otros maestros pero con la de [tal profesor] nunca. ¡Qué bueno que los tiene bien controlados!", "el otro día me mandaron traer de la escuela para acusar a mi hijo de una travesura que había hecho. En todo el tiempo mi hijo ni siquiera miró al maestro, se ve que de verás le tiene respeto", "mi esposo y yo escogimos esa escuela porque nos dijeron que tenían a los muchachos bien disciplinados [...] nos hablan a la casa para ver por qué faltó, no los dejan jugar en clases y les dejan mucha tarea para la casa"; "Ya tuvimos dos hijos en esa escuela y conocemos a los maestros. Sabemos que no dejan que los muchachos se pasen de listos y pues

sentimos que así es mejor, por el bien de ellos", "en nuestros tiempos nos educaban de otra forma más dura, con menos libertades, ahora si no buscas una escuela que les inculce valores a los muchachos nomás no sirve para nada, por eso vimos que era mejor que nuestra hija estudiara aquí. Como que los maestros aquí los traen más cortitos".

En estas disquisiciones en torno a la disciplina, entre las autoridades son signos de "control grupal" y de "eficiencia docente" el que el maestro tenga a los muchachos durante la clase en silencio y sosegados; en el otro extremo de esta terminante balanza de evaluación del trabajo docente se encuentran aquellos mentores cuyos grupos están inquietos, jugando o conversando, convirtiéndose estas situaciones en razón suficiente de inquietud de los directivos, por lo que ante ellas se les cuestiona su trabajo. Una autoridad me aseguraba que si todos los maestros de la secundaria estuvieran "realmente" trabajando, la escuela estaría en completo silencio, "sólo se debería oír el murmullo de las voces de los maestros", concluía.

Estas imágenes de la escuela ideal, que podrían cuestionarse por las perspectivas del constructivismo y las escuelas activas en pedagogía, son compartidas por los profesores en los corrillos que realizan, en donde se comentan las "estrategias" que les han dado resultado para disciplinar a sus alumnos: "Creo que se trata de tener planeado cada momento de la clase, si improvisas se te salen de control [los muchachos]", "Al maestro [tal] los muchachos ya le agarraron la medida, pues quiere ser muy original y dizque dinámico y no se da cuenta que ellos [los alumnos] son más listos" (como si el grado de lucidez cuestionara la autoridad docente -JAHE-), "Pues si no les impones la disciplina y el respeto a esta edad ya nunca los van a tener", "La ciencia exige rigor y si queremos que los chavos lleguen de veras a ser alguien en la vida los debemos preparar para que en vez de gritos y juegos piensen más lo que les decimos los adultos y aprendan a callarse y a razonar".

Entre los propios jóvenes es común escuchar consideraciones al respecto: "la verdad el maestro [...] es buena onda pero yo creo que si fuera más estricto aprenderíamos más ¿o no?", "el profe [...] es muy estricto y pues eso está bien, pues no se trata de que los chavos hagan lo que quieran" (como si el "querer hacer algo" por parte de los alumnos sea de principio malo -JAHE-), "yo digo que entre más 'chance' te den más te aprovechas, por eso está bien que te controlen". He de advertir que sin ser homogéneas estas afirmaciones entre los estudiantes sí son utilizadas en mayor medida en los primeros sondeos, pues una vez que hay más confianza con ellos pude advertir que su trama de valoraciones en ese

tema es mucho más compleja que el sentido formal que dichas respuestas daban inicialmente, cruzándose en ese tejido otros planos que habré de explicar en los siguientes apartados.

Hasta aquí se puede asegurar que la disciplina escolar, tanto por sus fundamentos históricos como por su actual desenvolvimiento, es un asunto alrededor del cual se organizan muchas de las prácticas diarias del proceso educativo secundario. Ahora bien es conveniente observar que la importancia de las reglas disciplinarias no va acompañada, en mi percepción, de un conocimiento fundamentado de la normatividad vigente para esas escuelas. La gran mayoría de profesores desconocen las bases mínimas del marco legal que impera en los centros de trabajo en los que laboran. Es frecuente percatarse que el manejo de alguna garantía laboral por parte de los docentes, por ejemplo, tiene como fuente lo que otros dijeron al respecto y que incluso sus derechos y obligaciones contractuales son desconocidas. También es una constante que los trabajadores de estos planteles desconozcan los límites de sus atribuciones y responsabilidades en los ámbitos específicos de sus actividades laborales, lo que condiciona a una relación con sus superiores en donde prevalece la negociación de los más mínimos detalles de las funciones profesionales. Estas relaciones fortalecen los convencionalismos en el desenvolvimiento de todos los integrantes de las comunidades escolares, lo que repercute directamente en las conductas que realizan los estudiantes como réplica de esta situación.

En estas singulares transacciones el papel decisorio de los directivos les otorga una autoridad supra-normativa, que frente a sus subordinados aparece con una imagen paternalista y arbitral cuya voluntad hay que esforzarse por cultivar, y que genera un peculiar factor de estabilidad interna de estas escuelas. Este contexto de desconocimiento generalizado de las normas, coadyuva también a que el dominio de actos mecánicos prevalezca en la práctica habitual de los integrantes de la comunidad escolar, sin aprovechar los resquicios que pudiera brindar la contextura del sistema educativo para mejorar las condiciones de trabajo y para desarrollar una planeación institucional de envergadura.

Aún más pude constatar que un sobresaliente clima de desconfianza se genera entre los profesores y demás trabajadores de las secundarias ante la confusión de sus facultades normativas. Por ejemplo durante una encuesta que realizó la SEP al inicio del ciclo escolar 2003-2004 al personal docente del Sistema Nacional de Educación y cuyos resultados

servirían para publicar un informe intermedio de avances del Programa Nacional de Educación 2001-2006, los profesores de las dos secundarias que forman mi campo de investigación corrieron el rumor de que se trataba de un mecanismo para “recortar” personal de las escuelas por lo “que sería conveniente dar por su lado a las preguntas” para evitar problemas. En pocas palabras, se trataba de falsear la información para evitar suspicacias de las autoridades superiores y guarnecerse de eventuales perjuicios. Incluso en un momento las mismas autoridades sugirieron a los maestros que elevaran las evaluaciones de la escuela “para prevenir algún problema que pudiera repercutir en las horas-clase”, esta es una velada amenaza de recorte de personal. En los casos referidos los profesores estuvieron de acuerdo en las insinuaciones y se dispusieron a contestar los cuestionarios oficiales.

Otra muestra del desconocimiento de la normatividad escolar es el traído argumento de la expulsión de los estudiantes problemáticos. La expulsión de algún alumno es usada constantemente como amenaza de maestros y autoridades ante padres de familia y educandos, o como reiterada petición docente ante los directivos sobre casos de jóvenes difíciles de tratar, como una medida para “limpiar la escuela de malos elementos” y como recurso ejemplar para los demás estudiantes. Esta medida es comúnmente aceptada en los discursos de los integrantes de las comunidades escolares como algo relativamente fácil de realizar. Lo cierto es que la obligatoriedad de la enseñanza básica impide la arbitraria decisión de las autoridades de las escuelas sobre la excepción de algún alumno de la garantía constitucional de su educación, lo que no le quita la fuerza de su amago que es esgrimido de manera habitual en los planteles y confirma la vaga idea sobre las normas que las sustentan.

Desde la perspectiva de mi análisis puedo asegurar que las prácticas que llevan al cumplimiento de la disciplina en las secundarias, en su ejercicio cotidiano, se apoya principalmente en un conjunto de costumbres y convicciones no sistematizadas que se incuban en un sistema jerárquico de control, basado más en un sistema de lealtades que permiten la interpretación distintiva de las reglas que en el conocimiento certero de las normas positivas. Pero también es importante reconocer que hay una paulatina toma de conciencia de los derechos y obligaciones que emanan del acto educativo institucionalizado que cada vez orientan más las acciones de los integrantes de las comunidades escolares, incluidos los alumnos y padres de familia, y que poco a poco van cambiando la fisonomía

de las escuelas tradicionales con prácticas de sus integrantes más fundadas en sus atribuciones. No obstante esto, el estado de cosas prevaleciente en las escuelas secundarias todavía asigna un estatus de dependencia a los estudiantes, que al ser concebidos como el objeto de una educación rigurosamente disciplinaria los limita para permitir y promover la manifestación de sus inquietudes y para escuchar los comentarios y sugerencias que puedan hacer sobre su proceso de formación.

El instrumento disciplinario que se aplica en el seguimiento del comportamiento de los alumnos al interior de los planteles en su vigilancia cotidiana es el reglamento general para las escuelas secundarias y el interno que cada escuela elabora con base en su experiencia y necesidades particulares. En las dos escuelas que realicé mi investigación los contenidos de sendos documentos eran muy semejantes y aunque en ellos se sugiere que se refieren a las normas que habrán de observar los integrantes de las comunidades escolares, lo que implica además de los alumnos a los profesores, padres de familia, autoridades y trabajadores de la institución en general, lo cierto es que su orientación es para regular en lo fundamental los comportamientos de los estudiantes. Estos reglamentos son un listado de exhortaciones y prohibiciones que, sin explicitar su enfoque y fundamentos, carecen de la elemental atribución de la contraparte que representan los derechos de los sujetos para promover un equilibrio en el juicio apreciativo de sus directrices.

Se indica en los reglamentos la hora de apertura de la puerta para la entrada de los alumnos y el tiempo de tolerancia a que habrán de sujetarse. En ambas escuelas la vigilancia de esta indicación era precisa. A los alumnos que llegaban tarde se les hace esperar en los pasillos de la entrada para sacar un listado de ellos y en los casos de quienes acumulaban un número determinado de retardos se les castigaba con uno o dos días de “suspensión”, es decir la prohibición para que asistan a la escuela a tomar sus clases. Como puede entenderse esta medida servía a algunos alumnos para aprovecharse de ella y justificar en sus hogares la ausencia de clases.

Otros aspectos importantes del reglamento son las indicaciones del tipo de corte de cabello que deben tener los varones que es el de “casquete corto”, regla generalizada en las secundarias técnicas. Este corte de tipo militar que consiste en un rasurado casi al ras en la parte lateral y posterior de la cabeza de los jóvenes y que deja sus cabellos un poco más largos en la parte superior, es desdeñado por los estudiantes por “anticuado” y

esquivado con el uso de otro tipo de cortes que sustituyan al reglamentario. Muchos alumnos aprovechan cortes de tipo moderno, de inspiración *punk*, que consisten en la combinación de finos rasurados con largos cabellos y que para aparentar cumplir con la norma se peinan cuidadosamente con algún gel para estilizar, con lo que libran la vigilancia que los prefectos y autoridades establecen en el acceso. Como es común que una vez dentro de la escuela los alumnos acomoden sus peinados con modernos estilos, muchos de ellos con mechones puntiagudos, las revisiones al interior de la escuela menudean, sancionando con “reportes” a los atrevidos ¹².

Las alumnas tienen en estos reglamentos la prohibición de usar tintes en el cabello y aunque no está normado se les veda de facto el uso de cortes con rasurados al ras en las sienes y en la parte posterior de la cabeza, por “estar en contra de la disciplina de la escuela”, por supuesto sin fundamentar más esta restricción. De igual forma se impide por reglamento el uso de maquillajes para las alumnas, de *piercings* (piezas metálicas, de plástico, madera o hilado, que se colocan algunos jóvenes en perforaciones corporales hechas *ex profeso*), tatuajes permanentes (conocidos popularmente como *tatoos*), o llevar a la escuela algún objeto que no sea el “necesario para las funciones académicas” y que en el arbitrio calificador de las autoridades se pueda catalogar como “distractor” de la atención que los alumnos deben tener en las clases. La supervisión del cumplimiento de estas directrices se lleva a cabo a través de sorpresivas comisiones de prefectos (algunas veces acompañados por padres de familia, maestros y autoridades) que generan un clima de suma tensión entre los estudiantes, quienes se ven obligados a ingeniárselas aceleradamente para desaparecer del escrutinio de los vigilantes las pruebas de su infracción. Estas acciones no dejan de ofrecer un deplorable espectáculo al presenciar la detallada revisión que se hace de objetos íntimos de los jóvenes e incluso de partes de sus cuerpos en donde pudieran esconder algún tatuaje o *piercing*, como lenguas, brazos u orejas, con el consecuente decomiso de los objetos “no reglamentarios” que localizan.

El uso del uniforme es una parte fundamental de los reglamentos escolares. El uniforme fue auspiciado en su origen por una política popular de evitar diferencias y

¹² Los “reportes” consisten en escribir en un libro especial alguna falta que haya cometido un estudiante. Esta tarea está asignada al Departamento de Servicios Educativos Complementarios del plantel (ver organigrama) y con ella se pretende dar seguimiento de la disciplina de cada alumno y que según un número determinado de faltas se sanciona con una “suspensión” o un “citorio” para los padres de familia. A pesar de estar estipulado a qué número de reportes se

discriminaciones contra estudiantes que no podían costear una variada ropa de uso diario, pero hoy esta medida ha transformado con el tiempo su sentido. Una tendencia hacia una pretendida homogenización en la educación básica (Sandoval, 2000, Levinson, 2002) ha derivado entre los estudiantes en que el uso de determinados uniformes y colores en su ropa escolar se convierta en un signo emblemático que les favorece en su identidad. La diferenciación de los estudiantes de las secundarias técnicas de los de las generales, en cuyos uniformes sobresale el intenso verde “bandera” de sus suéteres, los hace a éstos objeto de calificativos de “avispones”, “moscas panteoneras”, “gusanos” u otros diminutos animales verdosos y que complementan los rijosos con adjetivos ofensivos como “güevones”, “lambiscones”, etc. Epítetos que en un juego de disimilitudes agranda algunas características que según la percepción de los estudiantes de las técnicas los hace superiores a los de las otras escuelas, pero que no los ampara de ser a su vez calificados de “cucarachas”, por los tonos de café que distinguen a sus uniformes, “matados” o “macuarros”, por aquello de los talleres. El escenario de este fuego entrecruzado es la calle o la trinchera que representa el interior de la escuela, pero en el que siempre la seguridad de un certero respaldo grupal animará a los audaces.

Uniformes estimados por los jóvenes por ser signos identitarios de una comunidad y despreciados a vez, por encubrir distinciones que los diferencien en su individualidad, son aprovechados por un buen número de autoridades escolares como un dividendo no fiscalizado que les reditúa ganancias adicionales por la concesión de su distribución y la garantía de un mercado cautivo a astutos comerciantes; uniformes que en su producción a gran escala escatiman en la calidad de las telas y que no reparan en la imperiosa necesidad de muchos de sus usuarios por revelar cuerpos en pleno florecimiento con holgadas y pundonorosas hechuras; vestimentas homogéneas a las que difícilmente pueden resistirse sus portadores para darles un signo de distinción ya sea con el uso de los pants a las caderas, el discreto elevamiento de las faldas, la colocación de estoperoles, adornos, parches, *graffitis*, o la marca más categórica de finos e ingeniosos deshilados en las telas de los uniformes o de plano con un deshilachado intencional en mangas y codos de los suéteres o en los talones de pants y pantalones; prendas formadas por suéteres, chamarras y batas, atuendos en fin que no escapan de las sanciones reglamentarias y las

amerita una sanción mayor, siempre el cumplimiento de esto queda al arbitrio de las autoridades, cosa que es conocida por los alumnos quienes negocian en el momento la posposición del castigo.

miradas vigilantes articuladas, como Foucault lo explicaba (1993), en finos tejidos reticulares de ejercicio del poder que sancionan los intentos discrepantes de la estandarización. Prendas que son comúnmente olvidadas por docenas en los lugares más insospechados y que en ese hecho aislado se puede inducir la valoración que los alumnos hacen de ellas.

3,. La práctica docente: las clases, las tareas administrativas y los exámenes.

Interlocutores directos de los alumnos en el ámbito educativo, los profesores juegan un papel clave para la construcción de significados y expectativas que emanan de las experiencias escolares. Una profusa obra de la investigación educativa ha atendido a los docentes como sujetos centrales de sus trabajos analíticos. Se han revelado en estos análisis las particulares condiciones de trabajo que conlleva el trato con docenas y, a veces cientos, de alumnos, que combinado con la exigencia de desarrollar un programa cargado de contenidos especializados y con el cumplimiento de una serie de tareas burocráticas adicionales, en tiempos perentorios, (Quiroz, 1987, Rockwell, 1995, Yncán, 1998) genera una tensión constante en los profesionales del magisterio durante el cumplimiento de su labor.

Se han revelado asimismo aspectos como el de su marcado aislamiento (Sandoval, 2000) y el de su tendencia a exaltar sus materias frente a los alumnos y la ausencia de perspectivas de interrelación disciplinaria (*ibid.*:165). Condiciones que fortalecen la fragmentación de conocimientos que distinguen a ese nivel educativo y que llega a transformarse, en algunos casos, en oposición entre los planteamientos de los profesores, como es el caso frecuente -aunque no único- entre los juicios encontrados de los maestros de actividades académicas y tecnológicas, los que como se reseñó padecen fuertes fricciones en las secundarias técnicas que derivan en confusión entre los estudiantes acerca de la relación que hay entre estos dos ámbitos académicos. En la gran mayoría de casos la manera expositiva de impartir sus materias se debe a que más que pedagogos de ciertas áreas del saber, cuya función sería la de auxiliar a los educandos a reconocer las maneras específicas de abordar un ámbito particular de conocimientos, se asumen como especialistas que transmiten datos certeros e incuestionables a un público neófito.

Esta especialización en una disciplina determinada se ha comprendido por los investigadores como efecto de una exigencia curricular que tienen los maestros en este nivel de estudios (Quiroz, *op. cit.*) y en ella se han encontrado también fundamentos históricos en su carácter enciclopedista al provenir sus orientaciones de una demanda propedéutica, desde los momentos en que pertenecía al proyecto de la Universidad Nacional (Sandoval, *op. cit.*). Me parece útil hacer una reflexión en las formas concretas en que esta especialización es adquirida por los profesores, teniendo como material de análisis los elementos que recabé durante mi investigación. Como arriba se dijo, en las escuelas secundarias técnicas la selección de personal docente se apoyaba más en una decisión de las autoridades de los planteles que en una política oficial de captación del personal, donde los aspirantes participaran en un concurso equitativo de oposición que revisara su idoneidad para la labor magisterial y para el desarrollo de una gestión estratégica¹³. Aunque la DGEST implementó un programa de capacitación y actualización para sus maestros, estos cursos no son previos al ingreso del trabajo frente a grupo ni estrictamente obligatorios para los docentes de nuevo ingreso, por lo que sus experiencias directas en la impartición de clases son claves para la formación de estos trabajadores, en especial la trascendentes relaciones iniciales que en su papel de profesores tienen con sus alumnos.

Durante tres años de recabar mi material de trabajo pude constatar que la gran mayoría de los maestros recién incorporados no tenían más preparación pedagógica que una rápida plática con sus autoridades inmediatas, los coordinadores, quienes los dotaban de los planes y programas de estudio, sus horarios, eventualmente de algunos libros y una superficial presentación con algunos compañeros de trabajo, para posteriormente mandarlos sin más a los grupos. En todos los casos de maestros de nuevo ingreso que enfrentaron a sus grupos por vez primera y que no traían una experiencia en algún otro plantel -tres que pude documentar por observación participante y otros seis mediante entrevistas directas, así como un buen número de referencias que obtuve por parte de los

¹³ Las estadísticas sobre el perfil de formación de los profesores de las escuelas secundarias técnicas dejan ver aún una proporción mayoritaria de maestros en activo sin estudios normalistas: 2568 que provienen de escuelas superiores, no pedagógicas, los que junto a los que cuentan solo con primaria y secundaria (15), los de bachillerato (105) y estudios técnicos (260) hacen un 54% de 5500 profesores con que contaba este subsistema en el ciclo 2002-2003. Digo aún porque a pesar de que la administración actual de la DGEST intenta sistematizar con parámetros de calidad la admisión de nuevos maestros, la proporción de normalistas sigue siendo baja: 967 en el periodo referido lo que da un 18% del

alumnos- su contacto inicial con sus grupos estuvo cargado de angustia y temor. Sentimientos que fueron palpados por los estudiantes que asumieron, en los casos registrados en mi observación personal, una cautelosa expectativa, probablemente un tanto contenidos por mi presencia, y en otros con una serie de actitudes que iban de la sorna a ciertas agresiones. Casos de sorna como el preguntar en repetidas veces el nombre del novel profesor; preguntas que saltaban al inicio de manera individual y después en coros displicentes, o el platicar con sus compañeros y pararse sin autorización ante la mirada atónita del maestro o maestra. Y casos de agresión como el de aventarle bolitas de papel y dulces en los frecuentes momentos de descuido, al perder de vista a los alumnos, o el de bombardearlo con preguntas inconexas para evidenciar su falta de dominio de los contenidos de un recién recibido programa. Obviamente no eran todos los alumnos los que ejecutaban estas acciones, pero la omisión solidaria de los demás los convertía en cómplices de los actores materiales.

La presión interna de los inquietos jóvenes, que ponen a prueba a sus nuevos maestros y les dan a conocer de esta forma la fuerza de las redes de solidaridad de los grupos estudiantiles, y la externa, proveniente de las autoridades superiores que exigían ellos un estricto “control del grupo”, aderezadas con la indiferencia de otros maestros preocupados por sus propios problemas, lleva a los docentes principiantes a apoyarse en su mejor recurso de defensa: el conocimiento de su disciplina. Las siguientes clases de los un poco más aplomados catedráticos se caracterizan por lo regular por saturar a los grupos de apretadas “lecciones” con lenguajes cargados de tecnicismos y datos que expuestos sin dosificación dejan confusos a los alumnos. Estas prácticas realizadas en una actitud inicial de defensa ante un clima adverso - como el necesitar en el espacio de las aulas el control de los alumnos y en el ámbito externo, donde las autoridades vigilan concienzudamente la “disciplina” del grupo, la proyección de una imagen de eficiencia- se habrán de pulir y consolidar con el tiempo, quizás con un mayor apoyo didáctico y fundamentos pedagógicos, pero que en esencia conservan su carácter teorizante y donde los conocimientos académicos se utilizan como útil recurso de control y dominio, que tiene su colofón en la facultad de los maestros de evaluar a los educandos, promoviéndolos o reprobándolos.

total de la planta docente en activo. Se han excluido de estos datos a maestros que tienen estudios de posgrado y estudios trunco o no comprobables. La fuente de referencia se puede consultar en la página web de la DGEST.

Me parecieron estos vívidos momentos de mutuo reconocimiento entre los grupos y profesores novatos de una gran importancia para comprender la formación docente característica del nivel secundario. En los momentos de franqueza algunos maestros me confiaron su intenso temor por enfrentar a sus grupos, un literal “pánico escénico” como lo muestran estos comentarios: “le juro que las piernas me temblaban cuando estaba dando mis primeras clases”, “cuando me dirigía al salón me iba preparando anímicamente para aguantar los cincuenta minutos de clase que se me hacían eternos”, “la manera en que los podía controlar al principio era dictándoles los temas de mis propios libros de la carrera [...] Pobrecitos los obligaba a escribir planas enteras con la amenaza de que les iba a revisar el cuaderno”. Con las diferencias que hay entre los grupos y los grados académicos, las diversidades en la templanza de los docentes y alguna experiencia previa que tendrían éstos, todas las variantes siempre tocan aspectos similares en la forma en que se asume el papel de maestros que me parecen fundamentales: el tiempo en la vida escolar adquiere un carácter antropocéntrico (Quiroz, 1992), que condiciona los ritmos y vaivenes de los integrantes de la vida escolar desde la duración de los módulos (“los cincuenta minutos se me hacían eternos”) hasta los plazos de las unidades, de los períodos de evaluación y el “año escolar”. Los exámenes, las ceremonias del día de la madres, de la Revolución, de clausura, el plazo de planeación de unidad, la hora de entrada al grupo, los retrasos en los temas, las reuniones sindicales, etcétera, en fin los obsesivos tiempos que regulan las actividades cotidianas de la escuela, se presentan de manera intensa desde las primeras experiencias docentes dejando una marca indeleble en ellos.

Estas circunstancias crean un círculo vicioso de exigencias disciplinarias de parte de los profesores que derivan en desangeladas clases de contenidos intrascendentes para los estudiantes (De Ibarrola, 1998): los alumnos se someten a estas normas de control -explícitas o implícitas- como estrategia de sobrevivencia en el medio educativo, para conquistar la necesaria certificación de su paso por el mismo; no obstante la falta de relevancia significativa de los temas académicos en las clases produce un contexto ideal para la aparición de ingeniosas prácticas de disidencia y evasión a dicho control, lo que refuerza, a su vez, nuevas medidas disciplinarias de los maestros para normalizar el comportamiento de los alumnos -donde la posesión y administración estratégica de los

saberes académicos juega un papel clave-, abriendo de nueva cuenta el ciclo de esta espiral.

Otra característica común en la manera en que se asume el papel docente es la comprensión del valor del conocimiento especializado como forma de control de los grupos y de su uso en beneficio del poder que concede la evaluación y la certificación a los mentores. Este elemento entra de lleno como fiel de la balanza en la negociación que establecen los grupos de estudiantes y profesores en sus primeros reconocimientos. El clima de temor a un grupo de jóvenes (“le juro que me temblaban las piernas”), sin dejar de tener presente un contradictorio sentimiento de simpatía por los alumnos (“pobrecitos...”), impele a una ardua preparación de materiales de clase que sofoca el desorden blandiendo la advertencia de la calificación en este contraataque (“con la amenaza de que les iba a revisar el cuaderno”).

Esta íntima relación entre los saberes y el poder, característica por lo demás de la sociedad humana (Savater, 2003), se garantiza en el ámbito educativo por la autoridad delegada a los profesores de certificación de estudios en una determinada materia, con lo cual se desarrollan otras características del quehacer magisterial en las secundarias. Veamos:

Este importante medio de cambio, la capacidad de aprobar o reprobar, comprendido de manera pragmática por los docentes habrá de guiar y regular las relaciones que establezcan con los otros miembros de la comunidad escolar, pero especialmente con *sus* alumnos. El contexto donde con mayor intensidad se establece esta relación de control será el espacio del salón de clase, elemento asimismo antropocéntrico (Quiroz, *ibid.*) donde la línea del poder del mentor se da en el manejo de un saber que al ser presentado como especializado guarnece en un hábito de reserva su dominio. Saberes que a pesar de las indicaciones de los programas oficiales de educación básica de presentarlos a los alumnos de manera sencilla, lúdica e incorporados a su vida cotidiana, para desarrollar armónicamente las aptitudes de los educandos como lo expresa el artículo tercero Constitucional, se entrelaza con los intereses de control que se localizan en la rígida estructura de las secundarias públicas mexicanas. Saberes que dan pie a una serie de eventuales negociaciones extra-académicas en el íntimo espacio del salón de clase entre maestros y alumnos: la venta de calificaciones o “materiales didácticos” de parte de un buen número de maestros; la complicidad en la discreción que

deben guardar los alumnos ante la omisión de clase por negligencia o cansancio de algunos docentes, ante el flirteo de los profesores y estudiantes, los retardos o insuficiencias que se tengan, en fin tráficicos en los que el medio de cambio será la calificación. Así como Agatha Christie recomendaba en sus intrigas policíacas no perder de vista la “ruta del dinero” para resolver algún caso, muchos de los enredos que salen a relucir entre los alumnos y los maestros tienen como línea la “ruta de las calificaciones”.

Pero el momento clave del ejercicio del poder a través de la certificación de los conocimientos se da en la evaluación, proceso que según las normas debe realizarse a lo largo de las distintas actividades académicas del curso escolar¹⁴, pero que por una fuerte tradición de las instituciones educativas se concentra especialmente en los exámenes. Parecería que en este nivel educativo, con más fuerza que en otro, se enseñoreó en forma plena un saber de importancia exclusiva para las pruebas escolares por lo cual los exámenes se constituyeron en la forma privilegiada de presionar y motivar al estudiantado (De Ibarrola, 1998).

A pesar de que se han implementado cursos y materiales de difusión pedagógica para los profesores con el propósito de evitar el común enredo entre evaluar y calificar, la persistencia de la confusión entre ambos actos entendiéndolos en los hechos como homólogos, desde mi punto de vista, se refuerza por las relaciones de poder establecidas. No se puede desligar el acto de evaluar -esto es de sopesar el desarrollo académico de un alumno y la consideración de los elementos contingentes que han contextualizado este proceso- del valor de control que tiene en este orden la calificación. De esta forma las calificaciones y los exámenes, su expresión más práctica, adquieren un valor particular de poder vinculado al saber, que como Foucault lo definió (1985:85) implica "una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar". El pensador francés caracteriza al examen como un mecanismo propio de los sistemas disciplinarios

¹⁴ El llamado acuerdo 200 es el documento que normaliza la evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal y que fue emitido por la SEP al inicio del ciclo escolar 1994-1995 y que a partir de entonces entra en vigencia y es válido hasta nuestros días. En dicho documento se plantea que la evaluación de los educandos comprenderá la medición de los conocimientos, las habilidades y las destrezas dentro de los logros de los objetivos de los planes y programas de estudio. Exige que se haga una evaluación sistemática, esto es a lo largo del proceso educativo con procedimientos pedagógicos adecuados, y la relaciona con la asignación de calificación en un sentido de congruencia. Norma la escala oficial de calificaciones del 5 al 10, siendo la primera de carácter reprobatorio. Plantea que la calificación final se obtendrá del promedio de cinco calificaciones parciales asentadas cada bimestre del año escolar, unidad didáctica y expone la obligación de que los resultados se den a conocer a los interesados: alumnos y padres de familia, sin restricción.

nacidos a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, cuyos antecedentes se remontan a la antigüedad clásica.

Estas reflexiones llevan a Foucault (*ibid.*) a descubrir una matriz común de este concepto, el cual da cuenta de un poder que se ejerce haciendo preguntas y que ha signado la relación que Occidente mantuvo con el conocimiento y con la idea de verdad. De allí -cabría agregar- la polisemia de la palabra cuestionar, que por un lado remite a la acción de la pregunta (en inglés, *question*) y por el otro a la crítica de sesgo negativo. Por ello esferas tan disímiles pueden referir a una única palabra -examen- que si bien deriva en una multiplicidad de significados, imprime a todos ellos cierto "aire de familia" común. Momentos críticos de cuestionamiento de lo aprendido, que han sido mostrados como instrumentos poco relevantes en términos de la apropiación significativa de los contenidos escolares (Quiroz, 1998) siguen haciendo de las "pruebas objetivas"¹⁵, que Meneses (*op. cit.*) describió como instrumentos característicos de la secundaria del primer tercio del siglo pasado, modelos de trabajo de la educación actual.

Esas "pruebas objetivas" es justo es decirlo, sirven para una rápida revisión y calificación en base a un prontuario de respuestas, y que dada la carga de trabajo de los profesores los ayudan a desahogar uno de sus más agobiantes compromisos. Si bien es cierto que la mayoría de maestros van asentando a lo largo del ciclo escolar una serie de actividades que ponderarán en la asignación de la calificación que corresponde a cada alumno, no es menos cierto que los resultados de los exámenes o "pruebas" tienen un peso mayor en la promoción o reprobación de un alumno y que, a final de cuentas, junto a un criterio subjetivo de los docentes pesan de manera determinante en la evaluación. No son raros los casos en que un alumno que pensaba estar aprobado o reprobado resulta con una calificación contraria sin que se pueda fundamentar de manera rigurosa este resultado.

El llamado acuerdo 200 que norma los procesos de evaluación (ver nota no. 17) estipula que las calificaciones reprobatorias tendrán un valor numérico de cinco y la mínima aprobatoria será de seis. El ciclo escolar se divide en cinco unidades (bimestres) y en cada uno de ellos habrá una calificación numérica del aprovechamiento de los alumnos cancelándose el examen final y obteniendo la calificación anual de los alumnos por el

¹⁵ La llamadas pruebas objetivas consisten en instrumentos por escrito, en un buen número cuestionarios, que intentan lograr, según sus defensores, calificaciones precisas de los conocimientos, habilidades y objetivos logrados mediante cada una de las materias (Sandoval 2000).

promedio de las calificaciones parciales de cada unidad. En estas condiciones los alumnos y maestros saben que si llegan a obtener en las primeras calificaciones parciales treinta puntos ya habrán aprobado el año con una calificación de ocho aunque no trabajen en clases en las últimas dos unidades, poniendo en riesgo la disciplina y control de los grupos y alumnos. Pongo un ejemplo para comprender mejor esto, si un alumno obtiene una calificación de diez en las tres primeras unidades, aunque repruebe en las otras dos, ya habrá aprobado con ocho por lo siguiente: 30 puntos acumulados en las primeras tres unidades más dos cincos de las dos últimas unidades -que el Acuerdo 200 plantea como la mínima reprobatoria que un profesor puede asentar- suman 10 puntos, que agregados a los anteriores reúnen 40 puntos; esta suma dividida entre las cinco unidades otorgan un 8, que es un calificación más que satisfactoria para muchos alumnos.

1° UNIDAD	2° UNIDAD	3° UNIDAD	4° UNIDAD	5° UNIDAD	SUMA	CALIFICACIÓN
10	10	10	5	5	40	8

Por ello también resulta sintomático observar cómo en determinados grupos o estudiantes que se consideran problemáticos para los maestros, sus calificaciones parciales no son altas en las primeras unidades pues pueden llegar a obtener un promedio aprobatorio y después ya no se podrán controlar con facilidad. Esta situación que puede comprobarse con el seguimiento estadístico de los concentrados oficiales de calificaciones puede inducir a considerar un manejo político de los resultados académicos, cuyo carácter viciado tiene como fundamentos los principios de disciplina y control que sostienen a la escuela secundaria.

Particularmente en la 4° y 5° unidades se concentran álgidos momentos de tensión en la calificación de los alumnos, pues es en ellas donde se da el tiempo clave para la aprobación o reprobación de los educandos. Es común observar en las estadísticas de calificaciones cómo la 4° unidad acumula en ciertas materias un número importante de bajas calificaciones que ponen en riesgo la aprobación de algunos estudiantes. Finalmente en la 5° unidad se define el desenlace con una contundente calificación que promoverá o reprobará a los implicados. Por ello no es raro encontrar que, después de un ciclo escolar crítico para algunos alumnos, la 5° unidad permita con una sorpresiva calificación aprobar

de manera intempestiva a algunos estudiantes que se caracterizaron por un bajo rendimiento escolar. Téngase presente que por el sistema de evaluación vigente incluso si un alumno ha reprobado las cuatro primeras unidades con la mínima calificación de cinco si obtiene un diez en la última habrá aprobado con un seis, del promedio de 30 puntos obtenidos en el ciclo escolar, aumentando esto la tensión de conocer las calificaciones del último bimestre. Véase esto de manera gráfica:

1° UNIDAD	2° UNIDAD	3° UNIDAD	4° UNIDAD	5° UNIDAD	SUMA	CALIFICACIÓN
5	5	5	5	10	30	6

El uso estratégico de las calificaciones, que por su delicada trama rememora la teoría foucaultiana de la administración económica de la microfísica del poder (1993), es una práctica conocida en las escuelas secundarias, lo que que la diferencia de la educación primaria por la connotación de control social y disciplinamiento (Sandoval, 2000) que culturalmente se le asigna a la adolescencia.

Entre las secretarías administrativas de las escuelas, encargadas de registrar las calificaciones de los alumnos, fue un tema común durante las entrevistas hablar de la manera en cómo los profesores mantenían en jaque a algunos alumnos, por medios de sus evaluaciones, para finalmente aprobarlos en el último momento con inesperadas notas de promoción. Aunque no es un tema que de manera abierta se maneje por parte de las autoridades, este tipo de uso de las calificaciones no les es desconocido y su soslayamiento probablemente tenga como base el apremio de las múltiples exigencias administrativas a que están sometidas, lo que no exime la necesidad de un análisis detenido de las implicaciones pedagógicas que seguramente tienen estas prácticas.

Entre la revisión de decenas y cientos de cuadernos, que contienen un número exponencial de apuntes, cuestionarios, resúmenes, tareas, carátulas, etc., el escrutinio de trabajos, el seguimiento de los avances temáticos, el asentar datos como participaciones, faltas, retardos, justificaciones, incumplimientos, reportes, etc., planear la siguiente unidad, entregar informes y reportes a las autoridades, preparar eventualmente la ceremonia cívica, el periódico mural, la participación en la junta de padres de familia, y la obligada organización de las actividades de las siguientes clases, hay obviamente un límite objetivo

para su cumplimiento. Los distintos sistemas elaborados por el ingenio de los maestros para cumplir, así sea formalmente, con la revisión de estas actividades que forman parte de la llamada evaluación sistemática, abren evidentemente lagunas en su revisión. La exigencia de los maestros para que los alumnos escriban con un determinado color, forren sus libros y cuadernos de una manera especial, la sustitución de los nombres de los alumnos en las listas con números o códigos para asentar datos para ellos valiosos, el desarrollo de habilidades como atisbar con rapidez detalles en los trabajos, cuadernos y exámenes para descubrir algún detalle anómalo, y mantener, además, la misma integridad física y anímica durante la jornada laboral, difícilmente con todo el ingenio del mundo cubre con todas las expectativas de eficiencia que se propongan.

Esta condición de incapacidad de evaluar todo ofrece un flanco débil que es bien identificado por la fina percepción de los alumnos y aprovechados en su beneficio en el arrollador ejercicio de este sistema de trabajo. Sistema de trabajo que anula, en términos generales, la posibilidad de complementar de manera armónica los esfuerzos de los miembros de la comunidad escolar con el planteamiento de objetivos afines a todos ellos, por la fragmentación que hay no sólo de los contenidos del currículum sino también de los proyectos de escuela que los distintos sectores involucrados tienen.

Antes de culminar estas observaciones sobre los comportamientos significantes de los trabajadores de la educación considero importante hacer patente un fenómeno que me pareció relevante en el reconocimiento de la identidad que forjan estos sujetos dentro de la cultura escolar y que curiosamente los investigadores de los temas educativos no abordan particularmente. Me refiero a un interesante mecanismo identitario de los individuos que conforman las comunidades escolares, independientemente del lugar que ocupen en ellas en calidad de profesores, autoridades, alumnos, trabajadores administrativos o padres de familia, y que consiste en valorarse a partir del reconocimiento de un ente opuesto al que atribuyen de manera condensada una serie de errores y deficiencias singulares, lo que hace que se enaltezcan una serie de supuestas virtudes de los críticos. El reconocimiento del ente opuesto se hace a partir de una relación de cercanía con él, lo que condensa en ese nexo una contradictoria situación de cierta dependencia, de apoyo o de solidaridad entre ambas partes. La acción de este mecanismo adquiere la forma de agudos señalamientos de crítica, menosprecio y rivalización que resultan tan significativos para quienes los enuncian que son utilizados como reglas de su desenvolvimiento al exaltar

implícita o explícitamente su propio sistema de valores y al trazar linderos de una territorialización simbólica donde los críticos mantienen áreas de dominio. Esta práctica que se puede entender como la ubicación hegeliana de contrarios en unidad y recuerda la idea de Lévi-Strauss acerca de las reglas del comportamiento a través de los opuestos binarios (2000), tiene una importancia más allá de lo anecdótico pues al ser un ejercicio regular en la vida de las escuelas incide de manera directa en el proceso de formación de valores y de socialización en general de los educandos.

De esta forma es posible encontrar en las locuciones de las entrevistas y en las observaciones en general hechas a los sujetos de estudios, la regularidad de apoyarse y fundar la validez de sus prácticas señalando los errores o las inconsecuencias de otro sujeto o grupo. Un directivo de plantel, por ejemplo, no dejará pasar el señalamiento de las condiciones en que recibió su cargo de parte de su antecesor o antecesora. En ese contexto se podrá establecer, en un ordenamiento de prioridades que él mismo construye, los avances que ha tenido su área de trabajo "a partir de que él [o ella] tomó el cargo". Pero la justificación de la forma de actuar no puede sólo referirse al pasado y, en este sentido, resulta invariable en los discursos de las autoridades escolares contar, por ejemplo, con la referencia de otro plantel para "demostrar" que en *su* escuela la disciplina, los resultados académicos, el nivel de preparación de los profesores, la demanda de ingreso, el mantenimiento de las instalaciones, los lugares obtenidos en algunos concursos, el porte de la escolta estudiantil, el festival del día de las madres, etcétera, son mejores, superiores, con respecto a esa(s) *otra(s)*.

Esta regla se encuentra presente en las mismas escuelas que cuentan con dos turnos. En todas ellas y a pesar de las formalidades de condescendencia que se brindan entre las comunidades de los turnos matutino y vespertino, encontré de manera regular la mutua discrepancia y rivalidad sobre el desempeño de las contrapartes, sean éstas autoridades, profesores, secretarias o entre los mismos alumnos. Entre los maestros es fácil ubicar las diferencias que hacen entre ellos. Ya sea porque unos profesores sean egresados de normales o de universidades, porque unos pertenecen a la academia de ciencias naturales y otros a la de ciencias sociales, u otros a la de matemáticas o a la de español, etc., son manifiestas las oposiciones con respecto a la importancia y trascendencia de sus materias en la vida de los alumnos o a la dificultad y rigor que, según unos, tienen para impartir sus temas.

Pero en esta conformación de grupos magisteriales contrapuestos los que resultaron, desde mi punto de vista, más destacados y de mayor trascendencia hacia los estudiantes fue el contraste que se da entre los maestros de diferentes niveles escolares y la fragmentación entre los profesores de las materias académicas y los de las actividades tecnológicas. En el primero de esos casos fue una constante escuchar, de los maestros o por medio de las charlas con los jóvenes, cómo endilgan los adultos las deficiencias de la formación de los alumnos a los mentores bajo los que estaban a cargo, descalificando muchas veces en esas acres opiniones la preparación real de los educandos. En el segundo de los casos que menciono y que se refiere a la descalificación mutua entre los profesores responsables de las asignaturas académicas y los de la actividad de desarrollo de educación tecnológica, que se conoce coloquialmente como "taller", hay un constante fuego cruzado de críticas. Unos afirmando de manera soterrada que los profesores responsables de los talleres gozan de prebendas especiales en su trabajo -como es el de tener dos maestros por disciplina o el de tener un horario más amplio- y otros respondiendo de manera semejante que lo que ellos enseñan "sí les va a servir" en la vida de los alumnos o que laboran ("batallan") más tiempo con los muchachos, mientras que en las demás materias sólo tienen cincuenta escasos minutos de clase. Estando los alumnos en medio de esta contienda y teniendo ellos mismos su propio objetivo de sobrevivir en el agreste medio escolar, no es difícil comprender que ellos realizan un esfuerzo de apropiación de los elementos útiles, encerrados en los afilados señalamientos de sus educadores, para aprovecharlos hábilmente en su propio beneficio.

Estas fuertes contradicciones entre los trabajadores de la educación, independientemente de su nivel de trabajo -que si son bien vistas tienen como fundamento esa singular manera en que los sujetos se apropian del papel magisterial en este nivel educativo, en el cual los saberes adquieren un factor clave para la delimitación de campos de control-, configuran otras peculiaridades de la manera de ser de los maestros de secundaria. Si uno se detiene a observar con detalle los comportamientos de los profesores se puede percibir la manera en que difícilmente se abstendrán de dar entre las personas de su confianza una rápida respuesta a un cuestionamiento que a bocajarro se les plantee. Esta curiosa tendencia de contestar a bote pronto a las más diversas cuestiones, desde mi punto de vista ha adquirido el valor de un principio estructurante de sus conductas durante el desarrollo de las intensas bregas de exposición académica de los temas de sus

programas, en donde la solidez de su manejo y la rapidez de sus pensamientos les permiten mantener el mínimo control disciplinario de sus grupos. También es perceptible observar la forma en que las personas que se dedican a la docencia en este nivel adquieren en las charlas comunes un tono de voz admonitorio, cuando tratan de advertir o fundamentar un juicio en el cual no tienen dudas. Esta manera de defender una idea, pausada, recalcando las palabras, condescendiente y enfática, amable pero enérgica, dirían los muchachos como "echando un sermón", es otra característica que se ha afianzado en la personalidad de estos individuos que día a día tienen que procurar encauzar enérgicamente las inquietas y muchas veces rebeldes personalidades de sus discípulos

Retomando el tema de las contradicciones entre los integrantes de las comunidades escolares debo señalar que los mismos alumnos construyen sus antípodas de referencia para afirmar sus rasgos identitarios en la cultura estudiantil. El principal medio de reconocimiento estudiantil en el nivel de la escuela es su grupo académico de adscripción. A través de él se diferenciarán de los otros y estrecharán sus redes de solidaridad para hacer frente a las exigencias de los profesores y para convivir y hacer más llevadero el tiempo que comparten dentro de la institución. A partir de la unidad que representa su grupo ubican las virtudes y deficiencias de sus condiscípulos de otros grupos, reconocen en primera instancia las reglas implícitas de integración al sistema escolar (Colulón, 1995) y construyen un fino sistema de apoyos mutuos ante las adversidades externas, sistema que tiene en el área del salón de clase su principal territorio de defensa. Pero en otros niveles los alumnos se diferencian y contraponen con sus compañeros a partir de la ubicación en los grados escolares, entre los talleres, entre los "nerds" y los "matados" o los "desmadrosos" y "desafanados", entre los de los turnos matutino y vespertino y, sobre todo, entre ellos y los estudiantes pertenecientes a otras secundarias, con quienes rivalizan por las diferencias de colores en los uniformes, por las chicas (o chicos, en su caso), por la fama de sus respectivas escuelas o cualquier mínimo pretexto que sirva a partir de los vituperios, las burlas o las broncas, reafirmar a través de estas oposiciones su supuesta superioridad.

Finalmente y siguiendo con el orden de ideas que he venido manejando, me parece conveniente señalar una práctica regular que complementa las confrontaciones descritas y la reafirmación de las supuestas virtudes y cualidades de los trabajadores de la educación

dentro de este esquema de oposiciones. De suyo se entiende que no pueden concentrarse en un polo las proezas y en el otro los errores del quehacer académico, por lo que en esta competencia que ordena buena parte del desarrollo de la vida de las escuelas se buscan afanosamente las pruebas que demuestren la superioridad de una de las partes implicadas, lo que llevaría en la lógica de este comportamiento a la reivindicación de sus afirmaciones y prácticas.

Como más allá de las condiciones materiales de las escuelas, de la disciplina en general, de los festivales realizados o de competencias ganadas, los resultados académicos de sus estudiantes tienen un valor simbólico relevante en las instituciones educativas, en los discursos de los profesores, autoridades o padres de familia, se pueden encontrar constantes referencias al respecto. Referencias permanentes en la valoración académica de las escuelas se esgrimen en los discursos para confirmar el nivel o los avances obtenidos. Se escuchan argumentos acerca de los lugares que obtuvieron los alumnos en los exámenes de admisión a nivel bachillerato, de las calificaciones que el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) les dió en los concursos de selección, de los diplomas ganados en alguna competencia, de la beca que una importante universidad le dio a algún enjundioso exalumno, del importante puesto en una empresa o en el gobierno que algún egresado de los planteles haya obtenido, del índice de educandos aprobados o en el promedio obtenido por una generación. Cualquier argumento que pueda ser considerado contundente es válido.

Este denodado esfuerzo por asegurar un reconocimiento en la peculiar confrontación que se da en el medio educativo lleva a que muchas veces, entremezclados en datos objetivos y concluyentes, los interesados deslicen opiniones subjetivas y aisladas que planteen como pruebas irrefutables de una supuesta ventaja del trabajo que ellos representan. Dado lo constante de este tipo de conductas, no está por demás plantear que en este denuedo de muchos integrantes de las comunidades escolares se quiera mostrar los "garbanzos de a libra" como si fueran muestra de la verdadera cosecha en el campo escolar.

Observaciones sobre el funcionamiento de los talleres

En este momento es importante explicar el funcionamiento de las actividades tecnológicas en estas escuelas ya que estas disciplinas se constituyen como el signo distintivo de las secundarias técnicas y de manera particular ordenan muchas de las prácticas que llevan a cabo los integrantes de sus comunidades. Es de recordarse que a diferencia de las secundarias generales las técnicas ofrecen un mayor tiempo de trabajo en los llamados talleres, como son comúnmente conocidas las disciplinas de actividades tecnológicas, ampliando las tres horas propuestas en los programas oficiales generales a ocho horas semanales en su impartición. El enfoque pedagógico fundacional de esta carga académica, como puede verse en el esbozo histórico anexo, se apoyaba en la idea de que los estudiantes de estas escuelas recibieran una preparación en algún oficio que los capacitara para su ingreso al mundo del trabajo remunerado. Sin embargo, las cambiantes exigencias de la demanda de una mano de obra con mayor calificación y las necesidades sociales de una preparación escolar de mayor alcance hicieron que se reformularan los fundamentos programáticos de las secundarias técnicas. Esta necesidad se acrecentó a raíz del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, de la reforma del artículo Tercero Constitucional que establecía el carácter obligatorio de dicha educación, y la reelaboración del plan y programas de estudio en 1993, en donde se hicieron fuertes críticas a la propuesta de una formación técnica a nivel secundario.

En este sentido la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST) en 1995 implementó la *Renovación de los Programas de Estudio de la Educación Tecnológica* (SEP-SEIT, 1997) en donde hacían importantes señalamientos en cuanto a la obsolescencia de los criterios de formar en los alumnos una especialización técnica en donde se les desarrollaban fundamentalmente habilidades y destrezas manuales en algunas ramas laborales. En contrapartida se planteaba en los nuevos programas de estas escuelas que por medio de dichas actividades escolares se debía crear en los educandos una conciencia tecnológica e impulsar un acercamiento al mundo del trabajo en donde se adquiriera una mirada práctica y racional de la ciencia y la tecnología para detectar problemas del entorno de los jóvenes y encontrarles soluciones que los beneficiaran en el aspecto individual y colectivo, así como para "elevar la calidad de su formación, articulando diferentes contenidos del plan de estudios" (*ibid.*:5). En este sentido

las actividades tecnológicas rebasan la intención de la especialización de los alumnos en determinados ámbitos, cual parcelas, para abordar a manera de pretextos heurísticos las distintas ramas técnicas como vías de acercamiento a una cultura del saber-hacer, actuando como espacios privilegiados de interdisciplinariedad académica.

Estos planteamientos resultaron innovadores y esperanzadores para que por medio de las actividades tecnológicas de las secundarias técnicas se pudiera lograr una mayor inclinación y simpatía de las nuevas generaciones por las carreras técnicas y las llamadas ciencias duras. Si como se puede recordar para los programas de estudio de educación básica las asignaturas académicas se complementan con las llamadas *actividades de desarrollo*, como son la educación física, la expresión y apreciación artística y, por supuesto, la educación tecnológica -que más que como materias escolares en estricto sentido se deben entender como espacios destinados a la formación integral de los estudiantes para vincular de manera dinámica los contenidos curriculares, observando sus objetivos con flexibilidad y "sin sujetarse a una programación rígida y uniforme" (SEP, 1993:14)-, la potencialidad de los talleres en las secundarias técnicas era alentadora en sus planteamientos programáticos para incidir en la formación de un ethos diferencial en sus alumnos que los acercara a un ámbito de especial importancia para el desarrollo estratégico del país. Pero ante estas expectativas educativas el papel de las costumbres, tradiciones y hábitos insertos en una rígida estructura organizacional de estas escuelas juega un especial peso inercial en la reorientación de su eficacia y trascendencia. Dado el carácter significativo de estos elementos, el análisis de sus pautas requiere la atención de los sujetos que conforman la comunidad de las escuelas secundarias técnicas para observar cómo inciden finalmente los talleres en el comportamiento de los alumnos de estas secundarias.

Resultó evidente en las entrevistas hechas a los padres de familia que su decisión de inscribir a sus hijos en una escuela de modalidad técnica se apoyaba en una convicción de que en ella la carga horaria de trabajo en los talleres serviría para darles una mayor disciplina a sus vástagos. En los comentarios de los padres fue evidente que percibían que el trabajo en los talleres de estas secundarias les incrementaría el gasto promedio de los costes de materiales didácticos que los muchachos requerirían en otras escuelas, pero que aceptaban esta situación como un costo de oportunidad que los beneficiaría al obtener un "oficio" o una "carrerita" que les sirvieran en el futuro o los

"hicieran útiles". Muchos de estos padres de familia, que en algunos casos fueron en su tiempo alumnos de secundarias técnicas que las cursaron en los momentos en que estas instituciones se empeñaban en formar una especialidad práctica, de manera sutil -en forma directa o con intermediación de sus hijos- deslizan exigencias para que los muchachos lleguen a dominar los rudimentos de sus respectivos ámbitos a la añeja usanza en demérito de la nueva perspectiva de la educación tecnológica a este nivel.

De manera más directa que en las asignaturas académicas las opiniones y convicciones de los padres permean de manera sistemática el devenir de los talleres al moldear y predisponer a sus hijos con determinados pareceres al respecto de las actividades tecnológicas con sus ideas respecto a ellos. Las ideas paternas o maternas de que algunos talleres son más caros que otros, que son más "sucios" o peligrosos, que son "más útiles para la casa" -como electricidad, carpintería o soldadura-, que son "propios de señoritas" -como los de las actividades de industria del vestido, de secretariado o de conservación de alimentos, por ejemplo-, que son áreas novedosas que "representan una oportunidad para que los muchachos aprendan cosas modernas...de actualidad, que les van a servir en el futuro" -como serían los talleres de programación de computadoras, de contabilidad o electrónica-, y que se manejan de manera profusa por parte de los estudiantes en los primeros contactos con estas disciplinas, tienen una importante trascendencia al influir a los jóvenes al elegir o relegar alguna opción de formación técnica.

La fuerza de los pareceres de los padres de familia en este sentido tienen una especial importancia e influencia en la vida de las escuelas, pues forma parte de una reivindicación de la oferta educativa que representan las escuelas secundarias técnicas que en la competencia por verse favorecidas en la elección del público demandante llevan a las autoridades de las mismas a consentir la proyección de una imagen de una escuela que continúa preparando a los alumnos en determinadas especialidades. En este orden de ideas resulta obvio entender el porqué no existe una metódica divulgación a padres de familia y a los nuevos alumnos del enfoque actual de las actividades tecnológicas, que más que el adiestramiento de una especialidad se entiende como un espacio para la estimulación de la creatividad y la participación activa y reflexiva de los alumnos en asuntos de la ciencia y la tecnología; un ámbito que facilite la problematización, individual y grupal, de los factores del entorno cotidiano de los alumnos que los ayude a la

adquisición de los conocimientos, habilidades intelectuales y manuales y el reconocimiento de los valores básicos del campo de la tecnología; un espacio que facilite la incorporación productiva y flexible de los jóvenes al mundo del trabajo (DGEST-SEIT, 1997).

La representación colectiva del público demandante acerca de que las secundarias técnicas continúan adiestrando a los alumnos en especialidades técnicas y el consentimiento tácito de las autoridades de esta percepción, condicionan de manera casi imperceptible el desenvolvimiento de los profesores de las actividades tecnológicas. Como veremos con más detalle en el capítulo V, una de las características más peculiares de las comunidades magisteriales de nivel secundario es su resistencia a la innovación, a la admisión de nuevos enfoques académicos, lo que provoca que ante la propuesta de renovación de los enfoques las metodologías y los contenidos se persista, de manera soterrada, por parte de un gran número de docentes con la aplicación de diversas formas de simulación para conservar las viejas formas de trabajo con la apariencia de acatar los nuevos planteamientos pedagógicos.

Esta práctica generalizada en los profesores tiene una forma aun más arraigada en los docentes de los talleres, pues mientras sus colegas de las asignaturas académicas tienen en los contenidos de sus programas de trabajo un mayor acotamiento curricular, el tratamiento didáctico del programa de educación tecnológica en la secundaria, así como la organización y planeación de los temas, les otorga a los responsables de las tecnologías una gran flexibilidad en su aplicación. Esta situación limita la supervisión del desempeño de estos maestros y la reorientación de fondo de sus métodos de trabajo. Aunado a esto debo comentar que el nivel académico de los profesores de las actividades tecnológicas es, en promedio, más bajo que el de los docentes de las demás materias. En términos de Bourdieu (1986,1990) diría que su capital cultural institucionalizado es comparativamente menor que el de sus compañeros, lo que se explica por la necesidad que tuvieron en su momento estas secundarias de captar personal para impartir los oficios que su oferta de especialidades técnicas requería, sin atender con especial exigencia su nivel de preparación académica. La destreza en la aplicación de las técnicas de su oficio hace de los maestros de las actividades tecnológicas sujetos especialmente renuentes para admitir las necesidad de incursionar de manera metódica y voluntaria en los terrenos ignotos de otras estrategias del saber-hacer. Si a esto se le añade la falta de un impulso sistemático

de parte de las autoridades de los planteles escolares, que más empeñadas en mantener el orden formal soslayan la necesidad de evaluar e impulsar de manera metódica a sus profesores de talleres -que representan en cierta forma la originalidad de la oferta educativa de ese subsistema educativo-, se circunscribe aún más el espíritu de búsqueda e innovación que debe caracterizar a la conciencia tecnológica que formalmente es el objetivo educativo prioritario de dichas secundarias.

De esta manera se puede observar en los maestros de los talleres un denodado prurito por entrenar a los alumnos en el dominio de las técnicas de su oficio, lo que ocupa de manera preponderante el mayor tiempo de sus jornadas de trabajo en manifiesto demérito de los contenidos programáticos que plantean la formación tecnológica básica a través de la racionalización de los conceptos científicos, técnicos y metodológicos, por parte de los alumnos. Si bien hay un buen número de maestros de los talleres que exhiben un marcado desinterés por desempeñar sus labores y que pude constatar por el privilegiado lugar que ocupé al ser considerado como un docente más, otros profesores de talleres -la mayoría- mantienen ocupados a los alumnos en actividades propias de sus especialidades. No obstante este interés de los profesores, que debe ser reconocido, las tareas que se llevan a cabo se hacen sin interrelacionar los diferentes ámbitos tecnológicos y sin racionalizar los principios científicos que se emplean en las actividades prácticas que los jóvenes efectúan. Presencié, por ejemplo, un desmesurado afán de los maestros por aleccionar a los muchachos en la forma en que se manipulan las herramientas, en la forma de cortar los materiales, en cómo darles un aceptable acabado a los objetos realizados o en memorizar las partes de las máquinas, sin revisar los fundamentos organizacionales, sin reconocer los procesos técnicos como fenómenos históricos socialmente determinados o sin aquilatar las diferentes destrezas de los alumnos para el cumplimiento de las tareas.

En la apreciación formal del funcionamiento de los talleres de las secundarias la mejor evaluación es para aquellos en los que se mantiene a los chicos sosegados y ocupados, y que presentan un buen número de objetos realizados al finalizar el año escolar. Esta evaluación superficial se realiza sin diferenciar los paralelismos de esos talleres con las factorías u obrajes tradicionales donde los trabajadores acatan de manera sumisa las órdenes, y el distanciamiento de los centros de trabajo donde cabe el planteamiento innovador de la forma de organización, que conjuntan la disciplina con el

razonamiento, el análisis, la planeación y la gestión del trabajo. No se diferencia el espacio idóneo para desarrollar las capacidades de dirección o las de subordinados obedientes y manejables.

Aquí hay que indicar que los programas de las actividades tecnológicas se han propuesto como una oportunidad de vincular los temas de las asignaturas académicas con la enorme ventaja de que los educandos los percibieran en forma funcional, pero el interés de los profesores por continuar formando a los alumnos como técnicos impide aprovechar esa conveniencia. De manera semejante ocurre con las prometedoras metodologías de trabajo sugeridas en los programas y en los materiales de fortalecimiento curricular para los docentes, tales como el análisis de objetos técnicos, la estrategia de los proyectos técnicos o los juegos de simulación, que se desdeñan ante la supremacía del trabajo mecánico.

De esta manera se observan en los talleres a los alumnos frecuentemente divididos en dos grupos: los alumnos que se involucran con las tareas de los profesores y a un importante número de jóvenes que desinteresados en llegar a dominar el oficio de su especialidad van cumpliendo mecánica y superficialmente las tareas encomendadas o simplemente pasando el tiempo. La ocho horas semanales de las actividades tecnológicas se convierten, al decir de los muchachos, en una labor "padre", placentera y entretenida, para unos, o en "un verdadero martirio" o un "infierno", para otros. Ante esta evidente disociación de intereses en los alumnos los profesores optan por negociar con los grupos dando una atención especial a los estudiantes interesados y competentes, ya que con algunos de esos chicos se podrán "demostrar" los niveles de su trabajo (son sus "garbanzos de a libra"). Ante los apáticos es común comprender un acuerdo soterrado entre las partes: los profesores no los presionan o "fastidian" si los alumnos no arman escándalo o desorden en los talleres y les permiten atender a sus otros compañeros.

De esta manera se entiende la habitual imagen que se percibe por alguien al entrar de imprevisto a algún taller y percatarse de la existencia pequeños grupos de jóvenes platicando en voz baja o aprovechando para hacer alguna tarea de otra materia o simplemente ensimismados en sus múltiples tribulaciones, mientras los profesores se ocupan de otros alumnos. También de esta forma se puede explicar un hecho que para la mirada adulta puede parecer intrascendente pero que en el sistema de valores de los muchachos es de especial significatividad y que consiste en que los días en que de

preferencia se escogen para "saltarse" las clases o para irse de "pinta" son los que "les toca taller". Este suceso, aparentemente trivial, podría servir como un severo elemento de evaluación del desempeño docente que daría más claridad sobre el asunto que otros instrumentos pedagógicos de medición, porque da luz sobre la significatividad que los educandos le otorgan a las clases de esos mentores.

En la relación de los profesores y alumnos en el ámbito de los talleres la transacción sobre el comportamiento y la observancia de las reglas implícitas y explícitas gira alrededor de los principios ordenadores de la educación secundaria: la disciplina y la evaluación. La disciplina por parte de los profesores, no considerada como un objetivo *per se* de la formación integral de los jóvenes, sino como un compromiso formal ante las autoridades, y la evaluación no como un mecanismo de análisis crítico del desempeño magisterial, sino como un instrumento de control y dominio que se esgrime ante los alumnos como persuasivo argumento para acatar los acuerdos de la negociación.

Así se puede entender también otro suceso frecuente en estas escuelas. Esto es que a pesar de los cursos de capacitación y las explicaciones a los maestros de las actividades tecnológicas acerca de que en su materia no puede calificar a los alumnos de la misma forma que las asignaturas académicas; de que requieren incluir variables flexibles para reconocer capacidades y habilidades diferentes de los educandos y que, por lo tanto, las consideraciones para reprobar a un alumno estarían sujetas a parámetros extremos, y que no obstante todo ello la manera de asignar las notas académicas se apoya en la forma tradicional de criterios rígidos de los docentes. Criterios de calificación que fundados más en el arquetipo de una autoridad vertical e incuestionable del maestro, llegan a excesos como el de sancionar la falta de un alumno en la adquisición de algún material de trabajo (sin detenerse a observar las razones de ello), la inhabilidad para realizar una tarea específica del oficio, el no confinarse al área de trabajo designada durante las largas jornadas de labor, el desconocer el nombre de una herramienta o el retraso mínimo en la entrega de las tareas. Esta forma de ejercer el mando en los salones y talleres -que está moldeada por la concepción general de autoridad que existe en las escuelas-, aunada al conjunto de prácticas e ideas que giran en torno al funcionamiento de los talleres, contribuye a desgastar el interés de un buen número de alumnos por ahondar, al egresar de la secundaria, sus experiencias en la especialidad técnica que les tocó desempeñar durante tres años.

Este efecto contradictorio de desalentar a los alumnos por continuar su preparación en los campos de la tecnología afines a la capacitación que obtuvieron a nivel secundaria y que es avalado por las observaciones que Levinson realizó en una investigación cualitativa con jóvenes de este nivel de estudios (2002) -percepciones que por lo demás requieren de análisis cuantitativos de largo plazo para evaluar los alcances de este tipo de educación-, afecta de manera amplia tanto a los alumnos que demostraron abulia durante las sesiones de los talleres como a los mismos muchachos que mostraban interés por el oficio que aprendían. En la gran mayoría de entrevistas que realicé con tres generaciones de egresados de las escuelas estudiadas, me manifestaban mis interlocutores la intención de buscar otros derroteros profesionales divergentes a la preparación que habían obtenido. Como plantea Bradley Levinson en la obra citada, en la situación de desaliento de los alumnos por continuar por la ruta de los estudios técnicos pesa mucho "el prestigio que brindaban las carreras universitarias, junto con el hecho de que prometían mayor poder adquisitivo" (*Ibid.*:56). Pero en mis propias observaciones en este sentido, no puedo omitir el palpable cansancio que los muchachos mostraban en el momento de evaluar con mis preguntas su experiencia en sus talleres y al ponderar una expectativa futura en la que ellos tenían una mayor posibilidad de decisión de la dirección que tomarían.

Ante esas lacónicas respuestas en las que los muchachos parecían querer olvidar sus vivencias en los talleres de la secundaria, afirmaciones se repetían en los más diversos casos, cabe hacerse la pregunta de hasta qué punto no se está cometiendo un grave error al encaminar de manera prematura en la parcelación de sus experiencias en el ámbito de trabajo técnico, a miles de jóvenes que tienen una mirada más global del mundo que los rodea; visión tan abierta e inclusiva que en ella caben tanto las expectativas de sus futuras responsabilidades como sus sueños e ilusiones.

Descripción de las escuelas

La E.S.T. 99 se encuentra ubicada en la colonia Bondonjito de la delegación política Gustavo A. Madero, al norte de la ciudad de México. Se localiza sobre una estrecha calle de nombre Enriqueta que hace esquina con el populoso eje 2 oriente, que a esta altura se conoce como avenida Congreso de la Unión pero que los vecinos continúan llamándola Inguarán como se le conocía antes de la apertura de los ejes viales.

La colonia Bondonjito adquirió fama de “barrio bravo” entre las décadas de los 50’s y 60’s, al convertirse en receptora de una fuerte emigración originada tanto por el arribo de humildes familias ciudadanas afectadas por los proyectos de urbanización encabezados por el entonces regente de la ciudad Ernesto P. Uruchurtu, como por la llegada de emigrantes de provincia que atraídos por la expansión económica de la época buscaban en los centros industrializados alguna oportunidad de ocuparse laboralmente. El licenciado Horacio Senties, cronista de la delegación, menciona en una entrevista realizada por mí que entre el barullo de las reubicaciones hubieron muchos precaristas que se hicieron de lotes en la zona provocando una reacción de defensa de los vecinos en la disputa por los terrenos, ganándose la reputación de bravía como hasta hoy se le identifica a la colonia. Muchos de los desplazados eran oriundos del barrio de Tepito quienes, al decir del cronista, imprimieron en los orígenes de la Bondonjito y colonias circunvecinas características contestatarias, de inconformidad y de pujante trabajo vecinal en los habitantes de la zona, distinciones que habrán de emerger con el paso de los años en la historia de la escuela secundaria técnica 99.

Enclavada en el límite norte de la mencionada colonia, la escuela se sitúa entre grandes terrenos fabriles de una zona industrial que abarca buena parte de las colonias aledañas y que componen con un entorno de grandes naves de factorías y almacenes el peculiar paisaje cotidiano de los alumnos con quienes conviví durante la investigación. Sobre la avenida Congreso de la Unión pasa la línea 9 del sistema de transporte colectivo, *metro*, que con sus puentes de vías férreas elevadas complementa el ámbito de la escuela con el paso regular, de tiempo en tiempo, del llamativo tren anaranjado de ese popular vehículo.

La primera impresión que causa la vista de la escuela es la solidez de su principal edificio de aulas de cuatro niveles, pintado, al igual que el resto de las construcciones, de rojo quemado en los muros y de gris las columnas, traveses y puertas. Esta inicial percepción se confirma al observar con más detalle que en la construcción, semejante en su diseño y acabados a los de otras escuelas de su tipo, se usaron grandes columnas que sobrepasan a las comunes¹⁶ y que dado lo sobresalientes que son generan la impresión

¹⁶ Estas imponentes columnas son de 90 por 80 centímetros y no son comunes en las escuelas de este tipo que usualmente se construyen usando pilares de 40 por 40 centímetros. La mención de estos detalles son importantes pues

de robustez en la estructura arquitectónica. En este inmueble se localizan 16 aulas, un laboratorio multidisciplinario, en el segundo piso, y, finalmente, en la planta baja están el departamento de servicios estudiantiles complementarios que coordina a los prefectos y al área de psicopedagogía. También se localizan aquí los sanitarios de alumnos y profesores. Un ligero tufo se percibe en las primeras visitas a la escuela, el cual con el paso del tiempo pasará casi inadvertido por la costumbre de aspirarlo y cuya fuente se localiza en una planta procesadora de desperdicios plásticos que se encuentra a espaldas de la secundaria.

Las aulas, sin duda el más importante espacio de desenvolvimiento de los alumnos durante sus horas de estadía escolar, son amplias y bien iluminadas estancias de 48 metros cuadrados equipadas con modernos pizarrones blancos para uso de plumones, que libran a los profesores de los molestos gises de yeso. La buena perspectiva que tienen los maestros en la atención a sus grupos, durante las clases, se corta de manera abrupta por la presencia de unas robustas columnas que plantadas en la parte lateral del aula ofrecen un importante reducto para que los jóvenes escapen de la mirada de sus maestros al cobijo de estos macizos bloques.

El resto de los edificios que constituyen a esta escuela lo componen en primer lugar en la parte oriente del terreno una construcción que alberga a cuatro de los seis talleres de actividades tecnológicas con que cuenta la escuela. En estas aulas-talleres se imparten las especialidades de máquinas-herramientas, electricidad, industria del vestido y soldadura y forja, y están edificadas de tal manera que representan cuatro naves industriales, en un claro intento de emular los inmuebles vecinos de esta zona fabril. Esta imagen de naves fabriles se afianza con la construcción de sus zigzagueantes techos cuya altura y laterales tragaluces se inspiran evidentemente es las fabricas que rodean a la escuela. Al final de esta obra, al sur, se ubica el auditorio de la escuela con una capacidad de 120 personas el cual está equipado con un equipo básico para proyección de videos y un modesto escenario para representaciones artísticas y reuniones de trabajo.

Complementan las principales construcciones de esta escuela dos inmuebles: una construcción de dos niveles que se localiza al frente del edificio de aulas, y que es donde se ubican las oficinas administrativas, la dirección del plantel, la biblioteca escolar, un

como habré de referirme adelante esta construcción condensa parte de la historia que da la identidad actual a esta institución.

dispensario médico, la sala de maestros, cuatro aulas más y el taller de dibujo industrial; el segundo de estos edificios es de un nivel y ubica al taller de programación de computadoras y al laboratorio de cómputo, y se localiza al sur del terreno de la secundaria haciendo contra esquina con el auditorio escolar (ver plano anexo). Es importante señalar que el número de computadoras en estos dos espacios (taller de programación y laboratorio de cómputo), 65 pc's, es sobresaliente en comparación con el modesto equipamiento de este tipo de máquinas para otras escuelas públicas; a ellas hay que agregar otras 15 computadoras con que cuenta la biblioteca y otras diez, distribuidas en oficinas y talleres lo que hace un total de 90 equipos de cómputo, la mayoría conectados a internet, para esta escuela. A lo anterior se debe agregar que cada uno de los talleres de actividades tecnológicas también están equipados con televisores y aparatos de video para uso didáctico.

Otros componentes arquitectónicos accesorios de esta escuela los constituyen tres pequeños cuartos que sirven de almacén, local de intendencia y casa del conserje escolar y que se encuentran a espaldas del edificio de la dirección, en el sur, y en el patio principal otros dos cuartos que albergan a una tienda de golosinas, llamada cooperativa escolar, y al cubículo de deportes. El patio es un espacio de 60 por 40 metros de piso de cemento que es utilizado para las actividades deportivas, con dos canchas de básquetbol y porterías móviles de fútbol, ceremonias cívicas, con su infaltable asta bandera, y para que los alumnos se solacen y consuman alimentos durante el receso de clases. Lo sobrio de este asfaltado espacio se contrarresta con la presencia de dos robustas jacarandas que brotan de sendas jardineras, y otros avivantes árboles como sauces, pinos, ficus e incluso un plátano y un níspero que emergen de menudos jardines que roban terreno a la preponderancia del cemento. También le dan colorido al patio tres policromos murales realizados por jóvenes estudiantes de artes gráficas de una escuela cercana.

Esta secundaria es considerada como la mejor escuela secundaria técnica del Distrito Federal y cuenta con una población de 1550 alumnos y 157 trabajadores que se distribuyen de la siguiente manera: 8 directivos, 48 administrativos, 49 profesores de actividades académicas 27 de actividades tecnológicas y 25 de servicios administrativos. Los principales argumentos para designar a esta escuela como de alto rendimiento son

los resultados que anualmente el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval)¹⁷, da a conocer tras la revisión de los resultados que los alumnos egresados de las escuelas secundarias de la zona metropolitana obtuvieron en el concurso de selección para ingresar a las escuelas a nivel bachillerato. En estos resultados los alumnos egresados de la e.s.t. 99 han obtenido en promedio de manera regular los mejores lugares del subsistema que forman estas escuelas y ello también ubica a este plantel entre los primeros lugares en comparación con otras modalidades de educación secundaria¹⁸. Otro importante argumento es que el número de aspirantes a ingresar a la e.s.t. 99 sobrepasa en mucho a la capacidad de aceptación de la escuela. A diferencia de otros planteles que padecen una falta de demanda, lo que les hace incluso peligrar la existencia de grupos y turnos escolares e incluso la justificación de horas de trabajo para los profesores de dichas escuelas¹⁹, esta secundaria ha ganado una destacada reputación en la percepción social (Nauhardt, 1997) que la hace beneficiaria de una demanda de aspirantes a ingresar a ella que casi triplica los 500 lugares de que dispone para alumnos de nuevo ingreso en primer año.

Un hecho que fuera de lo anecdótico describe la buena consideración social que goza la escuela es que muchos de los padres que desean inscribir a sus hijos en esta institución pernoctan afuera de la escuela en la temporada de preinscripción con el fin de obtener uno de los primeros lugares en las fichas que se les otorgan para la realización del examen de admisión. Aunque no depende del lugar que ocupen los aspirantes en el número de la cédula de examen, puesto que la Secretaría de Educación Pública por

¹⁷ El Ceneval es un organismo constituido en 1994 como asociación civil sin fines de lucro que se plantea el fin de realizar exámenes de evaluación y orientación a organismos educativos y de otra índole en lo que respecta a la formación de sus integrantes. Una de sus funciones consiste en organizar el concurso de selección para el ingreso a bachillerato a los egresados de educación básica en la zona metropolitana y con ello canaliza su inscripción a las diferentes opciones de escuelas a nivel medio superior mediante la aplicación del EXANI-I (Examen de Ingreso a la Educación Media Superior), como un supuesto instrumento que garantiza equidad en ese proceso. Los fundamentos y naturaleza del Ceneval han sido duramente cuestionados por percibir en sus funciones reales objetivos distintos a los explícitamente aceptados (Aboytes, 2003).

¹⁸ Las otras modalidades que se ofrecen en la educación secundaria pública en nuestro país son la escuela secundaria general, la telesecundaria, y los diferentes casos de educación secundaria ofrecida por particulares, como se comentó arriba.

¹⁹ Cómo afecta la falta de estudiantes inscritos a los maestros lo ha explicado Sandoval (2000) en el sentido que los parámetros de eficiencia actuales han considerado que los planteles deben satisfacer a la demanda real de alumnos que tengan, por lo que el número de grupos, turnos o maestros habrán de corresponder al número de estudiantes que tengan. Las políticas de creación o desaparición de plazas magisteriales o lugares de una escuela para los alumnos se determina de manera intersectorial ente la SEP federal o local, según corresponda, y el SNTE, con intervención de otras entidades como la Secretaría de Hacienda y representantes de los gobiernos locales.

medio del Sistema Automático de Inscripción y Distribución (SAID)²⁰ los admitirá en el plantel elegido en base al número de aciertos obtenidos en la prueba de selección, los padres estiman que el sacrificio por obtener los primeros lugares les dará mejor oportunidad de inscribir a sus hijos en esta codiciada escuela.

Estas circunstancias, la evaluación de los alumnos egresados de la e.s.t. 99 en el examen de ingreso al bachillerato y el número de aspirantes a ingresar a ella, han construido una curiosa representación simbólica alrededor de esta escuela. Esta representación social que asigna una imagen de excelencia a esta secundaria resultaba sugestiva para el análisis de la cultura estudiantil a nivel secundaria, pues la eficiencia de sus resultados académicos podría mostrar los elementos distintivos de los alumnos en comparación con otros estudiantes de menor calificación y por lo tanto resulta importante detenerse un momento a explicar los orígenes de esta percepción.

Fundada en 1965 como escuela técnica industrial número 19, la actual e.s.t. 99 llevaba en esa época el nombre del ilustre pintor mexicano Diego Rivera. Después de casi dos décadas de labor la escuela padeció en 1985 los temblores que sacudieron a la ciudad de México, quedando seriamente dañadas las originales estructuras de los edificios, teniendo en su saldo algunas áreas colapsadas y otras punto de derrumbarse (doc. s/a, 1997). En el recuento de los daños el gobierno determinó que dos escuelas secundarias técnicas debían reconstruirse prácticamente en su totalidad, una de ellas era la entonces secundaria técnica 19.

El camino oficial para la asignación de los recursos necesarios en la reconstrucción de la escuela implicaba ceñirse a los escasos y disputados presupuestos que manejaban los organismos gubernamentales, por lo que el liderazgo del profesor Miguel Armando Bayona Duarte, director del plantel en ese período, resultó determinante para obtener recursos adicionales por otras vías. Con el respaldo de la gran mayoría de padres de familia -en aquel entonces vecinos en su mayoría de la combativa colonia Bondojito- y de los trabajadores de la institución (*op. cit.:*8) el director promovió mediante diversas

²⁰ El SAID es un organismo dependiente de la SEP que pretende igualar las oportunidades de los aspirantes a ingresar a nivel secundaria mediante la simplificación y flexibilización de los trámites de ingreso al asegurar el examen de selección a todos los solicitantes. El Sistema además del número de aciertos en el examen de ingreso a nivel secundaria, que son fundamentales, considera la cercanía del plantel al domicilio de los aspirantes y el que tenga hermanos o hermanas inscritos en la escuela seleccionada. Este organismo evita la anterior discrecionalidad que tenían las autoridades de cada plantel para elegir a sus alumnos al asignar de manera central de diferentes opciones la escuela que le corresponda a los alumnos, dependiendo del número de aciertos y la saturación de lugares en las escuelas solicitadas.

gestiones la solidaridad de organismos de la sociedad civil para reconstruir la escuela. Estas movilizaciones encontraron eco en la embajada británica en donde a su vez, y ante la organizada gestión de los afectados, se promovieron con eficiencia apoyos económicos de distintas instituciones inglesas con representaciones en nuestro país como el Hospital Inglés, los colegios Británico, D' Lancaster, Green Gate, The Ebron, el Instituto Anglo-Americano de Cultura y la Cámara de Comercio Británica. Para coordinar y ampliar la convocatoria de ayuda se constituyó un comité denominado "Amistad Británico-Mexicana" por parte de la embajada, lo que permitió a dicha exhortación trascender nuestras fronteras y del propio Reino Unido se canalizaron recursos para la reconstrucción de la escuela. La obra reconstructiva quedó concluida en septiembre de 1986, siendo entregados los nuevos inmuebles simbólicamente a la comunidad escolar al inicio del ciclo escolar por Mr. Lord M. Mayer, presidente del citado comité y enviado de la representación diplomática del gobierno inglés en México. En dicho acto se inauguró también el inmueble del taller de computación y el equipo correspondiente (*ibid.*:9), obtenidos también por la ayuda británica.

Para culminar este apretado recuento histórico me parece pertinente señalar que ha petición expresa de la comunidad escolar las autoridades centrales de educación secundaria técnica accedieron a darle un nuevo nombre y número a la escuela el 22 de septiembre de 1987, denominándola a partir de entonces escuela secundaria técnica número 99, "Amistad Británico-Mexicana". Ese mismo año la embajada británica promovió un programa permanente de intercambio cultural con escuelas inglesas, siendo aceptado y hasta la fecha mantenido por el Clifton College, ubicado en el sureño puerto de Bristol, Inglaterra, y considerado uno de los diez colegios más importantes del mundo²¹. Dicho intercambio consiste en que una vez cada año un grupo de estudiantes y profesores de la e.s.t. 99 y del citado colegio inglés visitan por más de un mes las escuelas de Inglaterra y México, respectivamente; además de lo anterior la secundaria mexicana cuenta con estancias de practicantes del colegio del área de español del Clifton College, quienes

²¹ La calificación de ser una de las diez mejores escuelas del mundo en su tipo se retoma de la citada obra (sin autor, de 1997, *Apoyando para la educación. Un esfuerzo entre amigos. Escuela Secundaria Técnica 99. Semblanza 1987-1997*), y de la página web del citado colegio: <http://www.cliftoncollegeuk.com>.

brindan clases del idioma inglés a los alumnos de la secundaria mexicana²². Aunado a lo anterior de manera periódica la embajada inglesa realiza actividades de apoyo a la escuela para allegarle recursos económicos adicionales como donaciones por parte del banco HSBC y equipo de maquinaria para los talleres.

El moderno inmueble de la secundaria, la expectativa de que los educandos visiten Inglaterra o aprovechen clases de inglés impartidas por profesores británicos y el importante equipamiento de talleres y laboratorios, que ha crecido constantemente desde la refundación de la misma, han generado un fuerte atractivo para que un buen número de padres de familia tanto de la zona en que se ubica la escuela, como de otras distantes partes del Distrito Federal e incluso de los estados de México e Hidalgo, compitan por inscribir a sus hijos en esta institución. En distintos trabajos de investigación educativa se ha estudiado la trascendencia que para bien o para perjuicio de las escuelas tienen los directivos en la conducción de las mismas (Rockwell, 1990, 1995, Sandoval, 2000, Ynclán, 1998). Se plantea en estos trabajos que de manera peculiar en las instituciones educativas se signan sus perspectivas y capacidades en buena medida por el papel que desempeñen en ellas sus autoridades, en especial por el liderazgo que asuma su director o directora, adquiriendo estos actores un peso específico decisivo en la vida de las mismas. En el caso de la e.s.t. 99, puedo asegurar por las entrevistas y por la investigación documental que realicé, que la impronta que dejó el profesor Bayona, en su calidad de director de la escuela en la época de los sismos, marcó el devenir del colegio a través de una importante capacidad de organización, gestión y transmisión de aliento a sus allegados durante su administración y, en especial, en la difícil prueba de 1985.

Cabe señalarse en este sentido que la zona en que se ubica esta escuela tiene una enorme competencia de oferta educativa, principalmente de colegios particulares, por la influencia de la Basílica de Guadalupe que por medio de sus centros marianos propició una política evangelizadora y educativa que repercutió en la concentración, en las inmediaciones del Tepeyac, de un importante número de destacados colegios. Y en este sentido la presencia de una escuela pública como la de la secundaria técnica 99 que en este reñido mercado educativo cuenta un saldo favorable en su demanda de ingreso, que

²² Para más información del programa de intercambio cultural entre la e.s.t. 99 y el Clifton College se puede consultar la página web de la representación diplomática de Inglaterra en nuestro país: <http://www.embajadabritanica.com.mx/actividades/110703cliftoncollege.htm>.

incluso atrae alumnos un importante número de egresados de escuelas particulares y familias pudientes a sus aulas, es resultado de un complejo proceso que tuvo el soporte de la visionaria política del citado director.

Para satisfacer una demanda proveniente de los más alejados puntos de la zona metropolitana la secundaria pone a disposición de los alumnos y padres de familia un servicio concesionado de transporte escolar, constituido por tres camiones, que diariamente recorren tres distintas rutas para llevar a los estudiantes desde sus casas a la escuela y viceversa. Un servicio de esta naturaleza es inusual en escuelas públicas como la e.s.t. 99. También es una peculiaridad de esta escuela las grandes filas de autos que a la hora de entrada y salida de los alumnos constituyen un enorme nudo de congestión vehicular que inquieta a otros automovilistas que requieren de pasar en esos momentos por ahí.

Por efecto de una informal pero estable red de difusión oral de los beneficios de esta escuela entre los padres de familia y por los mismos alumnos y egresados de la institución se ha generado una aureola de eficacia acerca de la secundaria que la provee de una elevada cantidad de solicitantes que le permite depurar, por medio del examen de selección, a los alumnos mejor capacitados para enfrentar las formuistas pruebas académicas de esta naturaleza (Aboites, 2003). Alumnos que como habré de pormenorizar en los capítulos subsecuentes se caracterizan por provenir de sectores sociales en los que su capital cultural y su *habitus* (Bourdieu, 1982, 1984, 1986) se adaptan mejor a los paradigmas de evaluación predominantes y los que por esa razón están mejor posibilitados a destacar en la vida académica de las escuelas.

