

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL



Re-formando:

La construcción de significados y la constitución de sujetos,
en relación a los problemas en o para el aprendizaje en
la educación secundaria.

TESIS

PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON
ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y POLÍTICAS COMPARADAS DE
BIENESTAR SOCIAL

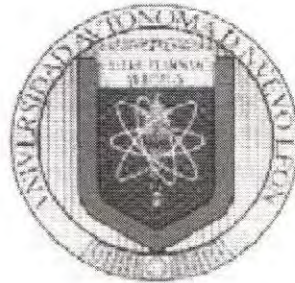
PRESENTA

Ana María Acosta Pech

Ciudad Universitaria, San Nicolás de la Garza N. L.

Mayo de 2008

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL



Re-formando:

La construcción de significados y la constitución de sujetos, en relación a los problemas en o para el aprendizaje en la educación secundaria.

TESIS

PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON
ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y POLÍTICAS COMPARADAS DE
BIENESTAR SOCIAL

PRESENTA

Ana María Acosta Pech

Ciudad Universitaria, San Nicolás de la Garza N.L

Mayo de 2008



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Los suscritos miembros de la Comisión de Tesis de Doctorado de la

Mtra. Ana María Acosta Pech

Hacen Constar que han evaluado la Tesis ***“Re-formando: la construcción de significados y la constitución de sujetos, en relación a los problemas en o para el aprendizaje en la educación secundaria”*** y han dictaminado lo siguiente:

	APROBADO	REPROBADO	DIFERIDO	FIRMA
Dra. Claudia Campillo Toledano	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dr. Tiburcio Moreno Olivos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dra. Gabriela Pedroza Villarreal	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dra. María de la Luz Jiménez Lozano	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dra. Alma Elena Gutiérrez Leyton	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

En vista de lo cual, hemos decidido APROBAR esta tesis y damos nuestro consentimiento para que sea sustentado en examen de grado del Doctorado en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social.

Vo.Bo. 
 MTS. Ma. Teresa Obregón Morales
 Subdirectora de Estudios de Posgrado
 Fac. de Trabajo Social y Desarrollo Humano UANL



San Nicolás de los Garza N.L. a 14 de Mayo de 2008

Ciudad Universitaria. C.P. 66451
 San Nicolás de los Garza, Nuevo León
 Teléfono y fax: 83 52 13 09, 83 76 91 77
 Apartado Postal 2811
 fts@mail.uanl.mx



¿Qué representamos? ¿A quién representamos? ¿Somos responsables? ¿Para qué y ante quién? Si hay una responsabilidad universitaria, comienza, al menos, en el momento en que se impone la necesidad de escuchar estas preguntas, hacerlas nuestras y responder. Este imperativo para responder es la forma inicial y el requisito mínimo de la responsabilidad. *Jacques Derrida*.

AGRADECIMIENTOS

*A la memoria de **Miriam**, mi madre
Para **Jorge**, mi esposo
Mi pasado y mi presente
Mis ejemplos de valentía y amor*

Hay muchas personas con las que estoy agradecida por ayudarme a desarrollar y concluir este proyecto. En primer lugar, aquellos personas que con toda disposición accedieron a compartir sus experiencias y puntos de vista; los maestros, maestras y directivos que me abrieron las puertas de sus escuelas y de sus mundos internos. A ellos toda mi gratitud, mi afecto y el trabajo futuro que se desprenda de este análisis. Estoy segura que muchos no estarán de acuerdo con él, sin embargo, lo que he intentado más que “sostener verdades”, es incitar al debate, polemizar y construir nuevas visiones sobre los problemas sociales en este caso, lo llamados problemas educativos. En un mundo como el de hoy, complejo y contingente, no es posible pedirles a los profesores que reflexionen sobre sus imágenes y percepciones con relación a la enseñanza y el aprendizaje y con respecto a sus alumnos, si antes no se reflexiona sobre las condiciones que dieron lugar a esas imágenes y las consecuencias que de ellas se derivan. Siempre hay historias más generales donde se insertan las historias escolares y las de los propios profesores, ello es lo que he querido sostener en esta disertación.

En segundo lugar, quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por otorgarme una beca para la realización de mis estudios. Sin este apoyo me hubiera sido imposible cumplir con este sueño. La educación y al investigación necesitan replantearse en lo términos en que son pensadas, imaginadas e implementadas, este Consejo puede hacer mucho por esta tarea. Como becaria me siento comprometida también con ella.

A la Dra. Claudia Campillo toda mi gratitud y mi afecto. La autonomía que brinda a sus estudiantes en la búsqueda de posiciones propias, además del apoyo moral con sus comentarios alentadores la distinguen como asesora. Fue un largo camino recorrido para concluir con este trabajo, que se hizo mucho más fácil con su ayuda. La revisión que hizo de los borradores y sus comentarios lo enriquecieron desde el principio.

Me siento muy afortunada al toparme con personas que sin reparar en sus tiempos y en sus circunstancias, compartieron conmigo sus conocimientos y los trayectos ya recorridos. Especialmente agradezco el apoyo que me brindó la Dra. Luz Jiménez Lozano de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 52 de Torreón Coahuila, sus asesorías y señalamientos siempre proporcionaron dirección y claridad a mi trabajo, siempre supe hacia donde dirigirme cuando me asaltaban las dudas y las inquietudes con respecto a la temática o al propio proceso de investigación; *maestra* en el más amplio sentido del término y un ejemplo a seguir. Lo mismo opino del Dr. Tiburcio Moreno Olivos del Área Académica de Ciencias De la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, siempre estuvo dispuesto de manera generosa, a leer y retroalimentar este proyecto, sus comentarios alentadores hacia él y hacia mi persona fueron claves en diferentes momentos. A la Dra. Gabriela Pedroza y la Dra. Alma Elena Gutiérrez, del Instituto Tecnológico de Monterrey por su desinteresado apoyo en la revisión de las versiones preliminares de esta tesis, por su gran voluntad y tiempo muchas gracias.

A mis compañeros del doctorado, especialmente a Luisa, Candy, Ana, Sandra, gracias por acompañarme en este viaje, lleno de anécdotas y recorridos divertidos. Su amistad es lo máspreciado que deja para mí esta experiencia.

Aunque los menciono al final, siempre ocuparan el primer lugar en mi pensamiento y en mi corazón, mi familia (Los Chares, los Pepes y Lula), con quienes sé que cuento incondicionalmente y en cualquier circunstancia. Espero ahora sí compartir los momentos postergados, especialmente con Lunes (mi sobrino), a quien le he prometido algunos desde hace tiempo.

Resumen de la Tesis

Este estudio trata directamente sobre los profesores de educación secundaria y su trabajo. Está motivado por el deseo de comprender las relaciones existentes entre la constitución del sujeto/alumno y el papel de las significaciones y representaciones de los profesores en ello. En otras palabras, interesa entender cómo ciertas realidades y actores son constituidos por los maestros.

Esta investigación parte de dos premisas: (1) el alumno se inventa y construye en los procesos de enseñanza, tanto en los procesos pasivos de objetivación como en una subjetivación activa, autoconfiguradora, que incluye procesos de autocomprensión mediada por una imagen externa de autoridad (Ball, 2001) –que en este caso es la figura del profesor– y (2) ciertos discursos y/o narrativas (permanentemente actualizadas en las escuelas) y prácticas asociadas a ellos están directamente relacionados a la creación, producción, y consolidación de las llamadas “dificultades en o para el aprendizaje”¹ que son atribuidas y asumidas por los alumnos en la escuela secundaria. En otras palabras, se considera que lo que significa ser una persona o un evento es moldeado por formas discursivas socialmente disponibles, a través de las cuales *los sujetos*, las realidades y los denominados *problemas* se producen a sí mismos (Gerger, 1996).

El conjunto de relaciones y procesos que involucra a los sujetos sociales en el campo de la educación básica en un contexto de reforma educativa, posibilita la constitución (en diferentes niveles, uno de ellos en los profesores), de diversas configuraciones discursivas plenas de sentidos y significados, que posibilitan la emergencia o consolidación de imaginarios particulares respecto a la enseñanza y al aprendizaje, al sujeto de la educación y a los problemas o dificultades que pueden presentarse en este proceso. En este trabajo interrogo acerca de estos imaginarios y sobre todo me pregunto sobre su impacto en la con-formación de las identidades de los estudiantes y en sus posibilidades de participación en el conocimiento, aprendizaje y en general en la educación.

De acuerdo con lo anterior, este proyecto lo concibo dentro de la perspectiva micro de investigación, en tanto me interesa observar relaciones y prácticas en sujetos y espacios concretos, como en el caso de los profesores en un espacio formal y simbólico como la escuela. No obstante, siempre trato de retomar lo macro y ampliar el foco de observación para darle sentido. Por ello, desde la problematización del tema de investigación –primer capítulo– se comienza desde lo general y se concluye con lo específico, ello es parte de la estrategia a fin de contextualizar el problema de investigación. De igual manera, en los capítulos subsecuentes trato siempre de mostrar algunas de las coordenadas dentro de las cuales es posible entender las significaciones y sentidos de los profesores con respecto a los temas centrales de este estudio: los imaginarios con respecto a las dificultades en o para el aprendizaje y acerca de los estudiantes que son definidos por esta condición.

¹ La elección de la terminología refleja aquellas etiquetas que prevalecen en el ámbito local y escolar. Por ejemplo, el término “dificultades de aprendizaje” es escogido porque es el término preferido por muchos maestros en un contexto de reforma educativa. En general los maestros la asocian con aquellos alumnos que no alcanzan por motivos diversos, los estándares académicos propuestos por el sistema educativo. En teoría el término se traslapa con el de necesidades educativas especiales, otro constructo de circulación actual en la educación básica, que aparentemente es utilizado indistintamente con el de dificultades de aprendizaje, en el aprendizaje o para el aprendizaje. No es interés de este estudio entrar en la polémica de las distinciones conceptuales y semánticas, interesa el significado que es otorgado por los maestros en su vida laboral cotidiana, en un intento por esclarecer cómo es construido en la actualidad el “alumno problema” en secundaria.

El contenido del documento incluye seis capítulos. En el primero de ellos realizo una revisión de las representaciones (actuales) dominantes acerca de la realidad escolar, de ahí se derivan las preguntas de investigación y por lo tanto los objetivos de esta investigación. En el segundo capítulo específico el modelo de referencia o marco de inteligibilidad que antecede y a la vez guía el análisis. Para ello, hago énfasis en las tesis del construccionismo social y en los aportes de la llamada teoría pos-estructuralista, que me proveen de bases para el estudio de los imaginarios escolares y centran mi atención en el papel del lenguaje y de los discursos como medios de construcción de realidades y sujetos. En el capítulo tres bosquejo el diseño metodológico del estudio y en ello las estrategias, técnicas e instrumentos que utilicé durante la compleja tarea de búsqueda de respuestas a mis preguntas de investigación. Los capítulos IV, V y VII los dedico a mostrar los resultados del análisis que realizo con los datos obtenidos a través de un minucioso y extenso trabajo de campo, en donde recopilé información de profesores de cuatro escuelas secundarias públicas de la ciudad de Durango. El documento que aquí presento termina con un apartado en donde expongo a manera de síntesis, las conclusiones del análisis realizado como parte de esta tesis.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	IV
CAPÍTULO I: LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	1
Escenarios y desafíos en la educación básica	1
La educación secundaria una configuración problemática.....	6
Perspectivas en torno al estudio de las significaciones docentes	8
Nuevas pistas para indagar:	13
Las preguntas y los objetivos de la investigación.....	17
La relevancia del estudio	18
CAPÍTULO II: LOS MARCOS DE INTELIGIBILIDAD	21
Introducción	21
El construccionismo social	23
<i>Ideas antecedentes y el surgimiento del enfoque de la construcción social</i>	23
<i>Las tesis del construccionismo social</i>	26
El construccionismo, encuentros y desencuentros con otros paradigmas	28
<i>Teorías representacionales, convergencias y divergencias con la perspectiva</i> <i>construccionista</i>	28
<i>El construccionismo social y sus puntos de enlace con el pos-estructuralismo</i>	31
La teoría de los imaginarios sociales	33
<i>Profundizando en el estudio de los imaginarios sociales</i>	34
<i>La vida social como entidad imaginaria</i>	36
<i>Los imaginarios de la modernidad</i>	39
Imaginarios e imágenes en la educación y en la enseñanza	40
<i>Los imaginarios de la escuela y la pedagogía</i>	41
<i>La reconfiguración de imaginarios nacionales y producción de la diferencia en la</i> <i>educación</i>	44
CAPÍTULO III: LA METODOLOGIA	48
Introducción	48
La metodología cualitativa	51
<i>Una etnografía del discurso educativo y docente</i>	53
<i>El análisis del discurso</i>	56
Los sujetos de estudio y sitios de observación	58
<i>Las escuelas y los profesores</i>	59
Las técnicas e instrumentos para la recolección de datos	61
<i>La entrevista semiestructurada</i>	61
<i>La grabación de reuniones colegiadas</i>	64
<i>El diario de campo</i>	65

El trabajo de campo	66
<i>La inserción en las escuelas</i>	66
<i>La recolección de los datos</i>	68
Las estrategias y el proceso analítico	70
<i>El análisis representacional</i>	70
<i>El análisis de la práctica discursiva</i>	72
CAPÍTULO IV: EL ANÁLISIS DE LOS DATOS, PRIMERA PARTE	75
Imaginarios y configuraciones discursivas en el contexto estatal	75
<i>El discurso pedagógico oficial y su retórica de calidad e igualdad.</i>	76
<i>La Ideología de la educación global o el progresivismo trasnacional</i>	79
<i>Las soluciones neoliberales a problemas educacionales:</i>	81
<i>Los saberes y aprendizajes en la secundaria, desde la actual política educativa</i>	84
<i>Lo global, lo local y las escuelas</i>	86
De los imaginarios “oficiales” a los imaginarios “alternos” como una segunda vida	88
<i>Conflicto y malestar en la segunda vida</i>	89
<i>Realidad imaginada y lenguaje</i>	92
<i>Jerarquía, identidad, resistencia en la realidad construida</i>	95
El imaginario oficial sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar	97
<i>Asegurando el futuro</i>	97
<i>Las políticas didácticas y construcción del sujeto de la educación</i>	100
<i>Poder y saber en la enseñanza y el aprendizaje</i>	101
El imaginario docente sobre el aprendizaje y la enseñanza	104
<i>Luchando contra corriente</i>	105
<i>Conocimientos y saberes escolares</i>	110
<i>Discursos y prácticas de enseñanza y aprendizaje</i>	114
CAPÍTULO V: EL ANÁLISIS DE LOS DATOS: SEGUNDA PARTE	129
Imágenes que nos constituyen, ¿quiénes somos nosotros?, ¿quiénes son ellos?	129
<i>Los imaginarios de los profesores acerca de sus alumnos: el sistema de razón.</i>	131
Las clasificaciones y el razonamiento binario	132
Las historias; relatos que constituyen	135
Las huellas de los discursos disciplinares.....	140
<i>Los imaginarios de los profesores acerca de sus estudiantes: El aspecto representacional.</i>	142
<i>¡Hay alumnos buenos, pero hay más alumnos malos! Alumnos: negativizados o carentes</i>	143
<i>¡No saben ni a qué vienen ni por qué vienen! Alumnos: seres sin deseos</i>	146
<i>Sí, sí pienso en mi seguridad: ¿Alumnos: en problemas o alumnos que dan problemas?</i>	148
<i>Están en la edad, obviamente son así: La adolescencia desde los profesores</i>	150
<i>La otra moneda: los de la tarde, los de hoy, los de la ciudad</i>	153

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS DATOS: TERCERA PARTE	159
Los imaginarios sobre las dificultades en o para el aprendizaje	159
<i>Las dificultades desde la perspectiva de los maestros</i>	162
Distancias que alejan	162
Encuentros y desencuentros.....	164
Tres historias un mismo itinerario y destino.....	164
Carencias que hacen distancias.....	171
Sobre disposiciones y deseos.....	176
A pesar de sus familias y a pesar de ellos mismos	183
<i>¡Les falta mucho para ser cultos!: La violentación cultural/saberes sojuzgados</i>	186
Identidades deficitarias, identidades problemáticas	193
Desde la condescendencia pedagógica a la (auto) expulsión y otras formas de resolución de “los problemas”	196
<i>Entre la pedagogía terapéutica y la pedagogía de las consecuencias.</i>	198
<i>El adentro del afuera y la condescendencia pedagógica</i>	202
<i>Pedagogía terapéutica y condescendencia pedagógica: un ejemplo más claro</i>	205
CONCLUSIONES	207
BIBLIOGRAFÍA	235
ANEXOS	248
Guía de entrevista	248
Datos sociodemográficos y económicos del estado, municipio y ciudad de Durango	249
El contexto escolar: datos de las escuelas secundarias incluidas en este estudio	255
Características laborales y de formación de los entrevistados.....	262

ÍNDICE DE FIGURAS Y CUADROS

	Página
Figura 1. Escuela y realidades alternativas	92
Figura 2. Dimensiones de significado	102
Figura 3. Discursos y producción de sujetos	139
Figura 4. Políticas educativas y producción de sujetos	217
Figura 5. Estructuras de sentimiento en <i>la segunda vida</i>	219
Figura 6. El mundo de lo laboral y las significaciones de los profesores	221
Figura 7. El espacio formativo en <i>la segunda vida</i>	229
Figura 8. La imagen del <i>triángulo</i> en el imaginario docente	232
Cuadro 1. Imágenes sobre el aprendizaje y la enseñanza	115
Cuadro 2. Imágenes sobre el aprendizaje y la enseñanza (2)	116
Cuadro 3. La adolescencia como categoría estructurante y pensamiento binario	149
Cuadro 4. La <i>otra moneda</i> : clasificación y binarismo en el discurso de los profesores	152
Cuadro 5. Distancias que alejan del aprendizaje y de la escuela	177

CAPÍTULO I: LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Escenarios y desafíos en la educación básica

Desde hace algunos años la educación ha estado en el centro del debate social en la mayoría de los países del mundo. Se le han asignado funciones y compromisos cada vez de mayor peso y amplitud. Así, se dice que para el logro del desarrollo económico y social equilibrado de una nación, la única vía es la preparación formal de sus habitantes. En México este discurso concuerda con lo expresado por los diversos organismos internacionales que regulan y orientan las políticas públicas en esta materia. La insistencia, según los diversos discursos oficiales, en una conciencia por parte del gobierno mexicano en la relevancia de la educación, especialmente la básica, en su calidad de sustento de las posteriores, permite reconstruir el sentido de la intervención gubernamental. Uno de los fines enunciados, el de la educación de *calidad con equidad*² establece el vínculo de las políticas nacionales con los movimientos internacionales en pro de la mejora de los sistemas educativos. Las reformas educativas promovidas en las últimas décadas en casi todos los países del mundo, se propusieron la formación del tan nombrado *capital humano* para satisfacer la demanda del sector productivo y así, estar en posibilidades de competir, de cara a la dinámica del capital extranjero y la globalización de la economía (CEPAL/UNESCO, 1992; Bonal, 2002; Tedesco y López, 2004).

Globalización, internacionalización, transformación de los sistemas de pensamiento y de los sistemas sociales y culturales en general, configuran el marco para los cambios que en materia educativa en el país se han venido presentando y que toman fuerza a partir de la década de los 90s, con la llamada política *Modernización de la Educación Básica*. El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa planteó, básicamente, la transformación del sistema educativo nacional en tres ámbitos: la descentralización, la reforma curricular y la revalorización de la función magisterial (SEP, 2000; Loyo, 2002). A estas reformas les precedieron otras como la inclusión de la educación secundaria en la educación básica obligatoria y la transformación del subsistema de la educación especial como una modalidad de la educación básica y con ello, la nueva forma de concebir la diversidad y las dificultades de aprendizaje en los centros escolares.

² Empleo la itálica para resaltar palabras o frases de diversos documentos o autores, la mayoría de ellas muy difundidas y conocidas en el ámbito de la educación.

Como en otras regiones del mundo, estas reformas se impulsaron acompañadas de un discurso que promueve el objetivo de conformar un sistema educativo de acuerdo a las demandas actuales y futuras (Elmore y otros, 1996; Gimeno, 2002; Noriega, 1996). Algunos teóricos educativos han argumentado que tal retórica ha servido como medio para “eficientar” el manejo tanto de maestros como de estudiantes al interior del sistema y para estructurar las concepciones de los diversos grupos sociales sobre el progreso de la educación pública (Hall, 2004). Se trata de hacer visible para los líderes educativos y la sociedad en general la necesidad de invertir en la educación y pensar en nuevas formas de abordar lo educativo.

En este nuevo orden de cosas, y desde entonces, en México se han implementado y desarrollado una diversidad de estrategias y acciones dirigidas especialmente a los colectivos docentes, las que intentan por un lado, inducir nuevas formas de percibir los problemas pedagógicos y escolares y por el otro, impeler a los profesores a intervenir en ellos. Sin embargo, a más de diez años de promovidas diversas acciones, se reconoce que si bien se han logrado ciertos avances en los principales indicadores educativos, no se ha cumplido con los compromisos asumidos en 1993 y que persisten problemas serios³ que hacen necesario reformar nuevamente el sistema, especialmente el de educación secundaria.

La política educativa iniciada con la descentralización como primera gran transformación del sistema de educación básica, otorga un lugar central a la función docente en la mejora de la educación, los maestros son considerados como *protagonistas de la transformación educativa*, y se invoca a su compromiso para consolidar las reformas (Sandoval, 2001), por ello se llama a la profesionalización docente como aquella que debería contribuir a la eficiencia y el logro de los aprendizajes en los centros de enseñanza concretos. La estrategia principal de este nuevo discurso sobre la formación y capacitación docente, cobra forma concreta en programas como el de carrera magisterial con el cual se ha pretendido capacitar y actualizar a los maestros, al mismo tiempo que recompensarlos, valorando su conocimiento y su competencia (SEP, 2005).

De esta manera, la evaluación es otra pieza angular en la pretensión de mejora educativa en el país que está directamente relacionada con la estrategia de formación docente. Las exigencias de eficiencia y control sobre los procesos escolares están presentes también en las escuelas y en las conciencias de los profesores. Con ellas se intenta medir la productividad de las instituciones educativas, el impacto del aprendizaje, la preparación y el desempeño de los actores educativos (OECD, UNESCO, BM) además, se ha convertido en criterio para la asignación de recursos y promotora de estatus y prestigio de las instituciones escolares. Sin embargo, diferentes críticos sostienen que los valores políticos y sociales de la educación han sido socavados por los requerimientos de rendimiento, desempeño y por el lenguaje de efectividad y logro de metas (Apple, 2001; Ball y otros, 2003; Gimeno, 1997; Hargreaves, 1999).

3 Se enfatiza por ejemplo, que los alumnos no alcanzan las expectativas de aprendizaje establecidas, que el sistema no ha logrado una auténtica equidad y que la organización escolar limita el logro de los aprendizajes requeridos. De ahí que se considere implementar cambios en aspecto curricular, en la organización escolar y en la gestión del sistema educativo en general (SEP [en línea]. <http://ries.dgmm.sep.gob.mx/> página consultada el 22 de febrero del 2005).

La situación aparentemente se ha hecho más complicada en la educación secundaria, (Quiroz, 2000, 2001; Tedesco, y López, 2004). Y ello es así, por la expansión de la educación básica y las demandas de capacitación de los jóvenes para el mercado laboral. Hargreaves (1999), por ejemplo, argumenta que el poder de los profesores disminuye drásticamente en la determinación de lo que deben enseñar y cómo enseñarlo, que en este nivel los profesores tienden a enfatizar el logro de objetivos conductuales en los estudiantes, a priorizar resultados en vez de procesos y objetivos actitudinales, y finalmente a enfocarse más en la disciplina y la responsabilidad que en el aprendizaje de conceptos y conocimientos⁴. Pero además, otros autores enfatizan que se transita hacia formas más “objetivas”⁵ de evaluación, lo que provoca diferentes efectos que perjudican especialmente al alumnado (Fernández, 1999).

La evaluación, plantean diferentes teóricos, se ha convertido en una de las características fundamentales de la reconstrucción política y de disciplina de los profesores y extiende la lógica del control de calidad y de los indicadores a la escuela. “Lleva consigo la necesidad de soportar la mirada tutelar, haciendo que el profesor sea calculable, descriptible y comparable. Deja inermes a los individuos ante el ojo evaluador y el poder disciplinario” (Turner y Clif, 1998: 21, citado por Ball 2001: 161). Esto es lo que sucede a su vez, con los alumnos, quienes tienen menos recursos para contrarrestarlo, resistirlo, modificarlo u oponerse (Fernández, 1999; Giroux, 1993)⁶. Los que pueden llegar a conformar una “cultura de la resistencia”, incluida en ella formas de comportamientos y conductas que salen de la norma al interior de las escuelas (Mclaren 2003). De esta manera se comienzan a definir en las escuelas los llamados problemas en o para el aprendizaje en los estudiantes, que conflictúan a todo el sistema escolar, dada las exigencias actuales del sistema educativo –especialmente en el nivel de secundaria– de disminuir los niveles de reprobación y deserción en los centros escolares.

La dinámica macrosocial y cultural cobra presencia en lo que acontece en las escuelas y específicamente en las prácticas docentes concretas. Las acciones impulsadas con la reforma – en conjunto con sus sistemas de regulación y las diversas formas institucionales– busca finalmente: “estructurar formas de razonamiento que orientan en determinada dirección la acción práctica de los agentes educativos” (Popkewitz, 1994:18). En otras palabras, se introducen constantemente en las escuelas nuevos valores culturales vía diversos proyectos educativos, que junto con los que se producen en las escuelas, modifican la acción de los profesores, que se deriva de una determinada forma de concebirse y concebir a los otros y a los llamados problemas pedagógicos (Hargreaves, 1999; Elmore, 1996; Gimeno, 1997).

4 Dada la cultura empresarial, tanto en los maestros como en los alumnos, se enfatiza la mejora continua, la imagen directiva y se hace énfasis en el uso de la tecnología para resolver problemas (Hall, 2004; Fernández, 1999).

5 Empleo las comillas (“”) para resaltar alguna palabra o frase con la que no tengo una adhesión total.

6 Los que pueden llegar a conformar una “cultura de la resistencia”, incluida en ella formas de comportamientos y conductas que salen de la norma al interior de las escuelas (Mclaren 2003).

Así, entre los valores culturales que se introducen en un nuevo proyecto educativo y los que se producen en la escuela, podría convenir explorar más de acerca los reglas y estándares de razonamiento (o sistemas de pensamiento), que organizan y posicionan a los diferentes actores escolares, todo ello en el contexto de los nuevos ordenamientos producidos en relación a la forma de concebir los problemas pedagógicos en la educación básica mexicana. De ahí que las primeras interrogantes que surgen y que ayudan para ir problematizando el tema de estudios son: en la actualidad ¿cómo los profesores conciben la acción de la escuela y las finalidades de su trabajo?, y en un contexto de reforma educativa ¿cuáles son los imaginarios de los maestros que pesan sobre la formación de los alumnos?

Los propósitos gubernamentales y las políticas dirigidas a concretarlos, como parte de la reestructuración del sistema educativo, e incluido en él de manera especial la relación con sus profesores y la evaluación de las prácticas de enseñanza, encuentran también en la misma población consensos respecto de las demandas de la competitividad global. Amplios sectores sociales exigen y tienen en observación constante a las escuelas y a sus maestros (Butelman, 1996). Cada grupo de acuerdo a un interés en particular, tiene grandes y diferentes expectativas respecto a la educación y sus maestros, al tiempo que reciben “acusaciones de degradación y pérdida de calidad” (Gimeno, 2002:15).

Así, en tanto diferentes actores y sistemas esperan diferentes productos del sistema educativo –por ejemplo, los padres tienen ciertas esperanzas y deseos, mismas que podrían ser diferentes a las expectativas de los empleadores o a las del sector productivo–, el trabajo docente cobra una naturaleza política, por lo que se cuestiona permanentemente la temática acerca de lo que debería ser enseñado y por qué, ello de acuerdo a los diferentes intereses de diversos sectores. Ante este panorama, otras de las interrogantes que surgen y da origen a este proyecto de investigación, son ¿cómo se posicionan los maestros respecto de los propósitos gubernamentales y sociales de que los alumnos aprendan, se comporten y se conviertan en ciudadanos plenos y productivos?, ¿son los alumnos finalmente los receptáculos de las ansiedades y angustias provocadas por la sociedad en general y por los docentes en particular, respecto a los retos educativos y los cambios que tienen que afrontar?

El Estado en su papel de reunir y consensuar estos intereses se asegura de que sus decisiones sean implementadas, desplegando a través de diversos medios una serie de instrumentos con el fin de regular y supervisar a sus maestros y sus prácticas. Hall (2004) especifica algunos tipos de control sobre los maestros, que estructuran en ellos formas de razonamiento y contenidos de pensamiento (Popkewitz, 1994; 1998). Estos controles provienen de diferentes fuentes, y son ejercidos y mantenidos por la sociedad en general:

- (1) Control de la regulación del mercado: las metáforas de las demandas del mercado y los consumidores son impuestas sobre la escuela; los éxitos y beneficios van a ser aquellos que mejor atiendan las demandas de los consumidores. El trabajo de los maestros así, es evaluado en términos de resultados medibles contra los costos. La competencia es el elemento clave en la relación entre las escuelas.
- (2) Control técnico: éste es personificado en las estructuras más que en la gente, por ejemplo en las nociones de “profesor competente”, en los materiales y libros de texto, y en los discursos sobre competencias y habilidades específicas.

- (3) Control burocrático: el poder jerárquico se manifiesta en la organización y estructura de las instituciones, el trabajo y los sujetos son divididos, catalogados y tratados diferencialmente. Existe un sistema de pagos y salarios, así como arreglos o cierto orden en la supervisión, evaluación y promoción de los maestros.
- (4) Control corporativo: el foco de la institución es sobre lo económico más que como bien social. Un *ethos* competitivo prevalece. Existe cierta tendencia a ver al personal directivo como administradores o supervisores, más que como parte de un equipo de iguales.
- (5) Control ideológico: Ciertas creencias hegemónicas llegan a formar parte de la ideología dominante y de la cultura escolar, por ejemplo, es común que se piense que para llegar a ser un buen maestro/alumno se debe poseer características, cualidades o disposiciones particulares. Estos imaginarios son reforzados en el servicio y en la formación de profesores, ciertas concepciones identitarias (acerca de mí y los otros) llegan a ser también naturalizadas.

Consecuentemente el control que experimentan los maestros se extiende hacia los alumnos; “los docentes no sólo son objeto de control, sino que se espera de ellos que lo ejerzan sobre los alumnos” (Connell, 1997:90). ¿Cómo reaccionan maestros y alumnos ante esta situación?, ¿qué significados y sentidos se están gestando en el imaginario escolar dadas estas condiciones?

En esta primera sección, que inició con las ideas anteriores y que empleo a manera de introducción, muestro que las presiones, demandas y desafíos que enfrenta el sistema educativo básico (Tedesco y López, 2004), por tanto, sus docentes son diversas; en parte, por la exigencia del sistema global -y de las agencias e instituciones internacionales que norman y establecen los acuerdos en la materia-, por lograr niveles cada vez más altos de eficiencia y con ello se dice, de *calidad educativa* que contribuiría a la *transformación productiva con equidad del país* (CEPAL/UNESCO, 1992), y en parte, por la incursión cada vez mayor de la sociedad en los asuntos del magisterio, específicamente en los asuntos escolares.

La educación y especialmente la pedagogía como arte de enseñar y como disciplina, se enfrenta a su propio imaginario, o al menos al imaginario que se teje en torno a lo educativo, a los sujetos que intervienen en esta labor y a la importancia que cada generación le atribuye en su tarea redentora o socializante (Baczko, 1990; Uzín, 2005). Son estos imaginarios que se reconstruyen, se refuerzan y se transforman en las escuelas, y en ello intervienen de manera determinante los principales actores del sistema educativo: los maestros, quienes a su vez ayudan a conformar y/o a reforzar los imaginarios de los alumnos, produciendo (o formando) vía la práctica pedagógica y vía la interacción cotidiana determinados sujetos (alumnos) y determinadas formas y contenidos de pensamiento. Este tópico es precisamente el que se pretendo analizar como parte de este estudio.

La educación secundaria una configuración problemática

La innegable vinculación entre educación y economía⁷ en la que insisten las políticas gubernamentales, se expresan en el terreno del logro académico (concebido como producto objetivable de lo que sucede en las escuelas), y del que se cuestionan los pocos avances, especialmente en la educación secundaria mexicana, uno de los espacios educativos más complejos y en buena parte desconocido (Sandoval, 2000). A pesar de todos los esfuerzos por la mejora educativa vía las estrategias señaladas (en la reforma o modernización educativa iniciada en 1993), pareciera que la situación formativa de los alumnos no ha cambiado, al menos, eso es lo que diversos discursos oficiales en la materia han mostrado.

En noviembre de 2004 la OECD alarmó acerca de los resultados de la prueba del Programa Internacional de Seguimiento de los Conocimientos de los Alumnos (PISA) que se realiza con estudiantes de nivel secundaria para conocer sus habilidades en matemáticas, escritura y ciencias. Las conclusiones a las que llega son que el 26% de los jóvenes de 15 años de países desarrollados es incapaz de resolver problemas matemáticos básicos. Según su informe México sobresale como el país de más bajo rendimiento en la materia, al igual que en otras áreas (como español y redacción) evaluadas en años anteriores. Este organismo recomienda que tanto México como los países en similares condiciones, mejoren la calidad de sus sistemas de enseñanza, y que den mayor atención a los estudiantes más atrasados (OECD, 2003)⁸.

En el análisis de la realidad educativa diferentes estudios muestran que la baja eficiencia terminal es en la actualidad la característica principal de la educación secundaria (Giugale y otros, 2002). Como indica Quiroz (2001) los niveles de eficiencia en la secundaria se han mantenido sin cambios durante los últimos 16 años. Comparativamente con la educación primaria esto significa que mientras en este nivel desertan quince alumnos a lo largo de seis años, en la secundaria lo hacen 25 de cada 100 en tan sólo tres años. Quiroz (2001) también señala que la deserción está fuertemente asociada con la reprobación que es una de las principales causas del abandono en la secundaria y uno de sus problemas centrales. Además, señala que la reprobación no tiene una relación directa con el aprendizaje, pero sí con las prácticas de enseñanza y evaluación de los maestros y con el desarrollo de ciertas habilidades de adaptación al mundo escolar por parte de los estudiantes. Por otro lado, como sostienen algunos académicos: “Un balance de estos procesos [reformas] ha provocado una significativa actualización de los contenidos curriculares de la enseñanza secundaria. Sin embargo existe consenso en reconocer que el impacto de estos cambios sobre lo que sucede realmente en las escuelas es mucho menor de lo esperado” (Tedesco y López, 2004:10).

7 Que se observa más claramente en un discurso de racionalidad económica y productividad (materializado en el “incremento de estándares”, “excelencia” y “mejora” como criterios para juzgar el éxito escolar).

8 OECD [En línea]. <http://www.oecd.org/dataoecd> (página consultada el 01 de diciembre del 2004).

Según estas aproximaciones, la educación secundaria enfrenta hoy grandes problemáticas y por lo tanto grandes retos, la reprobación y el aumento del fracaso escolar se muestran como la evidencia principal de tal situación. Ésta parece ser la conclusión a la que diversos discursos oficiales y académicos también llegan⁹. De igual forma, existe el acuerdo en que dichas problemáticas están asociadas fuertemente a que la práctica docente en este nivel educativo presenta rasgos especiales; uno de ellos, y tal vez el de mayor peso, es el relacionado con las condiciones laborales del magisterio, en donde destaca:

- (a) la insuficiencia del salario, que obliga a los maestros a conseguir otro empleo o más horas al interior del sistema educativo
- (b) el gran número de horas de los maestros frente a diversos grupos con una cantidad grande de alumnos, lo cual limita el tiempo que se debe dedicar a otras tareas como la preparación de clases, revisión de trabajos y exámenes, participar en comisiones escolares, involucrarse con la comunidad o actualizarse por su cuenta¹⁰.

Aunada a la problemática laboral de los docentes y a la de deserción y poca eficiencia terminal en los alumnos, Quiroz (2000; 2001) concluye, al igual que otros estudiosos en el tema en México (como Sandoval, 2000 e investigadores de la SEP), y en otras latitudes Gimeno (1999), McLaren (2003) y Perrenoud (2001), que la educación secundaria se integra en una tendencia, que “escaladamente” genera condiciones poco favorables para que la mayoría de los estudiantes logren aprendizajes significativos. Lo que se observa (y que no se reconoce explícitamente) es que parece manifestarse un efecto inverso de las políticas dirigidas a mejorar la calidad y logro educativo. Los numerosos cambios, generalmente bien pensados e intencionados se quedan a la hora de su institucionalización en un modelo de transformación, educativa sin que en los centros escolares lleguen a tener realidad efectiva, al menos es lo que se sostiene desde lo oficial y lo público, y lo que parecen “reflejar” las estadísticas sobre el tema. Las propuestas de reforma tienden cada vez más a dinámicas que identifican intereses que no siempre son los de la población en general, y que conllevan además, su propio ideal de sujeto de formación (Apple, 2001a; Gimeno, 1997).

Dada esta situación, las llamadas “dificultades” de los estudiantes para el logro o aprovechamiento escolar ha cobrado relevancia en varios niveles, uno de ellos es en el ámbito investigativo. Entre las diversas preguntas que se intentan responder son: ¿qué ocurre en la realidad escolar?, ¿cuáles son los sentidos construidos en el curso de la implementación y operativización de las diversas estrategias para evitar el llamado fracaso escolar?, ¿cómo significan los actores locales el fracaso escolar y el logro académico? ¿Cómo son construidos esos significados? Estos escenarios y este tipo de interrogantes han generado especialmente durante los últimos quince años en el campo de la investigación educativa, dos puntos de vista distintos, por una lado están aquellos estudios que intentan medir la eficacia del sistema educativo (Cohen, 1998), y por el otro aquellos que pretenden conocer las condiciones concretas de sus prácticas.

9 Ver, por ejemplo, el informe del Proyecto de innovación e investigación “Reforma Pedagógica y organización de las Escuelas Públicas de Educación Secundaria (SEP [en línea].<http://ries.dgmmse.sep.gob.mx/>) que hace un diagnóstico de la situación en que se encuentran los centros escolares de este nivel educativo.

10 Sandoval (2001) llama a lo que sucede en la secundaria aislamiento y dispersión de los maestros, Hargreaves (1999) balcanización y colegialidad artificial, que resulta en que los maestros concentren su trabajo en el aula con criterios particulares o personales sin ninguna articulación con un proyecto escolar o visión de plantel. Lo anterior problematiza más la temática de la eficiencia la llamada calidad educativa en las secundarias, ya que en la metáfora del trabajo cooperativo se depositan la mayoría de las perspectivas de mejora y logro educativo.

Este tipo de estudios concluyen finalmente, que se debería considerar el compromiso de los docentes de la escuela con el proyecto que manejan, ya que ellos son determinantes para el éxito o fracaso de los programas de política que se implementan. Por otro lado, estudios que podrían agruparse bajo la primera línea –como los que agrupan Arancibia (1998)– desde hace ya tiempo, indican que existe una gran cantidad de variables que influyen en el hecho educativo y por lo tanto, en su logro: unas se refieren a los insumos (gastos, presupuestos, recursos), otras a los procesos educativos y a la administración y estructura de las escuelas, así como a las condiciones socioculturales de las estudiantes (factores familiares y factores comunitarios). Sin embargo y a pesar de tener tan identificados los problemas u obstáculos desde hace tiempo, pareciera que no se ha logrado revertir la situación.

Los resultados muestran una diversidad de elementos interrelacionados que impactan en la eficacia del proceso educativo en las escuelas, aunque en general, parecen coincidir en el discurso del déficit y bajo esta visión se coincide en que los factores relacionados con las condiciones de vida de los estudiantes tienen más peso que cualquier otro factor, de ahí que sería interesante observar cómo los maestros justifican y procesan este tipo de información, porque es común observar que los profesionales manifiesten frente a estas “evidencias” que poco pueden hacer ante las situaciones que producen el fracaso escolar y por lo tanto den por sentado que van a seguir apareciendo. Además, los profesores que ingresan a áreas marginadas o a escuelas con alumnos concebidos como “problemáticos” ingresan a ellas con “un gran fatalismo acerca del éxito de los niños que deben atender” (Solarí, 1994 en Hopenhayn, 1998:57)¹¹.

Perspectivas en torno al estudio de las significaciones docentes

Las preguntas que esboce al final de la sección anterior, asociadas a las preconcepciones de los maestros acerca de los alumnos y su relación con el fracaso escolar y otras relacionadas a cómo los profesores asumen, modifican o racionalizan las reformas escolares y sus prácticas educativas, ha dado origen a otro tipo de aproximaciones investigativas que se ha centrado en lo que pasa cotidianamente en los centros escolares. En parte, estos trabajos están de acuerdo en que:

[...] más allá de las dificultades normales, de la lentitud propia de los cambios de conducta e incluso de las condiciones de trabajo de los docentes, parecería que las dificultades para modificar el desempeño efectivo de los protagonistas del proceso de aprendizaje (profesores y estudiantes) están vinculados a dos factores que comienzan a ser considerados con mucha mayor atención que en el pasado: como factor externo, la cultura juvenil y, como factor interno, la cultura profesional de los docentes (Tedesco y López, 2004:10).

¹¹ Desde hace tiempo investigadores como Apple (1977) y Anyon (1980) y Giroux (1980) –todos citados en De Leonardo (1986:58)–, documentaron la idea de que los profesores funcionan bajo condiciones que refuerzan prejuicios y mitos profundamente arraigados, la mayoría de la veces no detectados.

Estos estudios enfocan su atención a la forma en que se construye el hecho educativo, y las subjetividades involucradas en él. La etnografía y el análisis del discurso son las herramientas más utilizadas, sus conclusiones son variadas e indican también que la complejidad es algo que caracteriza el ámbito educativo y que solamente vía la observación en los espacios concretos y situándola contextualmente puede dar cuenta de ella¹².

Los estudios de Mercado (2002) y Rockwell (2001) son un ejemplo del trabajo de tipo etnográfico que se ha hecho en México en torno a lo que los docentes perciben acerca de la docencia y de los alumnos en general. Para estas investigadoras tales percepciones son un producto histórico, colectivo construido cotidianamente y de manera situacional, esto es; dependen de los diferentes contextos y relaciones en que los maestros y alumnos se ubican. Entre las diversas conclusiones a las que llegan estas aproximaciones investigativas es que en las percepciones que los maestros tienen acerca de la enseñanza y de sus alumnos se encuentran presentes diferentes voces, entre otras, las de las reformas educativas, las de los cursos de actualización, la de los materiales tales como los libros de texto, entre todas estas voces sostiene Mercado (2002), destaca la de los niños y la de los propósitos que los maestros tienen con respecto al enseñanza.

Por otra parte Rockwell y Mercado (1986) insisten también desde hace tiempo, en que la experiencia escolar es un conjunto de relaciones y prácticas muy complejas institucionalizadas históricamente, por lo que se deben de analizar sus condiciones materiales y sociales al igual que sus procesos y sus “saberes”. Para Ezpeleta, con el mismo enfoque, lo anterior resulta fundamental, ya que al margen de que pudiera discutirse las circunstancias que afectan la eficacia de la escuela, resulta “cada vez más evidente la necesidad de atender a las dimensiones no pedagógicas de la dinámica escolar involucradas en el fracaso, la tensión entre factores sociales –como atributo de los niños– y factores pedagógicos –como únicos atributos de la escuela resulta insuficiente para entender la construcción escolar del fracaso–” (Ezpeleta 1992:27). Es necesario entonces, desde la visión de estas investigadoras, recuperar la centralidad del sujeto social que participa en esas construcciones.

Con similares procedimientos metodológicos pero desde la teoría de las representaciones sociales, se llega a análogas conclusiones; es decir, el pensamiento del profesor debe de ser el punto de partida y no sólo de llegada para revertir el asunto del fracaso escolar y en general para lograr el cambio en la educación básica escolarizada. Desde este enfoque, los profesores elaboran teorías implícitas como síntesis de conocimientos y experiencias personales que conforman su pensamiento práctico el cual les provee de guías concretas para actuar en la cotidianeidad escolar. Cuando es explorado este tipo de pensamiento, aparece lleno de imágenes, rutinas, anécdotas, etcétera, es decir, no es elaborado conceptualmente sino por imágenes. Los docentes usan estas teorías o marcos estables para decidir, planificar y relacionarse con los estudiantes. Desde ahí se elaboran representaciones acerca del alumno “problema”, pero además funcionan para naturalizar lo social y lo escolar. El niño real queda atrapado en las representaciones construidas en torno al estudiante ideal o en su defecto, carenciado (Belgich, 2006; Greco, 2002; Kaplan, 1994; Maimone y Edelstein, 2004;).

12 La mayoría de los estudios cualitativos en el terreno de la educación en México, de acuerdo a una revisión preliminar, se han orientado a 1) la visión del docente respecto al cambio y/o reformas experimentadas –Loyo, (2002) y Sandoval (2000) proveen referencias–, 2) La constitución y formación de los saberes docentes –El de Mercado (2002) es un ejemplo– y 3) las redes de significación en torno a la cultura y organización escolar –en Granja (2003) se pueden encontrar algunos–.

La revisión preeliminar de la literatura indica que existen pocos acercamientos aquí en México en torno a las complicadas relaciones de los maestros con las dificultades académicas que presentan los alumnos en la educación secundaria, al parecer son escasos los estudios que dan cuenta de cómo los docentes piensan e intervienen¹³ ante una situación educativa concreta, en este caso sobre los llamados problemas en o para el aprendizaje y su relación con el fracaso escolar¹⁴, ello a pesar de que está plenamente reconocida su relación con la temática de la deserción y reprobación de los alumnos en las escuelas, así como su vínculo con otras problemáticas que afectan cada vez en mayor medida a la sociedad como son: la delincuencia precoz, la drogadicción y los conflictos familiares, personales y emocionales¹⁵.

En Latinoamérica en general sostiene Tedesco y López (2004), son escasas las informaciones sistemáticas acerca de las representaciones que tienen los docentes sobre las diferentes dimensiones culturales que saturan el ejercicio y los imaginarios docentes acerca de la formación de los jóvenes. En Argentina por ejemplo, un estudio reciente¹⁶ con una muestra representativa a nivel nacional de docentes de enseñanza básica, permitió apreciar ciertos rasgos importantes en los profesores de enseñanza secundaria, uno de ellos es aquel que se refiere a la gran relevancia que adquiere la representación que tienen los profesores acerca de los valores juveniles. La encuesta puso de relieve que entre los profesores predomina una visión significativamente negativa de las pautas que orientan el desempeño juvenil. Según estos maestros, los alumnos en general muestran débiles expresiones de valores fundamentales como el compromiso social, la tolerancia, la identidad nacional, la responsabilidad, el esfuerzo, el respeto, entre otros. Este punto de vista acerca de los estudiantes resulto homogénea entre los profesores, independientemente de su edad, sexo o condición social. De ahí que se concluya que es necesario inducir cambios en las políticas de formación y capacitación docente, en otras palabras; “la introducción, junto a la dimensión cognitiva del desarrollo profesional; de otras dimensiones, en las cuales radica buena parte de las representaciones emocionales que los docentes tienen acerca de los jóvenes y de los nuevos paradigmas culturales” (Tedesco y López, 2004:14).

13 Se observa que parece existir una relación significativa entre: significaciones docentes compartidas no oficiales o no manifiestas abiertamente –bajo un marco o proyecto oficial de “mejora educativa”– respecto a los llamados problemas de aprendizaje (y sobre los sujetos a los que les son asignados), y su relación con el fracaso escolar.

14 El que se puede definir de diferentes maneras: 1) al fracaso escolar estadístico o convencional de tal número de abandonos de la escuela o suspendidos (reprobados) por año en algún nivel educativo, 2) algún tipo de procesos objetivables subyacentes decisores de los abandonos o de la reprobación en las escuelas. 3) o a algún tipo de procesos objetivables –tangibles– en los sujetos que ni abandonan ni suspenden, pero que provocan cierta tensión en la escuela, por ejemplo problemas de aprendizaje, conductuales o “necesidades educativas especiales”; que pueden conducir al incumplimiento de los objetivos educacionales propuestos (Fernández, 1999). Es esta última condición la que se podría explorar más detalladamente en este estudio como parte de los imaginarios docentes.

15 Ciertamente se acuerda que hay mucha frustración (desprecio y desvalía) personal, familiar y colectiva –y además de mucha frustración y auto-culpa por parte de los docentes– ante un niño o un joven que no pudo satisfacer los estándares de aprovechamiento y aprendizaje escolar, pero además, en términos económicos, el fracaso escolar reporta grandes cantidades de gasto o presupuesto dedicado no sólo al mismo sistema escolar, sino a otros como el sistema judicial, el medico o el asistencial, ello con el fin de contrarrestar sus efectos. Por ello resulta relevante el análisis profundo y desde diversas perspectivas de este fenómeno.

16 Citado por Tedesco y López (2004).

En Estados Unidos, sin embargo, y a raíz de la gran influencia de los discursos de inclusión, multiculturalismo y justicia en la educación, existen abundantes estudios que se centran en investigar el conocimiento, actitudes y creencias de los docentes respecto a aquellos alumnos que presentan alguna problemática, ya sea de tipo conductual o de aprendizaje el de Sadler, (2005) puede ser una muestra, también hay otros que se proponen examinar las diferentes percepciones que tienen los maestros acerca de las “deficiencias” y “diferencias” de logro académico en los estudiantes de secundaria (como el de Bol y Berry, 2003). Sus conclusiones varían, aunque generalmente sustentan que:

Los maestros son más proclives a atribuir el logro o falla de sus estudiantes a sus características personales (tales como disposición, diferencias motivacionales, apoyo parental y/o familiar) más que a otros factores tales como deficiencias del currículo o a sus prácticas instruccionales, además consideran que el estatus económico de los alumnos juega un rol principal en el logro/falla académica. Los maestros de acuerdo a los hallazgos de estos estudios, consideran que tanto estas condiciones, como las influencias sociales que también consideran intervienen importantemente para que se presente o no el logro académico, están fuera de su control y que en la mayoría de los casos los estudiantes ya los traen por naturaleza (o “de por sí”).

Algunos estudios de este tipo sostienen que la mayor parte de estas creencias y asunciones están influenciadas por las cuestiones de ideología, con marcado énfasis en los temas de raza y poder. Precisamente estos aspectos han sido el centro de interés para otras investigaciones que intentan analizar el fenómeno desde diferente perspectiva, ello debido a que consideran que si bien estos hallazgos se conocen desde hace ya tiempo, de poco han servido para aminorar la situación del fracaso escolar en secundaria, pues se le sigue asociando cuando no a cuestiones de origen técnico-administrativo, ya sea a condiciones del alumnado o a condiciones de los maestros. En la mayoría de los casos, las escuelas parecen existir como “islas contenidas en sí mismas”, más allá de las exigencias de clase y de poder y en general de las fuerzas socioeconómicas, culturales e ideológicas de la sociedad, elementos importantes que tienen un “profundo alcance dentro de los dobleces y la textura de la vida diaria” (Giroux, 1981; citado por De Leonardo, 1986:21).

Así, ante la poca confianza en este tipo de explicaciones algunos investigadores extranjeros insisten en abordar los significados compartidos y contruidos sobre el fracaso/éxito escolar, dificultades de aprendizaje y otros temas relacionados, a través de las grandes narrativas que invaden y permean las narrativas locales en la escuela. Desde un enfoque construccionista, crítico y etnográfico, investigadores como Huso (2003); Donyale (2002); McClean (2004); Moss (2003); Walker (2004) y Popkewitz (1998), exploran cómo son conformados y elaborados los sistemas de razonamiento a través de los cuales los objetos de la educación – alumnos (y sus “problemáticas”)– son pensados y contruidos bajo hegemonías socio-culturales específicas. Entre otras cosas estos estudios exploran acerca de cómo:

- El lenguaje hegemónico produce efectos “verdaderos”. Desde este punto de vista, el conocimiento que es producido como una verdad es aquel conocimiento que está ligado al sistema de poder que lo produce o sostiene

- La política social y específicamente la política en la arena educativa más que contener y pretender intenciones explícitas contiene y pretende una reelaboración de significados y sujetos. En otras palabras, el significado es construido dentro del lenguaje y no es garantía de lo que el autor pretende o intenta explícitamente.
- El discurso estadístico se está posicionando y dominando cada vez más los imaginarios y las representaciones que hacen los maestros de las escuelas, su práctica, los problemas pedagógicos y los alumnos en general.
- El discurso reproducido y rearticulado en las escuelas consolida un *estatus quo*. Además, es un medio para eficientar el manejo de los estudiantes y estructurar las concepciones públicas sobre el progreso de la educación pública. En otras palabras, hace posible el manejo científico de las personas, su gobernancia o administración y la producción de verdad.
- Mediante el lenguaje se producen y recrean diversas categorías, diferenciaciones y distinciones que fijan o determinan agendas que guían la acción. Igualmente, lo que puede aparecer como prácticas alternativas en la educación son silenciadas por el sentido común disponible.
- Los discursos acerca de la enseñanza y el aprendizaje producen un recinto imaginario, un espacio desde donde el niño es visto, se habla acerca de él y se actúa en o sobre él. En otras palabras, las prácticas discursivas en la pedagogía encierran o internan al niño como diferente y fuera de lo considerado normal. Las diferencias son productivas ya que funcionan para cualificar o desautorizar al niño de la participación y la acción al interior de las escuelas, de la comunidad y del sistema social en general.