Por su parte la escuela secundaria técnica número 7, “José Guadalupe Posada”, mi otro centro de análisis, se ubica en la colonia Penitenciaria de la delegación política Venustiano Carranza, en la capital del país. Por su localización y relaciones culturales se sitúa en el perímetro que comprende al barrio de Tepito²³ y muchos de los usos y costumbres de los habitantes del lugar que conforman una singular identidad barrial (Rosas y Reyes, 1993, Aréchiga, 2003) permean la vida la vida interna de dicha institución educativa. La práctica del comercio, tanto formal como informal, como principal forma de

²³ Según la investigación de Ana Rosas Mantecón y Guadalupe Reyes Domínguez (1993), existen dos delimitaciones del barrio de Tepito: una considerada dentro de lo que se podría denominar su “corazón” y que se delimita por el eje 1

vida de los tepiteños, la defensa colectiva de sus espacios de trabajo y de vivienda ante las sistemáticas acometidas gubernamentales por reubicarlos y controlarlos, y la generación de una serie de artificios contestatarios contra el orden establecido, que lindan entre la legalidad e ilegalidad, y que van desde acciones coordinadas por sutiles redes de solidaridad vecinal hasta la producción de herméticos y crípticos códigos de lenguajes que salvaguardan los mensajes de recelosos interlocutores (*op. cit.*), orientan un interés más pragmático e inmediateista de los vecinos en la educación formal de sus hijos. Más que perspectivas de carreras superiores que requieran de la inversión de largos años de estudio se denota en los padres y alumnos una expectativa de pronta incorporación a la vida productiva, en especial a las actividades comerciales. Los sentidos significativos del uso de la escuela en contextos socioculturales como éste, no pueden interpretarse por los sistemas de evaluación imperantes que, como habré de demostrarlo en este trabajo, miden rendimientos académicos con esquemas que soslayan los fundamentos valorales de sus comunidades estudiantiles.

En este contexto en el número 85 de la avenida de Ferrocarril de Cintura, esquina con la calle José Joaquín Herrera, se alza un viejo pero decoroso edificio de dos plantas donde se localiza la entrada a la e.s.t. 7. La población escolar la constituyen 720 alumnos y la de trabajadores 66 personas que se distribuyen en sus funciones de la siguiente manera: 5 directivos, 22 trabajadores administrativos, 20 profesores de actividades académicas y 9 de talleres, así como 10 empleados de servicios estudiantiles complementarios. La secundaria ocupa un inmueble que construido a finales de los años 30´ sirvió de sede de una escuela propedéutica para las escuelas superiores del entonces flamante Instituto Politécnico Nacional (IPN). El acceso a esta construcción es un sólida y elevada puerta metálica en cuyo umbral interior se han preservado dos pequeños jardines bien cuidados que dan una grata impresión de entrada a la escuela. Un pasillo abre sendos laterales en donde se ubican, en su flanco izquierdo una oficina de servicios estudiantiles y la sala de maestros, y en su costado derecho se halla el auditorio escolar con cuidados acabados y muebles de madera que en una tenue penumbra generan una sensación de confort a través de sus pasillos en desnivel que terminan en un prominente escenario.

norte, la avenida del trabajo y la calle de Jesús Carranza, y otra demarcación “amplia” que al oriente se extiende a la avenida Ferrocarril de Cintura donde se ubica la secundaria técnica 7.

Continuando en el pasillo de la entrada se encuentran unas escaleras que conducen en su parte superior a las oficinas administrativas, la dirección, la biblioteca y un cubículo de coordinación académica de profesores. Siguiendo abajo, el pasillo de la entrada se prolonga en un largo sendero techado que en su parte derecha sitúa al dispensario médico, a un departamento de atención odontológica, dos aulas especiales para actividades académicas de español e inglés, y una aula acondicionada como laboratorio de computación; en su lado izquierdo una barda de celosía separa a un pequeño patio y a una casa que sirve como conserjería. Al final del cual se vislumbra el patio y el edificio de talleres.

Al norte del patio se encuentra un añejo edificio de aulas de cuatro niveles. En la estructura se observan bastos reforzamientos metálicos en forma de cruz que se extienden zigzagueantes por toda la pared y que fueron colocadas por el gobierno tras los sismos del '85. En este edificio se encuentran 16 salones de clases, un laboratorio de usos múltiples y las aulas-taller de actividades tecnológicas de dibujo industrial y secretariado. Los oscuros pasillos de la construcción que comunican las aulas son ligeramente iluminados por las consabidas celosías; esos usuales materiales de construcción de caprichosas formas geométricas que en nuestras escuelas de educación básica amén de airear y de permitir el paso de luz ayudan a menguar los recovecos para los rijosos, con la apertura de pundonorosos panópticos. Las aulas son oscuros espacios de 35 metros cuadrados apenas iluminados por largas lámparas de neón y por la tenue filtración de luz natural por unas ventanas opacadas por una pintura que les impide a los muchachos y muchachas asomarse al patio y las cuales están reforzadas por mallas metálicas.

La parte oriental del patio ubica a la construcción donde se ubican las aulas-taller de las especialidades de electricidad, carpintería y soldadura y forja. Al sur se extiende una pared por donde se pueden mirar modestas unidades habitacionales conocidas como de renovación habitacional, que fueron levantadas a raíz de los, ya citados, devastadores sismos de 1985 y donde se congregan decenas de familias en estrechos espacios y que serán la principal característica del contexto urbano que rodea a la escuela y en donde viven un buen número de los jóvenes estudiantes de la secundaria.

El patio de 30 por 45 metros contiene una cancha de básquetbol y es el sitio que congrega a los educandos en sus tiempos de descanso, en las ceremonias cívicas y actividades deportivas. En su parte oeste, a un lado del pasillo de entrada está erigido un

pequeño montículo en donde se alza el asta bandera y donde se instalan sistemáticamente las autoridades de la escuela durante las ceremonias cívicas. Un intenso color anaranjado domina en los acabados de los edificios, sólo matizado por otro color similar menos agresivo que se extiende por las columnas, vigas y puertas. Este agudo color, al decir de las autoridades de la escuela, fue impuesto por la delegación política al querer dar un rasgo distintivo a las escuelas públicas de la demarcación. Sólo un pequeño jardín frente al patio de la conserjería, en donde se yergue frondoso un solitario encino, contrasta con el cementoso paisaje de esta despejada área.

A un costado del edificio de talleres se localizan el almacén, la cooperativa escolar, un oscuro cuarto de mantenimiento y los sanitarios de los alumnos. En un ángulo de estos locales se halla otro acceso a la escuela y que sirve de entrada para vehículos que da a la calle de José Joaquín Herrera.

Mientras la e.s.t. 99 cuenta con dos turnos y una población estudiantil de 1550 alumnos, la técnica 7 imparte clases sólo en el turno matutino a una población de 720 jóvenes. Hace años las autoridades escolares se vieron en la necesidad de desaparecer el turno vespertino. Las actitudes rebeldes y peleas que entre los estudiantes menudean, así como la presencia de un tenue pero persistente tráfico de drogas y objetos robados al interior de la escuela, a pesar de las medidas disciplinarias que la actual directora ha impuesto, han afectado la demanda de ingreso y la conservación de la matrícula de la institución lo que derivó en la cancelación de las clases vespertinas. De esta manera por la forma en que se distribuyen los lugares para inscripción a secundaria por parte del SAID (ver nota), la e.s.t. 7 inscribe alumnos de una limitada demanda de ingreso, sin tener prácticamente posibilidades de seleccionar a los alumnos mejor calificados, e incluso admite a jóvenes que no tuvieron oportunidad de entrar a la escuela que habían solicitado de manera preferencial y que por el sistema de asignación no tuvieron otra opción que esta escuela.

Dentro del sistema disciplinario que distingue a la técnica 7 y del que tendré oportunidad de describir con más detalle en los capítulos siguientes, me llamó la atención cómo las salidas a los sanitarios por parte de los estudiantes están constreñidas por reglamento a breves lapsos entre clases para evitar, como después lo comprendí, que los estudiantes pudieran traficar con drogas, objetos hurtados o involucrarse en alguna bronca en el refugio que les representan los retretes. También es importante señalar cómo

ambas escuelas secundaria cuentan con bardas perimetrales casi exentas de los ya típicos rayados juveniles, *graffitis*, por la acción de un extenuante ejercicio de permanente repintado que ejemplifica las estrictas directrices disciplinarias de este tipo de escuelas y que las diferencia de otras.

En estos campos de trabajo me concentré por tres años consecutivos para adentrarme en una subyugante marea de experiencias culturales juveniles. La frialdad inicial de su corriente me hizo comprender las disimilitudes del medio en que me habría de mover y el del cual yo provenía; de igual forma un elemento tan cercano y lejano a la vez mostraba con su brusca acogida el riesgo de dejarme llevar por su fuerza sin permitirme ver más que su vertiginosa superficie y escarpadas salientes; pero mostraba asimismo la sugestión de adentrarme en su fondo más tranquilo y templado, en el que esperaba encontrar en su lecho interesantes materiales que aguardaban para salir a flote y por los que valía la pena exponerse para ayudarlos a alcanzar la superficie.

EL OFICIO DE ESTUDIANTE

El encuentro con la escuela

Días antes del inicio formal del ciclo escolar los alumnos de nuevo ingreso participan en una serie de actividades programadas por las autoridades escolares que tienen como fin acercarlos a su nueva escuela. Invariablemente acompañados por sus padres los chicos y chicas se arremolinan puntualmente a las puertas de las escuelas para participar en el llamado Programa de Adaptación al Medio Escolar (PAME). La mayoría de ellos asiste aún sin el uniforme escolar y cargando una escueta bolsa con un cuaderno y su *lunch* -que se diferencia de las voluminosas mochilas que habrán de llevar en unos cuantos días más-, creando un ameno cuadro multicolor de juveniles vestimentas, cuyos alegres tonos refuerzan la lozanía de sus intranquilos portadores. Ante la ausencia de la mayoría de los estudiantes, el edificio escolar sin sus actividades cotidianas aún normalizadas parece imponente ante las asombradas miradas de sus nuevos ocupantes que en compactos grupos siguen con sigilo a sus guías. El itinerario del PAME incluye pláticas acerca de la disciplina que habrán de observar los alumnos en la secundaria, recomendaciones para atender sus diversas tareas académicas, recorridos en las diferentes áreas escolares, el conocimiento del currículum, de los horarios y de las especialidades que se imparten en los talleres, ensayos del himno a las secundarias técnicas, y la presentación de las autoridades con que tendrán relación los jóvenes.

Las reiteradas advertencias que han recibido en los últimos días sobre la importancia de su ingreso a la educación secundaria y el cúmulo de recomendaciones acerca de las implicaciones que conlleva su nuevo papel como alumnos de ese nivel educativo, adosadas con el trato deferente y de apercibimiento que les dispensan en el programa de ingreso a la escuela, les permite comprender a los jóvenes el nuevo estatus que implica el paso que están dando. Esta percepción les provoca un sentimiento ambiguo: cierto temor por emprender una etapa en la que se les ha insistido que “serán cada vez más responsables de sus actos” y que, por lo tanto, prescindirán de manera paulatina del resguardo que implicaba su infancia, y el ánimo por aventurarse en el excitante terreno que implica su pubertad en el contexto escolar.

Ante lo inoportuno que resultaría entrevistar en sus primeros momentos en la escuela a los noveles integrantes del PAME por el estado de tensión en que se

encuentran, en un interesante ejercicio retrospectivo de las experiencias que pasaron en sus contactos iniciales con la secundaria los jóvenes de mis grupos focales recordaban de manera vehemente algunos hechos relevantes: “Me sentía realmente emocionada. Mis papás me habían recomendado no sé cuántas cosas antes de entrar a la escuela. Que debía cuidarme de esto y de aquello, que iba a encontrar gente de la que debía cuidarme, que no debía aceptar drogas, en fin me decían tantas cosas que al final más me llamaba la atención entrar en la 'secun' y probar yo misma de qué se trataba”; “Pues en mi caso como yo ya tuve dos hermanos que estuvieron en la escuela, la verdad ya no hubo tanto 'choro', pero sí se me hacía 'chido' entrar a la escuela pues yo ya sabía que aquí ya podías ser un poco mas libre, más maduro, tu sabes, como que te respetan más”; “Huy los primeros días fue muy emocionante. Se me hacía la escuela bien grande, bien bonita. Como que se me hacía un sueño haber podido entrar aquí. Nos traían como si fuéramos turistas enseñándonos la escuela y yo me imaginaba en los salones, en los talleres. En fin, para mi fueron momentos muy padres...¡Ah! Y además todos los prefectos y maestros me decían 'señorita’”; “Sí fue emocionante entrar porque tu nomás ves a los chavos y a las chavas y te preguntas cómo serán. Te fijas en algunos y los ves bien 'sangrones', bien alzados, y yo pues mejor me la pasaba dibujando en mi cuaderno... Los prefectos se la pasan diciéndote que no se permite esto o que no se permite lo otro, que no quieren que cambies y te descompongas como los de segundo o tercero, en fin. Y luego cuando conoces a los maestros te quedas de a tres. Se te hacen un montón y te figuras que va a estar 'cañón' entenderles a todos. Y bueno pues ya sabes, hay que aguantar que a uno lo 'chamaqueen' pues nos ven bien menso”, “Para mi fue algo muy importante. Mi papá estudió en esta escuela y me platica cosas muy padres de su tiempo. Yo creo que es como si pasara una a la adolescencia y pues tenía que hacerme a la idea de que ya no era una niña y pues que tenía que cambiar”; “La verdad la noche anterior no pude ni dormir. Me quedaba pensando cómo sería mi vida en la escuela. Pensaba en que iba a conocer muchos chavos guapos y que a la mejor a uno de ellos le iba a gustar y que seríamos novios. Me habían dicho que la secundaria era más difícil que la primaria y yo pensaba en qué iba a pasar si yo no la hacía y reprobaba. ¡Imagínate yo nunca había reprobado! Deveras miles de cosas pasaban por mi cabeza”.

Una de las características de la educación secundaria, de las que más hacían referencia los jóvenes en las entrevistas, era la dificultad que la mayoría de ellos veían al

tener que tratar en este nuevo nivel de estudios a diferentes maestros “especialistas” de cada materia. A reserva de abordar con más detenimiento en el siguiente capítulo este tema, es importante hacer notar que una de las fuentes cotidianas de la fragmentación del currículo -que los investigadores de temas educativos han revelado como una de las principales deficiencias de la educación secundaria- es el conflicto que los alumnos de nuevo ingreso tienen al tratar con 11 profesores titulares de cada una de las materias, cuando en las escuelas primarias públicas de donde provienen la mayoría de los alumnos llevaban 8 materias en su último grado y en donde, en lo fundamental, trataban con un docente responsable de su grupo. “Mira una de las cosas que me volvían loca es el conocer a tantos maestros que me iban a tocar [...] llegaban unos con caras de pocos amigos que hasta miedo dan, otros bien amables y sonrientes, pero como que nomás no, y bueno sentía que la cabeza me iba a estallar de oír sus formas de calificar, sus reglamentos, los útiles que pedían, sus amenazas”, “La neta yo vengo de una escuela particular y ya me acostumbré a trabajar con muchos 'profes', pero al ver a los de aquí sentía que como que cada uno trataba de ser más que los demás y sentía que iba a estar duro quedar bien con todos”, “Nomás debías ver la cara de los chavitos cuando llegaban los maestros. Todos quietecitos, sin moverse, escribiendo todo lo que les decían. De verdad hasta respiraban cuando nos dejaban solos”, “Cuando llegué a la casa le dije a mi mamá que ya no quería venir a la escuela, ya tenía la cabeza revuelta de todo lo que nos habían dicho. Te juro que aunque había escrito lo que cada maestro pedía, la verdad ya no sabía ni qué había pedido cada uno y sentía que si me equivocaba me iban a regañar”. Este trascendente y contradictorio encuentro de los estudiantes de nuevo ingreso con la forma de atender sus responsabilidades académicas fue un momento crucial en esta nueva etapa de sus vidas.

El ascenso del nivel educativo primario al secundario adquirió un valor simbólico de relevancia en el plano de la capilaridad social, sobre todo en los momentos en que la masificación del mismo en los años 60's ofrecía cierta garantía de mejoría en la gradación económica. Herederos de esas generaciones, los padres de los alumnos con los que trabajé en esta investigación educan a sus hijos en la consideración de que los estudios formales les permiten enfrentar en mejores condiciones las exigencias de competitividad

de los mercados laborales¹, fomentando en los educandos una alta estimación en su ascenso a través de ella.

La importancia que adquiere en los alumnos y en sus familias el ascenso por los niveles educativos nos hace recordar las lúcidas aseveraciones de Van Gennep donde sostenía que la vida es un continuo cruzar umbrales para los grupos como para los individuos, entonces –decía- el “vivir es un incesante disgregarse y reconstituirse, cambiar de estado y de forma, morir y renacer” y –agregaba- “siempre hay nuevos umbrales que franquear: umbrales del verano o del invierno, de la estación o del año, del mes o de la noche; umbral del nacimiento, de la adolescencia o de la madurez; umbral de la vejez; umbral de la muerte, y umbral de la otra vida”². El relacionar estas afirmaciones con las vívidas experiencias de los jóvenes al ingresar a la secundaria nos llevan a considerar las etapas de progreso en los grados escolares como fases con un fuerte peso simbólico en nuestra sociedad, como etapas que exigen cambios en los marcos significativo-valoracionales de los individuos, que se asemejarían en cierta medida a los ritos de paso de las sociedades tradicionales.

La educación formal está apoyada en distintas formas de ritualización que fomentan una identidad propia de los integrantes de las comunidades escolares, que les otorgan además ciertos rasgos de distinción con respecto a los no integrantes³. La percepción de los jóvenes estudiantes de secundaria que de estaban cruzando un umbral que les otorga un nuevo estatus al ingresar a ella -como puede apreciarse en sus declaraciones- va acompañada con la creencia de que el desarrollo de su pubescencia en este contexto los reviste de estimaciones contradictorias: de esperanza y temor, de percibirlos como

¹ Como procuré explicar en el capítulo III, existen marcadas diferencias en los perfiles socioculturales de los padres de familia de los alumnos de los planteles estudiados. Mientras el capital cultural de los padres de familia de los alumnos de la EST 99 son más elevados en los rubros de formación académica (capital escolar) y del capital cultural en su aspecto *objetivado*, esto es en el conjunto de bienes con los que cuentan los sujetos y se relacionan cotidianamente (De Garay, 2003) para sus tareas escolares y extracurriculares, las familias de los alumnos de la EST 7 tienen una valoración más pragmática de la educación formal que los hace estimarla más como condición de credencialización, que como proveedora de saberes y habilidades pragmáticas.

² Citado en Díaz Cruz, Rodrigo, 2002, con base en la obra *Los ritos de paso*, de Arnold Van Gennep. Madrid: Editorial Taurus, 1986.

³ Sin soslayar las discusiones acerca del concepto de ritual, que se han dado en los círculos académicos, se habrá de aceptar el valor heurístico de la definición de ritualización como aquellos comportamientos convencionales que segregan e integran a los actores humanos en *ciertos contextos*, esto es como factores que *incluyen* y *excluyen* a los actores respecto a la ejecución de ciertas acciones (Gluckman, Max, *Essays on the Ritual of Social Relations*, *cfr.* en Díaz, *op. cit.*). para comprender uno de los más relevantes signos identitarios de las sociedades actuales, como son los certificados académicos, con sus decisivas capacidades de identificación y exclusión de importantes sectores sociales.

individuos fuertes y a la vez como seres vulnerables, de sujetos lúcidos e ingenuos, adelantados y precoces, etcétera.

Para considerar estas valoraciones contradictorias acerca de los estudiantes en su ingreso a este peldaño educativo también vale recordar que Víctor Turner (1988) desarrolló los planteamientos de Van Gennep sobre los ritos de paso, para explicar algunas de las practicas significantes creadoras de identidad de las sociedades actuales y mostrar la existencia de determinadas etapas marginales o liminales por las que atraviesan los individuos en los momentos de tránsito por los umbrales de la compleja vida social. Turner sostenía que en la fase marginal o liminal el ser transicional no obedece a lo sagrado o a lo profano, o bien pertenece a ambos; donde ya dejó de ser lo que era y todavía no es lo que será; en esta fase no está aquí ni allá; está entre lo uno y lo otro.

Si bien para ciertos planos analíticos esta etapa transicional puede entenderse como un proceso que cruza los tres años de educación secundaria, para los alumnos abarca sus propios tiempos de integración o afiliación a la comunidad estudiantil con la que convivirán durante ese lapso. Como lo muestra Adrián De Garay (2003:26) entre los conceptos de *integración* y *afiliación* existen diferentes fundamentos teórico-metodológicos, pero ambos refieren a los procesos que desarrollan los alumnos para lograr la pertenencia a sus comunidades. El término de *afiliación*, en particular lo propuso Alain Coulon en su esfuerzo por aprovechar las bondades de la etnometodología al campo de la investigación educativa al introducir las propuestas teóricas de Bourdieu en ella. Coulon (1995) planteo que el concepto de afiliación implica la necesidad de los alumnos de conocer y seguir las reglas (tácitas o explícitas) que existen en la escuela, para lograr la pertenencia y sobrevivencia al medio escolar. El sociólogo francés desarrolla un planteamiento que expuso en 1990 en su tesis doctoral *Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*, de la Universidad de París: para ser estudiante de una institución y aspirar a culminar los estudios, no sólo se requiere inscribirse y asistir a ella, se requiere aprender el oficio de estudiante. A costa de marginarse del medio escolar y ser eventualmente eliminado del mismo o autoeliminarse, aprender el oficio de estudiante implica conocer y aprovechar la *practicidad de las reglas* implícitas y explícitas. De su habilidad para decodificarlas, manejarlas y transmitir las dependerá no sólo la sobrevivencia de los alumnos en el medio institucional sino también, y en gran medida, los resultados para el éxito o el fracaso

escolar. La exigencia de adquirir esta habilidad como es de suponerse es una necesidad para todos los estudiantes, pero por su calidad de principiantes se concentra de manera especial en aquellos que son de nuevo ingreso.

Como se comentó en los capítulos anteriores -siguiendo en este sentido la propuesta analítica de Adrián De Garay (2003)- toda institución educativa para el cumplimiento de sus funciones desarrolla dos sistemas: el *académico* y el *social*. El primero de ellos se refiere a las prácticas y estructuras organizacionales que se centran alrededor del currículum formal -planes y programas de estudio-, la infraestructura académica y administrativa, y los recursos humanos -directivos, docentes o administrativos- vinculados por la normatividad y expectativas formales, para el cumplimiento de sus labores; el segundo sistema, el social, integra los procesos y prácticas de interrelación que se producen en la comunidad escolar en su conjunto, fuera del ámbito de la currícula formal y explícita y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en estricto sentido. A su vez el sistema académico puede diferenciarse para su análisis en el sistema académico *formal*, que alude a los propósitos, relaciones y acciones que se llevan a cabo institucionalmente en la consecución de los propósitos escolares declarados y normados y que pasan directamente por la visión instrumental de la escuela; la otra parte es el sistema académico *convencional*, que consiste en las prácticas, hábitos, rutinas y mecanismos que operan en la vida cotidiana de las escuelas en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, de dirección y administración, pero que no se evalúan comúnmente por la visión pragmática del funcionamiento institucional, a pesar de afectar la dinámica escolar.

El planteamiento de esta propuesta analítica permite explicar los distintos ámbitos que conforman a las escuelas y de los cuales se deriva una trama dinámica de intereses y relaciones que, de diversos sentidos, inciden en la vida escolar. Apoyándome en una digresión que permita ilustrar la concatenación de estos sistemas existentes en la vida escolar, podría pensarse en una institución educativa con una sólida infraestructura, con programas de avanzada y suficiente personal para cubrir las áreas de trabajo (eficiente sistema académico formal), pero con arraigados hábitos de simulación de funciones, tráfico de calificaciones y relajada aplicación de la normatividad (deficiente sistema académico convencional) y una comunidad escolar sin relaciones conflictivas que afecten el funcionamiento inmediato de la escuela (sistema social indeterminado). Una evaluación

instrumental podría arrojar resultados favorables para la institución, no obstante padecer fuertes deficiencias que requerirían ser atendidas.

Así pues una escuela no cumple sólo con sus funciones académicas, preparar a los alumnos en los propósitos de currículum, si no que también coadyuva en la formación de una serie de aspectos procedimentales, cognitivos y axiológicos que circulan a manera de propuestas difusas en los sistemas sociales de ese medio. De esta forma, un estudiante exitoso será aquel que además de contar con las aptitudes y capital cultural necesarios para enfrentar la empresa académica construya las relaciones necesarias para el cumplimiento de sus objetivos y adquiera la disposición subjetiva para comprender y utilizar los códigos sociales en que se base la comunidad escolar en que se desenvuelva (habitus) e interiorice el sistema de valores prevaleciente en la institución educativa (ethos). Los casos de alumnos con potencialidades de sobresalir y que son opacados o definitivamente excluidos del sistema escolar lamentablemente menudean en la vida de las escuelas. Los estudiantes “Robinson Crusoe” que se apartan por completo de la comunidad para hacer su vida totalmente independiente y salir airoso de su aventura no existen en las escuelas. Hasta los llamados “ratones de biblioteca” requieren de los nexos más elementales para subsistir en el agreste medio académico; requieren cultivar así sea un básico sistema social.

De manera semejante se puede afirmar que dependiendo de la calidad y estabilidad de las interrelaciones que establezcan alumnos de menores alcances intelectuales que otros mejor dotados, les permite potenciar sus cualidades al grado de sobresalir del conjunto. En este sentido la interrelación entre capital cultural-aptitudes y capital social es fructífera y proporcional en el éxito o fracaso escolar. No resulta ocioso detenerse a reflexionar acerca de los habituales casos de los alumnos que sin llegar a ser considerados de excelencia van llevando su vida académica sin sobresaltos ni mayores esfuerzos al conocer la lógica de operación de los sistemas de la escuela y la practicidad de las reglas que imperan en los mismos, para negociar su permanencia y avance en el mismo. Estos alumnos que practican la “ley del menor esfuerzo en las escuelas” (De Garay, 2003) y que van acreditando sus materias sin aplicarse demasiado, negociando muchas veces sus promociones, constituyen el grupo prevaleciente de la comunidad estudiantil y tienen como objetivo principal la credencialización, más que la adquisición integral de los objetivos curriculares proyectados para ellos. “En su vida escolar [...] siguen

desarrollando prácticas aprendidas [...] cuya lógica de operación consiste en apreciar que la academia, el conocimiento, el aprendizaje, el dominio de habilidades y el saber en sí, son negociables” (*ibid.*:131).

Es común escuchar entre los profesores de secundaria las diferencias que hacen de los distintos grupos de alumnos a partir de su grado escolar. De manera general se sostiene que los alumnos de primer año son más dóciles, disciplinados e interesados en los asuntos de la escuela. Incluso se registraron algunas aseveraciones de profesores de ambos planteles en los que se sostenía que el trabajo docente con alumnos de primer año les complacía por la “ternura”, “simpatía”, “gracia” y “sentimiento de ayuda” que les inspiraban los educandos. De manera paradójica las estimaciones que se hacen de los alumnos al pasar a su segundo grado cambian de manera tajante. La gran mayoría de profesores y autoridades aseguran que el segundo grado es el que mayores dificultades presenta para imponer la disciplina entre los jóvenes y centrar su interés en los temas académicos. El tercer año se considera un grado difícil, de “muchoa indisciplina”, pero controlable.

La explicación que de manera amplia se da entre los trabajadores de estas escuelas a los importantes cambios de actitud de los jóvenes después de su primer grado, muestra de manera clara cómo el principio de disciplinamiento con que fue fundada la secundaria en México y el ejercicio del poder que se hace necesario para ello, afecta de manera directa el funcionamiento de la institución. Se afirma que si los alumnos de primer año son más controlables y susceptibles de orientarse hacia los objetivos pedagógicos se debe a que su reciente ingreso al nivel secundario los mantiene aún ajenos a las mañas de sus condiscípulos de los grados superiores. Los de tercer año han desarrollado hábitos, costumbres y artificios que los hace contestatarios e irreverentes, pero ante los cuales la amenaza de poner en riesgo la obtención del certificado de secundaria es una contundente argucia para domeñarlos. En contrapartida, la complejidad del trato con los alumnos de segundo año radica en que mientras ellos han adoptado las “malas costumbres de sus compañeros”, el argumento de reprobarlos en alguna materia no es tan contundente como para los que finalizan la escuela, pues a pesar de llegar a tener algunas materias reprobadas los jóvenes de ese grado pueden ser promovidos al tercer año. De esta manera el segundo año de secundaria constituye una interfase propicia para el cuestionamiento de las reglas formales y para desarrollar prácticas alternativas en un

medio en que los propósitos pedagógicos pierden relevancia para los estudiantes ante el ejercicio lúdico de su sociabilidad, o como dicen ellos con una fina ironía: para "desafanarse" (des-afanarse), desatarse o "reventarse"; es el tiempo ideal para "echar desmadre".

Examinemos algunos comentarios de profesores respecto a los cambios de sus alumnos:

- *"Sinceramente yo prefiero los primeros años. Con ellos tu puedes agarrarlos desde abajo y formarles hábitos. Están en una edad propicia para que entiendan cuál es el mejor camino. En segundo de plano ya no escuchan y se vuelven rebeldes y burlones. Como que les entra duro la adolescencia y se olvidan para qué vienen a la escuela. En tercero bueno están insoportables pero hay maneras de hacerlos entender, pues se juegan su futuro. Como sea, para mí, no hay como los primeros"* (profesora de actividades tecnológicas con 22 años de servicio docente).

- *"Yo escogí dar clases en tercero. Sé que es difícil pero la verdad es que es una buena forma de enseñarles temas que les van a servir en la 'prepa'. Trato de abarcar el programa y darles un poco más. Mi materia es difícil y eso me ayuda a controlarlos, pero lo importante es que tú impongas desde el principio las reglas del trabajo. Yo no permito que se me quieran subir a las barbas, como al profesor [...] de segundos, ni los 'chiqueo' como la maestra de primeros. El tercero es para trabajar y si no quieren pues allá ellos. Los que se afectan son ellos mismos. Yo ya tengo mi vida hecha pero ellos no"* (profesor de matemáticas con 15 años de experiencia docente).

- *"El hecho de trabajar con los tres años te da estrategias para tratarlos. No, no puedes tratarlos igual; lo que te sirve para unos para otros no. Yo les digo: en primeros es como su paraíso, pues todo lo ven de color rosa. Son amables, respetuosos, cumpliditos y te permiten tratarlos como se debe. Pero en segundos cambian por completo, se vuelven egoístas, altaneros, irresponsables, 'novieros'. De plano es cuando empiezan a tomar mal camino y les digo que están como en el infierno. Pero en tercero... ahí es su purgatorio. Ahí me pagan todo lo que me hicieron. Ahí se tienen que arrepentir de sus insolencias, pues si yo lo quiero con un cinco ya no tienen sus papeles"* (profesor de historia y formación cívica y ética, con 12 años de experiencia docente).

- *"Cuando llegan los ves tan chiquitos que te inspiran ternura, pero nomás van creciendo y van agarrando mañas. Las señoritas nomás ven que se pusieron bonitas y que traen a todos bobos y pues ya se empiezan a pintar, a subir la falda, a coquetear, a tener novios, y de la escuela ¡nada! Si al principio hacían sus tareas, te entregaban los cuadernos limpiecitos, participaban en clase y estudiaban para los exámenes, después nada. Y de los chicos ni se diga, sus neuronas no los dejan pensar más que en juegos y en el sexo. ¡De veras, no piensan en otra cosa! Mira si los*

dejas un ratito solos nomás fijate que hacen. O se ponen a jugar o a andar tras las chamacas. ¿Tu crees que a eso los mandan sus papás a la escuela?” (profesora de español con 18 años de servicio docente).

- “Yo creo que muchos compañeros no entienden que necesitamos comprender los cambios que tienen los adolescentes. Están en una etapa en que de un día para otro cambian sin darte cuenta. Y bueno pues ellos [los alumnos] buscan la forma de dar salida a todas sus energías. Sí es cierto que a veces nos desesperan, pero hay que ponernos en sus zapatos. ¿O a poco tu o yo no fuimos así? Si realmente estudiaran cómo es la adolescencia se darían cuenta que al inicio recibimos niños y que ya salen casi convertidos en unos hombres y pues nosotros debemos adecuarnos a esos cambios” (profesora de inglés con tres años de servicio docente).

Disquisiciones que nos dan cuenta de impetuosos cambios de los estudiantes que se perciben desde la perspectiva docente como efectos del desarrollo de su pubescencia o de una mal lograda formación de buenas costumbres, y que llevan a los maestros a adoptar variadas actitudes y medidas disciplinarias en el cumplimiento de su labor. Mutaciones que van más allá de los factores biológicos o éticos, pues plantean la existencia de elementos causales de índole cultural que conducen a los jóvenes a la introyección de las reglas de convivencia de la comunidad a la que pertenecerán y de la adquisición de la destreza de moverse en el medio educativo usando los principios y códigos que prevalecen. En otras palabras, para lograr la integración y permanencia de los educandos en el complejo medio escolar se requiere la adquisición de una nueva función, lograr dominar el oficio de estudiante.

Interpretando códigos

En mi noviciado como investigador de la cultura de los estudiantes hacía de manera regular en mis entrevistas preguntas directas con las que quería comprender la valoración que los alumnos hacen de su experiencia educativa. Una pregunta infaltable era la de que me comentaran lo qué para ellos significaba la escuela secundaria. Invariablemente obtenía de estos interrogatorios respuestas homogéneas, réplicas literales, que me decían que para ellos la escuela era un lugar “muy importante” al que acudían a estudiar, a prepararse para “ser alguien en la vida”; un nivel de estudios que seguía de la primaria,

“más difícil”, en el que se capacitaban para entrar a la preparatoria y, después, tomar una carrera. A la pregunta de que si les gustaba la asistir a la escuela, me respondían que sí; que les gustaba estudiar ya que así “saldrían adelante”, que “a eso iban” y que esperaban salir bien preparados de la escuela. Mi impulsivo interés por conocer la relevancia que tenía para ellos su tránsito por la escuela, me llevaba a obtener respuestas que como clichés se repetían constantemente y el las que obviamente no lograba captar los aspectos significativos que pretendía. La primera idea que surgió de esta amarga experiencia es que debía pulir mis técnicas de abordar y sondear a mis entrevistados pues, según lo percibía, sus respuestas se bifurcaban de mi objetivo de análisis: el conocer de manera objetiva el parecer de los alumnos respecto a la secundaria.

Al observar a los jóvenes en el desparpajado ambiente diario de la escuela, al constatar la poca importancia que le concedían a las labores académicas y al testimoniar la mayor relevancia que para ellos tenían otros aspectos de su vida al interior de la secundaria, me inclinaba a pensar que la *forma* en que hacía mis entrevistas adolecía de eficacia para llegar a la verdad. Me convencía que los jóvenes recuperaban y adoptaban el discurso formal sobre la secundaria y lo vertían literalmente como resguardo a un posible cuestionamiento de su quehacer como estudiantes. Con el paso del tiempo, al consolidar su confianza y al asegurarme éstos la profunda suspicacia que les despertaba mi persona, me confirmaba que todo había sido una cuestión de acuerdo y que finalmente había recopilado suficientes testimonios para explicar la parte real de la significatividad de la educación secundaria para los estudiantes. No obstante en la revisión de mis grabaciones, al escuchar las contundentes y convergentes afirmaciones de las y los jóvenes de ambas escuelas, me asaltaba la duda: ¿podía haber dos sistemas de valores que condujeran a sendas verdades?

La existencia de los distintos sistemas prevalecientes en la vida escolar lleva a los educandos a aprender su oficio como estudiantes en diferentes planos que contienen a su vez sus propios códigos y reglas. El *sistema académico formal*, más apegado a la normatividad institucional, obliga al conocimiento de los *deberes* de los estudiantes que conducen a la *certificación* de su paso por la secundaria. Deberes que abarcan desde la asistencia y cumplimiento de sus labores académicas hasta la observancia escrupulosa de los trámites burocráticos a que se comprometen los alumnos en su inscripción a la institución. Este plano por supuesto tiene, en términos de Giroux (1992), una gramática

social consistente en un lenguaje, principios y prácticas propias bajo los que hay que conducirse para hacer funcional su desenvolvimiento en él.

La vertiente *convencional* del sistema académico al articularse de manera paralela e interdependiente al *formal* construye una gramática social interrelacionada con éste. No obstante al apoyarse en la interpretación de la red normativa por parte de actores con una historicidad propia y en contextos diferentes, los elementos significantes del sistema académico convencional divergen y se contraponen en ciertos momentos a los de su contraparte formal. En este sentido la semántica de las palabras o acciones puede entenderse de manera distinta y a veces hasta contrapuesta entre los sistemas académicos formal y convencional, a pesar de su paralelismo e interrelación. Términos comunes en el lenguaje pedagógico tales como la disciplina, la aprobación o reprobación, la excelencia de un estudiante, dentro del sistema académico formal tienen sentidos relativamente unívocos mientras que en el sistema convencional pueden interpretarse de distintas formas. La compleja polisemia de la gramática del sistema convencional obliga a los actores a aguzar su percepción del contexto y los sujetos que plantean determinadas expresiones, ya que dependiendo del correcto sentido de una acción, un gesto o una palabra se beneficiarán o perjudicarán algunos aspectos de su vida académica.

Por su parte el sistema social de las escuelas, que tiene obviamente una intrínseca relación con el académico, contiene prácticas de trato de los integrantes de la comunidad escolar en ámbitos que no son propios del proyecto curricular. Para los alumnos estas prácticas tienen una relevancia especial pues con ellas se apoyan para desarrollar sus procesos identitarios de adscripción y diferenciación con los grupos y estilos juveniles que van conociendo, así como el establecimiento de las relaciones de camaradería, amistad y amoroso sentimentales, fundamentales en su autorreconocimiento. Pero no obstante la importancia de este campo para los alumnos la interpretación de los códigos que se desarrollan entre los grupos juveniles no es sencilla. No se trata sólo de conocer los lenguajes, vestimentas, gustos musicales o prácticas habituales de un grupo con el que alguien se identifique; se debe buscar la aceptación e integración al mismo, pasando por los mecanismos y pruebas de aprobación. Para los jóvenes no es relevante mimetizarse en un estilo o moda determinada, la significatividad se alcanza cuando se sabe reconocido por los otros como parte de esas expresiones culturales.

El desarrollo de esa especial habilidad criptográfica de interpretación de los códigos del sistema social escolar se conoce y aprende a ser utilizado, según Alain Coulon, en la interrelación directa con los miembros de la comunidad. "El código no es una cosa exterior a la situación. Siendo algo práctico, con enunciados indiciarios, la interacción hace al código. [...] El código no es objeto de conversaciones, [...] él es vivido. El código es generalmente tácito, pero al mismo tiempo estructura la situación" (Coulon, 1995: 40). El sistema social sirve de amalgama de intereses distintos y prohija códigos diversos y a veces hasta encontrados. Los alumnos no tienen sólo que aprender las claves de los distintos gestos, albures, jergas, etc., de sus pares, también tienen que saber interpretar las reglas implícitas del trato con sus profesores, prefectos, autoridades y en general de los trabajadores de la escuela. De esto depende la correcta interconexión de los códigos existentes en los distintos sistemas para su aprovechamiento, la aplicabilidad de las reglas.

Vistos así los sistemas escolares no son de ninguna manera llanos, pues muestran distintas facetas que se amoldan y ajustan en planos de variables orientaciones y virajes a los del otro sistema. Curiosas asimetrías que no obstante su multiformidad se acoplan entre sí formando la compleja estructura escolar. Esta singular organización se asemeja a esos rompecabezas que con irregulares y, a primera vista, incongruentes piezas forman poliedros geométricos, que se hacen distinguibles sólo mediante el hábil armado de sus caprichosas piezas.

A realizar un armado semejante se enfrentan los distintos integrantes de las comunidades escolares si pretenden comprender los fenómenos que ocurren en el seno de las escuelas. Pero si esta labor es una asignatura pendiente para todos los que integran la escuela para comprender mejor su medio de trabajo, por la condición subalterna en que se encuentran los alumnos dentro de la estructura jerárquica de las instituciones la interpretación de las reglas tácitas y expresas de la escuela se convierte para ellos en una imperiosa necesidad. Efectivamente, para un profesor o una secretaria existen intereses más acuciosos que el de la construcción identitaria y la integración con sus grupos de pares, y su permanencia en la institución educativa no está sujeta a la presión de una sistemática y veleidosa evaluación académica. De esta forma la singular hermenéutica de interpretación del contexto en que se desenvuelven los alumnos afina de

una manera especial sus sentidos para reconocer las más variadas señales de su entorno. Veamos en este sentido algunos testimonios recogidos entre los jóvenes:

- *“Tu tienes que aprender a conocer a cada maestro. Cuando llegan y se presentan te dicen un montón de cosas que la verdad te asustan. Que son muy estrictos, que no permiten que juegues, que te van a revisar los cuadernos, que te van a bajar puntos si te portas mal. Bueno, un montón de cosas. Pero al irlos conociendo te das cuenta que no son así. Por ejemplo el maestro de [...] que es licenciado por las mañanas y que era uno de los que más nos asustaba, llega nomás a dormirse en la clase. Nos deja que leamos unas hojas del libro y que saquemos un resumen de lo que entendimos. Y yo pues la verdad nomás leo por encimita de qué se trata y le escribo un ‘chorote’, eso sí con mis plumas de colores para que se vea bonito, y siempre me pone diez. Ya luego pues me pongo a platicar con mis amigas o a hacer una tarea de otra materia [...] no como los otros niños que nomás ven que el maestro empieza a cabecear y empiezan a echar relajo. Con ellos el maestro sí se enoja y los castiga y les baja la calificación. De lo que se trata es de no molestarlo”* (Alumna de segundo año del turno vespertino, considerada una estudiante ejemplar pues siempre se ubicaba en el cuadro de honor) ⁴.

- *“Pues es cosa de que te pongas listo. Cuando el maestro de [...] llega con su cara de pocos amigos ¡Aguas! Porque nomás busca quien se las pague. Y ahí es cuando debes estar quietecito, sin buscarle. Pero cuando te fijas que está contento, pues ahí si puedes echar ‘despapaye’. Claro sin pasarte pues como que es muy voluble y te puede cambiar así. Es cosa de ‘medir el agua a los camotes’ y te la puedes pasar ‘chido’ con él”* (Alumno de tercer año, sin ser destacado académicamente era un alumno regular, esto es que no acumula materias reprobadas).

- *“No sé cómo a otras las reportan a cada rato por ‘volarse’ las clases. Nosotras ya le aprendimos. Cuando nos aburre una clase o inventamos de que vamos a ver a un maestro o de que nos urge una toalla, que nos sentimos mal o que nos gana la ‘pipí’. En fin pretextos no faltan, pero debes saber a quién se lo dices, cómo se los dices y claro que no los vayas a cansar. Luego, afuera, pues ya conocemos a los prefectos. [Tal prefecto] es bien ‘caliente’ y te ‘hace el paro’ si le das por su lado, pero con [otro prefecto] pues tenemos que llegar bien serias preguntándole por cosas de la escuela. Aunque sí la verdad, como que ya ‘se la huele’ y con él le tenemos que bajar. O luego vas con los maestros a hacernos las interesadas de la tarea, que no le entendimos o que nos*

⁴ El cuadro de honor es una forma de estimular el aprovechamiento académico de los alumnos al colocar en un recuadro que se encuentra a la vista de la comunidad escolar la fotografía, nombre y grupo escolar de aquellos que obtuvieron un promedio de calificaciones mayor al nueve. Este instrumento pedagógico que está comisionado al Departamento de Servicios Estudiantiles y se renueva en cada periodo bimestral de evaluaciones, tiene una destacada importancia entre la mayoría de los estudiantes al hacer público el grupo de los que se consideran los “mejores alumnos” de la escuela.

explique algo y pues ya ahí como que le sacas otras pláticas [...] y pues así nos la llevamos. Es padre o ¿no? (Alumna irregular de tercer año, entrevistada al frente de un grupo de muchachas de las cuales es su líder).

- *“Con [tal maestro] podemos llegar a arreglarnos con las calificaciones. Nomás es cosa de saberle llegar. Tiene su chiste mira, si lo vamos preparando ‘en corto’ de que tienes broncas en tu casa, de que nomás quieres terminar la ‘secun’ para ayudarle a tu jefa y ‘rollos’ por el estilo, sí te ayuda. A él le gusta el ‘varo’ pero se las da de que muy exigente y claro si tu le llegas frente a otros nomás nada. Se trata de saberla hacer, por abajito del agua, sin testigos, y sí, si te ayuda. Claro no te pone más que un ocho, pero ya es algo. Si te la pasas ‘echando la gueva’ y al final te pone el ocho, pues si es justo”* (Cabecilla de un grupo de estudiantes de tercer grado considerados de bajo aprovechamiento académico).

- *“Yo no me explico cómo a las demás la maestra [...] nomás no les pasa. Si es cierto que es bien sangrona y creída, pero a ti qué. Nomás dale por su lado: que es muy bonita, que qué lindo vestido trae, que si le ayudas con esto o si le ayudas con lo otro, y ya la hiciste. ¿Para qué te enfrentas con los maestros? ¿Qué ganas? Mejor darles por su lado [...] Sí, si me dicen que soy bien ‘barbera’ y qué. Cada quien ve cómo le hace ¿O no?”* (Alumna regular de segundo año).

- *“Estoy convencida que mis compañeros estudian bien a los maestros. Algunas saben cuándo le gustan a un maestro y pues lo manipulan. Ya se le arriman, ya se le quedan mirando o le ponen sus caritas. O hay chavos que se dan cuenta que un maestro no revisa los cuadernos y se la pasan copiando o también de que con otro no les queda otra que ponerse a estudiar. Por ejemplo saben que [tal maestra] no la hace para matemáticas, que en realidad ella es de química, y se la pasan echándole ‘toritos’ para hacerla quedar mal. Saben que ella no los va a calificar y cuando llegue el maestro [titular de la materia] le van a parar a su relajó. O fíjate cómo con el maestro [...] se portan bien seriecitos pero bien que se burlan de él a sus espaldas y bien que le ven la cara con los trabajos, porque saben que no los puede revisar bien todos. O está el caso de [una compañera] que lleva puras buenas calificaciones, pero es que se sabe ganar a los ‘profes’. A unos de una forma y a otros de otra, pero bien que las sabe”* (Alumna de tercer año con excelentes calificaciones).

- *“Aunque no lo creas así como me ves, yo nada más llevo tres reportes hasta ahorita. Dirás que soy bien ‘cábula’ pero es que hay que saberla hacer. Mira tampoco se trata de que te dejes. Cuando puedo ‘desafanarme’ de alguna bronca pues lo hago. En prefectura se las dan de que bien sicólogos y te echan chicos ‘chorotes’ para decirte que no hagas cosas malas. Y yo pues bien que pongo mi cara de mustio, les digo que tengo muchas broncas, que sí entiendo y hasta como que quiero llorar y les digo que son bien buenos conmigo y que se los agradezco y, no te creas,*

hasta como que se quedan contentos. ¡Pobres! Y después a seguir echando relajo. Eso sí con mucho cuidado, pues tampoco se trata de abusar” (Alumno de segundo año con fuertes problemas académicos que, después de unos meses de la entrevista, abandonó la escuela).

En este mosaico de declaraciones puede apreciarse el hábil reconocimiento de las situaciones y momentos, y el dúctil manejo de los instrumentos de negociación que los alumnos tienen a la mano. Negociando sus atributos físicos: ‘saben cuando le gustan a un maestro’, ‘es bien caliente y te hace el paro si le das por su lado’, ‘Ya se le arriman, ya se le quedan mirando o le ponen sus caritas’; el acuerdo tácito de acciones o favores: ‘de lo que se trata es de no molestarlo’, ‘si le llegas frente a otros nomás nada’, ‘sin pasarte porque es voluble’, ‘que si le ayudas con esto o si le ayudas en lo otro’; intercambio de lisonjas o reconocimientos: ‘nomás dale por su lado’, ‘que bonito vestido trae’, ‘se las dan de sicólogos...se los agradezco...y quedan contentos’. La percepción y el uso de los tiempos: ‘Es cosa de ‘medir el agua a los camotes’ y te la puedes pasar chido con él’, ‘como que ya ‘se la huele’ y con él le tenemos que bajar’, ‘cuando llegue el maestro le van a parar el relajo’. El conocimiento de las condiciones de trabajo de sus mentores: ‘es licenciado por las mañanas’, ‘porque saben que no los puede revisar bien todos’, ‘se dan cuenta que un maestro no revisa los cuadernos’, ‘nomás leo por encimita de qué se trata y le escribo un chorote’. Y la aplicación de un sistema de valores pragmático que tiene como objetivo fundamental su permanencia en la escuela: ‘Sí, si me dicen que soy bien ‘barbera’ y qué. Cada quien ve cómo le hace ¿O no?’, ‘Dirás que soy bien ‘cábula’ pero es que hay que saberla hacer’, ‘lleva puras buenas calificaciones, pero es que se sabe ganar a los profes’, ‘Si te la pasas ‘echando la gueva’ y al final te pone el ocho, pues si es justo’, ‘Y después a seguir echando relajo. Eso sí con mucho cuidado, pues tampoco se trata de abusar’

Estas prácticas no son desconocidas para los profesores y demás trabajadores de las escuelas, pero su amplia aplicabilidad y eficacia se debe, entre otros factores, a la existencia de una sólida red de solidaridad entre los jóvenes que atraviesa de manera vertical el sector estudiantil que sobrepasa las diferencias grupales, de género o de grado académico y que bien vale la pena analizar.

La importancia de la solidaridad estudiantil

Uno de los más extendidos hábitos entre los estudiantes es el de aplicarle sobrenombres a los demás. Los apodos resultan una forma lúdica de interrelacionarse y por medio de ellos se establecen fronteras de adscripción y diferenciación. Los hay algunos que son bien aceptados por sus destinatarios y permiten el reforzamiento del sentido de pertenencia con sus grupos de pares a tal grado que, incluso, sustituyen en el círculo de personas de confianza al mismo nombre. Con ellos se puede participar con los camaradas de la simpatía y aceptación que dichos apelativos representan y llegan a ser tan valiosos en sus interacciones que cuando no son aplicados por sus amigos se sobreentiende un enfriamiento de las relaciones. Existen sobrenombres que adquieren una fuerte carga simbólica en la comunidad escolar que conllevan temor, respeto, admiración o, en contrapartida, que son muestra de ofensa, humillación y desprecio de los otros. En cualquiera de los dos casos esos apelativos muestran la condensación de una representación social que contiene implicaciones en el sistema de valores prevaleciente en el medio educativo y afecta de manera inevitable el desenvolvimiento de los individuos en la escuela.

Además de lo anterior, el uso de apodos para denominar a los profesores y demás trabajadores de la escuela indica un fino manejo en el terreno lúdico de los jóvenes de sus facultades de percepción de los detalles del entorno y generalización de los mismos, a tal grado que muchas de las veces a través de ellos se pueden comprender algunas de las cualidades que proyectan los mentores o la valoración que hacen de ellos sus alumnos, y que permanece por lo regular oculta a la mirada adulta. El apodo visto desde este ángulo analítico resulta entonces un importante instrumento para captar algunos intrincados aspectos de la cultura estudiantil. Además del aspecto lúdico que muestra el interés de los jóvenes por romper las formalidades que se encuentran prescritas dentro del sistema académico institucional, la extensa aplicación de sobrenombres contiene entre otros aspectos los siguientes:

- El origen de todo apodo será la percepción visual que de un sujeto realiza un grupo de personas, con lo que recopilarán elementos relevantes de su persona: su figura, vestimenta, maquillaje, gestos, posturas, etc. En esta relación eminentemente sensual

radicará la fuerza de los significados que los jóvenes quieran compartir a través de los sobrenombres. En la medida en que esta idea inicial se refuerce por la continuidad de los detalles señalados y por otros elementos que afecten los demás sentidos de los estudiantes (el carácter del aludido, el tono de su voz, sus prácticas habituales), tendrá posibilidad de transformarse de una mera ocurrencia aislada en un símbolo de referencia de una comunidad.

- A través de los apodos los alumnos realizan un ingenioso juego de inversión de su condición subalterna. En la inmensa mayoría de los nombres inventados existe una maniobra burlesca -festiva, jocosa e informal- de desdeñar con estos sutiles y venenosos dardos a sus cándidos y superiores destinatarios. Asimismo sintetizan la valoración colectiva que se hace de los interfectos, en donde se desliza un sutil cuestionamiento festivo de su preeminencia y cuyo sentido corrosivo debe transmitirse y conservarse en el reservado lenguaje del círculo de íntimos. En una de las escuelas un profesor padecía de algún tic nervioso que lo obligaba a realizar visibles movimientos involuntarios. Esta característica aunada al fuerte carácter del docente, una considerable corpulencia y el planteamiento constante durante sus clases de recomendaciones de carácter moralista le hizo merecedor del apodo de *Robocop*, que ha tenido una inusitada perseverancia en distintas generaciones de alumnos. El uso de un apelativo que hace referencia a un conocido personaje fílmico y televisivo que representaba a un insensible y rudo robot-policía, guardián del orden y las instituciones, que se movía de manera mecánica y violenta, tuvo la suerte de sintetizar tanto los rasgos físicos como algunas cualidades interiores que los alumnos apreciaban en el maestro. El valor simbólico de apodos como éste garantizan no sólo la aceptación y persistencia entre los alumnos, sino que encierran el cuestionamiento que hacen de la estructura de poder a que se hayan sometidos.
- Como se puede apreciar en el ejemplo anterior -y que seguramente puede reforzarse con los casos de que tengamos memoria-, los apodos tienen una importante fuerza de aceptación entre los estudiantes al hacer uso de términos difundidos por propuestas dirigidas a los jóvenes por los medios masivos de comunicación, que homogenizan entre sus destinatarios determinadas imágenes con significados ampliamente compartidos. Si a un directivo se le reconoce como *Mario Bros*, trayendo a la memoria a un conocido personaje de Nintendo con su figura menuda y regordeta, rematada con un espeso

mostacho, la representación mental que comparten los jóvenes se asocia de manera automática a la del individuo. Mas aún, si tenemos en consideración que el *Mario Bros* de los videojuegos fue pionero en su momento de los *Role Player Games* (RPG) o los juegos de rol -que consisten en que los personajes deben salvar una serie de obstáculos para cumplir una determinada meta y que *Bros* es en cierta medida un icono para los jugadores de la especialidad- la figura afable pero machacona del directivo en su molesta tarea de apremiar a los alumnos, como cumpliendo su misión, la hace complementarse con los primeros detalles exteriores que estos le habían asignado, arraigando de manera efectiva su apodo en toda la comunidad estudiantil.

- El cuestionamiento de la autoridad que va implícito en los juegos de inversión, a los que hacía mención anteriormente, lleva también en los ingeniosos apelativos un importante contenido de sorna que le da a sus autores un destacado estatus a partir de su ingenio, que es reconocido por sus compañeros. En este sentido no es sólo un ardid de astucia, tiene que ser muestra de un fino ingenio en el que muchas de las veces se tiene que mediar con discusiones acerca de los argumentos que se utilizan para asignar un apodo y, en cierta forma, llegar a acuerdos de su uso entre los muchachos.
- Pero quizá uno de los elementos más interesantes de la aplicación de apodos hacia sus superiores radica en que son una clara manifestación de la fuerza y vitalidad de las redes de solidaridad forjadas por los estudiantes. La gran mayoría de las veces, los propios profesores a quienes se les destinan los mordaces apelativos son los últimos en enterarse de su existencia o en otras ocasiones jamás lo hacen, a pesar de la profusión con que se transmiten y aplican.

El apodar adquiere en este sentido una importante vitalidad al entender los implicados que participan de una velada forma de cuestionamiento a la autoridad. Entendimiento que se da de manera tácita entre ellos. Se conjugan entonces una serie de elementos de gran significado para los jóvenes: el juego y la informalidad, elementos con los que rompen los rígidos esquemas de la organización disciplinaria que conforma a la escuela; un interesante juego de imágenes mentales, que de manera semejante a los albures requieren de una inusitada rapidez de pensamiento y del manejo de un lenguaje común que debe ser utilizado en una arriesgada sátira a sus superiores, muchas veces en sus narices, y cuyo vertiginoso riesgo incrementa su aceptación en los grupos juveniles; la

comprensión de que al mediar en el uso de los apodos, se esté o no de acuerdo con sus sentidos, se participa en la comunidad de intereses y responsabilidades del grupo de pares, y cuyas muestras de confianza no pueden transgredirse so pena de socavar la concatenación de la red social que les da resguardo e identidad.

Uno de los más grandes méritos de Foucault (1993) fue el de señalar que el poder no es un fenómeno de dominación unilateral y homogéneo de un individuo o grupo sobre los otros, pues sostiene que el poder contemplado desde cerca no es algo dividido entre quienes lo poseen y los que no lo tienen y lo soportan. Para él el poder tenía que ser analizado como algo que no funciona sino en eslabones concatenados a través de una organización reticular. En dicha red se mueven los individuos, por lo que están en posibilidades de ejercitar en diversas formas el poder y no son nunca el blanco inerte o inconsciente del mismo. El poder visto desde esta perspectiva manifiesta una naturaleza dialéctica que muestra su circulación entre los diferentes estamentos de una organización social y que se transforma de manera dinámica en su contrario, intercambiando constantemente el papel de los dominados en dominadores y viceversa.

Bajo estas consideraciones sostuve en los fundamentos teóricos de mi investigación la posibilidad de comprender los multifacéticos y sutiles juegos de inversión con que se valen los alumnos para revertir su condición de subalternos y pasar a la de dominantes, en el fino tejido reticular que constituye la trama de poderes en la escuela secundaria. En el ejemplo de los apodos, que he venido utilizando para abrir la discusión acerca de las redes de solidaridad de los estudiantes, puede observarse la interesante condición que asumen en ocasiones los profesores y autoridades escolares en general ante un grupo de jóvenes que los evalúan de manera sistemática, que blanden de manera subrepticia copiosas opiniones y calificativos sobre sus personas y que les provocan una sensación de encontrarse inermes ante las cómplices miradas de los educandos. Sensación que todo profesor ha experimentado y que hace patente la relación que tiene el ejercicio pedagógico con las redes de solidaridad de los alumnos, la fina organización reticular estudiantil, en palabras de Foucault.

La necesidad de dar significatividad a la experiencia educativa ante la excesiva fragmentación del currículo y la enseñanza aburrida que no tiene mucho sentido para la vida cotidiana de los adolescentes, así como la importancia de resolver de manera común problemas que les aquejan a todos, lleva a los alumnos a crear nexos y reglas de

convivencia entre ellos, afirma Bradley Levinson⁵. “Los muchachos se enfrentan a muchos problemas: deben intentar sacar buenas notas, aún cuando las clases sean aburridas. Entonces ahí está el compañero que le ayuda a copiar o a resolver la tarea. El echar relajo y sacar la tarea son dos formas culturales que se generan en la escuela, que tienen ciertas reglas implícitas, en las que van coincidiendo los alumnos para hacer más amena la experiencia en el salón de clase”, afirma el antropólogo norteamericano (*op. cit.*) en la argumentación de los fundamentos de las redes de apoyo que se dan entre los estudiantes de la escuela secundaria.

Como es de entenderse estas redes contienen finos vasos comunicantes que funcionan con una asombrosa diligencia y versatilidad. Fue frecuente escuchar que los profesores comentaban con cierto resquemor que los primeros en enterarse de los problemas que acontecían en las escuelas eran los alumnos, al grado que muchos maestros recurrían a sus “fuentes” entre los muchachos para enterarse al detalle de algún rumor que circulaba en el plantel. Curiosamente algunos chicos o chicas que mantienen relaciones de cordialidad entre los diversos grupos estudiantiles y tienen habilidades particulares para husmear en asuntos ajenos, juegan un papel importante en la concentración, clasificación y distribución de mensajes de relevancia para ellos. De esta manera pueden enterarse con anticipación de la fecha de algún examen, la suspensión de labores académicas, el cambio de algún maestro, los pormenores de alguna riña u otros asuntos personales que causan molestia entre los adultos al sentir que sus discípulos están mejor enterados de asuntos de su competencia, percibiéndose en esas censuras una sensación de vulnerabilidad. Es interesante observar la manera en que los estudiantes asumen con una notable circunspección, ante las miradas adultas, el manejo de delicadas informaciones que involucran a sus superiores con actitudes impenetrables e imperturbables, lo que refuerza la inversión de papeles en los esquemas de control al interior de las escuelas

En el desenvolvimiento de estos fenómenos se tienden puentes entre los ámbitos de la socialización y la socialidad de los jóvenes. El *socializar*, esto es el proceso de preparación de los individuos para el desarrollo de sus aptitudes con el objeto de participar

⁵ Estas aseveraciones del investigador de la Universidad de Indiana se vertieron en una entrevista que concedió a la revista *Educación 2001* (núm. 103, diciembre, 2004:23) y que estuvo a cargo del director de la misma Julio Cesar Gómez.

efectivamente en el seno de la sociedad y que en la función de las escuelas se encuentra vinculada de manera estrecha con los objetivos explícitos del currículum, se enlaza con la *socialidad* juvenil que se caracteriza como el aprovechamiento informal y lúdico de los espacios y tiempos en los que la convivencia con los semejantes no fija finalidades precisas. En esta relación los deberes académicos y juegos tienen fronteras laxas, que se mueven caprichosamente en momentos imprevistos y que pesan de manera relevante en las relaciones entre los estudiantes. La aplicación rígida del sistema adulto de valores para calificar muchas de las interrelaciones que se dan entre los muchachos como indebidas, pierde de vista la significatividad que para ellos tiene su necesidad de pertenencia grupal. Transgresiones a las normas como la participación en la falsificación de tareas, en el copiado de exámenes, en el encubrimiento de faltas, en la alteración de actas, en el disimulo obligado ante las múltiples negociaciones de sus compañeros con los profesores para lograr una ansiada calificación aprobatoria, como ejemplos, no tienen la misma importancia prescriptiva ni, por lo tanto, casuista que para las generaciones adultas posee, si no se toma en consideración las reglas significativo-valoracionales en que se encuentran los alumnos en las condiciones de la escuela. Por ello múltiples exhortaciones al “buen comportamiento”, a denunciar a quien realizó una falta, a “no hacerse cómplices” de “los malos elementos” o a “actuar por el bien de la escuela”, a “no seguir los malos ejemplos de los alumnos mayores”, se enfrentan a un hermético silencio de grupos que prefieren padecer muchas de las veces de manera estoica sanciones colectivas a transgredir sus reglas.

Dentro de las distintas formas de solidaridad que la cultura estudiantil ha desarrollado el *hacerse el paro* es quizá la que mejor las ejemplifique, al sintetizar de manera peculiar el principio del don de Marcel Mauss. El *hacerse el paro* no se reduce a las variadas peticiones expresas de ayuda que entre los jóvenes se manifiestan de manera constante en sus actividades cotidianas. El *paro* consiste en un fino instrumento de apoyo, la mayoría de las veces implícito en un contexto determinado, mediante el cual los muchachos pueden resguardar sus intereses de los otros. Los mecanismos que lo estructuran se pueden explicar de la siguiente manera:

- En el *paro* participan varios sujetos para realizar una acción de ayuda en la que en mayor o menor medida se lleva a cabo una trasgresión a una norma tácita o expresa, con lo que se penetra en cierta forma en el terreno de lo prohibido.

En el *paro* un chavo puede pedir el apoyo a otro o a otra para conocer a una chava que le gusta. En la lógica de esta ayuda se encuentra el conocimiento abierto o soterrado de que el intermediario actúa como alcahuete y que su cercanía con la chica en cierta forma establece un compromiso inicial de ella de corresponder al interesado. A diferencia del caso anterior en el que la petición de auxilio fue expresa, en el bien conocido caso del profuso tráfico de mensajes que ha espaldas del profesor se realizan al anterior del salón de clases, desde el inocuo paso de notas entre los alumnos, hasta las depuradas y múltiples formas de copiarse en los exámenes o los mecanismos para desviar la atención del maestro del flirteo de algunos impetuosos compañeros, se actúa de manera casi precisa y coordinada ante una regla totalmente implícita de solidaridad grupal. En ambos ejemplos está clara la idea de trasgresión en la que participan las partes.

- En este instrumento de respaldo los involucrados sobreentienden que en él se encuentra un compromiso de silencio, discreción y amparo.

En los dos ejemplos mencionados arriba se comprende que tanto en el acercamiento del chavo con la chava, como en la circunspección que existe en el aula respecto a las acciones que realizan, los comentarios que pongan en riesgo los propósitos que se desarrollen en sendos actos están en esos momentos vedados. Esto no significa que en otros contextos no se pueda hacer gala de las artimañas de alcahuetería que poseen los modernos celestinos o de hacer chanzas de las vicisitudes que acontecieron durante determinada clase. Todo esto por supuesto *a posteriori*.

- *Haciéndose el paro* los involucrados se comprometen de manera implícita en una obligación de reciprocidad que deberán cubrir cuando se les requiera. Las obligaciones cuasi-contractuales de esta relación son proporcionales al apoyo que se brinda y a las personas que involucran. En este elemento radica una de las más fuertes razones de existencia de este mecanismo de apoyo. La vida académica está envuelta en una serie de

contingencias que son imposibles de prever y en la que prácticamente todos requieren y dependen de todos.

Es frecuente escuchar a los jóvenes solicitar un apoyo de otro, pedir unas monedas por ejemplo con el argumento de que se trata de un *paro*. Dentro de la lógica de los razonamientos que he venido enumerando no se trata en estricto sentido de este tipo de apoyo. No se trata de algo prohibido el prestarle dinero a un compañero, pero el deslizar la referencia de que se trata de un *paro* se debe a que en este favor el prestatario se obliga con el prestamista no sólo a retribuirle la cantidad devengada sino a devolver el favor con otro favor. Se aclara en este sentido de que no se trata solamente de una interrelación económica, sino de una acción de carácter simbólico que mantiene y refuerza las relaciones del grupo.

- El *paro* conlleva una reciprocidad de derechos y obligaciones que en caso de incumplirse somete a los morosos o incumplidos a represalias que no se limitan a cuestiones solamente de carácter material, ni involucra únicamente a los directamente afectados sino que pueden trascender a otros. En contrapartida el cabal cumplimiento de los deberes realza la figura de los sujetos hasta elevarlos a la categoría de chavos o chavas “*de ley*”, que adquiere en el medio estudiantil una significativa connotación de personas de confianza, por las que vale la pena “*jugársela*” en su momento.

En el ejemplo de la petición del préstamo de dinero vimos cómo se hacía la petición de ayuda arguyendo al *paro*. Dije que el eventual prestatario se comprometía a devolver el favor, pero de manera cruda también se indica con ello que en caso de no recibir el auxilio el reticente deberá atenerse a que en el momento en que lo requiera no tendrá algún apoyo. Sutil chantaje que constituye una arma de dos filos de la que las contrapartes entienden los riesgos.

Indiqué que las represalias del incumplimiento de las obligaciones que conlleva este apoyo pueden ser materiales o de otro tipo, como pueden ser las simbólicas. Ambas tienen peligros que deben ser evaluados por las partes. Bien la cosa no puede pasar de la negación de un favor elemental o llegar a recibir una ejemplar golpiza, “*madriza*”, o con

consecuencias no menos infaustas como la de ser excluido de un grupo o ser denigrado públicamente al conocerse su deslealtad.

- Si bien el *hacerse el paro* es una relación que se dispensa de manera preferencial en el círculo de personas de confianza, no se limita a ellas. Dada la complejidad de los sistemas que coexisten en la vida escolar la endogénesis de esta práctica debilitaría notablemente las redes que existen en ella. De esta manera se convierte en un importante nexo de interrelación entre distintos grupos del sistema convencional y social de la escuela, al grado que su uso le da viabilidad a distintos mecanismos de la cotidianidad escolar que de otra manera se verían sometidos a intensas fricciones. El *hacerse el paro* trasciende así grupos académicos, de amistad, de grado, de género, abarcando incluso a los propios maestros, padres de familia y autoridades, quienes en su relación con los jóvenes lubrican de esta manera el trato con ellos. No obstante esto, su aplicación no es lineal en estos niveles: el hacer un favor un grupo a otro o el que le hace un adulto a un muchacho no rompe las disensiones o las reticencias por ese simple hecho, si no existen toda una serie de indicios adicionales para saber si la contraparte es “de fiar”.

La vida diaria de las escuelas está repleta de ejemplos de este tipo acuerdos, que a manera de distensiones se dan en la convivencia de individuos y grupos con propósitos disímiles y hasta contrapuestos. Los maestros saben que muchos de los argumentos que les esgrimen las alumnas para salir de clase no son ciertos, pero acceden a sus peticiones a manera de un favor implícito. Un directivo elude la aplicación de una merecida sanción a algunos alumnos dejando tácitamente la oportunidad de una rectificación de los riosos. Para algunos docentes es útil la práctica de darles responsabilidades grupales a alumnos con problemas académicos para favorecer un eventual repunte en las calificaciones. Se sabe que de manera sistemática también se encubren problemas graves de disciplina de alumnos con la idea de obtener algún beneficio en contrapartida.

No obstante esto, no puede negarse que en los hechos la particular forma de entender y aplicar el *paro* desde la perspectiva adulta hacía los alumnos sufre constantes descalabros. La respuesta que comúnmente se obtiene de aquellos docentes o autoridades respecto a la irresponsabilidad de corresponder a un favor recibido por parte de los jóvenes es acerca de su falta de “principios”, “inmadurez” y “deslealtad”. La situación no es tan sencilla como parece.

En principio como vimos arriba no todo favor implica un *paro* que obligue al beneficiario en los términos expuestos. Pero lo que es más importante: cuando un joven *hace un paro* no lo relaciona de manera directa con un favor en especial, lo que no significa que no tenga alguna idea en particular para cobrarlo en el futuro. Dentro del difuso e intrincado campo en el que se desenvuelven, los alumnos requieren de múltiples asideros que los resguarden de cualquier adversidad y realizan este tipo de ayudas con la conciencia de que al tender lazos de solidaridad están siendo consecuentes con su condición de estudiantes. No hay entonces un interés práctico-inmediatista, *quid pro quo*. En cambio perciben que el sistema de valores que manejan los adultos tiene una fuerte carga de pragmatismo al “no hacer nada por nada”, al basarse en el principio de causalidad del costo-beneficio. De esta forma quedó registrada una latente desconfianza en múltiples entrevistas a los alumnos: “tienes saber que onda, que es lo que quieren de ti [...] o a poco crees que te ayudan nomás porque sí”, “ni madres yo no me trago esos 'rollos' de hermanitas de la caridad [...] si me ayudan que bueno, pero yo no me comprometo”, “no sé que decirte, a veces pienso que el maestro quiere algo conmigo al decirme que me quiere ayudar”, “sí, si me gusta ayudar a los maestros pero debo cuidarme de que las otras no piensen que ando de 'chiva' [...] si me ayudan yo no meto a los demás”.

Estamos entonces ante distintas formas de valorar las relaciones grupales y de comprensión del sentido de ayuda, por lo que la reciprocidad que se espera de un favor hecho a uno o varios alumnos tiene que respaldarse con muestras evidentes de desinterés, de confianza, que la persona o grupo que les brinda el apoyo es “de ley” para ellos, para hacerla efectiva. Se requiere demostrarles que no los tasan como simples artículos de cambio en una calculada transacción, sino como semejantes, como iguales. Los problemas acerca de la valoración del *paro*, sobre todo entre los adultos y jóvenes, no es un problema moral, es una disonancia cultural.

Por supuesto el mecanismo de reforzamiento de los nexos de solidaridad que se dan en la trama de la cultura estudiantil por medio del *paro*, no sintetiza en él todas las características de la concatenación significativa que los jóvenes desarrollan en el medio escolar. Este recorrido analítico sirvió para destacar algunas de las más importantes peculiaridades de las relaciones que establecen los educandos en el reto que representa su existencia en la escuela, pero me parece importante dejar señalado que existen

algunos otros aspectos que permiten la adhesión estudiantil que aún no he abordado debidamente y que en los siguientes apartados planeo explicar.

Los lenguajes y mensajes escolares

Como se advirtió al inicio de la presente tesis, la cultura escolar no constituye un suceso aislado de los contextos en que se desarrollan las escuelas y muchas de las características de los elementos significativo-valoracionales que suceden en ella son una expresión condensada en el ámbito educativo de fenómenos culturales más amplios. Vista desde esta perspectiva la cultura escolar, y en particular la estudiantil, tiene importancia para comprender la forma en que los propósitos de socialización formal de los individuos se concretan en la cotidianidad de la vida de las escuelas y en el desenvolvimiento diario de sus actores, sólo si no se pierden de vista los sucesos más generales que condicionan la vida social. Dada la relevancia que tiene la educación para la viabilidad de las sociedades es útil conocer la forma en que los propósitos generales y explícitos del currículum educativo se resignifican por parte de los actores a partir de sus condiciones de subsistencia en dicho medio y de sus particulares miradas.

En este sentido en los fundamentos teóricos del trabajo indiqué que, desde mi punto de vista, las investigaciones académicas que sobre el tema de la juventud y las culturas juveniles se han producido de manera interdisciplinaria en los últimos tiempos, sirven de basamento para mi análisis. Expuse que la heterogeneidad en que se manifiesta, en las sociedades modernas, la asunción de la juventud rechaza la reducción simple de las variadas y a veces contrapuestas formas que tienen los sujetos de vivirla, como sucedía en las añejas teorías sobre la adolescencia en donde se delinearon ineluctables circuitos de evolución de los individuos en la ascensión por esta etapa de la existencia humana. En el primer capítulo también advertía que la multiplicidad de expresiones juveniles no podía impedir que eventualmente las investigaciones sobre los jóvenes arribaran a generalizaciones y síntesis sobre los aspectos comunes de dichos sectores sociales.

En este inciso pretendo abordar el tema de las distintas formas de comunicación que se dan entre los jóvenes estudiantes de secundaria y que he planteado en el título de la sección como *lenguajes y mensajes* escolares. Entiendo aquí al lenguaje como una

facultad esencialmente humana de transmitir y asociar ideas y símbolos por medio de determinados mensajes que poseen una estructura de reglas y códigos específicos, que permiten vincular a los individuos para la realización de sus actividades individuales y colectivas, asumiendo unos el papel de transmisores y los otros el de receptores en una interacción dialéctica. Para hacer práctica esta definición general de los lenguajes y del bagaje de mensajes que condensan en ellos, en el ámbito del mundo juvenil escolar, requiero también diferenciar dos formas básicas de afiliación y diferenciación de los individuos, donde estos actúan como crisoles de las múltiples propuestas de su socialización para proyectarlas como representaciones de formas de ser: los *estilos* y *modas*.

El *estilo* se refiere al conjunto de prácticas, hábitos, formas de pensar y expresión, que dentro de una armazón significativa coherente agrupa con cierta conciencia de causa a determinados individuos que lo asumen como una manera de reconocerse y solidarizarse y, a la vez, marcar fronteras simbólicas con los otros. Atravesando de manera transversal distintos aspectos de la presencia de los sujetos, los estilos ordenan los vestuarios, lenguajes, actitudes, indumentarias y accesorios, cortes y peinados del cabello, etc., que organizan una apariencia integral de ellos, una 'facha' bien reconocida entre propios y extraños. Los estilos, además, tienen una fuerte influencia mediática y no son exclusivos de algún sector generacional, pero por la importancia que la etapa de la juventud representa para la construcción de una identidad estable en ella adquieren un valor más relevante que en otras. Los estilos asimismo tienen diferencias notables en sus variadas manifestaciones en las culturas juveniles: algunos de ellos tienen un sistema de apropiación y reconocimiento bien delimitado, por ejemplo asumirse como *grafitero* requiere de pasar por una serie de pruebas y ascender niveles de desarrollo en la habilidad de 'rayar' que difícilmente un joven que no las haya aprobado se identifique de *motu proprio* como tal; hay otros estilos, como los *nerds* o los 'fresas' -que no tienen necesariamente un sentido peyorativo entre los estudiantes-, en los que sus esquemas de incorporación son más laxos y difusos; también puede observarse en esta práctica la hibridación de estilos diferentes creándose algunas *sui generis* formas de ser de los muchachos, que muestran de paso el ingenio y la creatividad con que actúan estos en su proceso identitario. Las *modas*, por su parte, hacen referencia a elementos de identificación indiscutiblemente apropiados por los individuos por influencias

eminentemente mediáticas y su uso no se relaciona de una manera estricta con una estructura integral de componentes significativos y asumen una existencia evanescente, lo que les impide adquirir el carácter estructurante de las prácticas y formas de pensar que en los sujetos adquieren los estilos (Nateras, 2002).

A reserva hacer de un análisis más detallado de los estilos y las modas entre los estudiantes, que habré de concretar en el capítulo VI, en este momento tiene importancia traer a colación estos conceptos porque desde mi perspectiva en ellos se concentran una serie de elementos de comunicación que a manera de lenguajes simbólicos permiten fortalecer los vínculos de interrelación que se dan en el medio estudiantil. En este sentido la comprensión de la trama de este tejido es también parte de esa habilidad que deben adquirir los educandos en la construcción de su oficio de estudiantes.

Los ámbitos de lo lúdico y de intensa presencia de la sensualidad son dos terrenos en los que muchas de las prácticas juveniles florecen de manera vasta. De ello se comprende que en las distintas formas de comunicación de los estudiantes exista una intensa presencia esos dos factores: lo lúdico y lo sensual. En las prácticas juveniles “no hay intelectualización ni cálculo, sino un juego de sentidos, explosivo, indeterminado y secuencial, donde la composición requiere estar en el seno de la dinámica lúdica” (Navarro, 2000) y de una briosa sensualidad que recuerda los arrebatadores estímulos pulsionales a los que hacen referencia los psicoanalistas⁶. Factores que, como vimos en la asunción de los estilos y modas, están fuertemente influenciados por intereses hegemónicos -que desde la trinchera mediática son capaces de “crear una cosmogonía dominante” (Ornelas, 1996)-, influyen en la percepción espacio-temporal de los estudiantes y derivan en variadas prácticas comunicativas en las que la vertiginosa mutabilidad de estados de ánimo, de talante, de apariencia y gustos en general, producen asombrosos cambios de sentido en los mensajes transmitidos por ellos y exigen, por supuesto, una atenta percepción a dichas mutaciones por parte de los receptores. Lenguajes juveniles con rápidos giros y vaivenes que en palabras de Ludwig Wittgenstein (*cfr.* en Hernández, 2002:67) requieren para su comprensión de la *capacidad imaginativa*

⁶ La denominación de juego de muchas de las prácticas que desarrollan los jóvenes al interior de las escuelas no tiene un sentido peyorativo ni de menosprecio del tipo de relaciones y costumbres que se establecen en ellas y que poseen desde mi punto de vista una importante perspectiva heurística para acceder a la trama de la cultura estudiantil, por ello la aplico, retomando la idea de Bradley Levinson (*op. cit.*), como una metáfora que permite teorizar la dinámica de una amplia

de las actividades y las formas de vida de las personas: “imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida” (*ibid.*). Lenguajes cuya gramática no está conformada por un conjunto de reglas fijas, sino que constituyen una virtualidad que se realiza en una multiplicidad de formas, las cuales se relacionan con la multiplicidad, abierta e ilimitada, de juegos lingüísticos y formas de vida, como sostiene la investigadora Laura Hernández (*op. cit.*:62).

Dentro de esta multiplicidad de formas y juegos comunicativos que nos remiten a las texturas de vida de los individuos, habré de añadir que en el proceso de dominio de las distintas maneras de comunicarse en los jóvenes se desarrolla una habilidad que asocia, además del conjunto de técnicas que todo oficio conlleva, la sensibilidad para captar mensajes con refinados contenidos estilizados y estéticos, lo que nos abre paso al campo del arte. Desde el ámbito del análisis de lo estético se pueden abordar los reiterativos momentos taciturnos de los estudiantes de secundaria y comprender lo que dicen sin decir nada, los mensajes que se contienen en su ensimismamiento; o la interpretación holística de la compacta información que se emite por ese impresionante calidoscopio que representan los vestuarios, maquillaje, peinados, accesorios, *piercings*, *tatoos*, ademanes, posturas, gestos o tonos de la voz, que a manera de vívidos *collages* transmiten ambiguos y multifacéticos mensajes. Relaciones comunicativas que emiten mensajes densos por parte de jóvenes emisores en donde éstos, desde la introversión o la extroversión, claman por diálogos en donde se intenta plantear la centralidad de su identidad: “La identidad es una construcción que se relata”, diría García Canclini (1991:107) para señalar la confluencia en ella de todos los elementos constitutivos de lo que somos -psíquicos, sociales, gnoseológicos, éticos, políticos, estéticos y valoracionales- (Navarro, 2002). Lenguajes repletos que códigos y normas que además de la intelección de su específica gramática requieren de una importante dosis de sensibilidad estética para interpretarlos. De esa manera diríamos siguiendo el pensamiento de Alain Coulon (1995) que además de aprender el oficio de estudiantes, los jóvenes requieren *dominar el arte de serlo*, en su comprometida subsistencia en la vida escolar.

gama de acciones que tienen sentidos muchas veces contrapuestos e indeterminados y que, por lo mismo, conducen a resultados contradictorios e inesperados.

“El joven no se detiene [comúnmente] a intelectualizar la tradición o las identidades culturales y sus discursos; sin más las vive, las traslada para convertirse él mismo en una *metáfora* de la renovación cultural”, diría Navarro Kuri (2000). Alegoría en la que la búsqueda y autoafirmación de identidad les reserva la centralidad de sus discursos simbólicos, a la manera en que la psicología evolutiva (Delval, 1991) descubría los caracteres egocéntricos de los adolescentes que requieren ser considerados para quien pretende adentrarse en sus espacios. En esta centralidad en la emisión de mensajes que hace a los lenguajes juveniles profundamente antropocéntricos, existe además una congruencia armonizada con los distintos elementos que conforman los estilos que han adoptado.

Esto que llamo *congruencia armonizada* de los estilos se refiere a la articulación de distintas características de los individuos para lograr una efectiva persuasión de los mensajes que transmiten y que se inscriben en el sistema en que se ordenan los mencionados estilos. De esta forma por ejemplo ser una chica o un chico dedicado a sus labores académicas, “hijo de familia”, respetuoso y disciplinado, o, como se les denomina en los términos populares que circulan en la escuela secundaria -y que evidencian la influencia de la propaganda estadounidense, pues es en el medio estudiantil del vecino país donde se popularizó este término- “nerds”, se asocia a un tipo de vestimenta pulcra y ordenada, un peinado corriente y conforme a los reglamentos, así como a un lenguaje oral cuidadoso, no ofensivo y un trato deferente con sus compañeros. El admitirse como un alumno de este tipo lleva implícita cierta tolerancia y vulnerabilidad de su parte a las bromas y ofensas, que esta imagen servil a las normas conlleva para aquellos que divergen del estereotipo del “buen estudiante”, del “matado”. La discordancia del conjunto de elementos que se le asocian al clásico “nerd” proyectará otras personalidades híbridas que pueden ser de alumnos ejemplares en los rendimientos académicos pero audaces en otros terrenos -en deporte, amoríos, en los juegos, en la disciplina, etc.-, lo que les reditúa en una buena aceptación entre los grupos estudiantiles, los transforma en osados, “valedores”, ingeniosos. Muchos de los alumnos que llegan a las puertas de las escuelas, a veces acompañados de su padres, perfectamente vestidos y peinados, sólo esperan traspasar el umbral de la secundaria para alterar el esmerado modo de usar el uniforme y el impecable peinado para metamorfosearlos a la usanza de los estilos y modas juveniles de la escuela o adoptar prácticas irreverentes y osadas que les sirven para dotarlos de

una buena aceptación entre sus compañeros. Se separan con estos cambios de la imagen “nerd” que proyecta debilidad y vulnerabilidad.

En ese mismo sentido de ideas el asumirse como chicas o chicos “fresa”, “machines”, “desmadrosos”, “gandallas”, “reventados” o bohemios, conlleva un conjunto de características que refuerzan estas imágenes en sus compañeros. Una muchacha que quiera proyectar una forma de ser *cool*, *nice*, desaprensiva, moderna, desinhibida y popular, que gira en el medio juvenil alrededor de la imagen de “ser fresa”, no lo lograría sin el atuendo conveniente -vestido y accesorios de moda-, sin un maquillaje llamativo y sobre todo sin dominar el lenguaje oral y corporal que la muestre como tal. Lenguajes orales que manejan términos que se han acuñado como representativos de este estilo: ¡Uf!, ¡Para nada!, o sea ¿No?, “hash” -hay-, etcétera, que son dichos con un alargamiento de las palabras y con un sentido de menosprecio y fastidio que deja implícitamente sentada una pretendida superioridad de esos y esas jóvenes, pero que no abandona una fina gracia y sensualidad que les da aceptación entre sus demás compañeros. Estilo que se acompaña de una gramática corporal en el que los movimientos de estos muchachos y muchachas evidencian la importancia que le conceden a la centralidad que aspiran ocupar en el medio estudiantil. Movimientos estilizados con las manos, el cuello, los ojos, las piernas, que llaman la atención en el público circundante y que plantean una fuerte idea narcisista y egocéntrica de los emisores. Sus manos son acompañantes inmediatos de sus ideas; flexionadas de manera frecuente, en especial en las muñecas, sirven para señalar a los escuchas con un sutil doblez del brazo, dejando la mano en la parte superior para moverla con estudiado desgano y señalar y señalarse constantemente, así como para mostrar con ágiles movimientos de esta extremidad el desdén por un asunto, como queriendo ahuyentar molestas ideas. Mientras hablan, su otra mano frecuentemente la ubican en la cintura mediante un doblez que hace que sea la muñeca la que se apoye en esa parte del cuerpo; sus ojos refuerzan su altivez al entrecerrar frecuentemente los párpados y dirigir sus pupilas en otras direcciones que soslayan a los interlocutores u ocultarlas con rápidos movimientos de fastidio; mensajes visuales que se refuerzan con lenguajes gestuales que con gráciles movimientos de los labios o cejas dan ideas de perplejidad, arrogancia o enojo mediante contracciones o realzamientos; se acompañan asimismo de posturas corporales que con flexiones del tronco, cruzamiento de piernas, flexiones rítmicas de rodillas, cuello o cabeza, y altisonantes diálogos y frecuentes

carcajadas, dan una sensación inicial de que estas y estos jóvenes están ensimismados, cuando en realidad realizan una perspicaz valoración de su entorno y del impacto que causan en las personas que las o los rodean. Como dicen sus compañeros, estos chicos y chicas son especialistas en “barrer” con la mirada.

De manera semejante un joven que se caracterice como “reventado”, esto es como alguien que menosprecia las normas establecidas y actúa de manera ingeniosa a partir de las vicisitudes del momento y que se diferencia del típico “desmadroso” -o sea de aquellos que desafían las reglas en un sentido puramente lúdico- o del “gandalla” -que mediante el uso principalmente de la fuerza física procura regularmente beneficios de víctimas ingenuas-, al hacer las trasgresiones más calculadas y sistemáticas en contra del orden en el que se perciben sometidos, requiere de una congruencia estilizada de otros elementos de su estilo: vestimenta, lenguajes orales, etc. A diferencia de estos dos tipos de estudiantes - los “desmadrosos” o los “gandallas”- los chavos “reventados” no hacen fundamentalmente de los compañeros que los rodean las víctimas de sus bromas o extorsiones, por lo que sus atuendos, léxicos, posturas, gestos, etc., serán definitivamente menos ostentosos y/o temibles. De igual forma, cualquier estilo con el que pretendan los jóvenes obtener un reconocimiento y autorreconocimiento de su especificidad social (Navarro, 2000) necesitan desarrollar una serie de hábitos, prácticas, conceptos y arquetipos que de manera ordenada los lleven a una *praxis diferenciada* (Morch, 2000) que refuerce sus identidades y nexos comunitarios.

Si bien “el hábito no hace al monje” en los casos vistos se comprende, de manera general, que el atuendo (vestuarios y accesorios) es un elemento indispensable para la construcción de estilos y por lo tanto es un componente relevante en la definición de identidad juvenil. Por ello la prescripción para el uso del uniforme se convierte en un sistemático problema para alumnos y autoridades en la secundaria, en especial por el marcado carácter disciplinario que distingue a este nivel de estudios. Al tener que portar forzosamente la vestimenta reglamentaria, las distinciones de estilos entre los alumnos se centran en la forma de llevarlo y presentarlo. Si un “matado” difícilmente quebranta abiertamente las normas de las escuelas, su imagen se asocia en congruencia con el uso pulcro e irreprochable del uniforme; de manera tácita se entiende por otros jóvenes más propensos al quebrantamiento de los preceptos, que una forma de transgredir las limitantes normas institucionales del uso del uniforme escolar se puede dar de manera

sugestiva a partir de la alteración de las ropas normalizadas o de su uso diferenciado y, a veces, hasta provocativo de las mismas. Alteraciones o uso que se relacionan con la imagen que quieran proyectar los jóvenes. Por ejemplo un prominente alzamiento de las faldas, el aparatoso rayado de imágenes y leyendas *-grafiteado-* de prendas, la colocación de estoperoles, botones, parches, calcomanías o pequeños juguetes o llaveros, y el uso los pantalones o pants debajo de la cadera -que en algunos casos deja al descubierto los shorts o los calzoncillos de los hombres, en su mayoría vistosos "boxers", o, discretamente, las pantaletas de las jóvenes-, se pudieron observar como prácticas comunes entre los estudiantes de los planteles estudiados y, dentro de ellos se pueden asociar los casos de usos más atrevidos (como el de descubrir la ropa interior) con los alumnos y alumnas que más frontalmente y sistemáticamente discrepaban de las normas de la institución, con los "indisciplinados".

En esta búsqueda de diferenciación del atuendo por parte de los jóvenes, hay casos de alteración definitiva que de manera intencional se hace en los uniformes que también tiene ciertas regularidades. El uso más intrépido de la alteración permanente en la vestimenta escolar, verbigracia, se localizó en los alumnos de tercer año con lo que - desde mi punto de vista- pretenden estos alumnos dar cuenta a propios y extraños de su audaz desenvolvimiento en el medio escolar a partir del conocimiento de las reglas implícitas. Algunos ejemplos de estas prácticas de alteración permanente son los ostentosos deshilachados de los uniformes en las mangas y codos de los suéteres, en los bordes inferiores de los pantalones o las aparatosas roturas en sus atuendos, principalmente en el frente de las piernas de los pantalones que dejan a la vista las juveniles epidermis. Otros frecuentes casos de alteración de la ropa son los finos deshilvanados que algunos alumnos realizan de sus uniformes para cambiar la presentación de las telas de los mismos. Las telas de faldas y pantalones son las que mejor se prestan para esta actividad pues al estar hechas por un tejido de hilos transversales de diferentes colores, al sacar uno o varios de ellos se van creando ingeniosas figuras en los atuendos que les dan originalidad entre los estudiantes y son muestra de los artificios para discrepar de las normas al usar uniformes escolares al parecer idénticos, pero con sutiles cambios en la forma. Un caso más de este tipo de transformaciones es el citado *grafiteado* permanente de sus ropas y accesorios escolares. El rayar su indumentaria es una práctica constante entre muchos alumnos, pero al usar en

esto un marcador indeleble hay una manifestación de desafío directo a las autoridades que se sabe estarán constantemente llamando la atención a los atrevidos, por lo que el recurso se reserva para dar mensajes de alta significatividad para ellos: el manifestar que se ha logrado una anhelada afiliación a un grupo determinado -banda, *ganga*, *clica*, pandilla, *crew*, etc.⁷-, escribiendo con caracteres específicos el nombre del mismo; el haber obtenido un estatus relevante entre sus compañeros y signar su ropa con el nuevo nombre recibido o apodo; el orgullo de mostrar a propios y extraños el nombre de un codiciado amor, o realizar con esas lacónicas líneas una escandalosa censura a un hecho que consideran indebido al escribir leyendas como "¡estoy harto!" o "¡me vale madres todo!".

“Nos cansamos de decirles que tienen que traer un uniforme que muestre su orgullo como estudiantes de esta escuela, pero es imposible hacerlos cambiar. Les llamamos la atención por no ‘fajarse’ bien, por traer sucias sus ropas o traer los pantalones como Cantinflas. Les decimos que no deben traer rotos sus pantalones, al día siguiente los traen remendados con unas puntadas que dan pena y después ya los vuelven a traer rotos otra vez. Nosotros cumplimos con nuestra obligación de indicarles el camino, pero nada más. No podemos obligarlos a formar valores [...] No sé cómo se sienten bien humillándose de esa manera”, me comentaba un directivo acerca de su fatigante labor de hacer valer las normas sobre el uso del vestuario escolar. Al respecto, en algunas entrevistas quedaron registradas ideas contrapuestas de los jóvenes en el sentido de cómo comprendían ellos el decoro en el uso de sus ropas:

- *“La verdad es que tú eres el que decides cómo debes llevar lo que te pones. ¿A poco hasta en eso debo hacerles caso de cómo vestirme. ‘Ni maíz’ en esas cosas yo no dejo que me manden, es como si te dejaras controlar tu vida”* (Alumno de segundo año que se distinguía por una ‘facha’ desaliñada).

- *“Yo no sé la verdad. Las maestras son bien fijadas en todo, que si traes la falda muy corta, que si no te ‘fajas’ la blusa, que si usas maquillaje. De todo te llaman la atención como si ellas no hicieran*

⁷ La *ganga* o *clica* son formas de agrupación que se dan fundamentalmente en las culturas de los *cholos*, esto es de los grupos de individuos que reivindican las formas de vida y perspectivas cosmogónicas contestatarias de aquellas personas de origen mexicano que por su experiencia en los suburbios estadounidenses en calidad de emigrados, en su mayoría como ilegales, crean un estilo cultural propio y que se regenera en poblaciones de diferentes latitudes. El *crew* es la agrupación básica que tienen los grupos de individuos que se dedican al rayado estilizado de muros y demás espacios públicos, grafitado, en los cuales se crean redes de apoyo, de transmisión de experiencias y de pertenencia grupal de esta

lo mismo. O qué, como ellas ya están grandes ya pueden hacer todo y ¿cuando fueron adolescentes ellas no le hicieron igual? Mira la maestra [...] es bien 'mamila', ella si trae sus minifaldas que casi enseña todo y es la que más nos regaña. Eso no se vale, a ella quién le dice algo" (Alumna de primer año que de circunspecta en los primeros meses de escuela cambio a ser una chica bulliciosa y de bajo aprovechamiento).

- "Yo siento que nomás le hacen al cuento. Bien que se dan cuenta cuando nos pintamos y no dicen nada, pero si los agarras de malas lueguito te mandan al baño a que te laves. O como el maestro [...] que es bien 'pasado', bien que le gusta vernos las piernas y hasta sienta hasta adelante a las que están mejor, pero nomás fíjate en la formación, con su cara de mustio porque está el director se la pasa diciéndonos que nos bajemos las faldas, que nos arreglemos y no sé cuántas cosas" (Alumna de segundo año poco atractiva físicamente y sumamente delgada que quizá compensaba estas características usando una falda escolar notoriamente corta y abundante maquillaje).

- "Yo traigo mi frasco de gel. No me gusta peinarme alisado, es como de niños [...] Bueno sí, de mi casa me mandan bien peinadito, pero cómo crees que voy a estar así en la escuela, me 'cai' que no me acabo a mis amigos. Se trata de andar a la moda de peinarse 'aca', para que les guste uno a las chavas y para que te sientas bien [...] ya a la salida corres y te mojas el cabello, se aplaca y se ve 'chido' también" (Estudiante de segundo año que combina con éxito una trayectoria escolar sobresaliente y una suerte favorable con las chicas para entablar relaciones de amistad y noviazgo).

- "Nosotras decidimos desde primero que íbamos a usar así las faldas. Es como un pacto y si te fijas nomás nosotras las usamos así. Una chava de tercero nos enseñó a deshilvanar y después nosotras le pusimos nuestro estilo. No se trata de quitar hilos nomás así, capaz que cortas la tela y ya la 'fregaste'. Quitamos los hilos de un mismo color a lo largo de la falda, uno sí y otro no, y así la llevamos. A todas nos queda igual y así cuando ven a una saben que es de nuestra banda" (Líder de un grupo de alumnas de tercer año, entrevistada frente a sus amigas quienes mostraban orgullosas sus faldas con líneas que atravesaban horizontalmente sus prendas; líneas que se formaban por finas grecas que emergían de ingeniosos deshilvanados).

- "Uso así mis pantalones porque me hace diferente de los otros chavos. Me gusta que se den cuenta que me 'vale madre' lo que me digan en la escuela o en mi casa. Cada quien es libre de ser como se le antoje y pues así soy yo. A mi chava le gusto así y lo demás me 'vale' [...] El otro día que me agarra la coordinadora [...] y que me dice que si no componía mis pants que no me iba a dejar entrar y al otro día que los compongo, y al rato que los vuelvo a romper. Me llamó otra vez

la 'maira' -maestra- y que me dice que qué pasó, que si era burla o qué. Yo le dije que qué quería, que ya estaban viejos y que no podía comprarme otros. Ella nomás meneó la cabeza y que se va" (Corpulento y mal encarado alumno de tercer año con fama de pendenciero que usaba sus pantalones rotos y sucios, y sus pants deshilachados en la parte baja de sus piernas. No obstante las fricciones con las autoridades y maestros iba regular en las materias escolares).

- "Somos 'skatotes' [fanáticos del género musical ska -JAHE-] y así se estila en la banda. No por venir a la 'secun' vas a renegar de lo que eres afuera. Él, por ejemplo, trae sus lentes y su gorra en la mochila y ya acá se los pone 'chido'. Yo vengo con mi pelo alizadito y ya vez aquí me lo peino bien 'perrón' [...] Es algo así como combinar el 'desmadre' y la elegancia. Si te fijas no es cosa de nomás de andar bien vestido sino con estilo. Un día puedes venir bien 'acá' [vestido de manera formal -JAHE-] y al otro te traes tu sudadera y tus pants hasta abajo. Cuando estás acá, en confianza, pues nos ponemos los 'piercings', las gorras, los lentes, tu sabes, como que somos más nosotros" (Grupo de estudiantes de diversos grados escolares que en su afición por el ska se reúnen durante los recesos).

Conjunto de declaraciones que se nos presentan como voces que a fuerza de haberlas estado escuchado en diversos contextos van desgastando la fuerza de sus mensajes, pero que a manera de murmullos nos hablan de la relevancia que tienen las imágenes y las formas para los actores del mundo juvenil y que nos orientan acerca de sus valores fundamentales para entablar diálogos desde diferentes posiciones identitarias. Declaraciones que nos conducen a analizar las discrepancias que se abren entre las distintas formas de entender el *ser* estudiante y de la *normalidad* y *disciplinarietàad* (Foucault, 1985,1993) institucional, desde los ámbitos oficiales y juveniles, y que finalmente derivan en considerar la importancia del control del cuerpo de los estudiantes en el sistema escolar.

Para avanzar en mi exposición de las distintas formas de transmisión de mensajes entre los estudiantes de secundaria habré de apoyarme en el concepto de *biocultura* propuesto por José Manuel Valenzuela Arce (2002:32). Con el mencionado concepto este investigador se refiere a la semantización del cuerpo y la disputa por su control, así como al descumplimiento estético que domina las distintas maneras de exhibirlo, escenificarlo, sufrirlo o gozarlo, en las contradictorias tendencias por disciplinarlo o resistirse culturalmente ante su delimitación. Hay que recordar que esta propuesta conceptual parte de un esfuerzo de este académico mexicano por desarrollar el concepto foucaultiano del

poder y estudiar con él la centralidad corporal dentro de los procesos sociales, en donde los contenidos significativo-valoracionales de los actores ocupan un lugar destacado para comprender la pluralidad de representaciones que los sujetos tienen en distintos tiempos y espacios simbólicos. Cuerpos juveniles con los que los sujetos se mueven en entramados de dominación, por medio de prácticas que les sirven de sistemas comunicacionales de auto proyección y de búsqueda de imágenes desde donde quieren ser interpretados por los otros (*ibid.*). Cuerpos deseados como paradigmas de la modernidad y temidos a la vez por el *alter ego* de una sociedad adultocéntrica que percibe en esa desbordada vitalidad corporal un cuestionamiento a las estructuras que ha construido. Cuerpos aún púberes que buscan el reconocimiento de su singularidad e independencia por medio de argucias estéticas como el maquillaje, el *tattoo* o el *piercing*, de los accesorios, de su anticipado moldeamiento y sus consecuencias límite como la anorexia y la bulimia. Cuerpos que se exhiben, se valoran y se usan, pero que también se persiguen, se violentan y se castigan en un afán de mantener un pundonor mal entendido y que, como vimos, lleva en las escuelas a la revisión exhaustiva de maquillajes o accesorios “prohibidos” en uñas, cabellos, ojos, rostros y hasta en lenguas en busca de alguna “pieza” de *piercing* oculta, violentando de manera arbitraria no sólo los obsoletos reglamentos sino también la facultad decisoria de los jóvenes.

Pero esta centralidad de los cuerpos, que les da una mayor presencia como recursos de mediación cultural, abre un espacio analítico idóneo para el estudio de otras prácticas que giran alrededor de lo corporal y que tienen que ver con otros sistemas de comunicación que se desarrollan entre los alumnos. A reserva de analizar con más detalle estas prácticas más adelante⁸, el concepto de *biocultura* en el medio estudiantil me permitirá abrir, en la parte final de este inciso, el interés indagatorio acerca de las prácticas que desarrollan los estudiantes en los terrenos de los deportes, el baile, el sexo y las drogas.

Desde lo que Valenzuela denomina como *descumplimiento estético* hemos abordado las discrepantes prácticas de los jóvenes con respecto a las prescripciones oficiales en cuanto al uso de los uniformes escolares, peinados, maquillaje, léxicos y

⁸ El capítulo VI lo he propuesto como el apartado que me servirá para exponer las prácticas que los jóvenes desarrollan en lo que he descrito como el sistema social de las escuelas. En ese punto explicaré cómo se generan los procesos de asunción de estilos y la manera en que se construyen las prácticas de interacción que se generan entre los integrantes de

accesorios. Con estas prácticas hemos visto cómo los alumnos construyen tramas de interconexión que dentro de las diferencias que conllevan las disimilitudes de grupos, estilos y culturas, se apuntalan a su vez fuertes redes de solidaridad. Redes de solidaridad que más allá de las diferencias les hacen viable a los estudiantes su permanencia en el medio escolar. Pero en el difuso espacio que representa la educación formal como etapa de preparación para lograr la plena inserción al mundo adulto y que abre para los jóvenes una condición de moratoria social (Pérez, 2002), el aquilatar por parte de estos actores la emergente potencialidad física, sensual y sexual de sus cuerpos se convierte en un importante medio de auto confirmación y de inserción en los ámbitos juveniles. Este cálculo de sus nuevas potencialidades adquiere una relevancia especial en un contexto en el que la educación secundaria representa un umbral de iniciación en el que se percibe socialmente como algo comprensible y a veces hasta como algo necesario el alentar a los jóvenes a introducirse en el mundo del erotismo.

Con esta descollante potencialidad se lanzan a la arena de la especulación e intercambio de valores simbólicos los más variados discursos en el libre juego de adscripciones y disensiones estudiantiles. Mensajes que pueden basarse en la sobresaliente manifestación de habilidades físicas que hacen a determinados individuos no sólo aptos para algún deporte, sino que además sus destacadas aptitudes concentran en ellos -mediante una adecuada congruencia estilizada de otros rasgos de su personalidad- una imagen emblemática de la vitalidad del *ser joven*. Juegos deportivos que desbordan imágenes que a manera de representaciones paradigmáticas despiertan complejos efectos de envidia y deseo en los demás. Cuerpos que hacen del deporte un argumento para la exhibición de las singulares cualidades físicas, en los improvisados foros en que se establecen las canchas y los patios escolares, y que en el brioso desenvolvimiento de cuerpos sudorosos, de gritos y risas, de hermandades y rivalidades, propias de la batalla deportiva proyectan ansias de pelea y triunfo, de disputa y desafío, que son mensajes perfectamente inteligibles para los lenguajes juveniles que hacen de la sensualidad un canal de comunicación incuestionable.

Los jóvenes de manera semejante aprovechan el baile para plantear una singular representación simbólica del uso y disfrute de sus cuerpos, del ejercicio de la sexualidad,

las comunidades escolares, fuera de los planteamientos del currículum formal.

de la libertad y del orgullo de sus cualidades físicas, en la escenificación de posturas, gestos y ademanes que al ritmo de una cinética sensual fusionan en ellos los caracteres lúdico y erótico; fusión que aparece como imagen del eslabón que conjunta la niñez y la juventud, y como simbolización de la perenne transformación humana. Bailes que significan un reto para el dominio de pasos, movimientos, ademanes, flirteos y gestos, a los que los muchachos y muchachas tendrán la opción de aprender o rechazar, pero nunca de abstenerse de disfrutar o criticar en la lectura de los vertiginosos mensajes que se entrecruzan durante su ejecución. Arte integral que reclama a los participantes, además, del conocer los movimientos innovadores que se adecuen al compás de la música y les den singularidad y prestigio, el elegir la indumentaria y maquillajes favorables, el manejar los códigos para ostentarse y negociar con la pareja, el entender cómo moverse entre la individualidad y el grupo, y, el saber intercambiar y decodificar el significado de fugaces comentarios, miradas y modales con los que pudieran abrir algún enigmático episodio en sus vidas. Bailes en los que los mejores exponentes articulan una gestualidad de profundo anclaje sensual, en la que muchas de sus expresiones recuerdan la mística actitud captada en la escultura de Bernini, el *Éxtasis de Santa Teresa*, en la que el dolor y el placer se mezclan para difuminar las fronteras de la inocencia y la malicia, de la invitación y el rechazo, de lo real y lo imaginario, de las diferencias entre Eros y Tánato.

Bailes que sirven de pretexto para entablar sesudas discusiones en torno a los grupos y cantantes de moda, a los chismes y novedades de ellos, a la ponderación de estilos musicales y demás detalles que a manera de significativos mensajes permiten delinear la imagen de los jóvenes a partir de las orientaciones que con ellos se dan. Podrán los muchachos no incursionar en temas escolares, de política, sobre religión o de lecturas quizá, pero la música más que otros elementos de los estilos juveniles se acepta de manera corriente como tipo de cambio válido para el reforzamiento de las relaciones inter y transgrupales, lo que la hace un aspecto insoslayable en la construcción de la cultura estudiantil y, por lo tanto, de adscripción entre los jóvenes a partir de la definición de sus gustos. Las baladas, el *pop*, el rock -con todas sus variantes-, las rancheras, el merengue, el ska, la salsa o una peculiar mezcla de gustos musicales, serán un tema infaltable en las pláticas de los estudiantes, dentro de las cuales se distinguirán algunas de las características de la personalidad que quieran proyectar los sujetos a sus interlocutores.

Es común observar a los estudiantes entablar apasionadas pláticas por medio de este lenguaje común que es la música -lenguaje que como cualquier otro varía en tonalidades, modulaciones, riqueza de expresiones y argumentos- y percatarse de la importancia que le dan el defender sus gustos y preferencias y ponerlas por encima de los demás. Hacerse en esas diatribas de contundentes argumentos como los de que la música del otro es “de nacos”, “chafa”, “de indios”, copias, basura, etc., sirve para llevar dentro de ese radical descrédito la legitimación de lo propio, como un medio para afianzar y realzar los rasgos identitarios. Experiencias de este tipo de prácticas, que son ordinarias y palpables en el trato con los estudiantes, nos hacen entender que para la juventud urbana, “etapa de la metamorfosis de los gustos” (Bourdieu, 1990), la música es un artículo de primera necesidad, una necesidad cultural básica, independientemente de los géneros que los jóvenes admitan como de su preferencia o los que digan detestar en sus acaloradas discusiones.

La categoría de biocultura se relaciona de manera directa con la de biopolítica en el sentido de que ambas perciben el cuerpo como territorio de disciplinamiento y, por lo tanto, se abre ahí la disyuntiva de efectuar una resistencia y reorientación de los intereses hegemónicos de alineamiento. Uno de los aspectos en los que la confrontación de intereses por el control corpóreo se da de manera más intensa es en el ámbito de la sexualidad. A través de ella los jóvenes construyen de manera intensa una serie de prácticas, ideas y convicciones que van desde la elaboración de fantasías románticas, el desarrollo del flirteo, el establecimiento de los primeros noviazgos, la práctica de una serie de juegos eróticos -“cachondeo”-, que van desde las caricias, los abrazos, los besos, hasta cierto voyeurismo, y el inicio en algunos casos de las primeras relaciones sexuales coitales⁹. El establecimiento de relaciones de noviazgo en esta etapa tiene un fuerte

⁹ Según datos de la Encuesta Nacional de Juventud 2000, el 37.5% de los jóvenes en México inician sus relaciones de noviazgo antes de los 15 años. Otro dato importante de esta encuesta es el porcentaje del 16.1% de jóvenes que reconocieron que iniciaron sus relaciones sexuales antes de los 15 años. Ambos índices ubican a la población con la que se llevó a cabo mi investigación al contar en las escuelas con estudiantes de edades que fluctúan de los 11 a los 15 años. Según esta misma encuesta el 5.3% sólo permiten los besos de su novio o novia, mientras que el 49% de este sector poblacional permite besos, abrazos y caricias de su pareja. No obstante la importancia que tiene en nuestro medio la elaboración de instrumentos cuantitativos de conocimiento de los jóvenes en México, en la muestra poblacional que representaron las dos escuelas donde realicé mi investigación y bajo la mirada cualitativa que en ella desarrollé, puedo asegurar que el número de jóvenes que establecen sus noviazgos en esta etapa es mayor al que la Encuesta sostiene, así como los casos de las prácticas eróticas que se llevan a cabo en las escuelas. Probablemente esto se deba a que este tipo de preguntas son un tanto más complicadas de revelar ante encuestadores desconocidos.

componente de autorreconocimiento identitario que sirve para el fortalecimiento de la autoestima¹⁰ y el establecimiento de interrelaciones en la comunidad estudiantil.

El ser codiciado o codiciada como una pareja ideal; la habilidad para establecer un noviazgo o para evadir a los pretendientes (“cotizarse”); el darse a conocer como romántico, tierno, serio o como frío, traidor, infiel; el poseer una reputación de poco recatado (“caliente”, “facilito-a-”) o “decente”, incidirá directamente en la imagen general que se tiene de la persona y que se transmite profusamente por medio de los vasos comunicantes de los grupos estudiantiles. En fin, la relación que se tenga con respecto a la sexualidad ya sea para el noviazgo, el flirteo, el dejarse acariciar apacible o impetuosamente (dejarse “manosear”), etc., generará en la compleja trama de intereses que se mueven entre los estudiantes un estatus determinado a las personas de que se trate. En esta posición social no hay una consideración rígida en el orden de valoración de las actitudes asumidas. Puede que un grupo valore positivamente el hecho de que una joven acepte “caldear”¹¹, mientras que para otro esto sea visto como algo degradante que la convierta en “puta”, “resbalosa” o “piruja”; de igual forma un o una joven reticente al noviazgo podrá ser catalogado como “serio” o “cotizado”, dependiendo de la perspectiva de los críticos. De cualquier forma, uno de los elementos siempre presentes en la hetero-representación que un alumno tenga entre los demás será su valoración en el terreno de las relaciones amoroso-sentimentales y su atractivo físico, su *sex appeal*. Esto nos lleva a plantear que de manera mancomunada a las necesidades propias que esta etapa conlleva con la pubertad, existen otras necesidades que se complementan en el ámbito simbólico de los estudiantes, como el saberse apreciado en sus aspectos físicos y emocionales, que las lleva a adquirir una importancia estructurante de su desenvolvimiento escolar.

El deseo de usar sustancias que potencien el goce o la percepción sensorial, como los narcóticos, se mueve a través de estimulantes sugerencias simbólicas de rebasar los

¹⁰ Entiendo el concepto de autoestima como la capacidad que tienen los individuos por conocer y valorar sus cualidades y características personales, lo que le permite estructurar una serie de ideas, creencias, prácticas y hábitos en su vida. La valoración que tengan sobre sí mismos será un elemento fundamental en el establecimiento de interrelaciones con las personas con las que se rodea. De esta forma este término de raíces psicosociales (Coleman 1985, Delval 1994) me parece dúctil para la investigación cultural de los sujetos.

¹¹ “Caldear” es un término común entre los jóvenes para designar la práctica erótico-sexual de carácter furtivo que consiste en acariciarse (“manosearse”) y besarse, generalmente en lapsos breves, sin llegar a la relación coital y sin necesidad de establecer una relación amoroso-sentimental de largo plazo. A partir de esta definición se maneja de manera amplia entre los grupos de estudiantes el término de RCA (Rico Caldo Amistoso) para denominar a las espontáneas relaciones que se pueden entablar entre dos personas, sin que exista un compromiso de noviazgo y con un marcado sentido lúdico.

linderos de lo prohibido y de armar un ingenioso juego de apariencias, de emitir señales de una ágil madurez y elocuente emancipación, que en el idioma juvenil adquieren un valor significativo que supera los escrúpulos que sobre ellas pesan. En este contexto se entiende el por qué se ha explicado en diversas investigaciones que las drogas, tanto lícitas como ilícitas, tienen un valor simbólico en las culturas juveniles (Nateras, 2002, Valenzuela, 2002) y que para ser comprendidas en las distintas variantes de incidencia de su uso se requiere rebasar las explicaciones maniqueas y puritanas que se dan sobre ellas. El uso del alcohol y tabaco, en tanto drogas toleradas, se adaptan más a los convencionalismos sociales que al no ser generalmente repudiadas dan mayor cobertura y tolerancia a sus usuarios, quienes las aprovechan como catalizadores de sus funciones biológicas pero también de las sociales. Las explicaciones que dan los jóvenes estudiantes acerca de su iniciación en el uso del alcohol y del tabaco no deja lugar a dudas:

- *“La verdad es que si uno no le entra es como si ‘abriera’ a los cuates [...] es chido cuando sabes que los demás andan ‘hasta atrás’ igual que tu”.*
- *“Si en el ‘reven’ te ofrecen de ‘chupar’ y tu te ‘rajas’ es como una grosería. O sea se trata de que uno sepa convivir. Si quieres ponerte ‘pedo’ o no, es tu bronca, pero hay que saber quedar bien con todos”.*
- *“Yo no tomo, pero si me dan algo pues me la paso ‘chiquiteando’ el trago y así no me veo mal. No que otras parecieran esponjas. No tienen ‘llenadero’, creen que así quedan bien”.*
- *“Me gusta fumar porque se siente padre. Yo no le hago como otros chavitos que se dan un ‘taco’ agarrando el cigarro y echando el humo como si de veras [dice esto mi entrevistado mientras imita una supuesta actitud de fumador experimentado entrecerrando los ojos, exagerando con los labios la exhalación del humo del tabaco y sosteniendo delicadamente el cigarrillo]...No mira, se trata de ser aca tranquilo, con estilo”*
- *“Es padre ¿verdad? Nosotros nos cooperamos aquí afuerita y compramos un medio de tequila y se lo ponemos a unos ‘escuert’ [squirt, bebida gaseosa sabor toronja] Así nos la pasamos ‘chupe’ y ‘chupe’ en las clases y ni quien nos la haga de ‘pedo’, bueno a veces nosotros si nos ponemos bien ‘pedos’ [risas].*
- *“La verdad yo no fumo o casi ¿Cómo decirte? No me gusta fumar, pero como estoy con puras chavas que fuman como ‘chacuacas’ pues a veces pienso: si yo estoy fumando más su humo, por eso de que soy fumadora pasiva, pues mejor agarro un cigarro y le doy dos o tres chupaditas en todo el rato y así me la paso”.*

Estos ejemplos muestran sutilmente que las drogas tienen en la red de solidaridad de los estudiantes su mejor abrigo que disimula un intenso tráfico que hay dentro y fuera de las escuelas. Ciertamente no se pudo apreciar una gran aceptación de drogas ilegales en los estudiantes en los planteles analizados, aunque en ambos existe por supuesto circulación de distintos tipos de estupefacientes. Pero en este asunto lo que más fuertemente me llamó la atención es la tajante discreción con que se resguarda la compra-venta y consumo de estos artículos entre los alumnos. La construcción de un impresionante mimetismo alrededor de este movimiento de narcóticos, por propios y extraños, refuerza de manera contundente la adhesión que se construye en las redes de ayuda mutua entre los jóvenes. Al abarcar este hermetismo a quienes venden o consumen las drogas como a aquellos que no lo hacen -a sabiendas que esas prácticas pondrían en riesgo no sólo la permanencia de la escuela sino también un conflicto judicial de los directamente involucrados-, la reserva realza la fuerza de las ligaduras de la trama estudiantil y junto a ella la eficacia de los mensajes que se transmiten de manera formal e informal por los más variados vasos comunicantes.

Prácticas de una lucha identitaria que se sitúan en el terreno del deporte, el baile, el sexo y las drogas, y que giran alrededor de la tensión que origina las tendencias encontradas por controlar los cuerpos y las conciencias. Prácticas que al decir de Valenzuela Arce (*op. cit.*) desatan el tropel de las pasiones juveniles y que de manera semejante a otros rasgos que conforman a los estilos juveniles como son, por ejemplo, los vestuarios, accesorios, peinados, están influenciadas directamente por los mensajes del moldeamiento del consumo cultural del *teenager market* (Feixa, 1998) que los medios masivos de comunicación difunden en la producción de consumidores de las ofertas culturales. Al extender la ley del *hábeas corpus* a la cotidianidad (Valenzuela, *ibid.*), este singular derecho de establecer la tutela de lo espiritual sobre lo material abrió la entrada a la democratización de las tendencias hegemónicas por los diferentes canales de los *mass media* que de manera privilegiada, por canales y horarios exclusivos, influyen en la búsqueda de identidad de las nuevas generaciones. Los problemas del consumo cultural, al decir de García Canclini (1989), debemos analizarlos en relación con un problema central de la modernidad: el de la hegemonía. Tendencias hegemónicas que, en palabras de Foucault (1985,1993), aspiran a moldear bajo criterios de disciplina y normalización

a los futuros ciudadanos y que con proclamas de igualdad y equidad buscan en realidad su homogenización.

Entre la igualdad y la diferencia

Situados los jóvenes en una etapa de desarrollo en la que la construcción de su reconocimiento individual y grupal es básico para su proceso vital, éstos transitan de una sociedad uniformizante para pasar a un medio que considera a este principio como condición *sine qua non* de su existencia, como es el ámbito de la escuela secundaria. Se pasa en ese momento de una sociedad donde la organización jerárquica impulsa la marginación y la vulneración de los estamentos inferiores, donde las normas se violan de manera sistemática en forma burda o con base a componendas y convenciones inmediatistas y en donde la capilaridad social se garantiza más por el ejercicio del servilismo y de la conquista de prebendas que por la capacidad real de los individuos, a un medio que formalmente plantea objetivos distintos en la socialización de las generaciones ascendentes. Se da en este sentido una contradicción en las escuelas, en donde muchos de los propósitos manifiestos de la educación se contraponen a la dinámica de una vida cotidiana institucional que reproduce en el marco de la microsociedad escolar muchas de las deficiencias del orden macrosocial. A manera de un original crisol las escuelas reproducen en su seno un orden convencional de prácticas y valores funcionales que están en contradicción con las prescripciones formativas de los educandos, pero que al mostrar al mismo tiempo su utilidad en el desenvolvimiento cotidiano de las comunidades escolares desarrollan en ellos habilidades de simulación y doblez en el cumplimiento de sus actividades¹².

De esta manera las redes de solidaridad y los vasos comunicantes de mensajes significativos que la comunidad estudiantil construye como elementos indispensables para su tránsito y permanencia en el medio escolar, se ven afectados por la presencia de intereses que contradicen los fundamentos de ayuda mutua e igualdad que hemos

¹² Al respecto uno de los más importantes investigadores mexicanos de la educación, como lo es Pablo Latapí Sarre (2003: 57-58), afirma que “otra batalla por los valores en la educación, más silenciosa que las anteriores [las que se refieren a los propósitos curriculares], se libra en la cotidianidad de las escuelas [...] en cuanto reflejan en sus comportamientos valores que contradicen los que proclama la escuela. Me refiero a la cultura de la simulación [...], esa cultura trasciende a los alumnos de diversas maneras y los ‘deseduca’ al presentarles conductas reprobables como

repasado y que producen una serie de diferenciaciones que resulta importante señalar. Entre los principales motivos de desigualdades entre los grupos estudiantiles se encuentran las distintas formas de concebir y adaptarse a la disciplina institucional, la distancia que produce entre ellos el ascenso por los grados académicos, los disentimientos a partir de las diferentes asunciones de la masculinidad y feminidad, los estamentos a que dan lugar las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y la presencia de distintos grupos étnicos entre los alumnos. Las desigualdades que estos factores generan entre los estudiantes de principio no son independientes de las contradicciones que a nivel macrosocial se dan, pero en la situación de un medio con las características que se han enumerado para la escuela genera un conjunto de particularidades que resultan convenientes analizar por sus repercusiones en el desenvolvimiento de los alumnos en ella.

a) Distancias a partir de la disciplina

El interés por certificar los estudios a nivel secundario hace que las estrategias que los alumnos adoptan para mantenerse en la escuela sean de lo más variadas, al grado que en ellas se manifiestan múltiples artificios que devienen en interesantes muestras de ingenio y que bien vistas permiten distinguir algunos elementos significantes de su cultura. Para comprender estas prácticas que tienen como fin lograr el reconocimiento formal de los estudios no debemos olvidar que la perspectiva analítica aquí expuesta muestra un desarrollo paralelo e interconectado de dos vertientes del sistema educativo: el sistema académico *formal* y el *convencional*. El primero se rige más por la normatividad y el segundo por la *practicidad* de las reglas (Coulón, 1995) que realizan sujetos con historicidad propia en su desenvolvimiento dentro de la cotidianidad escolar. En este sentido los alumnos tienen que aprender a moverse en ambos terrenos: algunas veces dando mayor peso a una de estas vertientes y en ciertos momentos concentrándose más en la otra. También es conveniente recordar que en el proceso de aprender el oficio y el arte de ser estudiante nunca serán absolutos los pesos que se le den a una u otra derivación del sistema académico, pues en determinadas circunstancias variarán dependiendo de las exigencias e intereses en que se muevan los educandos. Por ejemplo

normales y aun necesarias. 'El que no tranza no avanza' es norma que también se aprende en la escuela".

habrá momentos en que será insoslayable cubrir los requisitos de inscripción, la entrega de trabajos y tareas, la participación en los exámenes, apegarse a la disciplina; pero en otros se abren las condiciones para la negociación de las calificaciones, para copiar y falsificar las tareas, para engañar en las pruebas o para enfrentarse sin recato a las normas.

Es común que dentro de la caracterización que se hace de los alumnos se tengan de ellos ciertas valoraciones centrales sobre su forma de asumir su papel como estudiantes en el contexto del sistema académico formal. Pueden caracterizarse como “excelentes”, “buenos”, “malos”, “pésimos” o “regulares”, sin dar lugar a que pueda ser polivalente su actuación: que un excelente alumno en una materia pueda ser pésimo en otra o que un estudiante disciplinado participe persistente y dolosamente en la violación de las normas al ayudar a sus compañeros. Se les caracteriza a los alumnos como enteramente sublimes o enteramente bajos, con una orientación que podría caer en lo que Rodrigo Díaz (2002) denomina como “ansiedad del personaje de telenovelas”, para ironizar la general proclividad maniquea de juzgar a las personas a partir de los extremos. Al actuar como un estudiante que otorga una importancia decisiva a los resultados académicos, ser un “matado”, un “cerebrito” o un “nerd”, provoca que los individuos focalicen estos rasgos de su persona y con ello se segrega en cierta medida de los alumnos con bajo aprovechamiento (de los “burros”, “valemadristas”, “losers” -perdedores- o “desafanados”) y se integra con quienes tienen peculiaridades semejantes a él. Realiza, incluso sin proponérselo, una práctica adscriptiva, que marca linderos, dentro de los grupos de jóvenes de la escuela con lo que *resignifica* su identidad, esto es que puede leerse de distintas maneras.

Siguiendo con el ejemplo de los alumnos “matados”, una de las lecturas que pueden hacerse de los eventuales resultados académicos sobresalientes sea la de que los obtienen por su complacencia o sumisión a las normas disciplinarias. Esta radical interpretación -que no está tan alejada de la realidad pues en cierta forma las calificaciones son expresión de la mayor o menor afinidad al sistema académico formal como analizaremos en el capítulo V- da pie a que las posibilidades de negociar las condiciones de trabajo con profesores o prefectos, por ejemplo, se vea comprometida por estudiantes tan apegados a las normas. Veamos algunos ejemplos:

Un grupo de alumnos negociaron con un profesor la entrega de un trabajo en un plazo que rebasaba el tiempo originalmente planteado por el docente. El trabajo en

cuestión por lo demás serviría para alcanzar los puntos necesarios de una calificación aprobatoria, pues así se había estipulado en la propuesta de evaluación que supuestamente el grupo conocía. Algunos vociferando y otros con una actitud comedida - entre los que se distinguían a algunas melosas alumnas que aproximándose al maestro con tiernos movimientos, voces delicadas y sugestivas miradas, reivindicaban la demanda de sus compañeros- reclamaron del mentor, en una singular división del trabajo, una reconsideración de los plazos fatales de su evaluación. Después de algunas reticencias el maestro accedió a conceder un plazo mayor para recibir los trabajos a los retrasados y puede suponerse que lo hacía también porque de otra manera, si era congruente con los originales criterios de calificación, tendría que reprobar a un buen número de ellos. A pesar de que la mayoría de alumnos cumplió en ese nuevo plazo con la entrega de los trabajos, cuando el profesor dio los resultados finales de la evaluación los alumnos que habían entregado puntualmente esa tarea obtuvieron una calificación mayor que los demás. Ante una airada protesta de quienes habían sido perjudicados por retrasarse, el maestro replicó que no podía calificar de igual manera a todos y que era necesario “reconocer el esfuerzo” de los puntuales y terminó por imponer su criterio. Para la mayoría de jóvenes el profesor “era injusto” ya que al decir de una alumna “todos trabajamos igual”; pero entre el barullo de reclamos fue asentándose en el grupo la idea de que los verdaderos culpables de esta situación fueron los alumnos que cumplieron en tiempo con su labor pues, como dijo otro muchacho, “si no fueran tan ‘mataditos’ no nos hubieran pasado a ‘fregar’ a todos”. Después de este hecho se generó una actitud de irritación contra los alumnos disciplinados que se manifestaba principalmente en un trato esquivo con ellos, que bien podría calificarse como la “ley del hielo”, y que se complementaba con elocuentes gestos de desaire al ignorarlos y al desviar altivamente los rostros cuando pasaban junto a ellos. Fue palpable que estas humillaciones hacían mella en el pequeño grupo de alumnos que habían cumplido puntualmente con sus tareas, al observarse en ellos una penosa turbación ante los rechazos y al dejarlos este castigo en una situación embarazosa ante sus condiscípulos.

Otro caso que en este sentido se registró fue el de una serie de alumnas que tenían la propensión de fugarse de las clases o como se le dice en el argot estudiantil “volarse” o “saltarse” las lecciones que imparten los profesores. Algunos docentes tienen la costumbre de organizar el orden de los alumnos en sus bancas de trabajo por alguna

distribución que les permita cierto control de la presencia y la participación de los estudiantes. Los métodos más comunes de esta distribución son los de ordenar a los jóvenes por el número que tienen en las listas de asistencia o por el desempeño y la disciplina de los estudiantes. De esta manera algunos mentores desarrollan singulares recursos de mnemotecnia que les permiten mediante perspicaces vistazos llevar un mínimo control de la multiplicidad de grupos que tienen que atender, percatándose de la ausencia o sospechosa presencia de algunos alumnos. Ante estas circunstancias los alumnos que se “vuelan” una clase se apoyan en un reacomodo de lugares que los asistentes tienen que realizar para romper los esquemas de escrutinio de sus mentores.

Este recurso no obstante resulta ineficaz cuando alguna escrupulosa persona se niega a moverse del lugar que le asignó el profesor dejando al descubierto los lugares desocupados y evidenciando la ausencia de los subordinados. Esto sucedió con un grupo de escrupulosos estudiantes que no quisieron cambiar el orden de las bancas a pesar de las peticiones de las alumnas que se “saltaban” las clases y otros compañeros del grupo para que les “hicieran el paro”. Cuando las reiteradas peticiones resultaron infructuosas, dichos jóvenes fueron discriminados de manera semejante al ejemplo arriba reseñado, con la “ley del hielo”. Esta situación se agudizó después de que las alumnas rebeldes fueron sancionadas con una expulsión temporal de la escuela por sus reiteradas faltas, pues la impresión que quedó en el grupo fue que los causantes de esta pena eran los alumnos que habían puesto por encima de los intereses de los alumnos sus conveniencias particulares y las normas de la escuela. La conclusión general la sintetizaba de esta manera una alumna del grupo: “Sí es cierto que son un ‘desmadre’ [las alumnas indisciplinadas] pero si por lo menos les hubieran ‘echado la mano’ [los compañeros disciplinados] a lo mejor sólo las hubieran reportado, pero ya ves [...] eso no se vale”.

Las frecuentes disimilitudes y fricciones entre los alumnos que tienen como base el cumplimiento escrupuloso de las reglas del sistema académico y, por ende, de la disciplina tienen una multiplicidad de formas de manifestarse y regularmente las desavenencias que se perciben en las relaciones estudiantiles pueden rastrearse por medio de la “ruta de las calificaciones”. Si un conjunto de alumnos “aplicados” obtiene una calificación elevada en un examen dificultará las posibilidades de los demás para negociar con el maestro esgrimiendo los argumentos de que “estuvo muy difícil” la prueba, que les

dio poco tiempo o que fueron confusos los cuestionarios y que por esas razones se obtuvieron bajas puntuaciones; si los “matados” cumplen en tiempo y forma con las tareas, de igual manera esto acarrea problemas para que se plantee al mentor que los demás tuvieron dificultad para encontrar los materiales o que fue breve el lapso que les dio para la presentación; si alguien presenta apuntes cuidadosos en sus cuadernos el maestro no será tan fácilmente convencido de que “dicta con mucha rapidez”, como le arguyen quienes se atrasan en esa labor; los que asisten puntualmente a las lecciones dejan clara la debilidad de los pretextos de que no hay suficiente tiempo para llegar con prontitud a la clase. El cumplimiento estricto con la disciplina será una forma, voluntaria o involuntaria, de evidenciar la falta de diligencia de los incumplidos, que en los casos reseñados constituyen la mayoría de alumnos y les resta argumentos para la consabida negociación de las calificaciones que se da sistemáticamente en la evaluación del desempeño de los estudiantes en las escuelas.

Existe una costumbre de las autoridades y profesores de las escuelas de buscar apoyos entre los alumnos para auxiliarse en la realización de sus labores. Una de estas prácticas es el nombramiento de dos alumnos que auxilien en el control de la disciplina al interior de las aulas en calidad de “jefe” y “subjefe” de grupo. Por lo regular se buscan jóvenes que destaquen en el aprovechamiento académico (aunque en los casos estudiados también se registraron nombramientos de “jefes” o “subjefes” a partir de otras consideraciones como el atractivo físico de algunas alumnas, por la propensión a la delación o por la rebeldía de aquellos a quienes se pretendía aleccionar por esta curiosa vía) para que por medio de la delegación de una autoridad fiscalizadora tengan la responsabilidad de que en ausencia de los profesores, prefectos o cualquier otra autoridad adulta, sean ellos los que mantengan el orden de sus compañeros y en caso de alguna negativa “reporten” a los rijosos. A pesar de que en algunos casos se intenta disimular la vertical designación de parte de las autoridades de algún alumno allegado a ellas, por medio de una auscultación al grupo y de que regularmente este mecanismo levanta cierto ánimo por el obtener el nombramiento, la elección a ese tipo de cargos resulta invariablemente a la postre en un enorme lastre para los ungidos, que termina con la animadversión de los condiscípulos en contra de ellos.

Ser “jefe” o “subjefe” es una tarea sumamente desgastante entre los estudiantes. Se trata de cumplir con una responsabilidad, que muchas veces se aceptó forzosamente,

sin romper con las relaciones de amistad y aceptación de sus compañeros. La mayoría de los alumnos que ocupan estos puestos empiezan a realizar sus labores con un manifiesto brío, pero al paso del tiempo al asegurarse que sus compañeros ultrajan continuamente su autoridad con sus francas rebeldías y que los ponen en sistemáticas pruebas de lealtad al grupo, terminan negociando concesiones para que puedan conservar su puesto sin perjudicar las relaciones con sus compañeros. Terminan desempeñando un puesto en el que desarrollan un juego de simulación para que, como afirmaba un alumno, “queden bien con dios y con el diablo”. Es común percatarse que cuando están solos los alumnos en las aulas se desarrollan alborotos que cuentan con la anuencia de los responsables de la disciplina. Cuando el estrépito es de tal magnitud que llama la atención de alguna autoridad, un grupo informal de vigías advierte a sus compañeros de la proximidad de extraños lo que inmediatamente impulsa a los jóvenes a asumir rápidas actitudes de recato y seriedad que regularmente se protegen por una apariencia de gravedad de los “jefes” de grupo, como si el intempestivo orden que presencian los advenedizos se deba al meticuloso cumplimiento de su deber.

Por supuesto que la debilidad de la figura de los “jefes” de grupo es bien ponderada por las autoridades pero su persistencia se apoya en que a pesar de los exiguos resultados en el control disciplinario éstos resultan mejor que eliminar una figura que proyecta su potestad en la intimidad de las aulas, una extensión del panóptico en la idea foucaultiana (Foucault, 1993). El liderazgo que en los alumnos se construye a partir de la emblemización en un o unos sujetos de las virtudes que se consideran paradigmáticas del grupo y que le otorgan facultades orientadoras y de aliento en la preservación de sus intereses comunes, se ve violentado con la instauración de una figura de mando artificial y que responde a esquemas significativos ajenos a ellos. De esta forma el ejercicio de la responsabilidad delegada de “jefe” de grupo lleva a los responsables a moverse entre dos terrenos, el de las autoridades y el de sus compañeros, y que finalmente por las suspicacias que despierta su función segrega a tal grado a los alumnos involucrados, a pesar de todas las concesiones que hagan, que terminan por desgastar los esenciales nexos de solidaridad entre sus pares para que finalmente abandonen sus tareas de vigilancia entregando la estafeta a otro.

Una práctica cotidiana en las escuelas, que también puede establecer diferencias entre los alumnos, es la que se genera cuando los profesores y autoridades en general

buscan dentro de los estudiantes algunos auxiliares de sus tareas administrativas llamados, comúnmente, “monitores“. La práctica de ayuda de los alumnos a sus superiores en general no es mal vista, pues puede comprenderse como un afán legítimo de congraciarse con ellos o simplemente como una muestra de afecto. Por lo regular se esgrimen bromas de que estas ayudas son parte de una táctica para beneficiarse en las calificaciones y en las condiciones, en general, de las actividades escolares y se dice en tono sarcástico que se está “haciendo la barba“ a alguien en especial.

No obstante que hay un uso frecuente de la chanza mordaz de “la barba” entre unos y otros jóvenes, la aplicación de este calificativo en un sentido cáustico, que corroe y vulnera la imagen de un individuo, es cuando se percibe el dolo y la sistematización en estas ayudas. Entre los tonos alegres y juguetones de este término para calificar a un compañero y la forma mordaz de desaprobación que se utiliza esta calificación y que se acompaña regularmente con una carga de argumentos que fundamenten la crítica, hay una evidente diferencia. En el tono de broma hay un reconocimiento de los recursos legítimos que se utilizan para sobrellevar la vida en la escuela, en la otra inflexión del término hay un sutil cuestionamiento a un preocupante acercamiento de algún compañero a las autoridades que puede lindar con la traición. Las redes de solidaridad entre los alumnos son básicas para dar significatividad a la tediosa jornada escolar, pero también son fundamentales para allegarse de recursos que permitan a los estudiantes sobrevivir en el plano académico. En este sentido un alumno “monitor” que por indicaciones de un maestro maneje las listas de asistencia, los concentrados de calificación, la revisión de tareas, cuadernos, trabajos o exámenes, puede ser un arma de dos filos al constituirse como fiel de la balanza en la evaluación; o bien puede servir para alterar los datos o para incidir e inducir alguna actitud dubitativa de los docentes para asignar una calificación o hasta para evidenciar alguna artimaña de sus compañeros al conocer con precisión las maniobras que ellos realizan. Por este manejo privilegiado de las reglas y códigos implícitos en la cultura estudiantil resulta suspicaz un acercamiento demasiado estrecho entre algún miembro de la comunidad estudiantil y las autoridades.

b) Distancias a partir de los grados académicos

Es notable la marcada diferenciación que se establece entre los alumnos a partir del grado académico que se esté cursando, lo que puede observarse con cierta claridad

en las discrepancias entre jóvenes de tercer y segundo año con respecto de los estudiantes de primer grado. Son comunes las bromas de que son objeto los jóvenes de nuevo ingreso por parte de sus compañeros de mayor antigüedad en la escuela. A semejanza de las duras experiencias que soportaban algunos individuos en los ritos de pasaje de las sociedades tradicionales, la práctica de las “novatadas” o “chamaqueadas” con que los alumnos de mayor experiencia reciben a sus flamantes condiscípulos tienen una intención de iniciación a la cultura estudiantil y de reconocimiento de estatus, características que les otorgan a estas prácticas ciertos elementos de ritualidad¹³. Por parte de los ejecutantes estas prácticas se asumen como un imperativo que tienen que realizar, dada su mayor experiencia, para mostrar a los neófitos la jerarquización que hay en la escuela y para lo cual las llevan a cabo mediante una planeación consensada de las mismas, con una ejecución en un plano público y cargadas las pesadas bromas de un trágico sarcasmo, a manera de un singular bautismo. Estas pesadas bienvenidas se perciben por parte de los receptores, junto a las molestias que padecen, como un forzado tránsito por lo inevitable e inapelable, dada su condición de principiantes en las reglas de la escuela, y con una convicción de que llegará el momento de transmutar los papeles de víctimas en victimarios.

En un momento de una charla con un directivo me llamó la atención la seguridad con que afirmaba que en su escuela “había terminado con las ‘novatadas’”, pues por la disciplina que había impuesto en la institución ese tipo de burlas de mal gusto que les hacían a los niños de nuevo ingreso no se podían permitir. “Yo no puedo tolerar que la unidad de mi escuela se vea afectada por algunos muchachitos que no tienen principios ni educación”, aseguraba. Con seguridad este funcionario se refería a las prácticas manifiestas que en contra de algunos grupos de muchachos de primer año se realizaban por parte de atrevidos estudiantes de grados superiores pero, a partir de mis experiencias, para mi resultó claro que este tipo de prácticas de iniciación no se circunscriben a las

¹³ En la literatura antropológica pueden revisarse diversas muestras de ritos de iniciación en donde se muestran claros ejemplos de la marcada diferenciación que se da a los individuos al transitar por las etapas que plantean las pruebas de reconocimiento simbólico de los nuevos estatus sociales. En la mayoría de ellos se pueden percibir que un signo de madurez de los iniciados es el soportar pruebas de resistencia al dolor y donde las relaciones de poder y autoridad se manifiestan con determinados momentos de tensión (Feixa, 1998). “La iniciación concede al candidato un estatus adulto fundamental; en términos jurídicos, corresponde a la capacidad de reclamar cierta participación en las actividades sociales y de tomar iniciativas individuales autónomas [...] su capacidad efectiva está limitada por la escala de grados a través de los cuales su clase debe pasar” (Bernardo Bernardi, 1985. *Age Class Systems*, Cambridge University Press, New York, *cfr.* en Feixa, *op. cit.*).

francas y explícitas chanzas que se hacen entre unos y otros educandos. En el trato cercano con los estudiantes pude registrar una serie de casos que en una mirada somera no se distinguen con facilidad y que evidentemente se ubican dentro de este tipo de *vivencias de transición* que llevan de la diferenciación a la homogeneidad (Turner, 1988).

Veamos este ejemplo: unas muchachas de segundo año durante días se han dedicado a observar a sus nuevos compañeros de primer grado. Se han percatado que un grupo de cinco jóvenes se sientan en una de las jardineras del patio para comer su *lunch* y dentro de ellos les han llamado la atención a las chicas un par de alumnos bien agradecidos. Por días los han rondado entre cuchicheos y risas hasta que después de un coloquio, donde se asignaron algunas rápidas tareas para acercarse a sus objetivos, se resolvieron las jóvenes por abordarlos directamente. Entre los detalles del diálogo que pude recuperar están los siguientes:

- Qué dicen amigos, qué hacen, ¿no invitan?
- ¡Huy! Qué serios si hasta parecen la pura verdad.

Asombrados los muchachos ante la repentina aparición de sus interlocutoras sólo atinan a mirarse unos a otros, sosteniendo con notable fuerza los bocadillos del refrigerio, como si estos fueran los objetivos de las osadas. Al percatarse de su turbación otra de las jóvenes intercede preguntándoles a qué grupo pertenecen (pregunta con una respuesta obvia cuando las chicas se han enterado previamente de ello) y si les gusta la escuela. Sus compañeras se solidarizan con tiernas sonrisas. Uno de los aludidos balbucea imperceptiblemente lo que debe ser su grupo académico y varios mueven en silencio sus cabezas asintiendo a la pregunta sobre si les gusta la escuela. Alzando notoriamente la voz, con un supuesto asombro y mirando alrededor una de las jóvenes repite el nombre del grupo académico al que asisten los atolondrados muchachos, con muestras de que las personas circundantes se enteren de la charla.

- ¡Del primero 'B'! ¡No me digas! ¡Escuchen son del 'B' de los Buenos! ¿O de los Buenotes?
- ¡No güey! Son de los que 'Besan Bien' o ¿no? [Afirma otra].

- No 'mensa' son de los 'Biscochos' o ¿no manito? [Sostiene una tercera que mira directamente a los ojos a uno de los muchachos más atractivos].
- Para mi que son de los de los 'Bombones'. Sino mira a estos, están como para acabárselos a besos [Plantea una joven que había permanecido callada y que provoca unas estridentes carcajadas de sus compañeras, que finalmente han reunido a un público a su alrededor con lo que aumenta palpablemente el nerviosismo de los interfectos].

Las atrevidas muchachas envalentonadas por su hilarante audiencia, se acercan a los sonrojados jóvenes y mientras "cachondean" con ellos con susurrantes palabras inaudibles unas les pasan sus manos por sus cabezas y otras intentan tomar de las manos a los atónitos, lo que incrementa efectivamente la atención de público por el desenlace de esta escena. En un momento, una de las jóvenes se retira intempestivamente de los interlocutores y con una estudiada expresión, como si despertara de un letargo exclama:

- ¡No! Se me hace que estos son del 'B' de los "Brutos" y de las "Bestias".

El auditorio suelta carcajadas de aprobación y entre ellos se oyen algunos que gritan: "¡del 'B' de los Bueyes!", "¡No de los Burros!". Una de las muchachas al oír esto se inclina frente a uno de los chicos, que apenas puede contener su turbación y le pasa una mano por la pierna y le pregunta mirándolo a los ojos con descaro: "¿De veras amigo, eres de los burros?" Con la intención de que los oyentes sepan del doble juego de sus palabras al insinuar con la pregunta por el largo de su falo, lo que desata la hilaridad general. Es evidente que a estas alturas de la la escena algunos de alumnos objetos de la burla apenas pueden contener las lágrimas y con severidad las otrora voluptuosas interlocutoras cambian su semblante por uno de fastidio.

- No me cae que estos son de los "Bebés Bonitos" pero "Babosos". O ¿no? [Concluye la que pareciera ser la líder y dirigiendo la pregunta más que a sus compañeras al público en general, por lo que recibe una palpable muestra de asentimiento al responder afirmativamente varios de ellos y escuchándose en el anonimato de la multitud algunos improperios: "pinches mensos", "son maricas"].

- ¡Lástima! Y tan “suaves” que se ven.
- Sí, tan lindos ¡Qué desperdicio!
- Bye amigos que la pasen bien ¿Okey?
- Chao nenes.

De esta manera y contoneándose triunfalmente se retiran las chicas con unas pícaras sonrisas en sus rostros, marcando con ello la retirada del público y dejando desolados a los muchachos de primer año que han pasado, seguramente, por una de sus más amargas experiencias en los escasos días que llevan en la secundaria.

Este tipo de conductas son sistemáticas en las escuelas y tienen múltiples pretextos: chantajear a los recién llegados con dinero o golosinas; afrentarlos por sus ropas, estaturas, disciplina; asustarlos de distintas formas; embromarlos por mil detalles. Pero resulta conveniente diferenciar estas costumbres de las simples bromas que se realizan comúnmente en el desenvolvimiento de la vida social de las escuelas, pues su práctica como medios de iniciación está envuelta en cierta ritualización que permite acercar a los alumnos principiantes a los detalles de la trama significativa de la vida estudiantil, les asigna un estatus, les da a conocer crudamente su posición dentro las jerarquías y les muestra los códigos y reglas que existen en el medio al que han pasado a pertenecer. Si como Max Gluckman sostiene (*cfr.* en Díaz Cruz, 2002: 25) la ritualidad permite segregar e integrar a los actores humanos en ciertos contextos sociales para hacer patente la estructura regular de las posiciones jerárquicas y papeles a desempeñar para el “correcto” funcionamiento de la comunidad, las prácticas que he hecho referencia se organizan como comportamientos convencionales de los alumnos que tienen mayor experiencia para mostrar su mayor condición ante los alumnos de nuevo ingreso.

Dichas prácticas se llevan a cabo mediante cierta dramatización y estilización que proyectan por medio de mensajes de elementos contrapuestos -el juego y la crudeza, la amistad y la rivalidad- las categorías que existen entre los alumnos y tienen como principal fin el transmitir el conocimiento de la reglas implícitas del sistema escolar. Por medio de estos actos se *crea la presencia* de los individuos dentro del orden de la escuela y se sientan las bases de los nexos que en lo posterior regularán el desarrollo de las relaciones entre compañeros. Con la *creación de la presencia* se pueden “crear y hacer presentes realidades suficientemente vívidas como para conmover, seducir, engañar, ilusionar,

encantar, divertir, aterrorizar [...], es un hacer que describe ciertas acciones que transcurren y se ejecutan en sitios específicos, atestiguados por otros, o por los mismos celebrantes: es un hacer que focaliza esa presencia en tanto acto de creación” (Díaz, *op. cit.*:37). En su obra *La mirada lejana* Claude Lévi-Strauss (*cfr.* en Savater, 1997:243) recordaba de la siguiente manera sus experiencias en la etapa de educación básica: "ahora que soy adulto y además etnólogo, encuentro en tales usos el reflejo, ciertamente debilitado pero aún reconocible, de ritos universalmente extendidos que confieren un carácter sagrado a los trámites por los cuales cada generación se prepara para compartir sus responsabilidades con la que la sigue. Para prevenir todo equívoco, llamemos sagradas solamente, a esas demostraciones de la vida colectiva que afectan al individuo en sus profundidades. Pueden ser desconsideradas y hacerse peligrosas según se llevan a cabo en ciertas sociedades, sobre todo en la nuestra en razón de la edad precoz en la que sometemos a nuestros hijos a las disciplinas escolares".

Siguiendo con las ideas de Rodrigo Díaz Cruz (*ibid.*) respecto a la creación de presencia en los grupos juveniles, recupero la afirmación de este investigador en el sentido de que una de las conclusiones más importantes de Víctor Turner (1988) sobre los ritos de paso y la relevancia en ellos de la fase liminal consistió en destacar la presencia en *toda* sociedad de dos modelos básicos de interacción humana, yuxtapuestos y alternativos: la sociedad como estructura, que en mi propuesta metodológica la ubico dentro del sistema formal de las instituciones educativas, y la sociedad en cuanto *communitas*, que puedo aplicarla para comprender al sistema social que se desarrolla en las escuelas. “La noción de *communitas* se refiere a lo inmediato de la interacción humana en oposición a lo mediado por la estructura; tiene un aspecto existencial que implica al hombre en su totalidad en su relación con otros hombres considerados también en su totalidad y en oposición a las relaciones estructurales donde los hombres, por así decirlo, ‘valen’ parcial pero significativamente en función de su posición en una jerarquía que separa y diferencia” (*op. cit.*: 32). De esta forma y paradójicamente a partir de las contradicciones que se generan entre los alumnos por los grados académicos a que asisten, se desarrollan los lazos de solidaridad entre los estudiantes. Dentro de la oposición se construye la unidad de una cultura que muestra su vitalidad en la persistencia transgeneracional de múltiples prácticas, valores y conductas de los alumnos que se transmiten de manera vigorosa por vastos canales de comunicación.

Sin haber cauces formales por ejemplo para transferir las técnicas específicas de copiar en los exámenes, de construir artilugios para engatusar a los maestros, de las normas de estilos y modas, de flirteo y enamoramiento, etcétera, es notable su recreación generación tras generación de alumnos que van pasando por las escuelas. Es viva, por ejemplo, la estampa de los alumnos de primer grado que soportan sus atiborradas mochilas y que contrasta palmariamente con la desembarazada figura de los jóvenes de tercero que cargan sus escuetas bolsas escolares y que evidencian por medio de esa costumbre un juicio certero del desarrollo de la vida escolar, de una calculada ponderación de los hábitos de sus profesores y del manejo de los tiempos para librar sus responsabilidades académicas. No menos elocuente son las colectivas manifestaciones de indisciplina que especialmente aprovechan las ceremonias oficiales para dejar patente la osadía de las generaciones veteranas para que, en fugaces pruebas de fuerza, representen tragicómicas escenificaciones donde se ironiza acerca del orden prevaleciente. De igual forma no son menos relevantes las emblemáticas “fachas” de los alumnos mayores en el uso de uniformes, poses, maquillajes o las candentes escenas eróticas que los desprejuiciados amantes celebran a las puertas de la escuela, en el receso o en los intersticios de las clases y que resultan paradigmáticas para los alumnos que se inician en el conocimiento de la gama de potencialidades que significa el ser estudiantes de secundaria. Imágenes en las que a manera de seniles preceptores las generaciones experimentadas toman en sus manos el instruir a los cercanos y distantes condiscípulos, en este huidizo tránsito por la moratoria social que representa su experiencia educativa.

c) Distancias a partir del género

La experiencia que viví en los dos planteles de mi investigación me confirma que el ámbito educativo es uno de los espacios en los que se vive más intensamente la confrontación a los modelos tradicionales de la imágenes sumisas de las mujeres. La disputa por los espacios, los deportes, las modas, los puestos de mando, etc., evidencia que la imagen pasiva de las chicas se cuestiona cada vez más por algunas de las más osadas lideresas que ganan la aprobación de sus compañeras y el respeto de sus compañeros.

Algunos estudios de la vida cotidiana de las escuelas que refuerzan los estereotipos de pasividad, docilidad y delicadeza de las mujeres y el ser fuertes, valientes y audaces en los hombres (De Garay, 2003:282) se cuestionan ante los testimonios recuperados en mi trabajo de las constantes pugnas de las muchachas en contra de los varones por ocupar los patios y las canchas para jugar en actividades tradicionalmente conferidas a la esfera masculina: fútbol, “tochito” (especie de fútbol americano) o básquetbol; al enfrentarse directamente a los muchachos en los deportes, en las “broncas”, en los albures o en las contiendas académicas; al ocupar en su caló posiciones genéricas variables que las llevan de un andrógino término de “güey”, para calificarse entre ellas en los más distintos estados de humor, hasta asumir un papel masculino en los planteamientos de “me la pelas”, “por mis huevos” o el ser “más verga” que los demás; al superar por un gran margen al número de “jefes” de grupo para lograr el mando por parte de ellas y desafiar con ello el control de decenas de inquietos condiscípulos; al asumir la iniciativa de “llegarle” a los chavos y declararles su amor y, en su otro extremo, para “cortarlos”, engañarlos con otro o para poner las condiciones de su relación y hacer sentir a la “parte fuerte” quién manda en los asuntos amorosos, o, al mostrar mayor ingenio, creatividad y sangre fría para innovar las argucias para desafiar la disciplina y causar mayor impacto en los chismes, que fluyen en los sistemas informales de comunicación, al saberse que *ellas* implementaron tal o cual enredo.

No obstante estos gérmenes de un inconcluso debate por la apertura de un mayor reconocimiento de la equidad entre los sexos, en un orden social erigido en una estructura de mando vertical, donde el peso de las directrices de gobierno fueron establecidas y mantenidas por una cultura patriarcal como es el medio educativo a nivel secundaria¹⁴, el desarrollo de las condiciones de un trato equilibrado para los alumnos y alumnas enfrenta una serie de intrincadas circunstancias que en diversas formas consolidan de manera subrepticia las condiciones de dependencia de ellas. Esta situación da lugar a un nuevo entorno de distanciamiento y fricciones entre los educandos, como los que he venido analizando aquí, donde las discrepancias entre ellos encuentran un terreno propicio para su desarrollo.

¹⁴ Me apoyo en la categoría de cultura patriarcal que como propuesta teórico-metodológica desarrolló Marcela Lagarde (*Los cautiverios de la mujeres: medresposas, monjas, putas, presas y locas*. México, UNAM, 1997, capítulo VI) para los análisis cualitativos a partir de la teoría de género.

Al centrar la escuela la formación disciplinaria de las y los alumnos, los arquetipos de responsables, obedientes, ordenadas y recatadas que, entre otros, se han difundido como propios de las adolescentes y jóvenes (Vargas, 1997:93) son percibidos por las chicas como un importante recurso para sobrevivir en el agreste medio escolar. De esa manera hay una apropiación de estas imágenes estereotipadas por parte de las alumnas para proyectarlas como un sustancioso medio de cambio en las convenciones que se dan en el sistema académico y obtener -aparentes- mejores condiciones en su vida escolar. Así, por medio de sutiles y silenciosos mecanismos de subyugación e impelidos los profesores y autoridades por las necesidades de controlar los grupos académicos, las alumnas entran en un juego en el que las acciones de inferiorización, uso y control de su condición femenina (Hierro, 1997) resultan importantes en la preservación de la disciplina institucional. La común asignación de señoritas para ocupar el cargo de “jefas” de grupo, para integrar casi exclusivamente las escoltas escolares oficiales, para representar a las escuelas en concursos, para dominar con la presencia femenina los “cuadros de honor”, para auxiliar a los profesores en las tareas administrativas en calidad de “monitores” y, en general, para hacer habitual el tránsito que por los pasillos de las escuelas realizan numerosas alumnas, cual imperturbables hormiguitas, para cumplir los encargos de sus superiores, muestran de manera fina un agudo proceso de vulneración de su condición de estudiantes.

No se trata de minusvalorar el esfuerzo de las alumnas para ocupar por derecho propio los lugares destacados en las escuelas, sino plantear una legítima duda acerca de los factores de poder que instituyen esta situación. Es casi incuestionable dentro de las secundarias que las chicas resultan mejores estudiantes que los hombres lo que, a su vez, también puede percibirse en varios indicadores de prácticas escolares realizados en otras investigaciones en las que se indica que “las mujeres reflejan una mayor dedicación” a los asuntos escolares (De Garay, 2003:282). Veamos en este sentido algunos reveladores testimonios que se recogieron entre los maestros: “son mucho más ordenadas”, “si te fijas en sus cuadernos [de las muchachas] notarás una gran diferencia en los apuntes, las ilustraciones, los colores; en cambio los otros [los de los alumnos] parecen hechos con los pies, todos sucios, ‘rayoneados’, hechos al aventón”, “definitivamente las niñas son mejores. Se prestan más para atender las clases, para hacer caso de lo que uno les pide... Claro hay unas que son una ‘fichitas’, pero en general

sí, si son mejores”, “los varones están más hechos para el relajo, para las travesuras, para las cuestiones físicas, y las señoritas para pensar, para razonar, para el estudio”. Estas aseveraciones, comunes en las escuelas, parecieran confirmarse al revisar los índices de aprovechamiento de los planteles: en su gran mayoría son las mujeres las que ocupan los mejores promedios y, como señalaba, los “cuadros de honor” tienen una proporción mayoritaria de jovencitas, en un promedio de dos mujeres por cada hombre; los índices de reprobación se concentran en lo fundamental en varones, asimismo los rendimientos escolares más bajos y, por ende, el número de reprobados es mayoritariamente masculino. Y no obstante esto, la ecuación compuesta por la suma de los valores de disciplina, atención y cumplimiento, asignados a las “cualidades” femeninas y complementados con la variable exponencial de la percepción docente, que dan como resultado correspondiente un mejor aprovechamiento escolar, se ve seriamente cuestionada si se revisan otros resultados que se ubican fuera del sistema de parámetros utilizados en la competencia directa de las secundarias.

Como puede constatarse en los análisis de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) y del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL)¹⁵ con respecto a los resultados del Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior y en muestras del ingreso a nivel licenciatura, de los egresados de las escuelas secundarias los varones obtienen mejores resultados que las mujeres y al realizar las pruebas de colocación a nivel superior se vuelve a repetir dicha tendencia: los más altos promedios se dan entre los aspirantes de sexo masculino. Entonces ¿dónde quedó esa marcada diferencia de aprovechamiento escolar en las secundarias a favor de las alumnas? Sin dejar de lado las críticas que se han hecho a este tipo de exámenes (Aboites, 2003) y de las implicaciones de ciertas discriminaciones de género que se deben contener en estos resultados, la importancia heurística radica en que existe una evidente contradicción a una conclusión aparentemente inobjetable sobre el aprovechamiento académico diferenciado en las escuelas secundarias.

A estas alturas vale plantearse a nivel dubitativo la cuestión de que si entre las calificaciones que se asignan a las alumnas habrá elementos de evaluación que, implícita

¹⁵ *Informe 1996-2000. Concursos de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*, México: COMIPEMS 2000, e *Informe de resultados 1996-1997*, México: CENEVAL, 1997.

o explícitamente, se relacionen con la disciplina y su condición de mujeres. Para allegarnos más elementos de análisis debemos recordar que según las normas oficiales de evaluación (SEP, 1994) los aspectos disciplinarios de los alumnos no deben afectar sus calificaciones. En este sentido la mediación de testimonios de los propios alumnos nos indican que para ellos sí hay una idea de que en el proceso de evaluación de sus rendimientos escolares hay un entrecruzamiento de los aspectos político-disciplinarios y de control con los elementos de género, y de un uso táctico que los educandos hacen de los mismos:

- *“Los maestros dirán lo que dirán pero me cae que si yo fuera una chava ‘buenona’ la pensarían para reprobarme. Yo no sé pero si te fijas no son ‘parejos’, si una niña llega con su carita toda triste luego le ayudan, pero si uno les pide un favor nos contestan bien ‘mendigo’, como si tuvieran coraje con uno”* [Robusto alumno de tercer año, desaliñado y mal encarado que pese a no reprobar comúnmente sus materias las iba aprobando con bajos promedios].

- *“Cada quien ve cómo le hace para pasar. Unos se la pasan flojeando toda la unidad y el mero día del examen pues no les queda otra que copiar. Otras, ya sabes acá bien coquetas con los maestros, se les ‘repegan’ y les hacen caritas y pues sí les resulta. Yo no le hago a eso, prefiero mejor estudiar, pero bueno cada quién”* [Alumna de tercer año con calificaciones sobresalientes y muy estimada entre sus compañeros].

- *“¡Que si no! Pues claro que mientras menos ‘chingues’ a un ‘profe’, menos te fastidia en las calificaciones. Una cosa es la escuela y otra el relajo. Si nosotros somos un ‘desmadre’ pero le echamos ganas a la escuela no tienen porque agarrarla contra uno. Que si se perdió algo, uno es el culpable; que si el grupo está echando relajo, uno es el ‘relajiento’; que si alguien copia en la prueba, uno es el que está hablando. Pero no me digas de las ‘consen’ [consentidas] del ‘mairo’ ellas son bien flojas, hasta más que uno o ¿no? [les pregunta a sus compañeros] pero efectivas con la ‘barba’ y ‘velas’ puro diez, como si de veras”* [Líder de un grupo de alumnos de tercer año con bajo aprovechamiento, entrevistado frente a sus amigos].

- *“Un día mis amigas me echaron una apuesta que si yo podía hacer que el maestro [...] me pusiera un diez nomás por mis pantalones. Donde que en el bimestre había ‘echado la hueva’ padre, pero pues un reto es un reto. Y pues que me decido y pues que si le ayudaba con sus cosas, que si no gustaba un dulce, que qué bonitas clases daba. Tu sabes, una acá bien sexi, bien ‘niña buena’ y que les gano a mis ‘cuatas’. La ‘neta’ yo no pensé en que me iba a poner un diez, a lo mejor y ‘chance’ nueve, pero ¡un diez...! Y ‘pus’ ya ves que me lo pone, y a mis amigas no les*

quedó otra que 'aflojar'. Dice el dicho: querer es poder" [Alumna de segundo año, regular en sus materias pero con fama de indisciplinada].

- "Mire, no es por hablar mal de mis compañeras pero la verdad es que cuando una es más bonita como que tiene más ventaja para sacar buenas calificaciones. Yo digo que como les gustan a los maestros y son bien 'aventadas' pues les ayudan más. El otro día esa niña [señala a una compañera del grupo soltando con evidente molestia su apodo] me dijo que no había estudiado nada para el examen y que contestó a lo loco y que le ponen nueve. ¿Tu crees que es justo?" [Alumna de segundo de bajo rendimiento escolar. Se comentó anteriormente que ante su delgadez y poco atractivo físico usaba ropa ceñida, faldas muy cortas y excesivo maquillaje].

Con testimonios de este tipo, que son habituales en las escuelas, se puede plantear una primera conclusión de que efectivamente existe una interrelación entre las evaluaciones escolares y la conducta de los estudiantes, situación que finalmente repercute en sus calificaciones. En este nexo y dentro de la construcción cotidiana de elementos de significatividad que ayuden a los alumnos en su travesía por esta última etapa de la educación básica, los arquetipos tradicionales de actitudes asignados a las mujeres (Vargas, *op. cit.*) se utilizan por las alumnas en un juego de apropiación de papeles para mejorar sus condiciones de desenvolvimiento académico.

Pero aún más, en la construcción de la masculinidad los alumnos se enfrentan a un dilema: sus principios de virilidad, fuerza, audacia y valentía lindan con el desafío del ejercicio del poder en las escuelas, al grado de cuestionar su principio tutelar. En este proceso, que Joan Vendrell (2002) llama "hacerse hombres" y que localiza en nuestras sociedades modernas fundamentalmente en la etapa de la juventud ("porque uno se hace hombre a la vez que se hace adulto" -*ibid.*:367-), los educandos se ven en la disyuntiva de mostrar a propios y extraños su "madurez" por medio de pruebas de hombría que desafíen las tendencias tutelares del orden disciplinario o ampararse en el llamado "complejo de Peter Pan", donde en base a una difusa puerilidad se les toleren sus indisciplinas en calidad de travesuras, sin mayor riesgo para alterar el *status quo*. En el rumbo que tomen los alumnos respecto a la imagen "valemadrista", "rebelde", "desmadrosa" o "desatada" que tengan, o la de "nerds", "disciplinados" o "bien educados" que proyecten otros, se les asignarán distintas representaciones sociales con contradictorias valoraciones, algunas positivas y otras negativas, de su actuación y, por supuesto, con diferentes repercusiones

en la evaluación formal de su desempeño académico que hagan de ellos los profesores y demás autoridades.

Esta particular forma de construir su *machismo* a través de un cuestionamiento a las normas o las diversas formas de asumirse como sempiternos infantes, tienen efectos también en la percepción que se hacen de ellos entre sus pares. El convertirse en figuras emblemáticas entre los alumnos y alumnas remunera, en cierta medida, los adversos costos académicos que pudiera tener su imagen de hombría; pero el perfil anodino de los disciplinados, como se pudo deducir de algunos testimonios arriba enlistados, también tiene su compensación al guarecer de las veleidades evaluatorias sus resultados académicos.

Sin duda la construcción de género deviene en la escuela secundaria en una singular aplicación estratégica del principio del costo-beneficio en una economía de relaciones significantes de la cultura, estudiantil que gira alrededor de los conceptos de la masculinidad y feminidad.

d) Distancias entre los alumnos a partir de sus condiciones socioeconómicas y culturales

La necesidad de construir nexos de solidaridad entre los alumnos para compartir en el rígido ambiente de las escuelas elementos significativos en sus marcos de intereses mutuamente inteligibles, lleva a la atenuación de las diferencias y produce una aspiración de igualdad en la comunidad estudiantil¹⁶. Pero al estar inmersa la escuela misma en una profunda contradicción al proponer un modelo de corte homogéneo en su interior y exponer discursos de unidad e igualdad (Sandoval, 2000, Levinson, 2002) en un sistema social profundamente contrapuesto, en el seno de las instituciones educativas se concentran muchas de las discrepancias que en los niveles sociales superiores se prohijan, entre otras, las de hablar de equidad pero promoviendo una sutil discriminación por la condición socioeconómica y cultural de los individuos. Algunas veces estas diferencias se manifiestan de manera franca e inclemente y otras –las más- de manera soterrada y aguda, pero en ambos casos, de manera semejante a los otros puntos de

¹⁶ Entre otros, Bradley Levinson ha aprovechado la veta heurística que en las investigaciones educativas representa la apropiación de los sentidos de igualdad y unidad que se generan entre los alumnos para enfrentar la vida escolar y alcanzar la certificación de los estudios. Su tesis doctoral (1993) *Todos Somos Iguales: Cultural Production and Social Difference at a Mexican Secondary School*, de la Universidad de Carolina del Norte, de los E.U.A., abarca este objetivo en un estudio cualitativo en una secundaria pública del estado mexicano de Michoacán.

conflicto que aquí hemos repasado, permiten analizar algunos elementos relevantes de la cultura estudiantil.

Al estar considerada legalmente como una parte de la educación básica, la secundaria está amparada como una garantía constitucional que formalmente no debe ser condicionada, coartada o vulnerada por leyes y reglamentos menores a la Carta Magna. No obstante esto, de manera habitual en la aceptación de los educandos a las escuelas se les exigen uniformes, cuotas, “útiles” y materiales escolares que conllevan una serie de esfuerzos de parte de las familias para satisfacer estos requisitos que por, el sacrificio que implican, se limitan a las posibilidades económicas de cada una de ellas lo que lleva a una diferenciación en el ámbito escolar. De esta manera desde la calidad de los cuadernos, hasta la cantidad de dinero de que disponen los alumnos para gastar en sus recesos, pasando por el tiempo que duran en cumplir con la adquisición de los “útiles”, el valor de los zapatos, tenis, relojes, etc., la posesión de autos, computadoras, enciclopedias, teléfonos celulares, etc., en fin por la fría tasación económica de las propiedades se diferencian los alumnos y forman al interior de las escuelas gradaciones y jerarquías.

De manera paralela a las consideraciones materiales para la diferenciación de los alumnos se encuentran entrelazadas, con aquellas, las estimaciones del orden simbólico: el capital cultural de los estudiantes, sus habitus y ethos, y su consumo cultural. Siendo el capital cultural una disposición de los alumnos, tanto subjetiva como tangible, recibida en sus medios sociales de nacimiento y crecimiento que se traduce en hábitos, convicciones, habilidades lingüísticas y motivaciones que los condicionan para su desenvolvimiento social y desempeño académico (Bourdieu, 1986, Giroux, 1992), es un elemento que construye ámbitos de adscripción y diferenciación de los individuos a partir del reconocimiento e identificación de intereses comunes. De esta herencia significativa los sujetos desarrollan disposiciones para aproximarse y separarse identitariamente a partir del manejo de gramáticas sociales que los ubican en ciertos estratos sociales de procedencia y que se manifiestan en gustos, conocimientos y comportamientos inscritos de sus esquemas corporales y sistemas de pensamiento que Bourdieu (*op. cit.*) denominó como habitus. Pero los actores sociales al no actuar solamente como maniqués pasivos de sus herencias culturales desarrollan, por medio de ethos individuales y colectivos, sistemas de valores profundamente interiorizados por ellos e implícito en sus prácticas conductuales y códigos lingüísticos que, entre otras cosas, los ayuda a definir sus

actitudes hacia las instituciones educativas y hacia el capital cultural en general (*ibid.*) y por supuesto para marcar inclinaciones o rechazos adscriptivos.

Estas categorías que fueron desarrolladas por la Nueva Sociología de la Educación (De Leonardo, 1986) y que planteaban las formas en que las escuelas realizaban la tarea de reproducir la desigualdad en su seno para fortalecer con ello dicha situación en los demás niveles de la sociedad, y que han sido cuestionadas por investigaciones posteriores (Rockwell, 1987, 1992 Wilcox, 1993, Sandoval, 2000), muestran un perseverante valor teórico-metodológico hasta nuestros días. En el caso de mi experiencia en los planteles investigados dichos conceptos resultaron de suma utilidad para percibir el fino mecanismo de selección de amistades entre los alumnos y la recomposición del tramado de sus redes de convivencia. A la mirada somera que percibe en los grupos de camaradas una solidaridad desinteresada se contrapone en un análisis de la trama densa (Geertz, 1990) el hallazgo de una tenue pero significativa diferenciación entre sus integrantes, que no deja de lado algunas crueles muestras de desprecio y sojuzgamiento. En la investigación que llevé a cabo fue necesario entonces tender puentes entre las metodologías del “conflicto cultural” en las escuelas y la concepción teórica que piensa a la escuela como ámbito de propuesta cultural “en términos de un diálogo, en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas” (Rockwell, 1992:19).