Estos puntos de vista los retomo en el presente estudio, ya que concuerdan con su perspectiva, es decir, en la naturaleza socialmente construida de la realidad social así como de los individuos como sujetos con identidades específicas (Gergen, 1996; Shotter, 2001; Aries 1996; Pintos, 2000). Desde este enfoque, el investigador social debe centrarse en cómo los individuos hablan, y crean determinadas formas de relacionarse, en tanto intentan entender sus circunstancias. Los construccionistas sostienen que dentro de un determinado fluido de actividades y prácticas relacionales de base –no del todo ordenadas–, se originan y se construyen en una «acción conjunta» todas las dimensiones socialmente significativas de interacción, entre sí y con lo que se define como realidad (Shotter, 2001). Debe estudiarse entonces, ese flujo contingente de la actividad comunicativa continua entre los seres humanos. Sin embargo debe considerarse también que estos procesos tienen lugar entre sujetos en posiciones desiguales con respecto al poder simbólico o material. Es éste aspecto el que el construccionismo parece dedicar poca atención.

Lo anterior, reafirma la posición de que la vida social y el conjunto de fenómenos que abarca ya no puede explicarse a partir de un conjunto de leyes y enunciados causales, sino que debe emprenderse la búsqueda de otras formas de comprensión, que permitan apreciar sutilezas, así como captar los matices o las discontinuidades de tal o cual situación social, en este caso el hecho educativo formal. Algunos teóricos sostienen que nuestras formas tradicionales de entender lo social ya no son pertinentes y no bastan para “descubrir una constelación social en la cual la imagen y el símbolo ocupan un lugar preferencial” (Maffesoli, 1993:21) y constituyen la referencia del pensamiento y la acción. En este sentido, más que pretender afirmar o mejorar lo que ya ha sido descubierto, los proyectos investigativos deben abrir nuevas pistas para la investigación.

Nuevas pistas para indagar:

Así como diferentes y variadas han sido las aproximaciones investigativas, también lo han sido las estrategias que se han implementado por parte del sistema de educación básica pública en México para abatir el problema del fracaso escolar, por consecuencia las denominadas dificultades en o para el aprendizaje en las escuelas; algunas dirigidas a los cuerpos docentes, entre ellas: la formación y capacitación permanente, la mejora salarial vía mérito, la evaluación y monitoreo de los aprendizajes, algunas dirigidas al alumno, como el que el estudiante repita año, curso o asignatura, recupere o reciba educación compensatoria o se le brinde refuerzo instruccional¹⁷. Sin embargo como registro en el apartado anterior, parece no haber mucho éxito con la implementación de estas medidas, –que son vistas por parte de los elaboradores de la política educativa como necesarias, al margen de las realidades concretas de cada espacio o contexto escolar (Apple, 2001; 2001a; Popkewitz, 2000; Gimeno, 1997)–. Parecen existir severos problemas en los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que muestra pobres rendimientos particularmente de aquellos sectores de niños más pobres y del medio rural, dando lugar a una desigualdad educativa que acaba agravando otras desigualdades.

Los informes de las evaluaciones académicas en las secundarias, junto con algunos reportes de investigación parecen indicar que el cambio para el logro de la calidad educativa (tema actual y central en el proyecto educativo), sólo se encuentra en los diferentes documentos relativos a las reformas educativas del sistema educativo mexicano. De ahí que resulte fundamental enfocar el análisis a los espacios específicos en los cuales se desarrolla la acción educativa, para observar específicamente cómo es que se percibe la acción educativa en torno a los llamados problemas de aprendizaje y en torno a los alumnos que se perciben como portadores de ellos. En ese sentido, se considera necesario nuevos –o en mayor cantidad– proyectos investigativos en espacios concretos, que intenten definir, describir y analizar las imágenes, los sujetos, las narrativas respecto a estas problemáticas, los contextos que les dan sentido y aún más importante las influencias culturales e ideológicas que impactan en la construcción de los significados asociados.

¹⁷ Estas dos últimas estrategias son las que se han estado implementando en algunas secundarias mexicanas, y las que probablemente predominarán en el futuro en la mayoría de las escuelas de este nivel, ello con la inclusión de equipos pedagógicos o de apoyo escolar. Por otra parte, en los espacios áulicos los maestros implementan otras como separar, sancionar, remover y “reforzar” a aquellos estudiantes “problema”, en “riesgo”, o con “dificultades académicas”.

En este caso, es conveniente dirigir las tareas investigativas no sólo a la medición de los reprobados, desertores, niños «con necesidades educativas especiales», ni al “cuanto” intervienen unas u otras variables en el problema de las llamadas «dificultades en el aprendizaje», ya muy estudiadas por los psicólogos, orientadores, docentes y trabajadores sociales, sino enfocar la observación en el fracaso escolar producido, no como producto final sino como un proceso en el que influyen de manera fundamental los imaginarios docentes en torno a la concepción del sujeto y en torno a su concepción de la enseñanza-aprendizaje. El foco entonces, desde esta perspectiva, se debe centrar en analizar cómo el actor (sujeto/alumno) y su subjetividad son construidos, a través de sistemas particulares de clasificaciones que organizan los objetos sobre los que el maestro actúa. De ahí que resulte imprescindible también, hacer otro tipo de lecturas y buscar nuevas articulaciones teóricas-metodológicas del problema y de pensar en otras hipótesis explicativas y descriptivas que arrojen luz sobre el fenómeno de las dificultades en el aprendizaje y sus complejos vínculos con lo social, lo cultural y lo ideológico, en la escuela básica mexicana

Bajo estas premisas resulta relevante conocer y comprender:

- 1.- ¿Cómo se posicionan los maestros, frente a un significado en particular, en este caso las dificultades en el aprendizaje o también llamadas dificultades académicas, en un contexto de cambios trascendentales en la enseñanza?
- 2.- ¿Qué pasa en los centros escolares de nivel secundaria, específicamente en los imaginarios de los maestros, con sus cargas administrativas, los requerimientos de control de un modelo de gestión impuesto y sus complejidades laborales y, bajo estas condiciones:
- 3.- ¿Cómo es que se constituyen, se crean y recrean en los imaginarios docentes los sujetos-alumnos que son ubicados como “problemas” en las escuelas?

Algunos teóricos por ejemplo, remarcan que las escuelas generalmente afirman y recompensan a los estudiantes que exhiben códigos elaborados de habla de clase media, mientras niegan, devalúan y reprimen a los estudiantes que usan el habla restringida o etiquetada como de clase baja o de clase trabajadora (McLaren, 2003; Giroux, 1993). Por otro lado, las escuelas, plantean estos estudiosos, en general valoran y recompensan a los que exhiben el capital cultural dominante (que es el que suele exhibir el maestro) mientras devalúan sistemáticamente al capital cultural de los estudiantes que ocupan posiciones de clase inferiores o subordinadas. ¿En las escuelas secundarias mexicanas pasa esto? es decir, ¿influyen los caracteres específicos de clase, raza y género (interpretados por los docentes) y las prácticas asociadas a ellos en el fenómeno del fracaso escolar?, ¿cómo se construyen los sujetos en los entornos escolares?, ¿cómo influyen en esto los discursos docentes, sus percepciones y su materialización en prácticas concretas?, ¿cuáles son los acuerdos tácitos colectivos en torno al problema, cuáles son los significados, símbolos y valores implícitos? En Síntesis *¿Qué es –y cómo llega a conformarse – lo que la política educativa y los profesores llaman las dificultades de aprendizaje y el fracaso escolar?* Todas estas interrogantes me conducen directamente a las preguntas centrales que pretendo responder en este estudio.

Al igual que otros teóricos, parto de la premisa de que cuando los docentes piensan en un niño visualizado como “problema” lo hacen desde un determinado universo de significados que han formado en ellos una cierta imagen acerca de sus características, sus consecuencias, sus puntos de contacto con sus intereses y su sentido social, entre otras cosas. Los docentes no sólo perciben a los sujetos o a los “problemas” en función de esquemas mentales y de experiencias, sino que también los entienden en relación con los proyectos y deseos personales, grupales y sociales. Todas estas significaciones constituye un imaginario –que estructura un orden simbólico y le da sentido, dotando de orientación a todo el sistema institucional¹⁸–, que es compartido con los colegas y en general por todos los que participan en el hecho educativo –padres orientadores, alumnos, directivos– (Buenfil, 2003; Stables, 2002, Uzín, 2005, Perrenoud, 2001; Popkewitz, 2001).

Si bien existen abundantes estudios sobre el tema, generalmente estudios estadísticos y con grandes muestras, estos no aportan nada nuevo, ya que se llega frecuentemente a concluir que los problemas con los alumnos y sus dificultades para el logro de los objetivos educacionales se deben a las condiciones del entorno escolar o familiar, entonces el problema se psicologiza (Mclaren 2003; Bol y Berry, 2003; Donyale; 2002) y se empieza a conformar una cultura del “déficit cultural” en el sistema educativo que finalmente llega a las escuelas; los estudiantes, generalmente pobres, o con alguna desventaja, se ven como desviados, incapaces, flojos, patológicos o faltos de motivación, de ahí que el maestro (y otros profesionales en la escuela como el psicólogo o el trabajador social, que se piensan como cada vez más necesarios) tienda a configurarse como un elemento de una compleja red o equipo tutelar que ejerce cierto tipo de poder que le otorga la “sabiduría certificada” para orientar a la familia y examinar el grado de patología o “disfuncionalidad” y así acordar el tratamiento.

Con todo esto no se está considerando que los maestros sean responsables directos de las dificultades en el aprendizaje de sus alumnos, ellos, generalmente no están conscientes de su complicidad en sus efectos debilitantes de sus prácticas educativas, lo que se intenta poner de manifiesto es que ellos participan de alguna manera en la conformación de los alumnos “problema”. Los maestros son reproductores –y constructores– a su manera, de un orden social imaginado en otros espacios, en donde operan lógicas de poder y visiones particulares de vida y bienestar. Ellos como principales ejecutores de las políticas educativas, con su retórica de reforma y progreso, viven paradójicamente y ejercen modos de clasificación, control, elección y cierto tipo de práctica pedagógica informal e invisible que es más significativa y determinante en la formación y conformación de los sujetos y las cualidades otorgadas a ellos (Bernstein, 1994, 1998; Donyale, 2002; Popkewitz, 1998).

“En lo que se piensa y propone en toda pedagogía habitan otros imaginarios acerca de los sujetos que asisten a su proyecto, que desisten y desertan. Los pobres, las mujeres, los discapacitados, son esos sujetos sobre los cuales pesa un imaginario muy fuerte, diferente, ellos fracasan, repiten y abandonan la escuela. Este imaginario deja funcionar su maquinaria simbólica, el pobre es un discapacitado más” (Uzín, s/f:1)¹⁹

18 Delimitando las formas peculiares de percibir, significar, de vivir y conducir la propia existencia y la de los demás.
19 Uzín, A. El imaginario de la pedagogía, [en línea.] <http://www psicoanalisis-s-p.com.ar/saber018.html> (página consultada el 20 de marzo de 2005).

De ahí, que sea importante la investigación que se involucre en los contextos escolares, que viva las situaciones cotidianas, que intente recopilar, en toda su complejidad los discursos docentes, sus sistemas significantes, que intente deconstruirlos y reconstruirlos con un sentido diferente y clarificador de entre otras cosas, las dimensiones ideológicas y culturales que los subyacen, y de los conocimientos, experiencias y antecedentes a partir de los cuales los docentes aprenden, hablan e imaginan a los estudiantes con dificultades escolares (y con ello informan sus prácticas de enseñanza), ya que, como sostiene Popkewitz (2001), los discursos acerca de la educación y los estándares de la enseñanza, interceptan con otros discursos acerca del aprendizaje y la psicología del niño para mutuamente constituir imaginarios “geopolíticos” de comunidad y nación, y así, re-territorializar la individualidad del niño. Pero aún más, este autor insiste en que la libertad y la autonomía del niño “cosmopolita”²⁰ y el maestro son enclaustrados, o encerrados a través del despliegue y puesta en práctica de modelos particulares de razón que conforman didácticamente la enseñanza de los sujetos en la escuela, “the reason seems to stand as a universalized ‘problem-solving’ by which the active, cooperative child is to engage the world, understand differences and master the particular distinctions and differentiation of school subjects” (Popkewitz, 2001:20). Tales sistemas de razón, conformados por las diferentes narrativas acerca del niño, el aprendizaje y la enseñanza, incluyen divisiones y normalizaciones que internan o enclaustran al niño, de tal manera nunca puede ser ‘del promedio’, o ‘responsable’, o ‘automotivado’ o competente’. Lo que a su vez produce sistemas de exclusión e inclusión.

Después de tales explicaciones, en este trabajo se considera que las dificultades en el aprendizaje y el fracaso escolar no puede ser interpretado como resultado simple de las diferencias individuales o familiares; tal vez debe ser comprendido, como plantean algunos teóricos, como parte de un juego de diferencias entre campos culturales racionalmente dispares (Mclaren, 2003, Giroux, 1993, Ball, 2001 y Fernández, 1999). Lo que hasta aquí se puede anotar es que puede ser visto como producto de una serie de relaciones inscritas en un imaginario colectivo escolar que finalmente reproduce a un imaginario social y cultural más amplio. Por todo ello es necesario reconstruir una fenomenología de su producción, constitución y desarrollo en los espacios escolares concretos, ya que como sostiene Trend y colaboradores:

Estamos conscientes de que al atender las necesidades de los estudiantes, nosotros nos hemos enfocado muy poco sobre las complejidades de la enseñanza y el aprendizaje como un fenómeno culturalmente situado [...]. Además en su entusiasmo por alterar las estructuras, los reformadores ignoran otros factores significativos, entre ellos los socioculturales (por ejemplo, las creencias y expectativas acerca del profesor y el estudiante) que median las decisiones y acciones de los maestros (Trend y Otros, 2002:11)²¹.

20 Es decir aquel ideal de niño propuesto –en la actualidad– por el sistema educativo y por la sociedad en general; aquel niño que “aprende para la vida”. La definición de niño “cosmopolita” sostiene Popkewitz, inscribe tácitamente otras inscripciones oposicionales (el niño quien está en necesidad, y que debe ser rescatado a través de la educación) el niño que es categorizado como el desertor, en desventaja, en riesgo, o aquel que proviene de ‘hogares disfuncionales’. Tales características y distinciones son del que ‘debe’ ser salvado o rescatado por la sociedad y que metafóricamente debe ser salvado en el presente como para asegurar en el futuro que el alumno está ‘civilizado’ (Popkewitz, 2001:22).

21 Traducción personal.

Las preguntas y los objetivos de la investigación

Muchas preguntas se han formulado hasta este momento, ayuda a problematizar el objeto de estudio, sin embargo antes de pasar al siguiente apartado, es necesario replantear la pregunta central, y la que se deriva de ella, mismas que se intentara dar respuesta en este estudio:

¿Cuáles son los imaginarios docentes con respecto a: (1) los problemas de o para el aprendizaje y (2) los sujetos/alumnos que son concebidos con estas dificultades, y cómo estos son producidos y afianzados cotidianamente en la escuela secundaria?

Esta interrogante supone un trabajo empírico exhaustivo, su respuesta permitirá observar los referentes principales desde los cuales los maestros de secundaria estarán asumiendo (y comprometiéndose) en la práctica educativa, en otras palabras, permitirá conocer aquellos principios subyacentes (visibles en los imaginarios, representaciones y en la acción) que gobiernan la práctica escolar cotidiana. Igualmente mediante un trabajo o construcción de tipo teórico conceptual se conseguirá responder a una segunda interrogante, es decir ¿Cómo estos imaginarios se hacen presentes en la formación y constitución de los sujetos-estudiantes? y finalmente a una tercera, que toda investigación pretende responder, es decir: los hallazgos de este estudio ¿que implicaciones de política educativa conlleva?, o ¿qué soluciones específicas se proponen en relación al problema que esta investigación intenta abordar?

Objetivos del estudio

General:

Analizar el proceso de construcción y asignación de significados en torno a lo que es definido como problema o dificultades en o para el aprendizaje y su vínculo con el llamado fracaso escolar en la educación secundaria.

Específicos:

- Explorar cuáles y cómo son construidas las imágenes e imaginarios (que incluye percepciones, valoraciones y expectativas) que circulan en la interacción subjetiva y que producen determinadas formas de respuesta de los sujetos-alumnos.
- Analizar la política educativa actual en el contexto estatal, como discursos y prácticas que producen determinadas visiones, relaciones, maestros y alumnos.
- Reconstruir el contexto en el que se valoran las finalidades que orientan la actuación de los maestros en las distintas situaciones en que se enfrentan con aquellos alumnos definidos como en *desventaja educativa, riesgo escolar, y/o jóvenes con resultados académicos bajos*.

La relevancia del estudio

A pesar de la importancia del tema y su relación con el fracaso o riesgo escolar, son pocos los estudios en México que intenten acercarse al problema desde una perspectiva teórica y metodológica poco conocida. Desde la revisión efectuada, la mayoría de estos estudios se han centrado en medir el fenómeno o analizar la interrelación de una serie de variables específicas y han tenido un enfoque más psicológico y pedagógico que sociológico, y más cuantitativo que cualitativo. Esta investigación podría partir de la primera orientación, recopilando elementos de una teoría sociológica actual. Pero además, el aporte que puedan hacer profesiones diferentes a la docencia (en este caso el trabajo social), puede contribuir a nuevos datos y nuevas miradas a lo educativo. De igual forma el estar “fuera” del sistema puede proveer cierta perspectiva o interpretación diferente y menos “contaminada” por la cultura escolar.

El conocimiento que este estudio puede proveer a otras disciplinas como el trabajo social es de suma importancia, entender cómo se constituye, un problema, se afianza o se reinterpreta y más específicamente cuál es la forma en que los docentes²² llegan a comprender, justificar y actuar sus situaciones cotidianas, con relación a los problemas de aprendizaje en la escuela secundaria y cómo ello impacta en la formación y constitución de los sujetos-estudiantes, puede trasladarse al ámbito del trabajo social, tan parecido al de la docencia, y con quien se comparten problemáticas de intervención. Los denominados *problemas de aprendizaje* son también ámbitos de actuación de estos profesionales, aunque lo que se encuentre con relación a ellos en este estudio, puede ser un ejemplo que de cuenta de lo que sucede en otros espacios y con otros llamados *problemas sociales*.

Por otro lado, se considera que el material y los hechos, aparentemente localistas o específicos pueden iluminar las características estructurales más generales, cuyos efectos sobre la configuración e implementación de la política educativa, permanecen en gran medida ocultos, y que son los que finalmente conducen a su éxito o fracaso. Maffesoli indica “que cualquier fenómeno, del tipo y tamaño que sea, es parte de la complejidad del mundo, y como tal puede recibir una serie de explicaciones; por otra parte; el mismo fenómeno se incluye como elemento explicativo en otras constelaciones” (Maffesoli, 1993:19).

22 Con el término docentes en este estudio me estoy refiriendo a todos aquellos que intervienen en alguna función docente o educativa dentro de los centros escolares o cualquier otra actividad similar a ellas, por ejemplo consejeros, orientadores, psicólogos y trabajadores sociales.

Hargreaves (1999) y Stables, (2003) resumen de alguna manera lo que hasta aquí he expuesto: lo educativo y sus prácticas es un fenómeno situado históricamente, es una actividad social e intrínsecamente política y como tal, intrínsecamente problemática y complicada, por lo tanto no puede ser explicada en términos de la interacción de variables pre-especificadas. De ahí, que se acuerde también con Erickson, quien plantea que para comprender acontecimientos cuya estructura es “demasiado compleja para ser captada rápidamente”, es necesario un procedimiento analítico detallado, minucioso y profundo, más que el puro análisis de las diferencias o determinación de factores que intervienen en ellas. Si se quiere interpretar la forma compleja de un fenómeno, se debe ir más allá de lo que observa a primera vista, o más allá de lo que reportan las respuestas evidentes de los sujetos. Se requiere por consecuencia “una especie de microanálisis que dé acceso a la configuración desde la interacción hasta el pensamiento y desde el pensamiento hasta la participación cultural” Erickson (1989:257, en Mejía 1998). Este tipo de análisis abarca varios aspectos de la interacción entre los participantes en cierto espacio social y también diversos aspectos que influyen y forman parte del escenario donde se realiza la actividad de los participantes, el lugar es como un filtro, donde confluyen finalmente aspectos más generales de la cultura y/o de lo social.

Bajo estos parámetros o formas específicas de acercamientos se podría estudiar las dos relaciones fundamentales planteadas en este proyecto investigativo: relación imaginario docente-problemas de aprendizaje y relación problemas de aprendizaje-contexto social.

Lo que podría ayudar específicamente a:

- La comprensión de los procesos institucionales en torno a las dificultades en el aprendizaje.
- Averiguar si los programas o los proyectos escolares (y sus procesos) han producido algún efecto apreciable o considerable al interior de las escuelas.
- Ayudaría a comprender por qué los estudiantes en desventaja “fracasan” en la escuela, porque las políticas educativas “fallan” en los centros escolares. Pero sobre todo bajo qué parámetros se concibe a esta falla o este fracaso.
- Al análisis de las prácticas discursivas escolares, es decir los modos de acción latente y manifiesta, obvia e indirecta, consciente e inconsciente y su incidencia sobre el rendimiento y comportamiento escolar de los alumnos.
- Observar cómo funcionan y cómo cambian las instituciones educativas en torno a un objetivo de intervención o problema, y cuáles son las dificultades con las que se enfrenta en este proceso.
- A avanzar en el conocimiento acerca de por qué los estudiantes de secundaria desertan y/o reprueban, principalmente aquellos en desventaja social y educativa.

Todo lo anterior, adquiere mayor relevancia, si este estudio se ubica en una entidad caracterizada por agudos problemas económicos, cuyos orígenes están conectados con la falta de condiciones e infraestructura laboral²³. En este contexto a la educación se le concibe en el estado como el medio que llevaría a revertir estas condiciones, al menos desde los discursos gubernamentales así se expresa²⁴.

De acuerdo a lo que he formulado en este capítulo, concluyo que este estudio se ubica en los de tipo exploratorio-comprensivo en tanto que lo que se pretende es conocer y explorar cómo se llega a gestar y desarrollar los problemas de aprendizaje, decisivos en el fenómeno del fracaso escolar, y cuál es el papel del imaginario²⁵ docente frente al problema. Se intenta cumplir con los requisitos a los que debe responder una buena investigación de acuerdo con Hineley y Ponder (en Pérez, 1985): tendrá (a) una dimensión descriptiva ya que se pretende describir *qué y cuáles* son los imaginarios docentes; (b) una cuestión analítica en tanto que se pretende saber *cómo* se forman, recrean y consolidan los sistemas de razón que producen esos imaginarios y finalmente (c) un aspecto comprensivo ya que se intentará *qué significan* esos procesos y qué consecuencias acarrearán en este caso para los estudiantes o el sistema educativo en general.

En el siguiente Capítulo abordo los referentes teóricos desde los cuáles surgieron las preguntas centrales de investigación y sus objetivos, concuerdo en que: “no existen las cosas en sí mismas, ni el enfoque adecuado para captarlas en toda su dimensión, sino que son los esquemas teóricos y las ideas que los investigadores se hacen sobre la realidad, lo que lleva a conceptuar lo pertinente; pero lo pertinente varía según el enfoque” (Piña, 1998:20). Aunque por la propia lógica del formato del informe de investigación, presento este apartado en segundo lugar, en realidad, fue un proceso de ida y vuelta entre mis interrogantes y la teoría el que me permitió ir aclarando el sentido y la formulación de este problema de investigación, así como la formulación o diseño de los dispositivos necesarios para la recopilación de los datos pertinentes para su análisis.

23 En el apartado de anexos se incluye una descripción de las condiciones sociodemográficas y económicas del estado, municipio y ciudad de Durango, estos datos ayudan a contextualizar los que aquí se analizan.

24 Ver página 75 a 87.

25 Preliminarmente se retoma este concepto de Michael Maffesoli, el que entiende por imaginario como una fantasía socialmente solidificada que organiza la percepción de los sujetos acerca de la realidad y se encarna en diferentes ámbitos de la cotidianidad, es en síntesis una representación colectiva que configura la significación de la realidad en la que los individuos se desenvuelven (Maffesoli, 1997, en Carretero, 2003). En el capítulo II (pág. 33) abordo con mayor profundidad este constructo.

CAPÍTULO II: LOS MARCOS DE INTELIGIBILIDAD

Introducción

La noción de teoría que intento emplear en este trabajo, es aquella que se asemeja a unos lentes o marcos lingüísticos que existen previos a, pero que son modificados antes y después de la recolección de datos. La teoría antes que otra cosa, le “habla” al investigador acerca de qué cosas deben ser vistas e interpretadas del número infinito de eventos y acciones de la educación. La teoría enfocada así, es como un proceso a través del cual los sucesos y los objetos son clasificados, ordenados, relacionados y omitidos del pensamiento. Este punto de vista considera a la teoría no como un conjunto deductivo de proposiciones para probar (una noción positivista del conocimiento), sino más bien, como un conjunto de distinciones epistemológicas que orientan la observación hacia el mundo empírico, pero cuyos conceptos actuales y descripciones involucran un continuo «interjuego»²⁶ entre la teoría y los eventos del mundo (Popkewitz, 1998)²⁷.

Esta noción acerca de la teoría, no se contrapone con la que algunos teóricos constructivistas postulan, en el sentido de que la teoría es un «marco de inteligibilidad» de redes proposicionales –discursos– compartidos por los participantes de diferentes enclaves científicos, tales estructuras constituyen formas de acción más complejas (Gergen, 1996). En los núcleos de inteligibilidad las estructuras de poder juegan un rol determinante, son fundamentales para la ordenación de los diversos espacios culturales y por consiguiente, para la distribución de sus resultados en la que algunos sujetos se ven más favorecidos que otros (Foucault, 1992). Por lo tanto, siempre estas inteligibilidades están en pugna, determinados discursos privilegian algunas y aíslan a otras.

²⁶ Empleo las comillas («») para resaltar palabras o frases de algún autor.

²⁷ Por ejemplo, las categorías específicas y las relaciones que emergen en este estudio surgen de un complejo proceso de análisis de datos y un “juego” con herramientas conceptuales específicas, que dan un foco especial y riguroso a los datos empíricos. La teoría así, se puede ver en una “conversación” con los datos empíricos.

No obstante lo anterior, siempre hay la posibilidad de participar en la construcción de nuevos discursos, por lo tanto, en nuevas inteligibilidades. Si los investigadores inician por cambiar el enfoque de las preguntas que se hacen acerca del mundo y sus relaciones, –derivadas de esos núcleos de sentido valores, justificaciones y racionalidades, es decir; teoría– hay la posibilidad de encontrar nuevas y diversas respuestas. En ese sentido también se estará en posibilidades de poder contribuir a la construcción de teoría. Algunos autores la llaman entonces, la teoría generativa, cuya característica principal es que está diseñada para “socavar los sistemas predominantes de construcción teórica y para generar nuevas opciones de acción” (Gergen, 1996:122). La teoría generativa habitualmente incluye y/o empieza con críticas a las opciones existentes. Aunque no se queda ahí, induce a nuevas racionalidades, nuevas imágenes y diferentes alternativas. La teoría generativa sugieren algunos académicos (por ejemplo los denominados posmodernos y algunos otros como Jurgüen Habermas, que no entra propiamente en este grupo) no tiene problemas con “renunciar a la ontología común, reconstruir los modelos de expresión existentes, alterar las dualidades comunes y finalmente articular nuevos dominios de realidad” (Gergen 1996: 122).

Así, después de exponer mi punto de vista acerca de la teoría, planteo de manera general el marco de comprensión del cual procede y antecede este análisis. Este es aquel derivado de las teorías construccionistas, especialmente el enfoque de Kenett Gergen y John Shotter, también tomo como modelos de referencia o «marcos de inteligibilidad» algunos aportes de la teoría crítica, especialmente aquella que ahora se da por denominar teoría post-empirista, pos-estructuralista, no fundamentadora o postmoderna, más adelante trataré de definir estos enfoques, también tomaré una posición con respecto a ellos. De esta manera, intento afrontar la compleja tarea de encontrar puntos de convergencia más que de divergencia entre estos paradigmas. En otras palabras, considero que: “tejer” un tapete con hilos de múltiples colores, en vez de uno con hilos de un único color, ayudará de mejor manera, al estudio y al entendimiento de los múltiples matices de las *realidades* y los *imaginarios sociales* en este caso, de los imaginarios en la esfera de lo educativo.

De la teoría crítica con sus antecedentes en la escuela de Frankfurt, retomo su crítica sobre las relaciones desiguales de clase y el punto de vista que percibe a la industrialización y el progreso como garantes de felicidad y bienestar²⁸. De la teoría pos-estructuralista como en este trabajo prefiero llamar, retomo su enfoque en las políticas de identidad, en las múltiples y contradictorias relaciones de poder, en los análisis no reductivos y en lo local como un importante sitio de lucha (Apple, 1996). También su enfoque en las políticas del conocimiento y la realidad, permite ser un marco viable para la comprensión de los fenómenos que abordo en esta investigación y por lo tanto, para alcanzar sus objetivos.

28 Aunque como dice Apple (1996) intentar hacer una aproximación al mundo de la educación para entenderlo desde el punto de vista crítico y estructural no significa que se va a realizar un análisis reductivo o exclusivo, desde el punto de vista de que lo económico es determinante de todos los fenómenos sociales. No se puede reducir cada cosa a un análisis simple de las relaciones económicas como determinantes de la superestructura. Esto no quiere decir que no se reconozca que se vive bajo una lógica capitalista y que ella reconstruye lógicas de poder, etnia, género y clase.

Para iniciar este capítulo, expongo una síntesis acerca de los aportes del construccionismo social y su perspectiva ontológica, epistemológica y metodológica. Intenta ver a este «núcleo de inteligibilidad» como formando parte del grupo de teorías pos-estructuralista, por ello, reúno sus principales aportes y puntos de vista. Es importante situar lo mejor posible el enfoque teórico, ya que de ahí se desprenden todos los demás planteamientos de esta investigación. Para concluir este primer capítulo –que delimito como marco teórico del estudio–, retomo los aportes de la teoría de los imaginarios sociales, ya que para el post-estructuralismo todas las comunidades son imaginadas, incluida por supuesto la comunidad escolar, lugar en donde se construyen y/o se constituyen los sujetos y los fines de la educación.

Con este marco de comprensión, me considero en posibilidades de avanzar y en una segunda parte de este capítulo vincular de manera más específica, los planteamientos o ideas sobre la teoría de los imaginarios sociales con el espacio específico de la educación, en este caso, de la educación básica o elemental. Con todos estos referentes puedo plantear los tópicos necesarios y las herramientas pertinentes para abordar el trabajo empírico, parte de la tarea compleja en el conocimiento de: cómo los maestros ven, piensan, sienten, y hablan acerca de los niños que tienen “problemas” o “dificultades” en o para el aprendizaje escolar y acerca de las temáticas escolares relacionadas con estas “problemáticas”, en otras palabras: ¿cuáles son y cómo se construyen los imaginarios docentes con relación a los llamados problemas o dificultades en el aprendizaje en la escuela secundaria mexicana?

El construccionismo social

Ideas antecedentes y el surgimiento del enfoque de la construcción social

En este apartado discuto acerca de cómo se ha venido dando la disolución de las creencias tradicionales en cuanto a la representación verdadera y objetiva del mundo y cómo han ido surgiendo diversos movimientos o paradigmas teóricos que plantean un desafío a estas suposiciones. Este deterioro se ha visto nutrido por la diversidad de críticas que se han planteado en la comunidad académica acerca de que el lenguaje puede representar, reflejar, contener, transmitir o almacenar el conocimiento objetivo, tales críticas hacen que se reconsidere la naturaleza del lenguaje y del conocimiento y su papel en la vida social.

El construccionismo dice Gergen “no plantea el abandono de las empresas tradicionales, más bien las sitúa en un marco diferente” (1996: 51). Este marco toma como antecedente lo que diversos paradigmas se han cuestionado acerca de la ciencia factual y acerca de los procesos de significación de los actores. Los teóricos construccionistas toman de todos estos juicios sus argumentos para demostrar que hay en la actualidad una cultura en decadencia; la cultura racional-empirista.

La primera crítica a los postulados modernistas acerca de la verdad, el conocimiento y el lenguaje como trasmisor de la verdad objetiva, la hacen los teóricos ideológicos, ellos en primer lugar, ponen de manifiesto los sesgos valorativos que están detrás a las afirmaciones de verdad y de la razón, las cuales, representan intereses de clase o personales. La ciencia en este sentido, no puede ser objetiva o “desapasionada del mundo” y por lo tanto, tampoco puede dar descripciones objetivas y exactas del mismo. Quien dice “la verdad” afirman los defensores de este pensamiento, intenta ganar poder, suprimirlo o acumular algo, siempre habrá o tendrá un motivo (Aplee, 1996; Connell, 1997; Gergen, 1996; Habermas, 1971; Foucault; 1971; 1985). En resumen, desde este paradigma, es el auto-interés lo que dirige el modo en que el autor da cuenta del mundo. Por ello, habría que demostrar los orígenes valorativos de toda descripción y explicación de los objetos y eventos.

De la teoría literaria surge la otra crítica importante que pone en apuros los supuestos de la ciencia moderna o ciencia racionalista, empírica y centrada en el conocimiento individual y en la idea de un sujeto cognoscente, como centro del conocimiento y de la acción. Estos teóricos en lugar de centrarse en la base semántica de las palabras y los orígenes valorativos de las descripciones y explicaciones del mundo, se centran en demostrar que tales exposiciones no son “reales” o “verdaderas” –copias fieles de la realidad– no por el carácter de los acontecimientos, sino por las propias convenciones de la interpretación literaria (ver por ejemplo, a teóricos como Bakhtin, Derrida, Lyotard y Wittgenstein entre otros). Ya desde tiempo atrás Kuhn probaba que no son los hechos el que producen el paradigma, sino es este último el que produce los hechos, en otras palabras, la exposición o descripción de los hechos descansa en la perspectiva del observador. Para los teóricos del construccionismo esta posición tiene un enfoque entonces cognitivo; es el marco a priori del observador el que determina cómo se ve el mundo. De esta manera, también se privilegia el enfoque del conocimiento individual, es decir, son las mentes individuales las que procesan y producen el sistema de categorías con las que se interpreta la realidad; cuestión que se contrapone con los supuestos de la teoría literaria y más aún de la construcción social, que acuerdan que es la descripción y no la cognición la que estructura el mundo factual (Shotter, 2001; Goodman, 1978).

Efectivamente, la crítica hacia los supuestos tradicionales del conocimiento por parte de los teóricos literarios plantean que hay que ver el proceso de estructuración del mundo como un proceso lingüístico y no como uno cognitivo. En otras palabras: “establecemos límites y fronteras alrededor de lo que consideramos como «lo real» a través de un compromiso a priori hacia formas particulares del lenguaje (géneros, convenciones, códigos de habla entre otros)” (Gergen, 1996: 58). El lenguaje en este sentido, no es el espejo de la realidad o del mundo tal como es; las exposiciones de él entonces no están conducidas por los acontecimientos, sino por sistemas lingüísticos estructurados. De ahí, que resulte difícil saber en que medida las descripciones científicas son objetivas. En resumen, la crítica literaria plantea Gergen (1996) elimina el objeto en cuanto piedra de toque del lenguaje, sustituyéndolo no por la ideología sino por el texto y por la narrativa. El sentido y las significaciones de las declaraciones de verdad concluyen los teóricos literarios, derivan en definitiva de una historia discursiva.

Otro ataque a la racionalidad y a la verdad “objetiva” o tradicional y al lenguaje como vehículo de esta verdad, proviene de un tercer grupo de teorías sociales, es decir, aquellas que no se ubican ni en el grupo de los ideólogos ni en el grupo de los lingüistas, aunque retoma elementos de ambos. Tales argumentos conforman el antecedente del paradigma de la construcción social.

Los críticos sociales como les llama Gergen (1996), están preocupados primeramente por el contexto cultural en que las diversas ideas van tomando forma y en los diversos modos en que estas ideas a su vez dan forma tanto a la práctica científica como cultural, incluida la práctica cotidiana de los individuos. Las premisas de este grupo de teóricos sostienen que: (a) los compromisos teóricos tienen orígenes sociales (más que empíricos o trascendentalmente racionales), (b) los grupos sociales se organizan alrededor de determinadas teorías –narrativas, perspectivas, paradigmas–, (c) los desacuerdos teóricos son entonces, cuestiones de conflictos de grupo o asuntos políticos, (d) lo que se considera como conocimiento es por tanto, algo cultural e históricamente contingente.

Alfred Schutz, fue uno de los sociólogos contemporáneos que se podría situar en este grupo. Este teórico se preocupó por analizar el modo en que los actores crean el mundo social y cultural y por la influencia que estos mismos tienen los individuo. Su tesis que interesa resaltar aquí, es aquella que postula que los conocimientos construidos por los científicos sociales surgen de aquellos conocimientos comunes que los distintos actores mantienen en un repertorio, que se ha ido construyendo a lo largo de la vida y que se consideran latentes como conocimientos disponibles, cuya función principal es servir como pautas de referencia para el entendimiento y despliegue de las acciones individuales. La vida cotidiana constituye el estrato principal por medio del cual los actores pueden comprenderse, debido a que comparten referencias y convenciones comunes²⁹. El lenguaje y la comunicación juegan un papel fundamental en la reproducción y comprensión de tales referencias. Schutz ya desde entonces, planteaba que el mundo intersubjetivo no es un mundo privado; es común a todos existe y es construido por todos. De ahí, que para este teórico sea importante “el modo en que se comprenden recíprocamente las conciencias, la manera en que se relacionan intersubjetivamente unas con otras” (Ritzer, 2002:514).

Peter Berger y Thomas Luckman teóricos reconocidos en el quehacer sociológico por sus formulaciones sistemáticas sobre cómo se construye el conocimiento y la realidad de la vida cotidiana, eliminan efectivamente la objetividad como piedra fundamental de la ciencia, sustituyéndola por una concepción de la «subjetividad institucionalizada» e «informada socialmente». La interacción cara a cara funciona como insumo para los procesos de institucionalización, ello se refuerza cada vez que los actores confluyen en una tipificación recíproca de las acciones habituales. Y al mismo tiempo, la misma institución contribuye tipificando a los actores y acciones individuales (Berger y Luckman 1991). Las instituciones plantean estos teóricos, para poder legitimarse y mantenerse, requieren de un orden cognitivo y/o normativo, es decir, formas simbólicas que permiten acceder al conocimiento, tanto teórico como práctico. En síntesis, Berger y Luckman (1991) ponen el acento en la relatividad de las perspectivas de los actores –individuos comunes y académicos– y en el vínculo de las perspectivas individuales con el proceso social, a través de los conceptos de «subjetividad individual» y «estructura social».

²⁹ Aunque el mundo de la vida cotidiana se constituye en diversos niveles de realidad, por lo que se construyen realidades múltiples y diferenciadas.

Las tesis del construccionismo social

Es común a todas las versiones del construccionismo social el supuesto central de que en lugar de la dinámica interna de la psique individual –romanticismo y subjetivismo– o de las características ya determinadas del mundo externo –modernismo y objetivismo–, debe estudiarse el flujo contingente e indefinido de la actividad comunicativa continua entre los seres humanos (Gergen 1992). El supuesto de una realidad ya estable y bien formada que está más allá de las apariencias, como cosas identificables independientes del lenguaje, es sustituido por otras premisas (Shotter, 2001). Los siguientes son algunos de los componentes fundamentales del enfoque construccionista social de acuerdo a Gergen (1996: 72):

- 1) *Los términos con los que los individuos dan cuenta del mundo y de ellos mismos no están inspirados por los objetos de este tipo de exposiciones.* En este sentido, los diferentes modos de dar cuenta del mundo y de las personas dependen en cuanto a su inteligibilidad e impacto, de la confluencia de las figuras literarias que lo constituyen. No existe una relación unívoca entre significado y significante. Las palabras en sí mismas no tienen ningún significado específico, contribuyen a especificar significados solo en el seno de un diálogo y un contexto específico. De ahí que ciertas condiciones sociales y procesos de la ciencia, privilegian determinadas visiones del hecho sobre otras.
- 2) *Los términos y las formas por medio de las cuales las personas consiguen la comprensión del mundo y de ellos mismos son artefactos sociales, productos de intercambios que se dan entre las personas,* éstos siempre están situados histórica y culturalmente. Efectivamente, para los construccionistas las descripciones y las explicaciones ni se derivan del mundo “tal como es”, ni son el resultado irremediable y final de las propensiones genéticas o estructurales internas del individuo, más bien, son el resultado de la acción conjunta de los seres humanos. De acuerdo a ello, el construccionismo sostiene que para alcanzar la inteligibilidad es necesario participar en una pauta reiterativa de relación, en una tradición argumentativa. En este sentido, las diferentes explicaciones inteligibles del mundo y del yo están en todas partes y en todo momento limitadas.
- 3) *El grado en que un dar cuenta del mundo o del yo se sostiene a través del tiempo no depende de la validez objetiva de la exposición sino de los acontecimientos del proceso social.* Es decir, las exposiciones del mundo y del yo no pueden sostenerse con independencia de las perturbaciones del mundo que están destinadas a describir o explicar. Los lenguajes de la descripción y de la explicación pueden cambiar sin hacer referencia a aquellos que los individuos llaman fenómenos, los que a su vez son libres de cambiar sin que ello comporte consecuencias necesarias para las exposiciones de orden teórico. Finalmente, lo que firman los construccionistas es que la metodología no proporciona una garantía trascendente o libre de ataduras contextuales para afirmar que determinadas descripciones o explicaciones son superiores (más objetivas o más ciertas) a otras.

- 4) *La significación del lenguaje en los asuntos humanos se deriva del modo como funcionan dentro de la pautas de relación.* En otros términos, los enunciados y las proposiciones no derivan su sentido de su relación determinante con un mundo de referentes. El enfoque semántico se reconstruye al interior de un marco social, son las formas de relación las que permiten que la semántica funcione. Los términos dice Wittgenstein (1953 citado por Gergen, 1996), no son descriptores desasociados de los eventos y las cosas, más que eso, constituyen sus rasgos constitutivos. En otras palabras, los términos adquieren su significado gracias a su función en el seno de un conjunto de reglas circunscritas.

En resumen, el constructivismo ve al significado como algo que se deriva de los intercambios sociales incrustados en el seno de amplias pautas de vida cultural, por lo que le otorga al lenguaje un enfoque pragmático importante. De ahí, que a los partidarios de esta corriente les interesa saber cómo funcionan los diversos modos de expresar cosas dentro de las relaciones cotidianas. Sobre las declaraciones de verdad, el construccionismo se interesa en analizar de qué modo funcionan, en qué rituales son esenciales, que actividades facilitan, cuáles impiden, quién es desposeído y quién gana con tales declaraciones (Gergen, 1996; Shotter, 2001; Pintos, 2000). Respecto a la cuestión metodológica, los construccionistas sostienen que no proporciona una garantía trascendente o libre de ataduras contextuales para afirmar que determinadas descripciones son superiores o más objetivas y ciertas.

Como sostiene Gergen (1996) y Shotter (2001) los construccionistas no preguntan por la verdad o la objetividad de una explicación o descripción dada, ni se preocupan por saber en qué medida un enunciado refleja las verdades intenciones o emociones del hablante o cómo un razonamiento se hace posible a través de un procedimiento cognitivo. Para el construccionista las muestras de lenguaje son inherentes de pautas de relación, no son mapas o espejos de otras esferas –como de impulsos interiores, mundos referenciales o principios abstractos– sino, producto de modos de vida específicos, rituales de intercambio, y relaciones de control y dominación. El lenguaje funciona como dispositivo pragmático, al favorecer determinadas formas de actividad mientras se desalientan otras. Lo anterior sugiere que debemos entender el lenguaje, la historia y el contexto no como medios, es decir como instrumentos mediante los cuales se realizan procesos (como de comunicación-expresión, o de relaciones sociales), sino como los mismos procesos.

El construccionismo sostiene que debido a que las construcciones que las personas se hacen del yo y del mundo son elementos constitutivos de la vida cultural, y dado que son los instrumentos por medio de los cuales se llevan a cabo relaciones, “es poco atractivo documentarlos sirviendo a una teoría abstracta validadora y descontextualizada” (Gergen, 1996: 174).

Para concluir esta sección y cerrar el círculo con la temática con la que se inició (definición de teoría y su utilidad), retomo de Ballester (2000), quien a su vez parafrasea a Jürgen Habermas, el planteamiento que sostiene las ideas con las cuales coincido y que fueron expuestas en líneas anteriores:

No hay ya posibilidades de validez universal, pero eso no significa que haya que resignarse a “significados locales” (Habermas, 1990:172), ya que cualquier “significado local” puede reivindicar validez más general en relación con un contexto, y éste, a su vez, sólo puede ser presentado como perteneciente a una familia de “juegos de lenguaje”, tematizados por un discurso concreto. “Los significados locales” sólo pueden sostenerse en el contexto de teorías, y esas teorías no pueden pretender validez universal, no pueden soñar con un “consenso alcanzado argumentativamente” (Habermas, 1990:172); pueden, sin embargo, buscar la hegemonía mediante la crítica de los paradigmas concurrentes y, eventualmente, conseguir aparecer como “mejores visiones (Ballester, 2000:161).

El construccionismo, encuentros y desencuentros con otros paradigmas

En este apartado mi interés principal es definir con mayor precisión las formas de inteligibilidad que subyacen y a la vez dan luz a este trabajo investigativo. Para lograr tal propósito considero necesario delimitar fronteras y puntos de vista con otras perspectivas teóricas/investigativas, especialmente con aquellas en las que los límites podrían parecer difusos. Para ello, expondré de manera sucinta los intereses de estos enfoques. En la sección que sigue, detendré la exposición en la descripción de aquellas perspectivas se centran en los procesos de construcción social, pero desde un punto de vista diferente en cuanto a sus métodos, y en cuanto a sus consecuencias con las empresas también construccionistas pero más centradas en la interacción social.

Teorías representacionales, convergencias y divergencias con la perspectiva construccionista.

A partir de las críticas hacia una teoría social de corte universalista e individualista que dio inicio con el periodo de la modernidad³⁰ surgen, como ya describí en la sección anterior, teorías e investigaciones que refutan la epistemología individual y la cambian por una social. La preocupación por la verdad se cambia por el interés en la inteligibilidad, de utilidad social y de valor humano (Gergen, 1996; Habermas, 1988). Entre las teorías «reconstruidas» aparecen principalmente tres perspectivas de acuerdo a Gergen (1996): la crítica social y reflexiva, la construccionista-fenomenológica y la relacional-interaccional social. Estas últimas aparentemente muy semejantes, por ello, dedicaré mas atención y extensión en su descripción.

30 Modernidad describe a las instituciones sociales, creencias y sistemas de valores de la civilización capitalista, incluyendo la globalización de la industria y la economía, la internacionalización de las instituciones políticas, la supervisión y control de las masas y armamento tecnológico, que están establecidos en la sociedad occidental. En el corazón de la cultura de la modernidad esta la cultura de la razón o el iluminismo y la idea de la ciencia como verdad y la creencia en el progreso social (Gergen, 1992; Corker & Shakespeare, 2002). Algunos teóricos “anti modernidad” explican que la hegemonía ideológica de fuerzas del mercado y la interminable búsqueda para el beneficio y la acumulación del capital, han sumergido y devaluado formas tradicionales de vida mediante un proceso de imperialismo cultural, que favorece la centralización de la dinámica social, las moralidades universalísticas y conocimientos de occidente (Tomlinson, 1991).

La primera posición teórica/investigativa surgida como impugnación a las teorías/investigación tradicional empirista, es llamada por Gergen (1996) la crítica social y reflexiva. Tal perspectiva está comprometida con el análisis ideológico y cultural; con el sistema de valores que impregna la sociedad contemporánea. Recrimina especialmente los supuestos epistemológicos y metodológicos de base y los prejuicios androcéntricos e ideológicos que subyacen a la investigación social. Estas posturas han sido desarrolladas especialmente por la escuela crítica y las perspectivas feministas. Tales enfoques tratan de sostener un diálogo cultural sobre los valores, las políticas y las metas, ponen especial interés en el estudio de los objetivos, fines y procedimientos de las instituciones occidentales, los efectos nocivos de la vida organizativa, la política, la educación y las relaciones entre los sexos, así como la subyugación de los procesos de razonamiento en las instituciones educativas y las tecnologías de la comunicación en la constitución del yo.

La segunda crítica es aquella que se centra especialmente en la construcción del yo y del mundo. Este tipo de trabajo según Gergen (1996) se le ha denominado como «análisis construccionista social», «análisis del discurso», «comprensión cotidiana» y «etnometodología». Este modo de aproximación teórica e investigativa pretende (al igual que este estudio), documentar las realidades que se dan por sentadas y que son así integrales para las pautas de vida social: cómo se caracteriza (describe, comprende, registra, ordena) la gente a sí misma y al mundo con el que tratan, de modo que sus acciones son comprensibles y justificables.

En el grupo anterior podría clasificarse a los trabajos sobre cognición social, fenomenología, teoría subjetiva y finalmente a aquellos sobre la representación social con su principal exponente Serge Moscovici. Lo que es común a todas estas tradiciones es que la investigación que dirigen se centra principalmente en el lenguaje hablado o escrito, no obstante, en las primeras tres las expresiones o muestras de lenguaje son utilizadas para sacar inferencias mentales (como esquemas, redes proposicionales, mundos de vida y estructuras argumentativas). El lenguaje para estos enfoques no es en sí mismo socialmente significativo; adquiere importancia en cuanto a que proporciona un “acceso” a “otro mundo”. El científico puede con sus herramientas acceder a “ese lugar”, sólo hay que estudiar al lenguaje como su principal expresión o producción. Además, según este enfoque, pareciera que el sujeto es aún el centro fundado y fundante de intencionalidad, de acciones y voluntades;

Es la mente, en última instancia, quien construye los ejes del espacio y el tiempo que van a permitir que el mundo cobre una objetividad espacial y temporal. Esta concepción de la conciencia como proceso que confiere significado a los objetos, se encuentra en el núcleo de la fenomenología de Husserl y constituye el punto de partida de la teoría de Schütz (De la Torre, 2005:115)³¹.

31 Citado por Ritzer (2002).

En el caso de la cuarta postura; la representación social, resulta más complicado tratar de visualizar sus discrepancias con otros enfoques aparentemente similares, como es el caso de las empresas construccionistas relacionales o especialmente con aquellos trabajos que enfatizan la construcción e importancia de los imaginarios sociales para la vida social. Moscovici definió a la *representación social* como “la elaboración de un objeto social por la comunidad al efecto del comportamiento y la comunicación” (Moscovici, 1963:251). Al parecer esta definición no pone un énfasis cognitivo en tal elaboración, en este sentido puede tener más en común con el enfoque del construccionismo social y con la teoría de los imaginarios sociales. Sin embargo, posteriores formulaciones de la teoría de Moscovici adoptan una orientación distintivamente cognitiva; es decir las representaciones sociales se consideran formas de constitución mental y las representaciones de la comunidad simplemente una síntesis sumatoria de acciones individuales:

[...] la noción de representación social debe concebirse como el punto de intersección entre lo psicológico y lo social; concierne a la manera en que los sujetos sociales *aprehenden* los acontecimientos de la vida diaria [...] Se trata pues de *construcciones sociocognitivas* propias del pensamiento ingenuo o del “sentido común”, que pueden definirse como “conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado” (Abric, 1994, p.19). (Güemes, 2003:77)³².

De ahí que la mayoría de las investigaciones con este enfoque se centren en analizar el proceso cognitivo que lleva consigo tanto la imagen como el significado, así, como “las comprensiones públicas compartidas que se dan dentro de la cultura” (Gergen, 1996:174).

En síntesis, lo que pretenden muchas de las exposiciones teóricas representacionales así como aquellas relacionadas con la investigación sobre la cognición social, la fenomenología y la teoría subjetiva, es fijar o dar una estructura definitiva al modo de pensamiento que estas examinan. De acuerdo a Gergen (1996), éstas posturas privilegian la «estabilización», caso contrario sucede con los teóricos e investigadores construccionistas y/o discursivos cuya meta más frecuente es la «desestabilización», privilegiando lo heterogéneo, lo excluido, lo plural (Derrida, 1978; Foucault, 1985; Habermas, 1988), o también, aquellas convenciones – construcciones– que no se reconocen como tales sino como naturales y que son perjudiciales o problemáticas para la sociedad³³. Esto supone “ir más allá de simplemente dilucidar convenciones comunes” (Gergen, 1996: 174).