En este orden de ideas entonces existen elementos tanto materiales como de carácter subjetivo que tienen que ver con la procedencia socio-económica y cultural de los educandos que los lleva a establecer entre ellos ciertas distinciones. En una sociedad que ha erigido en sus principios paneconomicistas los criterios de caracterización y valoración de los sujetos sociales, no es de extrañar que las nuevas generaciones socialicen por vías informales ese milenarismo de la riqueza (Navarro, 1996) y lo conduzcan a la sobrestimación del consumo tanto de bienes materiales como simbólicos. Reproduciendo las relaciones sociales en el nivel subatómico de los grupos de estudiantes, en las escuelas se hacen evidentes distinciones a partir de las mercancías a las que tienen acceso los jóvenes, por lo que resulta importante hacer gala de las mismas en las pasarelas en que se convierten las aulas y los patios escolares para tener en ese contexto mayor posibilidad de ser valorados. Las ropas de marca, el porte con que se usen, las tiendas en que se adquieran, el manejo fluido de los términos de las modas consumistas,

los proyectos de compras –que a manera de juegos de ilusiones conforman por medio de las convicciones y la fe el perfil de los ensoñadores-, el fino arte de catar los artículos legítimos de los espúreos e infamantes géneros “piratas”, las conversaciones acerca de salidas al cine, conciertos, viajes, etc., o la capacidad de reforzar lealtades a partir de regalar, “pichar” o “disparar” golosinas a los allegados, son elementos que mediante una correcta articulación y proyección consolidan esta contradictoria relación de unidad y diferencia de los grupos juveniles. Habilidad para articular y proyectar no sólo el uso de las mercancías sino también para esgrimir el sentido significativo de las mismas en los “marcos de intereses mutuamente inteligibles” (Levinson, 2002) de los estudiantes. “En las mismas prácticas de consumo cultural es posible apreciar mecanismos de diferenciación social y distinción simbólica”, diría Néstor García Canclini (1992:72) para caracterizar este proceso de marcaje de fronteras para el distanciamiento o acercamiento de los individuos.

La propuesta teórica de Pierre de Bourdieu que se desprende de su categoría de capital cultural abre distintas perspectivas analíticas de este valioso concepto. Una de ellas, como lo recuerda Adrián De Garay (2003:55) es la de comprender este capital en su estado *institucionalizado*, ángulo por medio del cual se rastrean los orígenes formativos de los sujetos a partir de sus núcleos domésticos, familiares y barriales, en cuanto al nivel de estudios que obtuvieron las personas o de las extracciones étnicas con las que crecieron los alumnos, y que sirven de basamento para su posterior desenvolvimiento académico y para construir la misma valoración de las perspectivas que el ámbito de socialización formal les genere. Otra perspectiva analítica de esta definición corresponde a lo que se denomina capital cultural *objetivado* que se puede encontrar en los bienes culturales a los que los estudiantes tienen acceso: libros, computadoras, máquinas de escribir, enciclopedias, etc. y que coadyuvarán en la trayectoria escolar de los mismos.

Las investigaciones recientes sobre el éxito o fracaso escolar de los educandos demuestra que es fundamental conocer su perfil socioeconómico y sus raíces culturales, entre las que sobresalen las étnicas, para relacionar sus potencialidades en los procesos educativos. No obstante que es necesario profundizar en la recolección de datos empíricos que muestren con mayor claridad la relación proporcional entre el nivel de la escolaridad y la extracción cultural de los ascendientes en el aprovechamiento académico de los educandos, cada vez más se van aportando elementos para afianzar la idea largamente sospechada del condicionamiento del desempeño escolar a partir de esos

factores (SEP-IMJ, 2002a, SEP-IMJ, 2002b, SEP-IMJ, 2002c). En especial se va aclarando con los resultados de esas investigaciones cuantitativas la directa relación que se tiene con el nivel de escolaridad –capital cultural institucionalizado- de las madres con los resultados escolares de sus hijos, con lo que se confirma la aseveración que dentro de los estudios cualitativos se hace de concebir a la familia como elemento de socialización fundamental y trascendente de los sujetos, así como el factótum que en este orden representa la progenitora. No obstante de conocer el importante papel que realizan algunos estudiantes al aplicarse para centrar en sus propias facultades y esfuerzos los alcances de su dedicación académica e incluso de tener algunos sobresalientes ejemplos de resciliencia¹⁷, el peso que representa el bagaje del capital cultural es de tal relevancia que su soslayamiento sería metodológicamente incorrecto para analizar las interrelaciones entre compañeros y los resultados escolares.

El ejemplo vívido de una alumna, con quien llegué a tener una estrecha confianza, puede servir para sintetizar muchas de las ideas aquí expuestas. Esta joven se había inscrito en uno de los planteles de manera extemporánea. A su llegada, a inicios del mes de enero, el curso se encontraba en su tercer bimestre y los grupos de amistades de los educandos ya se habían establecido. Como después supe esta chica había llegado de Mixquiahuala, un pueblo otomí del estado de Hidalgo, al trasladarse con su familia a la Ciudad de México para que sus padres buscaran empleo ante la insostenible situación del trabajo agrícola que habían desempeñado en su lugar de origen. Su padre ejidatario y sin estudios primarios concluidos se ocupó de ayudar en calidad de subempleado a unos familiares suyos que fungían como vendedores informales en la vía pública y la madre que buscó sin éxito trabajar como empleada doméstica -ante la limitación que le imponía el atender a sus cinco hijos- optó por auxiliar a su marido en el comercio ambulante.

En una situación económica de grandes limitaciones la chica tardó varios meses en adquirir el uniforme escolar completo, lo que la hacía sustituir el jersey reglamentario con un suéter azul que evidentemente le quedaba demasiado largo y que en su forzado uso en los gélidos días de invierno se convirtió en una distinción de esta alumna. Ante el

¹⁷ La resciliencia en psico-pedagogía es un concepto en construcción que tomando una definición de la física en cuanto a la capacidad de ciertos materiales para soportar la ruptura ante las percusiones, la tralada a los procesos de enseñanza-aprendizaje para referirse a la notable aptitud mostrada por algunos alumnos que en condiciones de adversidad para su aplicación y aprovechamiento escolar obtienen resultados sobresalientes, contradiciendo toda expectativa fatalista que se tuviera de ellos.

desaliño de sus humildes prendas y de un aire provinciano que le daban sus gruesas trenzas, sus modales tímidos y circunspectos, sus breves respuestas casi inaudibles ante los cuestionamientos que se le hacían y una obstinada mirada al piso que le hacía resaltar sus largas pestañas, fue objeto de un sistemático escarnio de parte de sus compañeros que hicieron de ella el blanco de crueles bromas. La “paisana” o “chundita”, como la bautizaron sus condiscípulos, fue poco a poco aceptada entre un grupo de muchachas que la resguardaron de los hirientes comentarios de los demás y paulatinamente los escarnios por su advenediza y humilde condición fueron desapareciendo, quedando su apodo sólo como un recuerdo de los duros días de integración.

En las múltiples pláticas que sostuvimos, esta joven demostraba un profundo respeto por sus compañeras y me comentaba que ella les agradecía el apoyo que le habían brindado en los momentos en que los otros se burlaban de ella. “De veras yo creo que sin ellas yo habría dejado la escuela”, decía y sostenía que le gustaba demostrarles su aprecio haciéndoles diversos favores, pues no sabía “como pagarles su amistad”. Efectivamente al observar a este grupo de chicas podía notar como esta joven se afanaba en asumir un papel servil al ser ella la que iba invariablemente a comprar las golosinas, llevar recados, cargar los trabajos o representarlas ante los maestros para asumir las responsabilidades de las tareas. Resultaba palpable observar cómo dentro de la amistad de este grupo se había generado una situación de subordinación de una con respecto de otras, condición aceptada por todas las partes como una forma de permanencia dentro del colectivo.

La chica prefería ocupar uno de los últimos lugares de las filas y ahí permanecía callada por horas, en una sosegada estampa, lo que contrastaba con el alboroto que a su alrededor realizaban sus compañeros. Esta imagen taciturna, que mantuvo durante todo el primer ciclo escolar, y el aspecto de una menuda figura que remataba con la tez morena de una temerosa carita redonda, la hacía casi imperceptible ante la mayoría de los maestros que hacían visibles esfuerzos por recordar su apellido cuando tenían que dirigirse a ella. Conocedora de la lengua otomí manejaba asimismo el español con bastante fluidez, pero eran evidentes sus apuros por comprender el sentido de las palabras con ciertos modismos que se utilizaban en las clases y en las charlas con sus compañeros. Era común que me preguntara en nuestras pláticas informales qué habían querido decir en el grupo con tal o cual expresión. Estas circunstancias y los aprietos

económicos por cumplir con algunas tareas que requerían de alguna inversión monetaria significativa fueron acumulando calificaciones bajas que al final del año la llevaron a reprobador dos materias y aprobar las demás con deficientes promedios. No obstante este saldo de su evaluación, ni para ella ni para su familia -con quien tuve durante un tiempo un trato cordial que me permitió conocerlos de cerca- era un motivo de demasiada preocupación, esperando que poco a poco y “con la gracia de dios” fuera sacando la secundaria para que ya con “los papeles” consiguiera “un buen trabajito”.

La familia ocupaba un menesteroso departamento de una vecindad en la zona de la Candelaria, en los suburbios del centro de la ciudad. Hacinados en un espacio de menos de cuarenta metros cuadrados los siete integrantes de esta familia compartían un cuarto que hacía las veces de dormitorio y una estrecha estancia que servía de comedor, cocina y lavadero. En el dormitorio se había adaptado un ingenioso tapanco de madera que permitía ampliar el área del lugar y en él se colocó un viejo colchón donde dormían los padres y se acomodaban bultos de ropa¹⁸. Los sanitarios eran comunes para todos los inquilinos de la vecindad y constaban de dos miserables retretes y un área para bañarse en los que las desvencijadas puertas metálicas permitían saber si estaban ocupados esos servicios en un momento dado. En esta situación la familia de la alumna optaba por bañarse en su propio cuarto, en el sitio que ocupaba un lavadero de concreto a la entrada de la vivienda.

Al ser mi joven examinada la hija mayor de esta familia era ella quien, a sus doce años, ayudaba a su madre en asear la casa, preparar la comida, lavar ropa y atender a sus hermanos durante las largas jornadas que los padres permanecían fuera. En diversas ocasiones que fui invitado a comer por estas personas un tema recurrente en las charlas era el que esperaban que una vez que concluyeran los estudios secundarios de su promogénita, ésta buscara un trabajo que permiera “ayudar a la familia con los gastos” y los auxiliara en costear los estudios de la prole que constaba de otros tres varones de diez, ocho y cinco años y una bebé de meses de edad. No obstante estos planes mi

¹⁸ En diversos estudios del barrio de Tepito se han encontrado los tapancos en las viviendas como una peculiar forma de ampliar las áreas disponibles para la vivienda o de almacenaje, haciendo de estos un signo distintivo de una arquitectura popular que evidentemente ha irradiado esta costumbre a las zonas circunvecinas como lo es La Candelaria. Ver *Los usos de la identidad barrial. Tepito 1970-1984* de Ana Rosas Mantecón y Guadalupe Reyes Domínguez. México:UAM, 1993, y, *Tepito: del antiguo barrio de indios al arrabal* de Ernesto Aréchiga Córdoba. México: Ed. Uníon, 2003.

amiga sostenía enfática que quería estudiar para ser maestra o secretaria, ante lo que los padres quedaban silenciosos mirando indiferentes a su hija.

Al iniciar el segundo año en la escuela esta alumna cambió notablemente sus actitudes. Se había cortado su larga cabellera y en su moreno rostro empezó a aplicarse llamativos maquillajes y sus adustas prendas se tornaron en faldas cortas, zapatos modernos de tacones ligeramente altos –quizá para contrarrestar su baja estatura-, y collares, pulseras y aretes de bisutería. Su silenciosa personalidad había dado paso a una ruidosa presencia en cuyas frecuentes carcajadas mostraba sus blancos dientes a los pretendientes que ahora la acosaban. En las pocas ocasiones que en esa nueva etapa me permitió abordarla, me comentó que había decidido cambiar de *look* porque “quería ser otra”, “dejar de ser la mensa” y para “vivir la vida”. Comprendí que entre las cosas que enterraba estaba también la confianza que había depositado en mí y que en adelante las observaciones que hiciera de su persona estarían marcadas por la lejanía.

La “chundita” había quedado atrás, ahora gracias a que sus padres habían mejorado sus condiciones económicas y a que se codeaban con vendedores informales de mercancía pirata le conseguían a su hija ropas, discos y otros artículos ilegítimos que le permitían a ésta alardear con sus compañeros como una igual. Conocía de la música de moda, del argot, de perfumes, de películas, etc.; había ahora temas comunes para situarse entre sus compañeros, entre quienes desplegó una notable gracia y simpatía que no había notado antes y que la hacía estimada entre ellos.

Por supuesto de su lengua otomí “ni hablar”, como ella decía, así como de su domicilio y del origen de sus padres. Su madre, que invariablemente la dejaba día a día en la puerta de la escuela, fue persuadida por la chica de que la dejara sola. De esta manera ante una menor vigilancia de ambos padres menudearon las prácticas de “volarse” las clases y de realizar “pintas” y también se favoreció una actitud irreverente ante sus maestros y autoridades. Lo que hacía más contrastante esta nueva imagen con sus anteriores actitudes sumisas y calladas.

Sin ser una alumna brillante significativamente en este proceso sus calificaciones mejoraron. Habían más equipos de trabajo donde participar y había más compañeros en quienes apoyarse para cualquier dificultad, con quienes aclarar las dudas de alguna materia. Entraba desprejuiciadamente en el juego de los artificios para copiar en los exámenes, para copiar las tareas, para reciclar trabajos; había aprendido a negociar

audazmente las calificaciones con sus maestros (una de sus tretas más comunes era de agraciarse con sus mentores regalándoles mercancías “piratas”, de “fayuca”, que apoyadas con una imagen de naturalidad que inspiraba esta joven le acarreaba buenos resultados), y para presionar individual y colectivamente en los momentos precisos para mejorar las condiciones de trabajo de su grupo. Lamentablemente por el alejamiento que se dio con esta alumna no pude averiguar si continuó con sus expectativas de seguir estudiando o con las de sus padres de emplearse en algún trabajo. Lo último que supe de ella es que fue una de las artífices de una memorable “pinta” que la gran mayoría de los alumnos de tercer año de su generación hicieron pocos días antes de culminar las clases, en la que dejaron desolado el plantel. Creo que ésta fue una contundente prueba, para propios y extraños, de que esta chica había logrado una plena integración en el sistema social de la escuela con sus compañeros, lo que le ayudó en su permanencia en el agreste medio escolar para acreditar sus estudios secundarios.

SOBREVIVIENDO A LA ESCUELA

Comentarios preliminares

En el presente apartado abordaré las distintas maneras en que los alumnos se desenvuelven en las dos vertientes del sistema académico, la formal y la convencional, con el fin de obtener la certificación de su travesía por la educación secundaria. Este tema de análisis me acerca a un área de interés que para los investigadores de la educación y en especial para los etnógrafos de esta especialidad resulta importante abordar: elucidar las estrategias de que se valen los alumnos para subsistir en el medio escolar. Aunque los estudios sobre este asunto requieren de un mayor número de trabajos -en especial de aquellos que se basen en propuestas analíticas que retomen la perspectiva y los planteamientos de los estudiantes-, se puede asegurar que su objeto central de interés se ubica en conocer los métodos de trabajo que en el ámbito académico construyen los educandos. Pero desde el ángulo de mi investigación la mirada sobre este asunto no se puede circunscribir al terreno puramente pedagógico, pues dentro del ordenamiento académico coexisten diversas tendencias que a manera de fuerzas vectoriales se cruzan con los objetivos explícitos del sistema educativo, orientando los esfuerzos e intereses de los integrantes de las comunidades escolares en múltiples sentidos, muchas veces contrapuestos a los del curriculum declarado (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Por esta razón además de atender las tácticas que en el terreno académico realizan los educandos, en este capítulo no puedo soslayar los variados recursos estudiantiles que en áreas extra-académicas llevan a cabo para mantenerse en la escuela.

Como habremos de recordar toda institución educativa tiene como objetivo la socialización sistematizada de los individuos, para lo cual se apoya en una estructura curricular, normativa e institucional y una serie de prácticas que se generan alrededor de dicho tramado, y que se abarcan en lo que hemos denominado el sistema académico formal. De esta manera se construyen "estructuras y prácticas que se erigen en el paradigma de la racionalización instrumental que debe cumplir toda institución formalizada propia de la modernidad, como lo es la escuela" (Díaz de Rada, 1996, *cfr.* en De Garay, 2003:135). Pero de manera paralela se desarrolla un sistema convencional en el que los actores del proceso educativo concretan con sus particulares intereses y formaciones el devenir cotidiano de las instituciones educativas.

En este sentido una revisión de las formas que los estudiantes elaboran para sobrevivir en la secundaria no puede ignorar, desde mi propuesta de estudio, la interrelación que estos tienen con otros personajes determinantes de los alcances que pueda tener su educación, como son los profesores y sus familias. En su oportunidad señalé que existe una interrelación problemática entre las aspiraciones del currículum formal de las instituciones educativas y las pretensiones y expectativas que los alumnos elaboran entorno a su tránsito por las escuelas, lo que lleva a una serie de contradicciones entre las citadas vertientes formal y convencional del sistema académico. El formalismo y la falta de relevancia con que se desarrolla el sistema académico institucional y en especial los procesos de enseñanza-aprendizaje, promueven la elaboración de una trama significativa de parte de los educandos que a manera de contrapropuesta se afianza en el ámbito de la cotidianidad de los centros educativos, por medio de prácticas que centran su atención en aspectos que divergen de los establecidos en los propósitos manifiestos de las escuelas. De ello se comprende que la exigencia de certificación de los estudios da lugar a un cumplimiento formal de los deberes escolares por un preponderante número de alumnos que hacen de su paso por las escuelas un mero trámite para la credencialización. Defino al fenómeno de la credencialización como aquel interés de los alumnos por permanecer en la escuela que pone por arriba de la formación académica e intelectual la obtención de los documentos que hagan patente su paso por determinado nivel educativo. Este interés es el prevaleciente en la mayoría de los integrantes de las comunidades estudiantiles, como lo han demostrado otras investigaciones, con lo que se evidencia la falta de significatividad y arraigo que sus propuestas tienen para los alumnos.

De esta manera los papeles que tanto profesores como padres de familia juegan en el desarrollo académico de los estudiantes es muy importante, pues pueden inhibir o catalizar las *aspiraciones* que en el plano educativo puedan construir éstos¹. Pero como he de mostrar en este capítulo muchas veces las áreas de intereses comunes entre docentes, padres de familia y alumnos se distancian y se contraponen. En un gran número de casos, por ejemplo, los profesores permanecen "anclados en métodos de enseñanza donde lo que

¹ Retomo para mi trabajo la definición de *aspiración* que Bradley Levinson (2002:392-393) planteó en su estudio con estudiantes de secundaria, indicando que es un compromiso en desarrollo con un tipo de vida que se forma en torno a 1) las subjetividades estructurales-culturales que heredamos (habitus) y 2) los condicionamientos idiosincráticos de la historia de la vida personal, a medida que ambos se manifiestan en los contextos cambiantes de desarrollo del aprendizaje humano.

interesa es cumplir rutinas establecidas, aprobar materias y transitar por un currículum desarticulado y carente de perspectiva cognitiva" por lo que los estudiantes optan, en una relación que muchos consideran como de causa-efecto, por "desarrollar estrategias de trabajo donde el cultivo y desarrollo del conocimiento, así como el aprendizaje de habilidades y capacidades intelectuales diversas, no son vistas como una necesidad o como una oportunidad, sino como tareas inútiles" (*ibid.*:101-102), por lo que prefieren encaminarse en el disfrute de los tiempos escolares en el terreno de lo lúdico y la socialidad.

En este contexto la necesidad de sobrevivir en la escuela adquiere dos imperiosas razones para los jóvenes: una de ellas consiste en justificar la permanencia en la secundaria como una necesidad de acreditar sus estudios; pero siendo el medio escolar un espacio idóneo para el establecimiento de un rico juego de experiencias sociales, el mantenerse en él tiene el incentivo también de que este espacio coadyuva en la construcción identitaria juvenil. Esta construcción de identidad cuenta además a su favor que, dentro de la representación social paradigmática de desarrollo de las nuevas generaciones, el espacio escolar es el medio que se considera plausible e idóneo para realizarla por lo que sostenerse en él tiene esta importante carga simbólica para los muchachos y muchachas.

En el interespacio de estas dos áreas de interés, entre el *deber ser* estudiante y el *serlo*, se abren sendos discursos de valoración de la escuela en donde los alumnos -como vimos en el inciso anterior- esgrimen en uno de ellos más los argumentos institucionales y la razón instrumental de su educación ("la escuela es un lugar muy importante al que asisten para estudiar, prepararse y para ser alguien en la vida") y, en el otro, más apegado a sus intereses inmediatos aducen planteamientos que defienden la constitución de su individualidad (la escuela es un lugar en el que pueden "desafanarse", "desatarse", "reventarse"). También se comentó que las interrelaciones entre dichos ámbitos están mediadas por tensiones de poderes que, en palabras de Foucault, se mueven en una fina red reticular que permite la inversión de papeles de dominio entre los distintos actores de la comunidad escolar que blanden los contundentes argumentos de las calificaciones y la promoción por la parte institucional que representan los maestros frente a los alumnos, y el juego y la informalidad por parte de los educandos.

Ambos argumentos en el sistema académico de las escuelas tienen importancia, pues la secundaria al ser fundada en los principios de la disciplinaria tutelar hacia los adolescentes lleva a las administraciones escolares a otorgarle una relevante importancia al control y a la fiscalización de los alumnos que conduce, a su vez, a los docentes a dar una valoración desmesurada al mando sobre sus grupos -muchas veces en detrimento de las funciones pedagógicas- y a utilizar más las calificaciones desde el sesgo del dominio que de la evaluación académica. La fina percepción de esta situación hace que los jóvenes estudiantes utilicen el rompimiento de las formalidades por medio del juego y la indisciplina como artículo de transacción del "control de grupo" que se les exige a los mentores por parte de sus superiores, para incidir en sus notas académicas. La trama densa de este juego de acciones no puede darse en el terreno de la normatividad institucional que guarda las formas de los objetivos manifiestos del curriculum oficial ni en el terreno del sistema social de las escuelas que se aparta, en lo fundamental, de los preceptos académicos de los planes y programas de estudio; por lo que dicho tejido se ubica de lleno en el contexto del sistema académico convencional.

El curriculum formal se concreta en la vida diaria de los planteles escolares por medio de sujetos que poseen una historicidad propia, con bases volitivas cambiantes, en contextos y condiciones heterogéneas, que le imprimen una dinámica propia a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este sistema académico convencional es el ámbito en el que en la intimidad de los salones de clases las exposiciones de los temas, el desarrollo de los avances programáticos y las estrategias didácticas adquieren cuerpo y forma y en el que se da lugar a acuerdos y negociaciones con respecto a las evaluaciones interactivas entre docentes y alumnos.

En esta situación los profesores quedan en una complicada posición: son exigidos para cumplir un programa de estudios bajo los criterios de innovación y calidad, en tiempos perentorios y con la competencia de otros requisitos burocráticos, pero garantizando al mismo tiempo una escrupulosa disciplina de los alumnos, lo que los arrastra a una serie de desgastantes conflictos con quienes son la contraparte esencial del acto educativo. En este orden, la negociación entre mentores y aprendices se plantea como una necesidad, cual válvulas de presión, ante el conflicto de las disensiones entre las partes. Negociación que se da, en términos de Alain Coulon, por medio de la practicidad de las reglas implícitas y explícitas del sistema académico. Pero como es elemental suponer no todas las relaciones

alumno-maestro tienen igual tensión, por lo que resulta necesario comprender en detalle algunos de los elementos que ayudan a explicar la valoración del aprendizaje por parte de los estudiantes y el despliegue de prácticas para lograr sobrevivir en la escuela.

Entre la pedagogía y la disciplina

Existe una añeja polémica en la pedagogía que se centra en las divergencias por considerarla como una ciencia que aborda el contenido de los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera autónoma o como el área interdisciplinar que reúne al conjunto de ciencias de la educación que tienen como fin esclarecer los nexos esenciales de dichos fenómenos (García, 1989). Como se puede rastrear en las controversias que se han generado a lo largo del tiempo entre estas dos perspectivas, las posiciones han pasado de argumentos categóricos en cuanto a la consideración de la pedagogía de ser ella la única ciencia de la educación hasta la de plantear que existen diversas ciencias cuyo objeto formal es la educación pero independientes entre sí como disciplinas científicas. Entre los planteamientos más conocidos de la posición que sostiene la plena autonomía de la pedagogía se encuentra la de académicos como Nassif (1980:75, las cursivas son mías) quien afirma que dicha ciencia "...sin agregados ni adjetivaciones, designa, para nosotros, la totalidad de la disciplina educativa [...] la biología, la psicología y la sociología no interesan al pedagogo y al educador como tales, sino como medios para comprender su objeto o su actividad. *Esta sola circunstancia tiene el poder de convertirlas en dependencias de la pedagogía*"; y la otra perspectiva que sostiene que "la pedagogía es una ciencia de la educación, junto a las demás ciencias de la educación, aunque distinguiéndose de ellas por su carácter científico y, por consiguiente, formando grupos aparte" (Quintana, 1988)².

Sin considerar que estén completamente superados los debates pedagógicos acerca de la unicidad o diversidad disciplinaria sobre la materia que implica la socialización formal de los individuos, las actuales discusiones no centran especialmente la atención en la

² La intensa discusión académica entre las diferentes concepciones de la pedagogía en su relación con otras áreas de estudio de la educación puede analizarse de manera más profunda en la obra de Sarramona, J. Y Márquez, S. *¿Qué es la pedagogía?* 1985, Barcelona: CEAC, en donde desde mi punto de vista se hace un interesante esfuerzo por sintetizar los diferentes planteamientos que a lo largo de la historia se han formulado al respecto.

soberanía sobre los análisis de los problemas de la educación sino en la interconexión y el diálogo que se abren a partir de las diversas miradas científicas que abordan dicha problemática. La educación es un componente social ubicuo que hace acto de presencia en los más diversos ámbitos de la vida humana, por lo que es imposible soslayarla por las más variadas perspectivas analíticas. Por ello, para poder valorar los fenómenos educativos en su compleja amplitud se requiere de un trabajo transdisciplinario que posea una mirada panorámica sin ataduras parcelarias que esgriman conclusiones unívocas.

Desde la antigüedad hasta nuestros días se ha ubicado a la educación como una de las actividades que distinguen por excelencia a las sociedades humanas. "Es un proceso necesario para adquirir la plena estatura humana", diría en este sentido el filósofo español Fernando Savater (1997:41) parafraseando a Immanuel Kant cuando éste sostenía en sus *Reflexiones sobre la educación* que el hombre no llega a ser hombre más por la educación.

Por extensión de esta mirada, la escuela se ve amparada de esta valoración por ser el lugar privilegiado que en las sociedades modernas ha asumido la realización del acto educativo. Desde la perspectiva antropológica se han planteado a la escuela y a la educación papeles centrales en la creación de una cultura que enaltezca y propague las virtudes, la historia y los lazos simbólicos de unión de los pueblos y que Guillermo de la Peña (2003:43) retoma señalando que "la escuela [...] es en la sociedad moderna la depositaria de una tarea titánica: la creación de una cultura común en un contexto de grandes diversidades y divergencias". De acuerdo con estas ideas es comprensible la metáfora de la herencia como término común en la explicación del proceso de socialización que se lleva a cabo por medio de la transmisión de los bienes culturales que las generaciones adultas hacen a las jóvenes en ella. De la misma manera que es inconcebible que los padres hereden conscientemente prejuicios a sus hijos, de manera automática estas argumentaciones dan lugar a una virtuosa representación social del acto educativo que lo relaciona con aspectos nobles e inmaculados y que, apoyadas desde la especulación teórica, omiten sutilmente las contrapartes negativas y perversas que se realizan en él. La unidad y convivencia de elementos contrarios, diametralmente opuestos, no es fácilmente admisible en las representaciones sociales que se hacen de los fenómenos por lo que, de manera semejante a las reglas de oposición binarias de Lévi-

Strauss³, el reconocimiento de una de las antípodas como principio de las cosas orienta el trato que los individuos le dispensan como elemento clave de su existencia y alrededor de ella se articulan las creencias, costumbres y valores que los individuos desarrollan entorno a dichas realidades.

En esta forma de concebir a la educación, ésta deviene en un receptáculo simbólico de los mejores aspectos de la cultura en donde el corpus teórico fundacional no incorpora los aspectos negativos de la misma y que en el ulterior desenvolvimiento de estos planteamientos, al desembocar en la cotidianidad de las escuelas, lleva a los agentes del acto educativo a una fuerte contradicción que los conduce a cuestionarse sobre la razón de ser de su función, al tener que lidiar con múltiples aspectos perversos insertos en el proceso educativo. Pero si esta conflictiva situación se presenta de una manera u otra en general en la mayoría de los integrantes de las comunidades escolares (directivos, secretarías, personal administrativo, docentes), el enfoque pedagógico que emblematisa al proceso de enseñanza-aprendizaje como piedra angular de la socialización y por lo tanto como objeto especial de su estudio disciplinario, sintetiza en el binomio maestro-alumno el núcleo de su disciplina, haciendo recaer de manera significativa en estos dos agentes las responsabilidades directas de los resultados educativos.

Desde la perspectiva teórica de la educación el maestro es un representante de una estructura institucional que en el cumplimiento de sus funciones tiene asignado el papel de instrumentador de directrices, programas y normas superiores, bajo condiciones que escapan la mayoría de veces a su voluntad. De esta forma la función docente y sus alcances no pueden comprenderse fuera del sistema educativo integral que delega en los profesores la parte ejecutora del conjunto, siendo en este sentido sólo una parte corresponsable de los frutos obtenidos. Pero la síntesis simbólica que representa el proceso de enseñanza-aprendizaje como depurada expresión del acto educativo - proyectada desde la perspectiva formal de la pedagógica y reforzada por una estructura de mando vertical que se presenta en la mayoría de las escuelas-, que se ha arraigado fuertemente en la cultura escolar, lleva a que en la práctica común de los planteles sean los profesores quienes tengan que responder institucionalmente en primera instancia sobre los

³ Claude Lévi-Strauss (*El pensamiento salvaje*, México: FCE, 2000) planteó que dentro de la cultura todos los aspectos de la sociedad, todas las relaciones humanas, están gobernadas por ciertas reglas principales, y al estudiar dichas reglas con

resultados educativos. Es común escuchar en el medio educativo que si los resultados académicos son positivos y alentadores la escuela es la responsable, pero que si los productos son malos los culpables son los maestros. Efectivamente mientras que en los discursos oficiales, en los programas y en los cursos de capacitación, se les reitera a los maestros las bondades y trascendencia del papel docente y de la importancia del trabajo conjunto de todos los agentes implicados en la educación, mediante la aplicación de la gestión organizacional al interior de los planteles y la implementación de los proyectos escolares, en la práctica diaria es palpable para los profesores la percepción de un sistemático cuestionamiento de su labor por los pobres resultados de las escuelas, ante la desmesurada carga de responsabilidades de que son objeto al ser concebidos como factótum de la educación.

Si bien hay una razón fundamental en la acumulación de responsabilidades que los mentores adquieren al trabajar en una delicada tarea que además de técnicas y apoyos materiales reclama de importantes elementos anímicos y volitivos como es la educación, no debe perderse de vista que los alcances que ésta pueda adquirir no pueden descontextualizarse del medio y las condiciones en que se realice. Pero aún más, en las actuales circunstancias de competitividad y esfuerzos por la legitimación en base a la calidad y eficiencia, en que se inscriben las escuelas y que las llevan a la "racionalización instrumental" de sus procesos de organización interna (Díaz de Rada, *op. cit.*), resulta contradictoria la asignación del grado de responsabilidad de los productos a uno solo de sus agentes. Esta situación, insisto, puede explicarse por la condensación simbólica que de la educación se ha hecho del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la relación del binomio profesor-alumno, que ha adquirido un relevante factor estructurante de las prácticas y creencias que se producen en las escuelas y que ven en estos actores a los causantes de los productos académicos, sin aquilatarlos lo suficiente como caudales de importantes elementos que les han sido dados por múltiples vertientes que a lo largo de su curso reciben y que imprimen en ellos el brío con que confluyen en el íntimo punto de encuentro que es la instrucción. Desde mi perspectiva, este tipo de problemáticas refuerzan la necesidad de abordar un fenómeno complejo y dinámico como es la educación desde distintos ángulos transdisciplinarios.

mayor detenimiento descubrió que las mismas se organizan alrededor de oposiciones binarias como arriba/abajo, bien/mal, masculino femenino, que dictan las prácticas y maneras de pensar de los individuos en los grupos sociales.

En estas circunstancias pueden comprenderse mejor muchas de las actitudes que los profesores asumen en la realización de su labor. Muchos de ellos caen en una tensa y desgastante dinámica impetuosa de cumplimiento de sus tareas en la que intentan conciliar las vastas responsabilidades académicas con los requerimientos administrativos que los lleva a múltiples puntos de conflicto con sus compañeros y alumnos, y a no pocas frustraciones. Así vemos en las escuelas a maestros sumamente preocupados por el "cumplimiento del programa"; cargando enormes pilas de trabajos, cuadernos, maquetas o exámenes para ensimismarse después en su revisión; esforzándose por dar lucidez en sus exposiciones a temas que para la mayoría de los jóvenes resultan irrelevantes; corriendo de un grupo a otro en la observancia de los asfixiantes horarios de trabajo; atribulados por los problemas de sus alumnos o buscando y preparando los materiales de las próximas clases, cuando los frecuentes trámites burocráticos se los permiten.

Otros maestros, lamentablemente la mayoría (como pude constatar en mi experiencia que avaló, en este sentido, otras investigaciones que se han hecho del trabajo docente y de las cuales he dejado constancia a lo largo de mi exposición), adoptan actitudes de apatía y desapego por el cumplimiento de sus funciones lo que los conduce inevitablemente a implementar variadas y sutiles formas de falseamiento y encubrimiento de la realización de sus tareas. Mentir en documentos como las planeaciones, los proyectos de trabajo, los registros de clase, etcétera; aparentar la exposición de los temas, sobre todo ante la eventual presencia de adultos extraños; obstaculizar la innovación educativa mediante contumaces artilugios de preservación de obsoletas técnicas de trabajo; esgrimir discursos de compromiso académico, de ética profesional y de escrupuloso cumplimiento disciplinario ante una incongruente y muchas veces conocida práctica que contradice sus aseveraciones en los hechos; utilizar el salón de clases para imponer una potestad que tiene como principal arma las calificaciones de sus discípulos, son costumbres comunes en la vida de las secundarias que de una forma u otra son percibidas por sus discípulos.

En este sentido quizá una de las características más ampliamente arraigadas en muchos profesores es su marcada tendencia a evadir una autocrítica sistemática en su práctica cotidiana, que los hace descargar de manera automática en otros los deficientes resultados del trabajo que se encuentran en el estricto ámbito de su competencia. Si hay un alto índice de reprobación es frecuente escuchar que se debe a "la indisciplina que las

autoridades han permitido en la escuela", a la laxitud de las normas o a "la falta de recursos" e infraestructura. También se argumenta que los padres no se responsabilizan de exigirles a sus hijos el cumplimiento de las tareas, de revisar sus cuadernos, de "ponerlos a estudiar en casa", y en general a una actitud "demasiado complaciente" de las familias. Los medios masivos de comunicación aparecen de manera reiterada en las excusas de la parte magisterial para explicar el desinterés de los educandos por los temas escolares y como decía un profesor "ante la competencia de ellos nada o poco se puede hacer". De la misma manera es una constante de estas disquisiciones la "falta de preparación" con que "les llegan" los muchachos de otras materias u otros grados académicos, con lo que se traslada la causa de las deficiencias a otros maestros. Pero definitivamente el recurso más socorrido de los profesores para deslindarse de sus responsabilidades es el de echar la culpa al "desinterés que los jóvenes manifiestan por la escuela", a "su pérdida de valores" o a la mayor importancia que le conceden a los juegos, amistades o parejas. "Para bailar tango se necesitan dos y si los muchachos no quieren estudiar o no les interesa yo no los puedo obligar, ni meterles los conocimientos en sus cerebros. A fuerzas ni los zapatos entran", sentenciaba un encallecido maestro durante una plática, mostrando de esta manera la intensidad con que se califica la interacción con la contraparte del acto educativo.

Resultó notable en las entrevistas que sostuve con los profesores la reiteración de aseveraciones en las que ellos se decían "insatisfechos", "agobiados" o "desesperados" por los logros académicos que obtenían con los alumnos, e incluso en algunos casos varios deslizaron los calificativos de "frustrados" y "desolados" por los resultados de su trabajo. Si bien es cierto también que hubo un buen número de afirmaciones que indicaban el desapego y desinterés por sus tareas, creo que en la mayoría del personal docente hay una situación contradictoria: por un lado se apropian en el plano discursivo del papel del maestro como el responsable indiscutible del aprendizaje y aprovechamiento de los estudiantes que los lleva a cuestionar su labor; pero por otro lado hay un evidente rechazo a las dimensiones de la responsabilidad que ello implica repartiendo culpas a otros, al grado de que al final parecieran exculparse de todo cargo.

En una de las entrevistas un profesor, que en cierta forma resumía un sentimiento general, me comentó lo siguiente: "Cuando empiezas a trabajar en esto, llegas con muchas ilusiones. Como que quieres cambiar el mundo, piensas que si preparas bien tus clases, que si eres puntual, que si tratas con respeto a todos, vas a sacar bien preparados a los

muchachos y eso le da, en cierta forma, sentido a tu vida. Pero en primer lugar te das cuenta que para las autoridades lo que les interesa es que no les hagas olas, que no te metas en la 'grilla', que no los metas en problemas. De su parte no hay un interés por elevar la calidad de la educación sino de conservar sus puestos. No les interesa si das buenas o malas clases sino de que los chavos no armen desorden. De parte de los muchachos de plano yo estoy convencido que no les interesa la escuela, que vienen aquí porque los mandan de su casa, pero no por que quieran aprender. Ya no les interesa llegar a ser alguien con una carrera, sino dedicarse al deporte, al comercio, al narcotráfico, no sé, a cualquier cosa que les dé dinero rápido y sin esfuerzo. Los papás nos mandan a sus hijos porque yo creo no los aguantan en sus casas y la escuela es como un descanso para ellos. Piensan que podemos hacer con sus hijos lo que ellos no hicieron en sus casas. Pero no, nosotros educamos pero no formamos valores, esos se dan en la familia".

La descarga de las atribuciones y responsabilidades de los profesores a otros no es un mero recurso aprensivo de su parte. La amplia extensión del uso de esta práctica, que es posible observar en los más distintos contextos, nos habla de una constante que podemos ubicarla en el espacio significativo de su desenvolvimiento y cuyas causales socioeconómicas se pueden localizar en la devaluación social que el estatus de la profesión docente ha tenido en los últimos tiempos, en especial su desempeño en el nivel básico, y que ha golpeado sus percepciones salariales y han afectado los horarios de labor que muchas de las veces tienen que complementarse con otras actividades que compiten con su desempeño escolar. En el plano simbólico sostengo que al sintetizarse de manera formal el proceso socializador a la interrelación entre educandos y educadores, se concentra de manera ineluctable en la concatenación de este binomio las virtudes y deficiencias de la educación repartiéndose entre ambos elementos las responsabilidades entre las virtudes y limitaciones que se generan, llegándose a una confrontación directa entre ambas partes que vulnera por lo demás la comunicación permanente que la dialéctica de la construcción de saberes requiere. Elementos objetivos del sistema académico que debo considerar en este apartado en el que habré de explicar las formas que los alumnos adoptan frente a la necesidad de subsistir en el medio escolar.

Comenté que la concepción mecánica del proceso de enseñanza-aprendizaje, como sintética relación personalizada entre educadores y educados fuera de los contextos y factores coadyuvantes, dada su permeabilidad en la cultura escolar adquiere un papel de

factor estructurante de la función docente y de la asunción de estatus por parte de sus integrantes, pero de manera convergente otro fundamento articulador de la organización y desenvolvimiento de las prácticas de los profesores es el principio de disciplinariedad con que fue fundada la escuela secundaria en nuestro país. La escuela secundaria nació "con la idea de 'promover el orden', y las medidas disciplinarias se convirtieron en uno de los ejes de su funcionamiento" (Sandoval, 2000:65) y hasta nuestros días dicho planteamiento de *control social de los alumnos* se ha conservado (*ibid.*). De esta manera la relación que establecen los docentes y sus jóvenes discípulos se ve mediada por esas causales estructurantes de sus acciones significantes, incidiendo en las prácticas y creencias que en el sistema académico formal se dan: la personificación del proceso educativo en el binomio maestro-alumno (donde aparecen estos actores como determinantes de los resultados de la educación) y la necesidad de imponer la disciplina. En esta trama, la función de los profesores se ve vulnerada para el cumplimiento de su papel como promotores de un conocimiento significativo en los alumnos. En gran medida este contexto es el fermento que coadyuva en la creación del mundo de las simulaciones al interior de los planteles como forma de acción cotidiana (Latapí, 2003). La fina percepción de los alumnos acerca de los juegos de simulación que los profesores desarrollan con sus superiores provoca que de manera proporcional construyan ellos sus propias formas de asunción o evasión de responsabilidades. De manera semejante a la fiscalización de que son objeto por sus contrapartes, ellos contrarrestan las querellas con su propia declaración de hechos en la que hacen, como veremos más adelante, afilados señalamientos del inconsecuente actuar de sus mentores que les sirven en muchos de los casos como negociación de prebendas. Así este juego de intereses y negociaciones desarrolla un círculo vicioso que recrea de manera sistemática las más variadas formas de la cultura de la simulación que se ha arraigado en las escuelas, afectando de manera directa los objetivos formales del sistema académico.

Pero si esta situación es general en las secundarias mexicanas, por medio del recorrido histórico que realizamos para explicar el nacimiento de las escuelas secundarias técnicas, como son los planteles que analicé, podemos entender por qué en éstas se ha arraigado de manera particular un prurito disciplinario aún mayor que el de las secundarias generales, dado que que mantienen en la cultura de las mismas una fuerte centralización de funciones y un sistema de mando plenamente vertical. Esta situación, como se mostrará

más adelante, limita en forma particular las condiciones de desempeño docente afectando su potencial catalizador en la educación de los alumnos.

En estas circunstancias un profesor explicaba esta problemática con la conocida alegoría del fabricante de cohetes: "si eres exigente malo y si eres desidioso malo, por una cosa o por la otra te chiflan".

En este contexto resulta comprensible cómo uno de los principios que los pedagogos plantean como necesidad para establecer un fructífero diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que es la asertividad, esto es la capacidad de comunicar nuestras opiniones, sentimientos o creencias de una manera directa y sensible⁴, se vea menoscabado en los polifacéticos juegos de simulación que los integrantes de las comunidades educativas desarrollan al interior de las escuelas. Si se pretende que los alumnos logren un aprendizaje significativo de los conocimientos, habilidades y valores que los programas oficiales plantean (SEP, 1993), la intercomunicación entre todos los involucrados del proceso educativo debería ser un fundamento de la vida cotidiana de las escuelas. La obstrucción de los canales de comunicación con sus superiores refuerza la divergencia de las áreas de interés entre maestros y alumnos, creándose entre ellos una conflictiva relación: por un lado se antepone la necesidad de los jóvenes por establecer nexos más estables y confiables con sus pares, entre sus compañeros, en donde suponen que hay un mayor grado de confiabilidad y certeza; por la parte magisterial se establece de esta forma uno de los elementos que contribuyen a apuntalar el aislamiento y la división que se da en el gremio y del cual han dado testimonios otras investigaciones.

Áreas de intereses disímiles en las que la necesidad de una convivencia prolongada durante las jornadas escolares entre mentores y discípulos crea importantes condiciones de interconexión y mutua dependencia entre ambas partes. Dentro de sus contradicciones ambas partes se requieren mutuamente para patentizar su razón de ser en el medio escolar: por parte de los alumnos, acreditar los estudios y lograr la permanencia en él; por el sector magisterial, para lograr estabilidad en su desempeño profesional.

⁴ Apoyada en la teoría psicopedagógica de Carl Ransom Rogers la ciencia de la educación plantea que los individuos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen que aprender a transmitirse sus sentimientos apropiadamente y defender sus puntos de vista para lograr un conocimiento significativo. La UNICEF (*cfr.* en *Control Nacional de Prevención y Atención Integral a Madres Adolescentes*, México: DIF. 1977:42) define la asertividad como "la expresión adecuada, clara y directa de los diferentes estados emocionales, lo que implica necesariamente estar en contacto con nuestros afectos y pensamientos".

Pero además de estas relaciones, que podría ubicar en el plano instrumental por estar condicionadas por las exigencias institucionales, en el trato que establecí tanto con los estudiantes de secundaria como con sus profesores encontré en ellos una curiosa propensión por calificarse a través del impacto que causan en su contraparte. Entre los muchachos se agudiza una sagaz percepción del efecto que tiene su relación con los profesores por medio de la valoración de múltiples y fugaces señas de su comportamiento, y de manera franca o mediados por el interés de beneficiarse en sus calificaciones buscan mantener de principio un vínculo en buenos términos con ellos y depurar a partir de los mensajes recibidos las formas de trato que hayan resultado convenientes. Por parte de los maestros se desarrolla un hábito sutil de recurrir en sus charlas y acciones a valorarse en razón de los alumnos. En sus pláticas hay entremezcladas entre otros temas un buen número de referencias de los estudiantes en las que los profesores proyectan sus propios sistemas de valores y la concepción de su función profesional. En los comentarios más informales o en las reflexiones más meditadas de los mentores podemos captar un importante número de indicios de su forma de concebir y explicar su entorno profesional, así como de la ubicación que se dan en él. Ya sea por la simpatía que dicen tener en los grupos, por la disciplina que han impuesto, por el número de aprobados o de reprobados, por la confianza que les otorgan y los secretos que les confían, por el número de regalos que recibieron en una fecha especial, por las técnicas didácticas que a ellos les han dado resultado o simplemente porque un grupo de exalumnos los reconocieron en la vía pública, en estos comentarios aparentemente intrascendentes se pueden captar los aspectos relevantes del quehacer magisterial a través de los reflejos que se proyectan en este juego de espejos, desde la perspectiva personal de nuestros informantes.

Cual caprichosa relación de atormentados enamorados, el vínculo entre maestros y alumnos tiene los rasgos de un aparente menosprecio superficial de las partes pero de un intenso aunque soterrado interés por mantener la atención del otro sobre sus personas. Incluso los más fríos e indiferentes profesores recurren de manera sistemática a la consideración de los alumnos sobre sus actuaciones. Ya sea desde las más vehementes defensas de la práctica magisterial o en las supuestas actitudes desdeñosas de algunos mentores por el trato con los discípulos no dejan de entenderlos en sus pláticas, en ningún caso, como un persistente sistema de referencia de sí mismos: "Sé que dicen muchas cosas de mí pero al final lo van a agradecer", "A mí me vale lo que digan, si tu sabes que es

por su bien y para que tengan una buena educación eso es lo importante [...] y no te creas cómo que les va cayendo el veinte de que [la disciplina tenaz] es por ellos y me doy cuenta que no la ven tan mal", "No entiendo a otros maestros que 'chiquean' a los alumnos, hay que tratarlos con firmeza pues sólo así los vamos a hacer madurar. Un día me encontré a uno de mis antiguos alumnos que ya terminó su carrera y me dijo que si no hubiera sido por mis regaños él no habría llegado a ser lo que es ahora", "No se trata de pelearse con los muchachos, hay que comprenderlos pues nosotros pasamos por esa misma etapa y fuimos como ellos. Debemos empatizar con ellos, darles un poco de afecto que no tienen en otro lado y ganarnos su confianza y su cariño". Distintas perspectivas que dentro de la búsqueda del juicio contrario para avalar su forma de desenvolverse en la profesión docente, tienen en común la construcción en su imaginario de un conjunto homogéneo de jóvenes que responde de manera indiferenciada a los más diversos tratos. De manera tenue se puede percibir en estas actitudes una abierta o velada búsqueda de atraer el interés de la otra parte, como los amantes inseguros.

Pero si ninguna actividad humana puede encontrar unanimidad en su evaluación, el ámbito educativo que conlleva la construcción de criterios y el desarrollo de las habilidades de argumentación y crítica no puede ser de ninguna manera la excepción. El oficio de maestro, parafraseando la popular melodía, no es definitivamente el de monedita de oro "para caerle bien a todos". Y, en este sentido, el curioso fenómeno de buscar implícita o explícitamente el parecer de sus discípulos por parte de los maestros confirma, desde mi punto de vista, la relevancia de la simbolización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la estructuración de las prácticas escolares.

Me parece importante apoyarme en una rápida digresión para observar cómo también de parte de los estudiantes se da un fenómeno semejante. La tensa relación que sostienen con sus profesores en la secundaria hace que frecuentemente se presenten puntos de fricción y marcadas desavenencias, llegando muchos de ellos a un enfrentamiento directo y radical con sus mentores. No obstante esto, el trato considerado que eventualmente reciben de manera diferenciada los alumnos de algunos de sus profesores conduce a que estos adquieran una imagen ejemplar cuyos rasgos se generalizan a la función magisterial, amalgamando de esta manera la convicción que los jóvenes tienen del *deber ser* de sus profesores con sus experiencias cotidianas. Llegué a reconocer bien este modo de interpretar a sus maestros que en un buen número de

entrevistas, después de escuchar sus diatribas en contra de ellos daba un rápido giro a la conversación para que los muchachos me expresaran cómo definían la profesión docente, para recibir regularmente un discurso encomiástico de dicha labor. Cuando les advertía de su contradicción me daban un tanto molestos una respuesta invariablemente semejante: "¡Ah! Es que así debía ser un maestro". Este mecanismo de valorar formalmente a los mentores a través de la generalización lo puedo localizar también en la contundente respuesta que los jóvenes hicieron en la Encuesta Nacional de Juventud 2000 (SEP, 2002) en donde a una pregunta que pretende medir el grado de confianza que les otorgan a diversos personajes sociales, el 65.2% de los encuestados sostuvieron que quienes les inspiran mayor credibilidad son los maestros. Este juicio entra en contradicción con otra respuesta desoladora que indica que la escuela les inspira una mínima confianza (menos del 7%, estando su credibilidad por abajo de la iglesia, el gobierno, los sindicatos y otras instituciones tan cuestionadas como el ejército y la policía), y con otra afirmación en dicha encuesta en donde casi un tercio de quienes dejaron de estudiar al salir de la secundaria planteó que lo hicieron porque "ya no les gustaba estudiar", causal sólo semejante a las limitaciones económicas que les impidieron seguir sus estudios. Respuestas contrapuestas que pueden explicarse si a los datos cuantitativos de la mencionada encuesta les aplicamos el corte analítico de la representación significativa que en la juventud tiene el trabajo de los maestros.

Dado que la valoración que los alumnos hacen de su desempeño es una referencia que explícita o implícitamente buscan los docentes, me pareció importante localizar los aspectos que desde la perspectiva juvenil tenían mejor aceptación en el desenvolvimiento de sus superiores. Al decir de mis entrevistados ellos califican favorablemente a los maestros que les conceden un trato personalizado, que los conocen por sus nombres y que les identifican sus características y habilidades para determinados asuntos; la "jovialidad" es otra característica que regularmente manejaban los muchachos. Entiendo por esta cualidad la manera desenfadada y de empatía que asumían los profesores para comportarse y tratar a los alumnos, y que si efectivamente se relaciona en algunos casos con los maestros más jóvenes -que son comúnmente los más aceptados por los estudiantes- no se reduce a una cuestión de edad, por lo que puedo comprender en esta concepción también al "carácter" (fuerza de ánimo, estructura afectiva y/o el estilo personal de comportarse) de los educadores. Otras características emparentadas con la jovialidad

de los maestros y que los alumnos consideraran importantes y que eran referidas de manera independientes, son las de evitar la propensión de amenazarlos con las calificaciones, de denostarlos a ellos o a terceras personas, la inequidad en la evaluación -que regularmente la relacionan con los "consentidos"-, el acartonamiento en la exposición de las clases y la divulgación de las intimidades, confidencias o secretos individuales o grupales que tienen posibilidad de conocer dada la cercanía del trabajo con ellos. El conjunto de los aspectos positivos hacía a los mentores "chidos", "aliviados" o "buena onda" ante los jóvenes. Los estudiantes proponían que los maestros fueran más dinámicos y "entretenidos", en sus materias; que fueran más "bromistas", menos aburridos, que "vistieran más a la moda", que "se interesaran más" en ellos, que "fueran más justos" y que evitaran la inestabilidad emocional -que perciben los jóvenes como una de las causas de hacerlos intempestivamente objeto de "sus corajes" y "enojos"-.

Efectivamente en la mayoría de observaciones que hice sobre la manera en que los jóvenes valoraban a sus maestros había una coincidencia con las afirmaciones que he sintetizado: la aceptación de la mayoría de los profesores y el establecimiento de relaciones grupales que permitieran mejores dinámicas de trabajo académico estaban dentro del perfil que me habían delineado los alumnos. Pero en los registros no pude soslayar otros casos que rompían aparentemente con las reglas de "buen" maestro y en los que tuve que detenerme a analizar para llegar a entender otros aspectos de la forma en que califican a los profesores y que afectan la relación que los educandos asumen con sus compromisos escolares.

Al inicio de mi trabajo de investigación realicé el seguimiento de un peculiar profesor de educación física de uno de los planteles, que me llamó la atención por la áspera forma de tratar a sus alumnos. Se trataba de un individuo con casi treinta años de servicio que durante todo ese tiempo había impartido la actividad de desarrollo que coloquialmente los muchachos llaman "deportes". La ruda forma de dirigirse a sus discípulos, con gritos, improperios y burlas, y el impacto de temor y férrea disciplina en ellos, me llamó inmediatamente la atención que relacioné con una posible formación castrense del sujeto. Pero no, no se trataba de un ex-militar, era un antiguo egresado de la Normal que había tomado cursos de especialización deportiva y se encontraba próximo a su tercer década de trabajo en la educación secundaria, suspirando constantemente por la proximidad de su jubilación. No sólo con los alumnos era ríspido, también con sus compañeros de trabajo se

comportaba de manera semejante y hasta con las autoridades y los padres de familia tenía fama de intratable. El lenguaje soez menudeaba en él y era común ver a sus alumnos padecer algún castigo al efectuar ejercicios adicionales a las actividades de los demás, realizando "lagartijas" o sentadillas", o en alguna posición de crucificados o acuclillados por alguna falta que habían cometido. Los ojos verde claro de este personaje parecían centellear en sus frecuentes reprimendas a los chicos y la blanquecina tez de su rostro adquiría tonalidades rojizas en las explosiones de ira, que se aderezaba con perlas de sudor que cubrían la amplia frente de una enjuta testa rematada por un escaso pelo entrecano, teñido de rubio.

En mi parecer la personalidad de este profesor estaba en contra de las más elementales recomendaciones pedagógicas de la relación que un mentor debe establecer con los alumnos y, en este sentido, podría deducir que de principio las posibilidades de aprovechamiento académico quedarían anuladas con individuos como éste. Por esta razón al hacer un sondeo de opinión entre los alumnos para que me dijeran quiénes de sus maestros eran de los más apreciados, mi sorpresa fue mayúscula al conocer que, desde el juicio de los jóvenes, dentro de los maestros mejor calificados se encontraba el iracundo profesor de educación física. De manera automática concluí que se trataba de una confusión y para rectificarla implementé una investigación más amplia en la que me apoyé en una encuesta formal entre la comunidad estudiantil del plantel⁵. Los resultados fueron esencialmente semejantes, mi sujeto analizado se encontraba de nueva cuenta entre los maestros mejor evaluados al lado de otros individuos que se situaban en el modelo de los docentes sensibles y afables, que las ciencias de la educación sugieren para una educación eficiente. Incluso varios maestros que desde mi perspectiva eran personas interesadas y responsables en el desempeño de sus labores académicas fueron duramente castigados en la evaluación que los alumnos hacían de ellos.

⁵ En mi encuesta pedía a los alumnos que evaluaran a sus profesores desde diferentes cortes analíticos: los más justos, los mejor preparados, quienes hacían sus materias más interesantes, quienes eran más ordenados y equitativos en sus evaluaciones, y con quienes se llevaban mejor. Los alumnos enumeraban de esta forma a los cinco mejores profesores y a los cinco peores maestros. Después, para obtener las evaluaciones finales, crucé los resultados de la información para obtener el listado final. Con este mecanismo traté de evadir la respuesta común entre la mayoría de los muchachos de evaluar a los maestros "buena onda" en base a la manera de calificarlos académicamente a ellos, a los estudiantes, y de cubrirse mutuamente sus faltas. Este criterio de evaluar a los maestros "buena onda" es muy relativo por lo cambiante de las opiniones de los alumnos al grado de no permitirme utilizarlo como un elemento estable para delinear el perfil de los profesores. Debo comentar además que las autoridades de las escuelas además de dar anuencia para aplicar este instrumento, nunca me pidieron que les divulgara mi información que podía, por lo demás, causar resquemor entre algunos profesores.

Intrigado por este resultado, que contradecía mi forma de mirar los asuntos escolares, decidí ampliar mi experiencia al otro plantel estudiado realizando también en él una revisión de la evaluación que los jóvenes hacían de sus profesores. Los productos fueron sumamente parecidos: dentro del grupo de profesores que se inscribían en el prototipo del maestro innovador, preparado, tolerante y consciente de sus deberes aparecían otros que contradecían palmariamente con sus acciones esa forma de ser. De igual manera que en la ocasión anterior varios docentes que desde mi mirada podrían ser mejor calificados eran severamente cuestionados en la evaluación de los jóvenes y sancionados con un bajo nivel de aceptación. En las posteriores entrevistas con los muchachos no encontré unanimidad en los criterios que me argumentaban para clasificar a sus mentores, por lo que durante mis observaciones procuré poner especial atención en la regularidad que presentaban los profesores mejor aceptados entre los jóvenes. Había algunos casos verdaderamente notables en su falta de apego a sus obligaciones por lo que encontrar las similitudes con sus compañeros abnegados parecía algo difícil de lograr. No obstante ello, después de un análisis detenido, en el que participaron algunos de los estudiantes con los que trabajé, puedo ahora concluir que al margen de consideraciones de simple simpatía por sus profesores, entre los muchachos el apego a los cánones del sistema académico no es un parámetro concluyente como podría suceder en la mirada adulta sobre el ámbito escolar.

El juicio que establecen los jóvenes sobre sus superiores no es homogéneo en los distintos grados: los alumnos de primer año, muy probablemente por su etapa de integración al medio escolar y de aprendizaje de las reglas que en él rigen, lo que les da una mayor vulnerabilidad en la comunidad escolar, plantean una mayor aceptación de profesores más condescendientes, tolerantes e "ingeniosos"; entre los alumnos de segundo se ubico el perfil mejor calificado de un maestro "menos estricto" y con el que "se puede dialogar" -muy probablemente sugiriendo con ello a los maestros con los que se puede negociar las condiciones del trabajo escolar, aunque no hubo aceptación en los alumnos respecto a esto. JAHE-, y entre los alumnos de tercer año sobresalieron los maestros "mejor preparados", los que "enseñaban mejor" y los que tenían mejor disciplina. Pero de manera genérica hay ciertos rasgos de amplia aceptación que giran principalmente alrededor de la coherencia que perciben entre las acciones y los discernimientos y aseveraciones de los profesores, entre la correspondencia de la conducta y los principios

que dicen profesar. Coherencia que abarca elementos tanto de los aspectos físicos de los maestros, como del carácter, de su manera de asumir su papel profesional y de la forma de mirar la vida; el imperecedero nexo entre la *potencia* y el *acto* aristotélicos.

Dentro del orden de apreciaciones estudiantiles sobre el trabajo docente, de manera mancomunada a la congruencia de sus mentores, está el trato que reciben de ellos, en el que junto a una relación deferente valoran un trato equitativo, *sin diferenciaciones ni preferencias*. Este fundamento valoral se comprende desde los principios de la igualdad estudiantil que Levinson (2002) reconoció como uno de los elementos básicos de la cultura estudiantil en la escuela secundaria. Efectivamente entre los vituperios del maestro de educación física (o de otros maestros de perfil de trabajo semejante) y el trato que recibían los alumnos de otros profesores más comprometidos con los objetivos académicos y que procuraban innovar sus prácticas docentes que eran bien calificados en general, había una relación de congruencia entre lo que decían y cómo se comportaban, así como de un trato indistinto a los discípulos o como sintetizaba uno de mis informantes: "con ellos estamos todos coludos o todos rabones y ya sabemos a qué atendernos".

"Ya sabemos a que atendernos" o sea que las reglas están claras y se respetan, no hay sorpresas ni bandazos. Podrán no estar de acuerdo entre las formas de ser de los adultos encargados de su educación pero reconocen la consecuencia entre el decir y el hacer; en la relación de su práctica con sus principios hay claridad y equilibrio, y en la construcción de la identidad juvenil esta congruencia resulta, desde mi punto de vista, fundamental para el establecimiento de los linderos adscriptivos de pertenencia y diferenciación que los muchachos llevan a cabo en esta etapa de su vida, porque deviene en un punto de referencia cierto y confiable.

De esta forma podemos apreciar la dificultad de analizar las formas que los alumnos adoptan para sobrevivir en la secundaria en el plano del sistema académico formal. Me parece importante señalar que a estas alturas del análisis puedo indicar que no es posible estudiar de manera lineal la relación entre los educadores y educandos, ni aplicar de manera mecánica los preceptos teóricos o metodológicos del ámbito disciplinar que se aboca al estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin buscar una explicación transdisciplinar del sistema significativo y valoracional de los jóvenes, para conocer las deficiencias y potencialidades del sistema escolar secundario. Las estrategias que implementan los jóvenes para acreditar sus estudios y lograr la permanencia en el medio

escolar tienen causales y motivaciones que se ubican en factores complementarios a los que localizamos en el espacio educativo constreñido al del aula.

El dilema de la práctica docente: innovación o tradición

Dentro de los retos de calidad, equidad y competitividad que se imponen a la educación formal en el contexto de la globalización, no puede desligarse la necesidad de discutir la relevancia que sus propuestas curriculares tienen hacia los educandos. La relevancia de la educación tiene que ver con los marcos significativo-valoracionales que construyen los sujetos en el transcurso de sus vidas y que abre expectativas de desarrollo individuales y colectivas con base a las *aspiraciones* que culturalmente hayan delineado los estudiantes. Dentro de este conjunto de fundamentos los contenidos académicos podrán adquirir trascendencia en los proyectos de vida tanto inmediatos como mediatos de los sujetos socializados y organizar de manera sistemática sus acciones y formas de concebir el mundo, en tanto puedan acoplarse a sus intereses e incidir en su desenvolvimiento práctico. En este orden de ideas es importante tener presente el papel que juegan los profesores como parte fundamental del sistema educativo, que sintetizan en sus acciones un proceso estructural del que son, en cierta forma, su colofón y parte instrumentadora de las dimensiones significativas que puedan adquirir los contenidos académicos.

Al analizar las estrategias que los alumnos de secundaria aplican para mantenerse dentro de la escuela no se puede soslayar la forma en que tienen contacto con las propuestas programáticas y la relevancia o irrelevancia que adquieren éstas en el ambiente escolar. No resulta ocioso tener presente en este sentido que el interés de los estudiantes por permanecer en la escuela adquirirá modalidades distintas ante una propuesta académica interesante y sugestiva que ante otra anodina y desangelada. En este proceso y por el lugar que ocupan los profesores en la estructura del sistema educativo a ellos les toca asumir una gran parte de la responsabilidad de dar vida y lucidez a programas que, como vimos en el inciso anterior, se reconocen con graves problemas de desarticulación, excesiva especialización, sobrecarga de materias, procesos educativos preferentemente memorísticos y apoyados en metodologías y fundamentos teóricos cuestionados. En primer lugar es importante señalar que en un momento en que la profesión magisterial se

encuentra devaluada tanto en el terreno de la percepción social como en el económico, la tarea de dar trascendencia a la experiencia escolar se plantea como algo intrincado.

Aún más, si nos detenemos a observar las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria la empresa de promover en los alumnos un aprendizaje significativo se vislumbra como una tarea todavía más complicada. En una obra pedagógica que adquirió un destacada importancia en nuestro país en los momentos en que se discutían los planteamientos de la gestión educativa -hoy en boga en los círculos administrativos- Sánchez de Horcajo (1987:122) planteaba que los maestros de educación básica debían cambiar su rol de instructores o manipuladores, de "máquinas de enseñar", por el de facilitadores del aprendizaje: "El educador no debe enseñar, sino que debe ayudar a aprender", por lo que debe ser experto en la práctica de la animación, la dinámica y el trabajo en grupo y en utilizar los métodos proyectivos e interdisciplinarios con variados y novedosos métodos didácticos. Culminaba este autor español sus sugerencias señalando que se debían desterrar de las prácticas escolares la cerrazón, el dogmatismo y el autoritarismo, para dar paso a las relaciones democráticas entre las autoridades escolares y los maestros, y entre estos y sus alumnos. Para lograr la gestión escolar, insistía el pedagogo, los docentes tienen que "desarrollar la tarea de facilitar el diálogo y la interrelación de todos los grupos participantes" en un ambiente de cordialidad, respeto y permanente superación. No obstante la bondad del enfoque teórico de este académico al tener por mi parte oportunidad de plantear estos lineamientos a otros profesores era evidente la perplejidad con que los recibían⁶. Dadas las circunstancias en que se desarrollan las labores profesionales de los maestros de secundaria estos planteamientos eran vistos con desconfianza y, en no pocas ocasiones, duramente cuestionados.

Cómo podían desarrollar los profesores relaciones democráticas en un sistema de gobierno vertical como es el que existe en la generalidad de las escuelas secundarias. ¿Desterrar la cerrazón y el autoritarismo en una estructura organizacional que alienta estos aspectos y los reproduce en los diversos niveles de mando? ¿Ser experto en la práctica de animación con los grupos cuando se tienen cargas de trabajo que compiten con otras

⁶ Tuve oportunidad de desarrollar diversos cursos de actualización docente en calidad de coordinador de grupos de maestros de educación secundaria. En el curso de "Gestión Escolar en el Ámbito de la Docencia", que impartí en diversas ocasiones, conocí la obra de Sánchez de Horcajo que exponía ante mis compañeros de estudio y de manera invariable las ideas de este prominente pedagogo hispano, como de otros teóricos de la especialidad, eran recibidas con dudas y, en ocasiones, con evidente sorna ante lo que consideraban algo utópico, dadas las condiciones de trabajo en que se

actividades remunerativas que complementan los raquícos sueldos devengados? ¿Centrar la atención en la introducción de técnicas didácticas modernas cuando lo que se exige en las escuelas es la disciplina sin cortapisas? Son preguntas que se plantean los trabajadores de la educación al ser adoctrinados en la flamante teoría de la filosofía de la calidad educativa y de la gestión para la producción del capital humano.

Pero en lo que corresponde al punto de interés de este capítulo habré de detenerme a analizar el aspecto que concierne a la "variación de métodos didácticos" que Sánchez de Horcajo formulaba como un aspecto clave en su propuesta de gestión educativa. Si recordamos, en algunos de los planteamientos que los alumnos hacían en la valoración positiva de sus profesores se encontraban el que se evitaran las clases aburridas, acartonadas, y que las hicieran en contrapartida más divertidas, interesantes, entretenidas. Aspectos en los que de manera inconsciente los estudiantes retoman la demanda del pedagogo y que de llevarse a cabo podrían mejorar las clases e incidir de manera frontal en la adquisición de relevancia de su educación.

En estos señalamientos simples e indeterminados los jóvenes sugieren una reestructuración de la enseñanza tradicional, que en términos de la pedagogía y la didáctica se engloban en lo que se denomina la innovación educativa. Sylvia Schmelkes (1996) de manera sintética ha definido a la innovación educativa como la actividad pedagógica que desarrolla un profesor al impartir su materia en la que se apoya en recursos didácticos y perspectivas pedagógicas que jamás había utilizado. En este elemental planteamiento se encierra un método de trabajo que posee una importante potencialidad de renovación de la práctica docente que incidiría en la relevancia que eventualmente podrían adquirir los temas escolares.

Desde la perspectiva antropológica he de señalar que si reconocemos las características del desenvolvimiento de la juventud, la innovación educativa adquiere especialmente para los estudiantes de secundaria un valor aún más importante en su socialización formal. Como vimos las condiciones de vida de estos sectores sociales tiene como signo distintivo una construcción identitaria original que servirá de basamento para su ulterior desarrollo. En las sociedades modernas, especialmente en los grandes centros urbanos, los individuos que transitan por la etapa de la juventud se encuentran en un

desempeñaban los profesores.

proceso de preparación a la adultez que los ubica en una "moratoria social" donde no tienen asignados papeles determinantes en las tareas sociales básicas, que he definido como una particular etapa liminal que restringe su libre desenvolvimiento al estar en una situación tutelada. Esto coadyuva para que en un tiempo en que la juventud ha adquirido potenciales físicos, emotivos e intelectivos para participar de manera autónoma en diversos ámbitos sociales, el cuestionamiento a lo establecido y a las reglas sea un elemento distintivo de la mayoría de los jóvenes, quienes lo expresan en una heterogeneidad de estilos culturales. Para entender a las culturas juveniles hay que partir del carácter dinámico y discontinuo de su desarrollo, diría en este sentido Rossana Reguillo (1997), con lo que se comprende la propensión de los jóvenes por romper las reglas, transgredir los límites, su tendencia a ir contra lo convencional (De Garay, 2003).

Estos bosquejos de un grupo social que como vemos se distingue por su vigor, capacidad de crítica y necesidad de incursionar en lo desconocido, lo sitúan en el espacio escolar como un elemento que cuestiona, de manera franca o velada, la rigidez e insensibilidad de las clases a que se ven sometidos en su educación secundaria y reclaman propuestas que reivindiquen enfoques y métodos de trabajo frescos, originales y diferentes, en la búsqueda de relevancia en su encuentro con los contenidos escolares. La innovación educativa encontraría, por lo tanto, en este espacio un lugar idóneo para su existencia.

Si la disciplina es un asunto de primera importancia en estas escuelas, la transgresión a este fundamento es un tema de inquietud entre los docentes. En los casos de las escuelas donde rige una dirección coercitiva "la forma, la ceremonia y el orden se estructuran en la obligación y el cumplimiento del deber por temor a la sanción" plantea Sylvia Schmelkes (2004:76), con lo que se genera en consecuencia una actitud de pasividad, indiferencia, conformismo y de distanciamiento de las tareas y actividades académicas en general por parte de los profesores y estudiantes. Por lo cual el rompimiento de los moldes tradicionalistas de las formas de enseñanza requieren del respaldo institucional para emprender el ignoto recorrido por otras vías educativas.

La innovación educativa rompe con el manejo docto e incuestionable de los contenidos académicos, que linda con el dogmatismo, que los profesores hacen en la exposición de sus materias impelidos por el principio de orden y disciplina que deben mantener en sus grupos, y que los lleva al manejo de los saberes como instrumentos de control. La innovación es, por lo tanto, un recurso que cuestiona los fundamentos de poder

que se han establecido en la escuela y que resulta sugestivamente heurístico, porque los maestros tienen que asumirla voluntariamente quitándose el velo de ser autoridades categóricas de sus materias en la aceptación de ser sólo mediadores de la construcción de saberes significativos por parte de sus alumnos. En este sentido la innovación hace que los conocimientos adquieran la vitalidad que se ha perdido en los soliloquios en que se convierten las clases puramente expositivas, pues tanto el profesor como los alumnos asumen un papel de neófitos cuyo esfuerzo por aprehender lo inexplorado se transforma en un reto intelectual que reclama la participación mancomunada de las partes. En esta relación se hace necesaria la aceptación de las más variadas hipótesis y métodos, que revelan matices del ingenio de los implicados en el acto educativo que en otras condiciones permanecerían ocultos.

El adentrarse en itinerarios de la enseñanza desconocidos cuestiona el saber especializado que ha erigido a la figura del profesor como el del experto, el perito, el *maestro* de su ámbito e impugna, también, el carácter "enciclopedista" que se ha señalado como uno de los aspectos deficientes que la secundaria mexicana; factores que moldean de manera sistemática, en los recónditos espacios de la cotidianidad escolar, los comportamientos y las prácticas de los docentes. La planeación de las clases y su ejecución abre en este contexto de innovación imponderables que en palabras de Sánchez de Horcajo, el teórico de la gestión educativa en el que me he venido apoyando, requieren de novedosos métodos didácticos que impulsan dinámicas del grupo que hay que promover y animar, y que necesitan, como elemento indispensable, el respaldo y la confianza de los directivos para los profesores ante las eventuales irregularidades que se presenten y que pudieran interpretarse como desordenes al interior de las aulas. Pero en las condiciones de trabajo que se tienen en general en las secundarias públicas mexicanas y en particular en las técnicas, donde las orientaciones que las fundaron exigen la disciplina y el orden, el *control social de los alumnos* (Sandoval, 2000), los focos de interés preponderantes de los directivos se alejan de una evaluación regular y metódica del cumplimiento académico del trabajo docente, lo que obstruye la intención de los maestros para introducir cambios novedosos en la enseñanza. Así se explican el por qué las reflexiones teóricas acerca de la innovación educativa provocaban automáticamente las expresiones de perplejidad y de desconfianza de los profesores que conocían de estas propuestas pedagógicas, como lo comenté en mi experiencia personal, y se convierten en los motivos silenciosos por los que

muchos maestros se transforman en opositores, francos o velados, a los cambios en su forma de enseñar y en críticos implacables de aquellos que se aventuran por senderos novedosos.

En una entrevista que realicé a un profesor y que transcribí en el inciso anterior, mencioné como sintetizaba él un sentimiento palpable en la generalidad de los maestros al sostener que "para las autoridades lo que les interesa es que no les hagas olas, que no te metas en la 'grilla', que no los metas en problemas. De su parte no hay un interés por elevar la calidad de la educación sino de conservar sus puestos. No les interesa si das buenas o malas clases sino de que los 'chavos' no armen desorden". Efectivamente, algunos maestros llevan a cabo, a contracorriente de su condiciones de trabajo, interesantes y sugestivas tácticas de enseñanza que lamentablemente se difuminan en la monotonía de la jornada laboral. Estos esfuerzos aislados pierden una trascendencia que pudiera ser recuperada en beneficio de otros profesores, si los intereses administrativos y políticos no compitieran con el peso que tienen con los aspectos académicos, que requerirían mayor reflexión y ponderación en la vida escolar. Estas condiciones hacen que los maestros al paso del tiempo pierdan toda inquietud por probar nuevas vías para la enseñanza, guarneciéndose en el anodino terreno de las insustanciales clases tradicionales.

A esta situación hay que agregar que, como se recordará, la mayoría de los docentes de estas secundarias no poseen originalmente la preparación idónea en aspectos pedagógicos y que el interés por destacar en su desempeño académico no es fundamental en la cultura organizacional prevaleciente. En estas escuelas los estímulos para ascender de nivel y obtener apoyos en su trabajo se basan en criterios laxos de evaluación de su desempeño más que en un sistema de principios institucionales que revisen y alienten la eficiencia y productividad en las áreas académicas, que tendría que ver con el enfoque meritocrático actual⁷. Desde mi punto de vista es importante recordar en este sentido la

⁷ Dentro de las modernas teorías de administración de recursos humanos se ha analizado la necesidad de establecer criterios de jerarquización y movilidad de los individuos que participan en las empresas sujetas a las exigencias de competitividad, que premien a las personas que realmente trabajan, dejando a un lado los privilegios del favoritismo, nepotismo o concesiones arbitrarias que socavan las posibilidades de eficiencia organizacional. A este sistema de principios y valores para escalar posiciones en las instituciones se le conoce como meritocracia. Desde la mirada antropológica Livia Barbosa ("Antropología Empresarial", en revista del CLAD, *Reforma y Democracia*, núm. 14, junio de 1999. Caracas, Venezuela) ha ubicado críticamente este sistema de evaluación que privilegia el mérito de los trabajadores en las empresas inscritas en las exigencias de neoliberalismo analizando sus aspectos positivos, como el de la formal igualdad de oportunidades que tienen los empleados en este esquema laboral, y los negativos que se sitúan en la inequidad que da el desconocimiento de los fundamentos culturales que trascienden en los sujetos evaluadores y evaluados.

idea de la positiva valoración que tienen los jóvenes de este nivel de estudios de sus maestros y que los lleva a valorar la congruencia de estos entre sus principios, discursos y sus acciones. La implementación eficaz de recursos didácticos novedosos no puede escapar de esta escrutadora mirada. La práctica de la docencia en el contexto que he venido describiendo, lamentablemente para el logro de la relevancia de los asuntos escolares en los alumnos, se rodea de una serie de circunstancias que hacen que desde la perspectiva de los estudiantes se cuestione severamente el desenvolvimiento de sus profesores. No es verosímil para la crítica mirada de los jóvenes que un profesor que de manera sistemática viene incumpliendo con los más elementales requisitos de puntualidad, de preparación, de respeto o interés, les quiera proponer de buenas a primeras una novedosa propuesta didáctica en sus clases. Ante estas prácticas los muchachos responden con un menosprecio que se encamina por el juego y la chanza, lo que para los profesores involucrados deviene en una muestra "contudente" de que son inútiles las nuevas formas de trabajo pues, como sostenía un profesor, "los muchachos todo lo toman como pretexto para divertirse".

Entre las múltiples afirmaciones de los profesores que recogí en mi trabajo, en donde sostienen una crítica y menosprecio por la importancia de la innovación educativa, pude observar cómo se encubren sus juicios regularmente con los más variados argumentos y percibí en ellos una férrea oposición a los cambios en la forma de enseñanza. Veamos algunos ejemplos: "Esas formas de trabajo hacen que te salgas del programa", "Con juegos sólo provocas que los alumnos se diviertan, pero así no aprenden nada", "En la secundaria necesitamos darles disciplina a los muchachos, el método científico así lo dice, y con dinámicas pues nomás no los ayudamos", "Es tan poco el tiempo que te dan para las clases que qué vas a andar pensando en hacer cosas nuevas [...] tu te dedicas a lo tuyo", "La maestra [...] es normalista y yo creo que no ve la diferencia de la primaria y la secundaria, que está preparando para estudios más duros. Los que venimos de la universidad sí nos damos cuenta de lo que les espera a los muchachos si no se preparan con seriedad", "Mira nosotros [los profesores] no trabajamos con material reciclable, si no educamos bien a los alumnos ya los amolamos de por vida. Yo prefiero andar por caminos que ya sé que son seguros ¿Para qué voy a andar probando otros métodos? Para mí eso es irresponsable", "Al principio sí, intentaba hacer cosas nuevas, animar a los muchachos, pero como que te das cuenta que a nadie le interesa, entonces para qué me esfuerzo, qué

caso tiene...Un día [una autoridad] me llamó la atención y me dijo de dejará de jugar en las clases y me dedicara mejor a trabajar...". En estos comentarios aislados resultó palpable el gran peso que juega la tradición en la planta magisterial de estas escuelas para permitir los cambios en la educación.

Como se planteó anteriormente, la prioridad que para las autoridades de estas escuelas tiene la proyección de una imagen formalmente eficiente de sus centros de trabajo, que tiene que ver desde su perspectiva con la estabilidad y el sosiego de los trabajadores⁸, las lleva a una práctica regular donde se conceden y negocian de manera arbitraria una serie de permisos, se cubren faltas y se aceptan sistemáticamente, de manera supra-normativa, justificaciones para el cumplimiento escrupuloso del trabajo de los empleados. De esta forma al sujetar el desenvolvimiento de las instituciones educativas al ámbito del sistema académico convencional por parte de las áreas directivas, se limitan los factores que impulsan la superación y actualización del personal, y se propicia en contrapartida un medio idóneo para el arraigo de la ineficiencia y la mediocridad de los empleados. La impuntualidad, la inasistencia, el cumplimiento formal de las clases, la evasión de responsabilidades, el atraso y el falseamiento en la planeación didáctica, y otros problemas semejantes se disimulan discrecionalmente en aras del orden formal. De esta manera un profesor que ha sido regularmente cobijado en sus faltas e insuficiencias está limitado tanto por la cruda valoración que hacen de él sus discípulos como por sus propias aspiraciones profesionales, para desarrollar una política innovadora.

Un aspecto más en la necesidad de implementar la innovación educativa para anclar los intereses de los educandos en los contenidos curriculares es que para que su viabilidad adquiera los alcances de motivar a importantes sectores estudiantiles, se necesita que más que una quijotesca tarea aislada de algún enjundioso profesor se cuente con una amplía cruzada de todos los implicados en el proceso de la enseñanza. Como se diría en los términos organizacionales de actualidad, se requiere que la filosofía y la visión institucional de las escuelas recuperen la innovación como uno de sus fundamentos articuladores de las prácticas académicas de las comunidades escolares. De otra manera

⁸ En una interesante anotación de la obra de Sandoval (2000) y que recoge asimismo Levinson (2002), se afirma que en los directores de secundarias hay un marcado interés por mejorar la imagen externa de las escuelas, al grado de que en esta tarea dedican buena parte de sus esfuerzos. Esta inquietud de las autoridades de plantel puede complementarse para su comprensión con la perspectiva analítica que le doy en mi investigación, centrada en el interés por preservar las áreas de poder y en la competencia que la atención por los aspectos formales tiene con los asuntos académicos, primordiales

en un ambiente coercitivo los alumnos toman el pretexto de una práctica didáctica alternativa como motivo para la barahúnda, que se explica perfectamente al actuar ese momento como una válvula que da oportunidad de desahogar la presión, ante las limitaciones de desembarazo que padecen en las clases tradicionales, pero que ante los imprevistos y contradictorios resultados desalientan y desmoralizan a los osados maestros.

Además una dificultad adicional que se presenta a esta problemática son las limitaciones económicas por las que atraviesan la mayoría de las escuelas y que impiden que los laboratorios, bibliotecas, auditorios, etc., cuenten con materiales didácticos que permitan implementar diferentes dinámicas y métodos de trabajo para exponer los temas académicos de manera atractiva para los alumnos. Si a ello se agregan las exhortaciones de las circulares oficiales de no requerir aportaciones económicas a los alumnos ni a sus familias, órdenes que por lo demás son obviadas por muchos integrantes de las comunidades escolares, se restringe aún más la posibilidad de buscar otras alternativas en la presentación de los contenidos a los alumnos que coadyuven en la búsqueda de la relevancia que reclama la escuela secundaria. Hay que tener en cuenta en este sentido que una de las recomendaciones elementales de la pedagogía, que consiste en presentar los temas de manera vívida buscando la concurrencia de los diferentes sentidos, como la vista, el tacto, etc., para hacer más comprensible el asunto que se pretende explicar, y por lo tanto más significativo, plantea la necesidad de contar con distintos apoyos en la práctica docente: maquetas, planos, equipos multimedia, proyectores, sistemas de audio, etc. De esta forma y ante la dificultad de contar con apoyos materiales alternativos, del interés de parte de muchos profesores por buscar dar un giro novedoso a sus clases se pasa a la abulia e insensibilidad, con que comúnmente se los califica de manera genérica por personas ajenas a sus condiciones de trabajo.

En este recorrido por las vicisitudes que rodean al esfuerzo por lograr la relevancia de las propuestas temáticas de los programas escolares hacia los estudiantes y que tienen en los profesores a sus principales puntales, se ha de coincidir en que el problema es un asunto mucho más complicado de implementar y que requiere cambios estructurales en la organización de las escuelas secundarias. Más allá de las exhortaciones parciales que se hacen a los profesores para que trabajen de manera individual por la innovación educativa

para las escuelas.

se necesitan elevar las perspectivas de incidencia de los beneficios de este recurso pedagógico a los niveles superiores de decisión.

Pero lograr captar profundamente el interés de los jóvenes por su educación formal rebasa los límites de la propia escuela teniendo participación efectivamente otros elementos que coadyuvan en este proceso. Entre los factores extra-escolares que inciden de manera directa en la forma en que los alumnos aseguran su permanencia en la escuela secundaria y en la manera en que enfrentan las responsabilidades formales que les plantea el sistema académico, están los familiares y los del capital cultural en general, de los que los alumnos son portadores y representantes en su vida escolar. El siguiente inciso pretende abordar esta perspectiva.

La familia y los resultados escolares

Hasta este punto de mi trabajo no he abordado los resultados de la investigación que realicé en dos diferentes planteles de secundarias técnicas para hacer un análisis comparativo entre ellas. En las observaciones preliminares de esta obra sostuve que mi intención de abarcar dos escuelas era la de tener diferentes contextos que me permitieran recabar información del comportamiento de los alumnos de nivel de secundaria y me ayudaran a conocer sus marcos significativos y valoracionales en ámbitos distintos, para explicar de esta manera sus regularidades más que sus diferencias. Bajo esta línea de trabajo he tratado de dar a conocer y reflexionar acerca de una serie de conductas, costumbres y expresiones de los jóvenes, así como de sus formas de asumir su papel en calidad de educandos de un determinado nivel de estudios. Por esta vía pretendí acercarme a la forma en que las culturas juveniles se cristalizan en el espacio escolar y se manifiestan como una particular forma del desenvolvimiento de los estudiantes de secundaria; cultura que desde mi perspectiva no se circunscribe a una determinada escuela y traspasa sus límites, y nos ayuda a esbozar un conocimiento más completo del desenvolvimiento de los relevos generacionales de la sociedad en una etapa decisiva de sus vidas.

Pero en este inciso, en el que estoy explicando las formas en que los alumnos se relacionan con el sistema académico de las escuelas para mantenerse en ellas, no puedo soslayar los resultados académicos que tienen los estudiantes en su experiencia escolar y

que vienen a constituir el punto determinante de su permanencia en la secundaria. Como se recordará una de las escuelas que escogí tiene un amplio reconocimiento de ser una institución de excelentes resultados académicos y la otra, sin ser de las peor calificadas, tiene fuertes problemas de evaluación en los factores de mayor consenso acerca del rendimiento escolar: el índice de reprobación, la eficiencia terminal, los promedios de calificación, la deserción, etcétera. En este sentido considero necesario detenerme a analizar de manera comparativa algunas de las condiciones que encontré en estos planteles para reflexionar el porqué de los rendimientos diferenciales y, en especial, en las causales que en este sentido representan tanto el capital cultural de los alumnos como las influencias que en esa dirección generan los grupos sociales de origen, particularmente de sus familias.

Es interesante observar cómo hasta el momento no ha habido una diferencia esencial en el desenvolvimiento de los estudiantes de las dos escuelas en algunos aspectos que tienen especial conveniencia para ellos en su desempeño cotidiano, como es en el trato con sus semejantes, sus maestros y con las propuestas curriculares que les hacen. Sin haber encontrado en dichos aspectos diferencias sustanciales, en ambas escuelas se ha testimoniado por el contrario una regularidad en sus juegos, lenguajes, modas, inclinaciones afectivas, en las redes de solidaridad que construyen en la escuela y en la elaboración, manejo y tratamiento de los códigos y reglas de integración existentes en el medio educativo -que Coulon llama *marcadores de afiliación* (1995)-, lo que podría apuntar hacia el pretendido bosquejo general de la cultura de los estudiantes de este nivel de estudios.

Por esta razón al tener estos datos y al compararlos, además, con un perfil y desempeño docente sumamente similar entre las comunidades magisteriales de las dos escuelas y con condiciones organizativas de los planteles investigados que en esencia son equivalentes, el saber de resultados académicos tan divergentes se plantea como un sugerente reto intelectual para elucidar: ¿Qué hace que estas dos escuelas tengan resultados tan distintos? De principio se puede adelantar la hipótesis de que más allá de las condiciones que brinda la escuela para el éxito o el fracaso escolar existen otros factores de suma importancia para la obtención de resultados diferenciales. El simple planteamiento de este supuesto de trabajo cuestiona el enorme valor social que se le ha dado formalmente a la escuela como causa determinante de la formación y ulterior desarrollo de

los individuos. La asignación de virtudes potenciadoras de las habilidades y saberes de los educandos que en el imaginario social se hace de las escuelas, se traduce en una estimación y distinción de las mismas que provoca una tajante clasificación de las "buenas" y de las "malas" escuelas. Esta diferenciación no recoge suficientemente, desde mi punto de vista, el valor de los recursos coadyuvantes para la obtención de determinados resultados en sus alumnos. Esta imagen de las escuelas, sin el aquilatamiento de otros factores convergentes en los productos académicos de los estudiantes, que es común en las representaciones sociales que regularmente se hacen de las instituciones educativas, deviene en un proceso que emblematisa a las mismas asignándoles de manera abstracta e ideal supuestos principios virtuosos o limitaciones.

Ante estos planteamientos adquiere importancia recordar el papel fundamental que para las ciencias sociales y en especial para la antropología tiene la familia como primera instancia socializadora, donde los sujetos fundamentan sus valores, creencias, normas y actitudes ante los deberes sociales, y construyen sus primeras y trascendentes expectativas de vida. Algunos estudios sostienen que es en este núcleo formativo y en los medios sociales en que se desenvuelven los individuos donde se hereda un capital cultural que se manifiesta en ciertos hábitos, convicciones, habilidades lingüísticas y motivaciones que los condicionan para su desarrollo social en general y que resulta decisivo para su desempeño académico en particular (Bernstein 1981, Bourdieu, 1984, 1986). De esta forma se ha observado que el éxito escolar está íntimamente ligado al medio familiar y social y a la motivación alimentada en estos contextos (Bourdieu y Passeron, 1980). Como se apuntó con anterioridad estos análisis han sido cuestionados en cuanto al grado de determinación de las condiciones sociales con respecto a los resultados escolares de los alumnos, que en ciertos momentos de la teoría de la perspectiva sociológica de la educación parecían definitivos en lo que se llamó la teoría de la reproducción y en donde se vio una deficiencia de esta propuesta (Rockwell, 1995). Pero en ninguna de las críticas que se han hecho a estos planteamientos se les ha negado su importancia heurística para estudiar los problemas educativos, pues no se ha dudado de la influencia del medio social en el aprovechamiento escolar. En mi caso me parece importante aprovechar su enfoque para comprender las diferencias de los resultados académicos en las comunidades estudiantiles de ambas escuelas.

Al desarrollar la teoría del capital cultural, Pierre de Bourdieu consideró que para delimitarlo no se trataba sólo de ubicar a los individuos en determinados estratos sociales con base de consideraciones meramente económicas. Había que reconocer además de su perfil socioeconómico la forma institucionalizada que asume el capital cultural en los progenitores, y que puede observarse en el nivel de escolaridad que obtuvieron, y en la manera en que se objetiva en los bienes culturales que la familia posee (libros, computadora, internet, etc.) y la forma en que se disponen y aprovechan eficazmente estos elementos por parte de los jóvenes para el cumplimiento de sus deberes escolares. El teórico francés propuso también que era necesario analizar la forma en cómo el capital cultural de los individuos producía el habitus en donde las condiciones objetivas se *incorporaban* y traducían en esquemas de percepción, cognición y valoración del entorno para estructurar sus prácticas, acciones y relaciones sociales. Estas reflexiones fueron útiles para observar una de las diferencias que desde mi punto de vista resultaron más relevantes para comprender las notables diferencias en el aprovechamiento académico de los alumnos de las dos escuelas que sirvieron como campo de investigación, que es el capital cultural *institucionalizado* de los padres de familia de estas escuelas, esto es el grado de su nivel de estudios.

En la escuela que se ubica en el perímetro del barrio de Tepito y que tiene en comparación con el otro plantel estudiado un nivel académico de los tutores más bajo (tiene un promedio de escolaridad de los padres de segundo año de secundaria y sexto de primaria para las madres⁹), pude testimoniar el profundo interés de los progenitores porque sus hijos cubran formalmente los estudios secundarios para que de esta forma obtengan su certificación; este deseo tiene como acicate la pronta incorporación de sus vástagos en actividades económicas que auxilien a las familias en su subsistencia. En especial hay un marcado interés de los adultos por que los muchachos se incorporen de tiempo completo al comercio que abunda en la zona, tanto formal como informal, y con el cual la mayoría de los habitantes de ahí se relaciona de una forma u otra. Esta inclinación por abreviar la

⁹ Para conocer el nivel de estudios de los padres de los jóvenes con los que trabajé, realicé una encuesta donde pedía que para contestarla participaran los familiares adultos. En este instrumento hice preguntas también de carácter socioeconómico, como el monto de los ingresos domésticos, las condiciones de la vivienda, el equipamiento de bienes y servicios del hogar, etcétera. Estos datos los comparé con las estadísticas que manejan los departamentos de servicios estudiantiles de las escuelas para tener, desde mi punto de vista, mayor certeza de su veracidad. No obstante esto al tener un trato más cercano con los alumnos y sus familia pude percatarme de la relatividad de la información obtenida, al cerciorarme que por diversas razones los testimonios documentales eran tergiversados por los informantes; con ello pude

moratoria que representa la etapa juvenil puede percibirse en una propensión por dejar mayores márgenes de autonomía en los muchachos de esta escuela. Autonomía que se nota en una mayor permisividad para entablar noviazgos, para que los jóvenes realicen negocios por su cuenta, para dejarlos ir y venir solos a la escuela o para que arreglen sus problemas de manera independiente, así sea por medio de riñas, que son frecuentes en esta secundaria.

La otra escuela secundaria donde realicé mi investigación y que es considerada de excelencia, tiene notables diferencias con respecto a la primera. En primer lugar la demanda de aspirantes a ingresar en ella es considerablemente superior al citado plantel. La competencia de los padres por inscribir a sus hijos en esta escuela, y que rebasa en mucho la capacidad de aceptación de la institución, lleva a que se tenga un amplio margen de selección de los alumnos mejor preparados en los parámetros de evaluación que los exámenes oficiales de nuevo ingreso revisan. En su oportunidad comenté que distintas circunstancias en la historia de esta escuela le generaron un halo de prestigio que se ha traducido en esa gran demanda de solicitudes de ingreso a sus aulas, con lo que se desató un interesante mecanismo de fortalecimiento académico que consistió en que al depurar a los alumnos aspirantes se aceptara escrupulosamente a los mejor dotados. De esta manera se seleccionaba inconscientemente a individuos con perfiles culturales semejantes, que a través de hábitos más proclives a reconocer los códigos y reglas de las formalidades de la socialización sistemática los hacía más exitosos en el plano escolar. Este perfil formativo de los alumnos lleva a su vez a la comunidad estudiantil al fortalecimiento de un sistema de valores dentro de los grupos juveniles, estimulados en un sistema de emulación y competitividad, a definir actitudes y aspiraciones en donde los aspectos académicos se entrelazan de manera más firme con sus proyectos de vida, construyéndose un ethos más afín a las propuestas curriculares. Este fenómeno elabora un proceso autónomo de reforzamiento de los intereses escolares a partir de los marcos significativo-valoracionales de los educandos y sus familias que, ha manera de círculo virtuoso, adquiere una dinámica propia donde la escuela participa como espacio privilegiado para el desarrollo de las habilidades, conocimientos y valores de los jóvenes, más que como el factor definitivo e incuestionable para lograr una educación de calidad.

comprender de mejor manera la dificultad de realizar análisis cuantitativos en forma.

Estas reflexiones que cuestionan la imagen emblemática de la escuela secundaria exigen para su fundamentación de un análisis más detallado que planteo desarrollar en este inciso. Como puede comprobarse documentalmente en las estadísticas oficiales, los padres de familia de la escuela con mejor nivel de aprovechamiento académico tienen un promedio de escolaridad superior al de otras escuelas públicas semejantes (tercer año de preparatoria de los padres y tercer año de secundaria de las madres de familia). Este valor medio indica en si mismo la presencia de un importante sector de padres de familia que están por encima de los niveles escolares indicados y que ejercen, por diversas vías, una influencia considerable en la vida de la escuela. Otro elemento importante de diferenciación entre las familias de ambas escuelas es que mientras que en la escuela de bajo rendimiento el ingreso promedio de los hogares de los alumnos era de cuatro salarios mínimos, en el plantel de mejores resultados su percepción en este parámetro era de siete¹⁰. También es importante señalar, por sus implicaciones inmediatas en el contexto de estudio que tienen los alumnos en sus hogares, que si bien el promedio de familias de las dos escuelas que poseen casa propia es semejante -alrededor del 65%-, el espacio físico con que cuentan las viviendas es considerablemente diferente: en la escuela de Tepito los alumnos viven en casas-habitación de 60 metros cuadrados, como proporción media -un buen número de viviendas son de los departamentos conocidos como de "renovación habitacional" que se les proporcionaron a los vecinos del lugar tras los sismos de 1985-; a su vez los estudiantes de la otra secundaria tienen en sus hogares viviendas con 110 metros cuadrados de área en promedio. Un dato más en el cotejo de los núcleos familiares de los alumnos de sendas escuelas, es que los jóvenes que pertenecían a la escuela de deficiente nivel provenían de familias con un mayor número de integrantes -5.8 en promedio-, mientras que los estudiantes de la escuela de mejor calificación eran originarios de grupos familiares más pequeños -4.6 integrantes como número medio-.

Otros aspectos del perfil de los padres de familia de la secundaria de reconocido prestigio es que, al decir de las autoridades y maestros, son "muy exigentes y vigilantes"

¹⁰ Es necesario señalar que en la escuela que se ubica en las inmediaciones del barrio de Tepito la mayoría de las familias obtienen sus ingresos por ocupaciones relacionadas con el comercio y pude percatarme que dada la conexión con actividades informales se tiende frecuentemente a falsear u ocultar la información de sus percepciones ante preguntas de personas ajenas y, en otros casos, dada la variabilidad de sus ganancias se optaba por responder con una cantidad indeterminada más cercana a sus ingresos mínimos. En mis visitas a las casas tenía que hacer un esfuerzo de inferencia de sus posibles ingresos dependiendo de su forma de vida y de los bienes materiales que poseían, sin dejar de tener en estas apreciaciones una valoración subjetiva.

del desempeño de sus hijos y de la escuela, en general. Efectivamente pude constatar que a diferencia de otras escuelas donde las visitas de los padres se realizan esporádicamente para cumplir con un "citeratorio" de alguna autoridad por alguna queja del comportamiento de sus hijos, en esta institución la asistencia de los tutores es más sistemática para dar seguimiento al desempeño de los muchachos. En la secundaria de bajo rendimiento es común ver a los tutores, principalmente a las madres de familia, asistir a las reuniones con los profesores y autoridades para conocer alguna problemática de sus hijos. Regularmente en estos eventos los familiares reciben en silencio las quejas de los trabajadores de la escuela, para admitir la culpa de los muchachos y regañarlos públicamente bajo severas advertencias de mayores represalias si continúan con su actitud. La participación de los padres en la otra secundaria, en este aspecto, es palmariamente distinta: interactúan y discuten con los profesores, cuestionan las medidas o sanciones, proponen otras disposiciones y llegan comúnmente a acuerdos donde se plantea dar seguimiento a un determinado problema. En pocas ocasiones presencié en este lugar una reprimenda abierta a sus hijos.

También fue posible reconocer que aproximadamente la tercera parte de los alumnos que ingresan a la secundaria de prestigio provienen de escuelas particulares y que su paso por la secundaria se toma por los familiares como una pausa en la educación pública, para reincorporar a los jóvenes a escuelas privadas a nivel de preparatoria a su egreso de dicha institución. Otro testimonio perfectamente perceptible en esta escuela es la importante asistencia de los padres para ir a dejar o recoger a sus hijos a la puerta de la escuela, cuando no usan el servicio de transporte escolar que les brinda el plantel. Este hábito que muestra el interés de los padres de familia por dar una vigilancia cercana a los chicos es tan arraigado que la aglomeración de los padres de familia y alumnos a las horas de entrada y salida de la secundaria provoca una importante congestión de personas y vehículos en la avenidas y calles aledañas a la escuela. Este empeño de los padres por velar por sus hijos hasta los umbrales de la escuela es, en comparación con el otro plantel, un notable signo de distinción de esta comunidad que a mi parecer es una manifestación exterior que adquiere un trasfondo significativo más allá de la forma, como se podrá concluir más adelante.

Un elemento distintivo más de la secundaria de prestigio, y que en una mirada somera parece intrascendente, es que la aureola de calidad que la rodea y que ha

permeado las prácticas de los maestros bajo el discurso de "ser la mejor escuela secundaria del Distrito Federal", es que en ella se encomienda a los alumnos un alto número de trabajos para la casa. Estas tareas escolares son aceptadas por los padres de familia en la idea extendida y arraigada de que estas actividades son un signo que demuestra el nivel y la calidad de la escuela. En estos trabajos extra-clase, en que participan en gran medida las familias se dedica un importante tiempo y se gastan significativas cantidades de dinero para su cumplimiento. De esta manera es común observar a las madres acompañando a sus hijos cargando voluminosas maquetas, planos, mapas y una gran variedad más de objetos que fueron encargados por los maestros y que serán fundamentales para la acreditación de las materias.

Pero si bien los aspectos a los que he hecho referencia y que son palpables en cierto sentido, nos ayudan a delinear la incidencia de los padres sobre sus hijos en algunos aspectos de la escuela, hay otros elementos más sutiles de la influencia de los adultos para el desempeño escolar de los jóvenes que requirieron de una atención especial.

Para abordar estos elementos necesito detenerme un momento para reiterar la importancia de la evaluación docente como momento crítico de la existencia de los alumnos en el medio escolar, para explicar posteriormente algunos aspectos de cómo se efectúa en el contexto en el que la estudié. Como es bien conocido para la pedagogía el calificar y evaluar son dos cosas convergentes en el acto educativo, pero esencialmente distintas. La evaluación se define como una actividad sistemática y continua que existe dentro del proceso educativo y que tiene por objeto proporcionar la máxima información a los agentes educativos para mejorar este proceso, reajustando sus objetivos, revisando críticamente los planes y programas, así como los métodos y recursos utilizados. En este orden de ideas la calificación se definiría como las notas o expresiones cuantitativas o cualitativas del nivel del rendimiento académico que los profesores, o evaluadores en general, pueden percibir de los estudiantes y que se manifiestan comúnmente en informes administrativos que promueven a los alumnos en determinada materia, nivel o tema para ascender a otro peldaño o los reprueban¹¹. En estos planteamientos queda claro que para el mejor desenvolvimiento de las actividades educativas y para el correcto aprovechamiento de los contenidos temáticos, la evaluación es trascendental pues juega el papel de una constante

¹¹ Estas definiciones de evaluación y calificación se tomaron del *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, coordinado por Jesús Mesanza López. México: Aula-Santillana. 1983.

orientación sobre los aspectos positivos y negativos de los asuntos académicos. Es innegable, por su condición intrínseca del fenómeno educativo, que en los hechos todos los individuos que participan en él (directivos, maestros y alumnos), de una forma u otra, realizan un proceso regular de evaluación. Pero también es evidente que dentro de las escuelas es común que los profesores confundan a la evaluación con la calificación, mellando la capacidad de enjuiciar introspectivamente el desarrollo de su trabajo y de fortalecerlo, a través de su revisión consciente y crítica.

Esta confusión sobre las diferencias de dos aspectos fundamentales del trabajo docente por parte de los profesores y que persiste de manera muy extendida en el medio que analicé, a pesar de las pláticas, materiales y cursos de actualización magisterial que al respecto se llevan a cabo, posee una profunda raíz significativa que tiene que ver con la forma en que se valora y asume el papel de maestro. Inscritos en la trama que anteriormente he esbozado y que se puede sintetizar en una minusvaloración social de este trabajo, de fuertes presiones económicas y administrativas que enaltecen aspectos formales del cumplimiento y que soslayan la innovación y la relevancia en las clases, y que mantienen a los profesores en exigencias de disciplinamiento de los alumnos, lo que los llevan a tensar de sobremanera sus relaciones de trabajo, hace que el personal docente asuma una actitud inmediateista de sobrellevar sus responsabilidades y relegue los proyectos de largo plazo en sus labores. La intensidad de los tiempos que vive un maestro de secundaria tratando de exponer programas y planes de estudio sobrecargados, desarticulados e irrelevantes para los alumnos, en lapsos perentorios, al mismo tiempo de estar vigilando escrupulosamente el comportamiento de inquietos jóvenes, en pleno florecimiento de sus potencialidades físicas, intelectuales y emotivas, provoca que los profesores actúen bajo las exigencias del momento. En este orden, las bondades proyectivas y articuladoras de la evaluación educativa para la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje se trastocan en la amenaza sistemática que hacen los maestros de sancionar a los alumnos en sus calificaciones y en la revisión superficial y despersonalizada de los trabajos escolares de los jóvenes. Dicho fenómeno se puede observar también en esa sobrevaloración que hacen los maestros de los recursos pedagógicos y didácticos que aplican y que les han resultado eficaces para sobrellevar sus tareas, y que los hace escépticos ante los cambios y la innovación educativa. Esta situación también puede explicar, desde este ángulo, esa propensión acrítica de los profesores por

desligarse de sus responsabilidades y de verter las culpas de los deficientes resultados escolares en otras personas o factores.

La revisión crítica, regular y equilibrada de la problemática sucedida en el proceso educativo y que es la esencia de la evaluación, es una obligación para todos los individuos implicados en esa tarea pues la deficiencia en una de las fases del fenómeno pueden afectar los resultados y evitar la oportuna rectificación de los errores. No obstante este planteamiento, que se recoge teóricamente en la metodología de gestión educativa, en los hechos se puede observar la costumbre arraigada en las prácticas institucionales de exigir por parte de los responsables de otras áreas académicas la evaluación a los profesores de manera parcial, como si sólo en ellos radicara esta obligación. Al deslindarse de la parte de responsabilidad que tienen en los resultados de la escuela -responsabilidad que debe ser guiada por enfoques y proyectos escolares comúnmente aceptados y analizada de manera congruente e integral con las metas propuestas-, los demás integrantes de las comunidades educativas vierten unilateralmente en el grupo magisterial la vital tarea de la evaluación, limitando sus alcances.

Así se explica la deformación que hacen la mayoría de maestros de secundaria acerca del sentido de la evaluación y que en la realidad de las aulas se trastoca por una serie de instrumentos de control de los grupos y de atención a las urgentes exigencias administrativas. Inscritos en ceñidos y fatales tiempos para preparar y desarrollar las clases, exponer los temas, revisar tareas, atender a padres de familia y entregar calificaciones de numerosos grupos de alumnos, a los que deficientemente conocen, los profesores optan por medidas más pragmáticas de resolución de sus deberes. En esta competencia por los tiempos los maestros llevan a cabo un asentamiento regular de los trabajos y observaciones de los alumnos en los que van inscribiendo datos que les permita en un momento dado ubicarse en cuanto al desempeño de los muchachos. Esta técnica de dar seguimiento documental y pormenorizado de los más pequeños detalles del desenvolvimiento de los estudiantes y que se materializa en un instrumento generalizado en los trabajadores de este nivel de estudios -dadas sus características de trabajar en distintos y extensos grupos académicos y, a veces exponiendo varias materias en diferentes planteles- y que adquiere las más variadas formas de "cuadernos de clase", "expedientes", "listados", "historiales", etc., es un signo distintivo de los maestros de secundaria en donde, según ellos se lleva a cabo la "evaluación sistemática". De los

argumentos que he planteado se puede inferir que esta práctica no corresponde a lo que es la evaluación en sentido estricto, pues más que una revisión crítica y orientadora del proceso educativo se ubican en ella los elementos que permiten una rápida calificación de los educandos.

En esta "evaluación sistemática" se encuentran como principales elementos de la calificación de los alumnos el cumplimiento de las tareas, los resultados de los exámenes, las participaciones o exposiciones que hayan tenido en un periodo, la asistencia y la revisión de cuadernos. Es común observar en estos documentos el seguimiento del comportamiento disciplinario de los estudiantes, principalmente de los casos de mala conducta que a juicio de los mentores merezcan "bajar puntos" en la calificación definitiva de los rijosos. En ocasiones estos rubros se reducen a unos cuantos indicadores, pero en un buen número de los expedientes a los que tuve acceso hubo una considerable cifra de aspectos que los maestros asentaban para dar seguimiento al desempeño de sus discípulos, lo que incrementa exponencialmente la revisión de múltiples elementos dadas sus condiciones de trabajo. Evidentemente este hábito de aquilatar una gran variedad de aspectos de los alumnos para su "evaluación" -costumbre adquirida, desde mi punto de vista, por una mal entendida idea de la competencia y eficiencia docente y alentada por la falta de una correcta asesoría de las autoridades de los profesores- provoca que la capacidad de los mentores por revisar y reconocer los aspectos sustanciales del desarrollo de los educandos se difumine en la prolijidad de detalles, llevando esta densidad a una curiosa invisibilidad de los jóvenes ante sus educadores.

Pero aún más, en esta situación en que se lleva a cabo la calificación de los alumnos los maestros recurren a la ponderación, consciente o inconsciente, de aspectos fundamentalmente formales, fácilmente perceptibles y superficiales, de los productos académicos de los jóvenes. Dadas las limitaciones en que se realiza por ejemplo la revisión de cuadernos -a veces ante cientos de ellos-, los profesores optan por una ligera y acelerada hojeada de los mismos en donde la caligrafía, el uso de colores, la colocación de estampas, el orden de los temas y las planas repletas, son elementos clave para una buena calificación, obviamente sin hacer un análisis estricto de los contenidos. De igual forma en los exámenes los productos finales, las "respuestas objetivas", indubitables y unívocas, acordes con el sentido de las exposiciones de los maestros o de los libros de texto, tienen un valor fundamental en la calificación sin detenerse a justipreciar, ante los tiempos

perentorios del trabajo docente, el proceso que desarrolló el alumno; proceso que muchas veces encierra un correcto uso de métodos alternativos de razonamiento para la resolución de problemas que en sí mismos merecerían una buena valoración para los jóvenes. De igual manera el recurso de la apreciación externa y apremiante de las tareas, de la disciplina, exposiciones de las clases por parte de los alumnos, participaciones o respuestas orales, esto es de la valoración formal, guía de manera persistente a los profesores de este nivel educativo en sus prácticas de calificación.

De la manera en que los padres de familia comprenden y ordenan conscientemente las prioridades de sus hijos en el cumplimiento de sus trabajos escolares -en base a sus propias experiencias personales condensadas en su capital cultural institucionalizado-, en donde fue común observar como aleccionan a sus vástagos para aplicarse en los aspectos formales que para los maestros resultan relevantes en su manera de calificar, los resultados académicos en el terreno cuantitativo mejoran. Con mi propia experiencia como profesor de secundaria para mi fue sumamente revelador constatar en mi investigación cómo los padres recomendaban a sus hijos algunas ingeniosas técnicas para impresionar a los maestros y beneficiarse de ello. Entre una amplia red de argucias sobresalen las recomendaciones del subrayado de algunos pasajes en los resúmenes que habrán de revisar los maestros, la utilización de determinados colores o imágenes en las tareas, el mejorar la caligrafía, la edición de trabajos copiados de enciclopedias o de internet para hacerlos parecer como resultado del análisis de los jóvenes, la sugerencia de hacer en un momento oportuno un comentario, pregunta o halago, etc. Dentro de mi capacidad de extrañamiento tenía que admitir que tales argucias que no calaban necesariamente en la comprensión de los contenidos de los temas sino que incidían en la mera forma, resultaban eficaces en la estimación de las labores y en los momentos críticos de la calificación.

Pero en el trato personal que establecí con las familias de los alumnos pude percatarme además de que no se trata de cumplir solamente con formalidades para lograr un impacto más favorable en los profesores con base a la presentación de sus tareas y trabajos en general pues, a la par de ello, en el aspecto formativo de los jóvenes se trabaja en los hogares en la propensión de valorar de manera eficiente los tiempos. En las vistas que hice con los alumnos de mejor aprovechamiento académico, resultaba evidente que los horarios estaban repartidos en el hogar y los que se dedicaban a las labores escolares los tenían bien delimitados y eran respetados en el seno familiar. Pero además el manejo de

los tiempos no se refería sólo a la distribución de tareas en determinados momentos y la organización de horarios familiares, pues resultó claro para mí que había junto a ello una conveniente comprensión del proceso del ciclo escolar en general, por ejemplo los periodos en que éste se organiza: en las temporadas en que se aproximaban los exámenes, verbigracia, se intensificaban las revisiones de cuadernos, tareas, visitas a los maestros, se inducía a los alumnos a destacar en las participaciones "voluntarias" en clase y se exigía una disciplina más sosegada; cuando se concluían estas temporadas la presión de los mayores para los muchachos disminuía evidentemente. En los comentarios sueltos que recogí en esta experiencia fue aleccionador, cuando los articulé, conocer en diferentes hogares las sugerencias sobre la "manera en cómo deben comportarse" los jóvenes, de acuerdo a los horarios que tienen los profesores, donde los apercibían de las dificultades de trabajar en las últimas horas de la jornada o los días viernes donde -aleccionaban los tutores- "a los maestros es mejor no hacerlos enojar". Estas enseñanzas informales muestran una sutil percepción del contexto escolar de parte de los padres que fue afinada en su propia experiencia educativa y que se refleja, como mencioné, en su capital cultural institucionalizado y que tiene a final de cuentas una repercusión favorable en las evaluaciones de los muchachos.

En estas recomendaciones queda clara la importancia que para los padres tiene la disciplina de los jóvenes en su eventual repercusión negativa en las calificaciones. Aunque como indiqué, la normatividad oficial (SEP, 1994) señala que el comportamiento de los alumnos no debería afectar de manera particular sus calificaciones, en los hechos la disciplina tiene un peso fundamental para la promoción y ponderación del aprovechamiento de los educandos, que finalmente y de manera sutil queda reflejada en las notas académicas. Esta situación es aceptada tácitamente por los padres y es calculada en las recomendaciones que hacen a sus hijos al respecto. Resulta inquietante en este sentido preguntarse en qué medida en un barrio tan contestatario como es el de Tepito, los bajos índices de aprovechamiento de los alumnos de la escuela que se ubica en él, tendrán como sustento el uso punitivo de las calificaciones en contra de las actitudes de rebeldía de sujetos que han sido educados de manera informal con modelos de comportamiento disidente, que en sus comunidades se enaltecen. Aún más, vale preguntarse hasta que punto esta relación abre una dinámica en la que la confrontación en el ámbito de la evaluación, fomenta la falta de relevancia de continuar los estudios e inhibe el interés de los

estudiantes para plantearse en sus aspiraciones el acceder a otros niveles de preparación. Lamentablemente mi investigación toca de manera incidental este asunto que merece una atención específica con estudios realizados ex profeso.

Resultó también esclarecedor en estas inspecciones de los ámbitos domésticos el papel de las madres en la formación de los alumnos. La eficiente aplicación de los tiempos intrafamiliares se acompaña regularmente con una supervisión constante de las mamás sobre los hijos que, en la mayoría de los casos, a la par de la realización de sus labores del hogar -cocinar, lavar la ropa, limpiar la casa- y en muchos casos con compromisos laborales, ejercen a la distancia y de manera mesurada la vigilancia sobre las tareas que tienen sus vástagos. En una casa en donde había realizado una entrevista con una joven estudiante y en donde fui invitado a comer con la familia presencié la siguiente escena: la madre que tenía que preparar los alimentos ante la inminente llegada del esposo, tenía a otros dos hijos sentados a la mesa haciendo sus labores de la escuela. En una precipitada ejecución de tareas domésticas, la madre respondía diversos planteamientos con que la bombardeaban con preguntas de diversa materias los dos impacientes menores. La coherencia y seguridad de las respuestas maternas al interrogatorio y la serie de recomendaciones sobre las tareas escolares que hacía a los chicos, sin perder la atención en la sazón de la comida, en la limpieza de la cocina, en los rápidos vistazos a las labores de sus muchachos y en las fugaces escapadas a su cuarto para arreglarse, daba un sentido de orden dentro del aparente barullo y mostraba una sólida autoridad de la mujer ante sus hijos. Mi joven entrevistada me aseguraba que esta escena era cotidiana y que se agudizaba cuando ella también tenía que cuestionar a su madre sobre algunos asuntos académicos, pero que de manera ordinaria la madre salía airoso de estas pruebas. La señora tenía estudios incompletos en una carrera universitaria y había dejado, de común acuerdo con su esposo, un empleo administrativo para dedicar mayor tiempo a sus tres hijos. Además de las tareas domésticas esta mujer, para ayudar en la economía del hogar, vendía diversos artículos por catálogo, visitando casas en las horas en que sus hijos se encontraban en la escuela.

Esta experiencia, que en diversas maneras se reproducía en otros hogares, muestra que el capital cultural en general de las madres, y en especial el institucionalizado, juega un papel clave en la formación académica de sus hijos a través de tenues mecanismos de influencia sobre los menores; sobre todo en esta difícil etapa de desarrollo de los jóvenes

en que la tutela es aceptada o tolerada a regañadientes por los chicos. El que los hijos sepan que la madre salió airosa de la experiencia de su educación secundaria al concluirla satisfactoriamente, le da una garantía mínima de aceptación para admitir sus orientaciones y sugerencias. En los casos que atestigüé en que las madres tenían un nivel de escolaridad menor al de la certificación de la educación secundaria, se observaron mayores reticencias de los muchachos por aprobar voluntariamente las opiniones maternas en los asuntos escolares. Con una socarrona malicia aparentaban los menores acceder a las indicaciones de las madres con bajos niveles de preparación, para finalmente hacer lo que a ellos les parecía mejor, cuando no se oponían francamente a la asesoría maternal. Era claro para mí que no obstante el peso de ese elemento, no se trataba de un rechazo unilateral y consciente a la falta de estudios de sus ascendientes del nivel que los jóvenes cursaban en esos momentos, sino del desenvolvimiento de toda una trama y clima que se generan el interior de los hogares en donde el factor de la formación académica participa delicadamente como un término articulador de las prácticas familiares que se relacionan con los asuntos escolares.

Pondré un ejemplo de lo anterior: un punto de revisión que tanto para padres y maestros tiene una especial importancia en la educación secundaria de los jóvenes son los cuadernos. En ellos hay una fina percepción de los padres acerca del desempeño de los profesores, de la atención que le dispensan a las materias sus hijos y hasta del estado de ánimo de los chicos en un momento dado. En una escritura contrastante con la de otros días, más acelerada, descuidada o con faltas de orden, en los múltiples dibujos y anotaciones que realizan los muchachos, en la falta de hojas de las libretas y hasta en el estado físico en que se encuentran los cuadernos, los jefes de familia podían concluir con cierta certidumbre el desempeño de los chicos en las horas de clase. No obstante que la práctica de revisión de libretas es común en las familias, la forma sistematizada en que la realizan los padres de mayor capital cultural institucionalizado resultaba para mí más penetrante. Hoy puedo afirmar de manera fundamentada que la experiencia de los padres por los procesos de socialización de mayor gradación los dota de habilidades para hacer una revisión y seguimiento metódico de los instrumentos de trabajo académico de los jóvenes, como es el caso de los libros y cuadernos, que a la distancia les permite ejercer una mirada vigilante de los menores. La atención en la sucesión de los temas en los cuadernos, el orden de las fechas, la organización de las redacciones, el uso de imágenes,

la secuencia de las páginas y el no "saltarse" hojas en blanco, el ejercicio incipiente de conclusiones personales de los muchachos de sus lecturas o de cuadros sinópticos, el esmero en recordar el cumplimiento de las tareas, las revisiones de trabajos, calificaciones y notas de los docentes, expresan en conjunto el grado de escrutinio y la valoración que le conceden las familias a esos elementos en la educación de sus hijos. Revelan asimismo una formación académica más depurada de los adultos que las efectúan, pues son muestra de una organización sistemática de habilidades y capacidades intelectuales construidas en su experiencia de socialización formal. Estas habilidades son percibidas por los muchachos, quienes se avienen de mejor manera a la autoridad de los padres en cuestiones escolares.

Pero el clima que propicia una autoridad de los padres más reconocida por parte de los muchachos, se afianza en el manejo constante de discursos en el seno familiar donde aparece de manera constante el modelo del profesionista exitoso como paradigma del proyecto de vida de los jóvenes, en donde la escuela aparece como vía privilegiada de superación. En las entrevistas con los muchachos de mayor nivel académico se advirtió fácilmente que en sus proyectos de vida se encontraba su aspiración a una educación profesional, con lo que podía concluirse de que se trataba de un aliciente para su aprovechamiento escolar. Pero en el trato cercano que pude establecer con varias de las familias de estos jóvenes y conocer que en sus discursos cotidianos se hacían constantes referencias de una dedicación de largo plazo en la educación formal, pude complementar mis conclusiones en el sentido de que las expectativas escolares de largo alcance de los alumnos, además del papel de incentivo, inciden en el rendimiento en la medida en que se establecen como ejes articuladores de las prácticas, convicciones y valores que las familias establecen entorno a los asuntos escolares. En este mismo orden de ideas puedo ubicar la importancia que se dispensa en los hogares de los alumnos con mejor rendimiento por ir adquiriendo una serie de elementos materiales que apoyen las labores escolares, en lo que constituye el llamado capital cultural objetivado. Este interés mancomunado de los integrantes de las familias representa un significativo costo de oportunidad por apostar en sus aspiraciones e invertir en la formación de un capital cultural y humano. En forma de enciclopedias, computadoras, libros de lectura, materiales didácticos adicionales, etcétera, este capital adquiere mayor relevancia en la vida de los estudiantes en la medida en que su funcionalidad forma parte de la vida cotidiana de la familia y no como simples objetos de

adorno o culto, lo que implica en cierta forma una manifestación más de la formación académica de los integrantes del grupo doméstico.

En este contexto es interesante anotar la aprensión de los padres por el que los hijos se relacionaran preferentemente con otros chicos que pudieran servir como ejemplo y ayuda de ellos en las cuestiones escolares. "Mi mamá no se cansa de decirme que debo juntarme con los inteligentes del grupo. Pero pues no se trata nomás de decir quien te cae bien y quien no"; "Es que ya me prohibieron [los padres] que me junte con [mi amigo] porque dicen que es una mala influencia para mí"; "Cuando tenemos que hacer en mi casa una tarea en equipo, pues no puedo llevarlos [a unos compañeros] porque a mi mamá nomás no le pasan ...y luego vienen los sermones. Que cómo puedo andar con gente así, que si no puedo conocer a las personas...y por eso mejor nomás les paso aquí la tarea", "Pues qué te digo, que se me ocurre decirles a mis jefes que me quería hacer un 'piercing' y que pegan el grito en el cielo y luego luego que me preguntan que con quiénes ando, que qué clase de gente es. Y pues que se dejan venir a la escuela para preguntar a prefectura que qué clase de chavos tienen aquí. Para qué te cuento, se hizo un 'pedote' gigante".

En las condiciones de construcción de las redes de solidaridad juveniles, que expliqué con anterioridad, resulta evidente que muchas veces los discursos de los padres sobre la selección de las amistades de sus hijos tiene efectos contraproducentes. Pero también es cierto que en la medida en que dichos apercibimientos de los adultos forman parte de una constitución de principios y valores que proyectan las creencias y aspiraciones de los jóvenes, la clasificación de las personas más cercanas a ellos está culturalmente orientada, como lo apunté en el apartado correspondiente. A nivel institucional y de manera inconsciente por parte de los integrantes de la comunidad educativa en la secundaria de mayor nivel escolar, que analicé para mi investigación, se genera un proceso de selectividad de los alumnos que reúne a jóvenes de perfiles culturales semejantes, con los que se promueve el desarrollo de un ethos acorde con los marcos académicos establecidos, lo que los hace más proclives al éxito.

Otro componente que presentó regularidad en la relación entre los alumnos de buenos rendimientos escolares y sus padres, y que tiene relación con los tiempos, fue el hábito sistemático de los familiares por insistir a sus vástagos acerca de las labores realizadas durante la jornada y, en especial, para que los muchachos recordaran las tareas que se les habían encomendado. Como he abordado en otros pasajes de mi investigación,

la propensión de los estudiantes por olvidar con extraordinaria facilidad diferentes aspectos relacionados con su educación (temas explicados por los maestros, horarios, tareas, exposiciones, prendas del uniforme, útiles escolares, citatorios oficiales, acuerdos con sus profesores, etc.) evidencia la falta de significación que los asuntos escolares tienen para ellos, sobre todo si los comparamos con la trascendencia que le asignan a otros aspectos que para la mirada adulta parecen baladíes. Es frecuente observar a los chicos recordar de súbito alguna labor que les habían asignado sus profesores y aplicarse intempestivamente a su realización mediante el copiado de las tareas de sus compañeros o improvisando los contenidos y presentaciones, en demérito de su calidad y en consecuencia con perjuicios en su evaluación y aprovechamiento. Por ello el metódico interrogatorio paterno acerca de las tareas de sus hijos juega un decisivo papel de un ejercicio para recordar las obligaciones académicas, que ante la vigilancia adulta de su cumplimiento tiene una especial importancia para aceptar su prioridad, sobretodo ante la competencia de otros asuntos de especial significación para los jóvenes. En este sentido me parece interesante anotar que la eficiencia de la supervisión de las familias en cuanto a los trabajos de los alumnos deviene de la articulación sistemática del interés por dar seguimiento a su desempeño escolar y a un conjunto de prácticas que en el seno de los hogares se concentra en acotar la displicencia de los chicos en esas cuestiones y que se diferencia de las eventuales y superficiales charlas sobre el "cómo les fue" a los muchachos en la escuela y que si les dejaron tareas. Parafraseando a Bourdieu puedo asegurar que la efectividad de la vigilancia paterna y materna sobre el desempeño escolar de los jóvenes deviene del carácter estructurante de las relaciones familiares entorno a las cuestiones académicas que resultan en gran medida del capital cultural que poseen los jefes de familia y que los apercibe de los elementos significantes que se generan en el seno de las escuelas y que afectan la evaluación.

Un asunto más, que no es de menor importancia, es la inversión económica en el cumplimiento de las tareas que los profesores dejan a los alumnos y que representa un significativo costo de oportunidad que asumen los padres en apoyo del desenvolvimiento académico de sus hijos. Como se indicó anteriormente, en la práctica de las escuelas está arraigada la idea de que las tareas son un indicativo de la eficiencia de los planteles y de los profesores. Fue una idea frecuentemente expresada por los padres de familia el que tal o cual profesor "eran buenos" porque dejaban a los alumnos muchas tareas para casa. El

sentido inverso de esta imagen era también comúnmente manejado con la descalificación de los mentores que "nunca" dejaban tarea, induciendo de ello su falta de interés o preparación. Con fundamento en esta representación, los familiares -en especial las madres- dedican un gran esfuerzo para auxiliar a sus hijos en el cumplimiento de las labores que llevan a casa. Este esfuerzo requiere de un importante tiempo que los adultos - donde participan eventualmente también los hermanos mayores u otros familiares- emplean en la preparación de estas tareas; pero asimismo la canalización de importantes cantidades de dinero para la presentación de estas labores es requerida para su cumplimiento. Hubo casos de alumnos con los que traté en los que las familias contrataban ocasionalmente o de planta a personas que se dedicaban a la asesoría y elaboración de tareas de los muchachos, en donde además de un gasto mayor de recursos económicos era evidente la trascendencia que le asignaban a estos trabajos.

En este prurito por cumplir con las labores académicas destinadas a la casa, fue notoria la importancia que las familias le concedían a la presentación final de las tareas, desarrollándose una interesante emulación por entregar maquetas, resúmenes, rotafolios, modelos didácticos, dibujos, etc., en donde se plasmara una apariencia novedosa, ingeniosa y atractiva que fueran fácilmente perceptibles por los evaluadores. En este notable empeño de parte de los padres por cumplir formalmente con las tareas, no había un interés de igual intensidad por calar en la instrucción de los alumnos en los temas que abordaban las tareas. Por ejemplo había ocasiones que en la división de trabajo en el seno familiar, las madres realizaban parte de las tareas que no eran analizadas por los jóvenes ante el interés preponderante de cumplir en los plazos que se les habían asignado para la entrega de los trabajos. De ello la anotación en mis observaciones de que uno de los signos más distintivos de estas prácticas es el afán por incidir más en la forma que en el contenido en los asuntos escolares de los jóvenes.

Este afán por calar en la apariencia, en la formalidades y en acatar, como táctica, las perspectivas y afirmaciones de los profesores aunque no se esté de acuerdo con ellos, tiene como acicate el interés por la obtención de buenos resultados cuantitativos en las calificaciones. Esta inclinación por el aspecto cuantitativo del desempeño educativo muchas veces entra en contradicción con los aspectos formativos de los alumnos (Schmelkes, 2004) que son básicos para una formación científica que exige conocimientos basados en una sistematización y lógica rigurosa, en un escepticismo fundado, en la apertura a nuevas

ideas y en una curiosidad perenne (Nieda y Macedo, 1998, Rutherford, 1999). Si bien en los hogares de los alumnos exitosos en el área académico hay delimitación de tiempos para que los jóvenes "estudien", estos trechos se ocupan fundamentalmente para la realización de sus tareas. El cultivo de la lectura como actividad coadyuvante de la formación escolar, el análisis y repaso crítico de los temas académicos, el esfuerzo por sintetizar y articular los conocimientos curriculares son excepcionales y son sustituidos por la redituable actividad de la simple memorización y en el formal cumplimiento de las labores para calar en las notas escolares. Esta forma de practicar el "estudio" tiene sus altibajos, cual marejadas, que se incentivan cíclicamente sobretudo en las épocas próximas a los exámenes o cuando los chicos presentan bajas calificaciones, en donde es común verlos estoicamente soportar su aislamiento cual cumplimiento de una penitencia.

Como se ha descrito, una parte fundamental del éxito escolar tiene como apoyo la percepción de que en gran medida las calificaciones se obtienen, dadas las condiciones del trabajo docente, por la proyección eficaz de elementos formales que se valoran convenientemente por los profesores, soslayándose las habilidades de reconocimiento y resolución de problemas de la vida cotidiana de los alumnos. Pero curiosamente en esta trama de percepción de los aspectos que inciden en una mejor evaluación y en el proceso de calificación de los alumnos, hemos visto la participación decisiva que para que los alumnos se sostengan en el medio escolar tienen otros sujetos que se ubican alrededor de los educandos (los profesores, las autoridades escolares y los padres de familia), sin detenernos hasta ahora en su propia elaboración de estrategias para sobrevivir en la secundaria. En el siguiente inciso planteo abordar este asunto.

Estrategias y habilidades comunes entre los estudiantes

En los apartados anteriores he centrado la atención en el papel que juegan tanto los profesores como las autoridades escolares y los padres de familia en el desenvolvimiento de los estudiantes de secundaria en su necesidad por mantenerse en el medio escolar. En este último peldaño que recorren los individuos en una educación que por ordenamiento de ley es básica y obligatoria, hemos observado un itinerario con una incidencia contundente de las personas que rodean a los alumnos en la manera en como se les presenta la importancia de su instrucción formal en este nivel de estudios. Dado el carácter

eminentemente tutelar que se plantea para la educación básica en general y las particularidades que asume ésta en la modalidad secundaria, donde la carga simbólica de instruir a adolescentes alienta la mediación directa de los agentes coadyuvantes del proceso educativo, la participación de éstos resulta palmaria y trascendente en la permanencia de los jóvenes en la escuela. Pero no obstante el relevante e incuestionable influjo de estos actores, serán los propios alumnos quienes en última instancia resuelvan las singulares formas en que se concrete su subsistencia en la escuela; de manera análoga a la materialización de una estrategia bélica, todo proyecto de sobrevivencia siempre será dependiente de las maniobras tácticas de que hagan gala los campeadores y que, en mi caso, se manifiestan en las habilidades y los pertrechos personales con que los jóvenes cuentan para su cometido y que van dosificando en los intersticios que se abren en la cotidianidad de su vida como educandos.

Para comprender estas habilidades en primer lugar hay que señalar, en mi opinión, la vertiginosa adecuación y el cambio de comportamientos que realizan los muchachos en el transitar por los diferentes ámbitos de sus vidas. Si los cambios de contextos y papeles, que son comunes en la vida de todos los individuos, obligan a asumir distintas prácticas, lenguajes y procederes dependiendo del entorno en que se muevan, el interés de guarnecerse en determinadas adscripciones identitarias lleva a los jóvenes a otorgar especial significatividad a las exigencias que se dan dentro de sus grupos de pares y que frecuentemente se contraponen y compiten con los imperativos de desenvolvimiento en los ámbitos escolares y familiares. En los espacios juveniles, ámbitos llenos de ritualidad y *creación de presencia* (Díaz, 2002), al estar rodeados los individuos por compañeros cercanos y semejantes en plena búsqueda de su identidad, la linealidad del tiempo parece trastocarse en la construcción colectiva de un devenir que marca las discontinuidades sociales de un vívido tiempo que se distingue por una intensidad de recreación en él (Valenzuela, 2002). Estos tiempos marcan evidentes asimetrías con los momentos de mal humor, circunspección y tedio en el seno familiar o en el sistema formal de las escuelas. Asimetrías que se revelan con reveladora frecuencia en ese confinamiento de los jóvenes en sus hogares donde se presenta una tendencia al ensimismamiento en sus espacios, a embeberse en los juegos, en la música o de plano en la propensión a abstraerse de lo que les rodea con sus usuales siestas. En las escuelas hemos visto cómo elaboran sendas formas de comportamiento en los ámbitos formales y convencionales, donde sus prácticas

y discursos responden a las necesidades de las imágenes que consideran adecuadas proyectar y que se presentan en planos paralelos.

En esta situación los jóvenes estudiantes comparten entonces las ideas, representaciones y creencias que conforman en su medio familiar y las de su desenvolvimiento cotidiano con amigos y pares, en los ámbitos formal y social de las instituciones educativas donde se generan límites de adscripción y desenvolvimiento con particularidades propias. En el universo escolar existe a la par de una restrictiva normatividad institucional un ámbito como el sistema social de las escuelas donde los jóvenes desarrollan una profunda área de interés centrada en la socialidad y alrededor de la cual asignan significatividad a la cansina vida educativa. Al analizar esta condición Adrián De Garay denominó a los estudiantes como *sujetos itinerantes* ya que asumen identidades evanescentes, dada su inscripción provisional en una comunidad social con límites de permanencia temporal como es la escuela, en donde se construyen identidades sociales "mismas que ha diferencia de las identidades estructuradas/estructurantes, como pueden ser las de clase, las étnicas, las nacionales o las de género, caracterizadas por límites sociales de adscripción, conforman identidades transitorias y perecederas, con límites de adscripción menos rígidos que los existentes en las identidades estructuradas" (2003:2)¹². Con esta perspectiva se da cuenta de la contradictoria situación que asumen los estudiantes al tener que compaginar en sus vidas las necesidades de construir elementos identitarios de largo aliento con las exigencias de incorporación y desenvolvimiento dentro de una institución como la escolar.

En esta compleja situación los jóvenes estudiantes tienen que sobrellevar la formación y recomendaciones provenientes de sus hogares respecto a su desempeño en la escuela, junto al comportamiento desenfadado entre sus compañeros así como a la tolerancia y convivencia con las normas que su inscripción al marco escolar les impone. De la manera en que los alumnos articulen y armonicen estos ámbitos se producirán los resultados académicos y repercutirán en su permanencia en la escuela. En este punto vale la pena plantear que desde mi experiencia no existen fronteras definitivas entre estos campos pues, por ejemplo, la formación que reciben en las familias ayuda a delimitar

¹² Si bien la investigación que Adrián de Garay Sánchez realizó para su tesis doctoral se ubica en un contexto universitario, considero que su conceptualización de sujetos itinerantes es válida para otros sectores estudiantiles dado lo evanescente de su condición de individuos inscritos en los marcos de las instituciones escolares.

sutilmente el grupo de pares que un joven acepta como más afines a él. De igual forma y como quedó demostrado en los argumentos precedentes, las escuelas dada su historicidad y su desenvolvimiento sincrónico delimitan a través de un proceso de interrelación con sus comunidades un determinado ethos que bosqueja un perfil de sus alumnos con capitales culturales afines, lo que muestra la compenetración de los ámbitos que coadyuvan en la sobrevivencia de los alumnos en la institución. Esta afirmación no impide insistir en que en el centro de la decisión de la manera en que se armonizan los imperativos tienen como sujeto central de tal juicio al joven estudiante que realiza en esta tenue acción volitiva una de las más trascendentes determinaciones del proyecto de vida que establezca, con lo que signa su paso por el umbral del individuo tutelado al de protagonista de sus decisiones. Tal decisión no tiene lugar bajo los reflectores que se dan en una escena sobresaliente en su papel en calidad de hijo, alumno o amigo, sino que se desarrolla en la anodina actividad de la vida diaria en hechos aparentemente irrelevantes que, no obstante, bien vistos demuestran una lúcida habilidad para adaptar su papel a los más variables escenarios, con grados de ingenio que no dejan de tener finos elementos de histrionismo.

Si como vimos anteriormente en toda evaluación académica se encuentra presente el elemento subjetivo del evaluador, las circunstancias que describí del trabajo docente en las escuelas secundarias hacen que en los hechos las estimaciones subjetivas de los profesores acerca del desempeño de los alumnos tenga una importancia clave en los resultados académicos finales. Aunado a ello hay que recordar que la evaluación que realizan los profesores de secundaria tiene importantes factores de valoración de la disciplina de los alumnos y se apoya en una revisión de los productos académicos donde los aspectos formales tienen un peso decisivo. Además hay que señalar que en este proceso se abre una interesante dinámica del trabajo de los maestros de secundaria en donde se observa un proceso de reforzamiento del aislamiento, falta de comunicación y sobrevaloración de los recursos didácticos que caracterizan a la labor magisterial de este nivel educativo. En esta dinámica las posibilidades de que la innovación pedagógica irradie el proceso de evaluación se ven aún más obstaculizadas.

Estos elementos del quehacer docente -el prurito disciplinario, la evaluación y calificación basada en criterios formales y donde el aspecto subjetivo juega un factor trascendente- son perfectamente percibidos por los alumnos en la elaboración de las tácticas que habrán de servirles en su desenvolvimiento escolar. En este sentido los

estudiantes elaboran en primera instancia una definición pragmática de lo que ellos comprenden como "disciplina". Para comprender esta definición de disciplina hay que recordar que los jóvenes desarrollan en sus discursos una serie de juicios en los que se acercan más a los criterios prevalecientes en el sistema académico formal y donde sus afirmaciones recuperan planteamientos de la ideología institucional que esgrimen, comúnmente, como prudentes respuestas a interpelaciones de extraños sobre cuestiones escolares. Pero a la par de esta costumbre construyen un lenguaje que esgrimen en sus pláticas informales con personas de confianza, donde con mayor profundidad señalan los aspectos significativos de sus reflexiones acerca de sus experiencias en la escuela, por lo cual al sintetizar sus explicaciones en torno a este asunto podemos entender su concepción respecto a este asunto. Desde estas perspectivas obtuve testimonios respecto a la disciplina en donde los jóvenes la definían como "la manera en que los adultos nos educan [...] y nos van diciendo lo que podemos hacer y lo que no, cómo debemos comportarnos y donde nos dicen a qué atenernos", "las reglas de juego" que tienen que seguir en un determinado lugar y circunstancias, el "valor de respeto" que se tienen que dar entre las personas o como "las órdenes donde tienes de dos [opciones]: te aclimatas o te aclichingas". Un muchacho con fama de inquieto me aleccionaba sobre la disciplina diciéndome que para él "es la manera en que nos dicen cómo debemos portarnos, vestirnos o hablar y que por el bien de todos es mejor no 'repelar', para llevar la fiesta en paz [...] Son las reglas donde nos dicen como portarnos, pero que todo mundo puede violar como quiera si es fregón".

Pero además de estas cavilaciones en torno a la disciplina, en los corrillos que forman los estudiantes en sus momentos de asueto vierten sugestivas ideas sueltas al respecto de este asunto. Es interesante apuntar que resulta evidente para la mirada estudiantil el que la disciplina en su práctica cotidiana no pueda ser estandarizada sin referirse de antemano a la persona que la impone. La disciplina adquiere un carácter polisémico y está relacionada directamente con la persona que la esgrime. Efectivamente mientras que para un maestro el ser disciplinado se manifieste en el muchacho en el permanecer callado durante la clase, en la puntualidad, en el vestir correctamente el uniforme, en "no distraerse" y en llevar los apuntes del cuaderno en orden, para otro la disciplina podrá percibirse en la participación de los alumnos ante una pregunta, en la pronta resolución de los problemas, en la colaboración en los trabajos en equipo, en el que

los alumnos se levanten y saluden a las personas adultas cuando entran al salón de clases o en la disposición de ayudarlos en las agobiantes actividades administrativas. Mientras un profesor pone énfasis en el que los jóvenes no utilicen un lenguaje soez, para otro tendrá mayor importancia que los alumnos no utilicen peinados modernos, las chicas maquillajes ostentosos o que se sienten adecuadamente.

Ante estas diversas exigencias los estudiantes tienen que reconocer con toda precisión las prioridades disciplinarias de sus profesores, amoldarse a las cambiantes circunstancias y saber comportarse de acuerdo a la fiscalización de que sean objeto. En una clase saben que deberán arreglarse el uniforme, pero que en la siguiente sesión lo importante será aparentar interés en los tediosos comentarios personales del profesor o participar en la cooperación económica que el mentor solicita para los más variados detalles. De esta forma los momentos interclase se convierten en un breve espacio para la chanza pero también en tiempos clave para transformar su personificación y así es común ver a las señoritas quitándose rápidamente el maquillaje, a los jóvenes "fajándose" sus playeras o componiéndose sus peinados, o requiriendo precipitadamente un préstamo para poder sufragar la cooperación que para determinado maestro tiene una importancia vital, pues saben que de esos pequeños detalles dependerá en gran medida su evaluación.

Íntimamente relacionada con este comportamiento amoldado a las disímiles exigencias disciplinarias inmediatas, el aprender a conocer por parte de los alumnos las prioridades en la superficial revisión de sus productos académicos por parte de los mentores es fundamental para sobrellevar las exigencias escolares. La determinación del carácter de los profesores, del tiempo dedicado al examen de sus tareas, cuadernos o exámenes, la planeación de sus clases o la existencia de otros compromisos que compiten con la exhaustiva revisión de los trabajos, desarrolla una aguda sensibilidad de los educandos que revelan el conocimiento del perfil de sus profesores en un grado que sorprende por sus perspicaces observaciones. En cierta ocasión un grupo de muchachos de tercer año me describió de manera pormenorizada el desarrollo de una sesión que tendrían con un profesor en vísperas de sus exámenes. Con certeza me indicaron que ese día no tendrían una exposición formal de un tema que el maestro les había dejado que investigaran, por lo cual la mayoría de ellos no habían cumplido con esta encomienda; me aseguraron que lo que sí habían cuidado era la presentación de sus cuadernos pues era factible que el maestro iniciara con su revisión y me aseguraron que como "el profe de

seguro estaba fastidiado" ese día no debían hacer mayor alboroto para no molestarlo y, subrayaban, "para qué te decimos en estos días no te lo acabas" por la cercanía de los exámenes. Efectivamente desde el arribo del profesor al aula fue evidente su fatiga. Esta actitud contrastaba con otras sesiones a las que me había permitido asistir y que pese a una carga de doce grupos académicos me había llamado la atención el vigor que le imprimía a su trabajo. Como lo habían predicho mis informantes, ese día no hubo exposición de los temas programados y durante el mayor tiempo de la sesión el mentor lo ocupó para revisar algunos cuadernos de los jóvenes desgana y mecánicamente, sentado ante su escritorio y con el auxilio de una alumna. Era evidente que la consigna subrepticia de no alterar el ánimo del profesor era compartida por los alumnos, quienes a diferencia de otras ocasiones platicaban entretenidamente entre ellos en voz baja, sin armar su tradicional escándalo. La predicción se había cumplido cabalmente.

También fui aleccionado por los muchachos para identificar los aspectos que para sus maestros eran primordiales en las revisiones de sus trabajos: para unos no importaba que copiaran las tareas de sus compañeros o las bajarán textualmente de internet, pues al decir de los muchachos "ni siquiera las revisan" y que "lo importante es que las entregues a tiempo y que vea tu nombre en los papeles"; pero para otros maestros "que si se aplican" tenían que hacer un trabajo de edición para aparentar su originalidad o de plano hacer un esfuerzo real para cumplirles con las tareas. En unos casos servían las ilustraciones para decorar sus trabajos escolares, cuidar la caligrafía, escribirlos a máquina o a computadora, pero con otros "les necesitas echar estilo [...] pues sí las leen". De las indicaciones generales que les hacían sus familiares para impactar y ganarse la simpatía de los maestros, los estudiantes tenían que decidir la viabilidad de la aplicación concreta de dichas sugerencias dependiendo de las características de los destinatarios, haciendo gala de las habilidades de empleo concreto de una vital táctica de supervivencia.

Pero quizás el más depurado ejercicio de ganarse el favor de los maestros se presente en el sutil tejido de una fina trama para lograr la simpatía de los mentores a través de incidir en ciertas áreas de especial interés de éstos. Conocedores de la rivalidad que se genera entre los maestros y de la necesidad de identificación de los aspectos que resultan más sugestivos para los educadores, los jóvenes aplican hábilmente un trato diferenciado y dosificado a sus superiores, aprovechando la útil información que obtienen de los mordaces comentarios que sueltan de vez en vez los profesores de sus compañeros de trabajo. No se

trata de explotar simplemente de manera oficiosa los comentarios que en perjuicio de un maestro escucharon para jugar el papel de intrigante. Es más, con fundamento en mi experiencia de investigación puedo asegurar que los jóvenes consideran severa y concienzudamente el revelar a los profesores por medio del comadreo, de los chismes, lo que de ellos dicen otros maestros. Fundamentalmente con esta cautela miden las consecuencias que les acarrearía el servir de testigos de cargo contra una de sus autoridades, con posibles consecuencias desfavorables para ellos. Pero a la vez y creo que esto es lo más revelador es una significativa práctica que muestra la cultura de los jóvenes, con la circunspección en el manejo del cúmulo de murmuraciones que atestiguan entre sus preceptores, los jóvenes aprenden la importancia de la información para revertir en alguna medida su condición subalterna en la estructura escolar; aprenden a valorar la información en razón del poder.

En los contextos que estudié fue sumamente ilustrativo advertir cómo los estudiantes manejan una serie de juicios acerca de sus superiores que bien podrían confesar en una acción irreflexiva y no obstante se limitan en ello, optando por formarse un perfil de sus mentores que los guíen en su proceder con ellos. Si en una crítica una profesora denostaba a una compañera de trabajo asegurando que ésta se consideraba sumamente atractiva, los alumnos aprovechaban este comentario para favorecer ante la interfecta esta opinión y ganarse sin perjuicio la simpatía de la potencial narcisista. Un ejemplo semejante pude atestiguar con el caso de un profesor con fama de donjuán del que hacían escarnio sus colegas por esta flaqueza, pero ante el cual las alumnas y los alumnos ponderaban melosamente sus supuestos atributos físicos ante la evidente satisfacción del susodicho.

En el mismo sentido se desarrollan una serie de prácticas alternas para garantizar una favorable opinión de los profesores en el momento de la calificación, en el entendido de la importancia que tiene el aspecto subjetivo en esta determinación. Desde la anodina moderación del comportamiento de los alumnos ante un escudriñador profesor hasta las sistemáticas y francas acciones de los jóvenes para lograr una codiciada calificación tienen como basamento la sagaz prefiguración de los rasgos de los maestros, que en el cálculo juvenil resultan útiles para mejorar sus notas escolares. Pero es necesario apuntar que estas acciones no se reducen a lo que los alumnos denominan genéricamente como "hacer la barba" a los maestros, cuya connotación tiene una idea precisa de captar las simpatías por medio del halago y la sugestión, pues la práctica que he descrito es más amplia. En

esta práctica más que un inmediato ánimo por cautivar a la contraparte, está el interés de que por medio del conocimiento de las áreas significativas de los mentores se realicen actos por parte de los jóvenes que rasguen el velo que en la masificación de los grupos escolares difumina la existencia individual de los alumnos.

Si en la calificación, además de los áridos registros de las "evaluaciones sistemáticas" de los profesores, se da el elemento de la subjetividad para la asignación de las notas académicas, en la percepción de los jóvenes resulta imperioso acabar con su invisibilidad, mediante tácticas que los proyecten ante sus superiores en las clases, en las pláticas informales, en la revisión de tareas, pero sobretudo en el decisivo momento del registro de los resultados cuantitativos. Ya sea por la simpatía de alguna joven agraciada, la inteligencia de otra, por el detalle de un regalo, la buena disposición para ayudar a los maestros, por la coincidencia de afición a un equipo deportivo, por algún añejo "paro" o por cualquier otro motivo, lo importante será no pasar de desapercibido, ser ignorado u olvidado en el momento de la calificación. En este punto es también necesario anotar que sin que se estigmatice los acercamientos sinceros que por afecto se dan entre los profesores y alumnos, el apremio que tienen los jóvenes bajo el sistema académico formal hace que el interés de mejorar la condiciones de su existencia en la escuela y eventualmente beneficiarse en las calificaciones, se encuentre regularmente presente en estas relaciones.

Lograr su visibilidad positiva ante los evaluadores, esto es crear una presencia individual que sea reconocida y que eventualmente los beneficie en sus calificaciones y en general en las condiciones de estancia en la escuela, es una tarea en la cual se invierte un buen número de esfuerzos por parte de los alumnos en su relación con los mentores. Sin que en las entrevistas con los educandos se haya recuperado una conclusión bien definida y consciente acerca de la importancia de que los profesores los reconocieran y ubicaran en el momento de la asignación de calificaciones, en el análisis del conjunto de sus prácticas fue posible traducir e interpretar esta necesidad. Estas conductas, dentro de la forma mecánica con que son realizadas y comentadas por parte de los jóvenes, plantean la existencia un interesante fenómeno emic que expone la necesidad de ser racionalizado para la comprensión de la cultura de los estudiantes de secundaria. Desde las actitudes ocurrentes y jocosas de los alumnos, hasta las atrevidas relaciones que establecen algunos

muchachos y muchachas para insinuarse sexualmente a los profesores y profesoras, se puede ubicar este interés por ser reconocido y valorado por éstos.

Debo advertir que de lo anteriormente descrito no puede entenderse linealmente que, en consecuencia, toda visibilidad de los alumnos ante los maestros, esto es que sean identificables de la multitud, sea positiva y benéfica para su permanencia en la escuela. La importancia del elemento subjetivo para la evaluación tiene su rasgo negativo para a los alumnos que se diferencian fácilmente de la masa por su indisciplina, propensión al juego, carácter irreverente o contestatario, pues puede ser para los estudiantes un arma de doble filo, en la que probablemente la asignación de notas pueda llevar una carga punitiva y prejuiciada por parte de los evaluadores. Muchas veces en esos casos la fama de los "estudiantes problemáticos" hace que entre los propios profesores se adviertan entre ellos de "cuidarse" tales alumnos. De esta manera fuera del contexto que provocó alguna actitud grosera de los jóvenes se les caracteriza sin más por diversas personas como nefastos, lo que les dificulta su inserción en la dinámica de los grupos escolares promoviendo así condiciones para sus ahondar sus prácticas de irreverentes y afianzando la mala reputación. También es importante señalar, desde mi punto de vista, que si bien es palpable que en un buen número de casos de alumnos su presencia callada y tranquila pueda inducir a pensar que no les importa ser reconocidos por los profesores, el trato cercano y de largo plazo con ellos nos da elementos para sostener que el rasgar su indefinición y ser apreciados por sus mentores en su singularidad sí es una aspiración generalizada de los jóvenes en la secundaria. En interesantes detalles captados en sus pláticas como el agrado de que el maestro les hablara por su nombre, porque les reconociera un mérito frente al grupo, porque les pidiera un favor o simplemente porque recibieran de su parte una palabra de aliento, es posible inducir la alta valoración que tiene el ser identificados y dejar, aunque sea momentáneamente, el anonimato.

De manera estrecha con este esfuerzo por hacerse perceptible se desarrolla en la relación entre profesores y alumnos un intenso juego de negociaciones que tiene como principal medio de cambio a las calificaciones y que pone en el plano de las transacciones los diversos intereses y caudales de la partes para lograr sus objetivos. En este plano del análisis adquiere una sugestiva connotación muchas de las costumbres de los estudiantes que desde otras perspectivas aparecen como obvias para la mirada adulta. La propensión al desorden y al desacato de los alumnos puede verse además de una actitud pueril o

como una "falta de educación de los muchachos", como afirman muchos profesores, como una sutil impugnación a los métodos tradicionales de enseñanza y como un convincente elemento de cambio, en el vehemente interés docente por la disciplina, para canjearlo por mejores condiciones de permanencia en la escuela. La extendida práctica de engañar en los exámenes puede considerarse, además de los apresurados juicios de valor sobre la mentira y la tendencia a la pereza como regularmente se definen, como una reproducción de la trama de apariencias y artilugios que han arraigado en la escuela cotidiana y que resulta palmaria en la aguda percepción de los estudiantes. De manera semejante el persistente olvido que manifiestan los alumnos en los más ordinarios y variados detalles de su vida en la escuela y que van desde el extravío de los útiles escolares y las prendas del uniforme, hasta el olvido de tareas, comisiones, horarios de clases, nombres de profesores, etcétera, deviene en un signo elocuente de la irrelevancia que le conceden a los asuntos de la escuela.

En este tenor de la negociación por la preservación de las áreas de interés de los estudiantes es importante dejar sentado el considerable tráfico que tiene como elemento de intercambio aspectos relacionados con el sexo. Más que una valoración de carácter ético este asunto tiene relación con la racionalización y aprovechamiento por parte de los jóvenes sobre el discurso actual de la sexualidad, en donde aparecen los atributos físicos de las personas como sobresalientes factores de estimación en el plano social junto al desvanecimiento de añejos recelos por tratar este asunto. Conscientes de esta situación entre los estudiantes aparece la posibilidad de servirse de sus cuerpos y habilidades en el flirteo para crear una valiosa y decisiva presencia ante los evaluadores. Amparados en los íntimos recovecos del trato personalizado con los mentores, en los breves instantes de los habituales diálogos, las sugestivas miradas y sonrisas, los delicados ademanes y los sugerentes comentarios que deslizan traviesamente ante los adultos, el calculado contacto y roce de los cuerpos, la permisividad del manoseo o de las lascivas ojeadas de los mayores, se encaminan por medio de la emisión de mensajes simbólicos de la focalización de los atributos juveniles a un acto de creación de la presencia de los y las alumnas ante sus preceptores.

En las revelaciones que sólo ante los más seguros confidentes hacen de sus técnicas de coqueteo con los profesores, los chicos y chicas explican sus experiencias, valoran resultados y se transmiten los comentarios de otros casos conocidos, que en el

velo que extiende esta comidilla adquieren míticos tintes de relatos donde la verdad se adereza con candentes invenciones de los murmurantes. Narraciones de manejables maestros y maestras que en esas situaciones "ayudan" en las calificaciones, de aventuras amorosas entre preceptores y discípulos o incluso de relaciones de parejas que se establecieron entre estas personas indican, entre los susurros, la existencia de una holgada práctica de este tipo de negociación en el seno de las escuelas y que permanece oculta en la mirada superficial del acontecer de la educación secundaria¹³.

Pero en los momentos en que ninguna concertación impide el enfrentar crudamente los exámenes, los alumnos hacen acopio de su experiencia para salvar esta contingencia. Ya sea por el recurrido artilugio del copiado de las respuestas con apoyo de la enmarañada red de solidaridad estudiantil, del recurso inmarcesible de los "acordeones", del "clonado" de las pruebas con antelación a su aplicación o del abundante juego de predicciones acerca de los cuestionarios y reactivos que enfrentarán, se desenvuelve una curiosa forma de estrategias cognitivas y de resolución de problemas que aún no ha sido plenamente calculada en todo su potencial por la pedagogía. En el trabajo previo de discusión colectiva de las eventuales preguntas o en la preparación cautelosa y concienzuda de los "acordeones", se encuentra un trabajo que representa un grado de complejidad aprehensiva que desarrollan los jóvenes para comprender el sentido de los temas curriculares que implican en sí el apoyo de sus grupos de compañeros. En este particular sistema mutual participan tanto los "matados" -en un improvisado papel de preceptores-, como los mismos alumnos de bajo rendimiento, quienes se ven impelidos en estas informales unidades de enseñanza a ahondar en los sombríos terrenos de los contenidos temáticos, con una incidencia innegable en los resultados cuantitativos de las calificaciones.

Siendo el examen, en palabras de Foucault (1985), un instrumento que diferencia a grandes rasgos a los alumnos para clasificarlos y sancionarlos, tiene un poder simbólico en el que "vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue

¹³ En las historias de los dos planteles estudiados hay evidencias de que varios de los profesores, profesoras u otros empleados de dichas escuelas han tenido relaciones sexuales con alumnos o alumnas, e incluso en ambas escuelas se sabe que algunos docentes finalmente han formalizado vínculos familiares con exalumnos de dichas secundarias. Los pormenores de estos casos se comentan con suma discreción como precaviéndose los confidentes de algún perjuicio en su contra, cual moderno tabú, y en donde pude percatarme cada narrador adereza con sus propias peripecias, reales o inventadas, los contextos de dichos eventos. La manera en que se comentan estas situaciones, su amplitud, y los propios testimonios que recogí entre los muchachos demuestran el desarrollo una práctica escolar donde los aspectos sexuales se

de la fuerza y el establecimiento de la verdad [...], el examen, en la escuela, crea un constante intercambio de saberes" (*ibid.*:122), en él se despliegan de manera condensada una serie de experiencias básicas tanto del examinador como de los examinados. En este evento sumamente ritualizado se construye con base en dichas experiencias una interrelación en la que los actores pugnan por desplegar sus habilidades por salir bien librados de él, y en la marcada tensión de su ejecución puede observarse la dialéctica del intercambio de papeles de dominados en dominadores, que en la trama de poderes de la escuela se transita por un fino tejido reticular, en donde los juegos de inversión se presienten en la confusión de no saber realmente quien controla a quien en esos momentos: ¿el maestro impone su control sobre los alumnos o viceversa?

Pero en los distintos tipos de exámenes y pruebas que se realizan en las escuelas es interesante observar cómo dentro de los esfuerzos por dar coherencia y fundamento a las respuestas, en los múltiples intentos por copiar a los compañeros o de sus múltiples "acordeones", en la vaga esperanza por atinar a la contestación correcta (compendiada en la extendida sentencia de "Santa María dame puntería") o en la franca claudicación por contestar los cuestionarios, algunos conocimientos de temas escolares fluyen con inusitada rapidez y seguridad. Más allá de las experiencias personales que puedan darle a los alumnos relevancia a ciertos contenidos curriculares, en la ausencia de un hábito de estudio riguroso, en la mayoría de los estudiantes, es factible sostener que en las condiciones de trabajo de las escuelas el tiempo que representan las clases, las exposiciones de los temas por parte de los profesores, se presentan prácticamente como la única oportunidad que tienen los alumnos por tener contacto sistemático con las propuestas programáticas formales. De ello resulta importante tener presente además de las condiciones en que se realizan las labores docentes, y las cuales ya se han explicado, las circunstancias en que los alumnos se enfrentan a las lecciones. En este sentido vale la pena traer a colación la experiencia de quienes han ejercido la docencia con los adolescentes, en donde es sabida la enorme dificultad de mantener la atención de los grupos que encuentran en los más insignificantes motivos los mejores distractores y dispersores de su concentración. Efectivamente en la conjugación de su obligación por permanecer en el aula y la necesidad de convivir con sus pares o en la no menos imperiosa

encuentran presentes a pesar de su pretendido soslayamiento.

exigencia de dar rienda suelta a sus planes y fantasías, los jóvenes optan por conceder su presencia física pero con las temporales evasiones de sus deberes con sus retozos o sus ensueños.

Mantener la atención de los grupos juveniles compete también con sus variantes estados de ánimo que en un santiamén pueden pasar de un humor radiante a un inusitado ofuscamiento por los más imprevistos motivos. En estos inestables estados, la destreza y sensibilidad de los mentores adquiere su verdadera dimensión al asir el volátil interés del educandos en los puntos articuladores de sus respectivos campos de enseñanza y de aplicar algunos recursos que den lucidez a sus planteamientos y despierten un mínimo de atracción en los chicos. En esta brega, una de las herramientas de mayor apoyo son los cuadernos de apuntes que por encima de los libros de texto o de otro material didáctico sirven más que como un instrumento del que se espera su revisión (pues como vimos en raras ocasiones lo aprovechan los alumnos para repasar las lecciones) como una forma de armar y concretar sus propias ideas. De ello se comprende la vacuidad de la tendencia de algunos profesores al dictado de largos textos al negarle un mínimo de esfuerzo de síntesis a los alumnos. Esta práctica de largos dictados o de llenar planas con densas redacciones lamentablemente se encuentra profundamente arraigada en la cultura de las escuelas, en donde la abundancia de hojas atiborradas es comúnmente aceptada por propios y extraños como una muestra fehaciente del interés y el trabajo de los maestros y alumnos. También resulta interesante observar la gran cantidad de notas a vuela pluma que los estudiantes hacen de los temas más diversos en sus libretas y del aderezamiento con que acompañan las hojas con dibujos y signos que para ellos tienen un significado especial y que revelan la condición de su ánimo en un ligero instante. De ello puede entenderse lo contraproducente que resulta de la costumbre de algunos mentores por imponer a los alumnos una determinada organización metódica de sus apuntes y cuando por el prurito por ejercer su voluntad se recrimina tozudamente esas expresiones que nos muestran cierta intimidad de los estudiantes.

Entre los recursos que utilizan los maestros para engarzar el interés de sus alumnos con los temas académicos están en un plano destacado, por la amplia aceptación entre los jóvenes, las actividades donde puede permitirse cierto lucimiento, desarrollar capacidad de mando, una ligera transgresión de la reglas y ser, aunque sea momentáneamente, el centro de la atención de sus compañeros y, por supuesto, de sus profesores. Actividades como los

bailes, las representaciones teatrales (o sus variantes como los juegos de simulación), las prácticas deportivas, las investigaciones de campo, las excursiones, las prácticas en laboratorios, la manipulación o fabricación de modelos didácticos, el fungir como expositores, edecanes o simples ayudantes, las competencias y juegos de destreza, el montaje y presentación de muestras de trabajos, son algunos ejemplos en los que de diversas vías van consolidando los conceptos, habilidades y valoraciones que corresponden a los contenidos de los programas escolares.

En este punto es importante recordar que una limitación de las estrategias de aprendizaje que desarrollan los alumnos, tanto formales como informales, en su afán por sobrevivir en la escuela secundaria es que su principal aliciente se sostiene más por las exigencias externas a su formación integral que surgen de la necesidad de la calificación formal que les garantice su permanencia en la escuela sin mayores sobresaltos. Este incentivo los lleva a cultivar saberes memorísticos, temporales, inconexos, improductivos y de poca o nula significatividad para la vida de los estudiantes (Frigerio, *et. al.* 1999), con lo cual no se construyen hábitos de organización, ni técnicas de trabajo que requieran una mayor exigencia cognitiva, con lo que se cultiva en los alumnos la aceptación de la ley del menor esfuerzo como mejor forma de mantenerse en las escuelas (De Garay, *ibid.*). Estas características de los aprendizajes escolares acotan los hábitos de estudio, de lectura, de trabajo individual y colectivo y de esfuerzo mental en el ámbito curricular entre los grupos de jóvenes, desarrollando una marcada tendencia de los mismos a las distracciones lúdicas y a la minusvaloración de la educación intelectual de largo aliento (Galeana, 1997), signando los esfuerzos por mantenerse en la escuela a los intereses inmediatistas de sobrevivir en ella por el mero trámite de la credencialización.

CONSTRUYENDO SENTIDOS EN LA SECUNDARIA

Comentarios preliminares

En la organización de los capítulos de este trabajo he querido dar a conocer al lector algunos elementos que permitan acercarnos al entendimiento de la relación entre los estudiantes de secundaria y su escuela. En esta tarea hemos tenido que ir adentrándonos en la valoración que los jóvenes hacen de sus centros de estudio a través de la trama significativo-valoracional que construyen en este contexto educativo. También se ha ido señalando a lo largo del trabajo la relevancia que este tejido posee para organizar las prácticas, hábitos, ideas, valores, convicciones y expectativas de estos individuos, lo que constituye la parte de una realidad que es necesario conocer por su trascendencia en la formación de los relevos generacionales de la sociedad.

Durante el desarrollo de los temas abarcados he ido mostrando cómo el carácter tutelar-disciplinario de estas escuelas ha planteado una tarea formativa en la que los adultos asumen el papel determinante en la conducción de los objetivos educativos de los alumnos, en donde se soslayan las ideas, reflexiones e intereses de éstos entorno a su instrucción formal. También se ha visto como el importante cambio de las actuales generaciones juveniles -por efecto de una dinámica social en la que la divulgación de saberes, habilidades y valores, desborda los múltiples canales de comunicación abiertos por la impetuosa tecnología de un mundo global- sitúa a los estudiantes en un nivel de desarrollo que los contrapone al proyecto de un sistema educativo como es la educación secundaria, propuesto en sus fundamentos hace casi un siglo. Para comprender esta situación he tenido que plantear un recorrido desde los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan esta investigación, al reconocimiento de las características que le dan singularidad a los centros de trabajo en los que desarrollé mi análisis -tomando en consideración tanto los elementos históricos, como los del funcionamiento positivo de las escuelas- y por el desenvolvimiento del sistema escolar en sus ámbitos formal y convencional, para llegar a explicar las estrategias de sobrevivencia de los jóvenes en el medio educativo.

Pero por el simple reconocimiento de la existencia de una disociación entre los intereses de los adultos-instructores y los jóvenes-instruidos, resulta comprensible el desarrollo de un ámbito específico de intereses estudiantiles paralelo al esquema de

prioridades planteado por los preceptores; ámbito que para los jóvenes resulta más atractivo que las áridas propuestas del sistema educativo formal. En la ruta analítica del capitulado se han abordado cuestiones de la vida de las escuelas en las que ha tenido preeminencia la mirada adulta sobre el sistema académico de las mismas, como son los temas de organización institucional, los asuntos curriculares o los convencionalismos que se erigen en los planteles escolares. Obviamente estando los alumnos presentes en ese entramado formal, construyen en él de manera interactiva sus propias resignificaciones, las peculiares lecturas y valoraciones, acerca de la estructura y jerarquías escolares, así como de las instrucciones y normas preestablecidas para su educación.

Ahora en el presente apartado considero conveniente abordar la manera en que los jóvenes construyen una significatividad particular alrededor de una experiencia escolar que, planteada desde la perspectiva institucional, les resulta a la mayoría de ellos irrelevante. Para este cometido requiero abordar la manera en que los estudiantes definen a la escuela secundaria, armando diferentes testimonios que me permitan traducir y explicar los discursos aislados de mis informantes e interpretarlos en un esfuerzo de síntesis etic. Siendo esas voces partes de la gran unidad que constituye la comunidad estudiantil de las escuelas secundarias, procuraré establecer las diferencias y afinidades de un conglomerado heterogéneo y cambiante que asigna una vital importancia a las redes de solidaridad y de convivencia para describir el desenvolvimiento del sistema social que surge en el ámbito estudiantil, en cuya cotidianidad los tiempos y los espacios adquieren un carácter eminentemente antropocéntrico. Este ámbito, en el que la socialidad de los chicos pareciera carecer de sentido y orden, requiere para ser descrito del examen de la asunción, proyección y cambio de las modas y estilos juveniles en la búsqueda de identidad y del estudio del consumo y la producción culturales que realizan los estudiantes en dicho contexto. Bajo este itinerario, me parece, se podrá establecer las características de un tejido de valores y significaciones que elaboran los constructores de los saberes escolares y que de manera soslayada y velada, *underground*, actúa permeando el sistema académico, reorientando sus alcances y limitaciones.

La levedad de la percepción juvenil de la escuela

Es común observar en las escuelas a los chicos, en vísperas de su salida de la jornada diaria o en las proximidades de algún periodo vacacional, sumamente inquietos y particularmente renuentes a las exhortaciones de sus superiores, como si con su desasosiego pudieran acelerar el decurso de un tiempo que pareciera insoportable para ellos. Requerir la opinión de los estudiantes acerca de la escuela en esos infaustos momentos, lleva en sí el estigma de una predisposición negativa que con un poco de incitación puede servir para hilar una serie de planteamientos corrosivos sobre su centro de estudios, que en otras condiciones difícilmente expondrían. En contrapartida y de manera paradójica, al final de los recesos los alumnos regresan a los planteles con un inusitado ánimo que rebosa sus comentarios de adjetivos encomiásticos para su escuela, en los que dejan ver el ansia que tenían por retornar a ella. En estos momentos se puede percibir con mayor claridad el contraste que hacen los chicos de otros espacios de desenvolvimiento como son sus familias, grupos de amigos de fuera de la escuela y de sus vecindarios, en general.

En este tipo de afirmaciones de los jóvenes se pueden encontrar diversos elementos que nos guían sobre la valoración de su escuela y también es posible localizar en ellos los parámetros que le dan significado a su experiencia educativa. Detengámonos en algunos testimonios:

- *"De verdad, las vacaciones se me hacen eternas, nomás pienso en la escuela y en los cuates. En la casa como que siempre es lo mismo: que ayudes en los 'quihaceres', que hagas esto, que no hagas lo otro; nomás se la pasan en puros sermones y como que no, nomás te aburres, ahí ¿qué hago?... Por eso prefiero estar acá con los amigos, echando relajo, estudiando o lo que sea pero en tu 'rollo', en buen plan"* (Alumno de tercer año con fama de indisciplinado).