32 La cursiva es añadida para resaltar.

33 Para los construccionistas es importante por ejemplo en lugar de aceptar los problemas sociales como vienen dados y precipitarse en las soluciones, explorar los modos como tales problemas llegan a definirse como son, y de qué modo pueden enfrentarse en términos de las matrices de significado en las que se insertan (Gergen, 1996). Otros ejemplos de cómo se pretende la desestabilización se observan en los análisis acerca de la multiplicidad de definiciones de los sexos que se oponen a la polaridad tradicional, los modos en cómo se construye el sexo, la homosexualidad y la heterosexualidad o la sexualidad misma.

El construccionismo social y sus puntos de enlace con el pos-estructuralismo

La idea de este apartado es situar al construccionismo social, y por consiguiente a las perspectivas que de ahí se derivan como la de los imaginarios sociales, dentro de un marco más general, es decir formando parte de un conjunto de teorías con intereses y contenidos similares. Este marco es el de las teorías pos-estructuralistas. Por ello, en la primera parte defino qué se entiende por este cuerpo de teorías, su enlace con el término posmoderno y sus ideas centrales. En un segundo momento clarifico sus puntos de acuerdo y desacuerdo con las tesis de la construcción social y también aclaro de manera más específica, aquellos aspectos o puntos de vista que ayudan a complementar la visión construccionista social/relacional.

Principales Ideas pos-estructuralistas

Uno de los retos para el modernismo –como etapa histórico social– llegó con aquellas ideas que desafían la “cultura de la cultura de la razón o de la iluminación”, este reto sugieren Corker & Shakespeare (2002), apunta a lograr un cambio en el conocimiento y la cultura, es decir, en cómo las personas perciben, piensan y producen –más que en los factores materiales de economía y el uso de la naturaleza–. Así, está más interesado en cómo se construyen las sociedades, así como en el rol del conocimiento en este proceso.

El posmodernismo, como este desafío ha llegado a ser conocido, está interesado con la cultura de la sociedad contemporánea. Sugiere que se está viviendo en la transición de una época moderna a una posmoderna. Al posmodernismo también se le asocia con un grupo de ideas filosóficas derivadas principalmente de las teorías de las teorías post-estructuralistas³⁴, que no proclaman una realidad material, aunque no ignoran las realidades construidas (Corker & Shakespeare, 2002). En este trabajo interesa resaltar el punto de vista que concibe al pos-estructuralismo como un paradigma teórico epistemológico y metodológico, que es útil dadas las vicisitudes de la época actual para abordar la complejidad de lo social.

El pos-estructuralismo provee un diferente punto de vista acerca del sujeto, argumenta que los individuos no son los creadores autónomos de sí mismos o de sus mundos sociales. Más que eso, los sujetos están involucrados o incrustados en una compleja red de relaciones sociales. Estas relaciones a su vez, determinan cuáles sujetos pueden aparecer dónde y en que capacidad. Los sujetos no son algunas cosas a priori a las políticas o estructuras sociales, sino que están constituidos en y a través de arreglos sociopolíticos específicos. Para Ritzer (2001) los pos-estructuralistas aceptan la importancia de las estructuras, pero van más allá para tratar una amplia gama de cuestiones diferentes. En general, el pos-estructuralismo sostiene que el enfoque del modernismo sobre el individuo como un agente autónomo, racional y ordenado necesita ser impugnado y reconstruido (Thomas & Corker, 2002).

34 El postestructuralismo se liga generalmente al trabajo de los filósofos franceses Foucault y Derrida, mientras que el postmodernismo se vincula al trabajo de Lyotard y el sociólogo Baudrillard. La distinción, por contraste, no es evidente ya que frecuentemente se utiliza el término posmodernismo como un grupo de técnicas y conocimientos conectados con los análisis, artefactos y fenómenos de la era pos-industrial (Ritzer, 2002).

Mientras las teorías modernistas posicionan a los agentes como los orígenes del conocimiento y la acción, las teorías pos-estructuralistas mantienen que los agentes son efectos de una lógica específica social y cultural. Al intentar esclarecer tal lógica, se «perturban» formas particulares de «fundacionalismo». Las teorías pos-estructuralistas mantienen que los agentes son efectos de una lógica específica social y cultural. Para el pos-estructuralismo los discursos son efectivamente materia de estudio, son texto pero también práctica, son actos políticos en la medida en que ocurren luchas de poder en, a través de y sobre ellos (Foucault 1971). Pero además, afirma que las distinciones teóricas, criterios de legitimación, rutinas cognitivas y reglas son todas políticas, y por consiguiente representan movimientos de poder.

Los teóricos pos-estructuralistas se enfocan particularmente en la relación de conocimiento, poder y prácticas educacionales (Thomas & Corker, 2002). Este énfasis sobre el conocimiento subraya un importante aspecto de la vida contemporánea, ya que en la actualidad: “El poder es menos ejercitado a través de la fuerza bruta y más a través de las formas en que el conocimiento (reglas de la razón) construye los «objetos» que comprenden los temas, problemas y prácticas de la vida diaria” (Popkewitz, 2000:3³⁵). Por lo tanto, este enfoque subraya la importancia de re-examinar la historia discursiva a la luz de contextos culturales, sociales y políticos, y sobre todo el observar el nexo poder/conocimiento que en última instancia impacta fuertemente en la constitución de los sujetos y de las realidades que experimentan (Apple, 1996).

El pos-estructuralismo en comparación al estructuralismo, que otorga un mayor énfasis a la estructura ideológica producto de las relaciones de producción y reproducción, se enfoca más en el conocimiento socialmente situado y cómo los sujetos son «constituídos» día a día. Observa particularmente al discurso y las grandes narrativas en el contexto de las relaciones sociales –incluidas las relaciones de producción y reproducción– y en el contexto de lo local, sitio en donde se traslapan y materializan los diferentes discursos³⁶ (Popkewitz, 2000). Por otra parte, las ideas pos-estructuralistas critican especialmente el pensamiento dualista mente/cuerpo, individuo/sociedad, estructura/cultura que desde su punto de vista continúan reproduciendo los teóricos del estructuralismo, aunque como ellos, censuran la continua dominancia del capitalismo del siglo XXI, que en su opinión, han generado más daño que beneficios a la sociedad en general (Thomas & Corker, 2002).

Puntos de acuerdo con el construccionismo social/relacional

- Las dos perspectivas critican las epistemologías que están basadas en los problemas de narrativas meta-históricas y en creencias propias de la «edad de la razón» o del «iluminismo», especialmente aquellas acerca de realidad y verdad.
- Las dos perspectivas puntualizan el carácter contingente y ambiguo de la vida social y de la identidad de los sujetos. Además ponen un «énfasis ontológico» en la incerteza, la inestabilidad, la hibrididad y la reflexividad (Thomas & Corker, 2002).
- Las dos perspectivas reconocen la sociabilidad y lingüísticamente construida naturaleza del mundo social. Por lo tanto, su esencia, discursiva, cultural e institucional.

³⁵ Traducción personal.

³⁶ Ven al discurso como “existiendo en una mutua relación constitutiva con otras dimensiones de procesos sociales tales como poder, relaciones sociales, prácticas materiales instituciones/ rituales y creencias/valores deseos” (Thomas & Corker, 2002: 22) [traducción personal]. En otras palabras observan un «lenguaje situado» (Halliday 2001).

- Las dos perspectivas reconocen que los llamados problemas sociales/personales son mejor entendidos como aspectos de la interacción social que se da entre los seres humanos. Por ello hay que estudiarlos desde una perspectiva o visión política y social.
- Las dos perspectivas sugieren examinar las ideas, suposiciones, sentidos comunes o descripciones que se dan por hecho, y hacer explícita su construcción lingüística ya que esas nociones deben ser reexaminadas críticamente.
- A las dos perspectivas les interesa dirigir sus ideas a las relaciones entre *escuelas, conocimiento y poder* y en general, observar cómo la vida moderna es ordenada a través de expertos sistemas de conocimiento que disciplina como la gente participa y actúa.

Estos puntos de acuerdo entre el construccionismo y el pos-estructuralismo son los que se constituyen como presupuestos principales en este trabajo investigativo. Para finalizar esta sección, e introducir a la siguiente, no queda más que decir que para el post-estructuralismo y para el construccionismo, por supuesto, todas las comunidades son imaginadas, incluida la comunidad escolar. En términos de Derrida (1978), los significados de la escuela/docentes son «diferidos», es decir no son espacial y temporalmente localizables; las imágenes de la escuela y de sus sujetos son construidos retrospectivamente y desde la distancia. De ahí, que sea también importante indagar sobre este recorrido.

La teoría de los imaginarios sociales

Tratar de comprender los fenómenos sociales contemporáneos desde la perspectiva de la teoría de los imaginarios, es reconocer, como sostiene Castoriadis (2002) que la historia de la humanidad es la historia del imaginario humano y de sus obras, o como sostiene Anderson (1983) respecto a que las comunidades deben ser distinguidas por el «estilo» en que son imaginadas. Se trata entonces, de un marco de inteligibilidad que reconoce la acción práctica del ser humano (con otros y sobre él mismo), en la dinámica de lo instituido y lo instituyente (Castoriadis, 2000). Pero además, el reconocer la categoría de lo imaginario de la sociedad y lo que le constituye, permite abrirse a la posibilidad de recreación de nuevos imaginarios, en tanto le subyace la posibilidad de creación, de resignificación, de de-construcción y el reconocimiento de la posibilidad de formación de nuevos juegos de lenguaje, de nuevas metáforas, de nuevos universos simbólicos particularmente en aquellos ámbitos fundamentales para la constitución del individuo y de lo social.

Es en el ámbito de lo educativo donde se producen, se recontextualizan y se legitiman aquellos imaginarios colectivos que permiten que determinados sujetos sean vivencian y se vivencien así mismos como individuos “carenciados”, “deshabilitados” o con “dificultades” o “necesidades especiales de aprendizaje”. Es en el terreno de los imaginarios sobre lo educativo donde estas visiones/condiciones empiezan a constituirse como problemas educativos y sociales

Un acercamiento desde la perspectiva de los imaginarios sociales ayuda a entender cómo sujetos y visiones particulares de la escuela son construidos. Como premisa central se considera que la escuela (y sus actores) como una nación es (son) un complejo sistema que existe en un espacio discursivo e imaginado, más que –o antes que– en un espacio físico o geográfico. El imaginario en su acepción más simple es la suma total de percepciones y experiencias que circulan en la escuela, dependientes a su vez de factores que están detrás o son anteriores a la escuela, en ese sentido, “La escuela imaginada, en su complejidad, una parte de la comunidad imaginada, dentro de la nación imaginada, cada una de las cuales podría a su vez, ser imaginada de manera diferente” (Stables, 2003: 2)³⁷.

Profundizando en el estudio de los imaginarios sociales.

Una significación social imaginaria no refiere a algo real, es decir disponible a la percepción y/o a la experiencia, tampoco refiere a algo racional, es decir a algo deducible mediante reglas de pensamiento. El imaginario de acuerdo con Castoriadis (Citado por Tomlinson, 1991), es anterior a lo real y a lo racional, sin embargo, fundamenta un sistema de representación cultural. El imaginario no denota nada pero connota casi todo, por ejemplo; el imaginario acerca de Dios con sus fuertes efectos en la cultura de un pueblo o de una sociedad. Tales connotaciones remiten a significados que no son ni pueden ser reales, sino imaginarios, sea cual sea su contenido o naturaleza.

Hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo "inventado" –ya se trate de un "invento absoluto (una historia inventada “de cabo a rabo”–), o de un deslizamiento o desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas “normales o canónicas” (Castoriadis, 2002: 219).

El imaginario para Baczko (1990) es el «resultado» de una compleja red de valoraciones que se manifiestan en lo simbólico, por lo tanto en el lenguaje y en los valores. Se concretiza en las acciones de los sujetos a través de diferentes prácticas sociales, de ahí que sea su principal organizador. Las personas disponen de diferentes parámetros que regulan sus comportamientos, es a partir de ahí que intervienen los imaginarios para valorar y juzgar las acciones, es decir tienen un efecto real sobre lo que se conoce como realidad, en la medida que la significación/imaginario establece que «es» cada cosa. En palabras de Castoriadis:

La institución de la sociedad es institución de las significaciones imaginarias sociales y, por principio, debe dar sentido a todo lo que pueda presentarse, tanto en la sociedad como fuera de ella. La significación social imaginaria hace que las cosas sean como tales cosas, las establece como lo que ellas son y ese *lo que* está establecido por la significación que es indisolublemente principio de existencia, principio de pensamiento, principio de valor, principio de acción (Castoriadis, 1988: 178).

Las significaciones sociales imaginarias, constitutivas del imaginario, proveen de orientación a una sociedad, específicamente sirven como mapa, como marco de referencia (generalmente inconsciente) a la personas, mediante la generación de respuestas a preguntas existenciales. Respuestas que tienen que ver con la identidad, el mundo, deseos y necesidades y relaciones sociales, sin ellas el mundo parecería un caos indiferenciado. Permiten por lo tanto, y antes que otra cosa, la autocomprensión o el autoentendimiento. Buscar el sentido, encontrar el significado, remite a la dimensión simbólica propia del ser humano, ya que aparece como parte de su constitución esencial, le permite finalmente ordenar el caos y establecer una relación significativa con el mundo, con los otros y consigo mismo.

37 Traducción personal.

Entre los teóricos de los imaginarios existe consenso en que los imaginarios sociales se nutren de los imaginarios singulares e individuales, pero es un constructo colectivo, ya que toma identidad y características propias. En otras palabras, se independiza de las voluntades individuales para funcionar, pero necesita de ellas para materializarse. Por otro lado, de acuerdo a la perspectiva de Durand (1971; 2004), un imaginario no es un conjunto de imágenes³⁸ que circulan libremente en la memoria de una imaginación, más bien es la suma de redes de imágenes cuyo sentido es suministrado por la relación entre ellas, ya que tales imágenes se organizan de acuerdo a una lógica particular, una cierta estructuración que en conjunto constituye la base para el pensamiento del ser humano.

El imaginario social desde la perspectiva de Michel Maffesoli (en Carretero, 2003), es una fantasía socialmente solidificada que organiza la percepción de la realidad de los individuos y se encarna en los diferentes ámbitos de su cotidianidad. Como representación colectiva, configura la significación de la realidad en que las personas se desenvuelven. El imaginario se equipara a una «ensoñación colectiva» (doblegada por una racionalidad productiva) movilizadora de una realidad social instituida. Para este teórico el imaginario social siempre se inscribe en un contexto y está vinculado a cierto grupo social, de igual manera, esta ensoñación siempre está relacionada a las instancias de dominación social, la que es solo posible solamente apelando a las dimensiones simbólicas y mitológicas que contribuyen a garantizar el orden social. No obstante también son medio para la transformación social, ya que abren la posibilidad de la utopía³⁹.

Piña (2003:68) estudioso mexicano de las representaciones y de los imaginarios en el ámbito de la educación y la docencia a nivel superior, sintetiza su postura respecto a los imaginarios sociales en tres puntos: (1) En todo espacio social se construyen imágenes, ello debido a que son el resultado del movimiento y de la inquietud de los actores, ellas son formas de conocimiento de sentido común, (2) las imágenes siempre son sociales debido a que se constituyen con los otros y tienen significados para los otros. Expresan lo que es real en la experiencia de las personas que conforman en un grupo o en una comunidad y (3) las imágenes son particulares porque se construyen dentro de los espacios de la vida cotidiana, caracterizada por su particularidad también, responden a la trayectoria de vida de las personas dentro de un escenario social específico. Al parecer Piña (2003) equipara al imaginario con la imagen. Yo me inclino a pensar que ésta última por sí sola, no conforma a la dimensión del imaginario, volveré a este punto más adelante.

38 Una imagen es entendida como una representación concreta, sensible de un objeto material o ideal, presente o ausente desde el punto de vista perceptivo. Las imágenes para Durand (1971) son producidas en un «trayecto antropológico» que relaciona dos polos: el biopsíquicos (pulsiones subjetivas) y socioculturales (contexto, medio).

39 Que es la manifestación propia del imaginario y que garantiza junto con el mito la «socialidad» (Maffesoli, en Carretero, 2003).

Coincido con Shotter (2001) en que la imagen es parte constitutiva del imaginario social, y por lo tanto de la vida cotidiana. Una imagen es una metáfora acerca de algo, tiene una existencia independiente de los deseos y opiniones de las personas. Las imágenes actúan para ordenar, enmarcar, regimentar o tematizar el discurso, las personas han aprendido a tematizar el discurso de acuerdo a cierto conjunto limitado de imágenes. Además, también contribuyen a privilegiar una visión de las cosas por encima de otras. Hacen posible un modo específico de ser humano, así como una forma especial de forma de vida, aportan la temática en cuyos términos se da inteligibilidad a nuevos enunciados, nuevas percepciones y diversas acciones⁴⁰ (Shotter, 2001). En palabras de Edgar Morín: son «entidades complejas».

Por su parte Pintos (2000) conceptualiza los imaginarios sociales como «esquemas» contruidos socialmente que permiten a las personas percibir, explicar e intervenir en lo que cada sistema social se considere como realidad. Son como «matrices de sentido» que posibilitan explicar e intervenir en los eventos, las cosas o los sujetos. La realidad para este teórico, se construye socialmente mediante diferentes dispositivos en pugna entre Estado, mercado y otras empresas de construcción de realidad; a éstas se suman otras instituciones como la religiosa y educativa que también matizan esa(s) realidad(es). La función de los imaginarios desde esta perspectiva y con la que coincido, sería la de elaborar y distribuir de manera generalizada y legitimizada, instrumentos y herramientas de percepción de la realidad social construida como algo realmente existente.

La vida social como entidad imaginaria

Después de revisar las concepciones que distintos teóricos sostienen acerca de los imaginarios sociales, retomo el trabajo de John Shotter, psicólogo estadounidense que sin pretender el estudio exclusivo de esta dimensión, si la aborda de manera especial. Los puntos de vista de este autor resultan más esclarecedores para este proyecto de investigación. Él concuerda con las ideas del construccionismo social y también con algunas otras de las teorías pos-estructuralistas. Ambos tomados, en este estudio como mapa o marco de referencia para interpretar y comprender de manera diferente el tema de los denominados problemas sociales, y en este caso en particular, de los llamados «problemas de o para el aprendizaje» en el ámbito escolar y de los sujetos/alumnos asociados a esta condición.

40 El imaginario no deberá entenderse entonces como imagen de, sino como creación incesante e indeterminada, ubicada en las subjetividades particulares (Castoriadis, 2002). Tal como plantea este autor en otra de sus obras: "imagen no quiere decir aquí evidentemente calco o reflejo, sino que significa obra y operación de lo imaginario radical, esquema imaginario organizador y constituyente" (Castoriadis, 2000: 183).

Para entender el pensamiento de John Shotter (2001) respecto a los imaginarios sociales, es importante observar primero las ideas de donde se origina. Este teórico analiza los procesos de acción conjunta en los que, y mediante los cuales, las personas construyen entre sí, «ámbitos organizados» de posibilidades y coacciones para encauzar hacia ellos sus acciones futuras. También estudia cómo estos espacios generalmente llegan a ser más restrictivos que facilitadores de diferentes prácticas sociales. Para este teórico, lo que hacen y lo que discuten los seres humanos tiene «tendencias evolutivas» y están relacionadas íntimamente con los tipos de sociedad imaginados por las personas, son éstos los que restringen los debates y pensamientos percibidos como pertinentes, como válidos. El concepto del imaginario ayuda a entender esas tendencias, que como característica esencial es que son siempre incompletas y en desarrollo. En otras palabras, parafraseando a Shotter (2001) los ámbitos organizados de pensamiento y acción que las personas crean entre ellas dan lugar a tendencias sentidas que no pueden recogerse o condensarse del todo en representaciones mentales, pero si pueden pensarse como entidades imaginarias.

Para Shotter el imaginario no es del todo real, pero tampoco del todo ficticio. Aunque al igual que Castoriadis (1988; 2000) y otros teóricos⁴¹, lo concibe con cierto grado de existencia objetiva, sobre todo en razón de su «subsistencia» en las prácticas sociales, ya que son capaces de ejercer una influencia efectiva tanto en la estructura de sus actividades como en la identidad de cada persona, por consecuencia en la sociedad y en el mundo en general⁴². De hecho, de ellas emergen las diversas construcciones sociales y las múltiples identidades sociales⁴³ (Shotter, 2001:126).

41 Como Anderson (1983); Durand (2004); Maffesoli, (citado por Carretero, 2003) y Pintos (2000) ya discutidos con anterioridad en esta sección.

42 Este teórico también sostiene que existe un riesgo en tratar de hacer de estas significaciones objetos reales y así destruir su naturaleza ficticia e incompleta, y con ello se puede conducir a una forma "cerrada", o mecánica de la vida social. Y "eso puede ocurrir cuando tales tendencias se liberalizan de acuerdo con una imagen o modelo; es decir como entidades imaginadas o imaginables" (Shotter, 2001:127).

43 Shotter sostiene que: "quienes o qué imaginamos ser (o intentamos ser) en relación con los otros y con la «Otridad» que nos rodea: eso es lo que determina la «forma» de nuestros motivos y de nuestros sentimientos, lo que consideramos digno de emprender y lo que juzgamos inteligible y razonable" (Shotter, 2001:128).

Coincido con John Shotter en su punto de vista acerca de que la vida social cotidiana tiene un carácter eminentemente imaginario—. De hecho, es ahí donde las personas forman las imágenes de lo que se toma como real—, en constante estructuración y reconfiguración. De ahí, que tal carácter siempre está abierto, siempre está «en juego». Por ello, al “considerar que el bullicio cotidiano y no oficial de la vida social consiste en estructuras y actividades particulares, fijas y empíricamente identificables, no es la mejor manera de concebirlo” (Shotter, 2001: 128). Como puede observarse, este enfoque sugiere que la naturaleza del ser humano siempre está en formación, nuevos aspectos del ser surgen del trasfondo de la vida cotidiana. Siempre hay intentos de las personas por aprehenderse en una serie de imágenes o modelos bien definidos, creados por ellas mismas e incorporados a discursos sistemáticos. Esas imágenes pueden crear un sentido, una ilusión de estabilidad y plenitud. Una vez que los individuos llegan a ver el mundo desde los terrenos de un discurso sistemático y ordenado, la afirmación de que algo definido dentro de ese discurso subyace a todas las acciones de las personas, resulta indiscutible; nadie formula una duda al respecto en términos aceptables para los que están dentro del sistema⁴⁴.

Al igual que los otros teóricos (Especialmente Castoriadis y Maffesoli) Shotter (2001) plantea que existe en las personas la tendencia a considerar que existe una “realidad objetiva” sin embargo

[...] muchos aspectos de esas realidades son *imaginarios*, no en el sentido de que sean como cosas reales situadas en un lugar especial, la imaginación, en la cabeza de los individuos, sino, por ejemplo, en el sentido matemático de existir, como en el caso de $\sqrt{-1}$, sólo en los procedimientos que, en última instancia, se desarrollan entre personas. «Su» aparente capacidad de «exigir» una estructura determinada en nuestras interacciones sociales conlleva la idea de su supuesta «realidad», su existencia independiente de los deseos y las opiniones de los individuos. Shotter (2001: 138).

El imaginario para Shotter en términos concretos, es una «ilusión» socialmente construida y mantenida, en cuyos “términos se da sentido a la vida a la cual se cree debe uno subordinarse” (Shotter, 2001: 130). Se trata de una construcción social hasta cierto punto autoimpuesta, ya que es independiente de las voluntades individuales, la cual utilizan para explicarse a sí mismo y al mundo que le rodea. Está intrínsecamente enlazada con la identidad personal y social. Al igual que Castoriadis (1988), este autor menciona que las personas se aferran a esta «ilusión» y al mismo tiempo construcción, para evitar cierta desorientación ontológica. Las entidades imaginarias de acuerdo su punto de vista, sólo subsisten en las historias que las personas se cuentan acerca de ellas mismas, pero en definitiva no son lo que ellas son; su naturaleza está siempre en formación, nunca es totalmente completa. El imaginario cumpliría en última instancia, en mantener abierta las múltiples y parciales estructuraciones para futuras articulaciones y con ellos diferentes imaginarios.

44 Las personas piensan y construyen dentro de un sistema formal, desde el interior de tal sistema surgen lo que Shotter llama la “falacia engañosa” y la equipara a un tipo de engaño hermenéutico, relacionado con la interpretación retrospectiva del significado de enunciados, se puede observar cuando las personas a interpretan los fenómenos como verdaderos, aunque ellos parten de enunciados posteriores articulados sistemáticamente, de manera que conforman explicaciones siempre “razonables” (Shotter, 2001:134). Estos pensamientos “entrampados”, así como los hábitos y costumbres que surgen de ellos, tienen el efecto de mantener el sistema, la forma en que son formulados o la forma en que los sujetos hablan (autosuficiente y sistemática) no «propone» ni «permite» la formulación de preguntas acerca de sus relaciones histórico-sociales.

En resumen, el imaginario son entidades incompletas, móviles, no son localizables en el tiempo ni en el espacio, no obstante, tienen atributos reales ya que operan en las acciones y prácticas de las personas, capacitándolas para lograr «resultados reproducibles» mediante el uso de procedimientos socialmente compartidos, como plantean algunos estudiosos: “Una última diferencia que identifica a los imaginarios es que su modo de ser no es el de la presencia sino el de la ausencia: los imaginarios nunca están ahí, disponibles, patentes, observables, sino que forman parte de los *supuestos*, aquello ‘natural’ (o ‘naturalizado’) que se supone como existente pero cuya existencia no se cuestiona” (Pintos, 2000:1). En ese sentido, los imaginarios se perpetúan sólo en las prácticas de la gente y su existencia se debe al papel que desempeñan en su discurso cotidiano, por lo tanto, son “entidades políticas, negociables y discutibles” (Shotter, 2001:142).

Los imaginarios de la modernidad

Tanto Michel Maffesoli como Cornelius Castoriadis teóricos reconocidos de los imaginarios sociales, hacen una crítica a los imaginarios de la modernidad. El primero de ellos, sugiere que la modernidad ha impuesto un «totalitarismo de la razón» que reduce la realidad a criterios de utilidad y cálculo. De ahí, que se sustituya el mito por el «número ideal», o por el «mito productivo o del progreso». Su crítica igualmente abarca lo que acontece en la época contemporánea, dado que a su juicio se tiende a concebir lo real como aquello reducible a un esquema preestablecido concebido como racional, mismo que funciona para reprimir la diferencia Maffesoli (1993). Por su parte, Castoriadis (1988; 2000) desaprueba la racionalidad científica, propia del imaginario contemporáneo, como un imaginario social solidificado y generalizado que constituye un elemento base de la dominación social.

Castoriadis (en Tomlinson 1991), plantea, que en la sociedad occidental moderna el «desarrollo» se ha convertido en una figura imaginaria de primer orden. El desarrollo desde el punto de vista de este autor, es tan poderoso como Dios (otra significación imaginaria), en términos de que contribuye o influye poderosamente en la organización de prácticas culturales y representaciones. El imaginario del desarrollo o del progreso despliega una pseudo racionalidad importada de la racionalidad funcional de la economía, la ciencia y la tecnología. De ahí, que se imagine al desarrollo como en constante movimiento alrededor de un eje indefinido. La acumulación, el alcanzar cada vez más y más de alguna cosa, es visto como igual a crecimiento, pero además, incluye la idea de omnipotencia de la tecnología y la posibilidad de control casi ilimitado de la naturaleza. El imaginario del desarrollo influye poderosamente en el empobrecimiento del tiempo relevante, y de lo que las personas consideran como significativo, en consecuencia existe en palabras de Castoriadis (2000), una crisis de sentido, un desgaste de las significaciones imaginarias sociales. De ahí, que él deduzca que existen «fallas» del desarrollo como imaginario social, pues no puede proveer una apropiada narrativa o discurso que brinde una orientación cultural a la sociedad.

Por otra parte, a juicio de Maffesoli (en Carretero, 2003) el ejercicio del poder en la mayoría de las sociedades contemporáneas occidentales, invoca siempre al imaginario, al ámbito del deseo, del sentimiento, desde su perspectiva, el grado de la eficacia de la conservación del poder radica precisamente en su capacidad de «administrar» el imaginario colectivo de una sociedad que cumpliría la función de unir a los sujetos, ya que mediante él se comparten sentimientos, emociones y percepciones, en otras palabras se vive como parte de una comunidad:

[...] Así, en el seno de una misma colectividad, lo que se llama el punto de vista específico, se puede decir que es la aceptación general de un estatus quo que funda las diversas estratificaciones sociales. Que estas estratificaciones sean los “estados” medievales, la selección o cuatripartición que los historiadores o antropólogos han señalado muchas veces, las clases o las castas, hay en su origen una idea fundadora. Puede ser el mito, historia racional, hecho legendario, poco importa el motivo, ella sirve como cemento social. Es una que sirve de substrato a la dominación legítima del Estado” (Maffesoli, 1992 en Carretero, 2003: 113).

Desde estas ideas, siempre hay una mitología fundadora y legitimadora que remite al control de los pueblos y las voluntades y que permite la «servidumbre voluntaria» de los individuos a la entidad gobernante. No obstante lo anterior, los grandes teóricos de los imaginarios sociales concuerdan que estas son creaciones históricas y por lo tanto reversibles, reconstruibles. Se pueden crear/conformar imaginarios que configuren nuevas formas de «socialite» como también proyecta el mismo Maffesoli (en Carretero, 2003).

Imaginarios e imágenes en la educación y en la enseñanza

La educación desde la teoría de los imaginarios sociales desempeña un papel de primer orden en la creación y mantenimiento de los imaginarios de cada época. En el caso de época actual, la educación no sólo construye los imaginarios nacionales, y con ello provee el cemento necesario para la «sociabilidad» como aclara Maffesoli (en Carretero, 2003), sino que también brinda cohesión a las ideas de ciudadanía nacional, progreso, democracia (y con ello a otras como competitividad, calidad, eficiencia). También la educación ayuda a construir las imágenes de aquellas subjetividades acordes con estas visiones o ideas.

En casi todos los países la educación está siendo readaptada o recontextualizada, los imaginarios globales trasladan su lógica y sus principios a los imaginarios nacionales y locales, estos funcionan como mecanismos que producen identidades, movilizan los deseos y las experiencias adquieren formas y significados específicos. Popkewitz (2000), plantea que las reformas curriculares actuales en educación básica, están más preocupadas con hacer que el niño se sienta «como en casa» con una identidad que involucra una flexibilidad pragmática y una habilidad «problem-solving» y menos preocupadas con los contenidos específicos de los temas o tópicos escolares.

Por otro lado, en el contexto de los imaginarios actuales en educación y específicamente aquellos que promueven las reformas organizativas al interior de los centros escolares concretos, la tendencia es a concentrarse más en lo que los alumnos pueden hacer por las escuelas que en lo que la escuela puede hacer por los alumnos, ya que las recientes políticas educativas parecen luchar por que en el imaginario colectivo “se construya una identificación entre el sistema educativo y el sistema de mercado, entre la escuela y la empresa, entre las relaciones pedagógicas y las relaciones insumo producto” (Bracchi y González, 2004:80). De ahí que en los discursos de política educativa se observe un lenguaje que hace énfasis en la *competitividad* y en el *aprendizaje para la vida* de ciertas *competencias* que den respuesta a un mercado laboral globalizado⁴⁵ (Noriega, 1996).

Es este tema, es decir, el de los imaginarios sociales y su vínculo con los imaginarios actuales en la educación y particularmente con la producción de identidades particulares, forma parte de lo que expongo en la siguiente y última sección de este capítulo.

45 Ver por ejemplo, el proyecto DeSeCo propuesto por la OCDE en línea: <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>

Los imaginarios de la escuela y la pedagogía

Baudelot y Establet (1976) desde hace ya más de treinta años estudiaban las representaciones e imágenes que se extendían en esa época sobre la escuela elemental, reconocían la importancia de estos imaginarios y los criticaban duramente al sostener que la escolaridad en general y en particular la obligatoria tiene una función de todo diferente a la de unificar y llevar al progreso socialmente y culturalmente a todos aquellos que pasan por sus aulas⁴⁶. El imaginario de la unidad y la continuidad acerca de la escuela, ampliamente sostenido y reforzado, se convierte para estos críticos en un mito, que debe ser deconstruido y rebatido si lo que se desea es terminar con las desigualdades y la discriminación (oculta) en el sistema educativo.

Desde la creación de la escuela como institución social universal, se ha hablado de ella, así como del sistema escolar y de la enseñanza como una realidad homogénea y coherente, de ahí que se presenten en la sociedad en general y en cualquier tiempo, diferentes representaciones que giran alrededor de dos temas principalmente: (a) la unidad de la escuela y (b) la escuela unificadora. Baudelot y Establet (1976) llaman a estas representaciones «formas típica de la ilusión escolar».

El imaginario extendido y reforzado constantemente en la sociedad sobre la unidad escolar deja en los sujetos el sentido de que a pesar de la desigualdad de sus partes, la escuela se encuentra organizada de acuerdo con un plan único, un objetivo único *formar, educar, instruir, impartir la cultura y el saber*, se presenta a sí misma como un todo integrado y lo más equilibrado posible que busca la cooperación de las partes. Los programas y prácticas pedagógicas se presentan como un todo continuo, fundamentalmente unificado o tendiente a tal condición, de ahí que se entienda que nada debe comprometer la unidad del sistema. Los conceptos de complementariedad, cooperación, continuidad, unidad y objetivo en común son ampliamente difundidos y conocidos en el pensamiento acerca de la escuela como sistema.

Así, para Baudelot y Establet (1976) la unidad se convierte en una de las representaciones ideales del sistema de enseñanza, tal representación se encarna y se proyecta en una serie de imágenes eficaces y simples, las más comunes son cuando las personas piensan en la escuela como una línea paralela graduada o como una pirámide. La primera imagen remite a la escuela como un único bloque igual para todos, pero con niveles diferentes de complejidad, su asenso depende de la edad y el saber que presenten los candidatos. De esta manera aparece el todo reunido en una sola imagen que parece decir que la escuela esta construida de acuerdo a un orden continuo y en movimiento, es esta última condición que se presenta como su razón fundamental. Así, la escuela en tanto línea en grados, es progresista por definición y por naturaleza, de acuerdo con esta imagen la formación completa –realización de la finalidad de la escuela, sería aquella que subiría todos los escalones, aquel que por alguna razón se detuviese en el transcurso de los estudios entonces recibiría una educación incompleta, aún así, el que unos no lleguen al último grado o nivel no compromete en nada la unidad ni su naturaleza.

46 No obstante que el análisis de estos teóricos se hizo en otro contexto y en otro tiempo, lo que observo es que sus premisas pueden seguir vigentes o se pueden retomar para analizar lo que acontece en la época actual, sin importar un espacio geográfico específico.

La imagen dos, es decir, la de la escuela como una pirámide también está destinada a ilustrar el ideal de la unidad de la escuela, esta es la imagen preferida por los especialistas en estadística. La figura se presenta en la mente de las personas como un edificio único cuyas partes son solidarias, en su base los alumnos constituyen una totalidad indiferenciada, pero a medida que se escala los lugares y el espacio se estrecha, en el último piso no hay lugar para todo el mundo. En la imagen de la pirámide escolar, sigue habiendo continuidad fundada en teoría, en los grados de edad y en la adquisición del conocimiento o saber. La pirámide parece mostrar de manera simple que se realiza una selección de manera natural y lógica: hay niños que abandonan en el camino, pero si se representa la escuela como unidad, esos abandonos son de inmediato explicados o justificados: (1) dependen de la desigualdad de las aptitudes individuales o (2) de las desigualdades de los recursos de las familias. En ambos casos pareciera que los abandonos o los pocos progresos en cuanto al logro escolar de los alumnos dependen de causas generalmente exteriores a la escuela, más aún cuando la escuela cuenta con los recursos materiales y humanos “pertinentes”. Causas, que en última instancia no tienen que ver con sus principios de funcionamiento, por lo tanto no comprometen la unidad de la escuela, causas cuya “desaparición o atenuación suponen simplemente el mejoramiento de las técnicas pedagógicas y las medidas de democratización de la escuela (becas, maestros, locales, etcétera)” (Baudelot y Establet 1976:17).

En resumen, el imaginario que despliega toda la serie de representaciones acerca de la unidad de la escuela produce y reafirma razonamientos del siguiente tipo: todos van a la escuela porque la escuela es unificadora, porque realiza un ideal de progreso humano y social, porque todos aspiran al progreso, y todos tienen la oportunidad de lograr ese progreso, todos tienen un derecho igual a recibir su enseñanza y a aprovecharla, todos los alumnos reciben un mismo contenido y un mismo discurso, si se presentan diferencias entonces no pueden ser más que diferencias individuales, que pueden revelar aptitudes o dones individuales desiguales, que se expresan en relación con el funcionamiento de la escuela misma, la escuela solamente los agrupa, los reúne en proporción a su logro cultural (Baudelot y Establet, 1976). Según estos autores tal representación es esencial a la ideología capitalista, señalando continuamente que la escuela unifica lo que otras esferas como la política divide, o al menos se representa como al margen de y por encima de las divisiones políticas. Su objetivo finalmente pareciera lograr la neutralización, el equilibrio de aquello que el mismo sistema tiende a desestabilizar.

Todas estas representaciones e imágenes se refugian y/o se refuerzan en los progresos logrados o en los proyectos o programas para el futuro. Por más que en la práctica se observen desigualdades e inequidades del sistema escolar, estas representaciones ideológicas de la escuela no son invalidadas, sino reforzadas: “si la escuela está todavía *sin terminar*, es porque, por naturaleza, constituye un todo unificado que hay que alcanzar” (Baudelot y Establet, 1976:18 énfasis en el original). Como estos mismos autores aclaran, es necesario terminar con la ideología de la escuela supone reconocer el carácter ilusorio, mistificado y mistificador de las representaciones precedentes de la escuela y sobre todo de su necesidad histórica.

En otro tipo de reflexión Uzín (2005) sostiene que la pedagogía como arte de enseñar y como disciplina, se enfrenta a su propio imaginario, y/o al imaginario que se torna en torno a lo educativo, a los sujetos que se encuentra vinculada y a la importancia que cada generación o grupo social le asigna en su tarea “redentora” o socializante. Como todo imaginario importa por su misma invisibilidad, por su manera de operar en el inconsciente colectivo y sobre todo por ser el origen de lo que se concibe como racional (Castoriadis, 2000). Este sistema de representaciones que asigna a cada cosa y persona un lugar, una función y un valor en la escuela, encubre el ejercicio del poder, es decir, oculta las formas más concretas de producción y reproducción de las relaciones sociales hegemónicas mediante diversos recursos materiales y simbólicos (Uzín, 2005; Popkewitz 2001; Apple, 1996). Este sistema produce un orden escolar el cual conforma y a la vez es parte de la realidad educativa:

El orden escolar es una dimensión de la realidad educativa que resume la institucionalidad del sistema de reglas, normas, creencias, saberes sancionados como verdaderos, conjunto de prácticas legitimadas a partir de modelos ideales producidos y divulgados por el estado y apropiados socialmente. Esta estructura simbólica nos vincula a una versión dominante de lo que acontece en las escuelas (Landreani, 2001:1).

Los discursos y las narrativas que circulan en la sociedad son el principal insumo en la constitución del imaginario, ya que en definitiva, las formas de hablar de los individuos influyen en lo que pueden “ver” en el mundo. En este sentido Shotter (2001), al igual que otros teóricos construccionistas, sostiene que los discursos producen en vez de reflejar simplemente los “objetos” a los cuales las palabras pronunciadas en ellos parecen referirse. Pero además, el discurso social y/o las narrativas colectivas, contribuyen a sostener el imaginario social ofreciendo a los sujetos como ya fue revisado en secciones anteriores de este trabajo, figuras o moldes de personalidad e identidad (de sí mismo) y de identificación (del otro), en este sentido también se puede considerar al discurso como una entidad productiva de sujetos y de racionalidades y por lo tanto a la política educativa que cumple con esa condición.

La sociedad y los profesores no sólo imaginan y representan, de determinada manera al sistema educativo y a la escuela como sostienen Baudelot y Establet (1976), sino lo hacen con respecto a los propios sujetos de la educación. Popkewitz (2000), por ejemplo, sustenta que los discursos acerca de la enseñanza y el aprendizaje producen un recinto, un espacio imaginario, desde el cual el niño es visto, se habla acerca de él y se actúa en o sobre él, tal espacio contiene en sí mismo su propia política, su propio orden y sentido. Las prácticas discursivas en la escuela y los discursos de la pedagogía encierran un espacio imaginario que sirve para diferenciar y clasificar a los niños como diferentes y fuera de lo “normal”. Las diferencias, sin embargo aclaran Popkewitz (1998; 2001) y Apple (1996), no son imaginarias, sino que son productivas, en el sentido de que funcionan para cualificar y descualificar (desautorizar, anular) al niño de la participación y de la acción.

La reconfiguración de imaginarios nacionales y producción de la diferencia en la educación

Los imaginarios nacionales son determinantes en la constitución de los imaginarios escolares y en particular en la inscripción en la sociedad de imaginarios acerca del niño y la enseñanza. La nación y la ciudadanía como inventos del siglo XIX y como parte de esos imaginarios nacionales están siendo revisadas o reactualizadas en la época actual sostiene Popkewitz (2001), ello, a través de nuevas narrativas de «redención» y «libertad» que circulan desde el discurso oficial o gubernamental –que se materializan en conceptos como de actor, agencia y democracia–, estas configuraciones discursivas ligan o de manera permanente a la nación, lo global, y lo individual. De ahí que ante la emergencia del siglo XXI:

Existe una amalgamación de imágenes y narrativas de democracia y participación que ordenan la pedagogía y fabrican al niño y al maestro. El traslape de discursos acerca del la educación del maestro, y los estándares de enseñanza interceptan con otros discursos acerca del aprendizaje y la psicología del niño para mutuamente constituir los imaginarios geopolíticos de comunidad y nación, y así re-territorializar la individualidad del niño (Popkewitz, 2001:198)⁴⁷.

Estos discursos producto de las ideas acerca del progreso y la modernidad, producen en la actualidad una apertura de nuevas intenciones que ordenan y construyen a su vez nuevas teorías acerca de la nación, el self y el otro (os), y eso da pie a diferentes argumentos para diferentes currículos y prácticas pedagógicas. Estas historias de progreso remarcan la necesidad de un sujeto (identidad) cosmopolita que conoce y practica los derechos universales y a la vez participa en una sociedad global, un ciudadano interconectado a diferentes redes que trascienden las fronteras de su nación.

Así, los imaginarios nacionales se convierten en un campo de prácticas culturales donde el «self cosmopolita» es continuamente formado y re-formado como un efecto del poder⁴⁸. En el nombre de la democracia y la libertad, el niño cosmopolita, «problem-solving» es aquel que es colaborativo, flexible, constructivista, activo, auto-motivado, auto-reflexivo. Todas estas capacidades y potencialidades –por lograr– aseguran una intervención continua en la vida del niño. Además, estas narrativas se traslapan y se apoyan con otras provenientes de diversos campos como el de la psicología, el trabajo social, la teoría social, la educación y la política social (Popkewitz, 2001).

47 Traducción personal.

48 Poder que es menos ejercido a través de la fuerza bruta o represión y más mediante el conocimiento o reglas de la razón, que ordena (y constituye) los objetos a través de los cuales la acción es producida en la vida diaria (Popkewitz, 1998; 2001; Popkewitz y Lindblad, 2005).

Esta re-significan imágenes que justifican plenamente las nuevas formas de administración social y de gobernabilidad del self, tales imágenes implican también la construcción de nuevas “expertizas” o la introducción de diferentes habilidades y destrezas en los profesionales; se evoca constantemente al maestro como aquel profesional que investiga, planifica, clasifica y trabaja en el territorio de la individualidad para lograr en el alumno el «aprendizaje para la vida» (SEP, 2001:103). Todas estas concepciones y requerimientos se apuntalan y concretizan en los programas y currículos escolares así como en las prácticas de los profesores en las aulas, actores que experimentan nuevas ansiedades, nuevas decepciones y sobre todo nuevos principios para la calificación y descualificación, para la exclusión o la inclusión de los sujetos/estudiantes para la participación y acción, tanto en la escuela con en los demás ámbitos de la vida⁴⁹.

En síntesis, la idea de Popkewitz es que existen imaginarios escolares producidos y/o derivados de imaginarios sobre la nación, que sirven para construir espacios o moldes de ideas –el los llama andamiajes– o sistema de conocimientos expertos, que le dan dirección propósito y organización a las prácticas pedagógicas de los maestros en los salones de clase. En esta construcción los discursos que circulan en la escuela –y en general en la sociedad–, son esenciales, ya que son la materia prima de ese sistema de razón que produce en la escuela⁵⁰ nuevos sistemas de exclusión e inclusión.

Por otro lado, Apple (2001) sostiene de manera precisa el que las actuales reformas educativas en todos los países –con tintes neoliberales y neoconservadores– se presentan como constitutivos de los imaginarios actuales en la educación, especialmente en la educación elemental. De ahí que este teórico sostenga que es necesario siempre examinar los diversos movimientos, o las diferentes fuerzas sociales y políticas en conjunto con las tendencias ideológicas que los caracterizan, para entender cómo se construyen los imaginarios en la educación y particularmente sobre la enseñanza y el aprendizaje. Su premisa principal es que los imaginarios no ocurren o no se presentan aislados de esas grandes fuerzas.

Según este autor, en la actualidad en todas las sociedades se están presentando conjuntos nuevos de compromisos y alianzas políticas y económicas; diferentes bloques de poderes se habilitan y refuerzan y tienen una gran influencia que se incrementa constantemente, en la educación y en todos los sistemas sociales. Estas nuevas alianzas abogan por alcanzar estándares más altos de enseñanza y aprendizaje y por conformar una «cultura común», por ello se observan cada vez en mayor medida, diversos grupos de profesionales de clase media comprometidos con la ideología y técnicas de la «accountability» o rendición de cuentas, «measurement» o medición «management» o manejo y administración de sistemas. Tales grupos se esfuerzan por proveer las condiciones necesarias para *incrementar la competitividad internacional* como queda registrado en los diversos documentos de política educativa en diversos países (Apple, 2001; Gimeno, 1997; Noriega, 1996; 2000).

49 Los imaginarios/narrativas del self cosmopolita como lo llama Popkewitz (2001), y el niño/adulto que soluciona problemas son mutuamente contruidos, sus contenidos hablan acerca de la “normalización” de los diferentes y de cómo y quién es una persona razonable. En otras palabras, ciertas capacidades y disposiciones inscritas en el niño/estudiante son continuamente contruidas, siempre teniendo en mente al otro o a los otros, que se encuentran situados “silenciosamente” en oposición a esas capacidades. Con ello se construyen nuevas fronteras, nuevas exclusiones/inclusiones, nuevos criterios para las diferencias.

50 Que finalmente es un espacio político en la medida que el poder circula y opera a través del conocimiento o reglas de la razón, que ordena los ‘objetos’ a través de los cuales la acción es producida en la vida diaria (Popkewitz, 1998; 2001).

Particularmente en México, los imaginarios nacionales vinculados a la llamada calidad educativa, estructuran el terreno en que las diversas políticas/discursos operan en la entidad. Así, al revisar los documentos que producen se encuentra un discurso retórico que precisa cómo se visualiza a la educación, la que deberá ser; *de vanguardia, de calidad, moderna, eficiente, pertinente y equitativa* “capaz de transformarse y readministrarse” (GEDGO/SEP, 2005:6)⁵¹. De ahí que se enfatice en la formación de alumnos y escuelas competitivas y productivas; un lenguaje propio del campo empresarial que pone el acento en el éxito y el desempeño individual.

La emergencia de este lenguaje se encuentra vinculada a otros ensamblajes discursivos que enfatizan o dan refuerzo a un imaginario nacional «romantizado» o parcialmente mitologizado⁵². Al respecto Mc Culloch (1997) argumenta que la naturaleza de las imágenes históricas de la escolaridad ha cambiado, del imaginario dominante de la educación como buena, a salvo y/o progresista (que esta llevando hacia el progreso y la mejora personal y social) esta trasladándose a aquel imaginario en donde la educación es o puede llegar a ser amenazante, enemiga y hasta regresiva, por ello sería necesario implementar “diversas medidas” para así recuperar “lo que se está perdiendo”. De esta forma se logra justificar y proveer de legitimidad las diferentes reformas y cambios en la educación, especialmente en educación básica o elemental.

Los imaginarios acerca de la educación se convierten en sentidos comunes que son altamente efectivos en el logro de ciertos propósitos. Las estrategias para que una ideología se convierta en un imaginario social y por lo tanto en pensamientos de sentido común son claramente discursivas, es algo similar a un «plan de habla» (Apple, 2001) que lleva a que se hable en un lenguaje que todos puedan entender y sin el cuál se sufriría una gran desorientación, por ejemplo, en la actualidad nadie cuestiona acerca de la verdad de la inteligencia, y la genética, tampoco la “verdad” y la importancia de los mercados y el desempeño. Estos conceptos actúan como metáforas más que como guías explícitas para la acción. Los mercados por ejemplo, o las cosas que denotan estos conceptos se acaban convirtiendo en hechos legítimos, a través de diversas estrategias de despolitización, haciendo parecer a los hechos como naturales y neutrales y logrados (y controlados) a través del esfuerzo y el mérito personal. Aquellos que se oponen al mercado o a su lógica, están por lo tanto, por definición opuestos al esfuerzo y al mérito. Se refuerza bajo esta óptica el sentido y la eficacia de las elecciones racionales de los individuos y actores (Apple, 2001).

La relación finalmente pareciera ser, que los imaginarios actuales de una “sociedad justa” y de un “buen estudiante” conducen a la formulación de ciertas propuestas educativas y por lo tanto a la propuesta de una reforma en este mismo terreno, reforma que constituye en esquemas de pensamiento y acción que refuerzan a su vez a estos imaginarios nacionales que contribuyen a agrandar las disparidades y los problemas que en teoría estas mismas transformaciones abatirían.

51 Siglas de Gobierno del Estado de Durango y Secretaría de Educación Pública.

52 Como todo imaginario, el de la educación también se encuentra saturado de metáforas, las cuales evocan –en un imaginario ideal acerca de la enseñanza, disciplina, reverencia, competitividad, casi como en la educación del pasado (Mc Culloch, 1997).

De acuerdo con Apple (2001), quien argumenta que una época de cambios sociales y educacionales como la que se vive en la actualidad, representa una oportunidad para la realización de investigaciones, resulta crucial documentar tanto el proceso como los efectos de los variados y algunas veces contradictorios elementos, que se presentan principalmente en la construcción y apuntalamiento de los imaginarios sociales y educativos, sobre todo en la educación básica, pues es ahí en donde la «fabricación» de jerarquías empieza crearse y a funcionar (Perrenoud, 1990). Además, es ahí donde los maestros y otros profesionales participan en la práctica cotidiana y en la implementación de la política educativa y por lo tanto en la construcción y consolidación de estos imaginarios.

CAPÍTULO III: LA METODOLOGÍA

Introducción

La perspectiva construccionista como reviso en el capítulo anterior, le otorga un rol central a los procesos de construcción, producción y circulación de significados, son estos significados los que constituyen un imaginario social que a su vez delimita prioridades, fortalece, estructura o desestructura escenarios e identidades. De acuerdo con este enfoque, es imposible tomar o captar la realidad –o los fenómenos empíricos– en una forma inmediata y directa, dado que esta es una recreación compartida y experiencial. Sin embargo, la idea de que la realidad está socialmente construida como argumenté en el capítulo anterior resulta incompleta a menos que se intente dar cuenta de cómo ocurre este proceso, por ello, es necesario esclarecer aquellos conocimientos, formas de razonar e interpretaciones de la vida y del mundo en las que se encuentran basados estos razonamientos en sujetos y espacios concretos, como en el caso de los profesores en un espacio formal y simbólico como la escuela.

Reconociendo esta necesidad, numerosos estudios en el ámbito educativo desde hace tiempo han iniciado este análisis; tales estudios parten de la premisa de que el saber y/o creencias que poseen los docentes están socialmente negociados, son históricos, construidos y resignificados cotidianamente⁵³. En este tipo de investigaciones los *discursos*⁵⁴ son tomados como marcos para el pensamiento y la acción que los maestros despliegan para hablar e interactuar con los “otros” en formas significativas. Del mismo modo, estos trabajos revelan cómo los maestros forman y a la vez son formados por las narrativas y los discursos que están disponibles para ellos en el contexto educativo.

Desde esta perspectiva, la enseñanza es definida como un *fenómeno relacional y discursivo* que esta siendo continuamente constituido y reconstituido en la medida en que los maestros se mueven en un conjunto específico de relaciones. En este mismo sentido, los percibidos “problemas en o para el aprendizaje”, no son un evento, más bien son un proceso, producto de la significación y sentido que los sujetos (profesores, alumnos, padres) le otorgan a ciertas cosas o situaciones, pero en definitiva, ese sentido no ocurre de manera individual y solitaria, sino en una compleja red de interacciones sociales (Fernández, 1999; Perrenoud, 2001).

53 Ver pág. 9

54 En este capítulo empleo el uso de itálicas para resaltar palabras o frases. Lo mismo hago con las comillas («»), sólo que ellas las utilizo en palabras o frases del autor al que hago alusión en el párrafo.