- *"No sé cómo hay algunos que hablan mal de la escuela. Aquí es como tu segunda casa. Tienes amigos, maestros que te ayudan, que te orientan. Aquí eres alguien que te respetan, te conocen, donde puedes platicar con tus amigas cosas que a nadie más le dirías. Aquí estudias, ayudas y aprendes muchas cosas, como que sales siendo otra, más madura y educada"* (Alumna de segundo año de alto aprovechamiento y con un evidente liderazgo entre sus compañeras y compañeros -en ese momento esta chica era jefa de grupo-).

- "Pues mira, yo dejé un año de estudiar por problemas en la casa y me cai que no es lo mismo. Tus familias y los vecinos como que te ven como fracasada, con lástima. Los chavos de por la casa te ven como si nomás ya te pudieran galantear y luego quieren aprovecharse de una. Se descaran más. En tu casa nomás se la pasan 'chingando' que si no vas a servir para otra cosa que te friegues lavando trastes, lavando ropa, haciendo mandados o cuidando a tus hermanos. No, no es lo mismo. Acá pues como que todos te ven distinto, como que ya no se mandan tanto, como que te agarran más respeto y, no te creas, hasta como que siento que me tienen cierta envidia de que yo siga en la escuela... Y pues sí, yo si le pienso echar ganas al estudio, porque si no, nomás no la haces, de perico perro nomás no pasas" (Alumna de tercer grado de bajo promedio académico y con reputación de indisciplinada. No obstante sus antecedentes continuó con estudios superiores).

- "La verdad y como dicen en la casa, si quieres ser alguien en la vida no te queda de otra que estudiar. Mis tíos sacaron a sus hijos para que les ayudaran en el puesto [se trata de un local comercial semifijo en la vía pública] y la verdad es que aunque se llevan su buena lana, no es lo mismo. Tu los vez bien fachosos y 'pandrosos', bien 'ñerotes', que luego se ve la diferencia con nosotros [se refiere a él y a sus hermanos]. Aunque no lo creas, luego luego se ve quienes estudiamos y quienes no" (Alumno de tercer año de muy humilde extracción y con buenos resultados académicos).

- "Estar en la casa es otra onda, sí salgo con los cuates nomás me están midiendo el tiempo. Cuando estoy en la casa nomás me están regañando. Que si porque veo la tele, o porque le subo al radio, a cada rato nomás me dicen de cosas. O nomás viendo las broncas de mis papás. En la casa de verdad que no sé qué hacer, me aburro un montón [...] Que si un chavo de la calle me saluda o que si le río a alguien, empiezan [los padres] a decir que no me vaya a meter con alguno de ellos, que son unos flojos, que no tienen futuro, que me aprenda a cuidar, ya sabes. En la escuela me dan más 'chance' de hacer amigos, de hacer tareas en las casas o de ir a algunas fiestas de las que me invitan. Me recomiendan que me junte con las más aplicadas, con las serias. Vaya, como que ven distinta a la gente que viene aquí. Por eso la verdad prefiero pasarme el tiempo aquí." (Extrovertida alumna de primer año, que mostraba constantes momentos de reflexión que la hacían aparecer más madura que sus compañeras).

En estas afirmaciones se puede advertir la intersección de tres ámbitos de suma importancia en el desarrollo de los jóvenes: la familia, el barrio¹ y la escuela. Composición

¹ Al no ser una tarea específica de la presente investigación el delinear las características diferenciales de los lugares de vida de los jóvenes que integraban las comunidades estudiantiles de los planteles analizados, retomo la definición general de barrio que maneja Ernesto Aréchiga Córdoba (2003) como una noción que se mueve entre el territorio y el espacio, tomando como principal elemento de demarcación la residencia familiar, donde se entretienen lazos de identidad social en

en la que no siempre se encuentra una consonancia entre los intereses que surgen de dichos ámbitos, pero que sin duda constituyen veneros en los que los individuos elaboran patrones de reconocimiento social y de integración que los acompañarán por el resto de sus vidas. Ciertamente es que tanto la familia como el barrio de origen, en el caso de las comunidades estudiantiles analizadas, devienen en unidades de conformación de una identidad social de mayor estabilidad, al ser espacios donde las memorias colectivas e individuales tienen límites de adscripción más trascendentes, lo que las constituye como estructuras sociales con mayor capacidad de organizar en el largo plazo las ideas y las acciones de los sujetos. Las escuelas en estos casos se caracterizan como unidades con identidades cuyos "límites de adscripción [son] menos rígidos que los existentes en las unidades estructuradas" (De Garay, 2003:2), con lo que conformarán a los alumnos como sujetos itinerantes de las mismas. Los grupos estudiantiles se adscriben a límites variables y contingentes de permanencia en las instituciones escolares, con términos de temporalidad más acotados que en las familias o en sus comunidades de origen, lo que los lleva a una relación contradictoria con los referentes culturales que poseen y los que construyen en las escuelas; una relación de identificación o de confrontación con algunos de los planteamientos que ahí se dan.

Atendiendo a estos elementos he abordado en la presente investigación la importancia de que las instituciones educativas reconozcan la formación de los educandos, a partir de los marcos significantes de sus unidades domésticas y barriales, para poder erigir un nuevo horizonte de expectativas de mayor penetración en los estudiantes. "Dado que las redes sociales de satisfacción no son las mismas en cada lugar, los sentidos con que se invista la escuela serán diferentes según los contextos de que se trate, según las oportunidades sociales y culturales que rodee a cada grupo social" (Pogre, 1994:77), por lo que se ha concluido que la valoración social de la escuela será siempre una construcción condicionada por la situación espacial y temporal en la que se encuentre.

En este sentido es interesante anotar cómo dentro de las múltiples tramas que se tejen en el desenvolvimiento de los individuos en las escuelas por las que pasan, la manera en que los estudiantes de secundaria se relacionan dentro de ella ofrece una mayor continuidad en la relación con sus referentes culturales de desarrollo, de manera menos

el cotidiano desenvolvimiento de los individuos. Esta definición no pretende desconocer la amplia discusión que sobre el concepto de barrio se ha elaborado y que en la obra citada se enumera.

intrincada que la de otros grupos estudiantiles. Explicaré esto: ubicados los jóvenes en un particular proceso liminal, la necesidad de construir su propia identidad los conduce a aprovechar las diversas esferas de experiencia -de sus hogares, barrios, grupos de pares, etc.-, sin exclusiones ni delimitaciones inalterables. En este sentido podemos recordar, por ejemplo, como los estudiantes se apropian del discurso oficial de la escuela y esgrimen sus sentidos instrumentalistas, utilitarios, ante extraños con una claridad notable ("*La escuela es un lugar al que vamos a estudiar, a prepararnos para ser alguien en la vida*") y la manera en que en la cotidianidad reorientan el sentido de la escuela en un significado más acorde con sus emociones e intereses inmediatos. En este modo de entender a la secundaria los alumnos la ubican como un *componente no excluyente* de las culturas que se generan fuera del marco institucional (Pogre, *op. cit.*), echando por tierra la unívoca concepción instrumental de la escuela.

Esta mirada incluyente de los planteles educativos de secundaria supera las líneas divisorias que pueden observarse más marcadamente en otros niveles educativos (como son la educación preparatoria o la universitaria), llevando en la práctica una interrelación más regular y -podría decir- más natural, entre las experiencias de la familia y de sus barrios a la escuela y viceversa, creando por parte de los alumnos una intensa pero sutil retroalimentación cultural entre dichos ámbitos. Este vínculo comunicativo no se traduce necesariamente como conformidad entre las distintas ideas, sino más bien en el sentido dialéctico de discusión de argumentos que muchas veces resultan contrapuestos. Por ello puedo afirmar que quizá sea la educación secundaria uno de los últimos momentos en que la generalidad de los alumnos trasladan y comentan de manera vehemente en el seno familiar o con sus vecinos, algunas ideas y experiencias tomadas de sus escuelas. Abriendo con ello un interesante diálogo entre los mundos familiares y escolares, que surgen en los intersticios de la vida cotidiana de los sujetos. En sentido inverso, también se puede decir que ese período educativo quizá sea una de las últimas veces en que de manera espontánea y llana los muchachos defiendan con sus compañeros de escuela los pareceres, hábitos o expresiones inculcados por sus padres o aprendidos en el vecindario, sin un cálculo premeditado o con rubor por su extracción social. Esta interrelación influye a los propios padres de familia, quienes buscan conocer de cerca a los chicos con los que se juntan sus hijos y a sus padres y, a veces, hasta a relacionarse afectivamente entre ellos creando interesantes redes de apoyo mutuo para apoyarse en las variadas tareas y

problemas que tienen los menores; también puede observarse como la relación entre padres y profesores es más estrecha que los que se da en otros niveles educativos superiores, como la educación preparatoria donde se da un abrupto rompimiento de esta interconexión y de la retroalimentación cultural entre los ámbitos domésticos y de educación formal.

Esta interrelación de la escuela con otros contextos, en la que los alumnos juegan un activo papel vinculante, la convierte en un importante receptáculo simbólico de significados y experiencias para los jóvenes, que más allá de su importancia como centro de socialización formal tiene para ellos una relevancia en la delineación de sus perfiles identitarios. Cual vertiginoso caleidoscopio la escuela pasa a ser una vívida pasarela de modas y estilos, y, en otro momento, en un escenario privilegiado para la interpretación de los más variantes papeles protagonistas de una incesante tragicomedia para, en otro instante, convertirse en un mercado de intenso intercambio de los más impensables artículos simbólicos y en arena de disputa de variados intereses; un lugar en donde la valoración de los tiempos y espacios tiene otras pautas a las consideraciones que en la concepción instrumental de la escuela se establecen.

No obstante que el desenvolvimiento de los jóvenes en las secundarias es más espontáneo, o como dicen ahí es donde "son más ellos", más "netos", que es en esas escuelas en donde se empeñan por mantener un *continuum* de los distintos ámbitos de vida, en los comentarios de los muchachos se puede observar que no desconocen las fronteras simbólicas que existen en sus diferentes contextos de desarrollo. Reconocen lo que implica su condición de alumnos en la demarcación de esas fronteras: "*Acá como que todos te ven distinto*", "*Vaya, como que ven distinta a la gente que viene aquí*", "*Luego luego se ve quienes estudiamos y quienes no*", "*Aquí eres alguien que te respetan, te conocen, donde puedes platicar con tus amigas cosas que a nadie más le dirías*", "*Por eso prefiero estar acá con los amigos, echando relajo, estudiando o lo que sea pero en tu 'rollo', en buen plan*". En esta circunstancia, como dice Paula Pogre (*ibid.*:81), la escuela cumple diversas funciones en la cosmogonía estudiantil: se ve, por un lado, como el pasaje al reconocimiento social, pero también se percibe como la posibilidad de experimentar otra socialidad, y es, a la vez, la entrada a un lugar que les permite a los jóvenes adquirir nuevos soportes discursivos y analíticos.

En la escuela articulan de manera dúctil las experiencias y habilidades que han obtenido en otros espacios (los juegos, bailes, lenguajes, habilidades para la pelea o para el flirteo, etc.) y tienen en el seno escolar, entre sus pares, el reconocimiento de las cualidades que les dan singularidad. Cualidades que pueden ser de tanta notoriedad como las sobresalientes habilidades en los deportes, en las peleas, en el galanteo, o en esa proyección estilizada de sus personas que sintetizan en el llamado *look*; o que también pueden exponer en una tenue serie de rasgos de aparente intrascendencia que tienen su propia importancia en su sencillez, como los estilos de bohemia, de ingenuidad o de intelectualidad.

A partir de una gran variedad de imágenes proyectan su papel como alumnos, en donde están conscientes de su condición de sujetos que pueden aspirar a participar de proyectos para el futuro. Saben que mientras transiten por el circuito de la socialización formal mantendrán *su derecho* a participar del ideal social de progreso. Son entonces sujetos que a partir de su condición de educandos reciben atribuciones y consideraciones ("*Acá pues como que todos te ven distinto*", "*Aquí eres alguien que te respetan*", "*En la escuela me dan más 'chance' de hacer amigos, de hacer tareas en las casas o de ir a algunas fiestas de las que me invitan*"), que se diferencian de aquellos que no son alumnos ("*Luego se ve la diferencia con nosotros*", "*Hasta como que siento que me tienen cierta envidia de que yo siga en la escuela*"), y que participan de un imaginario de ascensión social para el futuro ("*Si quieres ser alguien en la vida no te queda de otra que estudiar*", "*yo si le pienso echar ganas al estudio, porque si no, nomás no la haces, de perico perro nomás no pasas*").

Los jóvenes estudiantes se saben poseedores de un halo de prestigio a nivel barrial por el hecho de "ir a la escuela". En sus trayectos cotidianos juegan un papel especial el uso de esos uniformes escolares censurados por ellos al encarnar el disciplinamiento al que están sometidos, pero que en sus recorridos los jóvenes los exponen públicamente como muestra de la inicial ascensión por los derroteros de la vida, como condensación de una venturosa inocencia y una incipiente madurez. Esto lo realizan con la petulancia de sus suéteres amarrados a la cintura, sus pantalones "tumbaos", desaliñados y caídos a la cadera, o con la circunspección de un ordenado vestuario escolar. En sus ruidosas charlas o en sus silenciosas andanzas, cargando las consabidas mochilas repletas de útiles

escolares llevan también a cuestas sus proyectos y fantasías, proyectando sin saberlo, muchos sueños de propios y extraños.

Percibiendo que el estatus de alumnos les otorga a los chicos el reconocimiento de derechos, las vías para defenderlos y ejercerlos se encaminan por variadas formas. En las escuelas es evidente una creciente apropiación de los discursos de defensa de sus derechos que esgrimen contra el trato que consideran indebido de sus superiores, que se acompaña por una serie de agudas referencias puntualizadas sobre los puntos de las controversias donde se cuestiona de fondo el desenvolvimiento de sus preceptores (Gentili, 1999). Pero como se afirma constantemente por los adultos (autoridades, padres de familia, maestros), hay una evidente incongruencia con el discurso de derechos por parte de los alumnos, pues no se establece en contrapartida en sus planteamientos o acciones un sistema de obligaciones que equilibre la simple defensa unilateral de atribuciones. Los profesores en especial son quienes manifiestan esta falta de concordancia de deberes y facultades en el discurso estudiantil, probablemente por la síntesis simbólica en que ha devenido el proceso de enseñanza-aprendizaje en el binomio docente-alumno. Pero en general la réplica adulta sobre esta cuestión no abunda en una autocrítica acerca de su propia incongruencia; acerca del aleccionamiento informal que tienen los jóvenes sobre la negociabilidad de las normas que en los más variados convencionalismos sociales se pueden apreciar y que afecta necesariamente la concepción de los alumnos acerca de la relación de derechos y obligaciones. Perspectiva adulta que bien puede enmarcarse en la bíblica sentencia de poder observar la paja en el ojo ajeno sin percatarse de la viga en el propio.

Esta amplia emergencia de discursos juveniles sobre *sus derechos* ha afectado al conjunto de relaciones en el funcionamiento de las escuelas. Con una serie de actitudes puntillosas de los alumnos acerca de las consideraciones que tomaron sus mentores para asignarles una determinada calificación o con agudas críticas y señalamientos sobre el desempeño docente en general, esta práctica ha repercutido en el sistema académico. Estos comportamientos, que se diferencian de la actitud pasiva que la escuela tradicional forjaba en los alumnos para aceptar sin mayores quejas los proceder de los profesores, son una muestra más de un nuevo perfil de educandos en las escuelas secundarias. Esta situación conduce a que los maestros tengan que cuidarse más y documentar con argumentos más convincentes, por ejemplo, las calificaciones que presentan o determinada

planeación de sus clases. Pero ante las limitaciones que el proceso de trabajo de los profesores de secundaria les impone para mejorar radicalmente sus propuestas académicas, para los alumnos esta situación abre una excelente fisura para negociar mejores condiciones de permanencia en la escuela. Negociaciones que ante la persistencia de una conservadora organización institucional de las escuelas se llevan a cabo en el sistema académico convencional, afectando de manera indefectible el funcionamiento de los planteles educativos (Marí, 1999).

La respuesta no sopesada de las autoridades ante las múltiples muestras de inquietud estudiantil en la defensa de supuestas atribuciones y la aplicación intransigente de una forma de ejercer el poder no acaba, como es de entenderse, con las causas de unas desavenencias juveniles que han sido fundamentadas en sus discursos y acciones. Este tipo de respuestas de las autoridades cuando más oculta la exasperación de los alumnos y la encamina por vías subterráneas hacia las constantes muestras de impaciencia que se concretan en múltiples expresiones de befa, sorna y de juegos juveniles que en su amplia articulación en la vida de las escuelas pareciera responder a un plan premeditado (Hilb, 1999).

Otra forma más en que se muestra el papel de las secundarias como receptáculo simbólico de aspiraciones juveniles y como espacio donde se obtiene un mínimo reconocimiento social es la manera en que los alumnos, de ambos sexos, buscan un refugio entre sus compañeros estudiantes y entre los adultos, de un menosprecio del que se sienten objeto en otros ámbitos de su vida. Las expresiones de que "*Cuando estoy en la casa nomás me están regañando*", "*En tu casa nomás se la pasan chingando*", "*Aquí es como tu segunda casa*", "*Nomás se la pasan en puros sermones*", "*Acá pues como que todos te ven distinto, como que ya no se mandan tanto, como que te agarran más respeto*", son apenas unas pequeñas muestras de una amplia práctica de los muchachos de estas escuelas por hallar en ellas un respaldo ante sus tribulaciones. En la etapa de desarrollo en la que la niñez se amalgama con una mayor demanda social de constituir una autonomía personal, como es el paso por la adolescencia, el lugar asignado a la secundaria como institución que prepara a los jóvenes para enfrentar las responsabilidades de su vida adulta le asigna en los hechos una representación, en la percepción de los chicos, de ser el lugar pertinente para explayarse en asuntos que "a nadie más le dirían" y en la búsqueda de afecto.

Esta necesidad de buscar respaldo y estima en las escuelas evidencia claramente el desarrollo de los chicos a través de su paso por los grados académicos. Efectivamente una actitud de mayor necesidad afectiva se observa en los alumnos de nuevo ingreso quienes, probablemente ante la vulnerabilidad de la falta de conocimiento y manejo de las reglas implícitas del sistema escolar y de su condición subalterna en las jerarquías de la comunidad estudiantil, buscan de manera más sistemática el auxilio y la confianza de sus compañeros y maestros. Sin dejar de manifestar los alumnos más veteranos, de una forma u otra, el requerimiento de apoyos personales, en las lides de la escuela es evidente que al paso de los ciclos escolares van desligándose cada vez más de sus antiguos confidentes y de sus reclamos de amparo, como si en esas costumbres se evidenciara una flaqueza y un desdoro que hay que encubrir. También es cierto que esta tendencia a buscar refugio e intimidad es un hábito más marcado en las alumnas que en los muchachos, probablemente por considerarla éstos como una debilidad que rompe con los paradigmas de la masculinidad juvenil (Vendrell, 2002) que les restaría autoridad ante sus compañeros.

Los profesores se convierten de esta manera en permanentes depositarios de revelaciones de alta valía para los jóvenes; se erigen en confidentes de asuntos, muchas veces, tan delicados que ante las respuestas ligeras y apremiantes que reciben los alumnos (y que difícilmente podrían ser de otra forma por la condición de trabajo de los mentores) se desconocen las repercusiones que tendrán las sugerencias que se hagan. No resulta alevoso en este análisis señalar que en la experiencia de mi trabajo pude percatarme que junto a la gran cantidad de esfuerzos benévolos y desinteresados de parte de los maestros por orientar a los alumnos en los problemas que les plantean, hay muchas otras conductas irresponsables de sugerencias imprudentes e incluso se dan casos de intentos péfidos por aprovecharse personalmente de las confidencias que reciben.

Estos hechos, bien conocidos por los trabajadores de estas escuelas, conllevan la necesidad de entender la importante valoración simbólica de las secundarias como lugares que más allá de ser consideradas como simples centros de instrucción formal se invisten como espacios que participan, de manera más directa que otros niveles educativos, en la formación profunda de las generaciones juveniles incidiendo en el desenvolvimiento de las vidas cotidianas de los educandos. Esta condición plantea en sí misma la perentoriedad de ampliar la discusión sobre las revisiones al funcionamiento de la educación secundaria con

perspectivas analíticas que recuperen las apreciaciones de los alumnos sobre el sistema educativo, como lo ha venido evidenciando la presente investigación.

En el trabajo de Paula Pogre al que he venido haciendo referencia (1994), la investigadora argentina se aboca a estudiar a jóvenes estudiantes de su país representantes de extractos sociales depauperados, y en ella sitúa elementos analíticos de aplicabilidad para diferentes niveles educativos. Plantea que la escuela, además de constituirse como un lugar que coadyuva en el reconocimiento social de los jóvenes, cumple las funciones de ser un espacio donde se desarrollan inéditas experiencias de socialidad entre los chicos y donde se da entrada a la adquisición de nuevos soportes discursivos y analíticos por parte de los educandos.

Respecto al primero de dichos elementos, el de la escuela como espacio de nuevas experiencias de socialidad, en mi propia investigación ya anteriormente indiqué cómo el ámbito educativo permite relacionar a los alumnos en condiciones que rompen algunos parámetros socialmente establecidos, como por ejemplo el de la relación entre diferentes sexos, promoviéndose al interior de los planteles una situación de mayor equidad entre los estudiantes. Efectivamente, la disputa entre los sexos en donde destaca el arrojito de las mujeres por los liderazgos, por los espacios, por los deportes, por destacar en el aprovechamiento académico, en los juegos, albueros o en las iniciativas por entablar noviazgos, o simplemente en el manejo de parte de ellas de los juegos sexuales de un efímero "caldo" o *break*, nos habla de una correlación de géneros donde se permite una relativa equidad que el campo escolar promueve de mejor manera que otros espacios. Esta observación no niega las variadas formas en que de manera sutil se siguen promoviendo mecanismos de relegación para afianzar una condición de dependencia de las alumnas. Pero en los testimonios arriba referidos, en donde las alumnas señalaban su convicción de que en los hogares y en los barrios se les asignaban roles más estereotipados para su condición femenina, como son los quehaceres domésticos, el cuidar de sus hermanos o el de visualizarlas como amas de casa, se puede apreciar mejor la percepción de dichas jóvenes de que el espacio y el tiempo escolares son propicios para permitirles disputar por una condición de género más equitativa. Las aseveraciones de los alumnos varones acerca del reconocimiento de la valía de sus compañeras, en los terrenos que comúnmente se han reservado para los hombres, se enmarcan dentro de las experiencias de socialización que podrán incidir en la conformación de una nueva mentalidad colectiva al respecto.

En ese mismo tenor, la importancia que concede el sistema académico de dirimir las dudas, diferencias o contradicciones que surgen entre los alumnos, los grupos, los grados, etcétera, mediante el uso de la razón y de las normas escolares, ayuda a formar en los alumnos una mínima conciencia de tolerancia y aceptación de las disimilitudes, de convivencia dentro de la heterogeneidad. Al introducirse en un medio de tendencias uniformizantes y enfrentarse al mismo tiempo a las desemejanzas de los pares, de los compañeros de la escuela, los jóvenes se ven forzados a aquilatar las ventajas y desventajas, los pros y los contras, de las múltiples cualidades que a manera de ofertas identitarias ellos pueden aprovechar o desechar. Al ser ellos los que en última instancia tendrán que discernir los aspectos que les parezcan aceptables de sus condiscípulos -la mayoría de veces de apariencia homogénea ante las miradas adultas-, se ejercitan en una toma de decisiones, para ellos de gran trascendencia, que habrá de perdurar en sus vidas futuras. Al ser exhortados por sus familiares para fortalecer sus relaciones sociales dentro de los marcos de la escuela, para entablar relaciones de amistad, de noviazgo, de compañerismo; al reconocer los chicos las reglas de urbanidad y aceptar las invitaciones a visitas de casas, de asistencia a fiestas, a paseos, y, finalmente al ser estimulados a participar en un sistema de emulación de capacidades y resultados, que tienen en sus compañeros a sus propios contrincantes, la secundaria se presenta ante los alumnos como un ámbito de especial importancia para el despliegue de inéditas experiencias sociales.

En este sentido vale la pena dejar asentada la percepción que tuve después de las entrevistas con los padres de los alumnos y en las largas jornadas de convivencia con las familias, de que las escuelas van ganando cada vez más una especial consideración de ser lugares con un mínimo de confianza y seguridad para los jóvenes, ante la notable aprensión que por los lugares públicos cotidianos tienen los adultos para dejar solos a sus hijos. Ante esta creciente cultura de la desconfianza y del temor² por los espacios de la cotidianidad (los parques, mercados, la calle, etc.) que otrora representaban ámbitos de cierta tranquilidad, la escuela adquiere un significado particular como un lugar donde existe cierta homogeneidad y confianza de las personas que asisten a ella. Como si las personas que participan dentro de la escuela hubieran pasado por algún tamiz que garantizara cierta

² Los estudios culturales acerca de la desconfianza y el creciente temor social sobre los espacios públicos se encuentra en ciernes en nuestro país. Probablemente una de las investigadoras que mayor atención está prestando actualmente a este delicado asunto sea Rossana Reguillo (2003), quien propone una mayor reflexión colectiva entorno a este problema para

depuración de perfiles socioeconómicos y culturales que ayuda a dar confianza para que los muchachos se relacionen entre ellos. Esta situación puede observarse en el aliento y tolerancia que reciben los chicos para que entablen amistades preferentemente entre sus condiscípulos, para que visiten regularmente sus casas, para que se comuniquen constantemente o la relación que se genera entre los propios padres como una manera de auxiliar a sus hijos.

En este contexto el ámbito educativo tiene la ventaja, frente al de los grupos de amigos del vecindario o de otros grupos como los deportivos, religiosos, culturales, etc., que el resguardo que representa la normatividad de la vida institucional de las escuelas y la representación social emblemática que tiene la educación formal, coadyuva a que el espacio escolar se presente ante los padres de familia como el lugar idóneo para la socialización de sus hijos y para permitirles entablar una básica red de relaciones sociales. La convicción paterna de que la función laboral de los profesores y demás trabajadores de la educación es una mínima garantía para la formación de sus vástagos forma, en este contexto, un clima de relativa tolerancia para que los muchachos desarrollen a la par de sus compromisos escolares una intensa socialidad en el disfrute de sus tiempos y espacios.

Al constituirse la escuela como un lugar en el que sus comunidades consideran que quienes las integran han pasado por un proceso de selección que los identifica y aproxima, el encuentro de jóvenes con miradas y aspiraciones diversas coadyuva a la mutua transformación de sus habitus y aspiraciones personales. Esta cercanía con otras perspectivas moldea a los estudiantes (individuos que han rebasado apenas la etapa de la niñez) en sus propias convicciones y expectativas, en la introyección de sus personales formas de concebir su entorno con una predisposición positiva, de apertura, para aquilatar y admitir esas miradas, y organizar de manera trascendente su propia identidad. Si, como lo definía Bourdieu (1990), el habitus encarna el sentido que los individuos tienen del mundo, una disposición subjetiva que estructura de manera trascendental sus prácticas y convicciones, la escuela secundaria deviene en un lugar privilegiado para la construcción de esta gramática social.

La escuela promueve asimismo la adquisición de lenguajes juveniles en los que los estudiantes mezclan de manera creativa referentes de los contenidos curriculares y sus

comprender la trascendencia que tiene, y que seguramente se ahondará, en el tejido social.

propias convicciones y aspiraciones. Ya comenté por ejemplo cómo los discursos de los jóvenes retoman las ideas sobre sus derechos para presentarlos como argumentos en contra de las arbitrariedades de que dicen ser objeto. Pero la costumbre de intercalar de manera regular en sus pláticas asuntos que tienen un soporte en los temas académicos y darles un giro etnocentrista, en donde suponen su sistema de valores y sus perspectivas de vida como el prevaleciente para avalar los juicios que emiten, nos indica una reorientación simbólica de los contenidos escolares.

- *"De plano no me veo como doctora. A mi la sangre me da escalofríos. Además dicen que hay que leer mucho y de plano, para qué voy a mentir, como que la lectura no se hizo para mí. Yo me veo como abogada. Me gusta ayudar a la gente y dicen que soy bien 'rollera' y eso me va ayudar. No es que sea floja, pero la verdad es que si puedo encontrar un trabajo que no tenga que esforzarme mucho, pues mejor. Por eso mejor voy a ser licenciada"* (Estudiante de tercer año, que se preparaba en la época de la entrevista para la realización de su examen de ingreso al nivel bachillerato).

- *"Pues dirán lo que dirán pero yo sí creo en los muertos. Conozco personas que han tenido experiencias sobrenaturales y yo misma he visto cosas del más allá, cosas que no son de este mundo [...] El maestro de Introducción a la física dice que hay más de tres dimensiones en las cosas y yo creo que los fantasmas se mueven en una cuarta dimensión, que están junto a nosotros pero que no los podemos ver [...] Ya vez hasta Einstein creía en la brujería"* (Perspicaz alumna de primer año de la que he hecho referencia por su carácter extrovertido).

- *"La neta si Moctezuma no hubiera sido tan pendejo y si hubiera enfrentado a los españoles, México sería el país más chingón de la tierra, pues aquí nosotros ya sabíamos de astronomía, de matemáticas, de medicina y con la conquista le dieron en la madre a todo eso. Por eso los mexicanos somos bien sacatones, bien cobardes, porque no supimos defendernos y ya vez hasta en el futbol nomás no la hacemos. Vemos a los del otro equipo güeros y bien mamados y luego luego nos ganan. Nomás no servimos para nada"* (Alumnos de tercer año de bajo aprovechamiento académico).

- *"Yo no necesito estudiar. Sólo poniendo atención en las clases se me pega todo. Es que como que yo desarrollo mis sentidos más cuando estoy en el relax. El estrés te bloquea todo. Si tu estás tenso no se te va a pegar nada y de nada te va a servir estudiar un friego. Mejor mira, ponte cómodo, relájate, piensa en otras cosas, como si no oyeras al maestro, y te cai que luego vas recordando todo. Por eso mejor no estudio, para qué, no más para ponerte tenso. Mejor no. Deja todo al subconsciente"* (Estudiante de segundo año que llevaba un promedio aceptable cuando me

comentó estas ideas. Tiempo después, cuando presentó su examen para ingresar al bachillerato, le asignaron la escuela de su sexta opción).

- *"Cuando le voy a llegar a una chava trato de comunicarle antes mis sentimientos sin decirle palabras. Una vez leí que podemos comunicarnos sin palabras con la gente que uno quiere. Se trata de usar como un sexto sentido, como de comunicarnos extrasensorialmente, tu sabes, y sí sí da resultado. Luego cuando platico con las chavas, ellas me dicen que como que entendían lo que yo les quería decir. [...] Claro también hay que vestirse bien perrón, de ponerte una loción que no sea chafa, de ser bien caballeroso con ellas, bien atento, bien galán; pero lo principal es la manera en como tu quieres transmitir tus sentimientos"* (Alumno de segundo año que combinaba exitosamente un desempeño académico destacado y una extensa serie de efímeros noviazgos).

- *"No sé cómo puede haber tanta desidia. El gobierno se está acabando los ecosistemas; le está dando en la torre a la naturaleza y nadie dice nada. La capa de ozono ya casi se acabó y el hielo de los polos se está deshaciendo cada día y nadie se preocupa. El aire ya ni se puede respirar porque nomás contamina los pulmones y sale peor, pero quién le dice algo a las fábricas o a los dueños de los carros que todo el día se la pasan echando smog, Yo creo que hasta que la naturaleza empiece a matar gente es cuando nos vamos a preocupar"* (Alumna de tercer grado de alto rendimiento académico y con una excelente aceptación entre sus compañeras y compañeros).

Con el uso de argumentos extraídos de contextos que suponen letrados pretenden los jóvenes interlocutores darle mayor contundencia y veracidad a sus afirmaciones. Además, la permanente referencia de sí mismos, del yo, en estos coloquios puede observarse como una manera de hacerse presentes, a manera de imágenes especulares, en los discursivos bosquejos de una trama opuesta a los ambientes anodinos en los que muchas veces se desenvuelven en la que se reivindican y adquieren trascendencia. Recrean en estos comentarios un ambiente idealizado en el que refuncionalizan los saberes que circulan en la escuela y "nos dan por esta peculiar vía, antecedentes de su condición sociocultural" (Pogre, *op. cit.*:89).

En estos comentarios se puede observar la visión que tienen de su entorno y las preocupaciones que en esos momentos reclaman su atención (la elección vocacional, sus amoríos, lo sobrenatural, el equilibrio de la sociedad humana con la naturaleza) y la forma en cómo se proyectan en el futuro incierto que se delinea en esas lucubraciones. En las dubitaciones sobre su ulterior desarrollo, la certidumbre de algunos argumentos rescatados de sus materias académicas les brindan cierta seguridad y convicción. Seguramente los

argumentos teóricos utilizados (las dimensiones físicas, los sentidos, el inconsciente, los problemas ecológicos), vistos de manera aislada, pueden parecer inconsecuentes e inexactos pero no se puede dudar de ninguna manera que es un esfuerzo de creación de significados discursivos de parte de los muchachos; no se puede dudar que se trata en una problematización teórica del entorno de los alumnos. Siendo la búsqueda de la aplicabilidad de los saberes escolares por parte de los alumnos un objetivo que se plantean los programas oficiales (SEP, 1993), la utilización de estas ideas no puede dejar de reconocerse, sobre todo ante la manera tradicional y desangelada que se observa cuando los estudiantes responden de manera memorística y mecánica a las preguntas de los maestros sobre las mismas cuestiones.

Este empleo informal de los saberes académicos que hacen los alumnos, dentro de su deficiencia, demuestra que no pasan desapercibidos muchos de los contenidos que dentro del esquema árido de las clases y exámenes parecieran completamente irrelevantes para los jóvenes. Muestran asimismo la vaguedad de algunos conceptos y las lagunas para lograr una comprensión coherente de los temas escolares; cuestiones que reclaman a su vez la necesidad de incidir en el trabajo intrínseco para fomentar la rigurosidad que reclama el manejo de los saberes disciplinares especializados. En este manejo de conocimientos recogidos de su experiencia escolar se puede apreciar también como su uso tiene un importante componente de diferenciación de parte de los muchachos de lo que para ellos es su estatus como personas que cursan un proceso de preparación, de capacitación, que los deslinda de aquellos que no están en estas condiciones y que los integran a quienes sí se educan como ellos. En este tipo de manifestaciones de los jóvenes, utilizadas de manera amplia en sus conversaciones, se encuentra resguardado un fuerte componente identitario.

El tiempo y los espacios estudiantiles en la secundaria

Uno de los investigadores mexicanos que han abordado de manera particular el tema de la problemática de la educación secundaria, Rafael Quiroz (1992), recuerda como para Agnes Heller las categorías de tiempo y espacio adquieren en la vida cotidiana de los sujetos un carácter antropocéntrico (1994). De esta manera se plantea teóricamente cómo para cada individuo, que se enfrenta en su diario acontecer a la resolución de las

vicisitudes inmediatas, su perspectiva de valoración de los espacios y los tiempos en que se desenvuelve tiene una básica referencia del lugar en que se encuentra, el *aquí*, y el momento en que se ubica, el *ahora*³. De esta manera la vida diaria requiere de los sujetos la apremiante necesidad de superar los problemas inmediatos, en los que ellos tienen el papel cardinal de las acciones que habrán de emprender.

En este sentido de ideas esta concepción analítica de la vida cotidiana -que ha adquirido consistencia conceptual en la investigación de los fenómenos educativos en nuestro país- tiene una especial relevancia en el estudio de la etapa inicial de la juventud, como es la que viven los estudiantes de secundaria que analicé. El ingreso a la etapa juvenil, como hemos visto, involucra a los individuos en una serie de exigencias que van encaminadas a concederles el estatus de adultos, pero dentro de márgenes difusos que aplazan de manera indefinida la culminación de esta *moratoria social* (Pérez Islas, 2002). Esta conceptualización de una etapa de desarrollo humano carente de las fronteras simbólicas definicionales que en algunas sociedades tradicionales representaban algunos ritos de paso, lleva a que los parámetros de determinación de la juventud se fijen por la emancipación económica de los individuos de sus grupos domésticos, por su estado civil, por la arbitraria y heterogénea determinación de edades biológicas, o por la paternidad o maternidad, según sea el caso. En este sentido durante el lapso de la juventud, especialmente en su etapa inicial de deslinde de la niñez, se genera una ductilidad de las exigencias que mantiene una relación crítica de demandas de autonomía para quienes transitan por ella ("¡Pórtate como adulto!", "¡No seas infantil!", "¡Madura!", "Ya deberías saberlo"), con constantes observaciones acerca de su heteronomía ("¡Cuando seas adulto..!", "¡Aún estás muy pequeño!", "¡Te falta mucho para conocer la vida!", "No me quieras dar lecciones").

Iniciar la juventud implica sintetizar las cercanas experiencias de una niñez que se debe superar para adaptarse a las exigencias de los grupos sociales con los que se relaciona, con las obligaciones de la planeación de su proyecto de vida marcado con la incertidumbre de un nebuloso futuro. Por ello el equilibrio de esta ambigua conjunción de

³ Esta situación implica una representación particular del medio espacial y temporal en que los estudiantes se ubican. Las representaciones del tiempo y el espacio manejadas por los muchachos nos remiten a un sentido restringido y preciso: a las formas de concebir estas categorías en la vida cotidiana. Desde la concepción helleriana se puede afirmar que "el tiempo en la vida cotidiana, al igual que el espacio, es antropocéntrico. Así como el espacio se refiere al aquí del particular, el tiempo se refiere a su ahora. El sistema de referencia del tiempo es el presente..." (citado en Quiroz, 1992).

tiempos, pasado y futuro, se ubica de manera particularmente intensa en el tiempo presente, con la compleja y vertiginosa transformación de los papeles infantiles y de inopinada madurez que caracterizan a los muchachos y muchachas de esta etapa (Delval, 1994). Este enlace contradictorio de los tiempos requiere para la comprensión de su vivencia de una perspectiva analítica de la categoría de tiempo que considere la existencia de procesos socialmente diferenciados de asumirlo y de las diversas y fluctuantes intensidades de experimentarlo (Valenzuela, 2002).

La unicidad de los fenómenos objetivos que implican las categorías del tiempo y el espacio, nos lleva a comprender el porqué los lugares de desenvolvimiento de los jóvenes tienen al igual que sus momentos y lapsos, una valoración diferencial de vivirlos con respecto a otros grupos etarios. Valoración diferencial de sitios y tiempos que en la comprensión de la perspectiva de los alumnos nos da la oportunidad de acceder a la trama significativa del mundo juvenil, que en muchos aspectos pareciera abrir la embocadura de una cultura distante a la del mundo adulto (Navarro, 2000). Entender la manera en que los alumnos valoran los resquicios de un ámbito sumamente formalizado, como el escolar, resulta de una gran utilidad para acceder a su horizonte comprensivo.

Es importante tener presente que la valoración diferencial de los tiempos y espacios al darse dentro de un contexto en el que existen diferentes intereses, lleva a que en los distintos ámbitos de vivencia se presenten tendencias de control y ejercicio del poder que intentan hacer prevalecer una u otra concepción de dichas categorías de la realidad. En las instituciones educativas el interés por la sistematización de técnicas y la racionalización de procedimientos encaminados al disciplinamiento de los educandos, la concepción foucaultiana del poder (Foucault, 1985) resulta de gran utilidad para su comprensión. Los principios de la espacialización, como base de la *normalización* -en donde cada individuo tiene un lugar específico para realizar una labor y cada actividad tiene su lugar establecido- y del estricto control temporal de las tareas con el uso de meticulosos horarios y la realización de ejercicios repetitivos, evocan de manera automática el funcionamiento tradicional de las escuelas.

Efectivamente la organización del tiempo en las escuelas a través de los calendarios escolares, las jornadas laborales, los periodos de exámenes, los momentos precisos asignados para la duración de las clases, las ceremonias, los recesos, el descanso, para la entrada y la salida (marcados por la inefable chicharra o timbre), los plazos para la entrega

de tareas, para las evaluaciones, para la inscripción o para el cumplimiento de las responsabilidades administrativas, reclaman la atención constante de los integrantes de las comunidades escolares de una manera rigurosa. De manera semejante, el señalamiento puntual de funciones para los espacios de los planteles relaciona cada lugar con un cometido claro e indiscutible: las aulas para estudiar, los laboratorios para hacer experimentos, la biblioteca para leer, los talleres para trabajar, las canchas para hacer deporte, el patio para jugar, las oficinas para realizar trámites administrativos, prefectura para amonestar, etcétera. De esta manera se definen áreas y plazos con límites instrumentales reconocidos, donde el ejercicio de la autoridad marca espacios jurisdiccionales para la vigilancia o la eventual sanción para los posibles desacatos, y cuya obediencia es una exigencia básica para la permanencia en la circunscripción de las escuelas.

Pero estos tiempos y espacios normalizados, que forman parte del sistema académico formal, constituyen también parte de una estructura convencional que en la cotidianidad se amolda a las variables condiciones de desenvolvimiento de los integrantes de las comunidades escolares, a partir del provecho personalizado que se hace de los lugares y momentos que esas categorías abarcan. Efectivamente, dentro de la severidad de los plazos del calendario académico o de la designación oficial del uso de las áreas escolares siempre habrá la posibilidad de alguna excepción que dependerá de alguna prioridad, de algún asunto relevante para los involucrados y del estatus que ocupen los sujetos en las jerarquías de mando que les permita esta arbitrariedad. Así es común ver en las escuelas el manejo arbitrario de las reglas y los lineamientos, en todos los niveles: la inscripción extemporánea de alumnos, la asignación de horarios, el cambio de fechas de exámenes o para la entrega de tareas, la justificación de ausencias, el cambio de los parámetros de evaluación, la adjudicación de becas, la concesión de permisos, la remisión de castigos, etc.

Pero si en este contexto los adultos emplean de manera profusa este mecanismo convencional de modificar el sentido formal de las reglas que implican el uso de los tiempos y los espacios escolares, donde el juicio de los sujetos se apoya en la relevancia que le conceden a alguna cuestión, los alumnos no pueden permanecer ajenos a él y lo emplean también ampliamente. Pero el aprovechamiento de los espacios y tiempos por parte de los estudiantes lleva consigo la necesidad de encubrir de manera más sutil, dada

su condición subalterna, los diversos usos que les dan. De esta forma los jóvenes desarrollan un sistema de ideas y valores que se ubica en forma paralela al concebido por las autoridades. Sistema de ideas y valores respecto a su ámbito de desenvolvimiento al que es necesario acercarnos para comprender su horizonte significativo.

La otra mirada de los espacios y tiempos escolares

a) El cuerpo

El primer ámbito espacial en torno al cual los alumnos centran sus intereses por desarrollar un marco significativo propio que conjugue sus aspiraciones de distinción, aceptación dentro de sus grupos de pares y de autonomía frente a las tendencias de control, es su propio cuerpo. Siendo la pubertad el inicio de la adolescencia y la juventud, sobre los cambios corporales que viven los individuos en este proceso con la aparición de los caracteres sexuales secundarios, el cuerpo se convierte en el centro de la atención, los comentarios y la vigilancia de las personas que los rodean dándole una evidente centralidad. La conciencia de la importancia de su cuerpo en las nuevas relaciones con sus semejantes en su nuevo estatus conduce a que esa esfera de su persona se convierta en un lugar de choque de tendencias de mando encontradas; así el cuerpo se concibe como "objeto y blanco de poder", de vigilancia y control (Foucault, *op. cit.*:140)⁴. En los apartados anteriores hemos visto cómo el énfasis de la educación secundaria por el disciplinamiento de los alumnos y su carácter de *control social* de la juventud (Sandoval, 2000) han desarrollado un sistema de socialización fuertemente normalizado. Este sistema en muchos de sus lineamientos disciplinarios, de manera tácita o expresa, centra su atención en el aspecto corporal de los estudiantes: en el maquillaje, en la forma de vestir o de peinarse, en los gestos y ademanes, en la prohibición de *tatoos* o *piercings*, en la restricción del uso de accesorios de moda, etc. También se ha comentado que en el empeño de educar a los jóvenes al respecto de sus modales, muchos profesores o autoridades exceden sus

⁴ Louise Kaplan plantea en su obra *El adiós a la infancia* (Argentina: Paidós, 1986: 102) una serie de reflexiones al respecto de esta crítica fase de la vida, que me parece interesante reproducir: "Siempre que un niño se convierte en adulto, la sociedad corre peligro. Los mayores sienten temor. Y con razón. El adolescente lucha contra límites personales y los riesgos que asume constituyen amenazas a la tradición. Los adolescentes, con su imponente presencia física y psicológica, nos hacen sentir que ellos representan la fecundidad y la vida nueva. No somos nosotros sino ellos, los procreadores de las generaciones futuras [...] Será mejor que los atemos, los castigemos, los aislemos en el capullo familiar, que modelemos sus cuerpos según nuestras propias pautas de femineidad y virilidad adultas, que los adoctrinemos en las leyes tribales y

atribuciones profesionales para convertirse en centinelas permanentes de las "buenas formas de comportarse", bajo parámetros valorales establecidos por ellos mismos. De esta manera las prácticas habituales de recriminar constantemente a las y los jóvenes de sus maneras de sentarse, de pararse, de comer, etc., son vistas en el medio escolar como algo normal e indiscutible, sin aquilatar las prerrogativas y razones de los superiores ni ponderar las reacciones de los muchachos por ejercer su albedrío de decidir sobre sus cuerpos.

Es común escuchar increpaciones sobre el uso de maquillaje o la manera de vestir ("pareces una mujer de la calle", "debería darte vergüenza", "deja eso para cuando seas grande", "te vistes como monja"), sobre su aspecto físico ("necesitas hacer algo para adelgazar", "no es correcto que muestres tus senos", "te ves como delincuente", "usa ropa más holgada"). Las posturas, los gestos, sus hábitos, su lenguaje, todos los componentes exteriores de la personalidad pasan a ser elementos de auscultación y en el medio escolar es común que cualquier adulto se atribuya el derecho para prescribir recomendaciones a los jóvenes. Estas prerrogativas molestan a los alumnos quienes manifiestan que en las múltiples advertencias que reciben se afecta a su intimidad y que ante la variedad de críticas "nunca le dan gusto a nadie", pues mientras unos les señalan algún aspecto de sus personas otros parecieran indicarles lo contrario.

Dentro de la gama de tonalidades de las molestias manifestadas por los jóvenes respecto a las imposiciones y advertencias sobre sus cuerpos, es frecuente encontrar en los testimonios de los estudiantes argumentos que recuperan ideas aceptadas entre los adultos pero que parecen prohibirse hacia el mundo juvenil. Este veto crea una fragmentación y desarticulación de los sistemas de valores que se admiten entre los adultos que no tienen una clara justificación entre los estudiantes. En el mundo contemporáneo el cuidado del cuerpo, su moldeado, el cubrirlo con señales que denotan prestigio (ropa y accesorios de moda y "de marca", un determinado *look*) ha creado un sistema de valores en donde el modelo de una figura identificada con la etapa juvenil de la vida se ha convertido en un paradigma. El actual dominio indiscutido del consumismo, cuando la mercadotecnia se encarga de crear alrededor de las imágenes publicitarias, al diseño comercial, a la moda el sentido de la vida de las multitudes, ha construido una auténtica cultura de adoración la apariencia externa. En el conjunto de ideas dominantes en

que nos aseguremos de que se postren ante el poder de sus mayores".

la sociedad está la admisión de que el cuerpo es un atributo de primer orden para crear presencia y distinciones, que puede exhibirse, moldearse, gozarse o traficarse, y en donde los jóvenes en pleno desarrollo de sus facultades físicas, psíquicas y emocionales se cuestionan acerca del porqué ellos no lo pueden hacer también. En este sentido perciben una evidente incongruencia entre los que les plantean los adultos acerca del recato personal que deben observar y en lo que por las más diversas formas van aprendiendo acerca de la importancia de la corporalidad para ganar espacios y reconocimiento social. Elementos que en la construcción de sus identidades tienen una conveniencia fundamental, por lo que no los pueden desdeñar y en el culto de los aspectos externos de sus personas realizan los más sofocantes sacrificios de inversión económica y de tiempo para ataviarse, para modelarse con severas dietas y ejercicios, para autoanalizarse, justificarse y proyectarse.

De esta manera las críticas acerca de las formas de comportarse de los alumnos, en donde se concede una importancia decisiva a sus imágenes, requieren comprender el orden de ideas prevalecientes acerca del tema de sus cuerpos. Se han descrito a lo largo de este trabajo algunas de las variadas formas en que las alumnas y los alumnos aprovechan sus atributos físicos ante sus profesores para obtener una mejor calificación, para afianzar sus campos de dominio y jerarquía entre sus pares, o para ganar un espacio de respeto ante otros individuos, como homologías de un primitivo estadio social. También he testimoniado la manera en que los alumnos plantean la falta de congruencia de sus mentores, cuando éstos los amonestan por sus actitudes personales cuando ellos adolecen de las mismas deficiencias y que, dentro de la visión de los jóvenes, el argumento de la mayor edad no es causa justificable para ejercer derecho de propiedad sobre las maneras de vestir, de maquillarse, de flirtear con sus compañeros, de ejercer una autoridad interna con respecto a su cuerpo.

b) Las aulas

Dentro de los espacios que existen en las escuelas y en donde se puede analizar de mejor forma el desenvolvimiento de los alumnos, los salones de clase y los grupos académicos que los albergan, constituyen el ámbito en los que de manera condensada se pueden observar algunas de las prácticas más significativas de este sector de la comunidad escolar. Los grupos académicos son las unidades administrativas en torno a las cuales las

autoridades planifican horarios, asignan profesores, distribuyen las aulas, organizan los trámites burocráticos y, en general, alrededor de los cuales se articulan los procesos de la gestión escolar.

Una característica del trato y la distribución de los grupos académicos en los inmuebles escolares es que dentro de las estrategias de las autoridades se encuentra la necesidad de ejercer sobre ellos una eficaz vigilancia. El conjunto del inmueble escolar y su organización denotan en general una particular concepción del ejercicio del control: las áreas burocrático-administrativas serán las que estén ligadas de manera más estrecha con las oficinas de los directivos, denotando la vital importancia que tienen para la autoridad las funciones que ahí se realizan; las oficinas de coordinación académica de los profesores sintomáticamente también tienen una relación espacial de mayor cercanía con las autoridades superiores y con las oficinas administrativas, que con los espacios que comparten cotidianamente los maestros que dirigen; por su parte las funciones de supervisión y reprensión que ejerce la prefectura y los "servicios estudiantiles complementarios", tendrán una relación más directa con los alumnos y sus oficinas están más inmediatas al paso de los estudiantes y los padres de familia y están mejor ubicadas para otear el desenvolvimiento de los muchachos durante la jornada escolar.

En esta disposición de espacios y tareas, las actitudes que asumen los alumnos en cada una de ellas indican la representación que estos lugares les generan. La circunspección y el aire de recelo que asumen al entrar a los espacios de los directivos y en las oficinas administrativas contrasta radicalmente con la manera desenfadada con que actúan fuera de ellos, como diferenciando con sus actitudes los lugares en que se sienten más reconocidos de aquellos en los que se consideran extraños. Es de notarse también como los lugares que ocupan la biblioteca, el auditorio y los laboratorios, carecen de la vitalidad que requería un aprovechamiento didáctico más intensivo, observándolos comúnmente desolados y creándose en ellos una atmósfera de formalidad que se contrapone a la franqueza que deberían proyectar hacia las comunidades escolares, para promover su uso corriente por parte de éstas.

Es frecuente observar en esta peculiar organización como las áreas con menores posibilidades de ser supervisadas se les asignan a los grupos de primer año y, por ende, a los de segundo y tercer año, en los que se genera una mayor preocupación para controlarlos, se les ubica en las zonas con mejores condiciones para vigilarlos. Dentro de

esta estrategia se encuentra también el nombramiento de los profesores y prefectos que habrán de atender a los grupos: los más experimentados y eficientes en el disciplinamiento de los muchachos, los de "más confianza", son, por lo regular, destinados para trabajar con los estudiantes de segundo y tercer año. También se puede constatar como en la formación del listado de alumnos que constituirán un grupo académico determinado, se procura separar a los jóvenes con antecedentes de rebeldía y mezclarlos con los muchachos "de buen comportamiento". Por supuesto con los alumnos de nuevo ingreso, al carecer las autoridades de elementos que permitan conocer sus comportamientos precedentes, comúnmente los grupos se forman de manera aleatoria.

Estas medidas cautelares tienen como fundamento un perfecto conocimiento de la importancia que tienen los grupos para el funcionamiento de la escuela. En la relación que establecen los profesores y alumnos durante las clases diarias -relación que como lo expliqué con anterioridad sintetiza de manera simbólica el proceso de enseñanza-aprendizaje, estructurando alrededor de ella gran parte de las actividades de la vida de las escuelas- es en donde se observa en primera instancia la relación pedagógica de exposición de los temas académicos, y en donde se concretan las estrategias del trabajo docente y de recepción y trato inicial de los contenidos por parte de los estudiantes. Por ello en este nexo, educador-educando, se concentran principalmente las expectativas del funcionamiento de las instituciones (Coll, 1993) y el espacio de las aulas es el lugar en el que convergen los distintos intereses que existen alrededor de las escuelas.

De esta forma el recinto de las aulas se ha convertido en el terreno más estudiado por los investigadores de tema educativos, y los nexos internos en que más han centrado su atención los estudiosos son los que concatenan el proceso de enseñanza-aprendizaje en una perspectiva psico-pedagógica (Ogbu, 1993, Wolcott, 1993). En mi propuesta analítica he sostenido que resulta necesario, para una mejor comprensión del desarrollo de la comunidad estudiantil, acercarse al reconocimiento de los marcos significativos y valorales que construyen sus integrantes y a las interrelaciones que establecen entre ellos y con las otras personas que participan alrededor de su educación, en su papel de alumnos y como sujetos que transitan por su etapa juvenil.

En este sentido en el transcurso de mi exposición he venido planteando diferentes observaciones del proceder de los alumnos dentro de las aulas. He señalado que sus conductas de menosprecio a los temas académicos denotan la falta de relevancia y

pertinencia de los contenidos curriculares hacia los alumnos y que diversos estudios han demostrado (Quiroz, 1992, Ynclán, 1998, Schmelkes, 2004). Muchas de las actitudes de los jóvenes que se observan dentro del salón de clases al jugar de manera persistente, de rebeldía en contra de los maestros, de dar prioridad a los asuntos de sus amigos, tienen ese basamento de falta de significatividad de las propuestas curriculares que se les hacen.

Es evidente que durante las sesiones, entre los reiterados gritos de los profesores por imponer su autoridad, las llamadas de atención a los alumnos, el desarrollo sus exposiciones académicas, y las bromas de los alumnos, la sistemática comunicación entre ellos, las constantes contradicciones a sus mentores y la desviación de su atención por los más minúsculos detalles, se manifiesta una disputa entre los profesores y alumnos por imponer, abierta o tácitamente, los criterios de las partes en torno a cómo aprovechar el tiempo en las clases. Al concentrarnos en el ambiente que se crea en los pasillos de las escuelas secundarias, en medio de los constantes gritos de los mentores, de los murmullos y risas de los alumnos, el constante arrastrar de las bancas, el golpeteo en los pizarrones y las paredes, el agudo rechinado de las tizas o plumones sobre las pizarras, el correteo precipitado de los adolescentes, podemos reconstruir mentalmente esa pugna de intereses presente en la vida cotidiana de los planteles.

Una profesora me hacía un comentario que dentro de su simpleza encierra una interesante realidad. Decía: "si por los muchachos fuera, ellos serían felices pasándose el tiempo en la escuela jugando". Efectivamente, entre la subyugadora necesidad de saber si ella o él le gustan a alguien, de pasar el chisme más candente, de presumir algún artículo de moda, de jugar un decisivo partido de fútbol, de aclarar una acalorada controversia sobre los artistas del momento, o simplemente -como decía Renato Leduc- de aprovechar "la dicha inicua de perder el tiempo" con los cuates, la duración de las clases les parecen interminables. Al paso de los lentos minutos en que para ellos les transcurren las sesiones, se crea un desasosiego que aprovechan los múltiples canales informales de comunicación y las redes de solidaridad que caracterizan a las comunidades estudiantiles (Levinson, 2002), para romper con la monotonía de las clases con alguna bafa que despabile a los compañeros. En su momento expliqué como esta arena de intereses profundamente encontrados -y que no tienen que ser fatalmente así como lo demuestran las estrategias didácticas de algunos profesores innovadores que atrapan el interés, la participación y simpatía de los jóvenes- conduce a un círculo vicioso ante el prurito disciplinario de la

educación secundaria (Zubillaga, 1998), que lleva a los maestros a imponer el orden ante las manifestaciones de alboroto de sus alumnos, por encima de la búsqueda de alternativas en la enseñanza, ante lo que los muchachos responden con otras formas de vulnerar las normas y el orden impuesto.

En estas situaciones son manifiestas las diferentes formas de percibir el tiempo entre los profesores y alumnos. Mientras que los mentores están más interesados en avanzar en cubrir el programa de su materia y cubrir los requisitos administrativos que se les exigen (Quiroz, *op. cit.*), los alumnos involucran en la evaluación del decurso de sus actividades académicas sus intereses, proyectos y expectativas. Existe una evidente manera diferencial de considerar el tiempo por parte de los muchachos, en la que se la perspectiva de un tiempo lineal pareciera romperse al introducir la variable de la *intensidad* con que los jóvenes pretenden comprimir un cúmulo de eventos y vivencias diversas en breves lapsos (Valenzuela, 2002). En esta representación del tiempo cotidiano -haciéndolo depender de sus contenidos vivenciales, de sus intereses y expectativas inmediatas- los estudiantes tienen una mudable percepción de él: habrá momentos en que ese tiempo se desarrolla para ellos con una lentitud insoportable y soñolienta, para variar en otro momento inmediato a una sensación de que la rapidez de los momentos los arrastra en una vertiginosa actuación en la que pareciera que quisieran hacer mil cosas a la vez. Así, es común observar como en algunos instantes los jóvenes realizan inopinados giros en su conducta, estado de ánimo, concentración, de enamoramientos o de odios, de fortaleza física o debilidad, etc., que en la diacronía de la sucesión de hechos de la vida adulta parecieran carecer de toda lógica. En esta compleja intensidad de vivir su tiempo y ante la perplejidad que causan en los adultos sus repentinos virajes, es recurrente escuchar la declaración de que actúan así simplemente porque están dementes: "*no nos haga caso, los que pasa es que todos estamos locos*", me manifestaba el líder de un grupo mientras sus compañeros con risas y gestos cómicos respaldaban jocosamente tal afirmación.

Entre los alumnos se produce una ponderación, de alta estima para ellos, acerca de los lugares en los que se ubican regularmente durante el desarrollo de las clases. Estas estimaciones dependen de la manera en que asuman su papel como alumnos y de una serie de circunstancias contingentes que varían constantemente. Para los chicos "matados" la cercanía de sus pupitres con el profesor es altamente apreciada. Estando en las primeras filas de las bancas no sólo se colocan estos alumnos en mejor posición de

escuchar al profesor y de seguir los apuntes hechos en el pizarrón, sino que se ayudan mejor para el rompimiento de la invisibilidad que la masificación de los grupos les genera ante los docentes, y a los cuales les impide el reconocimiento de las cualidades individuales de sus discípulos. Los “cerebritos” -como también se les denomina peyorativamente a los alumnos sobresalientes académicamente, por parte de sus incisivos compañeros- al tratar de colocarse cerca de sus profesores se deslindan, aparentemente, también de los alumnos “relajientos” y calculan que en las constantes controversias con las autoridades acerca de cuáles estudiantes fueron causantes de algún barullo, en las primeras filas tendrán la mejor posibilidad de demostrar su inocencia.

Por su parte, los jóvenes que se ubican voluntariamente en las partes posteriores de los salones, tratan de tender distancias que les permitan cierto cobijo de la vigilancia de sus profesores para ensimismarse en sus constantes momentos de distracción. En las partes posteriores de los salones se genera una socialidad más fuerte entre los alumnos de los grupos, que mantiene esa intensa vida social incluso durante el desarrollo de las clases: la circulación de comentarios, ya sea por “recaditos” escritos, por señas, o de viva voz, se concentra en esa área; las bromas que se hacen los alumnos o las mofas que lanzan en contra de los maestros también tienen una constante fuente entre los chicos “de atrás”, que se pertrechan entre sus compañeros de las primeras filas. El sentarse en los extremos del aula genera entre los jóvenes una idea de marcaje de fronteras con la autoridad del profesor, mediante un distanciamiento que le permite actuar frente a sus compañeros con más autoridad de una supuesta “independencia”. Es común observar en este sentido como ante una broma de sus profesores los chicos de “adelante” celebran las chanzas, mientras los de “atrás” miran con desdén a sus compañeros con impasibles rostros.

Estar en la zona de mayor bullicio genera también mayores compromisos de confidencialidad de las personas que se encuentran ahí. *“Quieras o no le tienes que entrar. Ahí no es que te guste o no; es que tienes que jalar parejo”*, me comentaba una alumna que tenía fama de ser muy seria y que por estar ubicada en la última banca de su fila era testigo y cómplice permanente de los desórdenes de sus compañeros, al participar con su disimulo en tales actos. Al estar los chicos en oportunidad de elegir el lugar que deseen al interior del salón, la regla básica es la de agruparse con las amistades más cercanas. Pero este principio básico genera un problema ante los profesores que dan legitimidad a esa inicial composición de los grupos, pues lo efímero de muchos de los afectos que se

dispensan entre los alumnos y que se desvanecen rápidamente (simpatías que en su momento parecían imperecederas), hace incongruentes las formas en que se habían organizado. Esto provoca que los originales lugares que habían escogido para estar cerca de sus afines, se conviertan finalmente en lugares aborrecidos y se constituyen en trabas insostenibles para el buen desempeño académico de los educandos, al negarse muchas veces hasta la palabra entre vecinos. Esta situación lleva a que muchos profesores opten por un reacomodo arbitrario de los grupos, asignándoles a los muchachos lugares que ellos destinan unilateralmente (separando a los amigos, colocando a los más inquietos adelante, sentándolos en orden de la lista de asistencia, intercalando alumnos de diferente sexo, etc.) para evitar en su trabajo las repercusiones negativas de las variables relaciones de los educandos. No obstante estos proyectos, la dinámica de relaciones que establecen los alumnos y que tiene una inercia propia conlleva a que los aspectos que retrasan y distraen la atención de los estudiantes durante las clases, se regeneren periódicamente cualesquiera que sean las recomposiciones que se hagan al interior del aula. Indefectiblemente se establecerán nuevas amistades, jerarquías, alianzas, amoríos, etc., de una duración incierta; relaciones evanescentes que, ante su consumación, los adolescentes asumen con actitudes radicales lo que introduce nuevas cuñas para la creación de un ambiente propicio para el trabajo académico.

Es importante hacer notar que a pesar de las fuertes diferencias que puedan producirse en los grupos y de los inevitables choques que se presentan, la preservación de un elemental tejido de las redes de solidaridad que caracterizan a la cultura de los estudiantes de secundaria (Levinson, *op. cit.*) siempre se mantendrá. Podrá darse, por ejemplo, el caso aislado de que un alumno denuncie a un compañero con quien se tenga una discordia, de alguna falta ante las autoridades, pero en todo caso se velará el mantenimiento de los canales para copiar en los exámenes, para pasar información, para presionar o embaucar a los profesores, para guardar un secreto que ataña al colectivo, etc., pues en gran medida de ello depende su subsistencia en la escuela. Son actitudes cuya definición tácita y compromisos de obligatoriedad circulan profusamente de manera informal en calidad de *marcadores de afiliación* de los alumnos al sistema estudiantil convencional (Coulon, 1995) y cuya observación y seguimiento de pautas permite su desenvolvimiento en él.

Las bancas que se alinean junto a las ventanas son un objeto permanente de disputa, pues son especialmente cotizadas por el importante canal de comunicación con el exterior que representa su colocación privilegiada. De esta forma es común observar como los alumnos que se sientan en esta sección frecuentemente se quedan mirando hacia fuera, por largos momentos, a un punto indeterminado del espacio olvidándose por completo de su entorno. También se aprovecha esta posición estratégica para observar el paso de los alumnos y maestros y hacer de ellos objeto de las más variadas críticas o para comunicarse con algún conocido con el auxilio de las más ingeniosas tretas (haciendo carteles o aventando papeles con misivas, por ejemplo) o con lenguajes corporales a base de una mímica con la que supuestamente no interfieren con el desarrollo de la exposición de sus profesores. Las esquinas (sobre todo las más alejadas del área central) en cambio, son lugares que difícilmente se disputan. Se escogen entre aquellos chicos que prefieren apartarse de sus compañeros para ver pasar, taciturnos e ignorados, el transcurso de la jornada y mirar de lejos la algarabía de sus compañeros. Las esquinas también son utilizadas por parte de los profesores para colocar ahí de manera punitiva a algún inquieto alumno al que quisieran aislar del grupo y marcarlo de esa forma como indeseable.

Es importante señalar en este momento los cambios de actitudes que sufren los alumnos al quedar solos en las aulas. Sus posturas y estados de ánimo contrastan notablemente con las que tenían en la presencia de sus mentores y que denota la sujeción a la que se sentían sometidos. Cual si les impeliera un resorte, la mayoría de los muchachos apenas esperan que los profesores crucen la puerta de salida para saltar de sus lugares, dirigirse a sus compañeros, acercarse a sus parejas, buscar algo afanosamente en sus mochilas, maquillarse rápidamente, husmear por las ventanas para llamar la atención –casi siempre a gritos y con grandes ademanes- de algún conocido o colocarse en hilera a entrada del salón, procurando respetar la línea imaginaria que separa su aula del exterior, inclinando el tronco de sus cuerpos para avistar sigilosamente los pasillos y, los más audaces, a salirse sin permiso del aula con cualquier pretexto. En los corrillos se comentan de manera presurosa las nuevas, se reviven jocosamente las bromas que se hicieron en la clase que terminó, se recuerdan las olvidadas tareas para pasarse presurosamente los trabajos y se alistan para la siguiente materia. Estos intervalos son aprovechados por las impetuosas parejas para prodigarse caricias, besos y palabras de amor en medio de un impresionante desorden que curiosamente las cobija y del que

parecen permanecer ajenos. Otros aspirantes a deportistas improvisan un imaginario campo de fútbol con unas hechizas pelotas de papel, mientras otros compiten en “vencidas” o realizando actos de gimnasia al saltar las bancas o corretearse por el salón, ante la tolerancia de los demás. Todo con una sorprendente celeridad en la que se aprovecha cada instante de los breves lapsos de descanso que les da el arribo del siguiente profesor.

c) Los baños

A diferencia de los salones de clases, en los que los alumnos construyen tramas de significados y valores a partir de un lugar especialmente asignado para albergarlos durante la jornada escolar, fue revelador para mi análisis descubrir la manera como se arman marcos significativos de gran consistencia en las áreas más inusitadas. Quizá el espacio alternativo que más llamó mi atención por la manera en que era aprovechado para realizar una serie de singulares prácticas fue, curiosamente, el área de los servicios sanitarios de las escuelas, los baños escolares.

A primera vista llamaba la atención la manera en que las paredes de los retretes de los planteles escolares que yo conocía eran profusamente aprovechadas para trazar *graffitis*, dejar llamativas notas de los alumnos -algunas de amenazas y otras de confesión de algún amor escondido-, así como para garabatear en ellas algún mal dibujo o un rudimentario ejercicio poético. Estas prácticas que tomadas de manera aislada no pasarían de un simple apunte descriptivo, al relacionarlas con otros usos regulares que los alumnos le daban a estos espacios fue atrayendo poco a poco mi interés. Efectivamente, además de los obvios usos de limpieza, los baños son ampliamente usados por los alumnos como espacios para escaparse de la vigilante mirada de los prefectos y “volarse” las clases, con cierta garantía de resguardo al interior de sus fétidos muros. Es común encontrar al interior de estos servicios a uno o más chicos que sin hacer otra cosa esperan pacientemente en silencio que pasen los minutos de alguna clase que los enfrente a un temible profesor. De manera regular esas áreas son también usadas para ajustar cuentas entre los muchachos y muchachas. Esta peculiar utilidad, que fue acertadamente captada en un momento culminante de la película “*Perfume de violetas*”, da pie a que muchas de las airadas discusiones que ahí se entablan conduzcan a los rijosos a francas peleas que involucran frecuentemente, además de los rivales iniciales, a otros chicos.

A la par de esas observaciones fui recopilando otros datos que sirvieron para darme una idea más amplia de esa peculiar construcción de sentidos de los espacios de las secundarias. Era notable como muchos de los chicos que apaciblemente llegaban al área de los sanitarios cambiaban radicalmente su actitud al entrar a ellos: era frecuente escuchar como los jóvenes daban gritos desaforados -cual incontenibles desfuegos de una mal acumulada tensión-, inmediatamente al ingresar a los baños y retornar inopinadamente a una actitud apacible al salir de ellos; era común oír como proferían los más floridos improperios o la manera en que con descaro hablaban de los atributos físicos que les atraían o les desagradaban, de sus compañeras o compañeros, según el caso. Estos desahogos los llevaban a cabo al unísono de la realización de sus necesidades evacuatorias, de una rápida limpieza o de un concienzudo arreglo, creando un curioso cuadro en el que el vertiginoso aprovechamiento del tiempo marcaba las pautas de una amena comedia. También fue habitual constatar como esos restringidos lugares se utilizaban para entablar acuerdos de alguna turbia negociación (recuérdese que en uno de los planteles investigados los horarios de uso de los retretes estaba acotado por la certeza de que en ellos se distribuían drogas), para planear alguna trastada subida de tono, o intercambiar confidencias que requerían de la seguridad que les daba ese apartado y lúgubre refugio.

En las entrevistas que sostuve con los jóvenes pude documentar que además de las prácticas referidas, en los baños los chicos aprovechaban para desarrollar un conjunto de peculiares juegos como por ejemplo el competir por demostrar la mayor longitud de sus penes, el alcance del lanzamiento de sus orines o el desafío de albuces, actividades que difícilmente fuera de ese sitio realizarían con tanta seguridad. Además, se me señaló como este tipo de prácticas no son exclusivas de los varones pues, al decir de algunos testimonios, las muchachas son las que más se “desatan” en los sanitarios. Después de las horas de clase pude percatarme personalmente el estado físico de los retretes femeniles y, efectivamente, pude considerar que si las condiciones materiales pudieran decirnos del estado de ánimo de sus usuarios, la inquietud de las jóvenes superaría la de sus compañeros. En los casos que pude observar había tantos o más *graffitis* que en el de los hombres; las leyendas amenazadoras proliferaban, al igual que las imprecaciones; los destrozos del mobiliario, podían servir, a su vez, como un dato fidedigno para inferir el gran desasosiego de sus usuarias, que contrasta con la apariencia sosegada de la mayoría de

las alumnas. Las constantes riñas que se generaban en el baño de las señoritas y que reclamaban la urgente intervención de las autoridades escolares también orienta en el conocimiento de estos singulares usos de estas áreas escolares.

Las cómplices sonrisas de los jóvenes al relatarme sus aventuras en los retretes, el tono de confidencialidad de sus pláticas y las miradas huidizas con que acompañaban sus confidencias, me indicaban la revelación de aspectos que para ellos tenían un especial significado y que, me parecía, tenía que justipreciar. Ligada a estos testimonios, la regularidad de estas prácticas que pudieran parecer obra de puntuales prescripciones y que encontré en los más diversos contextos escolares, considero, puede ayudar en la mejor comprensión de la cultura estudiantil. El uso del área de los sanitarios como un resguardo de las miradas vigilantes de las autoridades escolares para realizar ahí unas actividades que en el imaginario colectivo se consideran deplorables y vergonzantes, nos habla de la importancia que conceden a esa breve área para desahogar múltiples tensiones que acumulan en sus vidas y que con la realización de actos que contravienen a las buenas costumbres ajustan simbólicamente cuentas en contra de un determinado orden.

La relación que hacen de un área destinada para la evacuación de sus excrementos les genera una representación escatológica de un ambiente propicio para desatar ampliamente acciones que en los marcos del decoro público pudieran parecer abyectas. Las representaciones de execración que se sintetizan en las nociones de los improperios más comunes como "la cagaste", "eres una mierda", "a la verga", encuentran el lugar propicio para materializarse a través de acciones como gritos, riñas, rayados, arteras componendas, o simples evasiones de clases, en donde parecieran adquirir carta de naturalización y permitieran un actuar más desenfadado de los jóvenes. El amparo que presta un espacio escasamente frecuentado por los adultos permite además llevar a cabo una serie de actos de inversión de la condición subalterna de los alumnos al marcar un territorio en el que pueden resolver sus conflictos al tú por tú sin la intervención protectora de los mayores, contando cuando más con la presencia de un alentador público que sabe tácitamente que su participación ahí implica complicidad. Un lugar donde pueden manifestar sin tapujos las opiniones que en otros lados deberían guardar y donde puede soltar las ofensas y malestares, cual excreciones, para mostrarse a sí mismos o a un pequeño grupo de pares sus propias razones acalladas en otro lugar; para demostrar a través del destrozo del mobiliario, del rayado de paredes o de concursos acerca de la

longitud de sus falos, de potencia de eructos y ventosidades intestinales, una valía y singularidad menospreciada fuera de esos límites.

d) Los patios y escaleras.

De manera semejante a lo que ocurre en los retretes en otros sitios de las instalaciones escolares los jóvenes van asignando sus propias valoraciones y sentidos a partir de una serie de elementos que dentro de su perspectiva les parecen significativos. El patio, por ejemplo, deviene en un espacio de singular relevancia para los muchachos, especialmente en el tiempo que se destina a los recesos. En los momentos en que se encuentran en clases es frecuente ver a los jóvenes desplazarse con sigilo por esta amplia área (especialmente cuando van solos), como disimulando su evidente presencia ante miradas extrañas. En las horas de la formación y de las ceremonias cívicas los chicos llevan a cabo un intenso juego de desacato de las indicaciones de sus superiores y de simulación de disciplina, pero dentro de los restringidos marcos que implica la permanente vigilancia. En estos momentos sólo los más atrevidos rompen con el ambiente solemne de los actos para aparecer ante la comunidad como ejemplo de intrepidez, y sujetándose la mayoría de los estudiantes finalmente, a regañadientes, a las prescripciones de los adultos. Pero el patio escolar, en los descansos destinados especialmente para que los alumnos consuman sus alimentos, se transforma en un ámbito en el que los escasos minutos⁵ son de enorme importancia para ellos. Durante este lapso se puede observar que los chicos se unen con sus compañeros más allegados, formando en su mayoría pequeños grupos que pasan a ocupar lugares que evidentemente han elegido de antemano y sobre los que han ganado cierto derecho. Mientras un conjunto desordenado de alumnos se apiñan en la estrecha tienda o "cooperativa escolar" para adquirir sus golosinas, otros se dedican a circundar con aparente desorientación en la pavimentada plaza ante las miradas de unos condiscípulos que se sientan en las bancas y banquetas que rodean ese espacio.

En el barullo que conforman los alocados chicos que imprudentemente se corretean zigzagueantes entre sus compañeros, los que juegan fútbol, cual si estuvieran a campo abierto, los que consumen despreocupadamente sus alimentos, entre gritos y risas, se

⁵ En el caso de los planteles investigados los recesos se reducen a veinte minutos de descanso. En este lapso hay que tomar en consideración que desde el toque de la chicharra, el guardar los útiles de la última clase, el coger el *lunch* y trasladarse al patio, a veces bajando escaleras y cruzando pasillos, se invierten valiosos minutos que afectan el tiempo real

pueden percibir algunas tendencias regulares que indican de manera tenue un marco de valores que se genera en la comunidad estudiantil. La oportunidad que representan esos minutos de convivencia y de relación entre los jóvenes de distintos grupos y grados, no se desaprovecha por parte de aquellos o aquellas que han elegido a un eventual candidato para una aventura sentimental, para aclarar alguna situación entre las partes de algún litigio o efectuar alguna broma, para intercambiar impresiones, artículos, o simplemente para reconocer el terreno en que se desenvuelven.

Si es cierto que de la vista nace el amor también lo es el que de ella nace el temor, y en esta intensa interacción, apretada en tiempos y espacios, se dan los momentos clave para establecer jerarquías y demarcar campos de control. Al encontrarse en esta aglomeración de cara a cara con compañeros y compañeras de distintas edades y grados, las actitudes y posturas, los lenguajes y vestuarios, los peinados y el grupos de personas con quienes se acompañan, prácticamente todos los mensajes que puedan transmitir, adquieren en este contexto un carácter simbólico cuya interpretación está envuelta en los códigos y valores que manejan los chicos. En esta intercomunicación la densidad de mensajes requiere de la participación de todos los sentidos para captarlos: los olores de las lociones y perfumes, el tono de las voces, la música de los *walkman*, la forma de pararse, de mirar, los peinados, la forma de saludarse, prácticamente todos los contactos llevan mensajes que hay que captar, convirtiéndose estos momentos en experiencias de intensa interrelación sensual. Por ejemplo, un muchacho que juega regularmente con un grupo de chicas sabe que no puede aspirar a competir con los líderes de los grupos que con base a otras virtudes de dominio pueden establecer una red de mando sobre otros. Los líderes o aspirantes a serlo arman un séquito dentro del cual sus posturas, su lenguaje, su vestimenta, sus ademanes, sus peinados, su "facha" entera tiene que reflejar seguridad, admiración y temor.

Dentro de las virtudes que mayor peso tienen para lograr un reconocimiento, respeto y aceptación colectiva, entre los alumnos varones, está principalmente la fuerza física y el atractivo que tengan con las muchachas; su destreza para los deportes, para el baile, para el galanteo, para "rifársela" en las riñas y, en un lugar secundario su aprovechamiento académico. Entre las jóvenes el atributo de la belleza y la presencia que irradian a través

de descanso para los muchachos.

del *look*, y que sintetizan en el uso de un vestuario cuidado, maquillajes, peinados, lenguajes desenvueltos y actitudes de apertura para entablar amistades, son los elementos que mejor se ponderan en la comunidad estudiantil para llegar a ser popular⁶.

A pesar de ocupar en los recesos un espacio abierto como el patio, los alumnos saben que estos minutos son de ellos y los aprovechan de manera vívida. La presencia lejana de los prefectos y de algunos profesores, quienes evitan intervenir en los actos de los chicos durante este lapso –a no ser por un evento extraordinario como una gresca-, y con la conciencia de que la multitud los cobija, los jóvenes actúan de manera más desenvuelta, por lo que se pueden observar de forma palpable muchas de las acciones que en otros contextos se tratan de recatar. Es fácil percatarse que los recovecos que forman las construcciones y que evitan la vigilancia de extraños, se convierten en excelentes refugios para transgredir las normas. En minúsculos espacios que los amparan se pueden observar a los muchachos echándose un ardiente “faje”, jugando a las cartas, leyendo revistas pornográficas, aventándose un “tiro”, amistoso o real, ingiriendo bebidas alcohólicas disfrazadas en inofensivos envases de refrescos o drogándose. Espacios que, curiosamente, cual legado generacional, van ocupando al paso de los años diferentes protagonistas pero con los mismos hábitos.

En todas estas situaciones es posible observar la reiteración de unas reglas de las que ya he hecho mención: ya sea en el mimetismo que generan la multitud y los uniformes escolares o la búsqueda de refugios para explayarse en ellos, durante los periodos de los recesos, siempre se va a intentar el rompimiento de una sistemática y sofocante guardia de la que los alumnos se sienten objeto; asimismo, con las atrevidas prácticas que en esas circunstancias se llevan a cabo, los estudiantes cuestionan frontalmente los mandatos superiores; en estos actos las redes de solidaridad estudiantil se convierten en el mejor

⁶ En el tiempo que duró mi investigación atestigüé un curioso proceso de consolidación de un término característico del lenguaje juvenil, hoy en boga. Me refiero a la expresión “ser popular”. Al trabajar con seis generaciones distintas de alumnos, pude observar como para las generaciones de 1999 esta expresión -utilizada en los medios estudiantiles anglosajones y recuperada por algunos estudiantes mexicanos a través de las series televisivas y películas extranjeras para designar la aceptación, buena fama y exaltación colectiva de algunos alumnos, especialmente mujeres- era ampliamente rechazada. En las dos escuelas en que realicé mi investigación era perceptible que para los muchachos la palabra “popular” reflejaba hace un lustro una imagen de gente franca, sencilla, “de pueblo”, y evitaban su uso. Al paso de las generaciones y por la constante reiteración en los medios masivos de comunicación de dicho término, en su sentido de ser sujetos de admiración, es palpable un giro actual en el lenguaje de los jóvenes. Entre los estudiantes de las generaciones actuales “ser popular” es una idea que articula evidentemente muchas de sus acciones e ideas. A este vocablo se le ha conferido una representación paradigmática (Nauhardt, 1997) que condiciona muchas de las aspiraciones de los jóvenes en el medio estudiantil. En este sentido la empleo en mi análisis.

resguardo para precaverse de posibles riesgos y en esta trama todos los alumnos se ven involucrados de una forma u otra, por acción u omisión; por último, el ámbito escolar se ubica como un medio idóneo para que los jóvenes desarrollen las prácticas del flirteo, de los juegos eróticos, del acercamiento a las drogas o al alcoholismo, etc., con el asilo que la institución educativa les presta y que en otros espacios les sería difícil efectuar con la intensidad que ahí lo hacen. Por estos elementos se puede asegurar que la escuela secundaria conjuga para los estudiantes dos sentidos simbólicos opuestos: la de un espacio de formación formal e informal de trascendencia para ellos por las experiencias y las relaciones que ahí entablan, y la del espacio de vigilancia sistemática que constriñe su libre albedrío ya al que tratan de contravenir. Tendencias encontradas que salen frecuentemente a la luz con adjetivos encomiásticos para la institución o con diatribas y quejas en su contra, como los que vimos al inicio de este capítulo.

De manera similar a los recovecos de los patios, las escaleras son lugares ampliamente utilizados para evadir la vigilancia de las autoridades y realizar ahí múltiples prácticas que contravienen las normas de la escuela. Es evidente que en esos espacios es donde una mayor cantidad de *graffitis* se realizan en el interior de las instituciones educativas. La aparición de los rayados estilizados se dan en las escaleras más que en las aulas -donde la concentración de los grupos académicos acotan las listas de los sospechosos en las indagaciones de los superiores-, porque en el arte de eludir la vigilancia y contravenir las normas con estas expresiones artísticas los lugares abiertos son una condición de escenificación para reconocerse entre sus grupos, *crews*, y darle peso a sus enigmáticas firmas o *tags* (Sánchez Guerrero, 2002).

En el recorrido de las escalinatas es frecuente encontrar a apasionadas parejas que se prodigan caricias ante las codiciosas miradas del casual público que las observa en su recorrido. También son lugar privilegiado para realizar arriesgados juegos de deslizamiento por los pasamanos, para correr, empujar y gritar (en clara contradicción de las recomendaciones expresas de los consabidos letreros de prevención de accidentes que ahí se colocan) o para hacer estratégicos descansos en los escalones para dejar correr el tiempo de alguna clase. Por estas razones las escaleras son lugares donde las escuelas padecen también un gran número de accidentes de diferentes magnitudes y por lo cual son espacios de especial vigilancia adulta, a pesar de la dificultad natural que por su estructura tiene su supervisión. Es común encontrar al final de las escaleras el lugar de trabajo de un

perfecto o a algún acucioso directivo inspeccionándolas. También son estas construcciones donde las instalaciones escolares aprovechan las ventajas de las celosías, esos ladrillos en forma de barras enrejadas, que amplían la vista y la vigilancia sobre estas preocupantes áreas. Conjugando de manera curiosa esos objetos de construcción una función arquitectónica de aireación y limpieza con una tarea simbólica de erradicación de hábitos indebidos, execrables.

e) Las inmediaciones de la escuela

Sin ser fronteras terminantes, la jornada académica y el inmueble escolar son claramente límites que someten o eximen de determinadas atribuciones a sus integrantes. Llama la atención observar a los alumnos a la salida de las escuelas asumir actitudes efusivas o melancólicas que contrastan notablemente no sólo con las que observaban momentos antes al interior del plantel, sino también en vísperas de la entrada. En la conclusión de sus horarios se dan los momentos en que las riñas proliferan, en que se ven a las parejas “comerse a besos” –parafraseando una conocida melodía del grupo de rock *Mecano*- ante las miradas atónitas de los padres de familia, cuando el lenguaje procaz saca a relucir lo mejor de su repertorio y el desaliño de sus prendas y peinados es no sólo manifiesto sino hasta provocativo a las autoridades que unos metros atrás los alcanzan a observar, cuando se permiten fumar o beber alcohol abiertamente y cuando los traficantes de drogas conocen que es el momento propicio para ofertar sus productos.

Estas actitudes estudiantiles no pueden plantearse simplemente como producto de la liberación de la jurisdicción escolar, pues en todo caso en vísperas de la entrada también están es esta condición y en esos momentos no se presentan regularmente estos casos. Tampoco debe considerarse únicamente como una liberación de las tensiones que los muchachos padecieron durante la jornada y que la emancipación que representa su salida, les brinda una oportunidad para desbordarse. La escuela condensa una serie de experiencias que estimulan las vivencias de los alumnos y les despierta a la vez diversas expectativas y fantasías de su realidad, que en la diaria interacción con sus pares se potencia por la constante transferencias de saberes, valores y habilidades. Conocimientos y experiencias frescas que juegan diariamente el papel de catalizadores de sus acciones y actitudes, que alimentan su imaginario de desarrollo individual y los proyectan en un caleidoscopio especular como personas independientes, maduras, fuertes, etc. y

catapultan, cual enervantes, su excitación y desasosiego al paso de las horas de la jornada escolar. Esta actitud de los alumnos en las últimas horas es bien conocida por los trabajadores de la educación secundaria y tiene el basamento de una, apenas perceptible, retroalimentación diaria de conocimientos, experiencias y significados entre los jóvenes y que sucede en la fina red de relaciones que establecen entre ellos.

También es necesario anotar como la escuela realiza hacia afuera de sus instalaciones una irradiación de protección de los muchachos. Los contendientes escogen curiosamente para las peleas callejeras lugares en las inmediaciones de los planteles; lugares que han ido adquiriendo a través del tiempo y de los canales informales de comunicación transgeneracionales, la pauta de ser los campos de batalla indiscutible. De igual forma vemos a los chicos beber, fumar, besarse, traficar droga o maldecir, precisamente en los umbrales de las escuelas, asumiendo una actitud de reto y de personas experimentadas hacia sus condiscípulos, pero también buscando consciente o inconscientemente el amparo que representa la institución.

A la hora de la salida es común observar a muchos exalumnos que habiendo egresado de la escuela o salido de ella por problemas académicos o disciplinarios, se regodean frente a sus antiguos compañeros como mostrándoles las mieles de su libertad con sus estrafalarios peinados, sus modernas prendas, sus ostentosos *piercings*, o el dominio de algún caló particular. Grupos en los de sus estudiados ademanes y ruidosas charlas crean un complejo sentimiento de admiración y temor de los alumnos que salen de las instalaciones escolares con sus uniformes, voluminosas mochilas y con padres que los esperan, y que conforman un sentimiento de inferioridad que contrarrestan con compactos grupos que en su número mayoritario les da cierta protección contra los intrusos que galantean a sus chicas, que los "basculean", que se mofan de ellos o que simplemente los miran con desdén, Son momentos en que algunos alumnos orgullosamente "hacen banda" con los advenedizos y evidentemente blanden su cercanía con ellos como una advertencia con algunos rijosos condiscípulos, o cuando algunas chicas se mezclan de manera atrevida entre los forasteros para dejarse acariciar y besar ante la mirada desconcertada de sus compañeras. Son momentos en los que se funden los ámbitos escolares con los del entorno y se aprovechan para marcar diferencias entre los alumnos.

Las transitorias multitudes que se forman a la salida de las escuelas atraen un pequeño mercado itinerante e informal, de puestos que ofertan económicos artículos de

adorno (pulseras, prendedores, botones, collares, etc.), *posters* y carteles con los artistas de moda y de variados alimentos, entre los que se cotizan con especial dilección aquellos que se aderezan con cantidades desmesuradas de picante y que los jóvenes consumen con peculiar deleite. Es interesante observar en este contexto como la irradiación de cobijo escolar va poco a poco desvaneciéndose al alejarse de los linderos escolares, cual oleaje al chocar con la playa, y percatarse como los grupos de jóvenes se desvanecen, cambian su actitud y los alumnos cada vez más aislados regresan poco a poco a las características de introversión y sosiego, con las que los veremos de nueva cuenta a las puertas de entrada de su escuela al día siguiente.

Asumiendo estilos

En los estudios actuales de la juventud que intentan examinar su perspectiva analítica cultural, se han privilegiado las reflexiones acerca de los grupos de individuos que se distinguen por adoptar formas de vida en las que existen ciertos rasgos identitarios estables y articuladores de prácticas e ideas de largo plazo en sus proyectos de vida. Al ocuparme de sujetos de estudio que apenas han cruzado los confines de la pubertad y considerando que este evento natural se ha constituido socialmente como punto de partida de la adolescencia y la juventud -términos que como lo expuse en los capítulos iniciales de mi trabajo engloban estimaciones teóricas fundamentalmente psicobiológicas, en un caso, y socioculturales, en el otro-, en la travesía analítica que emprendí en esta investigación mis acompañantes se ubicaban en un intervalo de sus vidas en que compartían vívidamente características de la niñez y de la juventud. Con sus juegos, aficiones, costumbres, bromas, temores y visiones llanas de su entorno, me hablaban de una infancia aún no superada, pero al ser a la vez testigo privilegiado de su asombroso desarrollo físico, emocional e intelectual podía observar como cruzaban los umbrales de una etapa decisiva de sus vidas quemando las naves de sus cándidos sueños, para construir en sus cosmovisiones otras nuevas ilusiones y experiencias.

Por esta situación, en esta exposición de ideas me parece importante señalar la necesidad de abonar en el estudio de los jóvenes que generen una mayor incursión reflexiva en los grupos juveniles que no se incluyen en los sectores que han adquirido presencia relevante en los análisis tradicionales de la especialidad, por la proyección de su

marginalidad y eventual riesgo para el orden social, como en el caso de los "chavos banda", o por su implicación inmediata en la formación de los cuadros profesionales, como es el caso de los jóvenes estudiantes universitarios⁷. Estos casos los pongo como ejemplos de dos problemas que han acaparado buen número de las investigaciones de la temática por "la visibilidad del actuar social de los jóvenes" (Pérez Islas, 2002:8) y que sirven para advertir la necesidad de superar una creación de presencia paradigmática que se hace de ellos (Díaz, 2002), abordando a los grupos de individuos que desde su medianía abarcan a amplios sectores sociales que irán formando indefectiblemente los relevos generacionales.

Como lo planteo en el apartado de mis consideraciones teóricas, la actual perspectiva teórico-metodológica que brinda el estudio de la juventud a partir de la manifestación de sus variadas culturas nos ayuda a comprender la enorme heterogeneidad del fenómeno que habremos de reconocer en los múltiples rostros de los individuos que se ubican en este sector (Nateras, 2002). Estudios de la heterogeneidad que han tenido un avance importante en la dilucidación sincrónica de las manifestaciones de los estilos y modas que asumen los jóvenes, y que nos hablan de las permanentes recomposiciones e hibridaciones de los caracteres que les dan singularidad a través de cortes analíticos transversales que nos describen con fidelidad la diversidad del ser joven en un momento dado. Estilos que al asumirse por los sujetos, según Feixa (1998), articulan y estructuran las culturas juveniles en el largo plazo como proveedores de identidad; y modas que al adoptarse temporalmente en los gustos y comportamientos de los jóvenes por medio de circunstanciales elementos de reconocimiento personal, nos llevan a entender a los jóvenes como sujetos corpóreos, con una historicidad propia condicionada por factores evanescentes. Mirada prometedora del análisis de los jóvenes que no obstante requiere la atención del conocimiento acerca de su desarrollo a través de las distintas etapas que los forman como sujetos diversos, múltiples y variantes (Reguillo, 1999-2000, citada en

⁷ Desde el punto de vista del Dr. Adrián de Garay se plantea que si bien es cierto que existen en nuestro país abundantes estudios acerca de los estudiantes universitarios, la mayoría de estos trabajos se han realizado para incidir de manera directa en la aplicación de políticas institucionales en los centros de estudio o a nivel gubernamental. Por esta situación el académico considera que es necesario abundar en los trabajos que "tiendan puentes" entre el campo de la investigación educativa y el campo de estudios sobre los jóvenes, y se rescaten temáticas de investigación como son las identidades juveniles, las diversas formas de organización en las que se constituyen, así como la construcción juvenil de la cultura en el ámbito de sus centros de estudio. Con un análisis en profundidad de estas problemáticas se ampliaría la perspectiva de una lógica estrictamente académica en los estudios de los jóvenes universitarios para incursionar en otros aspectos de su desenvolvimiento (De Garay, 2002:247).

Nateras, *op. cit.*), no sólo en un momento dado sino también en la sucesión en el curso de su proceso juvenil.

En este sentido cabe preguntarnos: ¿Cuánto sabemos de los jóvenes que después de haber asumido algún estilo contestatario e intransigente, se integran a un sistema social que criticaron? O, en otro sentido, podemos cuestionarnos hasta dónde nos hemos detenido a explicar esos pasos indecisos de los muchachos en su primera etapa de la juventud, postpubescente, para explicar las maneras en que se acercan a los diferentes estilos y modas, que a manera de propuestas identitarias se les ofrecen, pero que no llegan a asumir de manera definitiva como ejes articuladores de sus personas en el largo plazo⁸. Problemática que en mi propuesta de trabajo planteo abordar por medio de un corte analítico longitudinal que ubique la etapa germinal de los individuos en el momento en que se aproximan a los estilos y modas, para sopesarlos o regocijarse en ellos, sin adueñarse en definitiva de alguno en particular. Etapa de escrutinio de distintas ofertas identitarias que localizo para mi investigación en un medio que es definitivamente no sólo un área de socialización formal, sino también un espacio de intensa socialización informal, como es la escuela secundaria. Época que ayudará a explicar teóricamente el ulterior desarrollo de los individuos en sus posteriores etapas de vida juvenil y adulta.

Estas reflexiones sirven para orientar en sentido de mi investigación enmarcando parte de las vicisitudes que tuve en el acercamiento a las distintas maneras en que los estudiantes van construyendo una cultura juvenil, dándole significatividad a sus experiencias en el ámbito escolar, al establecer diferentes formas de agregación y en la constante búsqueda de una identidad que los inscriba en sus grupos de pares y les otorgue, a la vez, una singularidad dentro del colectivo. Circunstancias de labor en las que me encontré constantemente en un medio veleidoso en donde algunas de las contundentes afirmaciones, relaciones o sentimientos reconocidos en la víspera se modificaban

⁸ Es importante recordar que el concepto de *estilo* está relacionado de manera estrecha en las actuales investigaciones de la juventud a sus diversas manifestaciones culturales. Para Feixa (1998:56) se define como "la manifestación simbólica de las culturas juveniles expresadas en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales que los jóvenes consideran representativos de su identidad como grupo". No obstante que en la presente investigación se considera a esta definición como válida, me parece necesario insistir en que la mayoría de los estudios sobre culturas juveniles han centrado su atención en los estilos que por sus manifestaciones estéticas, organizativas, de inconformidad con el sistema social o por las peculiaridades distintivas de sus expresiones (por ejemplo los rockeros, punks, skatos, cholos, etc.) han adquirido mayor visibilidad, dejando de lado a las formas que los mismos muchachos denominan como "normales" y que calladamente, sin estridencias, constituyen los grupos mayoritarios de este sector de la población. En la definición abierta del estilo juvenil, aquella que recoge las más variadas formas de expresión, se apoya el presente trabajo.

radicalmente en momentos imprevistos, transformando el contexto que estudiaba. En este tornadizo terreno, en donde parecía prevalecer la volubilidad de los actores, el discernimiento de las tendencias regulares se presentaba como particularmente difícil por lo que intenté ubicar algunos de los nexos que de manera normal se presentan en la vida de los jóvenes. En este planteamiento he querido abordar en primera instancia las diferentes formas de interrelación que establecen los estudiantes entre sus compañeros.

Consideraciones acerca de la amistad

No cabe duda que la relación de amistad es uno de los asuntos al que los jóvenes en esta etapa de sus vidas le conceden una importancia destacada y, por las consideraciones que anteriormente hice, la escuela es un lugar de primer orden en sus vidas para fomentarla. En la búsqueda de la amistad, en su conservación y curiosamente hasta en su renuncia, los chicos concentran una gran cantidad de esfuerzos de sus vidas al interior de las escuelas, subordinando muchos de los actos que realizan alrededor de la vida escolar a esas cuestiones.

La psicología de la adolescencia (Coleman 1985, Friedman, 1993, Delval, 1994) ha localizado una serie de elementos que distinguen a ese ciclo de vida y que pueden ser útiles para estudiar este fenómeno; entre los más importantes retomo aquellos que tratan de que esta etapa de la vida se caracteriza por la constitución de la personalidad y el afianzamiento de un yo capaz de autorregulación. Los planteamientos de esta disciplina nos indican que la etapa adolescente está marcada por profundos cambios del individuo que se caracterizan por la inestabilidad y provisionalidad; en donde se internalizan las pautas conductuales y valorativas con las que los sujetos desarrollan sus habilidades de relación con sus semejantes entre las que sobresalen las afectivo-comunicativas. También esta perspectiva disciplinar nos advierte sobre los temores de los sujetos que surgen al separarse paulatinamente de una etapa de marcada protección como lo es la infancia e incursionar en una fase en la que irán consolidando una relativa independencia, y que los llevan a buscar un respaldo sentimental y de consideración hacia sus personas de parte de sus semejantes.

Dentro del ángulo de estudio de mi trabajo puedo establecer con estos fundamentos, en primer lugar, que en la cercanía de otra persona a la que consideran un amigo o una amiga, se genera un vínculo de confianza en donde se permite la revelación de

confidencias de significativa valía para las partes y se crea un ambiente de íntimo respaldo a sus preocupaciones y proyectos. Este nexo, por lo demás común y necesario en todas las fases del desarrollo humano, puede percibirse en la observación detenida de las relaciones que establecen estos sujetos como un fenómeno con características singulares entre los jóvenes de las secundarias. La confidencialidad y el respaldo que se busca en una contraparte íntima tienen una valoración sustancial para la confirmación o rectificación de ciertos rasgos que sirvan para la construcción de la identidad, a través de una persona o grupo de personas con las que se puede realizar un ejercicio especular. A través de la aceptación mutua de algunas peculiaridades básicas de los camaradas, se establecen marcos para que mediante el trato sistemático se pueda realizar una transformación interactiva de los rasgos de los individuos que, cual atavíos, se ensayan y exploran lúdicamente sin mayores compromisos en el ambiente de relajación que establecen con sus compañeros más próximos. Las partes implicadas en una relación de amistad se miran a través de los demás, se valoran y ponderan los atributos que consideran pueden adoptar para sí. Mediante una crítica, que se permite entre cercanos, se pulen o desapruéban deficiencias en los otros, que en este juego de reflejos se miran como indeseables para ellos. Se establecen pactos, confidencias, proyectos, de manera mancomunada en donde se ceden determinados derechos de manera tal que, por un lado, se acota la autonomía al compartir los tiempos, las preocupaciones, los gustos, los juegos, etc. de los amigos; pero, al mismo tiempo, se amplía en otro sentido la individualidad al recrearse con esa alianza en los otros en una especie de ubicuidad que permite disfrutar y gozar de las alegrías ajenas o repartir las penas, de tal forma que pareciera que las hubieran vivido juntos.

En este proceso de cambios ensayados en sus personas o a través de mirarse en los otros, subyacen elementos de relatividad que permiten, en los casos en que las imágenes que han sido probadas o experimentadas hayan agotado sus potencialidades lúdicas, la superación o cancelación tajante de las relaciones de amistad, dando lugar a los repentinos cambios de valoración que hacen los chicos de sus antiguas amistades, como queriendo borrar con esas actitudes una imagen inconveniente. Eso genera una curiosa situación de las opiniones que sobre la amistad se dan entre los muchachos. En un momento se pueden recibir una serie de juicios profundamente negativos por parte de los muchachos sobre este asunto, para testimoniar en otro tiempo juicios de alta ponderación y alabanza acerca de lo que consideran la amistad. En cualquiera de las formas en que la

valoren se puede apreciar que los elementos subjetivos no pueden desarraigarse de sus definiciones, percibiéndose que detrás de éstas se encuentran condensadas experiencias personales de las que nos hablan oblicuamente. Algunos la consideran como una entelequia, como un gran tesoro, como una mentira o un fraude; diferentes apreciaciones que varían en el tiempo, en las personas, en las circunstancias, pero en las que se presienten a su alrededor sombras emergidas de un pasado no muy remoto. No hay en este ejercicio conceptualizador una afirmación imparcial de los declarantes, integrándose tácitamente ellos mismos en sus testimonios cargados de emociones.

-“La verdad es que yo no creo en la amistad. Para mí tú tienes nada más compañeros, pero amigos no. Si tu le das confianza a alguien y le platicas tus secretos al rato te da la espalda y le platica a otros lo que tu le dijiste. Siempre abusan de tu confianza. Por eso y para que no salgas lastimado, es mejor no tener amigos”. De una afirmación que intenta definir un concepto general se pasa a particularizar a "alguien" y a renglón seguido se pasa a una precautoria extensión de sus implicaciones a todos los demás.

-"La amistad es algo muy bonito. Es cuando alguien te elige para que seas su confidente, su hermana, su apoyo incondicional. Que sabes que te va a decir las cosas como van. Cuando la regaste ni modo, aunque te duela, te dirá la verdad. Pero que también sabe levantarte el ánimo cuando andas toda triste, en la 'depre'. Es cuando puedes confiar en alguien como en ti misma, que sabes que nunca te va a fallar". La referencia a la primera persona y el principio de la confianza se reiteran en esta afirmación encomiástica de la amistad. La enumeración que se hace de las condiciones de su existencia y que puede variar en otras afirmaciones, refleja un sistema de valores que delinean el perfil particular de los jóvenes que lo plantean. Por último, la referencia a esa certidumbre de confiar firmemente en el otro como en "uno mismo" muestra ese fenómeno de unicidad que permite el juego de espejos, de apreciarse a través del amigo y ante el que adquieren el derecho de moldearlo como quisieran verse ellos mismos.

-"La amistad es como lo que es. Un trato con alguien en donde hay que sacarle provecho, pasar un buen rato, echar desmadre, estar en el coto y nada más. Pero no debes alucinar, así como viene se va y no hay pedo. ¡Pues si no está uno casado! Cada quien es libre de hacer los que uno quiera sin que nadie le ande diciendo lo que está bien y lo que está mal. No sé cómo hay chavas que de veras se clavan y se la pasan llorando por sus amigas o

cuates y así no va [...] De la amistad puede surgir el amor y después del amor lo más padre es que de todos modos quede una amistad". Este tipo de comentarios donde se concibe a la amistad desde un punto de vista utilitario son más comunes entre los estudiantes varones de los grados superiores, como queriendo deslindarse por medio de ellos de una imagen de fragilidad y de exagerada sensibilidad y proyectar en contrapartida una idea de autonomía y fortaleza que reclama la representación de su masculinidad juvenil (Vendrell, 2002). También me pareció importante rescatar de este testimonio una afirmación reiterada, entre los chicos de los diferentes sexos, acerca de la correlación que establecen entre la amistad y el amor, mostrando con ello un tránsito frecuente entre estos sentimientos y que nos lleva a comprender una particular forma de concebirlos con fronteras itinerantes.

Si la relación afectiva es una necesidad entre los individuos y los lazos de aprecio y solidaridad que implican el establecimiento de un nexo de amistad no son exclusivos de un grupo generacional, se pueden plantear las dudas de que si existen algunas características que le den una peculiaridad distintiva entre los jóvenes estudiantes de secundaria y, en su caso, cuáles serían éstas. Con apoyo en la experiencia que acumulé en mi investigación puedo convalidar los estudios de la adolescencia que afirman que la amistad en esta etapa adquiere una importancia sustancial en la búsqueda de su identidad adulta al establecer con ella una de las relaciones sociales básicas que les permiten enfrentar de manera independiente los retos que les plantea la realidad (Friedman, 1993). Pero también es importante señalar que el espacio que brinda la institución escolar construye umbrales simbólicos con el entorno, en donde se gestan condiciones para darle características distintivas a las relaciones de amistad que establecen los jóvenes en su calidad de alumnos. En primer lugar se puede anotar como el nivel de avance por los grados escolares es un factor que influye de manera sobresaliente para hacer diferencias en la forma de relacionarse entre camaradas. A lo largo de este trabajo he mostrado la manera en que las condiciones de la vida escolar le otorgan a los alumnos un estatus de dependencia dentro de la estructura jerárquica prevaleciente. Esta situación de los estudiantes los lleva a desarrollar fuertes redes de solidaridad para contrarrestar su subordinación y a aspirar a establecer relaciones más equitativas, para lo cual viven a lo largo de los ciclos escolares en un constante aprendizaje y manejo de los códigos implícitos

en el sistema escolar y en la realización de prácticas que contravienen la disciplina que les imponen sus superiores. Este desarrollo hace que las generaciones de recién ingreso, además de su natural proceso de maduración, se ubiquen en una condición de mayor vulnerabilidad que las impulsa a concederle mayor importancia a las relaciones personales que les permitan cierto amparo. En este sentido comenté como los alumnos neófitos buscan frecuentemente en sus profesores un refugio a sus problemas y de manera semejante entre sus allegados forman fuertes relaciones de amistad, a las que les conceden una importancia mayor que en los años superiores de su educación secundaria. Es común observar como en la recomposición de sus relaciones -en la ruptura con algún antiguo amigo, en su alejamiento o con la entrada de otros miembros a su grupo de amistades- las consecuencias se viven de una manera más intensa: festejándolas en unos casos o con impresionantes muestras de abatimiento en otras ocasiones. En este orden de ideas se comprende que para los alumnos de los grados académicos superiores la exteriorización de grandilocuentes muestras de felicidad o tristeza por los cambios en sus relaciones de amistad son desdeñados en aras de la demostración de una supuesta madurez que han alcanzado en la escuela.

Una diferencia más que pude percibir en las relaciones de amistad que establecen los alumnos de educación secundaria es que a diferencia de las que se generan con otros grupos de jóvenes con los que se vinculan en distintos contextos como en su barrio, en sus clubes deportivos, asociaciones religiosas, etc., es que visiblemente a la par de la intensidad con que viven sus relaciones fraternas la duración de la mayoría de los nexos de camaradería que surgen en su formación educativa son de menor duración. Esto crea una situación contradictoria: las amistades surgidas en la secundaria son muy intensas, vívidas, trascendentes en la formación de sus identidades y la mayoría de ellas permanecen en la memoria de los individuos con gratos recuerdos, pero a pesar de ello las relaciones que perduran a lo largo de los años son escasas si no es que nulas, marcando el egreso de la escuela el punto culminante de su existencia.

Desde que revisé mis primeras libretas del diario de campo me di cuenta que eran reiteradas las notas sobre rompimientos entre amigos. Estas observaciones resultaban palpables pues al apoyarme en mi trabajo en un determinado grupo de alumnos, casi siempre, entre ellos había relaciones de afecto y por supuesto su distanciamiento repercutía en el desarrollo de mi trabajo, pues a veces entre mis colaboradores ya ni

quiera se dirijan la palabra. Estos elementos me permitieron hilar una serie de inferencias al respecto. Una de ellas es que si un buen número de las amistades que se dan en la escuela se relacionan en primera instancia por la cercanía que les da el grupo académico en que se encuentran inscritos los muchachos, podía concluir que la manera aleatoria en que se conforman dichos grupos, en donde se reúnen a individuos de diferentes formaciones, y su mantenimiento como unidad administrativa escolar a pesar de las diferencias que surjan entre los alumnos, se presta a que después del despunte de las primeras y endebles amistades se den fuertes diferencias.

Otra conclusión de este hecho particular y que tiene una mayor importancia en la elucidación de la trama significativa que tejen los alumnos en su experiencia escolar, es que las exigencias académicas e institucionales en general, a que se encuentran sometidos los jóvenes, y la importancia que le brindan al trato cercano con sus pares impone un ritmo en sus vidas que concentra en sus relaciones personales un ímpetu insólito. En lapsos breves se establecen relaciones de amistad que por la palpable cercanía que genera entre las partes, por las confianzas que se brindan o por las sistemáticas muestras de cariño, parecieran ser estables, pero que al final resultan notablemente evanescentes. Vemos a los chicos, independientemente de su sexo, andar felizmente abrazados por la escuela, prodigarse bromas, secretarse, prestarse prendas de vestir, dinero o útiles escolares, pasarse tareas, convidarse de sus viandas, llamarse telefónicamente con una frecuencia muchas veces molesta para los padres, entre otras muestras de afecto, para pasar inopinadamente a un radical enfriamiento y rompimiento entre las partes. En ocasiones incluso la separación va acompañada con una inesperada ola de amargas críticas e insidias que se vierten en contra de sus otrora entrañables confidentes, con el lacerante agregado que los intrigantes conocen muchos secretos íntimos de sus víctimas.

Es de hacerse notar que en los dos planteles de mi investigación fueron las alumnas quienes fundamentalmente se involucraban en esas prácticas de murmuraciones en contra de sus antiguos confidentes -aunque por supuesto algunos varones no escapaban a este tipo de conductas-. Probablemente esta costumbre se apoye en que algunas de las características que mejor se ponderan en la representación ideal de las jóvenes sean la discreción y la prudencia (Vargas, 1997:94), por lo que se alienta socialmente la observancia formal de estos atributos; pero en la imperiosa necesidad de las jóvenes por participar en las redes estudiantiles de comunicación y de la importancia de aprovechar la

socialidad que se produce en las relaciones entre pares para lograr una participación más equitativa en ellas, la escuela aparece como un sitio ideal para que las chicas canalicen impetuosamente su apetencia para hacerse oír, para destacar su presencia, y consideren a los amigos como los sujetos apropiados para hacer en ellos los receptores predilectos de un importante cúmulo de confidencias, los cómplices de sus planes y aventuras. Este brío de las jóvenes por romper mediante vías informales las condiciones de desigualdad social que se genera a partir de las diferencias de sexo -que se manifiestan de manera sutil en algunas de las características de serenidad, circunspección y obediencia que en la representación social que se tiene de la feminidad-, ya se había percibido en la manera impetuosa que las alumnas le disputan las áreas de dominio a los varones (en los deportes, el lenguaje, la iniciativa en las prácticas eróticas, etc.) y pueden verse, incluso, en la manera que algunas chicas hacen uso de los baños para transgredir las normas. Esta energía por abrir canales de expresión lleva a que las jóvenes encuentren en las relaciones de amistad un excelente medio para hacerse notar, pero que en la relatividad que adquieren esos nexos en el medio escolar las alumnas llegan frecuentemente a situaciones conflictivas en ese contexto. De los distintos testimonios que recogí sobre estos asuntos en mi trabajo me pareció que el siguiente cuadro condensa en su brevedad buena parte de estas experiencias.

Después de saber de una repentina ruptura entre dos chicas que decían haber logrado una amistad “de verdad” y al conocer que una de ellas hacía comentarios infamantes sobre la otra me pareció importante abordar el asunto. En un momento en que la chica ofendida se encontraba sola, en una apartada jardinera del patio de la escuela, me acerqué para hablar sobre el problema. Por razones obvias los nombres son ficticios, por lo que a la primera la llamaré Susana y a la segunda, la joven agraviada, Angélica:

- Hola Angie, qué onda cómo estás.
- ¡Ah! Hola, pus aquí nomás.
- Me enteré de lo que pasó con Susana... La verdad nunca me imagine que su amistad llegara a tronar. Se veía que de veras se estimaban. No sé, no me explico que pasó. Oye te juro que no me cae el veinte, cómo estuvo, según tu quién la regó.

- Mmmh, no sé. Yo creo que las dos la regamos. Nunca debimos ser amigas, la verdad somos bien distintas. Ya se enteró no, de lo que anda diciendo de mí. La verdad eso no lo hace una amiga. ¿O no?

Se trataba de una serie de comentarios sobre el alcoholismo que padecía la madre de Angélica y que ocasionó el fracaso de su matrimonio y un declive en el nivel de vida de la familia. Entre las murmuraciones se deslizaban suposiciones sobre una posible prostitución de la madre y de las condiciones que enfrentaba la hija para atender las tareas domésticas de la casa. Se completaban las pullas con acres comentarios de las limitaciones económicas que sufría la muchacha.

- No, yo creo que no debería andar diciendo esas cosas. Pero ya sabes a palabras necias oídos sordos. Estoy seguro que esto va a pasar y que al final se verá quién es quién. Vas a ver...
- Sí, pero mientras tanto ya me embarró en sus chismes. Pero no, yo soy la mensa por haberle platicado de mis cosas. Por haber confiado en ella y ya ve ahora ya todo mundo nomás se anda burlando de mí, bien gacho. Nomás me ven y se burlan. Y a ellos qué les importa como viva una. (Cuando me decía esto y sus ojos se enrojecían de coraje y tristeza mirando a un indefinido punto distante).
- Sí, los chavos nomás lo agarran de coto pero no son mentos, te lo aseguro, y verán que se trata de cosas personales que a ellos ni le va ni les viene. Ya verás. Pero...cómo es que se pelearon
- Ya ni sé. Por una idiotez de que si un chavo, que hace rato la había cortado, se fijaba en mí o que si yo le gustaba. Ni me acuerdo. Y que [Susana] me pregunta el otro día si a mí también me gustaba y que le digo que sí, que sí estaba guapo. Y de ahí, pa su mecha, que se encabrona conmigo. Pero si ya ni andan [de novios], para qué se hace. Y yo de mensa, si ni me gustaba el méndigo, nomás era por seguirle la plática a ella. Y de ahí, pus ya ve la que se armó. Si éramos amigas, como hermanas, la pasábamos chido. Pero... no, no sé lo que pasó.

De una entrañable amistad a un rompimiento en el que los motivos no parecen claros, pero en los que aparece de manera constante un conflicto amoroso y ciertos

sentimientos de envidia; de un profundo cariño a severas laceraciones, prácticas discrepantes de un movimiento pendular que nos habla de los constantes vaivenes de recorren los jóvenes en la búsqueda de su identidad.

Consideraciones acerca del enamoramiento y el noviazgo en la escuela

Si hay una cuestión que para los jóvenes represente un asunto de la más alta significatividad y alrededor de la cual articulan una gran variedad de prácticas y expectativas de su vida cotidiana, sin duda es la que se refiere al indeterminado sentimiento que conjuga a la simpatía y el cariño que alguien siente por otra persona, y que de manera genérica llaman "amor". Al intentar definir con precisión este sentimiento en el ámbito de los marcos significativos de los estudiantes de secundaria, nos enfrentamos a una tarea sumamente compleja. La dificultad de fijar con claridad y puntualidad el significado que este término tiene para los alumnos, radica no sólo en las variables estimaciones que hacen de los casos en los que se dicen "estar enamorados", o en las mudables –y a veces hasta paradójicas- actitudes que asumen en una relación que involucra este sentimiento. Una limitación que, desde mi punto de vista, constriñe en mayor medida la propuesta de una definición de una amplia aplicabilidad, es que muchas de las manifestaciones de este fenómeno tienen que ver con un ámbito interior de los sujetos en donde frecuentemente sólo llegamos a conocer una parte del mismo, parte muchas veces sesgada por el interés de los involucrados de preservar su intimidad.

De principio me parece importante diferenciar el significado del sentimiento de "amor" como comúnmente lo entienden los alumnos del sentimiento del amor expresado en su más amplio sentido. Desde el punto de vista de la sociología, Francesco Alberoni (1997:17) ha planteado que el enamoramiento no se puede entender como una simple pasión; es, según él, un proceso social en el que dos individuos construyen un nuevo marco de relaciones en un estado afectivo que los acerca de tal manera que, en cierta forma, se distancian de los afectos precedentes y forman una nueva y ardiente comunidad amorosa. Viven, desde el punto de vista del pensador italiano, una experiencia de renacimiento de su visión del mundo y de sus expectativas de vida; se ubican en una etapa de explosión de su creatividad; un momento en que sus historias y sus sueños se

entrelazan y fusionan, llegando a crear un proyecto de vida en común. El amor entonces se reconoce como una compleja construcción social que involucra la propia historicidad personal de los sujetos involucrados y las ideas, representaciones y creencias prevalecientes en los grupos de procedencia y que articula, en primera instancia, las prácticas, convicciones, percepciones y afectos de dichos individuos en sus relaciones íntimas y que se proyectan en los vínculos con su entorno.

Parafraseando a Bourdieu (1990) podría afirmar que la fuerza de este sentimiento se asemeja al habitus al convertirse en un elemento estructurante del desenvolvimiento de los individuos, pero limitado por una temporalidad indefinida en las vidas individuales de los actores y con constantes altibajos en sus manifestaciones, con lo que se diferencia del concepto del teórico francés. No obstante la relatividad temporal de este estado afectivo, no se desconoce su importancia en la definición en los estados anímico-volitivos, en las percepciones del mundo, en los comportamientos y en el reacomodo de los marcos valorales de los sujetos, por lo que no se puede identificar con los sentimientos superficiales de simpatía, agrado, pasión o deseo, que se experimentan de forma pasajera en la vida cotidiana y que comúnmente podemos observar en los alumnos en las relaciones sentimentales que establecen de manera evanescente, sin negar los casos del surgimiento de algún sentimiento más profundo y perdurable. En esta diferenciación Alberoni (*op. cit.*) define a estos transitorios estados de ánimo como un proceso de *fascinación* en el que las partes (o sólo una de ellas) se relacionan a través de una simpatía, que no obstante sus diferentes rangos, no llegan a reestructurar los caracteres distintivos de sus identidades. En este sentido utilizaré el término de enamoramiento que usualmente aplican los jóvenes en sus "enganches" sentimentales.

Siguiendo el orden de estas ideas me parece importante señalar una consideración metodológica en el análisis de este asunto. Quiquiera que haya trabajado con adolescentes sabe que un buen número de ellos gustan de explayarse sobre asuntos amorosos con las personas de su confianza, en grados mucho mayores de lo que lo hacen en el seno de sus familias. A partir de esta franqueza se puede considerar que la observación de las conductas en donde se involucran sentimientos de simpatía, cariño o afecto, en las relaciones de noviazgo, en las prácticas erótico-sexuales que llevan a cabo los alumnos y en la recopilación de testimonios al respecto, se puede conformar un cuadro

confiable de esta cuestión. Desde mi experiencia puedo asegurar que sólo mediante una intensa observación participante que involucre un acercamiento personalizado con los sujetos de la investigación y mediante una sistemática reflexión de los elementos de análisis, se puede hacer un mejor acercamiento a la esencia del asunto del enamoramiento entre los jóvenes estudiantes de secundaria. Me parece que la percepción de la trama densa de los nexos significativos de los sujetos estudiados (Geertz, 1997) puede ser útil en este sentido, para entender muchos de los mensajes ocultos en un supuesto estado de indiferencia o menosprecio de muchos jóvenes que aparentemente permanecen aislados del fenómeno del "amor" y justipreciar los efectos del mismo en los más amplios sectores de la comunidad estudiantil. De esta manera no sólo se trata de abarcar las manifestaciones de mayor visibilidad, sino también reconocer las multifacéticas expresiones que adquiere este suceso entre los alumnos y que en forma de fugaces miradas, de sutiles turbaciones y rubores, o de gélidos tratos a alguna persona, por citar sólo unos ejemplos, nos hablan de la contundente amplitud del mismo entre los jóvenes.

Como lo he venido comentando, la escuela se constituye en un espacio privilegiado para el desarrollo de una serie de prácticas que fuera de ella se llevan a cabo con mayores dificultades para los jóvenes. En diferentes testimonios de los entrevistados se han detectado los celos de los padres de familia para que sus hijos establezcan relaciones estrechas con personas "de la calle"; mientras que en contrapartida en el seno de las escuelas se genera una mayor permisividad para aceptar amistades entre los alumnos e incluso para alentar las relaciones de noviazgos como una forma de afirmar la heterosexualidad de los chicos y chicas. Con la creencia de que existe cierta homogeneidad entre los jóvenes que asisten a la escuela -paridad que en el imaginario colectivo se da a partir del proceso de depuración y selección de los alumnos en el tránsito por los diferentes niveles de su educación- se toleran las necesidades de interrelación de los estudiantes para hacer tareas, trabajos, preparar exposiciones, "bailables", etc. Esta situación y la protección institucional que ofrecen las instalaciones escolares frente al creciente ambiente de desconfianza de exterior, desarrollan las condiciones para que los alumnos aprovechen las vastas redes comunicantes y de solidaridad de su comunidad, para echar a andar múltiples mecanismos de construcción identitaria. En este sentido y dada la consistencia significativa que para los jóvenes tienen las relaciones afectivas del noviazgo y el enamoramiento, hacia ellas canalizan un importante cúmulo de esfuerzos

circunscritos por dos elementos omnipresentes en las prácticas de los individuos en esta etapa de sus vidas: lo lúdico y lo sensual.

Efectivamente, sin la consideración de estos dos elementos sería difícil entender muchas de las costumbres que desarrollan los muchachos alrededor de la sexualidad y del noviazgo; hábitos y prácticas que se contraponen frecuentemente a las valoraciones que desde la perspectiva adulta se realizan⁹. Sin esta perspectiva no podría entenderse por ejemplo la extendida práctica del "caldo" amistoso, el "faje", el *breack*, con que los chicos y chicas de las escuelas llevan a cabo esporádicos juegos eróticos de besarse y acariciarse de manera vehemente, discreta y por lapsos breves, pero sin contraer las parejas ningún compromiso ulterior. Al observar a las efusivas parejas alejarse sin mayor trato, como habiendo olvidado los eventos anteriores y escucharlas afirmar que se "fajaron" simplemente porque "tenían ganas" o con un lacónico "nomás", se puede apreciar el uso lúdico de sus cuerpos a partir de una explosiva sensualidad que se sustenta en valores menos acotados que los de los de la adusta visión adulta. Así como en su aún cercana niñez los juegos sirvieron de experimentación y reconocimiento de sus capacidades, de relación con su medio y para dar rienda suelta a sus ilusiones, en su juventud inicial lo lúdico sirve para funciones semejantes en la resignificación de sus potenciales físicos, psíquicos, emotivos y de construcción identitaria, en el aprovechamiento intenso de sus cuerpos.

De manera semejante los juegos de "la botella" (donde los muchachos sancionan con bromas subidas de tono a la persona que en un giro de un envase le haya señalado el objeto con su abertura), el "21" (donde mediante el intercambio de un boleto de transporte público cuyos número de serie sumen la cantidad de veintiuno, una persona -generalmente una chica- se compromete a darle un beso al propietario del billete), la "carta" (en la que los jóvenes sentados en círculo, con posiciones en donde se intercalan los varones y las mujeres, se van pasando de boca a boca un papel que sostienen aspirándolo con sus labios y con cuya caída da lugar a un "inesperado" beso entre parejas), el "espagueti" (con

⁹ Es común observar como las conductas de los alumnos dentro de la escuela se contraponen palmariamente a las que realizan frente a sus padres. En este sentido los tutores desconocen muchas de las actitudes desinhibidas que sus hijos realizan cuando están entre sus amigos. Entre los docentes es común escuchar reprimendas de carácter moral que les dirigen a los jóvenes por lo que consideran una "doble cara" de los muchachos, una "hipocresía" al cambiar las actitudes según con quienes se relacionen. Estas críticas se realizan sin percatarse los propios trabajadores de las escuelas que ellos juegan un papel decisivo en la construcción de la cultura de la simulación que por vías informales los alumnos aprenden ampliamente en las instituciones educativas (Latapí, 2003) y tampoco consideran los distintos sistemas en los que los

el cual las parejas se convidan alguna golosina en forma alargada para propiciar un acercamiento de los labios y un eventual beso), por señalar algunos de los más populares, combinan el entretenimiento de un pasatiempo que rememora su aún cercana infancia con el disfrute del emergente potencial de una incontenible sensualidad y la revelación de un mundo hedonista, solapado hasta entonces por el puritanismo de una determinada forma cultural de concebir el mundo¹⁰.

En este mismo acto de exploración de un potencial apenas vislumbrado, los chicos se sumergen placenteramente en una serie de actos en los que sus dudosas bondades los llevan a un calculado disimulo o a un contumaz fingimiento. Así es posible ver a los jóvenes de ambos sexos engañar artificiosamente a sus parejas al establecer varios compromisos sentimentales a la vez, al flirtear abiertamente con otros pretendientes o al aceptar algún apetecido *breack*. También vemos actos semejantes cuando "cortan", dan interminables "largas", rechazan, o "batean" como actualmente lo llaman, a algún o alguna pretendiente, independientemente de que sea de su simpatía o no; solamente con el afán de demostrarse a sí mismos o a sus allegados "de lo que son capaces", no obstante que también ellos se hieran con esas actitudes sadomasoquistas, lo que da lugar a largas jornadas de profundo abatimiento.

En estas aventuras es notable contemplar la aplicación, principalmente de las jóvenes, en el seguimiento puntual de las prescripciones que aparecen en las revistas de moda sobre las maneras de cómo conquistar a los chicos que le gustan, contestar los cuestionarios sobre las afinidades y posibilidades de "ligarlos", o consultar habitualmente las páginas de los horóscopos para analizar "como les pinta" el futuro en cuestiones sentimentales, o definitivamente recurrir al tarot o algún "trabajo" de magia para lograr que sus amados se "fijen en ellas", que "corten" a sus novias o reciban un maleficio por haberlas tratado mal. De esta manera se puede observar a las alumnas recurrir sistemáticamente al uso de algún color en especial en sus prendas de vestir porque aseguran "es el recomendado para la suerte", o cambiar notablemente su *look* para "estar

jóvenes tienen que desenvolverse al interior de los planteles educativos.

¹⁰ Resulta inevitable para mí recordar la importancia de los estudios antropológicos en el descubrimiento de las causales culturales en el desenvolvimiento de las actitudes humanas con respecto al sexo. Pionera en su tiempo Margaret Mead (1993) reveló como las y los adolescentes samoanos no atravesaban por etapas rígidas e inflexibles del desarrollo humano, sino que dependían de sus condiciones significantes de existencia. Los ritmos culturales, afirmaba esta investigadora, son más fuertes y coercitivos que los fisiológicos y conducen a que los individuos los encubran y los deformen (*ibid.*), por lo que muchas de las actitudes atribuidas a la naturaleza humana no son más que reacciones frente a

al día", o recurrir a otras artimañas como la aplicación de cierta loción para alejar o atraer la suerte, el llevar algún amuleto e incluso el rezar alguna oración para requerir algún favor especial.

Desde mi punto de vista la importancia de los asuntos esotéricos entre los alumnos ha adquirido una destacada vitalidad en la configuración de una serie de ideas y prácticas que estructuran gran parte de sus desenvolvimientos personales y en la relación de los muchachos con sus semejantes, con la convicción de que existen factores sobrenaturales como causas determinantes de la realidad. El actual resurgimiento de estas creencias se puede ubicar en la necesidad que tienen los individuos de las grandes urbes contemporáneas de orientar sus expectativas de vida, en tiempos donde la globalización difumina los marcos significativos de sus grupos sociales de procedencia y los lleva a un desencantamiento de los procesos de racionalización de su entorno (García Canclini, 1995), para ampararse en grupos con lazos simbólicos de identificación parecidos a las tribus de las sociedades tradicionales (Maffesoli, 1990).

Las causales inmediatas de este renacimiento de la magia parecen tener su fuente en la amplia difusión de dicho tema hacia el público juvenil por medio de películas, novelas, revistas y series televisivas, entre las que sobresalen *Harry Potter*, *El señor de los anillos*, *The Worst Witch*, *Sabrina la bruja adolescente*, *Jóvenes brujas*, lo que ha generado mediante una proyección simbólica de sus personajes hacia los consumidores, la adopción de una gran variedad de prácticas en torno a esta cuestión -como las que arriba comenté- y que entre otras más se encuentra también la moda de adoptar un elfo o una hada, para buscar su protección. Estos elfos o hadas son pequeños muñecos, de cuarenta centímetros de altura aproximadamente, de extrañas facciones que asemejan a ancianos, de elaboradas vestimentas de llamativos colores con ampulosos encajes y vuelos, con amuletos y accesorios como pulseras de pequeñas argollas redondeadas de plástico estilo *psycho*¹¹, a los que sus propietarios se comprometen a cuidar sistemáticamente y por ende

las restricciones que les impone la cultura, sentenciaba su maestro Franz Boas en el prefacio de la obra referida.

¹¹ El estilo *Psycho* es emergente entre los jóvenes a los que analicé y dada su creciente influencia entre ellos me parece importante presentar las siguientes anotaciones. Se trata de un estilo juvenil que recoge características de la psicodelia de principios de los años 70's del siglo pasado. Estos jóvenes ensalzan el uso de las drogas como la marihuana, las "piedras" el "diasepan" y los llamados "submarinos" (estas últimas de las llamadas "drogas de diseño" o "drogas de síntesis". -Nateras, 2001-) y se distinguen de otros grupos juveniles por involucrarse en menor medida en broncas y por buscar en sus "tocadas" su principal esfera de reunión, ya que ahí la música y sus grupos les facilitan sus "viajes" y "alucines". Sus indumentarias se distinguen por el uso de pantalones rectos -usualmente de mezclilla-, camisetas con estampados de colores fosforescentes -con estampados de figurillas de hongos, hojas de cannabis, jeringas, estrellas, etc,

a llevarlos consigo regularmente. Son costosas figuras -cuyo precio oscila entre los mil pesos, para los elfos "originales"- a las que se les atribuyen determinadas facultades como ayuda para el amor, la suerte, la inteligencia, etc., y a las que se les puede "dotar de vida" por medio de un elaborado proceso de "curación" mediante el cual los propietarios se enlazan con ellas y se comprometen a darles de comer, asearlas, a platicar con el espíritu que contienen; en fin a velar por ellas para recibir sus favores, pues en caso contrario la energía del genio se volverá en contra de su dueño. De esta forma es frecuente encontrar entre las cosas de los y las alumnas a una pequeña figurilla que emerge de ellas y que con sus enigmáticas sonrisas parecieran corroborar la ascendencia que tienen sobre los jóvenes; figuras a las que los muchachos cuidan de manera especial para precaverse de los males que los acechan.

Un juego que de igual forma ha sido ampliamente adoptado por los estudiantes de secundaria y que dado su importante contenido de temas sexuales se tiene que practicar de manera soterrada a las miradas de los adultos, es el denominado "chismógrafo". Esta distracción, que promueven fundamentalmente las mujeres pero en el que participan en su ejecución los alumnos de ambos sexos, consiste en que en una libreta se plantean una serie de preguntas y de peticiones para que un grupo selecto de invitados responda, de preferencia de manera individual, a los puntos que ahí se proponen. Por lo regular se pide en esos cuadernos que mediante un seudónimo se identifiquen y de forma secuencial vayan contestando los planteamientos que en forma de llamativos encabezados se hacen en cada una de las páginas (identidades ocultas para los otros participantes, pero no para la o las organizadoras del documento, quienes saben de que persona se trata en cada uno de los casos). También se incluyen algunas propuestas para que en determinadas hojas los convocados escriban alguna idea libre, un dibujo o cualquier expresión; espacio que es

con lo que exaltan su inclinación por las drogas-, el uso de pulseras, collares y figurillas con argollas de plástico de colores vivos que ellos mismos fabrican, botas de gamuza o tenis *converse*, anteojos que combinan el lente oscuro con armazones de llamativos colores, estrechas chamarras y, en su cabello anudan discretos mechones entre hilos de colores o sus pequeñas argollas de plástico. Sus bailes, acompañados de una música parecida al estilo electrónico, mezclan ritmos suaves, sin pasos preestablecidos, libres, en donde es frecuente verlos adoptar actitudes en las que parecieran mirarse en imaginarios espejos, para pasar de manera inopinada a rápidos ritmos y aparentar peleas colectivas. Entre sus grupos musicales preferidos se encuentran *Infected Mushroom*, *Talamasca* y *Sussie 4*. El uso frecuente de figurillas de elfos entre estos jóvenes se apoya en su convicción de que durante los "viajes" alucinógenos los espíritus de estos pequeños genios los acompañan y guían "por los mundos que visitan". Entre los *Psychos* se distinguen dos grupos: a los "chacalones" que son jóvenes que no adoptan actitudes radicales en la vestimenta y uso de drogas -y entre los que se encontraban la mayoría de los alumnos de secundaria que adoptaban esta forma de ser- y los "raveros" que son aquellos que se "meten de lleno en ese mundo".

aprovechado como desahogo de los invitados para escribir alguna obscenidad, un *graffiti*, o rayados ininteligibles. Después de una serie de preguntas básicas como el que se escriban la edad, el sexo, -a veces- el número telefónico, e-mail, el grupo académico, las preguntas pasan a cuestiones más íntimas. Se pregunta qué personas le gustan de la escuela, por qué les atraen, que si ya han tenido alguna relación sexual o que si les gustaría tenerla, que comenten en que forma les gustaría perder la virginidad y que digan con quién, que si les gusta que las o los manoseen, que qué partes de su cuerpo son más sensibles a las caricias, acerca de sus fantasías sexuales, que si se masturban, con qué frecuencia, etcétera.

Quienes participan en este juego saben que las respuestas no son estrictamente confidenciales y que su contenido se puede divulgar en cualquier momento. Creo que en esta comunicación sin un fin preciso, en donde se crea un clima entre la verdad y el juego, en donde se permite un desahogo con anonimatos disimulados, en el que se escribe para un público que entenderá y compartirá sus ideas y en el que se aprovechan los vasos comunicantes subterráneos de sus redes de compañeros, alejados de las miradas vigilantes de sus mayores, se localizan las razones de la gran vitalidad de este medio de diversión de los alumnos.

Dada la amplitud de su uso es importante comentar también la creciente importancia que para los alumnos tiene el conocer y tratar a otras personas por medio del *chat* electrónico, el diálogo individual o colectivo que se hace por medio del internet. El "chateo" encierra una serie de circunstancias que envuelven en un ambiente de traviesa aventura el contacto de los chicos con otra persona: el uso de un nombre falso, el *nickname*, los protege cual mascarada de sus verdaderas identidades y les da rienda suelta para "desatar" una serie de comentarios que en una plática directa se guardarían de realizar. La elección de la "sala", el espacio virtual al que acceden los cibernautas para localizar personas con intereses y temáticas de charla afines, es un elemento que orienta acerca de la inclinación de los chicos en un momento dado. El acceder a una "sala" que reúne a los "corazones rotos", a los "bateados", a los "solitarios", da claro indicio de que se trata de individuos que en sus contactos buscarán abordar temas sentimentales y en búsqueda de apoyo afectivo; de manera semejante las "salas" para adolescentes, deportivas, de sexo, etc. orientan en primera instancia sobre los objetivos que reclaman la atención de los interesados. Pero conocer la manera en que se expresan los jóvenes con sus enigmáticos

contactos revela la manera en que éstos dejan fluir muchos de sus sentimientos, deseos y creencias. Es interesante observar que muchas veces desde sus *nicks*, dejan ver sus inclinaciones en el diálogo. Algunos se hacen llamar "fogoso", "risueño", "amantedelicado", "sobredotado", abriendo las expectativas de los o las eventuales interlocutoras sobre los aspectos de sus personas que quieren proyectar. También es común observar como en estos coloquios electrónicos se genera una impetuosidad por llegar a los asuntos de verdadero interés por parte de los involucrados; después de establecer contacto y de hacer las presentaciones de rigor al preguntar la edad, la actividad a la que se dedican (donde casi invariablemente se responde que es al estudio), el área de dónde viven y estudian (pues preguntar por el domicilio exacto se toma como una impertinencia), se pasa intempestivamente a preguntar si tienen novio o novia, según el caso, su descripción física, y a hacer declaraciones de amor o a preguntar sobre cosas íntimas como por ejemplo si ya han hecho el amor, que si les gusta besar, acerca de las zonas erógenas, etc. Esta manera de obviar el preludeo del cortejo que encierra un trato directo entre las personas involucradas, pareciera sobreentenderse entre los interlocutores de los diálogos del ciberespacio como una condición de su participación en él. "Mira -me aleccionaba un muchacho- cuando chateas no vas a andarte con rodeos. Vas a lo que vas. Se trata de buscar amistades con chavas alivianadas igual que uno, para pasar un rato cotorreando y bueno tal vez hasta para ligar con alguna de ellas. Si la morrita se cree una santa para qué entra ¿no? Mejor que se vaya a misa a rezarle a la virgen".

De nueva cuenta en este juego del "chateo", que combinan aspectos de un flirteo con extraños, del uso de sugestivos lenguajes eróticos y la ardiente necesidad de hacerse oír por otros, de búsqueda de un espacio en el que puedan explayarse con la libertad que les da su anonimato, se vuelve a presentar una peculiar vía que muchas chicas aprovechan para manifestar de manera inusitada atrevidas actitudes que se mueven entre la picardía y la procacidad, al ser ellas las que constantemente dirigen los temas de las charlas a asuntos escabrosos y que en otro medio se abstendrían de hacer. Cual válvulas de presión estos canales sirven para dejar fluir la energía acumulada por la autocontención que se exige de las mujeres por las normas sociales que encierran detrás de ellas una condición histórica de opresión (Lagarde, 1997).

Desde los *nicks* de "chica superponedora", "insaciable", "ninfogirl", "cachonda", se dejan ver las añagazas para atraer un mayor número de interlocutores que reclaman el

contacto con las firmantes. Me parece interesante relatar un sencillo experimento que hice después de ser aleccionado por los jóvenes de cómo moverme en la "internet" para practicar el *chat*: habiendo entendido que en el juego del "chateo" son principalmente los hombres los que buscan el contacto con las mujeres -manteniendo de esta forma y por las modernas vías de comunicación una añeja tradición del galanteo-, en mi intención de conocer la manera en que las chicas se vinculaban con las contrapartes del diálogo por computadora suscribí en ocasiones nombres femeninos con los que me llegaron de inmediato varias peticiones para charlar; pero en el momento en que firmaba con un sobrenombre sugestivo, la pantalla del monitor se llenaba con decenas de impetuosas solicitudes para establecer contacto. Este sencillo examen, de resultados probablemente previsible, me sirvió para revalidar la presunción de que este mecanismo es utilizado como una vía para que las chicas se erijan momentáneamente en un símbolo de atracción, de interés y hasta de admiración por su arrojo. Se establece así un lugar en donde se crea un imaginario de seducción, audacia e incluso de poder -al ser ellas las que deciden con quienes establecen la comunicación y con quienes no-; una ilusión que recompone un orden en el que las mujeres se ubican habitualmente en condiciones de dominación. Dentro de la anodina vida que muchas jóvenes llevan en el devenir cotidiano, el ingreso virtual a un espacio en el que se constituyen en el centro de atención coadyuva al afianzamiento de una autoestima y al mejoramiento de su autoimagen, como necesidades elementales de su construcción identitaria.

Es conocido que por parte de los jóvenes varones se desarrollan dentro de sus prácticas lúdico-eróticas una serie de actividades que mientras se comentan por parte de la mayoría de los adultos por medio de los canales informales de comunicación, son aceptadas o toleradas como costumbres comunes de la juventud, me refiero a la propensión a la masturbación, al gusto por la pornografía –en sus diferentes formas escritas, fotográficas, dibujada- y a desarrollar las más ingeniosas fantasías sexuales, que acostumbran exponer de las más variadas maneras¹². Paradójicamente, el enfrentar

¹² Entiendo que el asunto de la masturbación puede ubicarse desde diversas miradas analíticas, pero la comprensión de esta práctica en su aspecto de juego erótico lo hago en consideración a la forma en que lo abordan los chicos en sus círculos íntimos. Fue evidente en mi trato con ellos y gracias a la confianza que logré obtener para participar de sus charlas donde se tocaba libremente su gusto por masturbarse, que en su forma de asumir esta necesidad fisiológica la vinculaban amenamente con aspectos propios del juego como el placer, la distracción y, a veces, hasta la competencia de su realización. También me parece importante comentar que en mi experiencia no tuve la oportunidad de conocer más ampliamente la práctica de estos juegos eróticos entre las jóvenes y las escasas inferencias que pude percibir por sus

directamente estas experiencias y el tratar de orientar de manera apropiada a los muchachos respecto a estas cuestiones, coloca en una situación contradictoria a un gran número de las personas mayores, que en su desconcierto dejan ver un evidente desencuentro generacional y la persistencia en una sociedad cosmopolita y moderna, como la nuestra, de temas prohibidos a manera de impertérritos tabúes.

Si bien quedaba claro en las entrevistas que hice a los padres de familia y a los trabajadores de las escuelas que manejan un importante cúmulo de argumentos coherentes y fundados sobre la masturbación -por ejemplo- que podrían ser útiles para los jóvenes, al constatar la manera en cómo abordaban el asunto con un joven al que se sorprendía practicándola no se abstenían los adultos, por lo regular, de lanzar de prédicas y recriminaciones que escapaban de los planteamientos racionales. De manera semejante se abordan las cuestiones de la pornografía o del conocimiento de alguna impetuosa fantasía sexual de los menores. Incluso en los casos en los que los mayores mostraban aplomo y sensatez en las recomendaciones que hacían a los muchachos, eran reiteradas las sarcásticas maneras de recibir los consejos por parte de estos, una vez que se alejaban sus superiores, dejando manifiesto con sus burlas y menosprecios la desarticulación de las maneras de valorar estos temas y el deslinde de los asuntos que "sólo a ellos" les incumbía.

Seguramente quedan muchos aspectos que abordar en las cuestiones del enamoramiento entre los alumnos de secundaria que no han podido ser tratados en este apretado recuento; pero lo que no puede soslayarse es en definitiva en insistir acerca de la enorme importancia que estos elementos tienen para ellos. En el paso de la etapa infantil a la juvenil, en la explosión de sus múltiples potencialidades físicas, psíquicas y emocionales, en la búsqueda de una identidad que coadyuve a una autoridad interior y a un reconocimiento en el colectivo, la emergencia de profundos sentimientos de afectividad y de necesidad de relaciones amorosas -que implican su aceptación directa, única e incondicional por una pareja con la que se sienten complementados- juega un papel clave en el desarrollo de los individuos. Basta verlos en sus acuciosos arreglos, en las profundas reflexiones sobre su manera de vestir, en las estudiadas posturas, gestos y ademanes, en la tesitura de sus voces cuando se dirigen a los elegidos de sus sentimientos, en su afán

pláticas y bromas solamente sirven para corroborar su conocimiento por parte de las alumnas, pero me limita para hacer alguna generalización.

por aparecer ante ellos con un aire de independencia mezclada con ternura incontenible, en el discreto acceso a sus ilusiones pasionales, entre muchas otras acciones superficiales y silenciadas, para valorar la resignificación del espacio escolar en esos decisivos avatares. Por estas razones y a partir de la experiencia que adquirí en las jornadas que compartí con los jóvenes puedo afirmar que la resolución del dilema de la aceptación y del afianzamiento de las relaciones de noviazgo inciden de manera directa en la forja del carácter y la personalidad de los individuos que los acompañarán en el futuro devenir de sus vidas. Podrán quedar en el olvido muchas experiencias y saberes adquiridos en el seno de las escuelas, pero sus primeras incursiones en el agrídulce terreno del enamoramiento siempre habrán de guardar su lugar en un nicho especial en las memorias de los individuos cuando la lozanía de sus facciones vayan marchitándose.

Los grupos juveniles en la secundaria o “Dime con quien andas...”

En los estudios de la psicología de la adolescencia se ha revelado la dificultad que padecen los sujetos que se desprenden de la niñez, en donde gozan habitualmente de un ambiente de amparo dentro de sus grupos domésticos, de “redes íntimas de protección” al decir de Louise Kaplan (1986:102), para construir de manera paulatina su independencia adulta. En este tránsito los sujetos que acceden a la etapa juvenil reconstruyen nuevas tramas de protección con la consolidación de sus grupos de afines, con los que establecen ámbitos de respaldo y protección para su formación. En los nexos que elaboran los integrantes de estas unidades van tejiendo a partir de sus paridades, intereses, objetivos y dinámicas internas, una nueva red de solidaridad y apoyo, a partir de sus relaciones primarias, para salvar su desarrollo juvenil. El paso entre los períodos del desarrollo de la infancia a la adultez, que representa un periodo de incertidumbre para sus viandantes, activa el dispositivo cultural de sobrevivencia que representa el gregarismo, esa tendencia milenaria de formar grupos de ayuda mutua que ha podido garantizar nuestra subsistencia como especie.

A diferencia de la familia, los integrantes de los grupos de camaradas se eligen entre sí con cierta libertad de decisión y buscando como principio de su relación las afinidades reales o potenciales que los identifiquen. Asimismo se presenta la oportunidad para que en casos de desavenencias mayores se puedan reestructurar dichas agrupaciones con relativa

facilidad, dado que el principio de identidad que los unió se ha cuestionado. Desde mi perspectiva se pueden encontrar ciertas pautas para la constitución inicial de los grupos de jóvenes como los que conforman la muestra analítica que estudié: los primeros contactos iniciales se apoyan en la localización de personas con cierta cercanía física en que se encuentren -vecinos de barrio, de la ubicación de las bancas dentro del grupo, de su asistencia a algún club deportivo, etc.-; también tienen importancia en estos acercamientos de búsqueda de una amistad, el que la persona que se elige sea del mismo sexo, de una edad semejante, del intercambio de sutiles mensajes de aprobación para romper el hielo y una rápida valoración de los interfectos. Los chicos afirmaban constantemente en las entrevistas que si notaban alguna seña de sus compañeros de la que pudieran recelar, preferían abstenerse de abordarlos. “Es que se veía que se daba unos aires de grandeza que de plano mejor no le dirigía la palabra”, “es que con sus pantaloncitos de niño bueno y sus peinaditos de hijo de mami quién se le iba a acercar”, “mira es que teniendo las narices metidas todo el día en tus cuadernos la verdad mejor pintábamos raya, no sea que nos fueras a contagiar”, “no sabemos, a lo mejor es por su aspecto pandroso [de desaliño] que como que nomás no da confianza para hablarle”, escuetos testimonios en los que dentro de su simpleza puede captarse que en los tanteos preliminares que se hacen los jóvenes entre sí, hay una importante carga de elementos significativos que prefiguran los rasgos, afinidades y aspectos positivos de los eventuales camaradas, y que se relacionan con un marco inicial de aspiraciones y proyectos de desarrollo de los individuos.

Es importante abordar aquí un asunto que aun dentro de lo evidente que pudiera parecer, es necesario para esclarecer el tema que vengo abordando. Me refiero a las diferencias de las formas de agregación juvenil que se generan al exterior de la escuela y las que se dan en su interior. Los grupos que conforman las distintas agregaciones juveniles en los espacios públicos abiertos han sido abordados en distintas investigaciones y en ellas se han establecido sus características dependiendo de las condiciones históricas y socioculturales que las han generado (Encinas Garza, 1994). Dentro de la antropología cultural, los estudios etnográficos de la Escuela de Chicago de la primera mitad del siglo pasado dieron un impulso importante en su perspectiva analítica de los grupos juveniles al proponer un análisis de la "ecología urbana" y plantear el estudio de las zonas intersticiales del orden metropolitano que se presenta en las grandes ciudades para conocer el origen y desenvolvimiento de esas agregaciones (Zarzuri, 2000). Esta ya añeja propuesta, tuvo el

valor de discrepar en su momento de los estudios que se realizaban de los grupos juveniles que se establecían en la vía pública como lugar cotidiano de convivencia, al deslindarse de los planteamientos delincuenciales que a priori se hacía (y se sigue haciendo) de ellos y consideraba como, ante las tendencias de homogenización cultural, se recreaban nuevas formas de culturas urbanas que en cierta forma emergían como contrapropuesta a la ideología dominante y que en dichos grupos se llegaban a apreciar.

Entre los grupos juveniles se podían establecer algunas características comunes: había una solidaridad interna entre sus integrantes, pues estos construían entre ellos fuertes lazos de lealtad y ayuda mutua; se presentaban también nexos afectivos que en el proceso de transformación identitaria de sus elementos sustituían al cobijo que representaba la familia durante su niñez y se creaba además un vínculo de apego con el territorio de encuentro y desenvolvimiento grupal, lo que los llevaba a la proyección simbólica de homologar la calle, su territorio, con su hogar; de igual forma se presentaba el fenómeno de que estos grupos desarrollaban la constitución de una tradición cultural distintiva que les daba identidad y actuaba como eje de agrupación (Encinas, *op. cit.*). En las condiciones actuales de existencia de los grupos juveniles que hacen de los lugares públicos de las ciudades sus espacios de vida gregaria, García Canclini (1995:97) plantea que estas unidades "compensan la atomización y la disgregación de las grandes urbes ofreciendo pertenencia a grupos; ante la pérdida de expectativas escolares y la estrechez del mercado de trabajo [y] brindan a decenas de jóvenes otras formas de socialización y acceso a bienes de consumo".

Los grupos de jóvenes que se constituyen al interior de las escuelas presentan ciertas similitudes y algunas diferencias con los del exterior. Como hemos visto, tanto las formas de organización de las instituciones de enseñanza, como la propia dinámica que se desarrolla con respecto a los tiempos que rigen la vida académica y la transitoriedad de los integrantes de las comunidades estudiantiles, imponen su ritmo en el desenvolvimiento de los grupos que se organizan en su interior. Esta circunstancia provoca que los nexos entre los jóvenes estén condicionados por variables diferentes a las que se dan fuera del ámbito institucional. Por ello me parece importante señalar en primer lugar que de manera semejante a los grupos de muchachos que se forman en los barrios o en otros espacios como clubes, asociaciones religiosas, etc., los de las escuelas presentan simetrías en sus rasgos generales (lazos de lealtad y ayuda, vínculos de apego al territorio, constitución de

tradición cultural), pero sería un error entenderlos como un modelo único, pues la característica de la heterogeneidad de las culturas juveniles permea la proyección de una gran variedad de formas de agregación. A pesar de parecer una verdad obvia es necesario señalar que así como se pueden distinguir a variados grupos de estudiantes conformados a partir de una relación de afecto, la estructura y firmeza de sus nexos no serán los mismos entre unos y otros. Esta perogrullada parece no contar para el trato indiscriminado que a rajatabla reciben los alumnos en la imposición de las directrices de las autoridades escolares, quienes más respaldadas en sus facultades de ejercicio del poder minimizan la necesidad de conocer las cualidades distintivas de los jóvenes con los que trabajan. Esta desatención lleva a que muchas de las reacciones de los muchachos que pudieran evitarse o preverse, salten intempestivamente alterando el orden de las escuelas y a cuyos motivos se les da una confusa argumentación que se apoya en supuestas causales de una “deformación de las juventudes por la sociedad actual”.

Si la etapa de la juventud se ha definido como un proceso de transición, la necesidad de contar con el apoyo que representan sus grupos de camaradas es prioritaria en este devenir. A ello hay que agregar la condición de que su papel de alumnos de un sistema educativo “obligatorio” que impone unilateralmente sus criterios de disciplinarización, acrecienta la necesidad de reforzar sus vínculos de solidaridad creando, como hemos visto, una aspiración colectiva a recibir un trato equitativo (Levinson,2002) y en donde las redes de su comunidad forman los puntos de apoyo para lograr contrarrestar en cierta medida la condición subalterna que tienen en las escuelas.

De esta manera los grupos de estudiantes cumplen tanto la función de apoyo en la construcción identitaria que reclama su desarrollo juvenil, como también la de resguardo y pervivencia ante los avatares que les plantea un espacio intrincado como lo es el medio escolar. No obstante la importancia de estos elementos, la dinámica que presenta la vida de las escuelas donde los tiempos están acotados y sometidos a perentorias exigencias administrativas, en donde la vida de los alumnos se somete a los apremiantes ritmos, muchas de sus prácticas y relaciones personales dan una sensación de precipitación, de acelerados comportamientos donde los actores parecieran querer aprovechar cada momento condensando múltiples actividades en breves lapsos de tiempo, con una intensidad en donde el goce del presente pareciera temer a lo que les depare el futuro. Aceleración en el cumplimiento formal de sus tareas escolares sin importarles en mayor

medida sus consecuencias, en el enamoramiento y en los inopinados cambios al desamor, en la adopción de estilos y modas, en la formación y desenlace de sus amistades, en sus juegos, en el cambio de sus estados de ánimo; celeridad que como es comprensible genera las condiciones para que los grupos de camaradas, a pesar de la significatividad que para ellos representa su unión, se reconstruyan, se recompongan y hasta se diluyan constantemente, lo que los diferencia en gran medida de sus similares externos. Así los fuertes lazos afectivos que caracterizan a muchos de los grupos juveniles que se constituyen fuera de la escuela tienen dentro de ella una temporalidad más acotada. Pero curiosamente y en contrapartida, los lazos de lealtad y ayuda mutua que forman las extensas redes de solidaridad de los alumnos no caducan con facilidad, principalmente por la importancia de estos elementos en su necesidad para sobrevivir en el medio educativo.

A diferencia de otros colectivos del exterior, los umbrales de adscripción y diferenciación que poseen los grupos de camaradas en la escuela, condicionados por la dinámica eminentemente transicional que viven y por la necesidad de mantener una identificación con el conjunto de condiscípulos de la comunidad estudiantil, están envueltos en una ritualidad¹³ menos rígida que la de aquellos. Las fases de incorporación, pertenencia y desincorporación de los individuos a esas unidades tienen menos obstáculos que las que podemos observar en las dinámicas de otros colectivos (Encinas Garza, 1994). De igual forma la conformación de liderazgos y jerarquías resulta menos conflictiva en el ámbito escolar, probablemente por el influjo que la aspiración de igualdad que caracteriza a la cultura estudiantil de este nivel de estudios. Así vemos el ingreso y egreso, sin mayor problema de muchachos de ambos sexos por las distintas agregaciones que coexisten en los planteles. De igual forma se percata uno que si bien hay líderes reconocidos sus atribuciones pueden delegarse sin mayor problema en su ausencia a otros compañeros, o para la toma democrática de alguna decisión que incluya el interés de la mayoría, en donde incluso los jefes grupales se acatan a los acuerdos tomados.

En esta comparación de los grupos que se construyen dentro y fuera de los planteles escolares fue posible apreciar otra semejanza con las características de las agregaciones barriales. También se genera en los grupos estudiantiles de las escuelas la tendencia a

¹³ Como lo comenté en su oportunidad, entiendo la ritualidad en un sentido amplio. De esta forma coincido con Rodrigo Díaz (2002:31) cuando sostiene que "la ritualización debe concebirse como un caso singular de *performance*: un acto que crea presencia, un hacer que es simultáneamente una cosa hecha, una acción que transforma y confirma, que modifica y

deslindar territorios y a marcarlos simbólicamente endosándolos con recuerdos, *graffitis*, creando ambientes de respeto o prestigio, o constituyéndolos como indubitables referencias para encuentros, como refugios o como áreas de poder. En los patios por ejemplo, las áreas más visibles para la vigilancia de los prefectos y demás autoridades serán ocupadas por los alumnos más "tranquilos", especialmente por señoritas que hacen de las bancas, jardines o banquetas, de esas zonas sus usuales lugares de esparcimiento. Los estudiantes "desatados", los más inquietos o los que participan en alguna broma pesada, procuran mayor movilidad en los espacios escolares y buscan los lugares apartados de la supervisión de sus mayores para establecer áreas bajo su dominio y en donde sus condiscípulos saben que entrar a ellas es cuestionar y desafiar su autoridad.

De igual forma se pueden apreciar los esfuerzos de los muchachos por construir una tradición cultural distintiva por medio de lenguajes, accesorios, prácticas, etc., que dentro de la homogeneidad que se pretende presentar en las imágenes institucionales de los alumnos se requieren para lograr una singularidad dentro del conjunto. En este esfuerzo por proyectar una serie de rasgos significativos que les den reconocimiento tanto individual como grupal, se genera una de las características más representativas del desenvolvimiento de los alumnos de secundaria desde la perspectiva teórica de las culturas juveniles. Como he explicado a lo largo de este trabajo, en la generalidad de los alumnos de estas escuelas se establece una dinámica de reconocimiento y ponderación de los estilos y modas a las que tienen acceso, sin adoptar de manera definitiva una de ellas, con lo que se da una resignificación de los contenidos originales de esas expresiones culturales a través de una vívida recopilación de diversos caracteres, muchas veces contrapuestos, que ha manera de *bricolage* le dan una especificidad a las culturas juveniles en la secundaria. De esta forma es común observar a los chicos conjugar libremente accesorios de diversos estilos que ha manera de modas exploratorias los convierten en *collages* ambulantes en los que se pueden interpretar diferentes mensajes a través de las composiciones que se elaboren. Así vemos a los estudiantes portar indumentarias y accesorios "rastas" –como por ejemplo las multicolores boinas, pelotas, "hackies", o el yoyo chino, propios de ese estilo de inspiración jamaicana-, con lúgubres maquillajes y

emblemas “darks”, y combinándolos además con elfos, llaveros o peinados de influencia “psycho”¹⁴.

Desde mi punto de vista no es conveniente confundir estas inmersiones en los diversos estilos juveniles como simples modas superficiales, pues si bien no hay una coherencia en las combinaciones de estilos cuyos fundamentos resultan a veces contrapuestos, se percibe un interés de los muchachos por explicar sus mezclas estilísticas con relación a sus personas, como si ellos sirvieran conscientemente como campos de experimentación de distintas maneras de ser. Realizan ejercicios especulares donde se valoran, se contemplan, se admiten o desechan, para sus personas distintas imágenes. Por ejemplo a una joven cuya inclinación estilística se estaba definiendo por lo “dark”, justificaba a la inseparable compañía de una figurilla de un elfo -cuya principal influencia proviene de los “psychos”- con el razonamiento de que dicho genio la “ayudaba en su cercanía con la muerte y la oscuridad”, haciendo una personal recomposición de dos tendencias estilísticas. Por su parte está el caso de un joven que se reconocía como “cholo”, un estilo que se caracteriza por sus formas rudas y contestatarias al sistema establecido¹⁵, pero que era un admirador discreto de cantantes “fresas”, de música “pop”

¹⁴ El nombre de "rastas" es asignado a los tipos de peinados a base de hirsutos y espesos rizos (*Dreadlocks*) que usualmente llevan algunos integrantes de la cultura juvenil aficionada al *reggae* y que por antonomasia se les aplica a sus portadores. Este estilo que actualmente ha arraigado en grandes sectores de jóvenes de nuestro país, principalmente en su derivación del *ska*, tiene como basamento un estilo musical que desarrolla una mezcla del folclore africano, con el jazz, el gospel, el calipso, y el rhythm and blues, en una original conjugación que los jamaquinos de los años 40's del siglo pasado hicieron de ellos. Este ritmo musical y la concepción religioso-política del *Rastafarianismo* o *Rastafarismo*, que se caracteriza por transmitir una conciencia racial de los negros antillanos con sus raíces africanas y sus tendencias de liberación al colonialismo, han sido recogidas por sectores juveniles de todo el mundo quienes le han dado un significado más amplio de crítica contra las ideologías dominantes en las sociedades modernas. En este sentido por ejemplo el desaparecido cantante de *reggae* Bob Marley, que es con mucho el representante más conspicuo de dicho estilo, incluía dentro de las letras de sus canciones una aguda crítica al orden social establecido. Los *darks*, por su parte, son representantes de una variedad de expresiones culturales que hacen de la exaltación de símbolos de la muerte, la necrofilia, y las figuras de la noche como los vampiros y los lobos, su forma de existencia y de deslinde de una sociedad consumista que prácticamente ha aniquilado otras culturas radicales como los *punks*, ante lo cual responden con el permanente duelo con que se caracterizan con el uso de oscuros vestuarios y con una depresión profunda. Dentro de las obras que permiten ubicar los orígenes históricos y el desenvolvimiento de estas manifestaciones de las culturas juveniles se encuentran en el trabajo de Analco y Zetina (2000) para entender el *reggae*, y los de Valenzuela (1993, 1999) para explicar las expresiones *dark*.

¹⁵ El origen de los cholos es en la frontera norte y llega a México a principios de los años 70's. Este movimiento cultural es heredero directo del movimiento chicano de los años 60's y de manera indirecta de los "pachucos" de las primeras décadas del siglo XX. Surge como una expresión identitaria y de resistencia social, cultural y política de la población de origen mexicana, asentada en los E.U.A., contra una ideología dominante que trata de imponer sus pautas de vida y convicciones a los emigrantes. Tanto su forma de vestir (pantalones, camisas y playeras holgadas, camisetas blancas sin mangas, anteojos oscuros, sombreros de paja o usando redes o paliacates en la cabeza, portando rosarios o cruces en el cuello, etc.), como su tendencia a tatuarse sus cuerpos, sus crípticos lenguajes y provocadoras poses, los fuertes lazos grupales de unión que los lleva a rivalizar con otras formas de agregación, así como su particular forma de valorar su existencia donde la violencia es una alternativa recurrente, han creado una representación social de temor y rechazo hacia

(reserva que se debía a la intolerancia de este tipo de música por parte de su "clica", o grupo de afines), y que me aclaraba que entre sus camaradas del barrio él era "de ley", franco y consecuente, pero que en la escuela tenía una "jaina" (novia) que era admiradora del tipo de música "tranquila y comercialona" y que le gustaba escucharla porque de esa manera sentía "que estaba más cerca" de su ella. Pero más allá de estos casos particulares, es fácil observar la manera en que los jóvenes aprovechan el ámbito de la escuela para regodearse con el conocimiento y ensayo de las más variadas formas estilizadas de expresarse.

Con una peculiar aplicación de sus capacidades argumentativas y reflexivas, habilidades que han fortalecido en el proceso de su educación formal, realizan curiosas estrategias para fundamentar la fusión de dos o más estilos dentro de sus grupos. De esta forma se puede escuchar que algunos de ellos son simpatizantes de una tendencia "oscura" pero más "alivianada" por lo que se autodenominan *dark-soft*, o que son "punketas" pero más positivos por lo que asumen el nombre de *happy-punk*, o bien que son adeptos de los cholos pero no tan radicales por lo que simplemente adquieren el apelativo de "cholines". Con una frescura y espontaneidad que en sus posteriores etapas de vida se habrán de anquilosar, los vemos practicar los pasos de diversos y contrapuestos estilos de baile, cambiar de un día para otro sus formas de vestir, hablar, discutir, peinarse, y hasta en sus flamantes ademanes se distinguen con sus constantes metamorfosis. Devoran las ofertas de las nuevas experiencias que van saliendo a su paso, cual insaciables e inagotables hambrientos de mensajes simbólicos.

Inscrita dentro de este esfuerzo por constituir una tradición cultural distintiva de las agrupaciones juveniles se encuentra también la extendida práctica de sus integrantes por participar en el consumo de bienes semejantes a los usados por sus pares. Bienes que dentro de sus perspectivas sirvan como una forma de asunción de particulares marcadores de afiliación (Coulon, 1995) con sus camaradas a través de emblemas y marcas comerciales que estén dentro de una relación de coherencia en la proyección que quieran

estos grupos, sin percatarse de los marcos significativos y valorales que los sustentan. Quizá la obra más importante en nuestro medio que se ha ocupado del análisis de estos grupos sea el trabajo de José Manuel Valenzuela Arce, 1988, *A la brava ése! Identidades juveniles en México. Cholos, punks y chavos banda*. México: El Colegio de la Frontera Norte. También resulta interesante recurrir al estudio de los grupos "cholos" que más se acercan con los de los alumnos estudiados en mi investigación, por ubicarse en la zona noreste de la Ciudad de México, que se abordan en el trabajo de Federico Gama, "Mexican Pride: retratos de la vida loca", en Nateras Domínguez, Alfredo (coord.), 2002, *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM-I.

dar de un determinado estilo. Por ejemplo mientras para los "cholos" la marca de tenis *nike*, es un rasgo reiterado, para los *psycho*, su marca favorita es la de *converse*. En este sentido es muy difícil encontrar a un *skater* (aficionado a las patinetas) sin sus tenis *Vans* o *DS*, así como a un *psycho* sin sus llamativas prendas *Astral Freaks*. Las niñas "fresa" por su parte, son dadas a exhibir de manera intencionada el nombre de las casas comerciales donde adquirieron determinado artículo, con la convicción de que ello les dará un mayor estatus entre sus compañeros. De esta forma se puede observar como estas jóvenes se vanaglorian de las "exclusivas marcas" de los artículos que usan o la peculiar forma en que con aparente desgana colocan en lugares visibles alguna bolsa con el logotipo de las tiendas de *Sara*, *Palacio de Hierro* o de *Mundo E*, para pasar a comentar con su forma característica las peripecias que pasaron para adquirir algún codiciado objeto de moda. Preocupaciones generales con las que se adscriben los individuos al grupo de chicas y chicos que tienen temas semejantes, y que sirven como vínculos simbólicos que los acerca y que, por supuesto, los deslinda de quienes tienen gustos o posibilidades económicas distintas para adquirirlos.

El fino olfato comercial de las industrias de mercancías destinadas al mercado juvenil ha detectado esa necesidad de proyección de los estilos a partir de la relación con los logotipos o con los nombres estilizados de determinada marca o de algún modelo en el diseño de sus artículos, como eficaz mensaje de adscripción o diferenciación de los portadores. Por ello la costumbre de los muchachos por exhibir de manera manifiesta los emblemas comerciales en sus prendas o accesorios, mediante finos bordados o llamativos estampados, como emitiendo públicamente a través de los signos de distinción que condensan esos símbolos sus particulares formas de ser.

En esa perenne búsqueda de identidad se evidencia una mixtura de heterogéneas expresiones juveniles que tiene como basamento a individuos en ciernes; a sujetos que en esos ensayos de los cambios en sus personas muestran un peculiar disfrute de la fase inicial de la "moratoria social" (Reguillo, 2002) que representa la juventud. Pero en las escrutadoras miradas de los jóvenes hay un límite en el uso indiscriminado que algunos de sus compañeros puedan hacer de las variantes estilísticas. Esa limitación proviene de un principio del que ya habíamos dado cuenta en la valoración que hacen de sus mayores y que es la incongruencia en el actuar. De manera semejante a como habíamos revelado las severas críticas que hacen de sus profesores cuando son inconsecuentes en su manera de

comportarse y de tratarlos, cuando los compañeros quieren adoptar actitudes de suficiencia en su comportamiento, aparentando una madurez y un estilo que dentro de las opiniones de los demás no dominan, son objeto de duras recriminaciones. Los adjetivos más comunes que les endilgan son el de “micos” o “micas”, por su imitación irracional de lo que ven de otros a semejanza de los primates, o el de “pousers”¹⁶, dando a entender con ello de que se trata de unos sujetos tontos que creen ilusamente engañar a los demás, siendo ellos los únicos realmente engañados.

Esta relación entre las formas de agrupación y la asunción de estilos juveniles, que se caracteriza por una peculiar ductilidad, no se explica simplemente por una cuestión de la menor edad de los sujetos que estudié en mi investigación. La comprensión de este fenómeno de maduración de los soportes significativos que habrán de ser trascendentes en la vida de los sujetos debe incluir el análisis de su desenvolvimiento en el ámbito escolar, el cual actúa como receptáculo simbólico de las más diversas propuestas de expresiones culturales y posee una influyente representación social de ser las instituciones educativas el medio idóneo para que los integrantes de las comunidades educativas lleven a cabo diversas experiencias de socialización que los conduzcan a su paulatina transición al mundo adulto.

Se tiene entonces de esta manera la intersección de diversos vectores de fuerzas cuyos sentidos divergen y en donde para comprender la resultante final se tienen que considerar las magnitudes de estos factores: las necesidades de forja identitaria de los sujetos, su maduración personal, el proceso de socialización formal, la organización y desarrollo de los sistemas académicos explícito y convencional, y la influencia de las ofertas culturales que se les ofrecen a manera de vías de expansión individual y colectiva. Factores que de una u otra forma son percibidos por los alumnos como necesidades que tienen que atender en una peculiar toma de responsabilidades propia del período de vida por el que atraviesan. Pero dentro de la carga de obligaciones que estos componentes conllevan, la manera de asumirlas por parte de los muchachos se canaliza hacia el solaz

¹⁶ Desde mi punto de vista esta expresión "pousers" que se utiliza entre los estudiantes de secundaria, es una deformación del anglicismo *poser* (persona que asume una pose). Dentro de otros estudios de culturas juveniles se ha revelado que los *posers* (Valenzuela, 1999:25) son quienes actúan de una manera en donde es más importante la incorporación de diversos elementos estilísticos para proyectar una imagen artificial de sí mismos, la "estampa", manteniendo este interés por encima de las posiciones comprometidas y consecuentes que con ellos deberían asumir sus portadores para ser congruentes con el estilo que representan, por lo que comúnmente son objeto de fuertes burlas y descrédito entre sus compañeros.

aprovechamiento de su juventud. Esta manera de tomar para sí el desarrollo en un momento determinado de su vida se contrapone con la mirada adulta que concibe a la juventud como un *pasar*, para considerarse por parte de quienes la viven como un *estar* y hacerse reconocer de esta forma "como actores sociales junto con la dimensión simbólica de sus prácticas" (Nateras, 2002:9). El tema de esta particular forma de disfrutar el momento de su vida es el que habré de abordar en el siguiente inciso.