Con estos antecedentes, me propuse emprender esta tarea investigativa cuyo propósito central fue indagar sobre los imaginarios –con sus dimensiones ideológicas y culturales–, que acerca de los problemas de o para el aprendizaje escolar y de los estudiantes que presuntamente los poseen, tienen los profesores⁵⁵ de cuatro escuelas secundarias de la entidad. Ello me condujo a observar los referentes principales –representaciones, imágenes, significados y sentidos– desde los cuales los maestros de secundaria están asumiendo y comprometiéndose en la práctica educativa.

De acuerdo al objetivo anterior, este estudio no fue concebido como un proyecto que intentará producir pautas específicas de actuación o cursos de acción determinados para los maestros o para las escuelas a fin de resolver problemas prácticos, más que eso, mi intención siempre fue realizar una revisión crítica de las prácticas pedagógicas expresadas en los discursos de los profesores; un análisis sociopolítico de este campo que pretendiera *develar y problematizar* aquellas significaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se han solidificado en el imaginario escolar y cómo estas representaciones impactan en la con-formación de aquello que es definido como *problema* para el aprendizaje y sobre la constitución de los sujetos/estudiantes. En ese sentido, siempre estuve consciente en que:

La investigación en educación, se presenta como formas de ver, como visiones, como teorías que son suposiciones polémicas y no reglas de comportamiento para prácticos. La utilidad reside en este caso, en ver más allá de lo evidente. En cualquier práctica educativa se entrecruza la influencia de múltiples aspectos y el entendimiento de esa interacción es esencial para comprender la práctica misma. La utilidad se extrae abordando la unidad de la complejidad (Gimeno, 1997:17).

Fue esta necesidad de entender dialécticamente una realidad *polimórfica y compleja* la que me llevó a emplear métodos y técnicas cualitativas de investigación. Tenía claro desde el principio que para comprender lo que «fabrica» la escuela⁵⁶ y en ella los discursos y visiones de los profesores, no bastaba con estudiar programas, roles o métodos de trabajo, era necesario también captar la forma en que los maestros construyen su experiencia, sus relaciones, estrategias y principalmente aquellas significaciones y sentidos a través de las cuales se construyen/constituyen a los sujetos de su intervención; los alumnos y también a sus *problemáticas*. Por lo tanto tuve claro desde el principio que la experiencia de los profesores “no puede ser tratada como un objeto que se mide y observa desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo y de los otros” (Dubet y Martuccelli, 1998:15, citados por Tenti, 2007). Y es el lenguaje como uno de los principales recursos semióticos, el que le posibilita realizar lo anterior.

Por ello, una investigación que intente dar cuenta de qué y cómo se construyen los eventos y los sujetos al interior de la escuela tiene que tomarlo como su principal medio de conocimiento. Ya en otro momento argumenté que existe una relación evidente entre el lenguaje en uso y el orden social, que no sólo lo refleja su lógica, sino que también él mismo forma parte de ese orden social y forma a los individuos conforme a sus reglas en completa interacción con la sociedad.

55 Reitero que con el término docentes en este estudio me refiero a todos aquellos que intervienen en alguna función docente o educativa dentro de los centros escolares o cualquier otra actividad asimilable a ellas, por ejemplo, orientadores educativos, psicólogos y trabajadores sociales.

56 En términos de Perrenoud (2001).

De acuerdo a lo anterior, considero en que para abordar los discursos y fenómenos educativos resulta vital una perspectiva teórica y metodológica, que rechace el punto de vista funcionalista sobre la sociedad, el conocimiento y el comportamiento humano y que tome “[...] como punto de partida, un profundo interés en entender patrones comunicativos y símbolos de interacción que dan forma a la construcción social de la realidad” (Giroux, 1981, en De Leonardo, 1986:50). En este sentido, cuando lo que se pretende es comprender el comportamiento de un grupo de sujetos implicados en un proceso educativo dentro de la escuela, resulta vital captar el propio proceso en su totalidad, así como sus interacciones en la construcción y reconstrucción de sus significados en las condiciones –no sólo materiales, sino básicamente aquellas condiciones de producción de sentido– en que se desarrolla tal proceso. Ello implica “bucear” más allá de lo dicho y hecho, implica interpretar desde lo que se observa y “lee”, implica adentrarse en la estructura simbólica e imaginaria en la que las representaciones y las acciones toman sentido. Lo anterior sólo es posible si se parte desde una lógica investigativa particular, ya que más que “descubrir” eventos, hechos, relaciones, significados e interrelaciones, se trata de encontrar nuevos vínculos e interrelaciones; “reconstruyendo la compleja trama de nexos y articulaciones entre los procesos escolares cotidianos y las significaciones que en ellos depositan los actores involucrados” (Oviedo, 2004).

Así, con el propósito de explorar e interpretar los imaginarios sociales (con respecto a sujetos y problemas específicos) en la vida laboral cotidiana de los maestros, me propuse utilizar para el logro de los objetivos de este estudio, aquellos métodos de investigación social derivados de la *metodología cualitativa*, en particular, aquellos métodos asociados tradicionalmente a la *etnografía* (observación, entrevista semi-estructurada, y análisis documental). No obstante que éste no fue un estudio etnográfico rescato algunas de sus premisas, sobre todo de aquella denominada *etnografía del discurso* (Walker, 2004) o etnografía crítica (Carspecken, 1996; Fisher, 1991; Thomas, 1993; Popkewitz, 1998;). Con esta mirada etnográfica y sin analizar datos observacionales propiamente, realicé un minucioso trabajo de campo para recabar de diversas fuentes datos textuales, los que fueron interpretados y re-construidos desde la perspectiva de aquellas teorías asociadas al *pos-estructuralismo*, especialmente el construccionismo y la teoría crítica, en la esfera educativa llamada por algunos teóricos nueva sociología de la educación⁵⁷

Esta alquimia de perspectivas teóricas que incluye tanto el construccionismo social, el postestructuralismo así como la teoría crítica en educación, me resultaron útiles en el análisis de los problemas sociales y particularmente de los denominados problemas en la esfera educativa, ya que hace referencia a que siempre hay un espacio significativo que provoca ciertos comportamientos y sentimientos y también hace referencia a la sociedad y la cultura como herramientas de significación; los hechos no son comprensibles, ni evidentes por sí mismos sin referencia a estos dos elementos. En ese sentido, este paradigma enfoca su atención a la naturaleza contextual, controversial, e intercambiable y política de las construcciones sociales, ella otorga una importancia de primer orden al lenguaje.

57 Ver capítulo anterior.

Por consecuencia, el enfoque teórico-metodológico al cuál me adhiero en esta investigación se vincula también a la propuesta *deconstructiva* que da prioridad al análisis crítico del lenguaje en la escuela, ello en un intento por realizar un análisis más profundo del tema de estudio y así, evitar lo que Whitty señala: “El sobreénfasis en la noción de que la realidad se construye socialmente parece haber conducido a descuidar las consideraciones en torno a cómo y por qué la realidad se construye de maneras particulares y cómo y por qué ciertas construcciones de la realidad parecen tener el poder de resistir la subversión” (Whitty, 1974:125; citado por Apple, 1990:27)⁵⁸. Fue esta preocupación la que resolví al tomar un punto de vista sociopolítico acerca de la realidad escolar y sus acontecimientos⁵⁹. De esta manera me detuve en explorar cuál es (o son) el actor (es) y los procesos que se consideran cruciales en estas construcciones y en su hegemonía.

Lo expuesto en esta introducción resulta importante por tanto aclaran algunos de los principales supuestos que informan y fundamentan esta investigación y que determinan al enfoque metodológico elegido, dado que “detrás de cada técnica de observación, hay una definición teórica de práctica social, ya que cada observador es capaz de ver sólo aquello que sus propias categorías y esquemas de percepción le permiten ver” (Tenti, 2007:105). En las siguientes secciones trato con más detalle y amplitud la metodología elegida, los sitios de observación y los sujetos de estudio, así como los procedimientos referidos a la selección de técnicas e instrumentos para la recogida de datos, el trabajo de campo y el proceso de análisis e interpretación de la información.

La metodología cualitativa

La metodología sugiere “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor y Bogdan, 1996:15), este modo está profundamente vinculado a la historia personal y de formación del investigador, a sus experiencias y en general a su «contexto de vida». Así, el que yo fuera una investigadora mujer, estudiante, trabajadora social, de mediana edad, mexicana, hija de maestros de educación elemental, son sólo algunas de las dimensiones que impactaron definitivamente en las elecciones que hice en este estudio; comenzando por la elección del tema, la manera de aproximarme a él —de buscar las respuestas— y terminando por la forma en que interpreto o “leo” las *historias/discursos*. Toda investigación en el recorte de la realidad o de los hechos empíricos que realiza supone un recorte valorativo, epistemológico, pero también una postura política pedagógica y finalmente un posicionamiento ideológico. Finalmente considero que como en toda investigación el lugar de los investigadores es tanto una parte de la historia como la historia misma (Fine, 1994). Más si entiendo que lo que mi descripción o interpretación representa es una construcción de mi experiencia como investigadora que habla desde una comunidad y tradición específica.

58 Traducción personal.

59 Este punto de vista si bien enfatiza la naturaleza activa del ser humano y una visión dialéctica del conocimiento, no deja de lado el estudio de las relaciones entre la esfera económica y otros dominios ideológicos, de ahí que se proponga aclarar cómo los símbolos y prácticas de la ideología y de la cultura dominante emergen y son sostenidos en las escuelas —dado que ellos limitan los discursos y las prácticas sociales que median las experiencias escolares (Bernstein, 1977). Sin embargo, tal enfoque rechaza una visión unilateral del poder, del conocimiento y de la dominación, explora en vez de ello otras formas en que estos se manifiestan en la vida cotidiana, por ejemplo, en la producción del significado y de modos o modelos mentales de ser, experimentar, razonar y actuar de los sujetos (Apple, 1990; Popkewitz, 1998; 2001).

Este estudio lo concebí con dos ideas principalmente, de ahí mi elección tanto por el enfoque teórico que lo guía e “ilumina”, como por la metodología que me permite confrontar la teoría con los hechos empíricos y elaborar mi interpretación de ellos:

(a) El mundo que nos es dado y evidente es un producto que esconde otros mundos no visibles de forma inmediata para las personas, cuyo sentido necesita ser interpretado. Es decir, entender la realidad, cuando ésta ha sido construida, necesita de herramientas de interpretación que no vienen dadas por la experiencia directa de los sujetos. El mundo es “una apariencia a decodificar; en cierto sentido es ya un mundo virtual” (Gimeno, 2002:39).

(b) El entendimiento y la comprensión de las experiencias vividas por los individuos en cierto contexto cultural e ideológico, me conducirá a entender cómo se forma/construye el conocimiento y las creencias de los sujetos, ello me proveerá de bases para contribuir a elaborar nuevas visiones; diferentes narrativas/discursos que influyan en la formulación y desarrollo de la política social, especialmente en el terreno de lo educativo.

Los puntos de vista anteriores me proveyeron las bases para que esta investigación haya sido de corte cualitativo, tal paradigma me posibilitó una manera diferente de ver las cosas y entenderlas. En un sentido general entiendo por este tipo de investigación aquel que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1996). De ahí que como método no está interesado en contar y medir las cosas, ni convertir observaciones en números, más bien se interesa por preguntar, interpretar y relacionar lo observado, es decir por construir un sentido a un hecho social profundamente complejo como en este caso lo son los imaginarios en el campo de la educación básica.

Los métodos cualitativos frecuentemente son utilizados para estudiar los *procesos* que subyacen en una serie de relaciones, además ofrecen medios eficientes para explicar o explicaciones alternativas (Reese, Kroesen y Gallimore, 2002), de ahí también su importancia para el estudio de procesos sociales que no se pueden reducir a unas cuantas variables bien delimitadas. Por otro lado, la investigación cualitativa, llamada tradicionalmente interpretativa tiene como antecedente metodológico la descripción, enfatiza la comprensión y la interpretación desde los sujetos y sus *procesos de significación* en contextos particulares. En este caso, tal tipo de investigación me ayudó a explorar y a analizar esos procesos en espacios educativos y específicamente a analizar las creencias, intenciones y motivaciones de los docentes de educación secundaria.

Por todo ello, consideré que la investigación cualitativa me ofrecía el potencial requerido para examinar las particularidades de las creencias de los maestros con respecto a sujetos y problemas específicos. Asunciones que desde el enfoque de este estudio, están formadas (y/o cubiertas) por grandes estructuras, narrativas, discursos e ideologías, pero resignificadas y reconstruida en la interacción cotidiana entre los principales actores escolares. Sin embargo, y aún cuando no registré datos observacionales para explorar cuáles son estos imaginarios y cómo operan las dimensiones nombradas, fue necesario adentrarme en la vida cotidiana de esas “comunidades de práctica”⁶⁰ (McClellan, 2004) y de esta forma, *observar* (desde dentro), como los sujetos y sus problemáticas, son alterados, forjados y constituidos por sus miembros (Denzin y Lincoln, 1994). Ello me brindó elementos para entender y contextualizar sus discursos y los discursos en general, que circulaban en su interior.

Para lograr adentrarme en las experiencias de los profesores fue necesario buscar métodos que “se movieran” más allá de las metodologías tradicionales, que muchas veces no hacen más que dilucidar convenciones comunes o confirmar conocimientos que ya se saben desde hace tiempo (Gergen 1996), *diversos procedimientos* que me auxiliaran a examinar y analizar en las esfera de lo educativo las relaciones entre *lenguaje/subjetividad-identidad/espacio/contexto*, que desde mi lectura teórica constituían los elementos sobre los que habría que voltear para responder mis preguntas de investigación. Al reconocer esta necesidad y sin necesariamente desarrollar el método de análisis del discurso, adopté algunos de los elementos de la llamada etnografía del discurso, la que explico a continuación.

Una etnografía del discurso educativo y docente

Después de tener más o menos claras mis preguntas de investigación y aquellos marcos de inteligibilidad que podrían de manera más convincente servir de base tanto para su construcción como para buscar y encontrar sus respuestas, me inicié en la revisión de aquellos estudios que se habían realizado en educación básica tanto en México como en otros países, desde la perspectiva cualitativa. Fue entonces cuando me topé con los llamados métodos de *etnografía del discurso*, *etnografía crítica* y *etnografía de la ciencia*, todos ellos ponen especial énfasis en el análisis de datos textuales. Hacer etnografía implica comprender los acontecimientos en términos de significados sociales (Atkinson y Hammsley, 1994). En la misma dirección, estos tipos de *etnografía* como métodos de investigación pretenden la lectura/comprensión de los significados sociales y sus representaciones desde la lectura de los diferentes discursos y narrativas que circulan en la sociedad. Por ello, al igual que el método etnográfico convencional, se caracterizan por.

1. Ser constructivos, se construye el sentido, no se descubre; pero además son generativos en el sentido de que crea diversas posibilidades de comprensión, construcción e interpretación; y además reconoce que el elemento subjetivo inunda todo el proceso metodológico (Reynaga, 1998).
2. Poseer un carácter flexible y requieren una constante elaboración de la información, a diferencia de otras aproximaciones que para continuar con otra etapa del estudio se tiene que haber concluido la fase previa (Atkinson y Hammsley, 1994).

⁶⁰ Que como toda comunidad se empeña en el logro de una empresa, además comparte y se esfuerza por mantener representaciones sociales, lenguaje y discursos, modelos mentales, experiencias y creencias (Wegner, 1998).

3. Este tipo de investigación «invita» al investigador a mantener una empatía, tanto con los sujetos de estudio como con los acontecimientos y eventos que le rodean⁶¹, ello en lugar de mostrarse rígido, en un intento por lograr la «imposible» objetividad.
4. Observar y analizar –a través de una descripción profunda y detallada (Corestein, 1992)– tanto el nivel macro o a escala (ya que pretende dar cuenta de la totalidad) y lo directamente cotidiano o nivel micro, ya que es a este nivel en donde los sujetos significan y aprehenden. En otras palabras, se reconoce que el comportamiento, producto de los significados, sólo pueden ser entendidos dentro de un contexto específico.
5. El etnógrafo intenta ubicarse en el lugar de los sujetos investigados, estudia a través de múltiples fuentes y datos, las relaciones e interacciones sociales en su estado “natural” (Atkinson y Hammersley, 1994).

En un intento por elaborar y utilizar un método nutrido de diferentes perspectivas y herramientas, en este proyecto de investigación hice acopio de los aportes de la llamada etnografía de la ciencia (Fischer, 1991) o también nombrada etnografía crítica (Popkewitz, 1998), cuya característica esencial es deconstruir los discursos/narrativas (principalmente científicos y políticos) poniendo atención a sus presunciones, sus fundamentos, sus raíces, sus bases particulares o los contextos sociales desde los cuales son creados y puestos en circulación. Una etnografía de este tipo siempre se pregunta en cómo ciertas visiones y “sentidos comunes” acerca de los sujetos y de los eventos son forjados y mantenidos (Popkewitz, 1998)⁶², en síntesis una etnografía de este tipo dirige su atención a:

- Problematizar la forma en que la producción de hechos objetiviza, mercantiliza o marginaliza a la gente y su conocimiento a través de diversos medios. Entre ellos el lenguaje que trasmite y conforma a la vez criterios de acción y valoración que se instalan en la subjetividad.
- Analizar los discursos hegemónicos que producen verdad, materializando hechos (sociales) y suministrando medidas de certeza, representatividad y significancia.
- Observar los discursos como medios para construir, forjar, mantener la hegemonía de ciertas políticas educativas y con ello la construcción y la «conducción de la conducta» de los sujetos de formación.

61 Algunos autores llaman a tal disposición como comprensión empática

62 De ahí que algunos investigadores vean a la etnografía como un texto interrogativo que enfatiza la división del sujeto tanto en objeto como en sujeto, en un proceso constante de construcción: «el sujeto en proceso» Walker (2004:25) .

Las narrativas más que los datos obtenidos a través de la observación participante, ocupan un lugar importante para la etnografía crítica, en el sentido en que estas «historias colectivas» tienen el poder de crear la «ilusión de verdad» (Hyland, 2004) que forman tanto la identidad individual y comunitaria, como el mundo social. Las comunidades pueden crear sus propias narrativas tanto como las propias narrativas pueden crear a las personas, ello a través de imágenes, símbolos y significados fluidos y contextuales, que generalmente los individuos reconocen y aceptan (Reissman, 1993). La participación en la cultura incluye un entendimiento de los significados de las narrativas/discursos dominantes de esa cultura que crea y apoya un mundo social particular. Entonces las narrativas, no son simplemente historias, son discursos que tienen consecuencias reales para el destino de los individuos, comunidades y naciones (Richardsdson, 1990). Las narrativas crean los «sentidos comunes» como formas de entender el mundo, y también los roles e identidades de las personas dentro de ese mundo (Ricoeur, 1992; Vila, 2005).

Uno de mis objetivos particulares de investigación fue el análisis de la política educativa estatal en vigencia, como discursos y prácticas que producen determinadas visiones, relaciones, maestros y alumnos. Ello según visualicé, me permitiría describir y entender el contexto político de la educación, y observar cómo estas políticas y discursos intersectan con las descripciones o relatos de los profesores de cuatro escuelas secundarias en la entidad. Igualmente me posibilitaría comenzar la exploración de los imaginarios desde un ángulo amplio e ir avanzando progresivamente hacia aquellos aspectos específicos que me interesaban indagar. De esta manera encontré puntos de acuerdo con la etnografía del discurso cuyo propósito es recopilar textos y narrativas que puedan ser analizadas a la luz de contextos más amplios (Walker, 2004).

Por ello algunas herramientas del nombrado método de análisis del discurso aquí van a ser tomadas para hacer la deconstrucción a la que se refiere o apunta la etnografía crítica o la etnografía del discurso: “El punto crítico de este tipo de etnografía es deconstruir los discursos e ideología y ligarlos a un sistema más amplio de hegemonía (Hyland, 2004:100). El método del análisis del discurso como parte de la etnografía, enfatiza la necesidad de contextualizar las sentencias examinando el texto ampliamente. Analiza intensamente materiales textuales con el propósito de poner o dejar al descubierto las relaciones entre el movimiento del discurso y el campo discursivo de la cultura en general⁶³. En resumen, estos métodos *sitúan a los sujetos* que participan en esos discursos, *examinan las micropolíticas* de los actores, identidades y acciones. En este estudio me propuse recopilar y analizar sólo datos textuales recopilados de diversas fuentes, entre éstas; entrevistas, documentos oficiales –programas y proyectos educativos– y datos transcritos de reuniones de los profesores. El análisis de esta manera, se aproxima al denominado análisis del discurso que ha continuación defino.

63 Lo anterior coincide con lo que algunos investigadores sostienen en el sentido de que es necesario conducir las etnografías fuera del salón de clase y de la escuela (Walker, 2004:12). Para estos investigadores, lo que tiende a estar ausente en la teoría social educacional es una teoría de la formación de la política pública como una mediación de «procesos societales» y el «microanálisis de conflictos dentro del sistema educacional». Otros investigadores sugieren que es necesario estudiar las instituciones en orden a «desmitificar la estructura y los procesos culturales y sociales» (Bordieu, Apple, Heron en De Leonardo, 1986). Al hacer esto argumentan, es necesario examinar el amplio tema del poder, aunque igualmente, desde «atrás del salón de clases». Investigadores como Cazden (1991); McDermott (1997, citado en Walker 2004), McClean (2004) y Rattero, (2002) proponen en este mismo sentido, estudiar los «problemas en el aprendizaje» o la «falla escolar» no individualizándola, sino observarla como una producción social y cultural, para ello, sostienen estos teóricos, es necesario analizar contextualmente lo que los maestros piensan, dicen, escriben y hacen con relación a ella.

El análisis del discurso

Diversos investigadores educativos sostienen que cualquier estudio acerca de lo que los maestros saben o piensan, depende del análisis de lo que ellos dicen: “esta relación entre el mundo inherente del maestro y el lenguaje que el maestro utiliza para expresar ese mundo ha proveído las bases para el estudio del conocimiento de los maestros” (Freeman, 1994:77)⁶⁴. En esta postura las palabras de los profesores son tomadas únicamente por su capacidad para revelar las creencias y conocimiento de los maestros y por consecuencia para “representar su conocimiento”. En este sentido, lo que los maestros saben o presuponen puede ser observado en el lenguaje que ellos manifiestan o emplean más específicamente en las entrevistas o en los documentos escritos que producen. De esta manera se puede tener acceso a sus puntos de vista, percepciones y entendimientos. De ahí que el análisis del discurso aporte evidencia de que “los hablantes en una situación de interacción comunicativa de entrevista cuentan con las herramientas discursivas necesarias para presentar y defender sus puntos de vista y la imagen que han adoptado de sí mismos –y de los otros- de su contexto social, y de los «diferentes momentos de su yo»” (Cepeda y Mújica, 2000:78).

Algunos teóricos⁶⁵ van más allá del enfoque representacional del lenguaje, al declarar que “los individuos más que observar la realidad en forma pasiva, realizan una construcción activa de los significados que forman y organizan sus percepciones y experiencias” (Aries, 1996:4), aunque en definitiva acuerdan que tal “realidad” es en sí algo que es producido a través de un proceso continuo que se encuentra regido y controlado por tramas discursivas relativamente estables que aportan a los sujetos una serie de reglas con las cuales se produce el sentido social e individual (Gergen 1996: Shoter, 2002). En esta postura el lenguaje no es una actividad puramente individual, que refleja variables situacionales, sino una forma de práctica social, un modo en que las personas representan al mundo pero también lo conforman y actúan sobre él para preservar o modificar esas prácticas sociales en las que participan.

En ese sentido, el lenguaje como potencial constructivo, incluye tres aspectos de acuerdo con Cots (2000): 1) identidad social –o función de identidad–, 2) relaciones sociales –o función relacional– y 3) sistemas de conocimiento y creencias –o sistema ideacional–. En otras palabras, lo que significa ser una persona o evento, es moldeado por formas discursivas socialmente disponibles, a través de las cuales los sujetos se producen a sí mismos, al tiempo que configuran su realidad (Gergen, 1996). De ahí que no se pueda sostener únicamente el punto de vista representacional del lenguaje, siempre será necesario tener en mente su función productiva, y más aún en el ámbito de la enseñanza elemental, pues es ahí donde el gran mecanismo del lenguaje se afina y consolida, por tanto sus efectos llegan también a tomar forma. Para el tipo de abordaje que me propuse hacer resultaron fundamentales estas premisas ya que se centra en una visión del tratamiento del discurso como texto, como práctica social y como ámbito de manifestación de la lucha por el poder hegemónico en el que se articulan, desarticulan y rearticulan los contextos y las identidades (Fairclough, 1995).

64 Traducción personal.

65 Principalmente aquellos denominados post-estructuralistas (como Shoter (2002); Gergen (1992), Derrida, 1978 y Foucault, 1999), y algunos otros enfocados al ámbito educativo, (Apple, 1996; Bruner, 1986; Popkewitz, 1998).

El método de análisis del discurso presenta un aparato conceptual y metodológico para el análisis de los fenómenos textuales e interactivos. En general se propone observar cómo los textos funcionan dentro de la práctica sociocultural (Fairclough, 1995). Discurso, para los propósitos de este estudio es entendido en primer término como conjunto de enunciados encadenados y construidos mediante determinados principios clasificatorios, reglas normativas y estilísticas (Sieglin, 2003: 175), aunque el discurso aquí también se refiere a lo no dicho, a lo excluido u ocultado, a “otras formas de enunciar, clasificar y construir” (Foucault 1999:73). Los discursos como práctica social específica inciden de manera determinante en la producción y reproducción de la vida social, histórica y cultural (Haidar, 2000).

Como textos, los discursos pueden ser sometidos a diversos procesos analíticos originarios de las ciencias del estudio del lenguaje y del texto. A través de ello se pueden vislumbrar las reglas que estructuran los mensajes de los individuos, y al mismo tiempo estructuran la manera en que los individuos se refieren a sí mismos y al mundo que les rodea, aunque por lo general las personas no están conscientes de los significados que estructuran sus discursos en función de un imaginario social, por ello el análisis de las entrevistas y otros textos, permite al investigador “descifrar fenómenos sociales como concepciones del mundo, valoraciones o normas que no operan en el nivel de la conciencia de sus emisores” (Sieglin, 2003:184). Se trata de buscar significados y sentidos en el mismo mensaje emitido, así como en las formas o maneras en que los sujetos expresan sus discursos (Huso, 2003).

Por otro lado, el método del análisis del discurso como parte de la etnografía enfatiza la necesidad de contextualizar las sentencias, declaraciones o hechos comunicados, examinando el texto ampliamente, analiza intensamente materiales textuales con el propósito de dejar al descubierto las relaciones entre el discurso y el campo discursivo de la cultura y en general del mundo social. En resumen estos métodos intentan: (1) contextualizar debates contemporáneos, rastreando la emergencia de nuevos discursos, revelando los cambios que hacen tales discursos posibles (y para algunos deseables)⁶⁶, y (2) situar a los actores que participan en los discursos, examinan las micro políticas de los actores, identidades y acciones (Bartlett, 2001, citado en Walker, 2004:14)⁶⁷.

66 E implícitamente comparar el tiempo actual con el tiempo cuando la gente imaginaba otros propósitos para la educación.

67 Traducción personal.

Para la etnografía, desde el enfoque que en este estudio se propone, resulta importante examinar las convenciones asociadas con un tipo de discurso particular y observar los límites o aperturas que estos tipos de discursos pueden presentar en la estructuración del sentido y la práctica social. Por ello desde el punto de vista del análisis del discurso, este estudio se propuso explorar el *cómo* y el *por qué* del discurso de “los problemas de aprendizaje” y/o “los niños con dificultades”. En otras palabras, pretendí observar y analizar cómo los maestros hablan acerca de estas temáticas, cómo organizan su habla, sus vínculos con otros discursos en el campo de la pedagogía y la política educativa discursivas, así como el contenido de ésta: es decir, qué dicen, cómo lo dicen y por qué lo dicen, esto último remite al contexto y para ello fue necesario hacer especulaciones⁶⁸ o presunciones acerca de las ligas entre el discurso de los maestros, las ideologías acerca de la diferencia, la práctica en el aula y la constitución de los sujetos/*alumnos*. Este objetivo, condujo en definitiva, a mi objetivo general del estudio el cual era conocer cuáles son y cómo son constituidos los imaginarios docentes respecto a lo que estos mismos actores definen como problemáticas para el aprendizaje escolar y acerca de aquellos que son pensados como sujetos/estudiantes que presentan estas dificultades en su formación.

De acuerdo a lo anterior, las fuentes de las que obtuve el material empírico (discursos) para este estudio fueron los profesores individualmente, los profesores en sus reuniones colegiadas y los documentos –planes, programas y proyectos– de política educativa que marcan el rumbo de la materia en la entidad y especialmente en la educación secundaria; principalmente el Plan Estatal Educativo, el Programa de Educación Secundaria 2006 y el Diagnóstico sobre la educación secundaria en el estado; documento base para la implementación de la reforma educativa en este nivel. A continuación, abordo de manera más detallada aspectos referentes a las dos primeras fuentes de información.

Los sujetos de estudio y sitios de observación.

Los objetivos de la investigación, las características de los fenómenos que pretendía estudiar, junto con mi posición teórica e ideológica fueron determinantes a la hora de tomar en cuenta el universo estudiado. Dado que pretendía observar representaciones, imágenes y significados en un contexto microsociedad y con un nivel de profundidad que me permitiera comprender este proceso y elaborar mi propia lectura de los mismos, y en la búsqueda por la significatividad en lo singular y no la representatividad en lo general, fui definiendo conforme avanzaban las primeras etapas del proceso investigativo el número y características primero: de las escuelas en donde encontraría a los sujetos de mi estudio; es decir los profesores y segundo; el número y características de éstos actores.

68 Especulación aquí involucra jugar con posibilidades de interpretación (Huso, 2004).

Las escuelas y los profesores

De acuerdo al enfoque de investigación cualitativo no existe consenso en cuanto si se debe determinar con anterioridad el tamaño de las unidades de observación, aquí consideré conveniente desde el principio ir haciendo ciertas delimitaciones que me permitieran ir acotando el universo donde encontraría a los sujetos que me proporcionarían los datos para este estudio. Por lo anterior planeé obtener información proporcionada por un conjunto de maestros (ya sea de tiempo completo, medio tiempo y hora clase) y eventualmente personal de servicios educativos (trabajadores sociales y psicólogos) o de apoyo –maestros de educación especial– ubicados en escuelas secundarias públicas, urbanas y de organización completa, es decir con personal administrativo, docente y de apoyo a la educación⁶⁹.

Desde el principio definí que esta investigación sería llevada a cabo en escuelas secundarias del estado de Durango, específicamente en la ciudad capital. El criterio más importante desde el cual se tomó esta decisión es de orden práctico ya que como empleada del sistema educativo estatal se me facilitaría el acceso y la permanencia en los centros escolares. Determiné igualmente, recabar datos para el estudio en escuelas cuyos contextos sociales, económicos fueran diferentes pues sin pretender la generalización como en los estudios cuantitativos, sino la comprensión y el análisis detallado de aquellos significados y representaciones que configuran el imaginario escolar consideré necesario obtener discursos de un conjunto de profesores cuyas escuelas presentaran diferencias en aspectos tales como las condiciones del centro –por ejemplo en la planta física o equipamiento, entre otras–, así como las condiciones socioeconómicas del área donde se encuentra y de sus estudiantes.

También mi interesaba obtener las percepciones de los maestros ubicados en escuelas provenientes de diferentes modalidades administrativas, es decir, al menos una secundaria estatal, una general y una técnica, ello lo considere por que es común en la entidad escuchar comentarios de la población en general, y de los maestros en particular, acerca de diferentes aspectos que distinguen a estas escuelas; entre ellos el nivel académico de los estudiantes y el compromiso de los profesores con respecto a la enseñanza, junto con estas distinciones varía también el reconocimiento y prestigio que la población le otorga a cada una de estas modalidades de secundaria⁷⁰.

En el intento por cubrir un campo lo más diverso posible y de hacer un análisis lo más profundo posible, y dado que en el estudio yo hablo de los profesores en general de educación secundaria entonces, consideré conveniente incluir una muestra heterogénea de maestros que laboraban en estos tipos de secundaria y así observar si las condiciones que he mencionado párrafos arriba tenían algún efecto en los significados, representaciones e imágenes de los profesores que me proponía analizar.

69 Dado que el informe final de investigación posee un formato que no siempre refleja la lógica del proceso real, por la simultaneidad e interrelación de los momentos y toma de decisiones, los tiempos verbales para presentarlos permite distinguir aquello que formó parte de la planeación a aquellos que constituyeron el proceso de investigación, en otras palabras; “la historia de la investigación” (Oviedo, 2004)

70 Así por ejemplo, las secundarias estatales gozan de menor prestigio que las generales y técnicas, estas últimas reconocidas como “mejores” o “buenas” escuelas en el imaginario social, oficial y docente.

Las circunstancias en las cuales se fue dando la investigación y la propia lógica del proceso, hicieron que hubiera algunos cambios en cuanto a lo que había planeado; con respecto al número de escuelas y a las características para su inclusión; cuando se solicitó ante directivos –coordinadores de departamento de secundarias estatales, generales y técnicas en el estado– una entrevista para presentarles el proyecto de investigación y solicitar su colaboración para poder entrar a las escuelas, hubo mayor dificultad para concertar esta reunión en el caso de directivos de secundarias estatales, lo que no sucedió en los otros dos casos cuyos coordinadores mostraron desde el inicio interés y disposición para participar en el proyecto investigativo. Ante la urgencia de empezar con la el trabajo de campo, junto con la determinación de que se podría incluir otra escuela secundaria de cada una de estas modalidades y dejar fuera a secundarias estatales, resolví⁷¹ seleccionar cuatro escuelas en estas dos modalidades, ello me permitiría permanecer aproximadamente dos día de la semana en cada una de ellas dado por un lado, la profundidad –o la información detallada y fluida– que pretendía lograr en las entrevistas y el nivel de confianza que para ello era necesario establecer con los maestros y por el otro, la determinante de que yo realizaría todas las tareas que implicaba la recogida de datos, lo cual hacía mas lento todo el proceso.

Por otra parte, como mi interés giraba en torno a observar cuáles son y cómo son producidos/constituidos los imaginarios docentes respecto a las dificultades en o para el aprendizaje escolar y respecto a aquellos alumnos que son identificados como portadores de estas “problemáticas”, entonces era importante considerar escuelas que desde lo oficial se concibieran como problemáticas con respecto a esta condición; es decir escuelas en donde hubiera gran cantidad de estudiantes percibidos con dificultades para el aprendizaje escolar; el caso contrario también era importante, en otras palabras, había que tomar en cuenta escuelas que desde la percepción oficial estuvieran catalogadas como buenas escuelas o con poco “problema” académico. Esta estrategia me permitió triangular la información identificando ámbitos familiares o comunes así como discontinuidades y quiebres con respecto a las valoraciones de los profesores y el contexto en que estas valoraciones, creencias y percepciones se presentaban. En general ello me permitió una mayor comprensión de los procesos y eventos que registre en cada uno de estos centros escolares.

Por lo anterior determiné hacer el estudio sobre los imaginarios docentes en los siguientes centros escolares ubicados en la ciudad de Durango:

1. Escuela secundaria técnica (turno vespertino o matutino) que desde lo oficial fuera catalogada como centro con gran cantidad de niños con «problemas», y por ello con altos índices de reprobación y/o deserción escolar.
2. Escuela secundaria técnica (turno vespertino o matutino) que desde lo oficial fuera percibida como escuela «modelo» o “de prestigio” con poca “falta” académica o con bajos índices de reprobación y/o deserción escolar.
3. Escuela secundaria general (turno vespertino o matutino) que desde lo oficial fuera catalogada como centro con gran cantidad de niños con «problemas», y por ello con altos índices de reprobación y/o deserción escolar.

71 Hablo en primera persona, sin embargo las decisiones se fueron tomando después de una reflexión en conjunto con mi asesora de tesis.

4. Escuela secundaria técnica (turno vespertino o matutino) que desde lo oficial fuera percibida como escuela «modelo» o “de prestigio” con poca “falla” académica o con bajos índices de reprobación y/o deserción escolar.

En el anexo (3) describo de manera más detallada las características de estas escuelas. Por otra parte, cuando tuve claro los centros a los que acudiría para contactar mis fuentes de información se me presentó otro dilema, en este caso el determinar a cuantos y a cuáles profesores entrevistaría. Tomé la determinación de que fuera una muestra lo más heterogénea y representativa del conjunto tan amplio de maestros que tenía en cada escuela, con ello visualicé también y por propósitos prácticos lograr cuando menos una entrevista por cada academia, así como hacer lo posible por obtener el punto de vista tanto de profesores como profesoras, experimentados o con poca experiencia en la docencia, con normal superior u otra formación, entre otras características. En la sección en donde describo el proceso del trabajo de campo presento más detalles de esta selección.

Las técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Para obtener la información de los maestros, utilicé la entrevista semiestructurada con tópicos generales respecto al tema de investigación. Por la importancia de esta técnica, como la principal fuente de datos para obtener información acerca de la concepción del mundo, los eventos y de *los otros/estudiantes* en un espacio como la escuela, secundaria y acerca de cuestiones más precisas con referencia a aquello que es percibido como obstáculo para el aprendizaje, en el párrafo siguiente me propongo establecer una serie de consideraciones respecto a esta técnica de investigación social.

La entrevista semiestructurada

Es difícil imaginar un estudio sobre los procesos y productos sociales, sin que se investigue qué piensa la gente de sí misma de los otros significativos y del mundo que le rodea, qué significado le otorga a éste, que lugar ocupan las cosas en sus prioridades, cuales son sus motivaciones, metas, creencias, deseos. La entrevista permite trazar un mapa de estas ideas y determinar un sistema coherente de sentido y explicación de ellas. La mayoría de los investigadores «naturalistas» ven a la entrevista como uno de los métodos más poderosos del arsenal cualitativo, consideran que para propósitos analíticos y descriptivos resulta muy reveladora, ya que puede trasladar al investigador al mundo mental del individuo y vislumbrar las categorías y lógicas por las cuales él o ella ve al mundo. En otras palabras logra “llevarnos al mundo vital del individuo, ver el contenido y la modalidad de la experiencia diaria” (McCracken, 1991: s/d).

La técnica de la entrevista corresponde perfectamente con el marco de comprensión desde el cual enfoca tanto el problema de investigación en este estudio como su análisis, es decir el construccionismo, ya que desde un punto de vista teórico, la entrevista está asociada a un cambio en la concepción del conocimiento social de los datos objetivos para ser cuantificados, a relaciones significativas para ser interpretadas. El pensamiento posmoderno y en especial el pensamiento pos estructuralista, “ya no considera el saber como un reflejo de la realidad, sino como una construcción social de ella, basada en la interpretación y en la negociación de símbolos utilizados para hacer referencia al mundo social en la que el lenguaje es quizás el más importante” (Cots, 2000:12). Si se considera este punto de vista entonces, la entrevista es un lugar de construcción del conocimiento en la que el lenguaje en vez de ser un índice de la realidad objetiva pasa a constituirla.

El propósito de la entrevista cualitativa en oposición a la cuantitativa, cuestionarios o escalas de actitud, no es descubrir cuántas y que clase de personas comparten ciertas características, más bien es ganar o lograr acceso a sus categorías culturales, sociales e ideológicas, de acuerdo a como un grupo social se construye a sí mismo y al mundo (Taylor y Bogdan, 1996). Coincido en que la entrevista es un procedimiento básico que permite al investigador educativo identificar cómo y qué es lo que los profesores distinguen cómo valioso, importante, deseado y necesario, en otras palabras sus “disposiciones hacia y las fuentes que las producen” (Jiménez, 2002:40). Por otro lado, a través de la entrevista, especialmente aquella de estructura flexible, es posible observar el conflicto entre los conceptos éticos de la “ideología educativa oficial” y los conceptos *émicos* que utilizan los docentes, la mayoría de los cuales son intuitivos o tienen sus orígenes en la propia experiencia educativa de los profesores (Cots, 2000).

El empleo de la entrevista abierta como técnica de recopilación de datos en un estudio en la esfera de lo educativo presenta muchas ventajas, sin embargo, algunas –además de las ya mencionadas– que resultaron básicas para determinarla como principal técnica de recolección de datos en este estudio son: (1) se cuenta con la posibilidad para preguntas y respuestas exploratorias no estructuradas, de ahí que (2) genera datos variados y abundantes (Taylor y Bogdan, 1996), (3) otorga al entrevistado la oportunidad de comprometerse en una forma de “socialidad inusual” (Connell y Axelrool 1956, en McCracken, 1991); esto incluye la oportunidad de “hacerse uno el centro de atención del otro”, de exponer un caso que otros no escuchan o lo hacen sin interés, por ello; (4) permite la posibilidad de experimentar en los entrevistados una especie de catarsis (McCracken, 1999; Taylor y Bogdan, 1996).

La entrevista en este estudio se desarrolló bajo una guía de temas categorizados en temas más amplios y que invitaban a proporcionar respuestas acerca de opiniones y valores, ello con un enfoque de flexibilidad y apertura que permitiera ahondar o explorar otros temas en la medida que fuera necesario o que el entrevistado lo considerara importante. Conforme se avanzó en la tarea de entrevistar a los profesores, se fueron realizando algunas modificaciones a la guía temática, principalmente en relación a la secuencia de los temas o subtemas, la introducción de otros relevantes o la eliminación de algunos. Tome la decisión conforme fui avanzando que el encuentro entre los profesores y yo como entrevistadora debería caracterizarse por disminuir en lo posible la formalidad para favorecer así la confianza y la comunicación. Para ello, intenté en la primera parte –aunque consumiera un poco más de tiempo aparentemente– conversar con los maestros acerca de su biografía, su experiencia laboral y sus experiencias actuales en la escuela. Las preguntas más complejas o que requerían una opinión y que pudieran comunicar las representaciones o significados acerca del problema investigado, quedaban siempre en el tramo intermedio y final de la entrevista. Algunas veces dada la disposición y para “hablar” por parte de los profesores, y la importancia que se dio a la primera parte de la entrevista, fue necesario regresar, y retomar la conversación.

Un conjunto de datos importante que les solicité a los profesores fueron aquellos relacionados a sus estudiantes, para ello intenté obtener relatos amplios que contuvieran descripciones o comunicaran experiencias completas de algún evento o suceso con respecto a sus alumnos y en especial respecto a aquellos que él mismo definía como con diversas problemáticas para el aprendizaje escolar. Para ello generalmente se les solicitó a los maestros que recuerden un alumno que para ellos era o fue un “problema” o que tuvo “dificultades en el aprendizaje” y que relataran todo lo que recordaran; quién era, qué decía, como lo atendieron, que falló, qué tuvo éxito, qué pasó y qué piensan al respecto.

Esta estrategia me permitió obtener información valiosa para el análisis, se justificó en virtud de lo que sostienen algunos teóricos (Vila, 2005; Shoter, 2002; Huso, 2003), en el sentido de que la gente actúa o deja de hacerlo de acuerdo a como entiende su lugar en las diferentes narrativas que construye para dar sentido a su vida. De acuerdo a este punto de vista la identidad de los individuos –como proceso relacional– se construye por el «traslape» de narrativas y sistemas categoriales, Es común que las personas usen narrativas para apoyar la connotación de las categorías que emplean para describir la realidad que les rodea, sobre todo aquellas categorías que utilizan para describir a los *otros*, en un intento por ordenar y entender actitudes y conductas de los sujetos. De esta forma, para mostrar que los *otros* poseen las propiedades negativas representadas en sus actitudes y conductas, o que *nosotros* somos mejores que *ellos* son presentadas justamente como «estableciendo los hechos» que apoyan sus opiniones acerca de los *otros* (Vila, 2005).

Este punto de vista también lo reconocen Lakoff y Johnson (1991) y Shoter (2001) al sostener que muchos de los conceptos abstractos que utilizan las personas están organizados en términos de metáforas y narrativas comunes que se encuentran enraizadas en sus experiencias. Para otro conjunto de estudiosos que se enfocan particularmente al ámbito docente, los maestros piensan, perciben, imaginan y hacen elecciones morales de acuerdo a estructuras narrativas, esto significa que los maestros tienden a interpretar su trabajo *tejiendo* marcos comprensivos –generalmente implícitos– en que “los incidentes, la gente, las acciones, las emociones, las ideas, y los lugares están todos juntos, interrelacionados y situados” (Huso, 2004:6)⁷². Dentro de estos sistemas los maestros clasifican u ordenan sus experiencias y construyen interpretaciones basadas en sus historias personales, sus posiciones, y ambientes o lugares en que se encuentran.

Como resultado de la revisión de estos enfoques, en este estudio se concluyó que las narrativas tienen sentido en diferentes niveles, no obstante hay uno que puede ser el principal; la gente construye conocimiento a través de sus relatos y las historias –que se cuentan y cuentan a los otros– de sus experiencias de vida (personales y profesionales, fuertemente entrelazadas). De ahí que en esta investigación se considere que los relatos de los maestros sobre prácticas pasadas o actuales en relación a un tema específico, como en el caso de las llamadas “dificultades en el aprendizaje”, pueden servir como un vehículo para entender entre otras cosas, los imaginarios docentes respecto a sujetos y problemas específicos.

Ahora detallo otra estrategia de recolección de datos que pueden complementar la información obtenida por las dos anteriores, es decir a través de la entrevista semi-estructurada que incluyó un apartado solicitando relatos de los profesores sobre sus experiencias respecto a un tema concreto, en este caso los problemas que desde su punto de vista dificultaban o dificultan el aprendizaje de sus estudiantes.

La grabación de reuniones colegiadas

Otra de las estrategias para recopilar datos textuales de los profesores fue la de participar en sus reuniones colegiadas, cuyo propósito principal fuera tratar algún asunto relacionado con las dificultades de aprendizaje o “problemas” que estuvieran experimentando los estudiantes y que dificultaran su formación desde el punto de vista de los profesores. Asistí únicamente como observadora a un promedio de dos reuniones de este tipo por cada una de las cuatro escuelas, ello me permitió recopilar un buen corpus de material que luego fue transcrito, aunque sólo extraigo y presento muy poco de este material en el análisis presentado en los siguientes capítulos, fue de mucha utilidad para sostener las tesis que ahí argumento, en la medida que me permitió triangular la información recopilada en otras fuentes (Flick, 2004)⁷³.

72 Traducción personal.

73 Más adelante retomo este punto.

El diario de campo

Fue uno de los instrumentos que me permitió la recolección y registro de datos. La libreta que determiné para cada una de las cuatro escuelas a las que asistí por periodo de un ciclo escolar, cobró importancia a lo largo de todo este proceso. Registré sistemáticamente cada día que pasaba en la escuela, ahí anoté los eventos que acontecían, junto con algunos discursos que circulaban en su interior entre los profesores, directivos, padres o alumnos. El diario de campo me fue útil para registrar lo que observaba, lo que escuchaba, pero también lo que yo hacía ese día en esa escuela (como participar en alguna reunión, sostener alguna entrevista o simplemente conversar con algún profesor, alumno o directivo). También utilicé el diario para incluir interpretaciones de algún acontecimiento o evento y algunas observaciones o recordatorios acerca de algún referente o dato que tendría que revisar, aclarar o profundizar posteriormente; señalamientos de algún conjunto de datos o eventos con miras a un análisis más profundo. En las primeras visitas a las escuelas fue de gran utilidad para tener en un solo compendio las particularidades y antecedentes –con respecto a datos de los alumnos, docentes, personal administrativo, infraestructura, etcétera– de cada escuela. En las últimas visitas a las escuelas cumplió la función de contener los primeros esbozos de las grandes categorías que iban surgiendo conforme registraba observaciones, pero que no estaban desligadas de lo que anteriormente había leído con relación al tema⁷⁴. El diario de campo permitió en este sentido, una reconstrucción inicial de lo que al principio parecía un poco desarticulado y que en la lógica cotidiana escolar tenía un sentido.

74 Siempre la teoría jugó un papel importante en esta investigación. Al respecto, coincido en que no se observa para luego construir una conceptualización, sino al contrario, es a partir de una conceptualización que es posible observar; en otras palabras, no se describe para hacer teoría, sino se hace teoría para poder describir (Rockwell, 1989, citada por Oviedo, 2004:62).

El trabajo de campo

La inserción en las escuelas

En Agosto de 2006 realicé una visita a la Secretaría de Educación en el Estado, después de conseguir una cita programada con los jefes de departamento de educación secundaria general y técnica, me reuní con estos directivos, esboqué el motivo y algunos puntos sustanciales del proyecto de investigación y les solicité su colaboración para conseguir introducirme en las escuelas. Al mismo tiempo, les expuse las características de los centros y les dije que ellos mismos podrían seleccionarlos. A cada uno de estos coordinadores les pedí seleccionar dos escuelas, una que fuera reconocida como “buena escuela” o “de prestigio” en su modalidad y otra de la que tuvieran la percepción contraria. Algunos días más tarde según lo acordado, regresé por su respuesta. Después de confirmarme su apoyo uno de ellos me planteó varias opciones respecto a la elección de los centros escolares, finalmente la designación la realizamos en ese momento entre ambos. El otro directivo me pasó con un supervisor de zona, el también me propuso varias opciones con relación a la designación de las escuelas (igual que en el caso anterior), en ese momento las elegimos, tomando en cuenta los requisitos planteados y la disposición de los directores y personal de las escuelas, ya que los supervisores cuentan con una idea clara respecto a la dinámica escolar y las relaciones que se gestan en su interior. Al final contaba con la aprobación de la coordinación de secundarias generales y técnicas para adentrarme en cuatro escuelas, dos de cada sistema y dos de cada turno –matutino y vespertino–. Tuve desde el principio la disposición y apertura de estos directivos para colaborar con la investigación⁷⁵.

Después de haber seleccionado las cuatro escuelas, ubicadas casualmente en los cuatro puntos cardinales de la ciudad y algo distantes unas de las otras, me dispuse a conocerlas. Previo oficio de los departamentos correspondientes me presenté con los directores de esta centros, en seguida de aclarar algunas dudas respecto a cuestiones operativas de la investigación y respecto a las estrategias metodológicas que iba a utilizar, me abrieron sus puertas para iniciar con el acopio de datos.

75 El que haya sido empleada de esta secretaría cuya función fue ser apoyo técnico de otra modalidad educativa, y el que tuviera parientes profesores también fueron circunstancias que considero influyeron para lograr este apoyo. Por otra parte, considero que el que yo haya sido una extraña para los profesores entrevistados intervino (de manera positiva) en la cantidad y el contenido de lo que fue comunicado.

Acudí por un periodo de un ciclo escolar a estas escuelas, generalmente permanecía en ellas por un periodo de tres a cuatro horas, aún cuando no tuviera entrevista programada. Fue muy sistemática mi permanencia, generalmente me ubicaba en la biblioteca y eventualmente en los pasillos o en los departamentos de trabajo social, donde colegas –algunas conocidas– desempeñaban su labor. De esta manera me fui introduciendo, diluyendo poco a poco mi carácter de invasora en esa realidad que me resultaba un tanto ajena. No obstante mi carácter no encubierto, me sentía como intrusa, aunque en los primeros meses los profesores, los alumnos y el personal administrativo, generalmente se comportaban “o hacían” como que no me veían, en muy pocas ocasiones se acercaron a interrogarme sobre mi función o mi objetivo en la escuela. Únicamente en una escuela los directores me presentaron ante el personal docente, considero que ello fue porque yo estaba en la biblioteca en ese momento y ahí mismo se iba a desarrollar una reunión con todos los maestros, fue cuando se me presentó, nadie hizo comentarios, excepto algún maestro para expresar unas palabras de bienvenida⁷⁶.

Como mi intención nunca fue minimizar o evitar sesgos que minimizaran las observaciones, lo cual considero imposible, lo que hice fue tratar de involucrarme en la dinámica escolar, generalmente platicando con los alumnos, con las trabajadoras sociales, que fueron de gran ayuda para resolver el problema de la intrusividad, y el personal administrativo, el que siempre pareció en todas las escuelas más renuente y distante hacia mi presencia. Tanto la negociación de la inserción en la escuela, para la realización de las entrevistas, como hacia algunos dilemas éticos y situaciones de distinta índole se fueron resolviendo –no sin algunas complicaciones– a lo largo de todo el proceso en el terreno.

En un contexto de constante capacitación, supervisión y evaluación, dada la implementación de la reforma en educación secundaria, percibí por algunas charlas con los maestros, que se me visualizaba como evaluadora o investigadora pero con respecto a contenidos o prácticas relacionadas a esta reforma que se estaba implementando en algunos centros y en otros consolidando. Ello al principio dificultó un poco la relación que luego sostuve con los profesores.

Por otra parte, más de una vez lo que observaba movió mis estructuras emocionales y valorativas, al observar situaciones que consideré injustas o dañinas principalmente con los alumnos, temí en distintas ocasiones perder la perspectiva sobre cuál era mi papel en ese momento al interior de la escuela. Por último me fue imposible no involucrarme en la dinámica altamente conflictiva de los centros como ya mostraré en el apartado de análisis de los datos, en mi empezó a invadir la sensación de impotencia ante la percepción de falta de solución estructural a situaciones escolares, ya sea porque devienen de otras complejidades mayores o macroestructurales. Sabía que la investigación no iba a revertir o apoyar en situaciones que requerían una respuesta. Más de una vez me sentí defraudada y desalentada por lo que emprendía en ese momento en las escuelas, tan necesitadas algunas veces de soluciones prácticas e inmediatas. No obstante esta situación, poco a poco me fui concentrando en mi objetivo al interior de las escuelas.

76 En este sentido, concluí que la negociación de entrada a las instituciones era como aclara Flick (2004) menos un problema de proporcionar información que de establecer una relación.

Las citas para las entrevistas las empecé a contactar casi después de tres meses de mi inserción en las escuelas, cuando creí que ya la mayoría del personal conocía mi rol en su interior, y cuando había empatizado con algunos profesores, en ningún momento de mi estancia encontré resistencias implícitas o negativas categóricas hacia mis entrevistas o hacia mi permanencia en las reuniones colegiadas, percibí que los profesores lo aceptaban como irremediable dado que ya tenía la anuencia o consentimiento del director. Intenté sin embargo hacer familiar mi permanencia en la escuela, participando en actos como honores a la bandera y apoyando esporádicamente con los grupos cuando faltara algún maestro. Observo que el resultado de esta inserción con dichas características (de extrañeza, pero también de familiaridad) se observa en las entrevistas, ya que los profesores hablan elocuentemente y de manera amplia sobre los temas que interrogo.

La recolección de los datos

Realicé un promedio de 10 entrevistas por escuela, en total logré completar realizar 41. Fueron contactadas a maestros, orientadores educativos y trabajadores sociales, del grupo de los docentes entrevisté a cuando menos uno por academia; es decir, uno de lengua extranjera, uno de matemáticas, uno de español, uno de tecnologías, uno de ciencias, uno de formación cívica y ética, uno de geografía, uno de historia, y uno de asignaturas de desarrollo –artes, o educación física–; aunque en algunos casos (pocos) entrevisto a dos maestros de la misma academia, como en la de matemáticas⁷⁷. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los profesores, se hizo hincapié de que podían solicitarla para revisarla y modificarla cuando ya estuviera transcrita. Ningún profesor lo hizo. Únicamente un profesor se negó a que se le grabara en la entrevista. Los encuentros con este fin tienen una duración aproximada de una hora. Hay tres que se realizaron en diferentes momentos y que sobrepasan este tiempo. Las entrevistas fueron realizadas casi en su totalidad al interior de las escuelas –los sitios donde se llevaron a cabo fueron desde la cafetería, la biblioteca, el patio, o el salón de clases, sólo un maestro accedió (yo lo sugería al momento de la negociación) a ser entrevistado fuera de su horario de clases y fuera de la escuela, en horas libres de los profesores o en horario dedicado a otras actividades como orientación y tutoría, u horas de fortalecimiento curricular. Cinco profesores accedieron a la entrevista sólo si se les hacía a la hora de su clase, es decir mientras los alumnos realizaban algunos ejercicios o tareas encomendadas, ello contribuyó a la mala calidad del audio.

La estructura de la entrevista giró en torno a varios ejes que se desprendían de estos grandes núcleos temáticos⁷⁸:

1. Datos biográficos de los maestros
2. Percepción del contexto escolar
3. Definición de aquello que dificulta el aprendizaje de los estudiantes
4. Percepción acerca de los estudiantes en general
5. Percepción acerca de los estudiantes sobresalientes y aquellos con dificultades para el aprendizaje

⁷⁷ En el apartado de anexos incluyo un cuadro en donde especifico datos sociodemográficos y laborales de los profesores entrevistados.

⁷⁸ Incluyo en el apartado de anexos guía de entrevista.

6. Acerca de su práctica en el aula con alumnos que presentan dificultades.
7. Acerca de las políticas y programas para atender a población con dificultades, con necesidades educativas especiales, para niños en riesgo, o con grupos de población en desventaja.

Por otro lado, y como ya expresé, de acuerdo a la estrategia de investigación planeada, fue necesario recabar datos en las reuniones que los profesores realizaban para tratar asuntos relacionados con sus estudiantes, en especial aquellos que tenían que ver con aspectos disciplinares y de aprovechamiento escolar.

Desde que me presenté con el director o subdirector de cada secundaria, les solicité me informaran acerca de las reuniones que tendrían para tratar asuntos relacionados con los estudiantes, y pedí su anuencia para entrar a dichas reuniones: le especificué lo de la grabación y dejé claro los aspectos relacionados con la confiabilidad y anonimato. En dos escuelas logré involucrarme en la mayoría de las reuniones programadas durante el ciclo escolar, en una de ellas no fue así, la mayoría de las veces porque no me daba por enterada de dichos eventos, fue en esta escuela que mi relación con el conjunto de directivos era más distante y frágil y donde percibí dificultades en su organización, debido tal vez a que es una de las tres escuelas en la ciudad con mayor cantidad de alumnos y de personal.

En otra escuela sólo logré asistir a una reunión debido a que durante el ciclo escolar la programación de éstas fue escasa, no obstante llevarse a cabo otras con diversos propósitos, por ejemplo organizar los concursos escolares, tratar cuestiones laborales o sindicales, o reuniones de academia o actualización, lo que no reunía el requerimiento que yo tenía, es decir tratar asuntos relacionados con los estudiantes, o "sus evaluaciones". Me llamó profundamente la atención que en estas escuelas las reuniones que generalmente se realizan y cuyo actor principal (aunque no presente) es el alumno, se les llame reuniones de "incongruencias" debido a que mayormente se discuten aspectos relacionados con la divergencia de calificaciones de un alumno con varios profesores; sin embargo, aunque el nombre todavía permanece, observé que en realidad las discrepancias con respecto a las calificaciones fue un asunto que cobró importancia secundaria, tomando mayor relevancia la discusión del número creciente de alumnos reprobados o con bajas calificaciones. Las discusiones de los profesores en dichas reuniones no difirieron en cuanto a contenido con lo manifestado por ellos mismos en las entrevistas.

Por las características de la reunión (interferencias, varios maestros hablando a la vez, espacio inadecuado para la grabación, etcétera) estos datos no fueron totalmente transcritos, sin embargo anoté personalmente lo que acontecía, lo que se decía y en especial aquellos aspectos que me parecían relevantes con respecto al tema de estudio, es decir los significados atribuidos a las problemáticas o dificultades en los alumnos para el aprendizaje escolar que en ese momento cobraban importancia en el contexto escolar, dada la información que se les estaba proporcionando a los profesores por parte de los directivos respecto la prueba de enlace, cuya aplicación no tenía mucho tiempo de haberse realizado.

Después de haber analizado estos datos al igual que los provenientes del conjunto de entrevistas realizadas concluyo que es en estos espacios donde se confirman, validan y legitimizan las significaciones imaginarias respecto a los eventos escolares y respecto a los sujetos estudiantes.

En la siguiente sección seré más específica en cuanto a los medios y la manera en todos estos datos fueron analizados.

Las estrategias y el proceso analítico

En la presente sección describo con mayor detalle el procedimiento que seguí para analizar los datos recopilados vía la entrevista y las reuniones de los profesores, también algunas consideraciones importantes que influyeron dicho análisis. Este proceso puede ser entendido mejor a la luz de las aproximaciones teórico-metodológicas que informan esta investigación y que ya se han expuesto en apartados anteriores.

Como toda investigación cualitativa, seguí un proceso inductivo para el análisis de la información. Ello me implicó realizar una serie de acciones específicas para la sistematización primero y después para el análisis propiamente de la información, tal proceso no comenzó al terminar mi permanencia en las escuelas y empezar a revisar las transcripciones, aunque lo fue de manera más intensiva después de haber concluido estas tareas. Concebí inicialmente el empleo de un procedimiento integrado para el estudio de los datos que fueron abundantes, consideré que el utilizar formas complementarias de análisis estaría en mayores posibilidades de un mejor entendimiento del problema de investigación, en este caso de los imaginarios de los maestros en temas y contextos sociales específicos.

La primera forma de o procedimiento a través de la cual leí/interpreté los datos fue el análisis representacional, la segunda correspondió al análisis de la práctica discursiva y el discurso como texto, Retomé para ello algunas estrategias del modelo de Freeman, (1994). Tales procedimientos se detallan a continuación.

El análisis representacional

Dentro de este tipo de análisis las palabras son consideradas como un vehículo para el pensamiento. Las palabras de los maestros son valoradas por su capacidad para revelar su conocimiento y por consecuencia para “representar su pensamiento” (Huso, 2004:734). En otros términos, se considera que lo que los profesores saben, creen o asumen puede ser visto en el lenguaje que ellos utilizan en las entrevistas o en los documentos escritos que ellos producen.

De acuerdo a lo anterior, en este análisis sólo interesa la dimensión referencial de los discursos, es decir el discurso es importante en tanto hace referencia a una realidad extradiscursiva, a unos hechos o acontecimientos a los cuales se refiere. En la dimensión referencial lo que se somete al análisis son los fenómenos referidos por el discurso y no propiamente el discurso (Jociles, 2005). Este tipo de análisis es que mayormente se asocia a la investigación cualitativa, tradicionalmente se ha trabajado con los datos textuales en su carácter denotativo.

Como parte de esta primera fase del análisis de los datos inicié con la organización de los mismos en torno a ciertas categorías de sentido –o unidades de significado–, traté de estudiar con detalle aquellos fragmentos de las entrevistas o de los relatos, que refieren a una misma idea y de reconocer “pautas comunes o discontinuidades” (Jiménez, 2002). Tales segmentos fueron ordenados y codificados, por sus referencias a las categorías que por una parte, fueron construidas de antemano para los fines de la investigación –y materializadas en la guía de entrevista–, y por otro lado, a aquellas que se fueron construyendo a lo largo del proceso analítico y que resultaron de observaciones sobresalientes, a la hora de re-lectura de las transcripciones de las entrevistas, de las notas acerca las reuniones y de los documentos analizados. En otras palabras, las primeras categorías de análisis surgieron de mi guía de entrevista, posteriormente estas grandes categorías fueron dando paso a otras siguiendo las pistas de temas emergentes pero ya provenientes del material empírico que revisé de manera continua y detallada. Intenté captar el sentido *emic* del material recuperando el punto de vista de los profesores, traté en esta primera etapa de ir “dibujando” dimensiones del objeto investigado que me permitieran un primer nivel de identificación y por lo tanto el recorte y manejo del material textual.

Con ayuda del Software Ethnograph versión 5.0 realice la compilación, organización y el manejo de la gran cantidad de datos que habían arrojado las 41 entrevistas con los profesores. Fue también muy útil este paquete cuando visualicé las primeras categorías que me permitían ir agrupando grandes cantidades de material con respecto a un tema en común. Los memorandos fue una de las herramienta de este software que más utilicé; ahí registré durante las primeras fases del proceso de organización y análisis de los datos, las impresiones, asociaciones, ideas, con respecto a un extracto codificado, en ellos fui definiendo lo que luego se convertiría en categorías y subcategorías, al final del procedimiento analítico del material empírico fueron útiles para realizar notas teóricas que explicaban o tenían relación con un conjunto específico de datos.

La tarea en esta fase, como en las siguientes, involucró una numerosa y minuciosa lectura de las transcripciones hasta que un primer boceto de las categorías relevantes para el análisis del fenómeno que estudiaba tomó forma. El objetivo final de esta fase fue hacer conceptualizaciones tentativas para ello fue necesario que los datos agrupados y codificados en categorías y subcategorías se revisaran buscando nexos y vínculos entre ellos buscando siempre su inteligibilidad a la luz de la teoría. Mis tres grandes recortes analíticos que realicé y que luego denominé tres grandes categorías resultaron de esta relectura.

Observé en estos datos que no podía disociar las significaciones y los sentidos que los profesores daban a todo lo que implicaba por un lado el proceso de aprender y enseñar y por el otro cómo se concebían ellos como educadores y a los sujetos a quienes educaban. Por ello decidí trabajar con tres dimensiones profundamente relacionadas entre sí, dado que en cada párrafo o extracto que revisaba había una representación y un sentido acerca de ellas. Lo que iba apareciendo más claro a medida que releía lo datos, era que los denominados problemas en o para el aprendizaje o todo aquello que desde la percepción de los profesores dificultaban la formación del estudiante de secundaria estaba enlazado y dependía además de aquellas representaciones, imágenes y sentidos que ellos mismos le atribuían al acto de enseñar y al proceso de aprender, de igual manera, siempre en estas imágenes había un sujeto/estudiante supuesto del aprendizaje. La información así la empecé a leer/ordenar desde estos tres ejes conceptuales:

- **Primera aproximación:** Desde las significaciones y los sentidos con relación a la enseñanza y al aprendizaje escolar.
- **Segunda aproximación:** Desde las significaciones –modos de percibir, representar, nombrar e imaginar– docentes con relación a los estudiantes.
- **Tercera aproximación:** Desde las significaciones y los sentidos en relación a la problemática percibida de los alumnos con relación a las dificultades para el aprendizaje escolar.

En este proceso de agrupación de los datos, jugó un papel importante el rescate de aquello que los maestros parecían valorar (y lo que decían hacer en consonancia o disonancia con ello) con relación a estas tres dimensiones que me sirvieron como recortes analíticos desde los cuales exploré y analicé el material. Aunque para llegar a ellas antes comencé con una serie de datos particulares que llevan a construir tales proposiciones generales. Este proceso me fue útil en la medida que lo que requería era comprender significados, puntos de vista o perspectivas de los sujetos estudiados.

Después de diferenciar y clasificar los datos por su significación que mostraban con el problema estudiado traté de articularlos con ciertas categorías teóricas o conceptos que algunos habían surgido en la lectura previa y que otros fueron buscados en esa etapa del análisis y que explicaban de manera más clara lo que en ese momento la información discursiva de los profesores me “decía”. Esta ida y vuelta de los hechos y los conceptos, de los observables a la teoría (Oviedo, 2004), y de una a otra fuente de información, es lo que fue permitiendo hacer por mi cuenta una reconstrucción analítica de los datos con referencia a mi objeto y problema investigado.

Dentro del proceso de categorización realicé varias operaciones relacionadas con la triangulación de los datos, tal procedimiento podría proveer validez a mis argumentos y observaciones: (a) examiné la misma dimensión o subcategoría en diferentes conjuntos de datos contenidos en las distintas fuentes –diferentes entrevistas, reuniones colegiadas o notas registradas en mi diario de campo– (b) reconocí una categoría o subcategoría en diferentes partes o extractos de la misma entrevista, sin atenerme únicamente a lo que el entrevistado me comunicaba de manera manifiesta, sino tratando de buscar por ejemplo en el nivel de lo implícito o sobreentendido su significación respecto a un evento o respecto a los estudiantes, (c) contrasté continuamente mis observaciones con respecto a una categoría o subcategoría con distintos puntos de vista teóricos –mis marcos de inteligibilidad– en este proceso busqué explicar o fundamentar las categorías, conceptos y relaciones identificados durante el proceso de análisis.

El análisis de la práctica discursiva

Esta aproximación asume que lenguaje es tanto el vehículo como la sustancia de los significados de los maestros. Para trabajar con los datos de lenguaje el investigador debe observar no solamente *lo que es dicho* sino también *cómo aquello es expresado*, tal perspectiva propone mirar a los maestros como participantes en sus propios sistemas sociales donde:

El lenguaje es una función de esa participación. Las palabras no son expresiones de los individuos sino enunciados de conexión a y dentro de esos sistemas sociales. El lenguaje provee una de estas relaciones. Como datos de investigación ofrece entrar dentro de la interrelación entre el usuario individual y el mundo (Freeman, 1996:74)⁷⁹.

El análisis discursivo desde el enfoque expresivo y pragmático; es decir no representacional, está basado principalmente en el punto de vista trans-lingüístico de los discursos. Por ello, como parte de este análisis traté de analizar el discurso oficial educativo en la entidad y el de los maestros como un sistema social en que los profesores/alumnos participan y a través de ellos son definidos. De esta manera, el estudio de los datos textuales se enfoca principalmente sobre las relaciones creadas dentro y a través de lenguaje. Desde este punto de vista observé el lenguaje como una especie de “fábrica” de relaciones que constituye el conocimiento, creencias y valoraciones de los maestros donde:

Una actividad, tarea, funciones y entendimientos no existen en solitario, ellos son parte de amplios sistemas de relaciones con los que tienen significado. Estos sistemas de relaciones surgen o se originan fuera de y son reproducidas y desarrolladas dentro de comunidades sociales que son en parte sistemas entre personas. La persona es definida por y define esas relaciones. El aprendizaje así, involucra o implica llegar a ser una persona diferente con respecto a las posibilidades permitidas por estas relaciones (Lave y Wenger, 1991: 53)⁸⁰.

El análisis discursivo de los textos desde este enfoque se esforzó por develar las relaciones que se manifiestan en una porción del discurso político educativo y de los profesores. Así, para entender los datos desde esta perspectiva, debí investigar de donde venían algunas de sus palabras; sus orígenes y cómo ellas se encontraban entrelazadas (Freeman, 1996:90). Para ello fue importante remitirme siempre al discurso pedagógico primario (Bernstein, 1996), es decir a aquellos discursos de política educativa y aquellos discursos disciplinarios cuyas “claves de nominación”⁸¹ interpelan a la infancia o a la adolescencia desde la psicología o la pedagogía, enfocando la visión de desarrollo o formación cognitiva.

Dentro de esta aproximación, el habla del maestro fue examinada por lo que ésta significa, analizando las relaciones y los orígenes del discurso desde el cual estas relaciones son definidas. La importancia de este tipo de análisis reside en que se pueden presentar grandes fragmentos de datos y mostrar las características del pensamiento y el razonamiento de los maestros, en especial con relación a sus orígenes y a las voces y relaciones especiales que invocan (Freeman, 1996:112).

En esta fase del análisis, el discurso tiene interés en sí mismo en cuanto a acción discursiva ya sea, por ser producto de una subjetividad que tienen una socio génesis determinada (dimensión expresiva) o por su capacidad para producir conductas y procesos acordes a él (dimensión pragmática). En la primera de las dimensiones; es decir la dimensión expresiva, lo fundamental al hacer el análisis del discurso es que se relacionen sus propiedades con el *ethos* sociocultural de los sujetos o grupos que lo enuncian, mientras que es la segunda dimensión, el énfasis recae en captar los efectos que ese discurso ocasiona en los receptores (Ibáñez 2003). En el penúltimo y último capítulo de tres que incluye el análisis de los datos en este estudio, presento el resultado de este tipo de análisis que realicé con los datos textuales de los profesores: en otras palabras, me enfoco principalmente a mostrar el discurso de los profesores en su capacidad para producir sujetos e identidades específicas en la escuela secundaria.

79 Traducción personal.

80 Citado por Huso, 2003:13. Traducción personal.

81 Retomo la frase de Duschatzky y Redondo (2000: 19).

Más que realizar dos procedimientos analíticos con los datos de acuerdo a estas dos modalidades (representacional y pragmática) que ya he explicado párrafos arriba, lo que intenté fue en un mismo proceso vincular estos dos puntos de vista acerca del discurso, en este caso de los profesores y del sistema educativo. Consciente de que el material discursivo puede ser abordado desde muchas facetas, mi mirada analítica siempre estuvo puesta –más que a sus estructuras elementales (o procesos lingüísticos)– a los argumentos que esgrime y a los símbolos y valores a los que apela (Jociles, 2005), ello me remitía siempre al contexto aquel en donde surge, pero también aquel en donde es puesto en circulación, es decir las escuelas, el aula.

Con estos elementos me propuse acercarme, explorar y sistematizar los elementos que conforman los imaginarios de los profesores en estas «comunidades de práctica» en el ámbito de la educación básica, más específicamente a aquellos imaginarios vinculados a las llamadas problemáticas en o para el aprendizaje escolar y relacionados también a los sujetos/alumnos a los que se les atribuyen tales dificultades.

A continuación en los próximos tres capítulos presento lo que en este trabajo constituye el análisis de los datos. Análisis que fue realizado teniendo siempre en mente una frase de Basil Bernstein que expresa lo importante que es mostrar lo abstracto siempre y cuando esté saturado de lo concreto (1998:193).

CAPÍTULO IV: EL ANÁLISIS DE LOS DATOS, PRIMERA PARTE

Imaginarios y configuraciones discursivas en el contexto estatal

La reforma se necesita porque somos un país de reprobados y se requiere una disminución de los índices de reprobación; el aprendizaje es irrelevante y la formación débil, ambos se expresan como desinterés, rebeldía, bajo aprovechamiento y deserción (SEP/SNTE: 2006:80)⁸².

Inicio el examen de los datos empíricos de esta investigación y por lo tanto, con la exploración de los imaginarios docentes en el campo de la educación básica con este capítulo en donde realizo un análisis del contexto normativo político en el cual la educación secundaria opera en el estado de Durango. Observo estos imaginarios como aquellos esquemas que orientan a nivel estatal hacia una determinada forma de pensamiento y actuación en los profesores, incluyen nuevas disposiciones y reglas de razón, por lo tanto nuevos “sentidos comunes” (en términos de Antonio Gramsci), nuevos “estilos de conducta” (en palabras de Max Weber), y nuevas identidades problemáticas (de acuerdo a Basil Bernstein).

Para examinar cómo se construyen los imaginarios docentes y las nuevas condiciones/problemáticas e identidades en el campo de la educación y particularmente en los espacios escolares en un contexto local, analizo en esta sección varios de los discursos de política educativa vigentes en la entidad, entre ellos, uno de los más citados y difundidos actualmente a la opinión pública en el estado, me refiero al *Programa de Transformación del Sistema Educativo de Durango 2005-2010*. De esta manera, y tomando como referencia principal tal proyecto, distinguiré las tendencias que en la actualidad están estructurando el terreno en que estas políticas/discursos operan en la región. Al hacer lo anterior, asumo como premisa principal que éstos imaginarios no ocurren o no están aislados de las grandes fuerzas políticas e ideológicas que a nivel mundial se intentan consolidar.

82 Conclusiones que se presentan en la Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria y que resultan cada vez más familiares para los profesores en el ámbito de la educación básica.

El discurso pedagógico oficial y su retórica de calidad e igualdad.

El Programa de Transformación del Sistema Educativo de Durango 2005-2010 es uno de los discursos normativos que en política educativa se pretende implementar actualmente en el estado de Durango⁸³, en él se visualiza “la necesidad de una transformación cualitativa del sistema educativo estatal” debido, según se sostiene desde lo gubernamental, a una sociedad en constante cambio en el que esta inmersa la educación y como resultado de las “tendencias internacionales del desarrollo educativo y del contexto nacional de la política social” (GEDGO/SEP, 2005)⁸⁴. A la educación, insisten estos discursos, se le considera como una *acción estratégica fundamental* y como instrumento principal para el desarrollo/progreso estatal.

De ahí, que en el documento encuentro de manera constante, frases retóricas como aquellas que precisan cómo se visualiza a la educación en la entidad; la que deberá ser: de *vanguardia*, de *calidad*, *moderna*, *eficiente*, *pertinente* y *equitativa*, “capaz de transformarse, reinventarse y readministrarse” (GEDGO/SEP, 2005). Al mismo tiempo, se plantea de manera reiterativa, que la educación se desarrolla en un contexto global al cual debe *adaptarse*, tal como lo indica el apartado que describe la perspectiva futura del sistema educativo duranguense:

“ser un sistema eficiente y transparente, *adaptado* a la velocidad de los cambios, [...] que] impulse la formación integral de personas con valores humanos, cívicos, democráticos y asociados al progreso [económico]⁸⁵; basado en estándares nacionales e internacionales de calidad (GEDGO/SEP, 2005: 16).

De este programa observo por principio, dos aspectos:

1. Una inercia respecto a la continuación de los cambios y tendencias globales en materia educativa. Se insiste en la “creación de ciudadanos que se adapten a los cambios globales y se desempeñen a la vez responsablemente [...] a lo largo de toda la vida” (GEDGO/SEP, 2005: 68).
2. Un lenguaje empresarial y organizacional; se hace énfasis en la competitividad, creatividad y sustentabilidad y en la “creación de ciudadanos con espíritu emprendedor”, “tolerantes y exitosos”, en síntesis: “ciudadanos que se desarrollen productiva y competitivamente durante toda la vida” (GEDGO/SEP: 2005).

Por otra parte, desde estas visiones se insiste en la importancia y necesidad de la definición de competencias, tanto de asesores/maestros como de asesorados/alumnos, “con base a logros de aprendizaje y de estándares de calidad” (GEDGO/SEP, 2005:63). La *certificación de competencias* –tanto de los docentes como de los alumnos, como la certificación y acreditación de los programas y procesos educativos–, constituyen otros núcleos de sentido centrales, tanto en este discurso educativo, como en otros de tipo laboral y profesional. Bernstein (1994) llama a todo este fenómeno la «cultura del desempeño» que surge a raíz del diseño de las reformas educativas –y sociales– con una orientación de (y hacia el) mercado.

83 Se ha retomado este documento solamente para su revisión, sin embargo todos los proyectos o subprogramas que de él se derivan, comparten contenido similar, así como la misma lógica/retórica discursiva.

84 Siglas del Gobierno del estado de Durango y de la Secretaría de Educación Pública.

85 Así se relaciona en otra parte del documento (GEDGO/SEP, 2005:8).

Se hace manifiesta en algunas partes de este documento/discurso de política educativa, una contradicción latente ya que por un lado, se hace énfasis –aunque no demasiado– en la necesidad de “centrar los procesos educativos mas en el ser humano que en la economía” (GEDGO/SEP, 2005:8), sin embargo, se enfatiza la formación de alumnos competitivos y productivos, la gestión, supervisión, autonomía de los centros escolares y de sus actores, la verificación de avances y resultados educativo, la optimización de los procesos, la transparencia, la rendición de cuentas y la autogestión de recursos.

Por otro lado, y como parte de este doble mensaje, se observa en estos documentos un discurso orientado a la tolerancia, convivencia armónica y pacífica, conocimiento y entendimiento de los otros, en un mundo que se reconoce como plural y multicultural (GEDGO/SEP, 2005). Sin embargo, este lenguaje propio de la competencia empresarial, pone el acento y un énfasis excesivo en el éxito individual. Que a decir de algunos teóricos educativos críticos⁸⁶ fragmenta a la comunidad mediante el debilitamiento de la sociedad cívica y de los lazos colectivos. En el contexto de las políticas educativas en Durango, observo que sucede lo que diversos teóricos identifican, en el sentido de que: “las reformas por la calidad de la enseñanza concitan los más diversos intereses, hasta el punto de fusionar y confundir en esa aspiración propósitos bastante opuestos y contradictorios” (Gimeno, 1997:33)⁸⁷.

El título de un subprograma de este proyecto: *educación para la competitividad y la productividad con visión internacional* (GEDGO/SEP, 2005: 94), bien podría resumir lo que hasta aquí he expuesto y que tiene que ver con la visión desde lo oficial/gubernamental de los fines y propósitos educativos, que se expresan en diversos documentos de política social y educativa y que se concreta en la frase: *educación para la vida*.

¿Qué se lee detrás de estas frases cada vez más conocidas⁸⁸ para quienes trabajan en el sistema educativo y en general para toda la sociedad?

- (1) La creencia de que la transformación, por lo tanto la reforma del sistema educativo es básicamente un problema técnico que requiere de conocimientos y estrategias específicas o focalizadas, de ahí la importancia de la evaluación, tanto interna como externa, tanto local como nacional y aún internacional. Según los diagnósticos en los que se basa y justifica la reforma en educación secundaria en la entidad por ejemplo⁸⁹, el problema se sitúa ya sea en las habilidades de los sujetos o en las fallas de las escuelas que atienden a estos alumnos, de ahí que la solución se visualice principalmente de carácter técnico.

86 Como Henry Giroux, Sthepen Ball, Michael Apple y Pierre Bordieu.

87 Es una muestra según este autor, de cómo el lenguaje de las reformas logran el refuerzo de un consenso social ante una realidad ambivalente, ocultando el conflicto.

88, Discurso que puede parecer algo ajeno a muchos duranguenses, dada las condiciones socioeconómicas de la mayoría de ellos (ver anexo 2).

89 Ver Diagnóstico de la educación secundaria en el estado de Durango. En Línea: www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/Durango.pdf (página consultada el 16 de Febrero del 2007).

- (2) La creencia persistente de que la calidad y la equidad es una cuestión todavía y principalmente de distribución. Las declaraciones de la política plantean poco el problema acerca de qué clase de educación se ofrece, se centran más en el para quien o el cuanto se recibe de ella –es decir, justicia distributiva (Conell, 1997)–. Menos se observa o se cuestiona la relación de los grupos de estudiantes con determinados currículos, o que sean los mismos conocimientos los que puedan ser la causa de desigualdades sociales al interior del sistema educativo⁹⁰. Ello pesar de todos los esfuerzos que se han implementado desde lo gubernamental, con pocos resultados o efectos para abatir con el tan nombrado *fracaso escolar* o ahora la tan difundida *falta de calidad en la educación*⁹¹.
- (3) La creencia de que con la evaluación mejorarían las escuelas, y por consiguiente el aprovechamiento de los alumnos, aunque hay evidencias de que bajo este modelo lo que se produce es una la legitimación de jerarquías –tanto de escuelas, como de maestros y alumnos– mediante ideologías de mérito educativo⁹². Ball, Fischman, y Gvartz (2003) sostienen que aunque la evaluación fue y es ampliamente usada en los sistemas educativos de todo el mundo, lo que la caracteriza y distingue en la actualidad es que fue diseñada con la racionalidad de constituir el centro de las reformas educativas. Como se observa en los discursos de política educativa en Durango, la evaluación parece tener dos propósitos principales: a) una meta técnica; en el sentido de mejorar la calidad de los sistemas a través del análisis de los resultados y b) una meta política; ya que algunos de los resultados son usados para legitimizar ciertos discursos políticos en relación a los objetivos de la (s) reforma (s) educativa (s) por ejemplo, la de educación secundaria⁹³.
- (4) La creencia de que las desigualdades educativas son sólo un problema de grupos minoritarios desfavorecidos/marginados que necesitan estímulos y apoyos asistenciales. Por ejemplo, en una sola ocasión el Proyecto de Transformación del Sistema Educativo en Durango, plantea que para disminuir los índices de deserción y reprobación en las escuelas de nivel básico (de lo cual se habla en los medios y en los diagnósticos educativos oficiales escandalosamente y ello constituye según se plantea, el fundamento de la reforma educativa)⁹⁴, se deberán “aplicar diversos estímulos de apoyo y asistenciales a los alumnos” (GEDGO/SEP, 2005:63) que presentan o podrían presentar estas “problemáticas”.

90 Ver justicia curricular en Conell (1997).

91 Ver por ejemplo, las conclusiones a las que llegan los diagnósticos y evaluaciones que realiza la SEP, sobre todo, en el nivel secundaria.

92 Ver Fernández (1999); Giroux (2003) y Gimeno (1997).

93 En línea: www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/Durango.pdf (página consultada el 16 de febrero del 2007).

94 Ello se observa por ejemplo, en diversas notas periodísticas como la publicada en el sol de Durango con fecha 10 de Noviembre del 2006 (Sánchez, 2006:1A).

Estas suposiciones que están atrás del discurso educativo en el estado de Durango, emanadas principalmente del *Programa de Transformación del Sistema Educativo de Durango 2005-2010* y de otros discursos que lo anteceden y lo justifican, producen diversos sistemas de creencias que parecen crear a su vez, una estructura de sentimientos en la población en general, y en los profesores en particular, caracterizada por lo un sentido de incertidumbre, riesgo y temor, en torno a la educación pública y a lo que hacen sus principales actores; maestros y alumnos, y más aún en un estado como Durango, en donde se posiciona y visualiza a la educación (desde lo gubernamental/oficial) como la solución a las agudas problemáticas que enfrenta en el aspecto económico y laboral, y el rezago que presenta frente a los estados vecinos⁹⁵.

Todo lo anterior, parece justificar que se afirme constantemente –y mediante diversas estrategias discursivas– la necesidad de *políticas educativas que favorezcan el desarrollo organizacional* (SEP, s/f)⁹⁶, *proyectos con enfoque estratégico* (SEED 2006)⁹⁷, *maestros más competitivos para alumnos con mayores necesidades* (SEP, s/f)⁹⁸. Las escuelas y los maestros ante estas exigencias y apremiados por la demanda de calidad interpretada según los parámetros económicos (Gimeno, 1997) se convierten en una especie de: «empresario [s] burocrático [s]», con las nuevas ideas de gestión tan populares en otros campos del sector público (Connell, 1997; Giroux, 2003).

Para seguir con los antecedentes del discurso político/normativo en la arena educativa duranguense, es necesario ir a otros macro discursos que se generan en otros ámbitos, pero que finalmente se recontextualizan y rearticulan en espacios específicos produciendo reconfiguraciones de sentido en un contexto particular (Ball, Fischman, y Gvirtz 2003; Bernstein, 1994; 1998). Por ello, en los siguientes párrafos establezco un vínculo con estas macro narrativas ya que nos encontramos inmersos en una gran compleja red de relaciones que enlazan lo local a lo global (Popkewitz, 2000).

La Ideología de la educación global o el progresivismo trasnacional

Lo que pasa con la política educativa en Durango, no esta de ninguna manera desvinculada de los acontecimientos en el ámbito mundial, de hecho los mismos discursos oficiales lo reconocen y bogan por seguir o estar “a la altura” de estos eventos. El mensaje del Secretario de educación en el estado lo confirma:

El propósito mismo de transitar hacia un sistema educativo con oportunidades para todos, de calidad y con equidad, orientado a la comunidad escolar, que propicie la formación de ciudadanos duranguenses con visión humanista, carácter emprendedor y nivel competitivo, en los ámbitos local y global, sintetiza y expresa muchos de los planteamientos, que se privilegian en las tendencias internacionales y declaraciones mundiales sobre la educación (GEDGO, 2004: IV)⁹⁹.

Por su parte, uno de los objetivos estratégico del Programa de Transformación del Sistema educativo en Durango plantea que se pretende:

95 Consecuencia de ello es la gran cantidad de población migrante que sale a Estados Unidos en busca de un empleo. Ver en anexos una caracterización de las condiciones socioeconómicas demográficas del estado.

96 SEP [En línea] Diagnóstico estatal de la educación secundaria en el estado de Durango en www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/Durango.pdf (página consultada el 16 de Febrero de 2007).

97 Siglas De la Secretaría de Educación del Estado de Durango.

98 SEP [En línea] Diagnóstico estatal de la educación secundaria en el estado de Durango en www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/Durango.pdf (página consultada el 16 de Febrero de 2007).

99 Siglas del Gobierno del Estado de Durango.

Impulsar una educación pertinente a lo largo de toda la vida, que propicie una formación integral e incorpore la adquisición de competencias que aseguren que los egresados de los distintos niveles educativos se adapten y se desempeñen responsablemente en una sociedad cambiante y globalizada, para que aprovechen las oportunidades de los nuevos mercados laborales y accedan a un mejor nivel de vida (GEDGO, 2005a:17).

Atrás de estos discursos se percibe la “ideología de la educación global” que parece sutilmente sospechar o desconfiar de las instituciones, valores y roles de las instituciones propias mientras celebra las instituciones y valores de muchas otras sociedades (Burack, 2003). Los tipos de relaciones resultantes de esta ideología se evidencian en el discurso educativo duranguense, cuando se habla con énfasis en la reforma o transformación del sistema educativo que propone entre otras cosas, una tecnologización de la enseñanza y el aprendizaje y la diseminación completa de estilos cognitivos y educacionales globales y generalmente de occidente, como en el caso de la enseñanza bajo el enfoque constructorista, que se exhorta persistentemente y por diversas vías, a poner en práctica por parte de los profesores¹⁰⁰, ello según se promueve, en función de la mejora de las calificaciones de los alumnos y en función de una escuela *autogestionaria y competitiva*¹⁰¹

Por otro lado, pareciera que el enfoque de educación global, esta más comprometido en preparar a los estudiantes para competir y desempeñarse más efectivamente en el mercado de trabajo y en una vida llena de herramientas tecnológicas, que en el cuestionamiento de estos eventos. Es decir, no es la educación la que pudiera transformar –aunque parece que esto no esta en duda, ni sería deseable– al “progreso” (que para algunos teóricos en el ámbito de lo educativo¹⁰² socava y limita cada vez más las oportunidades de vida y libertad), sino es la educación la que se tiene que adaptar a lo que la corriente del “progreso” imponga, progreso desde luego, definido desde la visión de los países más desarrollados económicamente.

En el caso de la política educativa duranguense con la educación para todos *con calidad y equidad*, se encausaría: “con una visión de, mediano y largo plazo, a la búsqueda de una competitividad, basada en estándares nacionales e internacionales de calidad y logro educativo” (GEDGO, 2004:11). Para ello se pretende desarrollar en el alumno un “carácter emprendedor e innovador en el actual contexto de competitividad internacional” (GEDGO, 2004:12). Este ensamblaje discursivo remite a una serie de imágenes o esquemas de percepción acerca por ejemplo, de: la sociedad deseable, los fines y prioridades de la educación, los saberes valiosos, los sujetos (profesores y alumnos) apreciados. Lo que conduce a su vez, a desplegar relaciones y vínculos particulares entre los diferentes actores al interior de los centros escolares.

100 Esta orientación se observa por ejemplo, de manera clara, en el Plan de estudios para educación secundaria. (SEP, 2006).

101 Estas configuraciones discursivas tienen una historia; el sistema educativo mexicano desde la década de los 80s se ha sometido a transformaciones graduales, todas ellas bajo el proyecto de modernización nacional. El objetivo desde entonces, ha sido alcanzar una mayor competitividad para conseguir insertarse ventajosamente en el mercado mundial (Noriega, 1996).

102 Como Michael Castoriadis, Michael Apple y Sthepen Ball entre otros.

Observo que la retórica de las políticas de la educación global, celebra la tan llamada *sociedad del conocimiento*, o *la sociedad del futuro* (GEDGO/SEP, 2005; GEDGO, 2005) cuya principal base de su discurso es la relación pedagógica pero expresada en términos de *aprendizaje para la vida*, *profesionalización*, y un rápido y masivo acceso a la recursos de la información y la tecnología. Bernstein (2001) plantea que toda esta elocuencia, que valoriza ciertas cosas sobre otras, tiene múltiples efectos invisibles y normalizantes, y llega a operar como un aparato de control simbólico que continuamente forma y reforma el deseo de los individuos. De ahí, que al igual que este teórico, sostenga que en la actualidad habitamos en una sociedad en donde el discurso pedagógico ha sido (y está) centralmente posicionado, como una agencia –bajo los parámetros del mercado–, de producción social y cultural¹⁰³. Ello coincide con lo que académicos mexicanos han destacado, en el sentido de que todas estas reformas y puntos de vista acerca de la educación buscan la formación de aquello que es definido como la «moderna ciudadanía» y la «competitividad internacional» (Noriega, 1996).

Las soluciones neoliberales a problemas educacionales:

Diversos teóricos efectivamente sostienen que es el mercado lo que esta gestando nuevos tipos de relaciones al interior de la educación, y que es esta última la que adquiere un rol socialmente reproductivo en las sociedades actuales. Ellos enfatizan atrás de este rol, nuevos conjuntos de compromisos, nuevas alianzas y nuevos bloques de poderes con influencia (que se incrementa con el paso del tiempo), tanto en el campo de la educación, como en todos los asuntos sociales. Estas fuerzas son las que constantemente conforman y reestructuran el terreno en donde opera el currículo escolar (Apple, 1996; 2001; Apple, Kenway y Singh, 2001; 2005; Ball, Fischman, y Gvirtz, 2003; Gandin, 2006; Gimeno, 1997).

Este grupo de alianzas esta profundamente comprometido con el capital y trata de solucionar problemas educacionales con soluciones neoliberales de mercado. Los neoconservadores liberales como los denomina Apple (2001), abogan por estándares más altos e incluyen a grupos de profesionales orientados a la clase media principalmente, quienes están comprometidos con la “*accountability*” (rendición de cuentas), “*measurement*” (medición), “*evaluation*” (evaluación de centros y programas), “*management*” (manejo y administración de sistemas)¹⁰⁴ este grupo argumenta, que tales medidas proveerían las condiciones necesarias para incrementar la tan deseada *competitividad internacional*. Esta orientación se encuentra presente en el *Proyecto de Transformación Educativa* en Durango, cuyos objetivos plantean:

Transitar hacia un sistema educativo con oportunidades para todos, de calidad con equidad, orientando a la comunidad escolar, que propicie la formación de ciudadanos duranguenses con visión humanista, carácter emprendedor y nivel competitivo, en los ámbitos local y global, sobre la base de sistemas válidos y confiables de información, evaluación y certificación. (GEDGO, 2004: 13).

Y así, garantizar la “vinculación y articulación permanente a la sociedad globalizada” (GEDGO, 2004: VII):

103 Bernstein llama a la sociedad actual, una sociedad pedagogizada, que en sus palabras, erosiona el compromiso colectivo y la dedicación y el tiempo, es por consiguiente socialmente vacía (Bernstein, 2001:366). Más adelante retomo el concepto.

104 Apple (2001) Es tal este lenguaje que crea algo así como un gran ruido que no deja escuchar ninguna cosa más, se acostumbra uno tanto al ruido que no concibe otra forma sonidos. Lo que evoca se convierte como en un sentido común que cada uno puede entender.

Esta lógica no es exclusiva de la política educativa, si no al contrario, forma parte de metas y estrategias más amplias de políticas y proyectos bienestar económico y social. Sin embargo, la retórica del neoliberalismo insiste en la importancia de la educación para resolver algunos problemas derivados del capitalismo, como la pobreza y el desempleo. En resumen, para algunos teóricos (con los que coincido), *la modernización* en busca de la *calidad* tiene detrás compromisos ideológicos con:

1. *El libre mercado*; en el neoliberalismo el Estado busca crear un individuo quien es un empresario competitivo y emprendedor (Apple, 2001; 2001a; Olossen, 1996) y “perpetuamente responsable y receptivo”¹⁰⁵ (Ball, Fischman, y Gvirtz, 2003). En otras palabras, el Estado actual deberá vigilar o estar al pendiente de que cada uno haga: “una perpetua empresa de sí mismo” (Ball, Fischman, y Gvirtz, 2003), ello conducirá en el ámbito de la educación básica a que los estudiantes “se **reconozcan** como individuos poseedores de un sentido humanitario, con capacidades para solventar sus necesidades básicas de aprendizaje y como personas más libres, responsables y autónomas, con el sentimiento y la imaginación que se requieren para desarrollar el talento y mantener el control de sus vidas” (SEP/SNTE, 2006:117)¹⁰⁶. Lo que parece ser un gobierno de sí mismo, sin gobierno –al menos explícitamente–. Así, el nuevo liberalismo no involucra ya una desregulación y una retirada del estado, sino una re-regulación y un nuevo tipo de rol.
2. *La reducción de la responsabilidad del gobierno* para satisfacer las necesidades de la población, y en general de la educación. Un cambio de responsabilidad colectiva a un individualismo empresarial ha tenido profundas implicaciones para el sector educativo¹⁰⁷ (Giroux, 2003). Ahora la presión eficientista exige utilizar mejor los recursos limitados, con el correspondiente aumento del control sobre el sistema y sus componentes (Gimeno, 1997). Pero además, las escuelas tienen que buscar sus propios recursos, aunque para ello se involucren en actividades comerciales en deterioro de la función formativa¹⁰⁸.

105 Traducción propia.

106 El énfasis es añadido.

107 Dado que el neoliberalismo con su fuerza discursiva y su fuerte influencia política promete un nuevo tipo de libertad no ideológica dado la “fallas de la democracia”, la que representa en sus propios términos la necesidad de un retorno a un estado de los impulsos naturales de individualismo y competición” (Ball y otros, 2003).

108 Ahora, por ejemplo los alumnos venden (y los maestros recopilan y administran el dinero) productos Fuller o Avón, para reunir fondos –Observación y nota realizada en el diario de campo con fecha 06 de octubre de 2006– y conseguir su aportación que se requiere para obtener otros provenientes del sistema federal –véase programa escuelas de calidad. Que como comentario adicional, de acuerdo al Proyecto de transformación educativa en Durango para el 2007 el 100% de las escuelas de nivel básico estarán dentro de este programa–(GEDGO/SEP 2005). Como sostiene Giroux: A menudo, el maridaje entre comercio y educación se produce en escuelas con recursos demasiado escasos para supervisar críticamente cómo se estructura el aprendizaje o reconocer la aparente oferta generosa por arte de magia de las empresas (Giroux, 2003:94).

3. *El reforzamiento de estructuras competitivas de movilidad* tanto fuera como dentro de los centros escolares. Pareciera que la competencia podría incrementar la eficiencia y la responsabilidad de las escuelas (Véase pruebas PISA O ENLACE por ejemplo, con puntajes en la clasificación de sistemas por el rendimiento en alguna materia). Se percibe a la reforma del sistema educativo como la responsable de la labor de mercado posindustrial y las necesidades de una economía global. Davies y Guppy (1997) explican que la currícula concentrada en las relaciones de consumo, solución de problemas, empresarialismo, y las multihabilidades multiculturales son centrales en esta transformación económica.
4. *La popularización de lo que es una forma de pensamiento darvinista y meritocrático*, que expresa –o parece expresar, no abiertamente– que la gente pobre o indígena o desadaptada por naturaleza trae deficiencias –o por causas que escapan a la competencia de lo educativo– y obviamente las pruebas y sus resultados parecen “confirmarlo”. De ahí que las buenas escuelas son las que deben “sobrevivir” y para ello resulta necesaria la generación de múltiples mecanismos de evidencias de desempeño. Ahora, para evaluar las “competencias” la educación se convierte más en una inversión individual, que en una inversión social, “un vehículo de movilidad social para los privilegiados que tienen los recursos y el poder para hacer que importen sus elecciones y una forma de restricción social para quienes carecen de estos recursos” (Giroux, 2003:89).
5. *El disciplinamiento de la cultura y el cuerpo, la creación de identidades específicas* a través de nuevas formas de vigilancia, supervisión, valoración de desempeño y en general diferentes formas de control. En otras palabras, el discurso educativo tanto local como nacional y aún internacional, se convierte en la actualidad en un discurso pedagógico especializado que funciona como uno de los dispositivos más poderosos para la “normalización de las conciencias” y la “fabricación de identidades sociales” (Bernstein, 1998; 2001). Se destaca en los documentos de política educativa en el estado, por ejemplo, un interés por desarrollar en el alumno destrezas de carácter empresarial y que las escuelas se organicen de acuerdo a principios empresariales. Quienes siguen estos principios se les valorará como buenos alumnos, maestros y escuelas. Los mecanismos políticos a través de los cuales se producen las identidades, se movilizan los deseos y las experiencias, adquieren formas y significados específicos en este contexto.

Concluyo y sintetizo lo expuesto hasta aquí, que el discurso de la “nueva modernización”, en México y para el caso que nos ocupa en Durango, adquirió un fuerte tono educacional, subrayando la importancia de altos niveles de eficiencia educacional, y calidad a través de la descentralización de las escuelas, autonomía, disciplina, eficiencia, eficacia, administración, contabilidad y autogestión. Así, el debate en el terreno de la educación básica particularmente, esta dominado en la actualidad por polémicas acerca de estándares/indicadores, pruebas, autonomía escolar, descentralización, rendición de cuentas, nivel de competencias, entre otros aspectos. Desde estas configuraciones entonces, pareciera que el problema y el centro del debate está en el cómo adecuar las instituciones educacionales a las demandas del mercado ya que:

El estado neoliberal, a través del uso de estándares, evaluación y administración de los recursos, pretende restringir a los educadores a tipos particulares de pensamientos, pensamientos que conceptualizan la educación en términos de producir individuos que son económicamente productivos. Educación no es muy valorada por su rol en el desarrollo político, ético y estético de los ciudadanos. En lugar de eso, la meta ha llegado a ser promover el conocimiento que contribuye a la productividad económica y producir estudiantes que son dóciles y productivos. (Hursh: 2001:34)¹⁰⁹.

Los programas para incrementar la eficiencia, la gestión y la contabilidad en las escuelas como el llamado *escuelas de calidad* (SEED, 2006) han llegado a ser la estrategia principal para intentar resolver las declaradas “deficiencias” de la educación pública. Muchas reformas de programas educativos están casi exclusivamente enmarcadas por la ecuación calidad-eficiencia y la complicada conexión entre educación y democracia por ejemplo, frecuentemente ha sido desplazada por prioridades “más urgentes”, por lo tanto, tal como sostienen algunos teóricos:

[...] podemos decir, entonces, que la apuesta ya no se realiza a la formación de un sujeto integro, completo, a la formación ciudadana, sino que se dirige a la formación de sujetos y consumidores, altamente adaptables, que sólo adquieren identidad en su interacción con el mercado (Bracchi y González, 2004:77).

Esta *transformación* educativa y los nuevos saberes que pretende construir se encuentran vinculados con un mercado de trabajo flexible, polivalente, donde la mano de obra necesaria es aquella adaptable a sus nuevas condiciones de funcionamiento. Tiramonti (2000)¹¹⁰ planteaba desde los 90s que la educación es sinónimo de la implementación de un paquete organizacional que se desenvuelve a través de la lógica, la dinámica y las reglas empresariales. Por lo tanto, son los criterios de mercado los que dirigen y rigen la nueva gestión educativa, generando por otro lado, la construcción de nuevas subjetividades vinculadas con el desarrollo de las competitividades, con las capacidades de adaptación y con la construcción de identidades “ganadoras”, tal como se observa en el objetivo de educación básica que estipula el Programa de Transformación Educativa en Durango: “Impulsar una educación pertinente a lo largo de toda la vida, que propicie una formación integral, atendiendo a las necesidades básicas de aprendizaje y promoviendo el desarrollo de habilidades y competencias que prepare a los alumnos para *adaptarse exitosamente* a los entornos académico, social y laboral.” (GEDGO/SEP, 2005: 68)¹¹¹.

Los saberes y aprendizajes en la secundaria, desde la actual política educativa

El Plan de estudios 2006 para la educación secundaria comparte la misma lógica discursiva y semántica de los documentos de política educativa en Durango que ya se han revisado en este trabajo: la búsqueda de la excelencia y la ideología de la eficiencia y la competitividad, tanto de escuelas, maestros y alumnos. Las siguientes visiones resultan centrales también en este discurso específico:

- (a) Un enfoque de la enseñanza de entrenamiento de habilidades y capacidades, en el desarrollo y empleo de tecnología educativa,

109 En términos del Programa Estatal de Transformación Educativa de Durango: “adaptables” y “competitivos” (GEDGO, 2005).

110 Citado por Bracchi y González (2004).

111 La *itálica* la empleo aquí para resaltar.

- (b) *Aprendizaje a lo largo de la vida* para un individuo reflexivo capaz de: *aprender de manera permanente y con autonomía competencias para la vida y el trabajo*
- (c) Competencias que se pueden definir y evaluar permanentemente y de manera periódica dadas las nuevas y cambiantes formas de producción y empleo.
- (d) Modelos de enseñanza basados en la resolución de problemas o en el procesamiento de información
- (e) El constructivismo como forma pedagógica de vanguardia para el aprendizaje escolar, desde el discurso pedagógico oficial.

Así, encuentro más argumentos en este discurso sobre la *modernización* o respecto a la adaptación al mercado de trabajo que sobre la manera de atender las desigualdades o las problemáticas detectadas sobre el aprovechamiento escolar en los diagnósticos educativos en la región. Los adjetivos de eficacia, competitividad excelencia, aparecen al igual que en los discursos que le antecedieron, de manera reiterativa en este programa, además de los enunciados que promueve la necesidad del empleo de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y del desarrollo de proyectos estratégicos y de gestión de los centros escolares escuelas como medios para tener las anheladas *escuelas de calidad*.

Por otra parte, hoy la escuela secundaria en los documentos/discursos de política adquiere dos dimensiones, por un lado, se presenta como necesaria pues brinda la posibilidad de acceder a empleos de mayor calidad y a las áreas o sectores modernos de la economía, y por el otro lado, como insuficiente, pues no asegura a sus egresados el conseguir un empleo en estos mismos sectores. Estos mismos argumentos también se presentan al interior de las escuelas en los discursos de los profesores, quienes parecen agotárseles sus argumentos para motivar a sus estudiantes:

Yo trato de, de hacerles ver que este, en la actualidad eh, el medio socioeconómico, de la... de la población en general está muy competido, hay pocas oportunidades eh, mucha oferta de, de gente que aún cuando ha estudiado no tiene las oportunidades de trabajo que busca y yo les digo si alguien que tiene estudios eh, está batallando para poderse acomodar, integrar en la sociedad con más razón, lo va a tener aquel que no tiene estudios, eso es lo que yo trato de aclararles ya ahorita ya el estudiar, ya no es por cuestiones de que yo quiera o de que casi, casi le diré es una necesidad y eso no le garantiza nada, aún así va a batallar para incorporarse y encontrar su espacio dentro de la sociedad (E205MAEC)¹¹².

112 Es interesante observar cómo el profesor asocia al mundo laboral como premisa para integrarse a la sociedad. Lo que parece dar identidad y pertenencia en la época actuales es la condición laboral. En este sentido, "la falta de trabajo" sería una causa de exclusión social. "La dilución del sujeto por el factor trabajo" y "la dignificación del sujeto por el trabajo" parece ser el resultado de las políticas neoliberales en el ámbito cultural y social (Grassi, E. [En línea]. <http://cdi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/clad/cong6/9nov/123/grassi.pdf> --página consultada el 26 de agosto del 2007--).