El jugar es una cosa seria

Un cuadro común en las escuelas que me pareció importante de analizar es el que forman los alumnos cuando están frente a sus padres o a la gran mayoría de adultos, en donde sus aspectos de seriedad y cordura contrastan con las formas desenvueltas que asumen frente a sus compañeros y amigos. Esta evidente contención de sus comportamientos también se presenta en sus ámbitos familiares en donde a pesar de la mayor confianza que mantienen no se equipara a las maneras desembarazadas que tienen entre sus pares. En mi opinión no se trata solamente de un simple recato de los chicos frente a sus superiores o de un signo de control de estos hacia sus pupilos. Creo que el asunto es más complejo. En el clima informal y de complacencia que se forma entre los camaradas es posible observar a los muchachos mostrar una fresca espontaneidad, agudo ingenio y explosiva creatividad que contrastan notablemente con el aletargamiento y lentitud que manifiestan fuera de estos círculos. Llama la atención la manera en que, como comenté anteriormente, perciben sutiles rasgos de los otros para ironizarlos y asignarles acertados sobrenombres o las formas en que corresponden con una agilidad inesperada a las bromas, albures o triquiñuelas de que son objeto. También puede uno percatarse como en el ambiente de menor presión que forman entre sus compañeros, alumnos que durante las clases parecen no comprender los contenidos académicos se convierten en improvisados expositores de temas que en el aula se abstienen de abordar. Muchos chicos resultan también verdaderas revelaciones para algunos adultos que en su papel de profesores o padres de familia no atinan a reconocer las virtudes que desarrollan los menores de manera vehemente entre sus amigos en su potencial deportivo, artístico, de respaldo emotivo hacia ellos o en su calidad de líderes.

La construcción del sistema de vasos comunicantes y de apoyos solidarios de los grupos estudiantiles, constituye una red de alta confiabilidad para el desenvolvimiento de los jóvenes al interior de los centros educativos. Dentro de este medio el mayor temor es hacia la acre burla y la descalificación de sus compañeros, pero ante lo que su condición de paridad con ellos muchas veces esos señalamientos se convierten en retos de superación para los implicados. La ausencia de formalismos, admoniciones, amenazas y presiones externas, permite actuar a los muchachos sin mayor temor y hasta con audacia dentro de sus grupos, resaltando sus aspectos positivos y potenciando de esta manera sus capacidades. Estas circunstancias permiten, dentro de su informalidad, una mayor libertad de expresión y el desahogo de la presión que otros contextos les imponen a los alumnos y que la canalizan a través del juego, las chanzas y del disfrute despreocupado de sus momentos de convivencia. Dentro de la pedagogía este aspecto de lo lúdico es bien percibido y de ahí que muchas propuestas didácticas se encaminen en aprovechar sus bondades para el aprovechamiento académico de los alumnos con diversos recursos y estrategias. De manera semejante, para la comprensión de los marcos significativos que construyen los jóvenes en sus procesos de socialización con los que ordenan las pautas de su desenvolvimiento, la atención de su inclinación por el rompimiento de la mesura y los formulismos, así como el libre goce de los tiempos y los espacios en un ambiente de socialidad, aspectos que se sintetizan en lo lúdico, convierten al juego en un punto de referencia básico para explicarnos las áreas del interés juvenil que son alternas a los objetivos formales que plantea la escuela.

De esta manera en los espacios donde se mueven los jóvenes con la explosión de las bromas, los devaneos y sus derivaciones hacia el alboroto y el desmadre, intentan romper un orden en el que se sienten ajenos. En esta dinámica de quiebra burlesca de una normalidad de la que discrepan (por aparecer en ella como sujetos con la necesidad de lo que para la mayoría de ellos es una oprobiosa tutela), los muchachos dirigen muchas de las prácticas que realizan en el decurso de sus vidas hacia esta área de interés, muchas veces sin medir el lugar o los momentos adecuados y creando una frontal confrontación con sus superiores. Si nos detenemos a analizar las chanzas, travesuras y juegos en donde implican a uno o varios adultos, regularmente vamos a notar una interesante práctica de inversión de su condición de subordinados para que a través de sus entretenidos enredos hagan aparecer a sus implicados como las víctimas inermes de sus mofas. Desde la

aplicación de los sobrenombres a los docentes, la incisiva crítica que hacen de sus errores, sus calculadas desatenciones a las indicaciones que reciben, hasta los agudos comentarios que en tono de ironías les hacen a sus superiores y el reiterado recurso de aparentar con sus tiernas actitudes de arrepentimiento un pícaro sobrecogimiento que supuestamente les invade ante la evidencia de sus "travesuras", se puede ubicar el uso de estratégico del juego como forma recurrente para cuestionar su condición subalterna.

De esta manera el juego entre los alumnos de secundaria se convierte en un área simbólica de intersección de elementos que recuerdan las experiencias de su aún cercana niñez con las expectativas e intereses de su acelerado desarrollo personal. En estas diversiones se puede observar la presencia de juguetes, de dibujos de series televisivas o películas con las que tuvieron algún contacto especial, de actividades de pasatiempo entre compañeros o de ensimismamiento individual como el de sus adictivos juegos electrónicos, de colecciones que realizan con especial fruición de estampas, "tazos" (fichas redondas de cartón, plástico o metálicas con dibujos y emblemas de colección o para llevar a cabo juegos de competencias) o figurillas de plástico. Pasatiempos que relacionan con sus actividades cotidianas en donde emergen sus inclinaciones de amistad, sentimentales, de pasión, encono o de apatía que van construyendo en su incontenible juventud, por lo que adquieren un significado distinto al de las despreocupadas actividades de esparcimiento que llevaban a cabo cuando eran niños.

En este recorrido analítico es importante revisar un conocido recurso que se utiliza para romper con la monotonía de las actividades cotidianas de la escuela y que es el de la llamada "pinta". Con este medio de evasión de las clases no estamos hablando de una simple inasistencia a las labores escolares, se trata de un franco acto de rebeldía para sacudirse temporalmente de la tutela que representa la escuela. Acto con el cual pretenden demostrarse a sí mismos y a los demás, una supuesta madurez, independencia y valentía. Se trata de una habitual práctica estudiantil que se ha adoptado en los más diversos contextos que, dentro de lo común que pudiera parecer –o quizá precisamente por verla como algo tan ordinario-, vale la pena comentarla.

Con la "pinta" se presenta una ausencia a sus deberes como estudiantes aparentando ante los tutores un día normal de actividades académicas. Se sale de la casa con el uniforme, con el *lunch* del día, a la hora habitual y dirigiéndose correctamente a la escuela, cumpliendo escrupulosamente los pasos de un juego de simulación. Fuera de los

aislados casos en los que se avisa o toma el parecer de los padres, lo sugestivo de esta práctica es precisamente la conciencia de los infractores de que con ella se violentan las normas de obediencia y subordinación, adentrándose en un juego prohibido y misterioso. Por lo general los alumnos llegan efectivamente en su trayecto a las puertas de la escuela a la hora de entrada, con lo que se crea un ambiente propicio para contactar a otros posibles compañeros de viaje y para regodearse frente a los demás estudiantes de su audaz decisión. También el hecho de que el escape se realice frente a las instalaciones escolares concentra en el trance un valor simbólico de desafío abierto ante el poder que representa la escuela, de evasión de los márgenes, sobretodo en el momento culminante en que la masa de estudiantes se internan en el inmueble y que es cuando los fugitivos deciden segregarse de sus compañeros para emprender la huida con exageradas muestras de angustia, gritándose entre sí, apresurando el paso y volteando constantemente hacia atrás como si fueran perseguidos, haciendo una evidente dramatización del acto.

En raras ocasiones las "pintas" son planeadas al detalle, dejando en la incógnita del itinerario uno de los aspectos más interesantes de su ejecución: el enigma del rumbo que habrán de tomar en su futuro inmediato y el peso de la improvisación en las vicisitudes que enfrentarán y en las que la confianza en su ingenio y arrojo, tanto personales como del grupo con el que se acompañan, los impulsan a enfrentar "lo que venga", para "jugársela", "armarla" o "rifársela", con el pleno sentido lúdico de estas expresiones. Por un lado la incertidumbre en el devenir, que los llevará a un deambular incierto, y por el otro lado una concentrada confianza en ellos mismos, que los animará en un trayecto en el que con sus conductas irán resolviendo azarosamente los avatares del camino, constituyen dos elementos que sintetizan en gran medida los referentes del proceso de desarrollo juvenil en el que se encuentran inmersos. También las limitaciones económicas que los acompañarán en su deambular sin rumbo fijo -en lo que llaman "echar un rol"-, la marca que reflejan con el uso de sus uniformes, que ante las miradas de extrañeza del público circundante los evidencia como tráfugas, el peregrinar que hacen en pequeños y compactos grupos tratando de ocultar sus temores con afectadas muestras de osadía envuelta en sus risas, ruidosas conversaciones y en sus ademanes, la búsqueda de aventuras amorosas, y la vívida construcción de ensoñadores proyectos que traspasan sus limitaciones, complementan los elementos de un cuadro que se recrea en esa singular práctica de la evasión de clases, cual un singular microcosmos del desarrollo de la juventud.

La decisión de irse de "pinta" en un determinado día toma en consideración los costos de oportunidad de las clases o tareas que habrán de perderse con este acto. Por sus mentes pasan rápidamente el nombre y carácter de sus maestros, las materias que tienen programadas, los compromisos de trabajos, los períodos de la evaluación académica, sopesando las implicaciones de su falta. Este proceso abre un momento interesante para escuchar las reflexiones que los jóvenes tienen acerca de los tutores y materias que habrán de obviar en ese día de holganza y de la perspectiva en general que tienen del proceso educativo. Comentan acerca de lo interesantes o aburridas que les parecen las clases (haciendo con ello una contundente evaluación del desempeño de sus profesores), sobre la posibilidad de negociar con algún maestro o de plano para ignorarlo; evalúan la importancia de las materias o expresan sus conocimientos sobre los momentos críticos del calendario escolar. Es común por ejemplo que escojan los días que tienen la clase de "taller" porque desde su lógica pierden menos clases esos días -recordemos que una sesión ordinaria de actividades tecnológicas en esas secundarias es de cuatro horas y, en ese sentido tienen menos clases programadas-, y porque para muchos alumnos "esas materias son sólo de talacha" (de trabajos prácticos que cualquier día los pueden entregar). Es frecuente observar que en la resolución de "volarse" un día de clases se tome en consideración los períodos de exámenes, resultando que al finalizar estas temporadas se incrementen las "pintas" como tomándose inteligentemente un *break* que no afectará en gran medida sus calificaciones, por el lapso de planeación y reorganización que hacen los mentores de las actividades académicas. También es habitual que sean los miércoles los que se evadan las clases por la razón de que esos días el costo de las entradas a la mayoría de cines es de dos personas por una y también porque al estar ese día a la mitad de la semana resulta atractivo para los muchachos tomar un calculado intervalo para descansar de sus labores.

Fuera de los lugares que a través del tiempo han ganado su referencia obligada para "pintarse" como son los parques y cines, el destino de los grandes centros comerciales como centro de atracción de los alumnos en sus vagabundeos adquiere en nuestros días una importancia particular. La mayoría de los circuitos de aventuras que realizan los muchachos en sus escapes tienen como punto de tránsito algún centro comercial, esas grandes plazas o *malls* que incorporan un conjunto de diversos servicios comerciales en un lugar especialmente planeado para las compras, los encuentros personales y el

esparcimiento, y que en la actualidad han adquirido un importante valor simbólico en la proyección de una especial forma de vida articulada entorno al consumo (García Canclini, 1995). En sus vagabundeos los muchachos aprovechan esos centros para detenerse por largos lapsos frente a los aparadores a admirar los artículos, revisar las mercancías exhibidas en los aparadores, para pedir dinero a los transeúntes, "talonear", y completar para las entradas al cine o para adquirir alguna golosina, para "chulear" a los chicos o chicas que pasan o para criticarlos, "tijerearlos", o simplemente para "echar la güeva" por horas tirados impasiblemente en las bancas o en el piso.

Es importante anotar que dentro de mi ansiedad por conocer de cerca los comportamientos de los chicos durante estas excursiones y para recordar algunas de mis ya lejanas experiencias en estos asuntos, me propuse acompañarlos en una "pinta" común. Este proyecto despertó en algunos chicos un comprensible interés por lo novedoso del asunto y en otros, como era de esperarse, se percibió un contenido disgusto. Esta prueba no resultó lo provechosa que yo hubiera querido pues no obstante que realicé el recorrido por algunos de los lugares que los muchachos reconocen como "más importantes", el bosque de Chapultepec y por Plaza Santa Fe, al oeste de la Ciudad de México, y de que pude hacer algunas observaciones de otros chicos que evidentemente también andaban de "pinta", a mis compañeros de viaje no les permití disfrutar con libertad su aventura. Como podía preverse, mi presencia alteró el comportamiento desinhibido de los chicos, quienes no sabían en que momento tomar su propio camino, servirme de guías o aprovecharse de mi presencia para que les "pichara" (comprara) algo de comer. Al final mi papel frente a unos jóvenes tranquilos y mesurados se parecía más al de un tutor que al de un compañero más, por lo que decidí completar mis notas con otras visitas a esos mismos lugares y a otros que me señalaron los alumnos, pero como observador a distancia de mis sujetos de análisis. Observaciones que posteriormente los muchachos revisaron para darles el "visto bueno" y hacerme algunas interesantes sugerencias de lo que había apuntado.

Dentro de los diferentes recursos que aprovechan los jóvenes para convivir y a los que les conceden una importancia especial se encuentran en un lugar privilegiado las reuniones que expresamente organizan para solazarse y divertirse, las llamadas fiestas. Dentro de esta acepción se pueden considerar diferentes tipos de convites en los que los muchachos aprovechan la reunión de sus compañeros de la escuela y de otros invitados más, para que en un sentido eminentemente de diversión y de pasatiempo, sin las ataduras

de la escuela, den rienda suelta al deleite de su socialidad. Por supuesto los chicos acostumbran acudir a fiestas formales y familiares, y en ellas a pesar de circunspección que deben guardar siempre se las ingenian para romper las reglas armando algarabía en sus grupos, mediar para que en dichos eventos se introduzcan las piezas musicales de su agrado para bailar de manera desenfadada, bajo la mirada tolerante de los adultos, para ingerir bebidas alcohólicas, fumar o drogarse a escondidas de los mayores, flirtear con algún otro invitado o invitada, y en general para hacerse notar mediante un barullo con el que marcan evidentes diferencias con los demás asistentes al lugar.

Durante el tiempo de mi trabajo de campo fui invitado a múltiples celebraciones de este tipo y en ellas era fácil percibir como estas pautas de comportamiento del público juvenil se reiteraban. Pero me parecía que en las fiestas que se organizan por iniciativa propia de los muchachos, regularmente en casa de uno de ellos, y en donde por diversas razones no se encuentran presentes los tutores y que comúnmente se denominan “party-desmadres”, “reventones”, “revens”, eran eventos en los que podía deducir por sus pláticas se liberaban en gran medida de sus prejuicios para “desatarse” y “alocarse”. Realmente resultaba interesante para mi trabajo conocer de cerca este tipo de reuniones que se asemejan en cierta forma a las fiestas juveniles de tipo *rave* que otros investigadores han estudiado, y en donde se puede observar el rompimiento frontal de muchas de las normas sociales establecidas¹⁷, pero al recordar la manera en que mi presencia alteró el desarrollo de la “pinta” a la que asistí, comprendí que con seguridad sucedería algo semejante por las condiciones de mi estudio, por lo que me tendría que conformar con armar los fragmentos de estas experiencias por los testimonios que recogí de los informantes.

¹⁷ La palabra *rave* (reiv) es un anglicismo que significa delirar, desvariar, bramar o apasionamiento y es utilizada para designar a un fenómeno juvenil de actualidad que se caracteriza por celebrar festivas reuniones que se distinguen por su extensa duración, por lo que se les denomina “non-stop party” al prolongarse por horas o días, por el uso de música fundamentalmente “techno”, lo que hace necesaria la participación de uno o varios *disc jockers*, DJ’s, y el amplio uso de drogas sintéticas. Este tipo de fiestas, que tuvo sus orígenes en Inglaterra a finales de los años 80’s del siglo pasado, es un movimiento underground o de las llamadas “culturas de la noche” (Nateras, 2001), en el que los grupos de jóvenes tratan de escapar de los circuitos de entretenimiento formales o institucionalizados creando sus propios espacios de expresión y de normas flexibles. Curiosamente el deslinde simbólico de dichos espacios, que pueden ser terrenos baldíos, viejas casonas, calles, naves de fábricas, etc., se denomina ZAT, “Zona Autónoma Temporal”, como una forma de advertir a propios y extraños que durante el lapso en que se encuentren ahí la autoridad la imponen las multitudes que las ocupan. En las fiestas *rave* se generan intensos contactos afectivos y sexuales que proyectan una intención de vivir la vida de manera vehemente, espontánea, asumiendo riesgos, subvirtiendo las normas sociales, especialmente las morales, donde el cuerpo “es el espacio y el territorio privilegiado donde se da y se vive la experiencia y afectiva del consumo de drogas” (*ibid.*:34), que se aprovechan para la conformación de las identidades juveniles al entrar los asistentes en contacto con diversas propuestas estilísticas de las culturas juveniles. En el estudio de estas celebraciones en el contexto de las zonas metropolitanas de nuestro país se han distinguido los investigadores Alfredo Nateras Domínguez, profesor-investigador

Con particular discreción se va transmitiendo la invitación de participar en estos "reven" entre un grupo de afines. Desde el tono de confidencialidad que se da entre las partes se entiende que se trata de un evento diferente a las fiestas familiares, de que va a ser un evento "grueso" y, en este sentido, quienes aceptan asistir saben que acudirán sin reservas y "en buen plan" de divertirse y convivir. Regularmente se pide a los implicados que por "coperacha" participen llevando algo, un "pomo", unas frituras, discos de la música que les agrada, etc. En la circulación de la convocatoria habitualmente se cruzan preguntas acerca de las personas que asistirán, como midiendo con el perfil de los convidados la trascendencia del suceso, y en caso de que alguien sugiera que se invite a alguien en especial no faltan los solícitos para hacer extensiva la propuesta respectiva. Se cuestiona por parte de los invitados en un tono de gravedad -como reconociendo en la seriedad con que se toma el asunto la confianza para recibir esa distinción, pues saben está limitada a unos cuantos privilegiados- acerca de los motivos, el horario, la lejanía de la casa donde se reunirán, las formas de llegar al lugar, y evidentemente haciendo rápidos cálculos mentales de la conveniencia de asistir o no.

En caso de que esta reunión se realice en horas de clase, de manera semejante a las "pintas" tradicionales, los invitados se concentran en la puerta de la escuela, a la hora de la entrada. Entre ellos hay algunos chicos que discretamente resguardados de las miradas de las autoridades escolares, visten llamativas ropas de moda apropiadas para la fiesta y lucen esmerados maquillajes, y que sirven como atractivos señuelos para atraer a otros invitados a la fiesta. Estos jóvenes al carecer de su uniforme llaman de manera particular la atención de sus condiscípulos, entre quienes hay muestras de aprobación o de rechazo a esas actitudes. Es evidente que estos osados jóvenes han logrado de cualquier forma su objetivo: ser, por unos momentos, el foco de la atención de un gran número de sus compañeros. Curiosamente en los momentos previos a la entrada se ven alumnos correr de un lado para otro haciendo los últimos precipitados esfuerzos por convencer a algunos renuentes amigos para que vayan al "reven", por "jalárselos" y evitar que ingresen a la escuela con una diligencia que envidiarían algunos corredores de bolsa.

En las reuniones, según mis entrevistados, es importante "guardar las formas", sobre todo por parte del anfitrión y de los organizadores. "Mira se trata de que tus invitados se

sientan como en casa", me dice un aficionado a planear estas reuniones, y continúa: "Les ofrecemos algo de tomar, un lugar para que se sienten, y ya sabes, bien caballerosos les preguntamos si quieren algo de comer o de qué música les gustaría oír". Después de las charlas preliminares, es una costumbre que la mayoría de los varones acepten beber algo de alcohol y sólo algunas atrevidas chicas que no quieren quedarse atrás los imitan, reservándose las demás de hacerlo como dando a entender que ellas no quieren por el momento "desatarse". Es común que se inicien estas reuniones con música "calmada", como para ir adentrando a los convidados al ambiente y con bromas subidas de tono en donde se tocan los temas de las recientes peripecias que pasaron para "jalarse" a tal o cual chico o haciendo escarnio de sus profesores y compañeros.

A diferencia de las fiestas *rave*, en donde predomina la música "techno", en estos "reventones" es indispensable que haya una mayor variedad de estilos musicales, especialmente los que permiten bailar a los asistentes. Pero a semejanza de esas fiestas se genera un sutil vínculo entre el joven que asume el papel de *disc jockey* (DJ) y los invitados, pues aquí también el administrador de la música tiene que ir percibiendo el ambiente de la reunión para ir dosificando los ritmos y estimular el gusto de su público por aprovechar al máximo el evento. Otras semejanzas con el tipo las celebraciones *rave* es que se crea un lugar ideal para el desenfreno por ingerir bebidas alcohólicas, fumar, "fajarse" sin inhibiciones, escuchar la música de manera estruendosa, bailar sin reglas ni estilos preestablecidos, drogarse, gritar y maldecir, en donde la energía y el humor de los convocados fluye de manera intensa hasta llegar a los límites que sus cuerpos lo soporten. Estas circunstancias llevan a estos "reventones" a ser parte del conjunto de expresiones juveniles en donde la subversión de las normas establecidas emplea mecanismos *underground*, de encubierto escape temporal de unas normas que la sociedad les prescribe y que para sus participantes resultan indescifrables.

Tanto las "pintas" como las fiestas juveniles sirven en este caso de ejemplos de prácticas de evasión momentánea de la realidad, que dentro de su carácter festivo e informal, de vívidos pasatiempos, reflejan de manera sintética una contradicción en la manera en que asumen su etapa de desarrollo los individuos que transitan por ella a como la conciben los adultos. Evidentemente los jóvenes efectúan en ellas actos en los que quieren mostrar sus capacidades de conducirse de manera independiente, de enfrentar riesgos en combinación con una despreocupada diversión y romper con la imagen de

sumisión que les han asignado los estereotipos sociales al señalarlos como sujetos incompletos. Actos de quebrantamiento de una condición de subordinación, pero que dentro de los artificios con que los realizan los muchachos que estudié, se da a entender que se busca mantener en otros planos su papel como hijos o alumnos disciplinados. En el afán de madurar a las generaciones en ascenso mediante la inculcación de las normas y procederes que les permitan su supuesta venturosa graduación como adultos y la necesidad de los jóvenes por definirse autónomamente en su singularidad, media una tensa relación que abre un espacio para lo ficticio y lo real, para lo imaginario y lo objetivo.

Esta situación que concommita lo real con lo aparente, en sujetos que construyen las estructuras significativo-valoracionales que trascenderán por el resto de sus vidas, los lleva a cuestionarse sobre la interacción de ambos aspectos con respecto a sus personas, lo que los conduce a una duda ontológica sobre su realidad (Navarro Kuri, 2000). Esta relación explica, por ejemplo, la tendencia juvenil de articular elementos de la fantasía con los de sus vivencias cotidianas; tendencia que adquiere la capacidad de estructurar muchas de las conductas, ideas, representaciones y creencias de los jóvenes. Esta tendencia a la ilusión, como la han definido algunos estudiosos de la adolescencia (Coleman, 1985, Erikson, 1991), los hace sentirse más maduros, más independientes, más audaces, etc., sobre todo entre sus grupos de afines, y apoyados en estos atributos se arriesgan a impugnar su sujeción social.

Además, esta necesidad de buscar apoyos identitarios donde se imbrica lo objetivo con lo ideal hace que sea en los abrevaderos de la publicidad que los medios masivos de comunicación le dirigen a la juventud donde se recojan los modelos para la definición de las vidas de las generaciones en ascenso. En el actual imperio de los medios masivos de comunicación, en donde se glorifica el consumo de productos que en su evanescencia proyectan la volatilidad de un “mundo virtual” que difumina los linderos del espacio y el tiempo, y en donde las mercancías adquieren un valor de fetiche -como lo previó Marx hace más de un siglo- es donde se consolida la tendencia de la adicción a lo irreal. Esta adicción a lo ficticio es bien vista un sustento de las demás adicciones, porque es en la busca de una visión ilusa de la vida, intento que pretende escapar de un entorno permeado por lo absurdo, donde se crea una dependencia a alicientes artificiales que reconstituyan el entorno, así sea sólo en la apariencia (Navarro Kuri, *op. cit.*).

En la admisión de arquetipos de vida que se basan en el consumo adictivo de mercancías con valores de uso tanto materiales como ideales, los chicos privilegian aquellos modelos estilizados, novedosos, artificiosos, extraños e ingeniosos que les permitan marcar con mayor facilidad los linderos de diferenciación identitaria. Modelos que adquieren por ejemplo la forma de deportistas, cantantes, prendas de vestir, emblemas comerciales, ritmos musicales o el prosaico aspecto de un simple teléfono celular que les ayude a crear una presencia distintiva entre propios y extraños. Tendencias en las que la capacidad de la imaginación juvenil se desborda para proyectarse en sus ídolos e insignias; para vivenciar ellos mismos en un lugar y momento dados experiencias alejadas en el tiempo y el espacio, y para compartir con sus allegados una serie de mensajes y sentimientos que los hace participar en una singular comunión.

Al observar la conjunción de elementos que guían el comportamiento de los alumnos y que los llevan a realizar prácticas que en muchos sentidos discrepan de los lineamientos adultos, en donde se pueden distinguir la profusa generación de sueños e ilusiones a través del juego de una desbordada imaginación, la búsqueda de una estética innovadora, la necesidad de comunicarse por medio de las más diversas vías y la urgencia de fijar las vívidas experiencias que pasan de manera vertiginosa en sus vidas, Fernando Savater (2001) señaló a la juventud como una etapa con potenciales especiales para desarrollar una formación artística y también en las Humanidades en general. No obstante que el filósofo español advertía la fuerza de los medios de comunicación para mellar las capacidades creativas y las sensibilidades de los individuos en los diferentes aspectos de sus vidas y en especial en el ámbito de las artes, sostenía que las sociedades no deben desaprovechar el carácter renovador y discrepante de grandes sectores de la juventud para inscribir a sus miembros como partícipes activos de su cultura.

Pero en este sentido es interesante observar como colofón de este capítulo la manera en que las escuelas secundarias, en general, no coadyuvan en el aprovechamiento de los elementos que pudieran ser útiles para el desarrollo en los alumnos de los valores, saberes y habilidades que se requieren para su formación integral y en especial para el cultivo del gusto por las bellas artes. De manera semejante a lo que ocurre con las actividades tecnológicas, la enseñanza en esas escuelas de los contenidos encomendados a la disciplina de Expresión y Apreciación Artísticas tienen en contraposición a los objetivos formales que dicen perseguir, un efecto inhibitor en los educandos del gusto por

adentrarse de manera seria y con proyectos de largo plazo en estas áreas culturales. El problema de fondo es que estas asignaturas adolecen de las mismas limitaciones que se han planteado a lo largo de este trabajo para explicar el desempeño cotidiano de las materias académicas: el arraigo de la cultura de la simulación en el cumplimiento de las tareas académicas, la irrelevancia en los contenidos para los estudiantes, el desarrollo de las actividades programadas de manera burocrática, la anteposición de los criterios de disciplinarización de los estudiantes por encima de los de una educación constructiva consecuente, entre otras deficiencias; situaciones que -con las excepciones de siempre pues regularmente hay de profesores comprometidos con su labor que rompen las reglas- pervierten las condiciones de libertad, apasionamiento y armonía ordenada en la formación de los discípulos para lograr su inclinación por alguna especialidad artística. En estas circunstancias las necesidades de los alumnos para desarrollar sus capacidades de expresión estética buscan sus propios cauces derivándose en las manifestaciones marginales del "graffiteado", la escritura aislada de poesías o del diseño de dibujos, en la estilización de sus bailes, "fachas" o en las improvisaciones que hacen de algunas inéditas y esporádicas facultades en el canto o la actuación, entre otras habilidades, y que devienen en muestras que no están exentas de una energía y finura especiales.

En este caso aparentemente aislado y digresivo acerca de la relevancia que en los hechos tiene el desarrollo del sentido estético y de las expresiones artísticas de los alumnos en el terreno de la socialización formal, me parece se muestra de manera condensada el soslayamiento del potencial propositivo de estos actores sociales en el medio escolar, que la sociedad ha distinguido por excelencia como el idóneo para prepararlos en el relevo generacional que tarde o temprano se tendrá que dar. El universo semántico que se encierra en las bellas artes y que podría ser útil para lograr una comunicación transgeneracional que dentro de las afinidades y diferencias diera sentido en el caótico mundo actual a la construcción mancomunada de los referentes culturales, que más allá de los criterios etarios, nos identifican como comunidades que padecemos y disfrutamos a final de cuentas los mismos problemas e ilusiones. Si se coincidiera en que los jóvenes no son imperfección o mera inmadurez sino que representan "la real posibilidad de la pervivencia de una comunidad y su cultura" (Navarro Kuri, 1996:53), los soliloquios en que se encuentran convertidas la gran mayoría de las prácticas educativas requerirían del análisis de las condiciones que han conducido a esta situación para esforzarse en

transformarlos en un diálogo entre las partes que permitieran aprovechar mutuamente los aspectos positivos que se encierran en la síntesis dialéctica de las tradiciones y experiencias de la madurez y las aspiraciones de renovación de la juventud.

A MANERA DE CONCLUSIONES: entre el desconcierto y la esperanza

Desde que empecé a bosquejar las ideas de esta investigación consideré que difícilmente arribaría a conclusiones definitivas a su término. Querer asumir como propios los puntos de vista de los alumnos en la valoración que hacen de sus centros de estudio y pretender esgrimirlos en mis razonamientos como muestra indubitable de sus formas de pensar y sentir, es en el mejor de los casos una utopía. Era elemental reconocer de principio que la limitación de mi perspectiva generacional y los obstáculos que representaban el tiempo dedicado a mi tarea, el que los sujetos de mi estudio al depender de sus familias no podían establecer libremente los tiempos y condiciones de los encuentros y las entrevistas, y el que tenía que sujetarme a un sistema normativo institucional que debía respetar para no poner en riesgo la permanencia de los jóvenes en las escuelas en que se encontraban inscritos, me impedirían situarme en momentos y espacios que permitieran ampliar el ángulo analítico y allegarme de elementos con los que pudiera justipreciar testimonios con el sesgo de un ámbito acotado.

Por ello en mi intención de conocer algunos de los principales elementos de los marcos significativos y valorales que desarrollan los jóvenes en su calidad de estudiantes y a través de los cuales marcan linderos de adscripción y diferenciación con la escuela secundaria, me propuse como objetivo concomitante estudiar la interacción que se establece entre ellos y la institución. De esta manera al situarme en una perspectiva analítica que me permitiera observar las contradictorias relaciones que surgen entre los integrantes de las instituciones educativas, pude aquilatar con mayor ecuanimidad las opiniones de los individuos que se suponen son los sujetos centrales del acto educativo. Por ello al delinear el itinerario que me llevara al destino fundamental de conocer a los jóvenes en sus nexos con el proceso de socialización formal, me vi en la necesidad de establecer constantes escalas en la trayectoria al definir las características que dan singularidad a la escuela secundaria y a los demás agentes que las constituyen, recuperando en esas apreciaciones las perspectivas de los estudiantes.

En este plan de trabajo además de aprovechar la mirada analítica de un sector de la comunidad educativa que constantemente ha sido soslayado en el desarrollo de las escuelas -como se ha podido apreciar a lo largo de la exposición- podía situar los testimonios de mis sujetos de estudio en un intenso proceso dialéctico que me ayudara a

percibir de manera más vívida sus ideas, juicios y emociones. Situado entonces en el intervalo de una relación que se asemeja a la de los enamorados atormentados donde, entre declaraciones explícitas de aprecio hacia la contraparte (tanto de los alumnos como de las instituciones educativas), pude atestiguar la manera en como se dan subrepticamente, en un nexo de total dependencia, sentimientos y acciones colmados de mutuos resquemores, dudas, disimulos y agravios. Desde este otero de análisis fue posible estudiar aristas del proceso educativo que en otras circunstancias pasan desapercibidas y de esta forma me convencí de que más que lograr resultados concluyentes, terminantes, con mi análisis estaba participando en el conjunto de esfuerzos que en sus logros delinean expectativas de futuras investigaciones para estudiar un fenómeno de nuestra realidad, desde la posición privilegiada que en estas situaciones brinda la alteridad.

Un problema adicional en la enumeración de los saldos de mi investigación es que en la inmensa mayoría de los tratados sobre los adolescentes se dan juicios y apreciaciones terminantes. Esta tendencia a la generalización irrefutable de un fenómeno que se distingue, desde mi punto de vista, por la heterogeneidad y la ductilidad, ha dado pie a que surjan una serie de especialistas en la materia, que como "chuchas cuereras" (o "chuchas cuereadas" como atinadamente corrigió en su tiempo Agustín Yáñez) dan cátedra de la manera de cómo son sus sujetos de estudio. Esta propensión a sentirse plenos conocedores de los muchachos ha permeado muchas de las conductas de quienes tienen algún contacto con ellos (maestros, autoridades escolares, padres de familia, etc.) los que proyectan sus experiencias, cual méritos en campaña, a diversos casos sin atender las particularidades y sin admitir fácilmente alguna indicación que ponga en tela de duda sus conocimientos. A pesar de que pueda resultar poco atractivo para este tipo de lectores habré de señalar que las ideas aquí expuestas se acercan más a la relación de una serie de reflexiones que, dadas las limitaciones con que fueron abordadas, sirven como pretextos heurísticos de nuevas jornadas de trabajo. Parafraseando a José Manuel Valenzuela Arce diré que estos resultados podrían servir como excelentes pautas para (re)pensar las certezas que manejamos sobre los estudiantes de secundaria.

Para explicar los planteamientos que a manera de conclusiones expongo en este apartado, me parece conveniente relatar una experiencia ocurrida en los días en que escribía estas líneas. Estando yo en el patio de una de las escuelas rodeado de un grupo de jóvenes con los que había venido trabajando desde hace tiempo, un profesor que

conocía de esta investigación y que sabía que estaba concluyéndola se acercó a nosotros para preguntar sobre los resultados del trabajo y acerca de sus expectativas. De manera franca me preguntó que qué esperaba una vez que se evaluaran mis planeamientos.

-Bueno -le respondí- me parece que se tendrían que sopesar más los intereses de los alumnos en la manera en como se conducen los asuntos de las secundarias.

- ¡Huy profe! Eso sí va a estar en chino. No es por hablar mal de su tesis ni mucho menos, pero si usted les pregunta a los chavos que qué les interesaría hacer en la escuela le van a responder que divertirse y jugar, y como que ahí pues no se les puede dar gusto. Como que no creo que alguien de arriba le vaya a hacer caso, pero bueno allá usted. -Me contesto de manera enfática el maestro quién después de algunos otros breves comentarios se retiró.

De forma sorpresiva para mí los alumnos permanecieron callados y ensimismados ante las afirmaciones del profesor. Ante mi demanda para que me comentaran lo que pensaban sobre lo que habían escuchado, de manera taciturna me dijeron que creían que el maestro tenía razón, que eran muy diferentes las formas de pensar entre ellos y los adultos encargados de su educación y que a final de cuentas las cosas seguirían iguales. De manera semejante al contundente juicio del docente, era perceptible que para el grupo de muchachos que habían venido participando de manera entusiasta conmigo se vislumbraban como inconciliables sus intereses con los de las personas que tenían encomendada su formación.

Además de confirmar con esta escena mi capacidad de extrañamiento en un medio en el que había convivido por un largo período, me pareció sumamente interesante percatarme de la manera en que en este hecho aislado se condensaban las peculiaridades del trabajo que estaba finalizando. Peculiaridades que podrían ser útiles para organizar estas reflexiones postreras. En primer lugar resulta perceptible en el cuadro que acabo de relatar la forma natural de manifestar las ideas, con una tajante separación entre las áreas de interés de los grupos que constituyen la comunidad escolar lo que, por ende, reforzaba en mí la convicción de la necesidad de intelegir la forma en que se generan estas distintas apreciaciones de una misma realidad.

En esta breve experiencia entre el profesor y los alumnos se podía entender también que en ambas partes hay una apropiación del discurso de la *adolescencia* como una etapa conflictiva en la vida de los individuos, discurso cuyo contenido articula las prácticas y creencias que se generan en el seno de las secundarias. Se evidencia también en ese hecho, con los comentarios del maestro de que las decisiones "de arriba" eran claves para orientar el sentido de las escuelas, con lo que se advierte de la existencia de un sistema organizativo de mando vertical y dentro del cual se desarrollan fuertes jerarquías que tienen en sus sectores inferiores a los profesores y a los alumnos. Se entiende de igual forma, tanto en la manera de manejar las ideas por parte del docente como en la pasiva manera de asumir la crítica soterrada que contienen sus palabras por los alumnos con los que me encontraba, que el principio fundacional de la secundaria en torno a la disciplina se ha arraigado como un eje articulador de la vida cotidiana de las instituciones. Y, por último, en esta concisa descripción se puede entender que dentro de las instituciones educativas no es prioritario reconocer las particularidades distintivas de los jóvenes con los que se trabaja ni el potencial de transformación que encierran esas cualidades. De manera sucinta pasaré a explicar estas ideas a manera de reflexiones finales.

La necesidad de comprender las distintas miradas de la realidad escolar

Creo que una de las ideas que pueden esperar una mayor benevolencia entre los lectores de la presente investigación es la de que los problemas relacionados con la educación requieren de una participación multidisciplinaria para lograr su intelección. Las ingentes necesidades de parte de los directivos y administradores de las escuelas por superar las deficiencias en el funcionamiento de las mismas han impulsado en primera instancia la producción de análisis que han antepuesto los asuntos curriculares y el estudio de los procesos y prácticas propiamente escolares sobre otras problemáticas. De esta manera se ha erigido una perspectiva instrumental de las instituciones que finalmente ha soslayado otros ámbitos que se encuentran presentes en la vida de los integrantes de las comunidades escolares y que afectan indefectiblemente el desenvolvimiento cotidiano de las escuelas, influyendo de una forma u otra en sus orientaciones y alcances, por lo que no es conveniente obviarlas.

Los centros educativos tienen una importancia fundamental para la existencia de las sociedades modernas por lo que devienen en centros de interrelación de múltiples intereses. En este sentido en las escuelas el sistema académico formal tiene que compartir espacios con el conjunto de otras relaciones que no pasan por la visión funcional, como las que constituyen los convencionalismos que se dan entre sus actores y que toman forma en conductas, costumbres y valores que en los intersticios de la vida diaria van signando de manera sistemática el devenir de los planteles educativos hasta convertirse en estructuras y sistemas de valores que definen las particularidades de dichas instituciones. También la existencia de una intensa trama que se engarza alrededor de los procesos y prácticas de interacción que los integrantes de la comunidad escolar llevan a cabo al margen de los objetivos formales para disfrutar los tiempos y espacios escolares, que tienen una trascendencia equiparable a las actividades académicas y que constituyen el llamado sistema social, son en suma elementos que demuestran la importancia de superar los paradigmas de racionalización instrumental de las escuelas para aprovechar otras perspectivas disciplinarias y lograr un mejor conocimiento de los factores que condicionan su desarrollo.

Fue evidente a lo largo del trabajo observar la manera en que estos sistemas inciden en el desenvolvimiento de los diversos grupos que conforman las escuelas, pues es en ellos donde se establecen prioridades, inclinaciones e intereses que van deslindándolos hasta constituir marcos significativos diferenciales que muchas veces los separa y contrapone de los objetivos comunes que como comunidad escolar comparten. En el contexto escolar es común la consideración entre los jóvenes y los adultos de que es algo "natural" la existencia de dos sistemas paralelos de valores y elementos significantes que articulan su desenvolvimiento práctico, sus ideas, representaciones y creencias, cual fatalidad de sus circunstancias. De esta manera se establecen dos mundos que a pesar de sus aparentes indiferencias y desavenencias requieren, como vimos en diversos momentos del trabajo, de la mutua aceptación, respaldo y aprecio de sus actores. Dos ámbitos que a pesar de las disimilitudes, tienen profundas semejanzas que reclaman un recíproco y profundo reconocimiento de los sujetos que los constituyen al grado que les permita una mejor convivencia en el trayecto de sus vidas que les toca compartir, antes que sus caminos se separen y esa oportunidad se desvanezca entre añoranzas e ilusiones perdidas. Por ello el apoyo heurístico del estudio de la alteridad deviene en una necesidad

para comprender esta singular unidad de contrarios e interpretar las potenciales capacidades de desarrollo que se concentran en ella.

Con los elementos que expuse a lo largo del trabajo resultó claro que esta divergencia de conductas y aspiraciones está más marcada entre los planteamientos que sustentan las prácticas de los educadores y los educandos, proyectando esta contradicción como una desavenencia generacional. Esta confrontación de intereses, que más que distinciones de edad se fundamentan en diferentes formas de comprender y actuar en el entorno, lleva a la necesidad de sumergirse en el mundo de los estudiantes de manera semejante a lo que sucede al establecer contacto con una cultura alejada de la cual se requiere su interpretación tanto para poder vincularse con ella como para comprendernos a nosotros mismos de mejor manera. Este acercamiento a un horizonte comprensivo tan cercano y distante a la vez, como es el de los jóvenes, muestra dentro de su veleidad, voluptuosidad y tendencia a la ensoñación, que es parte de una forma de ser que nos involucra a todos independientemente de la etapa de la vida en que nos encontremos y que por lo tanto merece ser tratado con la consideración del análisis cultural que posibilita la antropología social con el apoyo de diversos fundamentos multidisciplinarios.

En este sentido se entiende que ante la afirmación del profesor -en el diálogo que sirvió de introducción a estos incisos- de que si les preguntáramos a los alumnos lo que desearían de la escuela, en donde adelantaba que nos contestarían con planteamientos disparatados, se tendría que responder que no se trata de eso. Para conocer los elementos de una cultura determinada no bastan con sondeos de opinión ni encuestas, se requiere en este caso de una interpretación del discurso que manejan los estudiantes y de las causas que los condicionan; esto es de una interrelación entre los componentes significativos del sistema cultural de referencia y la perspectiva analítica aplicada, de un diálogo entre el *etic* y el *emic*. Desde mi punto de vista esta reflexión es importante expresarla por la razón que en estos días se prepara la entrada en vigor de los nuevos planes y programas de estudio para la educación secundaria y en los cuales se carece del rescate de la mirada de los jóvenes acerca de sus condiciones de estudio, lo que cuestiona de entrada sus alcances. Este hecho, me parece, demuestra la falta de una comunicación entre dos formas de interpretar una misma realidad; demuestra la falta -como diría Hans-Georg Gadamer- de la necesaria confluencia de horizontes significantes para comprender los fenómenos culturales.

No obstante estas circunstancias es importante reivindicar en el saldo que representa la culminación de la investigación que realicé con decenas de jóvenes que me guiaron por el reconocimiento vívido de sus terrenos, mi convicción de que para que las instituciones educativas valoren sus propias cualidades identitarias y sus potenciales y limitaciones, requieren reconocer la dimensión significativa de sus integrantes y en especial de aquellos que constituyen la esencia de su existencia como instancia socializadora: los estudiantes.

Los imaginarios expandidos en torno a la adolescencia

A lo largo de este estudio han surgido diversos ejemplos de la trascendencia que tiene la representación social o el "imaginario expandido" (como también llama con finura Rossana Reguillo a las conceptualizaciones culturalmente admitidas de los fenómenos sociales) del término de *adolescencia* como eje articulador de múltiples conductas, creencias, costumbres y valores de nuestra actualidad. Este concepto que literalmente nos remite al proceso de impetuoso crecimiento de los individuos que ascienden de la pubertad y que representó en su momento un esfuerzo comprensivo de las condiciones de vida de un pujante sector de las poblaciones modernas, encontró de manera inusitada un campo propicio de consolidación ideológica en el conjunto de tendencias hegemónicas, al instrumentar una condición de control de los crecientes grupos de jóvenes inscritos en una moratoria social que les limitaba su inserción plena en la reproducción de la sociedad. En esta situación el ser adolescente en nuestro contexto es una condición que limita el reconocimiento de sus atributos como sujetos con plena capacidad de interlocución en las redes sociales, les asigna un estatus de dependencia y auspicia la necesidad de su tutelaje.

Tanto en las prácticas y juicios de las autoridades, padres de familia y demás trabajadores de las escuelas en el trato con los estudiantes, como en la apropiación que los mismos alumnos hacen del discurso de que son sujetos en proceso de crecimiento para ampararse en él tras sus diversas evasiones a las directrices que reciben, es evidente el profundo arraigo del concepto de *adolescencia* en un grado que llega a estructurar buena parte de las conductas e ideas de las comunidades escolares. Por ello resultó necesario en mi trabajo ubicar dicho concepto como un componente relevante en el imaginario colectivo

del desarrollo de un circuito universal de vida con fundamentos del evolucionismo unilineal, en el cual sus expresiones de madurez, prudencia y sensatez se atribuyen a quienes arriban felizmente al punto cardinal de la adultez. En contrapartida a como se concibe al ser adulto, el término de *adolescencia* conlleva implícitamente una imagen psicobiológica de quienes la viven como seres incompletos, inmaduros, inacabados, sin detenerse a señalar las diferencias de las condiciones sociohistóricas que los delinearán de una u otra forma.

En este tenor los elementos de análisis que brindaron las investigaciones antropológicas en las sociedades tradicionales, en las que el acceso de los individuos hacia el reconocimiento de atribuciones y obligaciones sociales era menos prolongado y problemático -muchas veces mediado por ritos de transición-, cuestionaron los fundamentos universalistas de la adolescencia y metieron de lleno en la discusión teórica su relatividad y su relación con los factores de vida de los integrantes de las poblaciones. Estos estudios demostraron la perenne evolución de los seres humanos y negaron, por lo tanto, que hubiera una edad de total plenitud o de estados fatalmente inacabados.

En este punto han resultado importantes para la comprensión del papel que como actores sociales representan las generaciones en ascenso, las ricas aportaciones teóricas que se han hecho en el campo de las culturas juveniles. Quizá la mayor deficiencia de este innovador espacio de estudio ha sido que con su desvinculación radical con las teorías de la adolescencia se ha limitado el aprovechamiento de sus innegables logros. Además de ello es necesario comentar que no obstante la creciente consolidación de las propuestas analíticas de los estudios de las culturas juveniles, los espacios educativos no han sido sus principales áreas de interés, siendo hasta el momento las manifestaciones de los grupos marginales y/o vulnerables los temas que han acaparado la atención de los especialistas. Por ello resultó valioso ubicar el desenvolvimiento cultural de los jóvenes en el ámbito estudiantil, considerándolos en una fase de sus vidas en la que se encuentran en consolidación las estructuras significativas y valorales que habrán de guiarlos en los derroteros futuros.

Así como la pujante teoría de las culturas juveniles ha comprendido en otros ámbitos que los jóvenes más que estar en una "edad de la punzada", que los acerca más a estado psicopatológico, se ubican de lleno como actores sociales que proponen, influyen, delinear y construyen las condiciones de los espacios y tiempos en que se desarrollan, en la escuela sucede lo mismo. De manera profusa en la investigación se dieron a conocer

testimonios de las variadas formas en que los alumnos afectan y orientan los tiempos académicos, reconfiguran simbólicamente los espacios escolares, negocian con sus maestros y autoridades sus condiciones de estudio, signando con sus ideas, representaciones y creencias el devenir de las escuelas secundarias; transmutando su papel de objetos del proceso de socialización en sujetos activos de los derroteros del mismo. No obstante esta apreciación es importante recordar que la participación de los educandos se da exclusivamente en los circuitos de los sistemas convencionales y sociales, afectando -en tanto no se les reconsidere en sus reales capacidades- a los propósitos manifiestos del sistema académico formal, desvirtuando muchas veces sus objetivos.

Las representaciones emblemáticas del espacio escolar y su sistema de organización

En el trabajo que realicé se pudo comprender al espacio escolar como un área de concentración de diversas imágenes emblemáticas por parte de los grupos sociales con que se relacionan las escuelas. La importante carga de significados que se concentran en torno al tema de la educación y que sintetizan en ellos muchas de las ideas, representaciones y aspiraciones de grandes sectores de la sociedad me condujeron a sostener que las instituciones educativas son un importante receptáculo simbólico en las modernas urbes, en las que el paso por ellas en calidad de alumnos constituye una experiencia necesaria de conocer para explicar el proceso de desarrollo cultural de los relevos generacionales.

En esta tarea se requirió cuestionar los fundamentos que proyectan la imagen idealizada de la educación para poder explicar algunos de los aspectos que desvirtúan sus objetivos formales y algunos de los cuales pervierten las relaciones cotidianas que se establecen entre los integrantes de las escuelas. En un primer momento fue necesario revisar la identificación que se hace de la tarea de la educación a partir de su actividad fundamental de preparación de las generaciones en ascenso con la imagen de protección y guía desinteresada por los caminos de la vida, lo que la dota de una sólida proyección de benevolencia en el imaginario colectivo. Aunada a estas ideas, la consolidación del circuito de vida paradigmático que establece que para lograr el pleno reconocimiento social de los

individuos se requiere de su paso por las instituciones educativas con la necesidad de certificar formalmente su travesía por ellas y así obtener un mayor estatus por medio de los títulos y certificados, ha dado paso a un *imaginario expandido* que ampara a las escuelas bajo una aureola de virtudes y que oculta tras ese resplandor graves deficiencias en la vida cotidiana de las mismas. Disimuladas en estas imágenes emblemáticas, al interior de los planteles educativos se materializan cuestionables conductas de los trabajadores del magisterio, en especial de los profesores y autoridades escolares que a través de ellas (de)forman a los alumnos y, como dice Pablo Latapí, los "deseducan" al presentarles conductas reprobables como normales y aun necesarias, y los encaminan por la norma ampliamente utilizada en el sistema académico convencional de que "el que no tranza no avanza".

En un segundo momento fue necesario explicar la manera en que la educación, proceso en donde participan múltiples agentes y está condicionado por una gran variedad de factores y vicisitudes, condensa en la relación del binomio profesor-alumno las virtudes y limitaciones de la misma. Con esta concentración de responsabilidades en los sujetos que constituyen una parte importante de los alcances de las escuelas, pero de ninguna manera exclusiva, se coadyuva al establecimiento de tensas relaciones conflictivas entre los profesores y los alumnos. En estos nexos contradictorios, que han sido fundamentados a partir de una generalización mal comprendida de la perspectiva pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto los profesores como los estudiantes descargan de manera recíproca, el enorme cúmulo de responsabilidades, mellando las posibilidades de una relación más fructífera en la construcción de mejores experiencias educativas.

Esta relación problemática entre docentes y educandos afecta más allá de lo que pudiera parecer, en una mirada superficial, el rendimiento escolar, las actitudes y las expectativas de los jóvenes ante las propuestas curriculares, y reclama una imperiosa atención que permita superar esos efectos que cuestionan de fondo el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto. Ante los cuestionables resultados de la eficiencia de las escuelas y de la deficiente formación de ideas, hábitos mentales y disposición de los alumnos para construir proyectos de vida en los que el desarrollo científico, tecnológico, artístico y humanístico formen parte estructurante de sus aspiraciones, las modernas teorías de la administración educativa han propuesto las alternativas de desarrollar la llamada gestión escolar y los proyectos escolares. Estos dos instrumentos consideran

importante armonizar los esfuerzos y capacidades de los integrantes de las escuelas para potenciar sus capacidades por medio del planteamiento de metas comunes, ampliamente consensadas y que sean capaces de entusiasmarlos en su realización, superando las diferencias que en un momento dado puedan tener.

Pero estas propuestas se enfrentan en el ámbito de las escuelas a una forma de organización de estas instituciones que limita las ventajas de su aplicación. De manera semejante a la cristalización en un microcosmos de los caracteres que imperan en una sistema social más amplio, en los planteles educativos -como los que se analizaron en este trabajo- se ha desarrollado una forma de organización de mandos verticales, donde el planteamiento de directrices es sumamente centralizado y los intereses por conservar los espacios de poder prevalecen por encima de cualquier otra necesidad, lo que afecta inevitablemente cualquier intención de coordinar eficientemente los esfuerzos del colectivo en proyectos de largo plazo para el beneficio común.

En un medio en el que la negociación "en corto" es más eficaz que la sujeción a las normas positivas, en donde el ascenso a niveles de dirección se logra por medio de una sumisión irrestricta a los mandos superiores más que por las capacidades reales de las personas, en donde la cultura de la simulación dentro de los planteles es protegida e incluso alentada por las autoridades y por el sindicato magisterial, es comprensible que el burocratismo, las críticas soterradas, las oposiciones francas y veladas por los intentos de cambio, la indolencia y el desinterés por superar las deficiencias, se arraiguen a través de hábitos, costumbres y tradiciones difíciles de superar en la vida de las escuelas. Este sistema de vida con sus secuelas endémicas de ineficiencia, falta de innovación y creatividad, afecta como es de entenderse el desenvolvimiento de todos los integrantes de la comunidad pero en especial la de quienes ocupan el contradictorio lugar de ser los sujetos centrales de la educación y a la vez estar situados en la parte inferior de este sistema de jerarquías: los estudiantes.

La escuela secundaria y su tarea de disciplinamiento de la juventud

Al establecer la sociedad moderna la necesidad de ampliar los plazos de incorporación a los procesos de producción económica y de reproducción social a los individuos que superaban la etapa infantil y con ello aplazar su reconocimiento formal como

sujetos en plena capacidad para recibir derechos y obligaciones, constituía un peculiar fenómeno liminal en el que los jóvenes son percibidos como personas inacabadas, un proceso de desarrollo con términos ilegibles. Al ser ubicada en esta fase transicional, la juventud con su desbordante crecimiento físico, intelectual y emocional crea al interior de sus grupos de pares sus propias prácticas definicionales y de creación de presencia que marcan umbrales de diferenciación no sólo con otros individuos semejantes sino también y de manera más marcada con los adultos, forjándose dos mundos con relaciones complejas y en muchas ocasiones antagónicas. De esta forma se percibe la proyección marginal y ambigua de los sujetos que atraviesan por esta etapa liminal desde las contradictorias formas de dirigirse a los jóvenes, exigiéndoles su autonomía o recriminándoles en un momento seguido las libertades que se toman, hasta en las opuestas representaciones sociales de lo juvenil como imagen anhelada y recriminada, con sentimientos de temor y duda por un lado, y de esperanza y adhesión por otro lado. Recordemos en este sentido que Víctor Turner sostenía que en la fase marginal o liminal el ser transicional no obedece a lo sagrado o a lo profano, o bien pertenece a ambos; donde ya dejó de ser lo que era y todavía no es lo que será; en esta fase no está aquí ni allá; está entre lo uno y lo otro.

Al carecer las sociedades cosmopolitas de ritos de paso tradicionales que coadyuven a la incorporación de las generaciones ascendentes en el seno de las comunidades para establecer su posición y compromisos con el colectivo, la actual división del trabajo de socialización otorga a las instituciones educativas la tarea de preparar la inserción de los jóvenes en el colectivo con conocimientos y habilidades que les serán exigidas en el mundo adulto, pero también con la forja de valores que permitan la adhesión y la pervivencia social (utilizando términos de la teoría funcionalista que fundamentó la moderna concepción de la educación). De esta manera se instituyó que si la educación preescolar y la primaria estaban destinadas a la formación de los infantes, la educación secundaria tendría la comisión de socializar a los adolescentes, con toda la carga de significados que conlleva este concepto.

Al surgir las escuelas secundarias como una necesidad histórica de atender a los sectores de la población que requerían de un periodo de preparación para su inserción social, su encomienda educativa se centró en la construcción de un mínimo de saberes y habilidades que atendieran las demandas de un mercado laboral más exigente, pero también en el sistemático disciplinamiento de los individuos que conforman este grupo

social. Y precisamente respecto a la cuestión de la disciplina de la juventud en esta fase de su vida es donde se centran gran parte de las discusiones acerca de la razón de ser de estas escuelas. En los argumentos que establecen su importancia se esgrimen como pruebas indubitables ejemplos de la "desorientación" de los jóvenes, de la "crisis" que viven, de la laxitud de sus conductas e ideas, de los crecientes riesgos que corren al contravenir las normas en la búsqueda de nuevas experiencias, etcétera; pero dentro de estas aseveraciones se asume como sobreentendido un concepto de disciplina que omite las formas concretas con se aplica en la vida cotidiana de las escuelas y las representaciones que se generan alrededor de ella.

Estoy convencido de que los investigadores que han expuesto el carácter de estas escuelas como *instrumentos de control social de los alumnos* no niegan la importancia que tiene la enseñanza sistemática y precisa de las exigencias que el desenvolvimiento en un ámbito determinado les plantea a los individuos y, por lo tanto, de instruirlos en el cumplimiento cabal de los compromisos a que haya lugar. No se cuestiona la trascendencia de que los sujetos en esta etapa en que se consolida su capacidad de pensamiento formal adquieran saberes y hábitos que los lleven a encarar la vida con inteligencia, entereza y emotividad, que les permita relacionarse con responsabilidad y de manera satisfactoria con sus semejantes, que lleguen a ser personas que piensen de manera independiente para participar de manera mancomunada en el diseño, la construcción y defensa de un entorno abierto que habrán de heredar en su oportunidad a las generaciones que a ellos los sustituyan. El problema en los señalamientos críticos que se hacen de la disciplina escolar en la educación secundaria consiste en que al inscribirse en un sistema político con historicidad y condiciones objetivas propias no se puede escapar de corporeizarse en una trama de poderes en la cual la sujeción, la vigilancia y el control de los alumnos tiene que ver más con las necesidades de los grupos hegemónicos que participan, de una forma u otra dentro de las escuelas, para mantener un *statu quo* determinado. Esta forma pragmática de entender a la disciplina sitúa a los alumnos en un plano de subordinación y vulnerabilidad que los contrapone a las directrices que se les marcan en su educación, abriéndose un campo de confrontación, alejamiento y evasión de sus responsabilidades. Esta situación que sin ser fatal como lo demuestran los casos de profesores y autoridades que logran sumar a los estudiantes a diversos proyectos de trabajo cuando consensan sus proyectos y entusiasman a los muchachos con la sensible comprensión de sus áreas de

interés, no puede deslindarse de la forma en que se ha ido consolidando el sistema de organización de las escuelas secundarias y que en el inciso anterior se comentó.

La estructura de funcionamiento de las escuelas conduce a los profesores a que, entre las múltiples exigencias de trabajo que se les hacen, concedan una mayor importancia en mantener control disciplinario de sus grupos, muchas veces en franco detrimento de los objetivos académicos por el enorme esfuerzo que implica intentar domeñar a decenas de jóvenes inquietos. Esta circunstancia lleva, a su vez, a que los saberes escolares sean utilizados como una arma de dominio por parte de los maestros que tienen en las calificaciones los argumentos más persuasivos para sujetar y amenazar a los estudiantes. La tensión y el desgaste que se genera en este núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje lleva a que las clases se conviertan en desangelados soliloquios donde la innovación es soslayada para arraigar las exposiciones tradicionalistas, en donde el atractivo de los conocimientos se desvanece y pierde significatividad ante los alumnos.

Como fin de este apretado itinerario se encuentra el desinterés de la gran mayoría de jóvenes por aplicarse en el cultivo y desarrollo de capacidades intelectuales, conocimientos y habilidades como producto del trabajo de las escuelas y su transmutación en las múltiples formas de cumplimiento formal de los trabajos académicos, de engaño a sus preceptores y de negociación para mejorar sus condiciones de estancia en el medio escolar así como en la obtención de calificaciones que no reflejan necesariamente el verdadero aprovechamiento de los muchachos.

Ante esta situación los alumnos desarrollan una serie de estrategias que les permiten su pervivencia en el agreste medio escolar para lograr su anhelada certificación, para revertir aunque sea por momentos su condición de subordinados y para aprovechar lúdicamente su permanencia en ella en asuntos que divergen de los objetivos formales de las instituciones. Un recurso de existencia general en los planteles escolares es la construcción de amplias redes de solidaridad que constituyen la mejor defensa de los educandos ante las presiones que ejercen sobre ellos los adultos. Estas redes contienen códigos implícitos y explícitos, que los chicos tienen que aprender a utilizar para lograr aprender el oficio de estudiantes si pretenden salir airosos de su experiencia en la secundaria. En ese mismo contexto se desarrolla una intensa aspiración de igualdad entre los estudiantes que utilizan como eje articulador de variadas prácticas de evasión de tareas que consideran ofensivas, de artilugios de inversión de su condición de subordinados y de

valoración del desenvolvimiento de sus preceptores a través del rasero de su consecuencia entre el decir y el actuar.

En contradicción con las imágenes nihilistas de los jóvenes que se tienen en diferentes representaciones de la misma, el conocimiento del funcionamiento de los mecanismos de adscripción y diferenciación que llevan a cabo en sus procesos identitarios, nos dan la idea de una sosegada valoración de las reglas que se manejan dentro de ellos, de la alta significatividad que le otorgan al mantenimiento de sus redes de solidaridad y de la conservación y respeto de los códigos de pertenencia que manejan en sus grupos, como un amparo a las adversidades que eventualmente pudieran servir. El hermetismo que los adultos observan en los jóvenes ante las inquisiciones externas y que de manera simple la designan como inmadura complicidad, tiene raíces de mayor hondura que la simple simpatía o necesidad pues conlleva una responsabilidad que les impone su papel como estudiantes. En estas simples muestras de congruencia se puede percibir la manera en que los marcos de significados y valores, que habrán de perdurar en buena medida a lo largo de sus vidas van solidificándose, y donde a pesar de sus juegos e inestables temperamentos los alumnos dan muestra de lealtad a sus principios que en ocasiones servirían de ejemplo a los mismos adultos.

Los jóvenes como metáfora del cambio en las escuelas

Diversos investigadores de las culturas juveniles han utilizado el término de metáfora para designar la emergencia de sus sujetos de estudio no sólo en los ámbitos propios de su desenvolvimiento, sino también en una serie de variados hechos sociales de actualidad en los que hacen ahora uso de la palabra como interlocutores obligados. Con este tropo explican el inusitado fenómeno de apropiación de los espacios de discusión de un sector de la sociedad al que sus integrantes comúnmente habían sido abordados como objetos de análisis, para pasar a ocupar el papel de comentaristas insoslayables de los temas en los que ahora aparecen como ubicuos actores de múltiples escenarios. En palabras de Rossana Reguillo, esta emergencia de los jóvenes en la comprensión de su realidad -lo que permite romper con ello la distancia que frecuentemente se da entre los analistas y los informantes- evidencia como insuficientes las interpretaciones lineales que se hacía de ellos para pasar a valorar con otras perspectivas sus ideas acerca de la política, de los

problemas sociales, de la cultura en lo general y en lo particular ponderar la manera como reeditan la relación con las instituciones, con las creencias y con sus propios cuerpos, lo que nos lleva a cuestionar lo que antes eran certezas.

No obstante esta irrupción del tema de lo juvenil en distintos espacios de análisis, su extensión en la intelección de los procesos que ocurren dentro del ámbito escolar pareciera no urgir. En estos momentos en los que el gobierno federal prepara la entrada de una nueva propuesta curricular para la educación secundaria valdría preguntar hasta dónde se tomaron en consideración los marcos de interés de los estudiantes para lograr una auténtica significatividad y relevancia de los contenidos. ¿De qué manera se pudo haber superado la actitud etnocentrista de considerar de antemano lo que es conveniente y necesario para los alumnos? También tienen lugar en este sentido las siguientes preguntas: ¿Hasta donde podrán incidir los nuevos planes y programas de estudio en la formación integral de los alumnos, quedando incólumes las mismas estructuras organizativas y culturales que han mellado otras propuestas de transformación del sistema educativo? ¿De qué manera se modificarán las relaciones entre educadores y educandos cuando persiste en las creencias adultocéntricas de las escuelas las ideas de estar tratando con seres incompletos cuyos bosquejos del cambio que requieren las escuelas devendrían en aberraciones?

Tal pareciera que las intensas campañas informales que han realizado los jóvenes estudiantes de las escuelas secundarias para lograr su visibilidad a través de las múltiples formas de demostrar su rechazo a las formas anquilosadas en que reciben su educación, han sido en vano. Esto que comúnmente se denomina en nuestros días como la crisis de los estudiantes, en el marco de los elementos revisados en esta investigación, bien pueden entenderse como el conjunto de una serie de expresiones de inconformidad de un orden que urge ser analizado. En sus rebeldías los muchachos de ambos sexos responden con actos de resignificación y reordenamiento simbólico de un modo de vida que no se ha preocupado por acomparse a sus cambios.

Al enarbolar la escuela los dividendos que supuestamente obtendrán los alumnos a través del estudio y de los certificados académicos en el escenario de un futuro incierto y contradictorio, es comprensible que éstos prefieran buscar lúdicamente dentro de ella la certeza de un presente cargado de vitalidad, emotividad y sensualidad. Esta búsqueda la realizan pertrechados en sus grupos de pares, en la vívida asunción de estilos y modas,

acompañados de sus amistades o simplemente de sus locas ilusiones, asignándole con sus prácticas un significado particular a su experiencia escolar. Porque ellos, a diferencia de nosotros, no tienen tiempo para esperar a que los clamores de un cambio en la secundaria que se dan entre sus juegos, evasiones, descomposturas e insolencias, entre los gritos, ruidos y desórdenes de las escuelas, lleguen finalmente a oídos que los atiendan.

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, Nicola y Visalberghi, A.

2003 [primera ed. 1957] *Historia de la pedagogía*. México: F.C.E.

Aboites, Hugo

2003 "Por que desvincular a la UNAM del CENEVAL" en *Magister*, revista de divulgación del SNTE, cuarta época, número 107, junio del 2003. México: SNTE.

Aguirre Beltrán, Gonzalo

1980 *Regiones de refugio*. México: Fondo de Cultura Económica.

Alberoni, Francesco

1997 *El primer amor*. España: Gedisa-serie psicología.

Althusser, Louis

1974 *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Ed. Siglo XXI.

Analco, Aída, Zetina, Horacio (coord.)

2000 *Del negro al Blanco, Breve historia del ska en México*. México: SEP-IMJ.

Anthony, James

1973 *Psicología social de la adolescencia*. Buenos Aires : Ed. Paidós.

Aréchiga Córdoba, Ernesto

2003 *Tepito: del antiguo barrio de indios al arrabal*. México: Ediciones ¡UníoSI!

Ardila Espinel, Noe

1989 "Factores críticos de la adolescencia" en *Psicología*, julio-agosto. México: UNAM.

Banco Mundial

1995 *El desarrollo en la práctica . Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington D . C . : Banco Mundial.

Barbosa, Antonio

1972 *Cien años en la educación de México*. México: Pax-México.

Bernstein, Basil

- 1977 *Class, codes and control*. London : Routledge & Kegan Paul.
- 1981 "On the classification and framing of educational knowledge" en Young, Michael, *Knowledge and control*. London: Collier Macmillan.

Bourdieu, Pierre

- 1981 "Systems of Education and Systems of Thought", en Young, Michael, *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan.
- 1986 "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturas " , en De Leonardo, Patricia, *La Nueva Sociología de la Educación* . México: SEP Ediciones El Caballito.
- 1990 *Sociología y Cultura*. México: Ed. Grijalbo-CONACULTA.

Brito Lemus, Roberto

- 1996 "Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la reconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud" en *JOVENes*. México: IMJ.

Bunge, Mario

- 1979 *La ciencia, su método y su filosofía*. Barcelona : Ed. Ariel.
- 1990 *La investigación científica* . Barcelona : Ed. Ariel.

Caballero Ramos , Romeo Froylán

- 1999 "La reconceptualización de la escuela según Antonio Gramsci" en *Lux , Pax Vis*. México: BENM-SEP.

Clifford, James

- 1995 *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona:Gedisa.

Coleman, John C .

- 1985 *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ed. Morata.

Coll, Cesar

- 1986 "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situación escolar" en *Revista de Educación*, 279. Madrid.
- 1993 *El constructivismo en el aula* . Barcelona: Ed. Paidós.

CONALTE

1991 *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria*. CONALTE. México.

Congreso Nacional de Investigación Educativa

1981 *Documentos*. México.

Cornejo, Alejandro

1988 *Estudiantes de una secundaria pública en Xoco, Ciudad de México: Género, Condiciones Sociales y Éxito Escolar*. Tesis de licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. México: UNAM. .

Coulon, Alain

1995 *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós Educador.

De Ibarrola, María

1998 "Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina. Situación y propuestas" en Ynclán, Gabriela (comp.) *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*. México: Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

De la Peña, Guillermo

2003. "Educación y Cultura en el México del Siglo XX" en Latapí Sarre, Pablo (coord.) *Un siglo de educación en México*. México: FCE.

De Leonardo, Patricia

1986 *La nueva sociología de la educación*. México: SEP-Ediciones El Caballito.

Delamont, Sara y Michael Subs. (compiladores)

1980 *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona; Oikos.

Delval, Juan

1994 *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI Editores.

Díaz Barriga , Arceo Frida

1987 "El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en educación media y superior" en *Perfiles Educativos*, número37, México: UNAM- CISE.

Díaz de Rada, A.

- 1996 *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza.* España: Siglo Veintiuno Editores.
- Díaz Pontones, Mónica
- 1996 *Estrategias de Enseñanza en la Escuela Secundaria: Un Estudio Etnográfico.* Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. México: DIE-CINVESTAV-IPN. .
- Durkheim, Emile
- 1980 *Educación y sociología.* México: Ed. Colofón.
- Encinas Garza, José
- 1994 *Bandas juveniles.* México: Editorial Trillas.
- Erikson, Erik H.
- 1991 *Sociedad y adolescencia.* México: Siglo XXI.
- Feixa, Carles
- 1998 *El reloj de arena. Culturas juveniles en México.* México: Causa Joven.
- Fernández Enguita, Mariano
- 1989 *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados.* Barcelona: Ed. LAIA.
- Foucault, Michel
- 1985 *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México: Ed Siglo XXI.
- 1993 *Microfísica del poder.* Madrid: Ed. La Piqueta.
- Friedman, Herbert L.
- 1993 "El desarrollo social de los adolescentes: Una perspectiva mundial" .
en *Journal of Adolescent Health.* U.S.A
- Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita, Korinfeld, Daniel (comps.)
- 1999 *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Galeana, Rosaura

- 1997 *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C.
- García Canclini, Néstor
- 1989 *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: CONACULTA-Grijalbo.
- 1991 *Cultura y pospolítica. El debate sobre la modernidad en América Latina*. México: CNCA.
- 1995 *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Editorial Grijalbo.
- 2003 "Antropología y estudios culturales: una agenda de fin de siglo" en Valenzuela Arce, José Manuel (coordinador), *Los estudios culturales en México*. México: F.C.E.
- García Canclini, Néstor (coord.)
- 1992 *El consumo cultural en México*. México: Conaculta.
- Geertz, C.
- 1990 *El antropólogo como autor*. Barcelona: Ed. Paidós.
- 1997 *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Gentili, Pablo
- 1999 "Pedagogía de la democracia mínima. La concertación educativa como simulacro" en Frigeiro, Graciela, *et. al.*, (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Gillis, John R.
- 1981 *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations, 1770-present*. New York: Academic Press.
- Gimeno Sacristán, G. Y Pérez Gómez, A. (compiladores)
- 1989 *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid: Ed. Akal.
- Giroux, Henry
- 1992 *Teoría y resistencia en educación*. México: Ed. Siglo XXI.
- Gramsci, Antonio
- 1970 *La formación de los intelectuales*. México: Ed. Grijalbo.

Guevara Niebla, Gilberto

1992 *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hargreaves, Andy, Earl, Lorna y Ryan, Jim

1998 *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. España: Ed. Octaedro.

Heller, Agnes

1994 *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ed. Península.

1995 *Biopolítica. La modernidad y la liberación del cuerpo*. Madrid: Ed. Península.

Hernández Espinosa, José Antonio

2000 *Estudio del ejercicio del poder y las formas de resistencia en las escuelas secundarias técnicas. Análisis comparativo de los planteles 7 y 99*. Ensayo para obtener el diploma de especialización en antropología política. México: UAM-I.

Hernández M., Laura

1999 "El Argot de los Jóvenes. violencia verbal y corrección lingüística" en *Revista de Estudios sobre Juventud. JOVENes*. México: SEP-IMJ.

Hierro, Graciela

1997 *Filosofía de la educación y género*. México: Ed. Torres Asociados.

Hilb, Claudia

1999 "En busca de una tradición moderna de la autoridad" en Frigeiro, Graciela, *et. al.*, (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

IMJ (INSTITUTO MEXICANO DE LA JUVENTUD)

2000 *Jóvenes e Instituciones en México 1994-2000*. México: SEP-IMJ.

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

1996 *La Educación Secundaria: Cambios y Perspectivas*. Oaxaca, México: IEEPO.

Jusidman de B., Clara

1999 "Las Nuevas Tendencias de la Educación y el Empleo en los Jóvenes" en *Jóvenes: Una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1986-1999*. México: IMJ.

Kaplan, Louise J.

1988 *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Argentina: paidós.

Lagarde, Marcela

1997 *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*.
México: UNAM.

Latapí Sarre, Pablo

2003 *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México; F.C.E.

Latapí Sarre, Pablo (coordinador)

2004 *Un siglo de educación en México*. Dos tomos. México: F.C.E. Biblioteca mexicana.

Lazarín Miranda, Federico

1996 *La política para el desarrollo. Las escuelas técnicas y comerciales en la Ciudad de México*. México: UAM-I.

Levinson A. U., Bradley

2002 *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Aula XXI-Santillana.

Lévi-Strauss, Claude

2000 *El pensamiento salvaje*. México: FCE.

Machesi, Álvaro, Carretero, Mario y palacios, Jesús (compiladores)

1998 *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial, El Libro Universitario.

Maffesoli, Michel

1990 *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.

Marí, Enrique

1999 "Promesas y contratos en juego: de la sociedad al sujeto" en Frigeiro, Graciela, *et. al.*, (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

McLaren, Peter

- 1998 *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* México: UNAM-Ed. Siglo XXI.
- Malinowski, Bronislaw
- 1983 *Los argonautas del Pacífico occidental.* Barcelona: ED. Península.
- Meneses, Ernesto, *et. al.*
- 1986 *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934.* México: Centro de Estudios Educativos.
- Morch, Sven
- 1996 "Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud. El surgimiento de la juventud como concepción socio-histórica", en *JOVEes*. México: IMJ.
- Nassif, R.
- 1980 *Pedagogía General.* Madrid: Kapelusz.
- Navarro Kuri, Ramiro
- 1996 "Posmodernidad y Juventud" en Revista *JOVENes*. Cuarta época, año 1, número 1. México: IMJ.
- Nauhardt, Marcos
- 1997 "Construcciones y representaciones. El péndulo social en la construcción social de la juventud" en *Revista Joven-es* número 3, cuarta época año 1. México: IMJ-SEP.
- Nieda, Juana y Macedo, Beatriz
- 1998 *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años.* México: SEP.
- OCDE
- 1991 *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional.* Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia-Temas de Educación Paidós.
- Ogbu, John U.
- 1993 "Etnografía Escolar. Una aproximación a nivel múltiple" en Velasco, Honorio M., García Castaño, Javier y Díaz de rada, Ángel (editores), *Antropología para educadores.* Madrid: Ed. Trotta.
- Ornelas, Carlos

- 1996 El sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo. México; FCE.
- Oyola, Carlos A., et. al.
- 1999 *Fracaso escolar. El Éxito prohibido. Una investigación sobre el fracaso escolar en áreas urbano marginales.* Buenos Aires: Aique.
- Padua, Jorge
- 1984 *Educación, industrialización y progreso técnico en México.* México: COLMEX UNESCO.
- Palerm, A.
- 1979 "Introducción" a Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Obra Polémica.* México: SEP-INAH.
- Pérez Islas, José Antonio (coordinador)
1999. *Jóvenes: Una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1986-1999.* México: IMJ.
- 2002 "Documento Marco. Planteamientos generales de la Encuesta Nacional de Juventud" en *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000.* México: SEP-IMJ.
- Pogre, Paula (comp.)
- 1994 *La trama de la escuela media. Atando y desatando nudos.* Argentina: Paidós.
- Popper, Karl R.
- 1978 *La lógica de las ciencias.* México: Ed. Grijalbo.
- Quintana, J.M.
- 1988 *Teoría de la educación. Concepción autonómica de la educación.* Madrid: Dykinson.
- Quiroz, Rafael
- 1987 *El maestro y el saber especializado.* Documentos del DIE. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- 1991 *Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria.* México: Documentos DIE.
- 1992 "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria" en *Nueva Antropología*, Vol. XII, número 42, México.

- 1994 "Secundaria obligatoria, reprobación y realidad escolar" en revista *Creo en conducta*, número 36-37, enero-abril. México.
- 1998 "El currículum y prácticas de enseñanza en la escuela secundaria" en Ynclán, Gabriela (comp.) *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*. México: Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

Rendón, Teresa y Salas, Carlos

- 2000 "Educación y empleo juvenil" en *Jóvenes: Una evaluación del conocimiento. La investigación sobre la juventud en México 1986-1999*. México: IMJ-SEP.

Reguillo, Rossana

- 1997 "Culturas juveniles. Producir la identidad: un mapa de interacciones". Ponencia presentada en el seminario "Aproximaciones a la Diversidad Juvenil". México: COLMEX-CES-UAM-I.
- 2001 "La gestión del futuro. Contextos y políticas de representación", en *JOVENes*. Revista de estudios sobre juventud, año 5, núm. 15, septiembre-diciembre. México: Edición Nueva Época.
- 2003 "Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo" en Valenzuela Arce, José Manuel (coordinador), *Los estudios culturales en México*, México: FCE.

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth

- 1986 *La práctica docente y la formación de maestros en la escuela: lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. México: DIE.

Rockwell, Elsie y Quiroz, Rafael

- 1990 "Problemas de la Educación Básica en México" en revista *Cero en conducta*, núm. 17, enero-febrero. México: Educación y Cambio, A.C.

Rockwell, Elsie

- 1986 "Etnografía y teoría en la investigación educativa" en *Enfoques. Cuadernos del 3er. Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*. Bogotá, Colombia: UPN:
- 1987 *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE.
- 1990 "Problemas de la educación básica en México" en revista *Cero en conducta*, núm., 17, enero-febrero. México: Educación y cambio, A.C.

- 1992 "La dinámica cultural en la escuela: la reflexión actual en México", en Gigante, Elba (coord.), *Cultura en la escuela*. México: CNCA.
- Rockwell, Elsie (coord.)
1995 *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rosas Mantecón, Ana y Reyes Domínguez, Guadalupe
1993 *Los usos de la identidad barrial. Tepito 1970-1984*. México: UAM.
- Rutherford, James F.
1999 *Ciencia: conocimiento para todos. Proyecto 2061. American Association for the Advancement of Science*. México: SEP.
- Sánchez de Horcajo, J.
1987 *La gestión participativa en la enseñanza*. Madrid: Ed. Narcea.
- Sánchez Guerrero, Alejandro
2002 "La pigmentación del sueño urbano a través del graffiti" en Nateras Domínguez, Alfredo (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM.
- Sandoval Flores, Etelvina
1986 *Los maestros y su sindicato*. México: DIE-CINVESTAV
2000. *La Trama de la Escuela Secundaria: Institución, Relaciones y Saberes*. México: UPN-Plaza y Valdés.
2003 "Ser Maestro de Secundaria en México" en *Educación 2001. Revista mexicana de educación*, núm. 103. México: Educación 2001.
- Santos del Real, Annete
1998 "Historia de la educación secundaria en México (1923-1993) en Yncán, Gabriela (comp.) *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*. México: Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Sarramona, J. y Márquez, S.
1985 *¿Qué es la pedagogía?* Barcelona: CEAC.
- Savater, Fernando

- 1997 *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- 2001 *Las preguntas de la vida*. México: Ariel.
- 2003 *El valor de elegir*. México: Ariel.

Schmelkes, Sylvia

- 1996 "Innovaciones educativas en el medio rural en América latina" en CONAFE, *Encuentro latinoamericano de innovaciones educativas en el medio rural. Memorias*. México: CONAFE.
- 2004 *La formación de valores en la educación básica*. México: SEP.

SEP

- 1974 *Educación Media Básica. Seminario Regional SEP*. México: SEP.
- 1975 *50 años de la escuela secundaria*. México: DGEM.
- 1975 *Manual General de Organización*. México: SEP.
- 1982 *Acuerdo 97. Que establece el funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas*. México: SEP.
1990. *Los planes de Estudio de la Educación Básica. Modernización Educativa 1989-1994*. México: SEP.
- 1993 *Educación básica. Secundaria. Plan y programas de estudio 1993*. México: SEP.
- 1994 *Acuerdo 200 que normaliza la evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal a partir del ciclo escolar 1994-1995*. México: SEP.
- 2000 *Programa de Desarrollo Educativo 2000-2006*. México: SEP.
- 2003 *Estadística histórica del sistema educativo nacional 2000-2002*. México: SEP.
- 2004 *Los adolescentes y la escuela secundaria. Guía de los Talleres Generales de Actualización 2004-2005*. México: SEP-PRONAP.

SEP-DGEST

- s/a *Antecedentes de la DGEST*. México: DGEST.

SEP-IMJ

- 2002^a *Encuesta Nacional de Juventud 2000. Jóvenes Mexicanos del Siglo XXI*. México: SEP-IMJ.
- 2002^b *Jóvenes e Instituciones en México 1994-2000*. México: SEP-IMJ.
- 2002^c *Programa Nacional de Juventud 2002-2006. Projuventud*. México: SEP-IMJ.

SEP-SEIT

- 1997 *Programas de estudio de la Educación Tecnológica 1995*. México: DGEST.

Sin autor

- 1997 *Apoyando para la educación. Un esfuerzo entre amigos. Escuela Secundaria Técnica 99. Semblanza 1987-1997.* México: Realizaciones Gráficas Vida Nueva.

Shacklock, Geoffrey y John, Smith (eds.)

1998. *Being Reflexive in Critical Educational and Social Research.* Londres: Falmer Press.

Staples, Anne (comp.)

- 1985 *Educar: panacea del México Independiente.* México: Ed. El Caballito-SEP.

Street, Susan

- 2000 "Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México (Entre estructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas)" en Gentili Pablo y Frigotto Gaudencio, coords., *La ciudadanía negada.* Buenos Aires: FLACSO y Agencia Sueca de Desarrollo Internacional.

Turner, Víctor

- 1988 *El proceso ritual.* Madrid: Taurus.

Valenzuela Arce, José Manuel

- 1993 "Las Identidades Culturales Frente al T.L.C." en *Sociológica*, año 8, número 21. México: UAM-A.
- 1999 "La siesta del alma. Los góticos y la simbología dark", en *JOVEes Revista de estudios sobre juventud.* Nueva época. Año 3, no. 8, enero-junio 1999. México: SEP-IMJ.
- 2002 "El Tropel de las pasiones" en *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000.* México: SEP-IMJ.

Vargas, R.L.

- 1997 "La mujer gallina" en Hierro, Graciela. *Filosofía de la educación y género.* México: Ed. Torres Asociados.

Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Miguel Ángel

- 1997 *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela.* Valladolid: Ed. Trotta.

Velasco, Mailo, García Castaño, F. Javier y Díaz de Rada, Ángel (editores)

- 1993 *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Ed. Trotta.
- Wolcott, F. Harry
- 1993 "Sobre la intención etnográfica" en Velasco, Honorio M., García Castaño Javier y Días de Rada, Ángel (editores). *Antropología para educadores*. Madrid: Ed Trotta.
- Ynclán, Gabriela, comp.
- 1998 *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*. México: Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.
- Zarzuri Cortés, Raúl
- 2000 "Notas para una aproximación teórica a las nuevas culturas juveniles: las tribus urbanas" en *Revista Última Década*, CIAPA, año 8, número 13, septiembre. Achu Palla, Villa del Mar, Chile.
- Zubillaga Rodríguez, Ana Cristina
- 1998 "Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar" en Ynclán, Gabriela (comp.) *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*. México: Patronato SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C.
- Zúñiga Lázaro, Elvia
- 2000 "La secundaria: espacio de posibilidades para la formación de los y las adolescentes" en *Paradigmas*, marzo-agosto. México: Asamblea Legislativa del D.F.
- Zúñiga Mendoza, Norberto
- 1998 *Las escuelas secundarias técnicas. Evolución histórica, 1959-1997*. Proyecto de tesis para maestría en historia en la UAM-I. Mecanografiado. México: UAM-I