Por otro lado, la reforma actual de la educación secundaria, según se señala, pretende adaptarse a las necesidades planteadas por los alumnos, por los profesores, por la comunidad y por la sociedad en general (SEP: s/f)¹¹³, de esta manera se expone a la educación secundaria como un sistema flexible y dinámico, capaz de contemplar las heterogeneidades y necesidades de los diversos grupos que la integran. Sin embargo, en la lógica de la formación de alumnos competitivos y productivos y en los intentos para promover un *ethos* directivo o gerenciales las escuelas, a través los llamados “proyectos educativos institucionales” lo que el discurso educativo parece alentar es un cambio enorme que transita desde las necesidades del estudiante al desempeño del estudiante, y de lo que la escuela hace para los estudiantes a lo que los estudiantes hacen por la escuela. Al igual que los objetivos de la educación media superior, pretende en términos generales que: responda a los requerimientos de *la sociedad del conocimiento, de la globalización, la productividad, la competitividad y el desarrollo sustentable* (GEDGO/SEP, 2005:96).

Lo global, lo local y las escuelas

La reconversión de la política nacional en el área económica y en la arena de lo social a partir de la década de los 90s otorga mayor espacio de acción, al tiempo que se incrementa la participación de los organismos multinacionales de desarrollo como el Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Fondo Monetario Internacional en áreas cruciales del Estado, mediante el aporte financiero y económico para llevar a cabo dichas reformas y así lograr su “modernización” en un contexto de globalización. De ahí, que el gobierno mexicano “Se fue comprometiendo cada vez más con el exterior y redujo su margen de maniobra” (Noriega, 2000:16): En consecuencia el sistema educativo se le asignan un objetivo tácito: educar para el mercado y la competitividad.

De ahí que se observen a nivel local como a nivel nacional y regional, planteamientos políticos de corte neoliberalista, discurso plagado de los valores mercantiles y de la política discursiva de la cultura posmoderna global (Stephens, 1995; Gimeno, 1997). En el contexto de esta visión y estos valores, se promueven movimientos discursivos que eliminan las causas sociales de las desigualdades y logro educativo y limitan las explicaciones a las habilidades individuales y al esfuerzo personal (Giroux, 2003).

Con una ideología concreta dominante y ante las actuales condiciones sociales, el sistema educativo y sus profesores, se encuentran presionados: se le impone un objetivo: adaptarse a las nuevas estructuras de mercado de trabajo y desarrollar aquellas aptitudes en los jóvenes que les permitan ajustarse más fácilmente a los acelerados cambios sociales y laborales, es decir una “formación ajustable”. Pero esta readaptación parece plantear una despolitización de la educación a través de un proceso de resignificación que la convierte en mercancía, subordinándola al mundo productivo laboral (Gentili y otros, 1997). Por otro lado, pareciera que se entiende a la educación como un bien semi-público y se acepta que el estado la garantice mínimamente, siempre y cuando pueda competir libremente con el sector privado para asegurar la eficiencia, la eficacia y la rentabilidad de un sistema de mercado. “Estas nuevas políticas luchan porque en el imaginario colectivo se “construya una identificación entre el sistema educativo y el sistema de mercado, entre la escuela y la empresa, entre las relaciones pedagógicas y las relaciones insumo producto” (Bracchi y González, 2004:80).

113 SEP [En línea] Diagnóstico estatal de la educación secundaria en el estado de Durango en www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/Durango.pdf (página consultada el 16 de Febrero del 2007).

La educación en la entidad esta siendo readaptada al igual que en otros estados. Los imaginarios globales trasladan su lógica y sus principios a los imaginarios nacionales y locales (Popewitz, 2000; Ball, Fischman, y Gvirtz, 2003). El sistema educativo en Durango como institución, esta actualmente produciendo sistemas de gobierno que enlazan de alguna manera, lo local y nacional con lo global, ello a través de discursos sobre valores, prácticas y conocimiento pedagógico. En este caso, los documentos de política en el estado *normalizan* y a la vez pretenden *normalizar* la vida escolar, ello a través de la puesta en circulación de “nuevas pautas de regulación que pre-disponen [en este caso a los maestros] hacia determinadas formas de pensar y actuar (Jiménez, 2002). En otras palabras, todos estos discursos de política educativa no son simples palabras, sino que se materializan en las instituciones educativas en ciertos patrones de conducta y en formas específicas de pedagogía.

En el estado de Durango, al igual que en otras entidades, nos encontramos inmersos en una gran compleja red de relaciones y diferentes discursos sobrepuestos que unen lo local a lo global a través de complejos modelos que son múltiples y multidireccionales (Popewitz, 2000:5)¹¹⁴ y que son constantemente recontextualizados¹¹⁵ –sostenidos y legitimizados– en relaciones y prácticas concretas al interior de diversos espacios, uno de los de mayor importancia, la escuela pública en sus niveles elementales. Esta trama de relaciones y discursos forman parte de los procesos de reforma en la educación, que tienen que ver más con los procesos de legitimización propios de la vida contemporánea, que con la vida cotidiana de las escuelas Popkewitz (1994).

En este contexto de discursos rearticulado y amalgamados, en la arena de lo social y en el campo específico de la educación elemental, que promueven particulares puntos de vista y valores, regreso a una de las preguntas centrales de este estudio: ¿Cuáles son las nuevas construcciones discursivas de los maestros que producen significados y sujetos?, ¿cuáles son esos nuevos imaginarios sobre la escuela (alumnos y maestros)?, ¿qué hace razonable las nuevas orientaciones sobre la práctica pedagógica?, y bajo estos parámetros: para los maestros ¿quiénes son los alumnos que “fracasan”, los estudiantes catalogados como “problema”?

En otras palabras intento observar algunos rasgos del discurso educativo oficial, analizado párrafos arriba y su transformación en los puntos de vista y percepciones de los profesores de cuatro escuelas secundarias en la entidad. Coincido en que:

Para comprender lo que sucede en la escuela hay que observarla al mismo tiempo desde el interior y desde el exterior; Si la miramos sólo desde el interior acabaremos por ver un mundo absurdo en el que se desarrollan rituales que no guardan ninguna relación con la realidad social. Si la miramos sólo desde el exterior, nos arriesgamos a inventarla en lugar de describirla y la mitificamos de acuerdo con presupuestos personales (Lurcart, 1990: 30).

114 Al igual que Popkewitz y Lindblad, (2005) considero que no se da una monolítica y directa implementación de políticas conservadoras o neoliberales, originalmente concebidas en otros contextos y trasferidas a países menos desarrollados, más bien hay una rearticulación e hibridación formada en las luchas entre las fuerzas locales y globales hegemónicas y entre las fuerzas hegemónicas y contra-hegemónicas.

115 La recontextualización supone una transformación o reposicionamiento del discurso en un campo o un ámbito determinado.

De los imaginarios “oficiales” a los imaginarios “alternos” como una segunda vida

En un mundo donde no hay cosas reales, un ser humano se ve reducido a la condición de cosa... el establecimiento de un mundo opuesto (en el que la reducción de los demás a cosa es una fuente de gratificación al transformar una situación punitiva en una situación compensadora) también puede interpretarse como un intento desesperado por rescatar y reintegrar el yo ante la presión acumulativa que amenaza con desintegrarlo. Así la “segunda vida”... se puede interpretar como una defensa y como un medio de reconstrucción al que el yo recurre precisamente antes del desquiciamiento total por parte de las fuerzas opresivas mutuamente realizadas (Podgórecki, 1973:24)¹¹⁶.

Con las premisas que Adam Podgórecki escribió en su análisis sobre las subculturas de las prisiones y los reformatorios polacos, comienzo esta sección, que corresponde a la primera parte del análisis de los datos obtenidos en las escuelas, como parte de este estudio. *La segunda vida*¹¹⁷, fue pensada por este investigador como una reconstrucción del individuo y la sociedad. Proporciona una estructura social alternativa a los grupos; con su propio sistema de valores, de sanciones, de recompensas y de castigos; por ello, puede producir también una nueva identidad para sus miembros.

Lo que acontece al interior de las escuelas donde entrevisté a maestros, registré sus reuniones y me involucre como observadora en sus espacios cotidianos, guarda cierta analogía con la *segunda vida* pensada por Podgórecki. El análisis que realizo con la información verbal reunida, me llevan a sostener la idea de que la escuela, sus profesores y sus alumnos viven una *segunda vida* como una realidad alternativa, construida ante la presión constante de una realidad que está ahí y que es pensada y planificada por otros y que siempre está pronta a reafirmarse como norma. Esta realidad alternativa, es constituida e instituida en la escuela por la necesidad de mantener una solidaridad interna frente a la presión externa o ante el sentimiento de vulnerabilidad experimentado por parte de sus integrantes —maestros o alumnos—. Así, la principal función de esta segunda vida, es mantener la identidad grupal o personal ante la amenaza de su destrucción (Podgórecky, 1973)¹¹⁸.

En este apartado que introduce al análisis cualitativo de los datos recolectados —vía las entrevistas y la grabación de reuniones de profesores— para este estudio, argumento la tesis de que los profesores construyen y viven una especie de segunda vida. En ella son configurados y recreados los imaginarios en relación a *sí mismo* y a *los otros*, al conocimiento y a los saberes escolares, así como a sus formas de transmisión y adquisición. Estos imaginarios son proyecciones de una jerarquía de valores que evalúan y crean a su vez formas de conciencia, identidad y deseo en el ámbito escolar.

116 Citado por Halliday, 2001:218.

117 Utilizo la itálica para resaltar términos y conceptos que son empleados por los autores, profesores o documentos estatales de política educativa.

118 En Halliday (2001).

El concepto de segunda vida o realidad alternativa, es una idea eje que atraviesa los contenidos de las tres dimensiones o recortes analíticos que realizó y presento más adelante a fin de cumplir con mis objetivos de investigación. En otras palabras, cuando analizó los significados y sentidos docentes que son o están en proceso de ser instituidos en la escuela y con ello conformar un imaginario, siempre los enmarco como formando parte de esta realidad alternativa construida y conformada día a día en este caso por los docentes. A continuación expongo las razones que encuentro para sostener esta tesis y con ello, presento este capítulo como introductorio para los tres posteriores.

Conflicto y malestar en la segunda vida

Sentimientos de impotencia, impresiones de amenaza y de inseguridad parecen caracterizar las *segundas vidas* de los profesores en la escuela. Este tipo de malestar es lo que expresan constantemente en sus discursos, así como lo que parece definir los diversos acontecimientos en el centro y en el aula, las relaciones entre los estudiantes y los profesores y entre éstos y los directivos. En la *segunda vida escolar*, los profesores perciben el medio como amenazante o adverso; tanto el escolar, como el social; el medio que les rodea y afecta como maestros y el medio o entorno que rodea y afecta a sus alumnos. Pero además, las relaciones entre maestros-directivos y maestros-alumnos parecen estar constantemente tensionadas. Prueba de ello son las exclamaciones frecuentes del tipo: “a ellos [alumnos] no les gusta que les digan nada, y dicen: ‘ni me digan nada, porque ni me van a hacer a mí nada profe y al que van a regañar va a ser a usted” (E161CIEN527), “de entrada lo ven a uno [los alumnos] como una especie de enemigo en potencia” (E205MAEC278), “es una lucha constante”; manifiestan constantemente varios profesores (as)¹¹⁹ al referirse a su función docente o en general a su labor de enseñanza. Un profesor planteaba:

Sabe que tenemos todo, laboratorio, tenemos canchas, tenemos todo... A: si piensa usted en algún aspecto débil que habría que mejorar si usted fuera el próximo director o ¿tiene [la escuela] puras fortalezas? E: ¿que será? ¿En cuanto a la infraestructura? A: no no en general, maestros, alumnos, todo, organización E: otra vez la organización de la escuela... otra vez, es que se perdió la confianza mmm... muchaa... sentimos como que “oye este: hay que ver como va este como va este otro” [se refiere a preguntas de los directivos con respecto a los estudiantes], en lugar de mmmm... A: ¿como competencia? E: no no es competencia, eso no es competencia, noo sino ¿cómo se diría? Mmm se podría decir, es que no puedo manejar esa palabra, seríaa que **quieren estar presionando**, yo lo siento así, yo cómo maestro: de que **la dirección están presionando de que ustedes, ustedes, “es que ustedes los maestros tienen la culpa ustedes son los que fallan”**, vamos a hablar: “oye es que están fallando los muchachos no me trajeron tarea”, es que profe implemente otra técnica. **Siempre están sobre uno y cuando... nomás no se hace nada con los muchachos** (E161CIEN346)¹²⁰.

119 A menos que haga alusión directa a un maestro o maestra en particular, en adelante me referiré únicamente como “profesores”, en el entendido que con ello incluyo a profesoras también.

120 * Con la letra A seguida de dos puntos distingo al entrevistador y el inicio de una pregunta o comentario, con la letra E seguida de dos puntos al entrevistado y su respuesta, comentario o consulta.

* Utilizo [] para señalar comentarios de mi parte.

* Las comillas (“”) indican un discurso referido directo que el entrevistado reproduce en la entrevista.

* Cuando el entrevistado deja inconclusa una expresión o corta de forma repentina su relato, empleo puntos suspensivos (...), cuando los encierro entre paréntesis, indico que el relato es continuo o presenta enunciados o anteriores.

* En algunas ocasiones resalto con **negritas** alguna palabra o frase en el contexto del análisis (o tesis) que realizo (o sostengo) en el párrafo anterior o posterior del documento.

* La pausa corta en el discurso del profesor (es) la marco con una coma (,).

* Incluyo en el fragmento cuando el entrevistado repite una palabra, hace énfasis en una letra, o toma tiempo para construir la siguiente frase, alargando un sonido por ejemplo.

En el mismo sentido es el comentario de otra profesora cuando expone estar *desesperada* por la actitud de los alumnos, los que *cada vez están peor*: “no se les veee o sea no se ve como que digan ¡ah lo hicieron inconscientemente!, ¡no!, se ve que ya lo hacen con toda la intención. Entonces **por eso es que, que eso resulta aquí como que, como le digo muy muy muy estresante** porque se dan situaciones que **ellos mismos se dan cuenta y en esos casos el director no ha hecho nada**” (E105INGL521).

Algunas metáforas y términos frecuentemente utilizados durante las entrevistas (por los profesores) para caracterizar cómo perciben el medio o las condiciones en las cuales están desarrollando su labor, dan cuenta de esta sensación conflictiva y de amenaza: *luchando contra corriente, navegando, batallando, el caballito de batalla, enemigo en potencia, lucha constante*. La idea también acerca del estudio *como defensa* que se exhibe constantemente en los discursos, parece expresar también un escenario hostil o bélico. Estas metáforas habitualmente utilizadas por la mayoría de los profesores me ayudan a comprender cómo la gente, en este caso los maestros, construyen y entienden su experiencia. Ellas mismas me permiten vislumbrar los modos en que estos profesionales actúan o proceden respecto a lo que consideran o viven como “problema”.

Como parte de este ambiente que refiere hostilidad, documenté también múltiples referencias en las narrativas de los profesores que manifiestan cierto disgusto en cuanto a las actuales normativas que derivan del discurso de la reforma en la educación secundaria y de la política escolar acerca de la evaluación y la mejora continua, que van de la mano con las exigencias de rendimiento al interior de las escuelas. Más concretamente; encuentro en la segunda vida que construyen los profesores en la escuela, una gramática y una semántica resistente a los objetivos educativos, promovidos vía los diversos proyectos educativos vigentes. Es así, como empiezan a conformarse lo que aquí llamo realidades alternativas, con significados y sentidos que ponen en duda aquellos que comunican explícitamente los discursos de política educativa y los proyectos educativos en la educación secundaria que de ella emanan. Las narrativas de los maestros se encuentran saturadas de comentarios como: “Entonces hay situaciones en las cuales se toman modelos nada más y se presumen esos modelos a nivel mundial y hasta nivel nacional, *pero la realidad es otra* (E361MATE718)¹²¹. Es esta “otra realidad” percibida, la que en este trabajo le nombro *realidad alternativa o contra realidad* (retomando el término y su sentido de Podgórecky, 1973)¹²². Que puede compararse a aquel mundo al que se refería Goffman quien declaraba que “donde quiera que se imponen mundos se desarrollan submundos” (1994:300). Lo que los profesores refieren acerca de los cambios en su práctica pedagógica, que desde la política educativa deben afrontar, parecen confirmar esta condición de obligación, más que de convicción.

121 La itálica la empleo para resaltar términos o frases en el texto que son transcritas originalmente.

122 En Halliday (2001).

Los datos analizados en este trabajo me permiten afirmar que existen o se están presentando un conjunto de reacciones producidas tanto por los maestros como por los alumnos frente, por un lado, a la angustia de catástrofe ante la crisis o lo “irremediable” y por el otro, frente a las exigencias institucionales u oficiales de rendimiento, todo ello en el marco de una educación que parece alentar la *obediencia* y el *cumplimiento* como virtud (Belgich, 2006). De esta manera, sostengo que en los centros de educación secundaria, coexisten realidades irreconciliables, representadas aquí como *vidas paralelas* y que surgen para enfrentar los procesos de acomodación y re-acomodación de discursos normativos externos a fin de seguir sobreviviendo (tanto por parte de los profesores como de los alumnos). Estos procesos llevan a que se presente en el sistema educativo lo que Bernstein (1998) llama una pedagogía con rasgos esquizoides¹²³, y que como característica principal en estas escuelas posee una construcción de un *nosotros* cada vez más alejada de unos *otros*.

Esta conflictiva que crea cierta estructura de sentimientos en cada uno de los actores escolares, incide fuertemente sobre la construcción de las imágenes, representaciones y prácticas de los profesores en las escuelas secundarias, así como en la reconstrucción de sus sentidos y significados de todo lo que comprende el proceso pedagógico. Por otro lado, esta *realidad alternativa* apuntalada día a día por los diferentes actores escolares reafirma ciertos significados y produce otros en relación al aprendizaje y la enseñanza escolar. La construcción de esta realidad experimentada por maestros y alumnos –aunque en este estudio se observa la experimentada por los profesores– es inseparable sostengo, del sistema semántico en que se halla codificada tal realidad. El lenguaje¹²⁴ de los maestros y en especial su habla, es una de los más poderosos sistemas codificadores y por lo tanto no sólo un medio de reflexión sobre las cosas, sino un medio de acción sobre las cosas, ello en la medida que produce realidad, entendida como *un edificio de significados* que constituyen una cultura (Halliday, 2001).

Así, para adentrarnos a esta realidad alternativa, construida “desde adentro”¹²⁵ es necesario retomar el lenguaje, los discursos y las narrativas que generan en este caso los maestros, ya que son el vehículo que mantiene, modifica y reconstruye la realidad subjetiva. En lo que hablan y lo que narran los maestros podemos introducirnos al mundo que “silenciosamente se da por sentado” (Berger y Luckmann, 1991) y que en este caso, conforma las *vidas paralelas* o *segundas vidas* en la escuela¹²⁶.

123 Idea que se retoma en otros apartados de este análisis

124 Que como se ha sostenido en este trabajo el lenguaje no consiste en oraciones, consiste en el texto o en el discurso; como intercambios de significados en contextos interpersonales diversos.

125 Por ejemplo, con relación a “los de afuera”.

126 Como en la segunda vida –en los reformatorios– de Adam Podgórecki también la escuela se encuentra cada vez más cercana a los barrotes o las aulas a parecer celdas. Resulta muy simbólico que las escuelas visitadas para este estudio las aulas, sobre todo las de primer año tuvieran barrotes, en otras se estaban instalando, ello como medida de seguridad, para que “no se roben el equipo de enciclomedia” (comentó un profesor). Equipos que se incrementan en los centros escolares, dados los objetivos de la reforma educativa en este nivel.

Realidad imaginada y lenguaje

Todas las proposiciones que expresan los maestros adquieren un sentido, en virtud del cual se va configurando y reforzando una *realidad pensada* o *realidad imaginada*. Las entrevistas/conversaciones con los maestros construyen y mantienen esta realidad, “hablando” diversos elementos y momentos de la experiencia y asignándoles una posición definida en el “mundo real”. El lenguaje objetiva al mundo plantean Berger y Luckmann (1991), transforman la experiencia en un mundo coherente, es ese mundo el que intentan comunicar al entrevistador, al tiempo que realizan ese mundo en el doble sentido de *aprenderlo* y de *producirlo*. La realidad subjetiva en este sentido, se puede transformar mediante una recontextualización de los discursos (Bernstein, 1994) que da lugar a una resignificación de la experiencia, por lo tanto a otra realidad subjetiva¹²⁷.

Como ya he planteado en otros lugares en este trabajo¹²⁸, el lenguaje en este caso de los profesores, no es un simple reflejo de la realidad o un ingrediente que “da cuenta de ella” sino constituye una especie de vehículo semiótico (tal vez el principal), que produce y renueva los significados en los espacios en donde se desarrolla el trabajo docente. La realidad que en este caso he llamado alternativa, es una especie de anti-sociedad en la que se intercambian y refuerzan significados vía el lenguaje, los que por lo general son inaccesibles o poco comprensibles para otros grupos. Una antisociedad es: “Una sociedad que se establece dentro de otra como alternativa consciente a ella, es un modo de resistencia, que puede adoptar la forma de simbiosis pasiva o de hostilidad activa, e incluso de destrucción (Halliday, 2001)”.

¿Por qué propongo que en la vida escolar se manifiesta, se produce y se vive una segunda vida, o una realidad alternativa?¹²⁹, y si es así: ¿alternativa respecto a qué o en comparación con qué? Las siguientes líneas presentan algunos argumentos que intentan contestar, aunque de manera preeliminar a estas interrogantes, ya que pretendo aportar más explicaciones para sostener esta idea.

El discurso de los maestros caracterizado como el discurso/narrativas de “los de adentro” es similar y comparte ciertas reglas de competencia, verbales, gramaticales, argumentativas o retóricas. Generalmente este discurso está en oposición al discurso oficial, representado, defendido y preservado en las escuelas por los directivos y coordinadores de área. Aunque en ocasiones no se manifiesta esta característica abiertamente o directamente, tal discurso sufre una conmutación al mantener “restos” o manifestaciones del primero. En otras palabras el discurso original (oficial) sirve de base para el discurso actual de los maestros pero resignificado.

127 Por tanto, reconozco la importancia del lenguaje como organizador de la experiencia, así como también la importancia de la experiencia en la conformación del lenguaje.

128 Ver apartado de referentes teóricos o marcos de inteligibilidad en los que se basa la investigación (capítulo II, pág. 21).

129 O varias segundas vidas, como la de los maestros y la de los alumnos y sus familias.

En la escuela, al igual que en la *segunda vida* de los reformatorios polacos (Podgórek, 1973)¹³⁰, hay un contexto de resocialización constante pero con sus propios elementos, estrategias y principios, que apuntalan las premisas que dan origen a las realidades vividas, o *realidades alternativas*, que surgen como una *contra-realidad*, constituida generalmente en oposición a una regla o imaginario establecido y compartido – y que lucha por su hegemonía–. En este sentido, lo que observé es que en las escuelas, tal como sucede en las *segundas vidas*, los significados *re-construidos* ponen en duda los significados de gran parte de los discursos oficiales que desde el ámbito gubernamental se construyen y apuntalan constantemente. En otras palabras, los maestros, o en su caso el grupo de los alumnos (generalmente aquellos que han sido nombrados como *problemáticos* o *con dificultades* para el aprendizaje), constituyen, construyen sus vidas, sus posiciones, sus estrategias, sus valoraciones al margen de lo instituido.

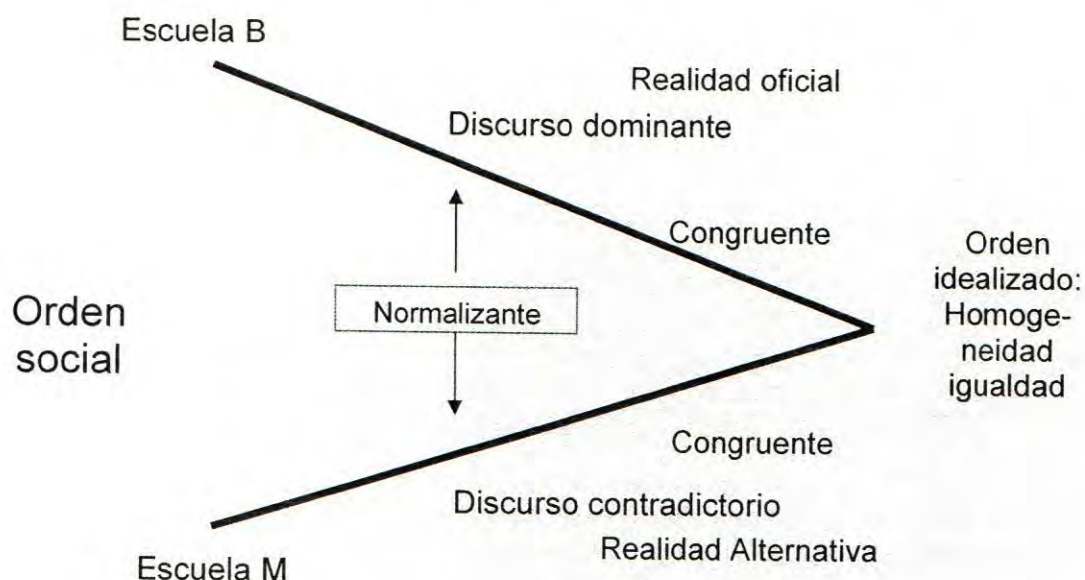
Por ello, señalo que en la escuela se viven en realidad tres *segundas vidas* la de los maestros, la de los alumnos y la de la escuela en su conjunto. Lo significativo no es tanto en que medida se alejan las realidades construidas por parte de estos actores de la *realidad oficial*, – *imaginario oficial*– o percibida por los que dirigen el sistema educativo y sus políticas, sino la fuerza o grado de tensión, primero: al interior de estos dos grupos (maestros y estudiantes) y segundo: con el discurso e imaginario oficial. No es que estén ajenos completamente, ya que sin el primero no existirían los demás sino que son variantes de una única y misma *semiótica social* (Halliday, 2001). Pueden expresar distintas estructuras sociales, distintos imaginarios colectivos pero son parte integrante del mismo sistema social.

La figura 1 sintetiza las premisas anteriores y muestra de manera más específica como visualizó la realidad escolar, compuesta por un imaginario oficial y uno escolar o alternativo, que se encuentra generalmente, en oposición del primero. Los significados atribuidos a este último, son los que me propongo explorar en las páginas que siguen, ello sin dejar de observar las relaciones o vínculos que se presentan entre ellos. Regresando a la figura que representa la escuela y las realidades alternativas, registro que la escuela B representa a las escuelas concebidas en el imaginario colectivo y oficial como “buenas escuelas”, la escuela M es aquella que se le concibe en el grupo de “malas escuelas”¹³¹. Los relatos y discursos que examinó en este apartado analítico corresponden a grupos de maestros incluidos en estos dos “tipos” de escuela.

130 En Halliday, 2001.

131 Aunque aquí retomo el imaginario respecto al “tipo” de escuela, para representar de manera simple las realidades construidas, el mismo esquema puede incluir otras significaciones, por ejemplo el imaginario respecto al niño “problema” y el niño “ideal”.

Figura. 1 ESCUELA Y REALIDADES ALTERNATIVAS



En la escuela B el discurso que circula (y las acciones de los actores) es concebido desde lo oficial y desde la propia escuela, como congruente. Se pretende que éste sea el que domine a la mayoría en todos los centros escolares. En la escuela M el discurso (y las acciones) que desde lo oficial se promueve, parece ser contradictorio para los propios actores escolares, es su propio discurso y acciones las desde su punto de vista, son bastante congruentes, ello, de acuerdo a la realidad percibida (y construida día a día). Lo contrario sucede para los portadores del discurso oficial, es decir, lo que se genera en la escuela M, es bastante contradictorio en comparación con lo esperado y promovido desde lo oficial, o desde lo observado en las escuelas B. Los discursos en estos dos tipos de realidades, construidas y “vivas” desde lo oficial y desde lo cotidiano en las escuelas, normalizan la vida social y a los sujetos que en ellas se desenvuelven. Finalmente lo que se pretende en una y otra realidad es la homogenización, como una manera de mantener un equilibrio, ante la realidad pensada o imaginada.

En suma, ¿qué es lo que caracteriza a estas realidades alternativas, construidas en cierta oposición a la realidad que desde lo oficial/gubernamental se promueve, y cuyo elemento constituyente es el lenguaje/discurso cotidiano?¹³² A continuación, identifico y explico a algunos elementos centrales que en conjunto intentan responder a esta interrogante.

¹³² Ya que insisto en este punto; el lenguaje no ejerce únicamente una función de representación del mundo, sus objetos y sus relaciones, sino, contribuye a construirlos: Decir cómo se llama algo por ejemplo, en la segunda vida, no es simplemente nombrarlo o “hablar de eso”, sino es, en un sentido “real”, convocarlo a ser como ha sido nombrado. Y ello es así, porque la función primaria del lenguaje es precisamente construir “mundos humanos” (Pearce, 1995).

Jerarquía, identidad, resistencia en la realidad construida

Los siguientes párrafos sintetizan los principales rasgos que identifiqué en la *segunda vida escolar* concebida como aquella realidad que es pensada y construida día a día por los actores escolares:

- (1).- El resalto o predominio de la estructura y de las jerarquías sociales. El mantenimiento del control y la autoridad resultan elementos centrales y constituyentes en estas contra-realidades, en ellas se construyen representaciones cristalizadas y legitimizadas de las jerarquías, los estilos de dominación y los conflictos que se despliegan en este caso, en el escenario de los programas y proyectos educativos. En la escuela estas representaciones parecen traducirse en el dominio explícito e implícito de las normas que vigilan los todos los de la vida cotidiana escolar. En esta trama normativa es que queda registrada la subjetividad de los diferentes actores escolares. La lucha por el poder/control, implica una lucha por el ser (ya que emergen identidades desde las *historias* contadas en su interior). Los maestros de las escuelas a las que acudí como investigadora, sostengo, reproducen estas estructuras.
- (2).- Cierta preocupación por la definición y la defensa de la identidad social mediante una ritualización de la jerarquía social de lo que pasa en las dos *segundas vidas*: la de los maestros y la de los alumnos), que surge como contra-realidad a la realidad pensada y defendida por los primeros. Cada actor; cada profesor, cada padre, cada alumno posee su lugar, su identidad y su razón de ser, en y desde los cuales se comparten valores y se modelan conductas tanto individuales como colectivas. En la *segunda vida* escolar, “las formas simbólicas conforman un campo común donde se conjugan imágenes ideas y acciones” (Cardarelli y Rosenfeld, 2000:21); que producen a su vez territorios de deseo y deseabilidad (Popkewitz, 2000).
- (3).- En estas *realidades alternativas* existe una concepción especial de los otros significativos, también de la información y del conocimiento (en cierta medida mantenida en secreto al menos no declarada abiertamente o divulgada abiertamente), se participan en dos juegos, se cumple con lo establecido, pero se transgrede la norma, y se vive con cierto poder sobre la realidad imaginada. Más aún, se ponen en juego complejos sistemas y estrategias de supervivencia, que en definitiva ayudan a mantener la cohesión de la identidad y a proveer un sentido de equilibrio y/o seguridad.
- (4).- Para que sea efectiva esta realidad alternativa o en otras palabras para mantener esa especie de *mundo opuesto* vital frente a la presión de *otros mundos*, los sujetos mediante su interacción definen y validan permanentemente un patrón sistemático de significados. Para ello, los códigos, definidos como aquellas “gramáticas semióticas específicas que regulan la adquisición, reproducción y legitimación de las reglas fundamentales de exclusión, inclusión y apropiación, mediante las cuales y a través de ellas los sujetos se crean, posicionan y oponen de manera selectiva” (Bernstein, 1994:58) resultan fundamentales en el mantenimiento de la realidad. Ellos proveen orientaciones a situaciones o eventos específicos. Estilos particulares de significación y orientaciones codificadoras específicas son utilizados consciente e inconscientemente, con propósitos estratégicos para mantener una realidad social particular, también como defensa o medio de protesta y/o resistencia.

(5).- La función principal de estas realidades alternativas son, en síntesis: expresar, simbolizar el orden social, y este orden es un orden especialmente jerárquico. No es una visión del mundo ligeramente distinta, es una realidad alternativa que resulta potencialmente amenazadora si no coincide con la propia: por ejemplo, cuando los profesores hablan acerca de un alumno en términos de: “no me gusta lo que dicen”, o “como habla” o “lo que hace”, simboliza el motivo subyacente de: “no me gustan sus valores”. Por otro lado, parece que la realidad alternativa conformada por profesores y alumnos –cada uno por separado– genera la ilusión de eficacia sobre la realidad, e implica una ligera reducción de las complejidades a las que se enfrentan de manera creciente y cotidiana.

Hasta aquí he intentado mostrar porque considero que la realidad construida por los profesores conforma lo que puede definirse como una realidad alternativa, saturada de significados y sentidos, que la sociedad directa o indirectamente, a través del lenguaje docente instituye en la escuela básica. Del mismo modo, sostengo que los imaginarios que circulan en estas realidades alternativas escolares son diversos, sin embargo; para propósitos de este estudio serán analizadas tres dimensiones relacionadas entre sí, que constituyen la base de muchas más significaciones en el terreno de la docencia.

Este proyecto investigativo contempla el *análisis acerca de qué y cómo llegan a experimentar los maestros su trabajo en relación con problemas y sujetos específicos, así como del contexto cultural y social que constituye y al mismo tiempo da sentido a lo que estos actores perciben y significan*. Por ello, la parte analítica en este estudio se centra fundamentalmente en aquellas dimensiones que considero constituyen la sustancia de los imaginarios docentes y en especial a aquellos relacionados a sujetos que desde los profesores presentan dificultades para acceder a los contenidos y saberes escolares. Por lo anterior, las tres aproximaciones o recortes analíticos que propongo a fin de cumplir con el objetivo anterior son:

- Primera aproximación: Desde las significaciones y los sentidos con relación a la enseñanza y al aprendizaje escolar.
- Segunda aproximación: Desde las significaciones –modos de percibir, representar, nombrar e imaginar– docentes con relación a los estudiantes.
- Tercera aproximación: Desde las significaciones y los sentidos en relación a la problemática percibida de los alumnos, con relación a las dificultades para el aprendizaje escolar.

En el apartado siguiente abordaré el primer recorte analítico de este estudio, el cual resulta fundamental para avanzar en los dos siguientes. Por ello, revisaré aquellos imaginarios en la segunda vida de los profesores, que identifican y constituyen a la enseñanza y el aprendizaje en los centros escolares. Sin embargo, para llegar a ellos, iniciaré con el análisis de los imaginarios oficiales con respecto al tema, en tanto que constituyen la *base* de los imaginarios docentes en este estudio¹³³. En otros términos, intento siempre ver el nexo entre lo estructural y lo cotidiano, entre *lo oficial* y *lo real*, como definen los profesores a lo que viven diariamente en la escuela y en sus salones de clase.

133 Como lo explico en la página 92.

El imaginario oficial sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar

Los imaginarios oficiales sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar, a través de una serie de estrategias, como son las políticas didácticas, constituyen y normalizan a sujetos específicos en la escuela; ello, mediante la reproducción y reforzamiento de una cultura pedagógica hegemónica, saber cada vez más importante para la producción cotidiana de la *gubernamentalidad*, entendida como la conducción de la conducta de los individuos de acuerdo a un estándar social establecido (Caruso, 2001). Por otra parte, la enseñanza y el aprendizaje siempre involucran cuestiones acerca de propósitos, criterios para la acción y acerca de la aplicación de recursos (incluyendo autoridad y conocimientos) y finalmente acerca de la responsabilidad y las consecuencias para la acción. El como se racionalicen estos temas desde el Estado resulta crucial en la formación de los sujetos y en su habilitación o deshabilitación, exclusión e inclusión en la dinámica de lo social.

No es mi intención realizar un análisis exhaustivo acerca de estas representaciones, no constituye mi objetivo de investigación, corresponde abordarlos porque ayuda a comprender los significados y sentidos docentes con relación a sus estudiantes y los problemas que surgen en su formación. Me interesa por tanto, situar las principales disposiciones epistemo-pedagógicas, como discursos fundantes que rodean la enseñanza actual en educación básica, y su sentido actual, como una forma de introducirme en el análisis de las condiciones de los sujetos adolescentes y jóvenes en la entidad y los mundos simbólicos e imaginarios que les producen y están produciendo. Establecer el sentido que tienen estas construcciones que rebasan la institución escolar y la resignifican, me ayudan también a establecer como se generan y definen los nuevos problemas asociados a los estudiantes en la educación secundaria y su presunta relación con aquello que se nombra como *dificultades en o para el aprendizaje y el fracaso escolar*.

Asegurando el futuro

En términos de Basil Bernstein (1999; 2001) en una sociedad totalmente pedagogizada, es decir, una sociedad constituida por procesos pedagógicos, se da una tendencia creciente hacia la integración entre la pedagogía y los diversos procesos culturales y sociales promovidos y dirigidos por el Estado¹³⁴ y mediados por las fuerzas del mercado y la demanda de altos niveles de innovación tecnológica. Resultado de esta combinación los imaginarios oficiales sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar en México, parecen asumir como un destino inevitable – pero además deseable– la globalización económica y política en el país. De ahí que la educación tome un papel fundamental y aparezca como condición indispensable en la emergencia de un modelo de crecimiento y desarrollo acorde a las nuevas reglas y demandas del mercado, el cual, plantea un perfil productivo basado en condiciones de competitividad de la economía mundial (Buenfil, 2003). Este perfil vislumbra recursos humanos hábiles para manejar con eficiencia las nuevas tecnologías surgidas del conocimiento y avance de la ciencia (SEP, 2001).

134 Coincido con Popkewitz y Lindblad (2000; 2005) en el sentido de que el Estado en lugar de ser una entidad que ejerce el poder, se entiende como una serie de relaciones a través de las cuales se construye la gobernación de los ciudadanos.

El *aprender a aprender* de esta manera, se convierte en una de las demandas esenciales al sistema educativo en tanto “es condición indispensable para tener acceso a los beneficios del desarrollo y mantenerse actualizado” (SEP, 2001: 47). Al ciudadano moderno se le concibe como aquel actor que puede intervenir y participar en la construcción de la nación, de manera libre y democrática; en el ámbito de lo educativo y escolar, es el niño o adolescente actual que: “desarrolla el trabajo en equipo y el fortalecimiento de las actitudes para intervenir en una sociedad democrática y participativa” (SEP, 2006: 9). Además, también en México: “el niño escolarizado es aquel que en el futuro llega a convertirse en un adulto cuya forma de pensamiento y actuación le permiten moverse en el mundo transnacional de los negocios, la política y la cultura como en casa” (Popkewitz, 2001:202)¹³⁵. Así, la *razón* y el *saber* como aclara este autor, parecen dominar el futuro a través de sus reglas que disciplinan la individualidad del presente¹³⁶. En otras palabras, es a través del conocimiento —o aplicación de reglas universales que generan principios para el actor y la agencia— que se tiene un cierto dominio del presente a fin de garantizar el futuro¹³⁷. De ahí, que los contenidos de los discursos políticos tengan esta orientación; “Pensar en la educación que queremos es equivalente a reflexionar sobre la sociedad que deseamos, el futuro que esperamos construir”, en otras palabras: “Acciones hoy para el México del futuro” (SEP, 2001)¹³⁸.

Para lograr el control del futuro a través de la educación básica, tal como lo plantean sus propósitos principales, intenta la administración y la producción cultural de individuos que trabajan sobre sí mismos mediante “la mejora continua” (Popkewitz, 2001), de ahí que los programas de educación secundaria en México planteen que: *Uno de los propósitos de la educación básica es la formación de individuos capaces de aprender de manera permanente y con autonomía* (SEP, 2006: 20). Como parte de esta misma táctica, y teniendo como telón de fondo las narrativas actuales sobre la enseñanza y el aprendizaje, se pretende abarcar a todos los sujetos incluidos en la educación formal y enseñar lo mismo a *todos*, se considera que los procesos cognitivos son los mismos en todos los educandos y que las diferencias se desarrollan con sus niveles de desarrollo y el tipo de experiencias a las que se les ha expuesto. Este conocimiento proviene de las teorías/discursos del desarrollo y de la psicología que han jugado un papel fundamental en los procesos de constitución de la infancia moderna y la escolarización (Narodowski, 1994). Ello es así, debido a que no simplemente han contribuido a describir las “realidades” acerca del crecimiento infantil en determinada cultura, sino son ellos los que han participado directamente en la construcción de tales realidades, ya que:

[...] al mismo tiempo que procura [n] proponer explicaciones acerca de los mecanismos que dan cuenta del desarrollo psicológico, colabora [n] en la producción de tipos específicos de desarrollo subjetivo a partir de un discurso pedagógico normativo. Afirmar que la escolarización constituye una forma de gobierno del desarrollo de los sujetos implica afirmar que las prácticas escolares producen cierto tipo de desarrollo cognitivo en los sujetos constituidos en sus prácticas (Baquero y Terigi, s/f: 3).

135 Traducción propia.

136 Popkewitz (2001) insiste en que la escuela es el sitio central en que la identidad es construida/constituida para ligar la identidad nacional, la ciudadanía y la agencia. Los discursos acerca del niño o de los jóvenes y los padres, involucran historias de salvación a través de los cuales la gente es conocida, entendida, y se experimenta a sí misma como miembros de una comunidad y de una nación.

137 De esta manera, el dominio del presente no se realiza por parte del estado, de una manera represiva —aunque se llega a dar todavía—, sino de un modo productivo, es decir, formulando y normando las fronteras y los principios de la razón sobre sí mismo (Popkewitz, 2001).

138 Lema del Programa Nacional de Educación 2001-2006

La forma de concebir el desarrollo tanto educativo como económico, por parte de las instancias gubernamentales, legitima y da sustento a nuevos modelos e ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje y como resultado nuevas formas pedagógicas y didácticas. El conocimiento de *competencias básicas*, *habilidades técnicas* y de *las ciencias* ocupa un lugar central en estos imaginarios. Por ello, se entiende que el atraso en el aprendizaje de estas materias se debe a la tendencia de los sujetos a utilizar teorías explicativas construidas desde el sentido común, que funcionan como impedimento de tipo cognoscitivo cuando se enseña aquellas teorías construidas por la ciencia (Maimone y Edelstein, 2004). Sobre esta premisa se propone una estrategia didáctica basada en la desarticulación o enriquecimiento de las ideas previas o preconceptos¹³⁹, que aparecen en ocasiones desde los discursos de política educativa y más aún, desde los discursos cotidianos de los docentes, paradójicamente, contrarias al carácter formativo de la escuela¹⁴⁰.

Así, la enseñanza de las ciencias, desde el discurso educativo, es una de las formas en que los alumnos pueden llegar al aprendizaje propuesto o visualizado como viable para los tiempos modernos. Uno de los razonamientos subyacentes que parece justificar esta elección es que a mayor formación científico-tecnológica, mayor posibilidad de obra calificada y mayor posibilidad de la población para intervenir en la toma de decisiones con respecto a los alcances del desarrollo tecnológico, una especie de democratización del conocimiento que llevaría a mayor inclusión social y mayor progreso.

De acuerdo a los imaginarios oficiales, el aprendizaje de los conceptos científicos y la adquisición de la capacidad de operar cognitivamente con las explicaciones que da la ciencia, marcan un avance un avance en el desarrollo cognitivo de las personas¹⁴¹, dado que permite utilizar los conocimientos más avanzados de la cultura, es decir, en el contexto actual: los que construye la ciencia. Estos conocimientos no tienen un fin en sí mismos sino, como indican diversos documentos de política educativa en México, permiten: enfrentar los cambios culturales y sobre todo los futuros perfiles profesionales y laborales (SEP, 2001). Así, cuando se habla desde el discurso oficial de calidad educativa parece referirse a la meta de integración en un futuro de los sujetos al mundo laboral y como consecuencia al mundo desarrollado, ello como sinónimo de bienestar colectivo e individual.

139 Como lo sugieren las premisas de los modelos derivados de la teoría Piagetiana así como de la psicología socio-histórica de Vigotsky (Vigotsky, 2000).

140 Tal como lo percibe un extracto del programa de estudios en educación secundaria: "La educación llevará a la modificación de nuevas prácticas, o la construcción habilidades y actitudes y valores e incluso de nuevos intereses en los estudiantes. En otras palabras, si han de tomarse en cuenta la experiencia previa de de los alumnos, no ha de perderse de vista el carácter formativo de la escuela" (SEP, 2006: 46). Viéndolo de esta manera pareciera que el conocimiento "socialmente válido" para la educación es aquel que incorpore el conocimiento científico. En este sentido, pareciera que el conocimiento cotidiano sólo es válido en la medida que pueda incorporar se pueda enlazar a él un conocimiento científico. Desde el discurso oficial se pierde de vista fácilmente, que ambos conocimientos se condicionan y determinan recíprocamente en un proceso cognoscitivo que es unitario e indisoluble (Oviedo, 2004). Se volverá a esta discusión más adelante.

141 Las nuevas propuestas pedagógicas parecen sugerir que a mayor grado de conceptualización mayor grado de desarrollo cognitivo y mayor posibilidad de pertenecer al grupo de los "educados para la vida" o "personas educadas" Levinson (1996).

Las políticas didácticas y construcción del sujeto de la educación

De acuerdo a la lógica descrita con anterioridad, en México parece que el empleo normativo de los cada vez más nombrados *modelos genéticos*¹⁴² en el ámbito educativo, se ha ido acrecentando, especialmente en el espacio de la educación básica. Esto se observa claramente tanto en los documentos de política educativa como en los discursos actuales de los maestros con los que fundamentan “científicamente” las prácticas y didácticas desarrolladas en sus salones de clases. En este sentido, los modelos de corte constructivista sugeridos¹⁴³ sientan las bases y los límites de la intervención docente en las aulas, así como del desarrollo deseable en los alumnos, habitualmente definido en términos naturalizados o sin tomar en cuenta la variable cultural, de ahí que:

[...] las prácticas pedagógicas están totalmente saturadas de la noción de una secuencia normalizada de desarrollo infantil, de modo que tales prácticas ayudan a producir niños en tanto objetos de su concepción; en este marco, los modelos genéticos inducen a formular hechos y conocimientos sobre los alumnos y sus actividades que, dentro de los términos de una mirada normalizadora sobre el desarrollo infantil, producen insensiblemente un deslizamiento en su uso desde una perspectiva “explicativa” a una prescriptiva (Baquero y Terigi, s/f:4).

Esto se observa cuando los objetivos de una actividad pedagógica, se orientan a la promoción del desarrollo definido en términos del propio modelo, y cuando los docentes definen cuáles son los rasgos deseables o normales en el alumno y por lo tanto, sujetos a evaluación y supervisión, éstos vuelven la conducta calculable a través de los principios de desempeño y los modos de subjetivación, es decir, las reglas a través de las cuales los individuos se conducen o deben conducir como *responsables*, *auto-motivados* y *competentes* (Popkewitz y Lindblad, 2005).

De esta manera, las narrativas sobre el conocimiento, contribuyen a estructurar los campos de posible acción para lo profesionales que intervienen en el terreno de la formación, por tanto que no sólo conforman funciones cognitivas, sino también influyen sobre las disposiciones, identidades y prácticas de los sujetos, en este caso alumnos y maestros (Bernstein, 1999). En otras palabras, las diferentes suposiciones epistemológicas respecto a la enseñanza y el aprendizaje, conforman y actúan a la vez como principios para la acción y la participación de los individuos. Estos sistemas de razón funcionan para organizar y dividir los objetos sobre los que se reflexiona, una especie de práctica material que no sólo dicen lo que “está dentro de la razón” (por ejemplo, el niño que *se desarrolla normalmente*, o que *aprende con éxito*, sino que también registra lo que queda “fuera de la razón misma”, con lo que termina excluyendo por medio de la ordenación y división que establece tanto en la definición de los problemas como en su solución (Popkewitz, 2000; 2002; Popkewitz y Lindblad, 2005).

Por lo anterior, coincido con algunos teóricos de lo educativo en decir que; en el paradigma dominante de enseñanza y aprendizaje en la educación formal actual existe:

142 Como se les denomina también a aquellos provenientes de las ideas de Piaget y vigotsky.

143 Por ejemplo, en el Plan de estudios 2006 para educación secundarias (SEP, 2006).

[...] una suerte de 'epistemologización' previa en el recorte y definición de un sujeto /objeto del saber psicológico, coincidente con la producción de sujetos (en verdad el mismo sujeto) en las políticas y aparatos de administración de los estados modernos. Es decir, el sujeto psicológico está prefigurado como sujeto de la ciencia (como sujeto capaz de hacer ciencia) racional y unitario. Esta *epistemologización* del desarrollo contribuye a definir para las escuelas concretas un abanico o 'escala' de problemas, como el desafío de las formas 'pre-científicas' o no 'científicas' de pensamiento y de prácticas pedagógicas (Baquero y Terigi, 1996; Citados por Maimone y Edelstein, 2004: 35)¹⁴⁴.

En este marco, las políticas pedagógicas y didácticas como resultado instrumental de un imaginario epistemológico, no son sólo parte del proceso de producción del sujeto moderno, si no que, al mismo tiempo, requieren la construcción de sujetos específicos para su propia estructuración. En este sentido, la existencia de un momento y un sujeto didácticos específicos no es una construcción a-teórica. De otra manera, las acciones del maestro están determinadas en gran medida por su construcción de *sujeto didáctico* como parte o momento del *sujeto educativo* o *didáctico* (Caruso, 2001). Es a partir de estas construcciones en la formación docente, en el equipamiento escolar y de las aulas y sobre todo en las reglamentaciones, que el estado intenta reformular las relaciones docentes alumnos, en función de las prioridades que en el campo conflictivo de lo social surgen como hegemónicas.

Poder y saber en la enseñanza y el aprendizaje

Los currículos oficiales como expresión material del imaginario oficial sobre el conocimiento y la enseñanza y el aprendizaje, entienden a estos procesos como resultado del desarrollo de la sociedad, admitiendo un estatus consensuado de sociedad, desarrollo y conocimiento, que uniformiza a la cultura con aquellos valores, objetos y modos de comportarse que distinguen a quien se los apropia con una calificación positiva que los identifica y provee de identidad. Ello es parte del mismo origen de la escuela, ya que:

La escuela se ha configurado en su ideología y en sus usos organizativos y pedagógicos, como un instrumento de homogenización y de asimilación de una cultura dominante. Ha sufrido procesos de *taylorización* progresiva que dificultan la acogida y la expresión de las singularidades no acomodadas a la estandarización del conocimiento que imparte y a la conducta que requiere de los alumnos (Gimeno, 1997:43).

En consecuencia no se espera que los alumnos incorporen cualquier conocimiento, sino "el más avanzado" de acuerdo a determinados patrones e imaginarios de desarrollo y progreso; ni cualquier conjunto de valores sino aquel oficialmente reconocido como el correcto y el avalado por la comunidad científica, de ahí la incuestionabilidad de sus principios rectores (Maimone y Edelstein, 2004).

144 Que se invisibilizan en la medida que escapa del control tanto de sus transmisores como de sus adquirentes, o se deslegitimizan a raíz de la hegemonía de los modelos de la psicología del desarrollo de corte cognitivista o constructorista que son identificadas con progresismo (Baquero y Terigi, s/f). Estos mismos autores sostienen que la proliferación de concepciones alternativas, que se son consideradas como aportes específicos del giro constructivista en la enseñanza, no hagan sino enfatizar la naturalización de una teleología del desarrollo cuyo origen es cultural.

El saber pedagógico es un principio un saber encaminado a la administración de las disposiciones de la personalidad de los educandos, en función de las valoraciones sociales dominantes. Para Bernstein (1993) la pedagogía como medio de transmisión de ese saber (o como *técnica administrativa* en palabras de este autor) constituye una especie de *dispositivo pedagógico* que media entre el poder y el conocimiento. Así, los modelos pedagógicos –en tanto modos de administración de las disposiciones/subjetividades– de una época, se basan en dos componentes principales: (a) una interpretación de las posibilidades del sujeto y (b) una interpretación del insumo cognitivo, que adquirido por el sujeto, constituirá su formación.

Respecto al primer componente, esta interpretación deviene de una imagen del sujeto fundada en los valores regulativos de la cultura que subyacen al modelo mismo y que son formados por una combinación de discursos que pretenden orientar su conducta en la sociedad. En relación al segundo elemento, es decir a la interpretación del insumo cognitivo que subyace a un modelo pedagógico determinado, se trata de lo que en el campo de lo educativo es llamado currículo, el que sería parte fundamental de la concreción de una *pedagogía visible*, en tanto los criterios de enseñanza y aprendizaje son específicos y definidos (para ser medidos). Sin embargo, en términos de Bernstein (1993; 1998), opera en lo educativo una *pedagogía invisible* que regula de manera más efectiva los principios de comunicación, acción y formas de relación interpersonales en los centros escolares (que enfatiza el comportamiento moral y normativo de los alumnos o en crear las condiciones para se produzca este comportamiento). Esta pedagogía resulta más determinante y efectiva en las formación de los pensamientos, sentimientos, identidades y aspiraciones de los educandos (Bernstein, 1994)¹⁴⁵. Estas dos formas pedagógicas coexisten y rivalizan en los centros escolares concretos y “han conseguido un triunfo parcial común” (Rivas, 2001:13).

Dentro de las formas y modos pedagógicos actuales de acuerdo al análisis de Bernstein (1996), se añade el *idealismo de la competencia* concepto legitimado por las pedagogías liberales o progresistas, que se orienta hacia la *diferencia* como clave para “comprender la exploración de los significados y sus formas de realización”. De esta manera:

Los grupos dominantes legitiman como superiores unas diferencias, otras se consideran inferiores, pero como *todos* los individuos son competentes, las manifestaciones inadecuadas de comunicación de los considerados inferiores, están en función de los contextos, la interacción, los significados, los criterios y los valores en los que están inmersos, creados por el grupo dominante (Bernstein, 1998: 177).

145 Bernstein también hace una crítica a los modelos genéticos derivados de la concepción Vigotskiana de la formación de la mente. Una parte de esa crítica sostiene que estos modelos solo sirven para reforzar el punto de vista que posiciona al individuo en un rol activo respecto a su propia creación emocional y cognitiva, dejando de lado la regulación social producto de las relaciones de poder y control que median las relaciones sociales. Así, para este autor, resulta insignificante proponer a la cultura o los artefactos culturales como herramientas que median o que hace posible el desarrollo cognitivo, y no dirigir la atención a los procesos sociales que regulan la estructura de esa *herramienta* o esa *mediación* –que además, nunca es neutral–, en otras palabras, las estructuras que hacen posibles los significados, es decir estos modelos se quedan en la explicación de su función. En ese sentido estas posturas parecen plantear que Vigotsky pasa por alto el mundo real de la práctica social (Daniels, 2006).

Por otro lado, y en correspondencia con lo anterior, aún cuando al aprendizaje se le concibe oficialmente como “un proceso de construcción de significados, habilidades y actitudes a partir de contenidos o experiencias nuevas o no familiares que han de relacionarse con las ideas o experiencias de los estudiantes” (SEP, 2006: 45), tales significados, habilidades y actitudes conviene comprenderlas en el marco de las relaciones de poder, dado que desde este punto de vista aprendizaje implica superar una visión “limitada” de la realidad y sustituirla por un “conocimiento social oficializado” o “válido”. En otras palabras, lo que “se debe” aprender pareciera que es lo “verdaderamente” efectivo o legítimo y que en la cultura de los alumnos no hay conocimientos válidos escolarmente, ya que si pertenecen a sectores populares o marginados “hasta los valores hay que enseñarles”, pero además como manifestó un maestro: “Agréguele usted a que no tienen la capacidad, no tienen la posibilidad, no tienen la habilidad, y con un distractor, meenos (se refiere a las revistas que los alumnos llevan en ocasiones a su clase, las cuales les confisca), esta es una situación, ¿sí?, sin embargo, sin embargo, hay que seguirle...” (E302GEO970)¹⁴⁶.

Foucault (1999) sostiene que “...significar implica hacer valer significados particulares, propios de un grupo social sobre los significados de otros grupos, lo que presupone un diferencial de poder entre ellos”. En este marco, la enseñanza y el aprendizaje pueden ser comprendidos en el contexto de las relaciones sociales, que son en última instancia relaciones de poder, y no como “desvíos de la media esperada”, calificación que subyace a las respuestas que se diferencian de los conocimientos, valores y actitudes que la escuela espera de sus educandos, tal como lo estipula el programa nacional de educación en el diagnóstico que hace de la educación básica en México, en el sentido de que: “el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos es desigual y en promedio inferior a lo estipulado en los planes y programas de estudio o a los requerimientos de una sociedad moderna” (SEP, 2001; 16). En este sentido, a los alumnos que no alcanzan los estándares requeridos se les caracteriza desde la carencia y los colocan *a priori* en una situación potencial de rendimiento muy alejada de lo teóricamente esperado, posiblemente porque de ellos ya no se espera mucho o en ocasiones nada, tal como lo muestran algunos fragmentos de entrevistas realizadas a los profesores en este estudio, a quienes paradójicamente, se les impulsa de manera persistente, a trabajar en el aula “desarticulando, sustituyendo o ampliando los conceptos que los alumnos poseen”¹⁴⁷.

146 Pareciera decir: aún sin esperanzas por que se logre algo con “estos” estudiantes.

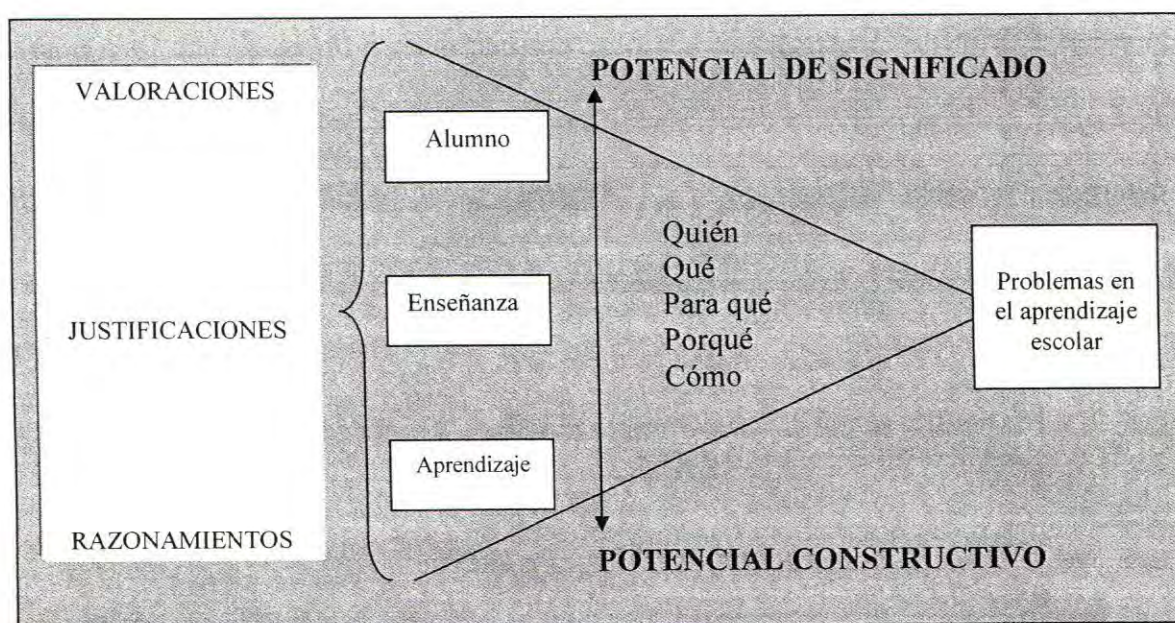
147 Tomado de una diapositiva proyectada a un grupo de maestros, a propósito de una reunión de carácter técnico pedagógico en una escuela donde realicé las entrevistas y observaciones para este estudio. Por otro lado, con estos planteamientos no se está suponiendo de antemano que estos puntos de vista o modos de actuar no contribuyan al aprendizaje de los alumnos tal como lo concibe la educación moderna, sino más bien como sostiene Popkewitz (2000): “La cuestión no es cuál es el daño, si no cómo entendemos el conjunto de relaciones mutuas en que estas prácticas están siendo formuladas o formadas y qué tanto problematizamos acerca de lo es tomado como lo normal, lo razonable y de sentido común. Cuáles son temas de salvación en las actuales reformas que no son simplemente caminos al rescate o a la redención, sino efectos de poder que no pueden ser dados por sentado” (Popkewitz, 2000:193).

En la siguiente sección presento algunos rasgos sobre los imaginarios referentes a la enseñanza y el aprendizaje en cuatro escuelas secundarias, ello a partir de los discursos y narrativas de los maestros que provienen en parte de una recontextualización de un discurso pedagógico oficial y en parte de una rearticulación con otros discursos. Cierro esta sección con una idea de Caruso (2001), que sintetiza bien lo que hasta aquí he revisado: existe en la arena de lo social y específicamente de la educación, una importante articulación en la producción de determinados sujetos, como intersecciones entre diversas operaciones concretas en la escuela y grandes líneas de estructuración fijadas por el estado mediante diversos agentes y estrategias (entre ellas las discursivas).

El imaginario docente sobre el aprendizaje y la enseñanza

En esta sección analizaré de manera más profunda, cómo los imaginarios y discursos oficiales sobre la enseñanza y el aprendizaje subsisten en las escuelas, y de que manera estos discursos y estas imágenes se recontextualizan y rearticulan con otros en estos espacios. En otras palabras, me interesa mostrar en esta capítulo, cómo los profesores de secundaria *imaginan* el qué, como y para qué se enseña y por consecuencia el qué, como y para qué se aprende. He retomado en primer lugar el análisis de estos imaginarios porque los encuentro relacionados de manera fundamental, con aquellos que tienen que ver con los “problemas” que los profesores definen y que de acuerdo a ellos mismos, enfrentan los alumnos para lograr el aprendizaje escolar. Asimismo, encuentro una importante relación de estos imaginarios con respecto al proceso de significación por medio del cual, se constituyen/construyen los sujetos/alumnos en las escuelas secundarias. En el siguiente esquema represento de manera simple, como concibo la relación entre las tres categorías de análisis que a partir de este capítulo analizo.

Fig. 2. DIMENSIONES DE SIGNIFICADO



Teniendo como medios los discursos de los maestros, en este estudio identifico valoraciones, justificaciones y razonamientos de los profesores con respecto a sus alumnos, la enseñanza y el aprendizaje, sostengo que ellos producen un imaginario, un universo simbólico que a su vez visibiliza/constituye los denominados problemas en o para el aprendizaje escolar. Todo ello ocurre mediado por un contexto de potencial de significado, es decir, el significado es reactualizado, es a la vez, *puesto en práctica*, es materializado cotidianamente, produce y puede seguir produciendo efectos tangibles y otros no tan evidentes. Es así, como los estudiantes y “sus problemas” escolares se acaban constituyendo a sí mismos, siempre con referencia a esos discursos.

Retomo por tanto y en primer lugar, aquellos imaginarios que los profesores como parte de lo que aquí identifico como *realidad alternativa*, han construido respecto a la enseñanza y el aprendizaje. De la misma manera, analizo el contexto en el que se formulan estas representaciones. Antes expongo, que desde los fragmentos de las entrevistas que presento, puedo encontrar diversas significaciones relacionadas con el contexto en el cual los profesores definen y experimentan a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria; sin embargo, muchas de ellas van ser retomados en el capítulo último que complementa y cierra el apartado de análisis de los datos en esta investigación. Desde la perspectiva de este capítulo, lo que percibo como significativo de estos extractos es:

1. El *contexto* conflictivo que los profesores perciben para la enseñanza y el aprendizaje.
2. Los *códigos* (significados relevantes) desde los que se *piensa* a la enseñanza y al aprendizaje.
3. Las *prácticas* o manifestaciones concretas que muestran los discursos de los profesores cuando *enseñan* y por lo tanto cuando sus estudiantes *aprenden*.

Por último, me parece relevante mencionar que para identificar algunas de estas categorías en los extractos seleccionados de las entrevistas, resalto con negritas palabras, frases o enunciados, que desde mi posicionamiento teórico y analítico argumentan o sostienen las premisas que presento en cada uno de los apartados o aspectos analizados.

Luchando contra corriente

Los profesores lidian cotidianamente con discursos y prácticas que ponen de manifiesto la conflictividad de *la realidad* experimentada. Tales experiencias producen *nuevas fuentes de tensión y nuevas identidades en la escuela*, alejadas o contrarias a lo que en teoría el discurso oficial educativo espera. La maestra que expone los siguientes comentarios respecto a la enseñanza, parece mostrar este conflicto:

[...] Entonces, por ejemplo, a nosotros **el problema...**, **nos nos dicen** mucho del, del inglés: “que el enfoque comunicativo”. **Entonces, yo digo:** bueno, ¿cuál enfoque comunicativo?, **si para empezar vienen y los exámenes que nos piden, que nos traen** son, son escritos, un enfoque comunicativo tiene que ser desde queee incluya la expresión oral, que ellos (los alumnos): “a ver ¿cómo se van a desenvolver ante una situación?”, que sean capaces de desarrollarse ante una situación determinada [...]. Entonces, yo digo: bueno, ¿cuál enfoque comunicativos?, si desde ahí, todo es por escrito. ¿Cómo saben del muchacho, qué pronunciación tiene? Entonces, son muchas situaciones, **son muchas situaciones que yo veo que, que no, que son ¿cómo se podría decir?, que chocan, por un lado me dicen; “es que hay que hacer esto y esto”, pero por otro lado, lo que me traen, no concuerda.** Entonces, ahí es donde **se nos presenta el dilema**, bueno, yo ¿que voy a hacer?; ¿a preparar a **mis caballitos de batalla** para quedar yo bien como maestra? ¿Para decir que mi alumna o mi alumno fue el que ganó el concurso? Que lo vuelvo a repetir; en muchas escuelas eso es lo que hacen **y por eso tienen y se han mantenido en los primeros lugares** porque desde iniciando se agarran **con uno** y, y ese es el que va al concurso y es el que gana, ¿entonces? [...] (E105INGLE1369).

La emisora de este discurso es portadora de una percepción/sensación que se presenta en la mayoría de los profesores entrevistados. Identifico en sus discursos una gramática resistente a los objetivos políticos educativos, que genera una dinámica altamente conflictiva por la disputa entre lo que desde “lo oficial” “se pide” y lo que desde “lo real” “es posible”. Ello me remite otra vez, al concepto revisado con anterioridad sobre la realidad alternativa, que es construida en la cotidianidad escolar, dado el contexto normativo y prescriptivo que opera *desde la distancia*. Interesante observar cómo la profesora en el mismo relato enlaza la percepción de conflictividad con el tema de *los concursos escolares*, con los que pareciera no estar de acuerdo, sin embargo, también pareciera aceptar como única salida al conflicto percibido. Resalta también, cómo se habla de *los otros*, en este fragmento. Cuando expuse sobre la tesis de la *segunda vida* en la escuela, manifesté que una de las características que la definía, era una realidad alternativa construida y resignificada cotidianamente, en donde se percibe al *otro* como alejado o más aún como enemigo (en este fragmento *los otros* son los alumnos y los directivos). La frase “caballito de batalla” me pone de cara a cómo se experimenta esta realidad; por un lado, los alumnos como los caballitos de batalla, en una lucha que hasta cierto punto, se concibe como inducida y obligada. Más adelante retomo estas premisas.

Por otro lado, no solamente observo en los discursos de los profesores una lucha por encontrar sentido o coherencia a lo que acontece en la realidad escolar, dado los discursos y acciones que se imponen desde lo oficial, como parece observar esta profesora, sino que hay otras situaciones que son percibidas y significadas como conflictivas por los maestros y que desde mi perspectiva también producen lo que he denominado, retomando el concepto de Bernstein (1998); una *postura pedagógica esquizoide*.

Entre lo percibido como *un dilema, un problema, una lucha*, se encuentra el reconocimiento acerca del “debilitamiento de la escuela” como institución de socialización (y con ello la amenaza a su rol). Los medios de comunicación, así como otros dispositivos tecnológicos, parecen ser más efectivos en esta tarea¹⁴⁸. En este sentido, lo que “queda fuera” del control de la escuela, parece provocar en los profesores una especie de *Pánico moral*, frente a lo que ellos mismos, pretenden o quisieran sensibilizar:

148 Los que desde la perspectiva de Tenti (2003), convierten la “experiencia en una doctrina”, transformándola en un conjunto sistemático de razonamientos, argumentaciones y principios. Configuran consensos reales alrededor de ciertos temas básicos.

E: Como decíamos alguna vez: **estamos luchando contra corriente** porque yo por ahí, ponía como ejemplos hace hace tres, cuatro años eeh, no escuchábamos alumnos hablar como lo hacen ahora. Nada más salieron los programas de Big Brother, algún otro programa de tv azteca también, donde en esos programas ¡puritas leperadas!, dicen. Como los muchachos es lo que ven, empezaron a cambiar sus actitudes; ahorita se escucha a cualquier jovencito de secundaria hablando barbaridades, y no nada más niños, niñas también. Que antes eso, hace cinco, seis años era muy raro escuchar a una muchacha hablar así y ahorita es tan normal para ellos, que cualquiera que escuches platicando, así hablan, puras malas palabras, que aunque ahorita ya tienes algunas por ahí hasta ya aceptadas por la lengua española y todo eso. De todas maneras, pues en un aspecto educativo no se deben de permitir, sin embargo, como ellos están inmersos en esa política tan propagandista, pues así los tienen... y es por el mismo gobierno, porque por una parte el gobierno: “si eduquenlos” y por otra parte, nos los mal educan. Y por eso digo: **“estamos luchando contra corriente, porque no vamos parejos, no vamos luchando igual”**. Sin embargo, pues tratamos de hacerlo. ¿verdad?, tratamos de hacer lo mas que se puede, pero **obviamente es muy difícil**, por que ahorita yo aquí corrijo algo y saliendo, horita de la escuela saliendo, o aquí ahorita a la hora del receso todos vuelven a lo mismo. Entonces digo ¿cómo logramos el cambio? (E461CONA1229).

Los contenidos y modos de pensar de los profesores son el resultado de visiones del mundo contrarias, ya que mientras el mercado a través de los medios de comunicación y otros medios a su servicio privilegia los valores materialistas –la riqueza, la ganancia y el consumo entre otros– por sobre las cualidades morales y éticas, el conocimiento, la sabiduría, etcétera, el currículum oficial de la escuela y la propia tradición cultural de la mayoría de los profesores, privilegian estos últimos (Tenti, 2003). Además, mientras la sociedad parece defender una cierta tolerancia por las desigualdades sociales, al tiempo que aumentan, la escuela –o los maestros más específicamente–, en teoría, debe trabajar en crear y trabajar por una sociedad igualitaria y equitativa. En este contexto, los profesores manifiestan constantemente lo “difícil” que se vuelve su práctica profesional, al estar “en medio” o “entre dos fuegos”.

Interpreto la *postura pedagógica esquizoide* de Bernstein (1998) como la confluencia de visiones del mundo contrarias y en disputa que se hacen presentes de alguna manera, en los discursos de los profesores. Como rasgo principal de esta forma pedagógica identifiqué, que los problemas se viven y significan como irreversibles como irremediables. Ante ello, en la *segunda vida escolar*, se ponen en juego diversas dinámicas o estrategias defensivas. Lo anterior, se manifiesta cuando analizo las imágenes y representaciones que poseen los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar. Por ejemplo, aún cuando la normativa oficial marca la forma de concebir el aprendizaje y la forma de intervenir para que se produzca en los centros escolares de educación básica, en este caso¹⁴⁹, en el nivel de secundaria, esta visión no es percibida por los profesores como algo que se relacione con las necesidades sentidas, ni como algo que vaya a mejorar el aprendizaje de los alumnos, sino más bien, como una serie de indicaciones derivadas de saberes ajenos a los propios, prescripciones que poco toman en cuenta su experiencia práctica, situación que parece producir actitudes defensivas y de resistencia hacia estas propuestas que *están de moda* como manifestaron varios maestros. Sin embargo, y a pesar de estas renuencias, tales imaginarios (por ejemplo, aquellos que tienen que ver con la reforma educativa o los modelos pedagógicos de corte constructivista) están siempre presentes aunque sea de manera resignificada, en la percepción que se tiene sobre la práctica educativa o sobre los sujetos a quien va dirigida.

149 Como lo muestro en el apartado anterior.

Así, mientras los discursos políticos en el campo de la educación formal elemental se debaten para implementar los “renovados” modelos cognitivos en el campo pedagógico y así generar una nueva educación de *mayor calidad y más inclusiva*, los docentes parecen confirmar en su práctica cotidiana una situación que parece irreversible y genera una progresiva sensación de impotencia y malestar. En este sentido, muchos de ellos parecen disimular y simular¹⁵⁰ lo que en la práctica parece *poco realista*. De ahí que se desplacen hacia *realidades alternativas o segundas vidas* como lo he explicado en el capítulo anterior.

La frase *luchar contra corriente, o se hace lo que se puede*, cuando los profesores hablan sobre el logro académico de sus alumnos o algún aspecto relacionado con su enseñanza y su aprendizaje aparece de manera constante en sus descripciones. El razonamiento de esta metáfora parece ser que la corriente proviene de fuerzas naturales, imposibles de detener o vencer. Un río por ejemplo, tiene su corriente natural y como fenómeno de la naturaleza parece ser incontrolable e inevitable, resulta por lo tanto, inútil luchar contra él. Por otra parte, aún cuando estas metáforas no se comenten explícitamente, se pueden “rastrear” “atrás” de las palabras. Esto se hace patente en el siguiente fragmento:

A: Ante todo este contexto y esta situación de marginalidad (que expone el profesor con anterioridad) ¿que le queda por hacer al maestro, que hace el maestro? E: pues este, tratamos, bueno, al menos en lo que a mí respecta, pues en veces **se siente uno pues sí, impotente** ¿no?, de de no poder ayudar más allá, ¿verdá?, Pero estee ¿que puedo hacer yo con un alumno que no trai que comer? que yo creo que no ha ha probado ningún bocado desde en la mañana, o sea, nosotros implementamos aquí estee/ desayunos escolares y ayudar a los chavitos que comieran aquí ¿verdad? pero sabemos que eso no resuelve el problema del chavito ¿sí? le estamos dando apenas una embarrada el chavoo. El contexto de un entorno social donde la mera verdad queda uno desprotegido más que concientizar al chavo hee, darle ciertas herramientas no de... platicando, conversando con ellos a ver ¿sí? porque pues para que uno resuelve los problemas, en veces no resuelve ni los de uno mismo ¿verdad?, o los medio resuelve o los mal resuelve, algunos. Como para todavía resolverles a los demás. Pues más bien, los pedagogos es **tratar de concientizar** que también ellos traten de salir y **no se suman más en su depresión**, que algunos hasta se deprimen ¿no?, o en su frustración ¿no?, algunos no hayan que hacer ¿no? Entonces pues **trata uno**. Yo le vuelvo a decir, trata uno de concientizarlos: “miiren deben echarle ganas”. Pero yo lo veo desde ese punto de vista: ustedes ahorita le dirán a los chavos: “si pueden” pero cuando llegan a su casa... **llegan a donde esta el problema**. Que puedo, **¿que voy a hacer yo, a hacer yo? pues motivarlo y motivarlo**, pero pues en veces **no funciona** (E361MATE419).

Las narrativas de los profesores entrevistados así como los discursos expresados en las reuniones escolares con el objetivo de ‘analizar las evaluaciones de los alumnos y la escuela’ al igual que las palabras del maestro mostradas en el párrafo anterior expresan la percepción de un entorno “irremediable”, frente al que la enseñanza y el aprendizaje se piensan como procesos conflictivos o con poco sentido. Una maestra comenta:

E: Yo pienso que al maestro **no le queda más que pues continuar en la lucha**, porque **esta es una lucha constante que no vamos a cambiar al niño** de la noche a la mañana, en tres años, en tres grados en la escuela secundaria **no lo vamos a cambiar, necesita una formación permanente** desde preescolar, primaria y secundaria y después de terminar su..., una profesión, y eso poquito, a lo mejor podríamos decir, **peroo no lo vamos a cambiar en tres años, pero tenemos que seguir en la lucha constante** (E46202369).

150 Disimular es fingir no tener lo que se tiene, simular es fingir tener lo que no se tiene. “Lo primero remite a una presencia, lo segundo a una ausencia” (Baudrillard, 1975, citado por Oviedo, 2004:117).

El implícito desde estos relatos es la percepción de que la educación o enseñanza debe dirigirse al *cambio* del *niño*, al menos parece ser “lo que se pide” y lo que ella pretende, sin embargo, aún cuando se tenga la “conciencia” de ello también se tiene de que es prácticamente imposible. En otros relatos al igual que en los anteriores, se pone de relieve la impotencia educativa que se podría resumir como “ya no espero nada del otro/alumno”. Estas significaciones se “cuelan”, impregnando las relaciones y prácticas cotidianas en la escuela, en otras palabras tiñen las relaciones de los profesores ya sea interpersonales o sociales y los vínculos con el conocimiento. Desde estos imaginarios son las condiciones de los alumnos y especialmente del medio que les rodea las que no permitirían que aquí se experimenten “otras realidades” (como las pretendidas por el discurso oficial, por ejemplo):

E: lo que pasa es de que las estrategias estee hablando específicamente de RES¹⁵¹ hee yo lo vi desde en México y pues los objetivos de educación **siempre** han tenido en veces proyectos en veces **proyectos de los cuales nada más son aplicables aaa ellos** designan a ciertos alumnos para aplicar este proyecto, sin embargo, pues no llega hasta allá no? puesto que ellos nada mas sacan al grupito. Yo estaba viendo el video de la RES en matemáticas y pues siiii, resulta de que esta trasportado a un grupo de 15 alumnos o 20 alumnos, con **condiciones** hee, un material didáctico **excepcional** ¿no? alumnos que, mmm **hasta se peleaban por participar** ¿no? no lo transportan a **un aula de estas**. **A:** y aquí ¿no son así los alumnos? **E:** Noo, son **apáticos**. No, yo digo que **por la misma situación**, algunos trabajan... Entonces son ciertas situaciones, entonces hee uno ponee su granito de arena en cuestión a las nuevas reformas educativas, pero yo digo que **no se cumplen los objetivos porque son otras situaciones las que prevalecen**, y aquí **lo hemos visto nosotros, lo que hemos visto**, los directivos [también], o sea, aquí **lo que prevalece es esto**, he ¿qué puedo hacer para que el alumno haga la tarea?, no ir yo hasta su casa hasta hacerle su tarea, son **situaciones que son difíciles** verdad? (E361MATE499).

Desde la perspectiva de esta sección, lo que tomo como significativo de estos extractos, es el contexto conflictivo que los profesores perciben para la enseñanza y el aprendizaje, lo que lleva a desarrollar en las aulas una práctica pedagógica particular, cuyo rasgo constitutivo tiene que ver en crear las condiciones y las disposiciones para la “apropiación” del saber, más que para la construcción del mismo, tal como proponen los modelos pedagógicos vía los programas y proyectos educativos actuales.

Ahora, me propongo observar los discursos docentes, intentando ir más allá de las sus intencionalidades conscientes y “bucear” en aquellos significados relevantes desde los que se *piensa* a la enseñanza y al aprendizaje. Comienzo planteando que en los imaginarios docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje el mundo de lo laboral se convierte en una imagen persistente, en otras palabras, se “visualiza” la formación del alumno para el mundo del trabajo o pensando en esta referencia.

151 Siglas empleadas para citar a la Reforma de la Educación Secundaria.

Conocimientos y saberes escolares

Como maestro frente a grupo, ahí fue cuando terminé mi, mi cambio de actividad, que yo quería regresar a, pos al salón, y ahí fue donde me di cuenta que también los muchachos de las comunidades más alejadas requieren de más atención, pero más atención por el sentido familiar, que la mayoría. Tratan de emigrar a Estados Unidos ¿por qué? porque no encuentran empleo, porque no hay ingreso económico para las familias. Los muchachos nada más terminando secundaria y se quieren ir. Yo quiero **decirle que siento satisfacción, de que siempre grupos enteros se iban terminando su secundaria** y me siento satisfecho que cuando estuve ahí, estuve trabajando con los muchachos para que asistieran a las escuelas de educación en en San Miguel¹⁵² cabecera municipal y ahorita, si no le digo que el 70 por ciento, muy pocos son los que no entran, buscan la forma, buscan la forma. Porque ya es una necesidad, pero **les falta mucha orientación en el sentido de ver más allá. También hay que hacerles ver que la educación no es suficiente para día**, un día para especializarte en algo y nada más en cuanto acaba salirse, ¿sí? saber que ya... que **el mundo laboral está sobresaturado** de profesionistas, pero aquel profesionista que tiene la preparación, la educación puede llegar a un trabajo y puede aprender aunque no sea su rama, si **tiene iniciativa, si es emprendedor y con deseos de seguir aprendiendo. Esa es yo creo la nueva mentalidad** que uno debe de forjar en un alumno de secundaria. Porque si es dura la situación que ellos enfrentan después de bachillerato mmm, ¿a donde me voy?, que hay muchos doctores vendiendo enciclopedias, que hay muchos ingenieros vendiendo hamburguesas, que hay muchos que no tienen trabajo, que emigran a Estados Unidos, ¿qué voy a hacer? **Es muy dura la situación de los chavos ahorita**, lo que más grande les afecta es la interrogante ¿qué voy a hacer?, eee; problemas personales, los problemas familiares sobre todo los económicos. Aquí hay chavitos que a veces no traen que comer y se da uno cuenta por el trato común con ellos y, y es duro, es duro a veces decir “ten para que compres de perdido una maruchan, comida chatarra, mm... o se acercan simplemente, porque no completan para el camión, “profe présteme cinco pesos”. Son leales la mayoría de los muchachitos, para otro día ahí están sus cinco pesos, no se los cobra uno pero sirve a veces para ayudarlo a otro, ¿sí? Y de esa manera, **no crea la educación es difícil**, los muchachos si tienen muchas problemáticas que no detectamos como epilepsia, como miopía en diferentes grados ¿sí?, sordera y que a veces no detectamos los problemas que afectan su educación, nos falta mucho apoyo en cuestión de asistencia médica mmm, las instituciones deben estar conformadas por un Consejo Escolar y **no existe, un doctor, un psicólogo, ¿sí?** Peroo también no cumplen con la función porque no saben, no conocen, ¿sí? **Ahorita esta de moda el constructivismo ¿sí?, mucho muy de moda el constructivismo** que si les hace muy bien a ellos, para bien ¿verdad? nada más que todavía el sistema, el sistema, a nosotros nos hace que les enseñemos como podamos y que los evaluemos constructivístamente, y no se puede, el sistema esta muy completo pero... (E262ARTE783)¹⁵³.

152 Se han cambiado las referencias para cuidar el anonimato

153 Los nombres han sido cambiados para cuidar el anonimato. Por otro lado, las negritas son empleadas para resaltar partes del texto.

En los discursos docentes analizados, al igual que en el del profesor que cito en el párrafo anterior, se observa un discurso híbrido; es decir se pueden observar huellas del proyecto educativo oficial, con alumnos ideales frente a alumnos “reales”, con propósitos y modelos ideales frente a propósitos y prácticas concretas que expresan lo que “falta”. A continuación analizaré con mayor detalle este fragmento, del que obtengo múltiples *pistas* que a lo largo de este capítulo y los subsecuentes abordaré. Preliminarmente inicio con una pregunta: ¿qué es lo que este maestro como otros entrevistados hacen visible?¹⁵⁴, o más bien ¿qué es lo que para ellos resalta o se hace visible de un conjunto de eventos que pueden ser relatados? Y de la misma manera ¿qué es lo que este maestro parecen oscurecer?, en otras palabras; ¿qué es lo que para él o para ellos resulta no relevante o no perceptible? La puesta en relato de ciertos contenidos por parte de los maestros, es más que una simple descripción, siempre implica una selección -previa o durante- de ellos.

Observo en este relato como en otros que analicé:

1. El resalto o énfasis en las condiciones en el que se desarrolla la educación; la mayoría de los maestros entrevistados encuadran sus narraciones siempre dentro de un contexto socioeconómico agudo, que parece determinar lo educativo (sin ningún control –en el momento actual o en el futuro– de su parte o de los alumnos). Para el conjunto de profesores entrevistados, como el emisor del discurso anterior, *el trabajo, lo laboral* es construido como un problema a nivel global, pero también a nivel escolar; a partir de ello se construyen otras cadenas de equivalencias o en su defecto una serie de consecuencias; en este caso, derivados de los *problemas económicos* de los estudiantes como manifiesta el profesor del relato presentado.
2. Lo laboral frecuentemente es mostrado (para otros y para sí) como la meta o el punto de llegada de la formación, es decir se construye para los profesores en *el para qué* de la enseñanza y del aprendizaje. Por otro lado, se presenta a la formación en secundaria como fundamental para conseguir empleo, pero a la vez como insuficiente¹⁵⁵.
3. El mundo laboral como signifiante principal en los imaginarios docentes motiva a mirar de una manera concreta a los sujetos –alumnos–. Estas visiones posibilitan y justifican configuraciones específicas y relaciones de los profesores con el saber/conocimiento, en otras palabras, cuando se cree que un alumno se le tiene que preparar porque en un futuro es muy posible que emigre y/o labore como peón u obrero, automáticamente y la mayoría de las veces inconscientemente se selecciona, trasmite y evalúa el conocimiento de manera diferenciada y específica (Kaplan, 1994). Los actos de interpretación se convierten así en actos de acción e intervención.

154 Entendiendo que “... la visibilidad es fundamentalmente una actividad constitutiva, un modo de dar existencia a las cosas, de otorgarles formas y contornos, un modo de trazar lo real, de exponerlo, de materializarlo, de identificarlo [...] y como proceso paralelo continuo, deshace en oscuridad aquello que no ha de verse, aquello que no ha de concebirse” (Rivas, 2001:9).

155 Ver sección primera de este capítulo (pág. 85).

4. El saber o más bien el conocimiento pedagógico en ese sentido, adquiere dos dimensiones, por un lado, se enseña principalmente para preparar al alumno al mundo laboral, brindarle herramientas para que *se defienda* —en el futuro—¹⁵⁶ de un mundo competido y difícil, en el que desde la lógica del discurso educativo global, y retomado por los profesores como en el caso del maestro citado, solamente desarrollando ciertas destrezas y aptitudes de *una mentalidad* de orden empresarial y el *aprender para aprender* de manera permanente le permitirán acceder o sobrevivir. Por el otro lado, se observa que el orden de lo productivo del mundo económico y laboral se ha incorporado en todas las pautas de construcción y definición de los conocimientos y saberes escolares, en estos discursos existe una vinculación a la esfera del consumo, como aquel referente que motiva al estudiante; la ecuación pareciera ser; trabajas y consumes por lo tanto, estás bien, en otras palabras, “te enseño para que en un futuro puedas consumir”:

[...] entonces este les digo, bueno yo les digo bueno es que **si ustedes estudian van a tener acceso a un trabajo mejorcito** a donde a lo mejor no van a tener que esforzarse tanto, a lo mejor no va a ser un trabajo físico y **les van a pagar bien, que ustedes se puedan comprar lo que les gusta**, ¿haber a ti que te gusta?, a tí verdad que te gustan los pantalones de esta marca o te gusta esto, ¡ah qué sí!, le digo: “¿tú crees que si tú trabajas por ejemplo, de sirvienta te va a alcanzar para comprarte eso que te gusta?”, “no, pos que no”, entonces, **hablo mucho con ellos, así de todo este tipo de cosas** (E105INGLE603).

El trabajo y los satisfactores que brinda el salario, se convierte así, en una especie de señal, o de *código*, a lo cuál los maestros y especialmente los alumnos deben mirar mientras estudian, aprenden o permanecen en la escuela. Pareciera entonces que: “A medida que se incrementa la comercialización de la cultura, el único tipo de ciudadanía que ofrece la sociedad adulta a los niños es la del consumismo” (Giroux, 2003:30). Por lo tanto, es una mirada que orienta hacia afuera y hacia el futuro las que parecen actualizar en el discurso de los profesores, las actuales transformaciones educativas, frente a una mirada interna y presente del “gobierno pedagógico pastoral”, es decir aquel que en el pasado se centraba en el auto-cultivo moral y autodisciplinamiento (Rivas, 2001).

5. Por otra parte, de una u otra manera, se instalan en los discursos docentes la visión del *constructivismo*, pero como *algo de moda*, no *algo* que se relacione con la realidad concreta que se experimenta en las escuelas (como lo manifiesta el profesor del extracto con el que inicio este apartado), o cuando se percibe como una propuesta viable, también parece relacionarse con los fines que los maestros visualizan de la enseñanza; el mundo laboral, *el mundo real*; así, cuando un maestro responde respecto a si ha cambiado la estrategia de enseñanza en el contexto de la reforma educativa, él responde:

[...] bueno yo, yo lo veo como que **darles a, a ellos** [los alumnos] **a entender** que, pues que es algo más real, si? que es su vida diaria, este, algo más... siento yo que va como que... más con un enfoque a **enseñarles a...**, **pues como que a defenderse** cuando ellos salgan, verdad?, **a trabajar**, y eso es lo que yo entiendo que es el enfoque, algo más... real (E102CYE71).

156 El futuro aparece como categoría central en las narrativas, aquí se observa lo que Popkewitz (2000; 2001) parece explicar cuando habla de que la razón y el saber, parecen disciplinar el futuro a través de sus reglas que disciplinan la individualidad del presente. (Ver pág. 98).

Volveré más adelante a revisar que tanto la psicología constructivista, que promueve la política educativa en la educación básica, deja sus *marcas* en los discursos de los maestros, en relación a la enseñanza y al aprendizaje escolar.

El trabajo como categoría estructurante, desde donde los maestros conciben *el para qué* de la enseñanza y del aprendizaje no aparece en los imaginarios docentes de manera aislada o automática, hay una historia atrás. Cuando analicé las tramas discursivas de la política educativa estatal, pude percatarme del énfasis que se le otorga a la reestructuración educativa, como medio para abordar o solucionar los “problemas” de desempleo y escasa competitividad económica de la entidad. Desde los discursos políticos, el gobierno en turno se legitima si se “abordan estos problemas”. Por otro lado, desde la concepción estatal acerca de la educación, se vislumbra la creencia que el desempleo es a causa de la carencia de *habilidades y competencias* en la fuerza de trabajo, se refuerza así las virtudes del sistema económico y las debilidades de los sujetos. En otras palabras, si las personas estudian duro o están dispuestas a trabajar (sin importar los salarios bajos), el desempleo podría desaparecer. Los profesores de mi estudio parecen reproducir y legitimizar estas premisas.

De ahí, que desde mi punto de vista, los modelos pedagógicos (y sus prácticas discursivas y materiales), no son simples procedimientos de adquisición de contenidos, habilidades o destrezas, sino que se basan en unos conceptos renovados de *trabajo* y de *vida* que surgen cuando las experiencias de las personas no pueden basarse en perspectivas estables de futuro ni en la posición laboral que ocupan o lleguen a ocupar: “En estas circunstancias, se considera que es necesario desarrollar una nueva habilidad: la ‘entrenabilidad’, la habilidad de aprovechar la formación permanente y, de ese modo, poder afrontar las nuevas exigencias del ‘trabajo’ y de ‘la vida’ ” (Bernstein, 1998:88).

El concepto de *entrenabilidad* resalta algo, que el actor, en este caso el alumno debe tener para afrontar las exigencias y contingencias de la vida y el mercado laboral y de consumo, este “algo” que se considera fundamental para la supervivencia de las personas, para la economía y para la sociedad en general consiste en la habilidad para recibir enseñanza constantemente. De ahí que los procesos cognitivos y sociales deban de desarrollarse de manera especial para responder a ese *futuro pedagogizado* (Bernstein, 1998; 2001):

En este sentido, la formación y la re-formación eficaces se basan en algo que no es su propio proceso: en la construcción de una identidad especializada. Esta identidad, que constituye el medio dinámico de contacto entre las carreras profesionales individuales y la base social o colectiva, no puede construirse mediante el esfuerzo personal del sujeto; no es una simple construcción psicológica en soledad [...] Esta identidad surge de un determinado orden social, a través de relaciones de reconocimiento recíproco, apoyo, legitimación mutua y, por último, de una finalidad colectiva negociada, entre la identidad y otras identidades. El concepto de *entrenabilidad* presenta un vacío que hace que el concepto sea autorreferente y, por lo tanto, autoexcluyente (Bernstein, 1998:88).

Dado que la identidad producida por la *entrenabilidad* esta socialmente “vacía”, entonces los sujetos se reconocen a sí mismos y a los otros mediante *las materialidades de consumo*, sus distribuciones y sus ausencias. Así, los productos del mercado transmiten los significantes a través de los cuales “se construyen las estabildades, las orientaciones, las relaciones y las evaluaciones provisionales” (Bernstein, 1998:88). De esta manera, los profesores en las escuelas (el campo *recontextualizador del discurso pedagógico*) producen y reproducen los conceptos imaginarios, formulados en otro lugar, de trabajo y de vida. El concepto de *entrenabilidad* resulta crucial para entender cómo y porque las significaciones de los maestros de este estudio tienen lugar.

Después de haber señalado la categoría de *lo laboral* como imagen persistente en las representaciones de los profesores cuando piensan y al mismo tiempo construyen a la enseñanza y al aprendizaje, me propongo analizar otras acciones y prácticas discursivas relacionadas a estas dimensiones.

Discursos y prácticas de enseñanza y aprendizaje

Al igual que otros investigadores me preguntó ¿Qué tanto las reglas de razón y la persona razonable, inscrita en la reforma de la educación secundaria y discutidas con anterioridad en relación a la psicología constructivista y a la participación colaborativa y cooperativa que promueve, dejan sus huellas en los discursos de los maestros?, ¿Qué tanto el profesor en la actualidad, es aquel profesional que *empodera y capacita* al individuo para el *auto manejo de elecciones y conducta de vida autónoma*, todo ello mediante la enseñanza de las reglas de la razón del *aprendizaje para la vida*, la *tutoría para el auto-desarrollo* o el *auto manejo personal*? (Popkewitz, 2000), en otras palabras al gobierno de sí mismo.

Al introducirme a explorar de manera más profunda, los discursos docentes teniendo en mente la pregunta anterior, y de manera más específica aquella que interrogaba sobre ¿qué concepción tenían los profesores de mi estudio con respecto a lo que significaba enseñar y por consecuencia aprender?, pude percatarme inicialmente, de que los maestros no hacen explícitos los fundamentos de las corrientes pedagógicas o didácticas actuales sobre la enseñanza y el aprendizaje, aún cuando han estado “accediendo” a ellas vía la actualización permanente o en servicio.

Cuando les solicité a los profesores entrevistados, que me relataran acerca de cómo aprenden sus alumnos o aspectos relacionados con su práctica pedagógica en el aula, sólo refirieron aspectos generales de su quehacer, en especial, aquellos que tienen que ver con la planificación de la clase o a algunas actividades específicas de la misma. En sus formulaciones se observa un pensamiento práctico más que conceptual, que construyen a partir de situaciones concretas experimentadas con sus alumnos así como imágenes que son impulsadas por las demandas de las tareas cotidianas. Concluyo que sus narrativas se encuentran saturadas de este conocimiento práctico, contextual e inmediato que parece reemplazar al conocimiento o discurso formal, teórico, sistemático técnico o el llamado científico. En términos de Bernstein (1994; 1998), sostendría que los maestros emplean códigos restringidos al hablar de su práctica pedagógica, cuando su función es crear o producir códigos elaborados en sus estudiantes.

Por otra parte, lo que se puede observar a partir del análisis de los relatos de los maestros es que por un lado, la propuesta pedagógica formuladas y difundidas por la reforma en educación secundaria, concretamente el constructivismo pedagógico, parece en la práctica, cuestionar o poner en riesgo la autoridad del maestro, investida de control y poder que ha ejercido tradicionalmente y por el otro: esta visión “constructivista” acerca del aprendizaje y la enseñanza parece oponerse con el discurso del saber de la *calidad*, de los resultados, el saber de los *certificados*, el saber de los *contenidos*, *el saber del contenido*, *de lo contenido*, ahí donde ‘la sustancia parece reinar’ (Rivas, 2001). Lo anterior, se hace visible en el siguiente discurso de un profesor de educación cívica e historia:

[...] Ahora: con estas reformas que hay, los exámenes prácticamente no van a **valer ya**, los exámenes ya, desaparecen, hora el alumno **dicen**, que **el alumno es el que nos va a calificar**, al maestro, entonces; **¿cómo qué el alumno te va a calificar?** Se supone que **yo he tenido una preparación** uno ya tiene una... **esta estudiando mas y todo** ¿por qué el alumno te va a calificar?, Al contrario, **tu debes de calificar el aprovechamiento**, si realmente esta aprendiendo él (no se entiende). Me estaba comentando la Directora del Mc Millan¹⁵⁷, me estaba comentando de que este “¿y valdrá la pena?, hacer la inversión ésta” (se refiere a la tecnología con la que se está equipando las aulas de su escuela), que tal si a ultima hora con este cambio de sexenio, que nos eche todo para atrás, y que digan “saben que siempre no sirvió, esta reforma educativa” ¿y el gasto que se hizo y los miles y miles y millones que se están gastando y luego?, y luego la técnica que se está usando aquí ahora es de que los grupos (no se entiende; algo así como que tienen su propio salón). Antes, **el año pasado yo tenía aquí mi salón** y los alumnos eran lo que entraban, ahora no, **ahora yo soy el que anda de arriba para abajo**, ¿por qué? Porque ahora que les ponen los famosos... esos multimedia, los alumnos; que “**tienen que hacerse responsables**”. Hay muchas cosas de esas (no se en tiende) yo siento que en ese aspecto, va a haber mucho problema porque el día que se llegue a descomponer la máquina o algo, (no se entiende) (risas) pero va a fallar, quiero equivocarme, ¿sí? Pero yo siento que ahí, fue un grave error [...] (E162HIST716).

El siguiente texto es otro extracto de la entrevista realizada a este mismo maestro en una secundaria que no entra en el Grupo de secundarias “buenas”. Con dificultades por las ‘condiciones de los alumnos y el contexto donde se ubica’ a decir de los propios docentes, permite dar cuenta de la construcción de sentidos, valores y creencias en relación con el aprendizaje y la enseñanza y las relaciones vinculares con los alumnos que de estas representaciones emergen. Se presenta gran parte de la entrevista dado que rescata los eventos y significados en su heterogeneidad y singularidad, sin aislarlos de aquellos que le preceden (Oviedo, 2004), pero además, porque expresa igualmente algunas otras observaciones realizadas en párrafos anteriores. El maestro durante varios momentos en el diálogo hace comparaciones constantes con otra secundaria de cierto estatus en la ciudad y de carácter privado, en donde también es profesor:

157 Escuela secundaria privada donde el maestro también presta sus servicios

A: ¿Y en cuánto al **aprendizaje** de los muchachos? E: *Es muy bajo, es muy, es muy bajo* A: ¿Y allá? E: **Muy alto**, alláaa tengo 35 alumnos A: ¿Da segundo también? E: Doy segundo año A: ¿Historia? E: No, Geografía, Geografía de México, de 35 alumnos. En el, en el bimestre **nadie me reprobó**, no más uno **me** reprobó en el primer mes y **saco prácticamente su cinco**, en el bimestre. En el siguiente mes **le echó ganas** se promedia la **calificación** y **me** sacó un promedio de, de 8. **Aquí**, aquí es una cosa, aquí llego con un... **aquí** llego y **les dicto una guía** y les pongo esa guía en el examen: no la contestan, la contestan toda mal, yo poniéndoles las respuestas, ¿sí? lo reprueban el examen, les he dado un examen a libro abierto **aquí, lo reprueban**. A: ¿Por qué maestro? E: Uno: **no saben** investigar, no saben leer, no saben tener la comprensión de la lectura, **no retienen nada**, ¿por qué? Porque su mente está en otro, ahora sí como se dice en otro planeta, están pensando en la, en la niña fulanita o las jovencitas en las artistas que dice esto, o muchas veces... A: Pero también en el colegio pasa eso E: No, sí, pero ahí le va: en un colegio particular, ahí el joven, en el en el que yo estoy dando clase, ahí no hay de brincarse bardas, ahí no hay de que “no voy a la escuela y no voy a la escuela”, si yo ahí digo “no vino fulanita de tal”, voy con la coordinadora, “coordinadora este alumno no vino”, “no, si maestro, si, ya estamos avisados de que si esta enfermo y no va a venir”. A las siete y media que ellos entran, el maestro de la primera hora nombra este, que nombra lista, no vino fulanita y zutanita, okey, va y los reporta, inmediatamente se están comunicando, “señora hablamos del colegio ¿por qué no vino su hijo?” “Porque está enfermo”, “okey, en cuanto se recupere lo trae porque esta (no se entiende)”. Sino: aquí; falta el alumno se la brinca, se la pinteá, nos vale ¿sí? (quiere decir “les vale”), así, y allá, allá los alumnos lo retan a uno, son retos muy buenos en un colegio particular, ¿por qué? Porque aquí yo puedo llegar, ¿en qué vamos? “En, en esto, esto esto y esto”. Allá noo, allá lo vemos, oiga: “¿por qué vamos a hablar de los litorales?”, “noo porque es algo importante para México”, “porque es esto o esto”. Las situaciones que quieran: “nos ayuda a esto”, ¡aah!, “okey”. Bueno la siguiente clase, digo: “a ver ¿qué vimos?” “No profe, vimos esto, esto y esto y esto” y le dicen así las cosas. Aquí llega uno: tienen que adivinar, ¡ah sí!, “vimos esto, esto y esto”, pero si yo llego y **les tomo la clase** nadie me la contesta. A: ¿La situación económica? E: Nooo, no yo digo que no es la situación económica, porqueeee ahí, ahí ahí en el Colegio Mc Millan tengo a tres alumnos becados que son hijos de, de trabajadores de ahí de del colegio, y traen un nivel académico y es una, y es clase media, media baja como quien dice, ya no hay clase, ni media ni alta, hay clase alta y clase baja, verdad? y nosotros por ser mexicanos la bajamos clase media alta y clase media baja. Ahí son clase media baja y traen un aprovechamientoooo digo bueno, ¿por qué **los del colegio si traen un alto aprovechamiento y los niños de aquí no?**, muchas veces por la, como dije al principio, la situación de los padres; qué hay desintegración familiar si el alumno, si el hijo ve como maltrata el papá a la mamá, usted ya vio, haga de cuenta; “¿qué quieres ser de grande?” (Indica que les pregunta a sus alumnos) “¿Tu que vas a comer”, ¿sí? “¿Para qué?” “Para golpear a la mujer”, ¿cómo? Muchos aquí: “yo quiero ser narcotraficante” ¿por qué quieres ser narco? “pa traer billetes ¿y qué con eso?” “No, pos voy a tener poder”, no pos eso no te da el poder “no sí”, dice “con dinero baila el perro y todo y aquí yo si le doy si le doy dinero a usted, ¿usted no se deja comprar?” (Silencio) ¿Entonces? Noo, **tienen esa mentalidad** aquí en el medio donde estamos si se fija es un **medio, pos desgraciadamente bajo**, aquí, por aquí hay muchos lugares donde venden droga, ¿sí? los alumnos mismos saben, los alumnos saben quien de aquí de los, de aquí saben quien trae droga, saben quienes son los famosos puchadores, les llaman otras, ¿cómo les llaman? los picaderos aquí es muy común A: Entonces ¿es muy limitado lo que uno como maestro pudiera hacer por ellos? E: Sí. A: ¿Extremadamente limitado? E: No es extremadamente limitado pero, si uno se acerca con los alumnos, muchos, muchos sí se abren otros no, y si ve que un alumno tiene un problema fuerte, uno: “oye, te veo así, así y así”, le pueden contestar con la mano en el cintura “¿y a usted qué importa?” [...] así es que no, para mí no hay ningún problema, ¿sí? llego, hola como están, con todos los alumnos, llego echando el relajo, cotorreando y todo, y ellaaa pone una **barrera**, entonces, yo no me puedo brincar esa barrera, si me la brinco, va a decir: “bueno, ¿y usted qué?, usted no es nadie aquí”, y con todos los derechos, todos los derechos los tiene de decirme, que que me importa, “si yo entro a clases o no entro a clases” (no se entiende) yo les digo: “los **únicos perjudicados** son ustedes” y me dice uno: “sí es cierto, yo si quiero entro y si no estudio usted, de todos modos **nos va a reprobar** pero si en el extraordinario **me saco el diez me pasa**” y son... **les gusta retar** aquí, pero saben con que maestro retarlo, pero no a todos, yo les digo ¿por qué me

tienen a mí miedo? “es que, no sabemos” (risas) no les digo “es que no me tengan miedo” [...] (E162HIST716).

¿Qué observo en estos argumentos que me de pistas acerca de los significados docentes con relación a la enseñanza y el aprendizaje, temática del presente capítulo? En el siguiente cuadro retomo algunos aspectos, antes sugiero que tales elementos están de alguna manera, presentes en los demás extractos que en este capítulo expongo.

Cuadro 1. **Imágenes sobre el aprendizaje y la enseñanza**

Aprendizaje	Se asocia en primera instancia a <i>niveles; bajo/alto</i> y a <i>calificaciones</i> como sinónimo de aprendizaje Actividad mental Igual a aprovechamiento, <i>Ya lo traen</i>
Enseñanza	Cuidar que nadie repruebe Automática “Poner cosas” en la <i>mente</i> de los alumnos
Medios	Dictado Guías, preguntas y respuestas El que hace cosas para el profesor; no reprobar, sacar buenas calificaciones El que debe contestar Los que no saben, ni “retienen nada”
Alumnos	Fulanito o zutanita de tal, no importa quién El que tiene mal comportamiento El que tiene una <i>mentalidad</i> “deficiente” El que tiene una familia “disfuncional” El que proviene de un medio <i>bajo</i> El que pone <i>barreras</i> para la relación Los <i>únicos</i> que pueden salir <i>perjudicados</i> Los “recipientes” del saber
Profesor	El que dicta El que pregunta El que toma la clase El que reporta El que espera una respuesta correcta El que sabe El que <i>reprueba</i> o <i>pasa</i> El que pone <i>sellos</i> El que recibe <i>órdenes</i>

Una maestra cuando se le preguntaba si la enseñanza ha cambiado en comparación a cuando ella ingresó a la docencia responde:

E: Sí, claro que sí han cambiado mucho, yo veo una diferencia en (interrupción, entran y salen constantemente estudiantes, recogen unas tarjetas del escritorio), en el **tipo de alumnos**, yo creo que antes los alumnos **llegaban dispuestos a recibir, a recibir educación, a recibir todo lo que aquí se les daba** y también pienso que los maestros **les dábamos mucho, con el ejemplo**, con..., aunque **se hable de la manera tradicionalista y se esté en contra de ese tipo de enseñanza** yo creo que, no sé, **los muchachos aprendían más**, y ahora yo veo una **lucha, una lucha** (interrupción) A: ¿Una lucha? E: una **lucha de los maestros** incluyéndome yo también en eso, porque los maestros, digo **porque los alumnos aprendan, y reciban** todo eso que les, que **les damos**. Yo les he expresado a mis compañeros en reuniones que como maestra de Taller yo me siento muy orgullosa porque en el taller es un poco diferente, en el taller de mecanografía los niños **aprenden porque aprenden** y llegan y **se ponen a trabajar** y es un placer recordar como al principio llegan teniéndole miedo a la máquina de que le muevan y se les va el carro y se asustan y el hecho de, de pasar un tiempo, el hecho de que domine la máquina, de que sea capaz de escribir, no a la perfección porque son tres horas a la semana y es poco tiempo, la mecanografía requiere de práctica, pero para mí es un orgullo de que aprendan, **¡si aprenden!** A: ¿Cómo aprenden, cómo aprenden, por qué con usted sí, por qué en el taller sí y en... por ejemplo, en matemáticas, en inglés pareciera que no? E: Bueno, a través del tiempo, lo que yo observo con las demás materias, porque también yo me incursioné en la..., cuando inició la clase de formación cívica y ética, yo me solicitaron que si la daba, porque era una materia que se requería de personal muy especial, ¿verdad?, por ser, por estar muy relacionado con valores, entonces me ofrecieron que si a parte de estar aquí, dos horas y me quitaban otras dos horas de allá, comisionadas también, y les daba formación cívica..., ¡no, no!, me quitaron de Orientación y me dieron cuatro grupos, yo me acuerdo que trabajaba con **pura práctica, pura práctica** el programa estaba muy bonito y decía “un ser histórico”, vamos a hacer una biografía de ustedes, “un ser social”, **vamos a ver una película, vamos a ver video**. Yo siento que que algunos maestros, eso hace más falta, que sean **más prácticos**, que el alumno se involucre más en lo que está aprendiendo, **que no seamos solamente dictadores o este, expositores**, porque el alumno está **en la luna**, el alumno está aparentemente oyéndolo a uno, pero no, para nada, **necesita uno buscar como maestro buscar, ¿qué le interesa al alumno?**, ¿qué quiere aprender?, y **darle** esa mmm, perdón, ese aprendizaje práctico, **eminente práctico** (E305TAQO379).

Nuevamente retomo algunos supuestos subyacentes relacionados con las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de esta maestra:

Cuadro 2. Imágenes sobre el aprendizaje y la enseñanza (2)

Aprendizaje	Práctico, manual Verificable
Enseñanza	Puede ser de varios tipos El “tipo” anterior mejor Algo que se “da”
Medios	Indicaciones Objetos Concretos
Alumnos	Tipo de sujetos Diferentes a “los de antes” (eran “mejores”) Quien recibe el “conocimiento o saber” Quien recibe y sigue indicaciones “en la luna”, sujetos ausentes
Profesor	El que da Diferentes a los de antes (eran mejores) Dice que hacer, dirige la acción Busca qué le interesa al estudiante

Algunas “pistas” acerca de cómo imaginan la enseñanza y el aprendizaje¹⁵⁸ los profesores de estas escuelas, que se pueden rastrear en estos discursos y que aparecen de manera recurrente en otros relatos docentes¹⁵⁹ me llevan a concluir que la enseñanza y el aprendizaje, tal como es concebida por estos actores, se encuentra más cerca de la perspectiva bancaria que tanto impugnaba Freyre que a la constructivista de Vigotsky. Los siguientes son algunos argumentos que sostienen esta tesis:

Observo en los imaginarios docentes a la enseñanza como una instrucción principalmente de tipo mecanizada, estandarizada que promueve la pasividad por parte de los estudiantes, y por lo tanto, posible de ser sustituida cada vez más por las tecnologías educacionales que penetran rápidamente en las escuelas. En ese sentido, el conocimiento y/o el saber escolar se le concibe como un contenido, –algo que se puede transmitir o empaquetar para llevar– o como una calificación, –medio para obtener, conservar o perder otros beneficios como pasar de grado, obtener reconocimiento, ingresar a una “buena escuela” o permanecer en ella–.

[...] si se fija en el edificio de allá, parece cárcel, pusieron rejas, pusieron rejas, **ahora con esta nueva reforma educativa que inicia**, que prácticamente inició con este ciclo escolar **nos van a poner** ahora unos famosos pizarrones electrónicos por computadora y cañones. **A:** ¿Ayudará la tecnología? **E:** Yo siento que sí, pero desgraciadamente tenemos maestros que no sabemos usar ni la computadora, yo no me considero de esos, eh? Le soy honesto, sí, porque yo no seré un fregón en la computadora, pero me defiende ¿sí?, pero hay maestros que ya tienen más de treinta años aquí, y en su vida ellos a lo, ahora sí a lo tradicional, ¿sí? Tienen el pizarrón vamos a hacer esto, ahora con esta reforma prácticamente **uno va a llegar, esto es lo que se va a ver en clase y el maestro nomás va a llegar copien esto, pongan, hagan esto, y uno va viene a sentarse, se viene uno prácticamente a sentarse** a, ahora sí a pasar el rato, yo pienso que va a beneficiar a unos y a otros no, a otros alumnos yo siento que a otros alumnos no los va a ayudar, ¿sí?, al contrario, va a estar ¡ah qué padre! Pero, no va a pasar de ahí. (E162HIST716).

Una maestra refiere al hablar de un alumno con “dificultades”:

[...] se platicó con los padres, que lo podían meter a una escuela donde aprendiera mejor algo, a algún taller o algo, pero se enojaron, se molestaron mucho, como son maestros, “mi hijo tiene que hacer la secundaria y salir de la secundaria”, pero a lo mejor **le beneficiaría más aprender algo para su vida y aparte para trabajar**, que estar **aquí perdiendo el tiempo**, es una pérdida de tiempo para él, ya que no accede a ningún contenido y a parte aquí los maestros no lo apoyan ni lo ayudan (E202APOY703)¹⁶⁰.

158 Independientemente que se puedan abordar otros aspectos, ya que consideramos tal extracto abundante en información.

159 Y que van a ser analizados más ampliamente en el tercer capítulo que integra el apartado analítico de este estudio

160 Maestra de apoyo.

Los profesores consideran el conocimiento como algo al que se “accede” de manera diferenciada. Para lograr acceder se necesita contar con ciertos prerrequisitos, que muy pocos alumnos tienen, entonces se individualiza la problemática y se asignan responsables en el contexto familiar o comunitario. Como dije anteriormente, la meta de la formación también desde estas representaciones, es *el trabajo*. Por otro lado, pareciera que a los alumnos en general, pero especialmente aquellos “con dificultades” *no llegan* al conocimiento, o a la apropiación de conocimientos abstractos y/o complejos (dado que “no retienen”), pero sí a los conocimientos manuales y sencillos. Desde estos imaginarios, la enseñanza facilita el “acceso” al conocimiento de los que traen esos prerrequisitos, previa ubicación –consciente o no– del “tipo de alumno” y el “tipo de conocimiento” que *se le da*. Para los que no “acceden” se requeriría la *ayuda o apoyo* del maestro¹⁶¹. Desde estas visiones, no aparece un alumno que *construya* o intente *construir* su conocimiento. Educar desde estos sentidos, se vincula menos a habilitar a los sujetos a participar genuinamente en la experiencia de vivir, en producir su propia experiencia compartida.

Por otra parte, en esta reconstrucción de los sentidos y significados de la práctica docente a través de los relatos de los maestros, se puede deducir que es el profesor quien posee este conocimiento y que la información que brinda al alumno no compite con ninguna otra fuente, pocos relatos refieren a un alumno que contrasta, reelabora, contradice o cuestiona, la posibilidad del disenso es silenciada o negada, de ahí las expresiones: “son dóciles y moldeables”, caracterización que abunda entre los docentes, sobre todo para los alumnos de escuelas más pobres o del medio rural. En general cuando se le describe a los estudiantes “participando” es a nivel de “respondiendo preguntas”, o conduciéndose sin resistencia en las tareas que se le proponen.

Un profesor joven, quien estudia una maestría en educación, se percibe a sí mismo y al modo en que *transporta* (como lo indica en otro fragmento de entrevista) el aprendizaje, como acorde a los que sugieren el modelo pedagógico promovido en las escuelas:

161 En el tercer capítulo de este apartado analítico reviso de manera más profunda los imaginarios docentes sobre los denominados problemas en/o para el aprendizaje y sobre los alumnos que de acuerdo a los profesores los presentan.

Uno como docente: apenas va uno en el primero o segundo módulo: “¡ay, ya quiero que se acabe!”, oye pues entonces fijate, esa esa **psicología tu se la vas a transportar al chavito**: ni tu tienes ganas, ni el tiene ganas. Porque no lo invitas, porque no haces **una práctica innovadora**; “a ver vamos a hacer esto”, “vamos a hacer esto otro”. Hee las matemáticas que yo imparto, prácticamente **son de de la vida cotidiana**. Este hace unos días estábamos trabajando con tasas de interés; lo que es una encuesta, lo que es un censo, lo que es... entonces yo les decía: “no no jóvenes, no, no es tanto hacer el ejercicio que viene específicamente en el libro, a ver ¿dónde encontramos esas situaciones?, ¿cómo las vemos?” ¡Cual es mi sorpresa, llega una muchachita con unas... unos recortes de teleguía y ahí venía!; “mire profe” ¡haaa! me me sirvió me sirvió ese material para dar mi clase. Miren muchachos: “aquí; ¿cuál es el programa de más audiencia?, ¿a cuantas personas entrevistó?”, esto y: “¿cual será el porcentaje de las personas de las cuales ahí ven televisión?, ¿cuantas no ven?”, y mire, abordamos el tema sin necesidad de decirles: “no es que el libro deben de leerlo, esto y esto y esto otro”. Entonces, yo creo que es un **llegar a un a un aprendizaje significativo**, así lo veo ¿verdad?, puedo estar equivocado o no puedo estar equivocado, pero yo así lo veo, **porque decirlo tal y cual como viene en el libro, no digo que no, este el libro, se vale hojear, eso hasta yo lo he hecho**; “oigan jóvenes su libro traí esto”, pero **yo hago la comparativa del libro con la comparativa de un: problema en la vida real**: ecuaciones; “tu vas y me compras tres papitas y cinco refrescos pagaste 25 pesos ahora te vuelvo a mandar pero ahora me traes cinco papitas tres refrescos y pagaste no see, 30 pesos, a ver ¿cuanto costo cada papita y cuanto costo cada refresco?”, entonces, tratamos de transportar esos problemas y no enfrascamos... , este a veces el profe se enfrasca tanto y: “noo, quiero que aprendan ecuaciones, **quiero que aprendan...**, quiero que aprendan..., quiero... ¡nooo! Maestra, ya el pobre chavo también ya esta arto ¿sí? más bien, más bien hacia haya va dirigido esto.

El profesor y *el libro* se convierten en una fuente *genuina* de saber, desde estas descripciones, que obstruyen la posibilidad de entender otras modalidades de conocimiento que no sean la búsqueda de respuestas y analogías irrefutables. La intención explícita con estas estrategias es finalmente transmitir una información, garantizando mediante la re-pregunta y el reforzamiento memorístico que los estudiantes consecuentemente incorporen el o los *contenidos*. Finalmente pareciera que la función de los profesores y la escuela es buscar “lo que es” y no negarlo buscar sólo *lo posible, lo pensable, lo correcto, lo que no provoque conflicto* (Oviedo, 2004).

E: entonces, los jóvenes cuando son un poquitoo **lentos para aprender, explico lo que tenemos que hacer, doy las indicaciones y pregunto**, no me molesta que me pregunten si me, si una dos o tres veces les explico, no me molestan si me preguntan, **les digo pregúntenme**: si ahorita que estamos escuchando, que no se qué cosas y yo les pregunto “¿me entendiste?”, “sí” (responden) y les pongo a hacer algún ejercicio para reafirmar lo que vimos y me voy fila por fila o de un lado a otro a ver si es cierto que me entendieron, porque por temor o una cosa u otra no preguntan, por temor de reírse de sus mismos compañeros, de que los están bufando, cosas. **Y esa es la finalidad, y ese es el pretexto que tengo yo de que todos me han entendido** aunque sea muy lentos, pero **los quiero ver trabajando**. Y esa es una de las cosas que tengo casi por lo general siempre ando en medio de todos los jóvenes, de un lado a otro, así viéndolos a veces: “**mira muchacho: tu no me entendiste**, mira es que **esto es así, así y así**”, casi estoy dando la materia especial para... personalizada, si entonces ha mira mijo es que tu no me entendiste aquí, es que esto así, así y así. Y si **algunos muy lentos y otros muy rápidos ¿verdad?, si me fuera puro rápido que bueno ¿verdad? y me gusta que me pregunten y me gusta que me hagan preguntas de lo que quieran respecto a la clase**, porque así me dan la oportunidad de lo que no se investigarlo también porque tenemos que ver algo que no, que ellos tienen inquietud de saber y a veces no lo sabemos o se nos olvido o que se yo, pero si me dan a oportunidad de investigar algo que no se “ha mira no lo tengo por el momento pero te prometo que **para mañana ya te traigo una respuesta correcta**” ¿verdad? porqué esto no lo manejamos y **nuestro programa no lo marca, así de sencillo ¿verdad?** (E605ESPA327).

Por otro lado, al conocimiento escolar se le atribuyen cualidades sumamente objetivas y constatables¹⁶² al tiempo que se hace énfasis en los productos y no en los procesos. Desde esta lógica aprendizaje aparece como similar a rendimiento, a *trabajar*. Y la enseñanza por su parte, emerge como equivalente a dirigir y constatar ese trabajo, un esquema simple, que privilegia la “explicación” de contenidos. Ello se hace patente en el relato del siguiente profesor de geografía de una de las escuelas de más “prestigio” en la entidad:

[...] E: “muchachito Daniel: ¡hey!, **¿ya sacaste tu libreta?**”, “sí ya, **ábrela**”, está observando y luego **“empieza y empieza”** y haber a qué horas empieza a escribir; “¡hey!, **¿ya empezaste a escribir?, ¿ya tienes algo?**”, “ya voy a empezar”, **“empieza, empieza, empieza”**, se acaba la clase y nada más copió tres palabras. **“Copia todo”**, le digo, **“copia todo, te lo vas a llevar de tarea ¿ya te fijaste en qué página?”** “¿No?” ahí está, **ve la página, abre tu libro, aquí está, ¡abre! tu libro, ¡ábrelo!**, aquí está (apunta con el dedo, como si lo estuviera haciendo con el alumno) **donde tú vas a encontrar la respuesta** qué son los recursos naturales no renovables”. O sea, pero ahí ya es particular, y lo tengo qué hacer con los dos, tres **que no entienden cómo hacerlo**. La otra: dentro de las actitudes hay muchachos: hay muchachos que van y platican en su casa que me tienen miedo como hablo, que les levanto mucho la voz y que, que tienen miedo, que tienen miedo arrimarse a que les revise, **es cuestión de actitud** [del alumno], es el mismo probablemente el mismo problema **que aquel que no hace nada verdad?**, sin embargo, ¿verdad?, a tanto y tanto platicar con ellos y: **“tráeme tu trabajo”** y ya platico y que veo que si **tienen trabajo** porque **los veo trabajar y que no me dan problemas de disciplina**, **“tráeme tu trabajo”** y **“tráeme tu trabajo”** **“tráeme tu trabajo”**, hasta que ya **solos van entendiendo, que deben entregar** su... Es cierto, ¿verdad?, muchas de las veces la forma de hablarles gritona, ¿verdad?, porque así la tengo, pues a lo mejor impone, a lo mejor se asustan, pero para mí es necesario hacerlo de esa manera **para imponer un orden**, si no lo hiciera así pasaría lo mismo que en otros, en otros salones, **que el alumno hace lo que él quiere** mm? y aquí por lo general no entran a hacer lo que quieren, **vienen a trabajar, una palabra que les digo yo, “vienen a calentar no más la butaca, no, ¡trabajen!, ¡trabajen!”**, y **soy muy eficiente** y le doy la vuelta por ahí y ando por allá y por acá, **¡trabajen!** (golpea el escritorio con la mano), esto no es..., les digo: “a ver tráeme, a ver”, esto se lo recogí un día a un niño, (una revista de carros, la enseña a la entrevistadora) **yo estaba explicando**, terminé de explicar, **“ahora sí vamos a trabajar”**, (no se entiende) él se estaba entreteniendo “a ver: ¿a qué vienes a la clase o a perder el tiempo viendo tu revista?, dámela, se la voy a entregar a tu mamá, ¿tu mamá te permite traer eso?, haber **abre tu libreta y en la última hoja ahí tienes** [...]” (E302GEO890).

El mismo profesor en otra parte de la entrevista:

162 Aunque por parte de la política oficial se hace énfasis en la evaluación de procesos y en la eliminación de los exámenes al interior de las escuelas, este tipo de procedimientos sigue teniendo gran relevancia, dado que continuamente se les esta evaluando a las escuelas –alumnos– por ésta vías Desde que ingresan con el llamado examen IDANIS hasta los exámenes de carrera magisterial, ENLACE, y PISA.

A: ¿Generalmente conoce a los papás de los alumnos? E: Sí, yo los cito, yo los cito que... A: ¿Qué les dice normalmente? E: Regularmente les digo que tiene por ejemplo, cuando viene una madre de familia y le digo “**su muchacho aquí tiene cero, véalo usted**” (señala la lista), **José tiene cero, ¿qué quiere decir?, no ha trabajado, yo le encargo un trabajo** hoy, mañana se lo reviso porque tienen todos los días clase conmigo, pero llegó, **se sentó y estuvo cruzado de brazos** o estuvo dibujando algo y **no escribió el trabajo**, entonces para mañana él no me va a traer nada, pero ya mañana yo le pongo otro **trabajo** A: ¿Y se van acumulando? E: Y se le va acumulando, hoy no hizo nada, mañana no hace nada, pasado no hace nada y al final del bimestre tenemos 19 trabajos, ¿qué le reviso?, **este trabajo yo se lo encargué** desde hace un mes y medio, tráigamelo si lo tiene. No lo tiene, ¿qué puedo hacer?, “consiga una monografía donde sea, yo ya no se la voy a traer”. Yo voy y las compro todas para que no no batallen, ya se las traigo y ya que no la vayan a buscar, éste otro; monografía de la contaminación, exactamente lo mismo, **que recorten y que tomen los datos más importantes**, si no la hizo cuando la teníamos aquí, la analizamos, que lo haga allá en su casa, este; **otro trabajo**, un trabajo de investigación en, en la, **en la... internet o en la enciclopedia** o en donde lo encuentre en la casa, que aprenda hasta el internet ahí estoy aprovechando dos situaciones, fíjese de este grupo que **casi no trabajan** dos, cuatro, seis, ocho, diez, once, doce, **trece me trajeron el trabajo de internet**, ahora que se los revise, para el viernes pues póngales otros 13, van a ser 26 de 35 ¡**buenísimo!** (E302GEO826).

Estos valores y esquemas de interpretación acerca de la enseñanza y el aprendizaje desde los relatos de los profesores, va muy de la mano a otro rasgo identificable en sus discursos; un sistema de enseñanza de premio y castigos, en otras palabras una *pedagogía de las consecuencias*¹⁶³. Los profesores hablan constantemente de las calificaciones como forma de motivar al estudiante, otros de recompensas y de “hacerles ver las consecuencias”. El relato siguiente, da cuenta de ello cuando el profesor refiere la táctica de ‘poner sellos en las libretas’. En este sentido, a mayor trabajo o rendimiento mayores beneficios, mejores *niveles*:

E: [...] Este, yo tengo un sistema muy diferente de calificar con los alumnos, por lo general la libreta vale más que el examen ¿por qué? Porque usted sabe bien que llega uno a un examen y es muy fácil y no estudió, pásamela están como las jirafitas o como los conejitos con su zanahoria vitamina A, ¿verdad? Ahí están, con la libreta ¿qué es lo que hago? “Vamos a ver cuantos cuántos sellos tiene, ¿sí?” “¿Cuántos sellos fueron profe?”, “treinta y cuatro”, “uh, yo nada más tuve veinte”, “¡ah! chín ¿voy a reprobar?” “No sé, vamos a sacar porcentajes”. Yo le pongo un 50 a la disciplina, en la asistencia, a veces si les hago examen vale a lo mucho un 10 por ciento, o un veinte por ciento depende de cómo vaya el grupo, pero por lo general la libreta vale más, ¿por qué? porque es donde ellos trabajan, es donde ellos se dedican más a la libreta, hay a veces de que oiga no traje la libreta, la voy a traer en otra, hazla en otra, hazla en otra, (no se entiende) así es de que, yo... y también tenemos órdenes de que no haya tanto alumno reprobado, no sé por qué lo están haciendo. (E162HIST1012).

Los discursos de los profesores se saturan de una gramática que oscila de la pedagogía del desempeño a la pedagogía de la competencia (en el sentido de competir). En el imaginario de los profesores con respecto a la enseñanza y el aprendizaje escolar, “los concursos” intra y extraescolares son centrales, desde el maestro que los aprueba y está de acuerdo en ellos, hasta el que piensa lo contrario. Los concursos son el referente que de una manera u otra parecen guiar la práctica docente. Desde esta lógica, para muchos profesores los mejores alumnos son aquellos que “van a los concursos” ya que ellos “ya vienen hechos”, es decir ya traen los requisitos para el aprendizaje desde su casa o su escuela anterior. *Estos* alumnos son como les llama una profesora “los caballitos de batalla”, o los “garbanzos de a libra”, en la lucha por pertenecer o ingresar al grupo de las *mejores escuelas*. Un profesor responde a la pregunta en relación a si hay alumnos sobresalientes en la escuela o en su grupo:

163 Concepto e idea que desarrollo en la tercera y última parte de este análisis (capítulo VI, pág.196).

E: No, si hay alumnos sobresalientes, y **desgraciadamente cuando son los concursos académicos, este desgraciadamente los compañeros de las tecnologías de los Talleres los agarran, o sea los acaparan, entonces oye; “el año pasado ya concursó aquí, échamelo haa para acá”, “nooo yo lo quiero para mí”, a mí me han dicho. Hay, hay alumnos muy buenos, hay alumnos que sacan, que llevan promedio de nueve, nueve siete, nueve ocho, ahora hay muy buenos alumnos, sí hay, si hay, unos que son poquitos, cuando quieren sacan buena calificación, hasta se emocionan cuando dicen: “diez me vio bien”, “¡sacaste diez! “Es que si trabajé”, “no es que sí puedes”. O sea todo el mundo puede, pero hay unos que son más flojos o no les gusta, que no les gusta hacer las cosas, entonces esa es la parte, pero sí de que hay alumnos buenos si, pero para hallarse o más bien para que nos los presten (risas).** (E162HIST1324).

Desde estos relatos, parece que son pocos los docentes que observan a los alumnos, o al aprendizaje que *obtienen*, se tienen en mente sus calificaciones o se desempeño en los concursos. Una maestra al contestar la pregunta respecto a las fortalezas de la escuela menciona:

A: Eeh, ¿Cuál pensaría usted maestra que actualmente es la principal fortaleza de la escuela, el aspecto fuerte, el aspecto más favorable E: mmm A: o empezamos por los desfavorables?, (risas). E: Es más fácil. Este, pos **fortalezas**; pues yo pienso **que la competitividad** que se está, está dando **con lo de escuelas de calidad** de que a todos los directores les esta interesando entrar en ese tipo de proyectos entonces este, pues es un poquito más este, por la misma competitividad es lo que está, está acarreado de que se trate de de mejorar en todos los aspectos, es lo que yo veo de, de fortaleza ahorita A: ¿Es competitividad entre escuelas o entre maestros o entre alumnos o en lo general? E: En general, de todo, porque por ejemplo, este director puso ahora lo del **proyecto nueve y diez** ¿ya se lo comentaron? A: ¿Cómo es maestra? E: El Proyecto nueve y diez es el que se va a dar un seguimiento a los alumnos de, que **desde la primera unidad sacaron nueve y por ejemplo ya como premio se les llevó a un viaje** a Súchil y a otras escuelas este, y al Mezquital y que a La Joya y todo este tipo, ¿verdad?, este, fueron a visitar a otras escuelas que ya están trabajando con ese tipo de proyecto y **en las cuales los alumnos se están dando cuenta de que, de que ellos son los que hacen la escuela realmente**, no, no tanto la infraestructura o los maestros que tengan si no también son muy importantes los alumnos. Entonces este, se les va a estar dando seguimiento, entonces por ejemplo, con eso se pretende de **que los alumnos se motiven** a ver de que se les está dando, **se les está reconociendo los esfuerzos que están realizando ellos y que ellos quieran integrar ese tipo, ese tipo de los que están con nueve y diez**, entonces este, y se pretende que los alumnos que permanezcan con ese promedio hasta fin de año a parte de lo que, que cadaa, en cada unidad se les va a hacer diferentes actividades que pueden ser visitas o excursiones o, no sé, A: ¿Son cómo recompensas? E: Sí, sí, pero a fin de año se les haría un viaje yaa incluso fuera del Estado, no, no no han manejado lugar este definido, hablaba el director que posiblemente a lo mejor a Mazatlán, a Morelia a Zacatecas, no sé, todavía ni él lo tiene bien definido pero es lo que se les está este, planteando a los muchachos (E105INGL144).

La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas en este contexto, adquiere un sentido diferente al transitar de las necesidades del estudiante al desempeño del estudiante, y de lo que la escuela y los docentes hacen para los estudiantes a lo que los estudiantes hacen por la escuela, ya que “todo mundo puede”. Retomo estos extractos y sus significados subyacentes en la última sección de este capítulo de análisis, en él analizo de manera más amplia cómo se van configurando en el imaginario docente los problemas para o en el aprendizaje. Por lo pronto, regreso a explorar y discutir respecto a cuáles son los antecedentes del imaginario docente acerca de los concursos escolares, la evaluación del aprendizaje y el trabajo y la obediencia como indicadores del mismo.

El *nuevo régimen*, como llama Rivas (2001) al actual estado en la educación y especialmente en la enseñanza, pese a sus reformas e innovaciones, conserva los efectos de regímenes pasados. Este autor quién hace una revisión de Durkheim, menciona que desde las prácticas educativas de los Jesuitas se posicionaba a todos los actores en un estado de lucha o competencia perpetua, en otras palabras, se encontraban insertos en una “pragmática de comparación individual, grupal e institucional”. Ya desde entonces, dominaba un régimen externo al sujeto, el orden de lo visible, que “incorporando a los individuos a un sistema preestablecido de premios y penalidades, busca su máximo esfuerzo, su acción, su producción” (Rivas, 2001: 15).

Los primeros enfoques experimentales sobre los hechos educativos, a partir de la medición de las capacidades cognitivas de los sujetos, constituyen otro antecedente que vuelve a aparecer en el actual *régimen*. Surge desde entonces, una concepción del saber traducible en resultados mediante una mirada objetiva e instrumental. Junto con éste sistema, la escritura acabó representando lo visible, como reflejo estricto de la realidad. Como en el pasado, pareciera que el sistema de enseñanza y aprendizaje en las escuelas secundarias de este estudio, se encuentra saturado de *sustancias cognoscitivas materiales y tangibles* (Rivas, 2001), implica por lo tanto, que “pensar es ver y no hablar, (...) es ser capaz de imponer a las propias ideas las formas exteriores que deben seguir, pensar es ser capaz de adecuar el pensamiento a la realidad (...) es acertar mejor en los comportamientos exigidos, impuestos” (Querrien, 1979:122).

En consonancia con lo anterior, la petición más recurrente de los profesores es “que trabajen y cumplan”. Aunque existe una mirada por parte del docente en algún tipo de conocimiento escolar, —expresado en contenidos por ejemplo— existe una visibilidad mayor al comportamiento moral del alumno. En este sentido, los maestros parecen dirigir la atención más al comportamiento del alumno, sus aptitudes y actitudes, que a los contenidos y procesos cognitivos de aprendizaje. La responsabilidad y el esfuerzo como atributos o cualidades del alumno se convierte en otros significantes centrales a la hora de valorar o juzgar el aprendizaje:

[...] y lo principal que, que se dice aquí en la Secundaria; ¿porque están en la Secundaria?, **no es para que aprendan**, si no **para que se hagan responsables**. Aquí es lo principal. Son ocho materias, doce materias, yyy **es ilógico que los muchachos aprendan todo a nivel de la primaria**, que tienen un solo maestro. Aquí cambia mucho, y **es ilógico que los muchachos vayan a aprender todo eso**. O sea, **más que nada es hacerlos responsables, que se enseñen a traer la tarea, que se enseñen a traer un trabajo, que cumplan con lo que se les está pidiendo y con eso**. Y es lo que estamos manejando aquí. No es que se les vaya a calificar con el examen final, que se les vaya a calificar, bueno se califica de hecho todo, **pero con eso que tengan, que sean, que sean responsables, al momento de traer eso**, aunque no presenten el examen, yo los paso y ellos lo han visto, y **yo se los digo a cada rato; “siempre que cumplan están bien”**. Estas personas por ejemplo (señala en la lista de asistencia), no cumplieron con esto, sacaron un siete, reprobaron en el examen final, pero estas personas (señala en la lista de asistencia con el dedo) ellos reprobaron el examen, pero trajeron todo esto, ¡ya pasaron! y: “no tienen ningún problema muchachos”, **a eso es a lo que me refiero, más que nada; ¡hacerlos responsables!**” (E161CIEN562).

Otro profesor:

[...] les digo ¿no?, ¡el esfuerzo!, simplemente como valoramos en la nueva reforma, ¡está aquí! Es un esfuerzo, y yo le hago preguntas simplemente de lo que hicimos práctico y él me contesta, el me contesta, está haciendo una acreditación de una evaluación de una calificación aprobatoria, porque se ve el interés, se ve el esfuerzo. O sea, aquí hay que utilizar criterios para saber valorar al muchacho, cómo alentarlos a salir adelante. Porque lo que más les afecta es la reprobación, a los muchachos, se retiran de la escuela. El muchacho deserta y es una de las problemáticas con las que estamos luchando (E262ARTE1288).

Con las siguientes ideas que retomo de un profesor de formación cívica y ética, intento resumir lo que he argumentado, en torno a cómo los maestros de secundaria entienden el aprendizaje y por consecuencia la enseñanza. En el extracto observo también las relaciones que se establecen con los estudiantes y que surgen a partir de estas concepciones:

[...] Bueno, yo lo que les he dicho siempre a ellos: “haber muchachos, entiendo que ustedes estén en su edad, yo no me molesto, pero está bien porque igual yo fui también adolescente y yo así era, si?, pero eso es normal, nada más que otra: cuando estemos en el salón, a lo que vienen aquí: a estudiar y ya si quieren platicar con sus amigas o amigos y todo allá afuera, ¿sí?, si alguien tiene alguna duda, o alguna aportación o algo, adelante hablen, aquí ustedes tienen el derecho a hablar, aunque estén bien o mal, todos aquí deben de ser hee escuchados”.... A: Bueno, este...E: ¿que más les digo? A: Si E: Que estamos en cívica y ética, y entonces ahí todos debemos de opinar, todos, todos y no por queee el hecho que estamos en cívica y ética, noo debe de ser en todas (se refiere en todas las asignaturas), pero más en ¡cívica y ética! Porque ahí vemos estee democracia y todo eso y todos tienen derecho a opinar, aunque estén mal, aunque estén bien. Yo lo, yo lo lo que les he dicho es que si por ejemplo, yo les encargo unas tareas, y si ellos lo **hacen mal** o algo, no importa, **el chiste es que ellos hagan la tarea, el encargado** de decirles que están mal soy yo, y de decirle que están bien soy yo, y si están mal, yo los voy a a corregir, pero o sea, bien, no regañándolos, ni ni ..., ¿sí?, o sea, yo lo que les he dicho: “independientemente de que ustedes hagan una tarea bien o mal, el chiste es hacerla, ¿sí? Aunque este bien o aunque este mal, si la hicieron mal ni modo, pero **ustedes hicieron el esfuerzo de hacerla, si está mal o si está bien, ahí yo entro ahí yo, si esta mal el que voy a decir soy yo, yo voy a decir en qué está mal, o en qué está bien.** (E102FCYE388).

El estudiante nuevamente como aquel sujeto (de sujetado) que *debe cumplir*, de *hacer el esfuerzo* y el profesor como aquel actor (con capacidad de actuar, de decidir), el que vigila que lo haga, así como el que posee el saber y la autoridad para decir que es *lo que esta bien o mal y corregir*. Ante estos imaginarios, el aprendizaje se convierte en un asunto de *motivación*, de *actitud*, y la enseñanza de *conducción*, de *refuerzo*. En este contexto, la *motivación* de los alumnos se convierte en un problema esencial para los profesores en las escuelas¹⁶⁴, ya que es necesario que los alumnos sepan distinguir “la utilidad” de sus estudios. Las tensiones colectivas, de esta manera, parecen convertirse en tensiones subjetivas de la experiencia individual, en este caso de los estudiantes (Dubet, 2005: 103). El problema también incluye a los maestros quienes ya no pueden confiar totalmente en la planeación del trabajo escolar haciendo ajustes previos pues ahora deben de tomar cada vez más en cuenta su personalidad en esta relación, para *motivar* a unos estudiantes cada vez “más difíciles” o “más rebeldes”. De ahí, que en la escuela cada profesor no sólo sea administrador o gestor¹⁶⁵, sino terapeuta al mismo tiempo, como parece advertir el profesor de esta escuela de una forma sarcástica:

164 Y sobre todo para los planificadores de la política.

165 Ver capítulo anterior.

[...] por eso **quieren, quieren que uno baje el índice de reprobación** (parece referirse a los directivos o planificadores de la política educativa), para que los alumnos no haya tan, no se vaya tantas fugas de alumnos, de lo contrario, **de que el maestro los motive, en pocas palabras quieren, que uno les hable en el oído: “¡ay mijito!, vámonos por ese camino, te va a costear”** ahora sí como que, aquí un, **un maestro la hace de todólogo**, desde psicólogo, desde cupido, desde..., hasta a veces uno la anda haciendo ahí de, ¿de cómo se llama?... hasta de, de... ¿cómo se llama?, hasta de doctor, doctor todo corazón, “¡ay Luís! ¿Por qué andas tan?...” “¡Ande no profe...!”. Cosas de esas ¿sí?, entonces ¿qué es lo que pasa? **¡Los alumnos necesitan estar motivados!** [...] (E!62HIST110)¹⁶⁶.

Otra vez identifico el dilema, que conduce a un *discurso* –y una práctica pedagógica– *esquizoide* en el profesor, en tanto, se debate entre reproducir un discurso, una práctica y un contexto orientado a la *potenciación* de sus estudiantes, al tiempo que “debe” construir en ellos una disposición moral, una motivación y unas aspiraciones particulares, que “chocan” con su propia visión de los eventos o de la realidad que le rodea, controversia que le imposibilita producir un sentido que le brinde coherencia interna a sus propios discursos y representaciones.

Importante los extractos, en tanto, muestran este debate entre “dos mundos”, entre dos realidades, “la propia” –en conflicto– y “la “oficial”. El profesor habla de lo que los directivos quieren, (no él), pero a su vez parece convencerse de que los alumnos “necesitan estar motivados” para que baje el índice de reprobación. *Reprobación, motivación* se convierten en códigos estructurantes de muchas más representaciones que examinaré más adelante. Por otro lado, en el extracto se hace visible lo que hasta aquí he analizado respecto a que la meta de la educación/enseñanza desde los profesores parece ser disminuir el índice de reprobación y con ello pertenecer a las “mejores” escuelas.

Lo que observo en estos relatos, es lo que Michel Foucault (1988) describía acerca de las instituciones escolares del siglo XIX. Para este autor, las escuelas son espacios cerrados de disciplinamiento y normalización de los educandos. En la actualidad, ese disciplinamiento parece tomar modalidades diferentes y realizarse a partir de incorporar tanto a los maestros como a los alumnos en una dinámica de *responsabilización*, los premios y los castigos resultan fundamentales para el logro de esta condición. De esta manera:

“La coacción de la mirada del profesor impone nuevamente su instancia de presiones e impulsos motivacionales. A nivel más general, la exaltación de la responsabilidad forma parte de un proceso de las renovadas relaciones de producción centradas en la *subjetivación como mercancía*, en las cuales la práctica de la evaluación y los incentivos elevan su rango hasta convertirse en tecnologías de dominio y coerción institucional” (Rivas, 2001:11).

... y no sólo institucional sino de los sujetos o actores escolares. Se despliega en el aula en este caso, por los maestros, una amplia gama de *tecnologías de observación*. En el lenguaje de los maestros que “llevan la reforma” (como algunos lo expresan), hablan de *carpetas de evidencias* y de otros documentos que “verifican el trabajo” realizado por sus estudiantes y por lo tanto “su aprovechamiento”.

166 Es interesante el observar cómo se nombra a los directivos o a los planificadores/técnicos pedagógicos: *ellos*. Desde una visión hasta cierto punto antagónica. Esta característica se encuentra presente en la mayoría de los discursos analizados. Sería interesante revisar aún más la posición o el lugar social asignado a los participantes en una enunciación dada, y a partir de ahí precisar las formaciones imaginarias implícitas (Rodríguez, 2004), produciría información interesante. Por otro lado, el docente aparece en los relatos como mero ejecutor de los programas o proyectos educativos, los que observa como inevitables. Desde esta visión, su “poder” para transformar la “realidad” o el estado actual de las cosas se ve nulificado.

Los fragmentos presentados en este capítulo me ponen de cara nuevamente con los conceptos de pedagogía visible e invisible; mientras la primera se basa en el desempeño del alumno, medido a través de evaluaciones, funcionan como normas claras y escalas manifiestas, con límites que ponen en evidencias los comportamientos y los saberes de los alumnos, la segunda es una pedagogía centrada en los procedimientos internos de aprendizaje, a partir de acciones implícitas e intangibles, que desarrollan instancias cognitivas, lingüísticas, afectivas, motivacionales, centradas en el carácter del estudiante (Bernstein, 1998). Este autor destaca que las pedagogías invisibles son tales, porque sus reglas son implícitas para el alumno. De alguna forma, el alumno no sabe bien donde está y qué hacen con él, pero se dice que es libre y se le escucha, no obstante, existe en esta invisibilidad un orden aparente y oculto, en donde lo que verdaderamente domina es un nuevo control docente basado en la comunicación interpersonal que debilita continuamente los límites entre exterior e interior. Así, esta modalidad es entonces terapéutica y se constituye sobre una identidad introyectada por una supervisión total (Bernstein, 1998).

Al contrario de lo que pasa con las pedagogías invisibles, es decir, la frontera entre exterior e interior desaparecen, en la pedagogía visible lo que desaparece es el interior, "allí la identidad es proyectada bajo una modalidad extrovertida: todo funciona bajo el ritmo de la velocidad absoluta de la visibilidad, de la utilidad" (Rivas, 2001:13). La enseñanza se convierte entonces, en una mecánica de instrucción: ya nadie observa a los alumnos o al aprendizaje, sólo se corroboran los *trabajos* o resultados de sus *evaluaciones*. La maestra de apoyo de una secundaria por ejemplo, refiere de manera insistente en relación a los alumnos que atiende que los ha '*ayudado para que no reprobren y saquen mejores calificaciones*' (E202APOY924).

Los mecanismos generadores de significados y sentidos a través del relato de las prácticas cotidianas de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje, así como de los conocimientos y saberes escolares, no son fáciles de aprehender. Ellos se entrelazan desde lo comunicacional e interactivo por un lado, con los contenidos, que se enseñan, y por el otro, con las creencias acerca del sujeto de la educación. Contenidos y creencias que de manera visible o latente, directa o indirecta, son portadoras de valores, sentidos y significados. Ellos ayudan a objetivar el mundo de los profesores, a relacionarse con él, a sentir y pensar en las posibilidades e imposibilidades de inserción y de acción en y con *los otros*.

Hasta aquí he expuesto algunos aspectos relacionados con las interpretaciones que los maestros hacen acerca de la enseñanza y el aprendizaje escolar, ellas mismas van entrelazadas con otras que tienen que ver con este proceso, por ejemplo, la concepción de alumno, sus metas, la manera de acceder al conocimiento y el rol del docente en ello. Todos los significados y sentidos que he examinado remiten de manera ineludible al contexto en el que ocurre la enseñanza, es decir la creciente exigencia respecto a los *niveles*, las *medidas de resultados* y las *responsabilidades* de los docentes y los estudiantes en su propio *desempeño*.

En el siguiente capítulo analizo con mayor detalle aquellos imaginarios que los profesores construyen en relación a ¿quién es el educando?; ¿quién es el sujeto *necesitado* de la educación? y ¿cómo estas concepciones construyen al sujeto que es definido con problemas para el aprendizaje escolar?

CAPÍTULO V: EL ANÁLISIS DE LOS DATOS: SEGUNDA PARTE

Imágenes que nos constituyen, ¿quiénes somos nosotros?, ¿quiénes son ellos?

*Prof. (a) Ayúdanos a dignificar a la persona marginada
Participa
Programa de Tutoría escolar¹⁶⁷*

Este anuncio se encuentra en la vitrina que hace de periódico mural en el pasillo principal de una de las escuelas secundarias reconocida en la entidad por su prestigio académico. En el imaginario, tanto de la sociedad en general como de las autoridades educativas, esta escuela se encuentra entre las “buenas” escuelas. Tal anuncio, bastante visible, se localiza junto con diversas fotografías que muestran la entrega a la escuela, de equipo de cómputo por parte de directivos de la Secretaría de Educación en el estado. Es todo lo que contiene el gran mural en el centro del edificio escolar.

Ante esto me pregunto: ¿Quién es aquel sujeto al que se le denomina marginado y por derivación carente de dignidad?, ¿Quién es aquel actor a quién se le invita a otorgar “dignidad”? ¿Puede efectivamente otorgar dignidad, qué poder detenta? ¿Qué es la dignidad o qué se está pensando por dignidad? Pero sobre todo: ¿quién es el sujeto al que se percibe carente de este atributo? ¿Qué historias/discursos les han contado a los docentes y se han contado a sí mismos para creer poseer tal poder y creer que el *otro* o los *otros* están necesitados de *dignidad*? y ¿Qué efecto produce el que el *otro* me considere –y públicamente– marginado y además carente de dignidad?¹⁶⁸ En síntesis: ¿qué relación tienen toda esta cadena de posiciones de enunciación en la creación de identidades y subjetividades específicas?, ¿Qué son los alumnos –sujetos de la formación– en la *segunda vida* o *vida paralela* de los maestros, en la que *la tutoría* y *la tecnología* aparecen como significativos, según lo observado en el gran mural escolar?

¹⁶⁷ Observación tomada del diario de campo con fecha 04 de octubre del 2006.

¹⁶⁸ ¿A quién se le concibe, se le percibe de esta manera cómo responde?, ¿cuál es el efecto de este imaginario con rasgos estigmatizantes? ¿Estamos ante una manifestación de la pedagogía invisible en términos de Bernstein (1998).

Espero que con los datos obtenidos durante un ciclo escolar en cuatro secundarias de la entidad pueda encontrar alguna respuesta a estas interrogantes. Por ahora, observo que las tres dimensiones o grandes categorías de análisis que propuse para alcanzar mis objetivos de investigación están presentes de manera implícita en el anuncio al que hago referencia y que durante algún tiempo estuvo a la vista, en una de las escuelas en las que recopilé información para este estudio, esto es, encuentro: (1) una concepción particular de enseñanza y aprendizaje (2) una concepción acerca de la identidad y el rol como docente y acerca la identidad y el rol del alumno¹⁶⁹ y (3) una concepción específica en relación a los *problemas* que afectan el aprendizaje o logro escolar y por consecuencia de aquellos alumnos que de acuerdo a los profesores los presentan. En este capítulo, por las formalidades y la propia organización del informe de investigación, abordaré la segunda dimensión, sin embargo, identifico siempre en los discursos de los profesores las otras dos, es imposible dividir concepciones tan amalgamadas.

Analizaré específicamente las caracterizaciones que los maestros hacen de sus alumnos, como narrativas vinculadas estrechamente a otros discursos y como productores de una identidad y una subjetividad específica en los estudiantes, pero además como conceptos y percepciones que se conectan y conforman una especie de núcleo cognitivo que guía las significaciones cotidianas acerca de los estudiantes, las relaciones con ellos, el trabajo y el logro escolar. Esta “matriz cognitiva”, como la he llamado, hace emerger otros encadenamientos de significantes, nuevas relaciones entre significantes y significados, nuevas formas de apropiación de los espacios simbólicos, de objetos y escenarios (Hurtado, 2004), al interior de la escuela y del aula.

Para empezar el análisis de las significaciones de los maestros con relación a quién es *el otro*, el sujeto que tiene el rol e identidad de alumno en este caso, se describen brevemente algunos de los rasgos característicos de los discursos analizados¹⁷⁰, ya que mi intención al abordar tales discursos, no fue solamente hacerlo desde el punto de vista de sus contenidos expresivos; es decir el “qué se dice”; si no analizar también, su estructura; en otras palabras, ver el “cómo se dice”. Me interesa por tanto, observar de manera general, cómo los maestros organizan su habla, así como sus vínculos con otras narrativas, pues ello es la materia prima de la base cognitiva que construye y guía el o los pensamientos de los profesores.

De acuerdo a lo anterior, esta sección la he organizado en dos grandes apartados: el primero de ellos refiere a aquellos rasgos que caracterizan a los discursos de los maestros; es decir, por un lado, los sistemas clasificatorios que construyen los discursos de los profesores y a la vez le da forma, y por el otro las narrativa de los maestros como una historia que enlaza eventos y acontecimientos que provee de estructura y orientación a la experiencia y a la identidad personal y social. Tales historias se encuentran saturadas de sentidos y significados, en parte provenientes de los diversos discursos que circulan en la arena de lo social, es esta reflexión con la que concluyo esta primera parte del presente capítulo; El segundo y último apartado de este capítulo, aborda de manera más concreta el aspecto representacional del discurso de los profesores, es decir interesa describir el contenido de tales narrativas, observando aquellas categorías desde donde los maestros construyen a sus estudiantes, así como el sistema de razón que guía sus descripciones.

169 En palabras de Castells: “las identidades organizan el sentido, mientras que los roles definen la función” (1998:29).

170 No solamente con relación a ciertos temas, sino en todo lo que los maestros significan.

Los imaginarios de los profesores acerca de sus alumnos: el sistema de razón.

Como he ido revisando a lo largo de este trabajo, los discursos de los maestros constituyen matrices de sentido, que poco a poco se van instituyendo en imaginarios colectivos, ellos dependen siempre del contexto social en el cual se legitimen y de las particularidades del momento histórico¹⁷¹ (Pintos, 2000) ya que “definitivamente el contexto interviene en la determinación de lo que las personas hablan o dicen, y a su vez lo que se dice interviene en la determinación del contexto” [...]. En ese sentido, el lenguaje no sólo facilita y apoya otros modos de acción social o intercambios significativos entre los profesores, sino que él mismo crea su propio entorno posibilitando con ello todos los modos de significación imaginables (Halliday, 2001).

Desde este enfoque, tanto los maestros como los alumnos personifican una particular forma de conocimiento (Foucault, 1985) situado o contextualizado, lo cual es a su vez producido por el discurso en circulación, estos actores tienen los atributos que se espera de ellos, pues estas expectativas son definidas también por éstos. El discurso, desde esta perspectiva, produce *un lugar* para el profesor y uno para el alumno; en otras palabras, dice dónde el conocimiento y la significación tienen sentido. Por ejemplo, en el caso de los jóvenes o los adolescentes son vistos desde la alteridad, que no pertenece al mundo de los adultos y que tiene papeles y cualidades diferentes y específicas. La dinámica escolar y su cotidianidad se construyen desde estos referentes.

Por otro lado, al observar el lenguaje de los profesores materializado en sus discursos encuentro que en la *segunda vida* estos actores generan de manera narrativa y colectiva una especie de historia en donde las acciones particulares cobran sentido a partir de su contribución en esta historia, o en episodios importantes de ella, con este proceso lo que hacen es ordenar, organizar la realidad múltiple, contradictoria y compleja que les rodea, y que expresan de manera constante en sus relatos. Para ello, los profesores extraen de un conjunto infinito de eventos que generalmente están relacionados con su quehacer en la escuela, aquellos que contribuyen significativamente a la historia que están construyendo y que me comunican en las entrevistas. Estas narrativas, saturadas de representaciones y sentidos son las que alimentan el imaginario social en la escuela, ya que establecen para cada evento escolar “verdades” o un solo ángulo de interpretación que propician una lectura simple de los acontecimientos¹⁷².

171 El proceso contrario también ocurre, es decir, los imaginarios colectivos conforman matrices de sentido que refuerzan a su vez el imaginario y las imágenes presentes en un momento y contexto particular.

172 Que aunque parecen simples requieren marcos de comprensión profundos y reflexivos.

Al hablar de narrativas hago referencia a discursos a través de los cuales los maestros interpretan, dan sentido y formulan sus deseos acerca de aquellas finalidades que merecen la pena ser alcanzadas, las narrativas en ese sentido, son como especies de constelaciones formadas por enfoques, representaciones y significados para entender, así como motivos para querer que alguien se oriente de una u otra forma, en este caso los estudiantes (Hyland, 2004; Reissman, 1993). Las narrativas que construyen y utilizan los profesores para explicar y al mismo tiempo construir su *segunda vida* y a los diferentes actores que participan en ella, se apoya en un sistema de razonamiento categorial y binario, de ahí, que el supuesto central que guía la organización de los datos y que surge a partir de su lectura y relectura de las entrevistas y demás discursos colectivos recuperados, es que: existe en la *segunda vida* (que se conforma y se satura de los imaginarios escolares y particularmente de los maestros), “una gramática de la segmentación, que territorializa, fija fronteras de separación, conserva agrupaciones paralelamente homogéneas” (Duschatzky y Redondo, 2000). ¿Cómo se empieza a conformar esta *gramática, este orden*, en el discurso de los profesores de cuatro escuelas secundarias urbanas? Y ¿cómo se relaciona ese orden con las imágenes que construyen los profesores acerca de sí mismos y de los estudiantes? A continuación se analizan estos temas.

*A: Volviendo un poquito al tema de los muchachos,
¿Cómo son los alumnos que asisten a la escuela?*

E: ¿De la tarde o de la mañana?

A: ¿hay diferencias?

E: Noo, yo pienso que es exactamente igual... (E102CYE103).

Las clasificaciones y el razonamiento binario

Todo el andamiaje del sentido común se construye sobre la premisa de las clasificaciones o rótulos que las personas emplean en la cotidianidad (Foucault, 1999). Las clasificaciones se encuentran presentes en el razonamiento de las personas hasta cuando son negadas como se puede observar en el párrafo citado líneas arriba. En este caso, los profesores viven inmersos en sistemas clasificatorios que dan cuenta permanentemente de su subjetividad¹⁷³ y de cómo contribuyen en la constitución de la subjetividad del otro, en este caso los alumnos, y de cuya credibilidad y ajuste con la realidad generalmente no se duda. Tales clasificaciones se encuentran atribuidas de sentido y tal sentido esta generalmente ligado a la construcción de hegemonía, entendida como un cuerpo completo de prácticas y expectativas; una serie de significados y valores que en la medida que son experimentados aparecen como recíprocamente confirmantes en una sociedad¹⁷⁴.

173 Aquí subjetividad se refiere al modo de pensar, de hacer, de sentir y de desear con relación al cuerpo, como construcción, que promueve una época determinada. En ese sentido la subjetividad no remite a una categoría biológica o sociológica determinada, sino representa un punto de superposición entre lo físico, lo simbólico y lo sociológico (Belgich, 2006).

174 Tomado de Raymond Williams (citado por Apple, 1990). Estos significados y valores actúan saturando nuestra conciencia de modo que “el mundo educativo, económico y social que vemos, y con el que interactuamos y las interpretaciones lógicas que de él hacemos, se convierten en el mundo ‘tout-court’, en el único mundo” (Williams, citado por Apple (1990:5).-traducción. propia-. Por otro lado, al igual que Tenti considero que “la hegemonía no es sólo el producto de una voluntad o intencionalidad expresa de determinados actores colectivos, sino también es el resultado de ciertos automatismos que resultan de la propia ‘interiorización de la exterioridad’ (para usar una expresión de Habermas) que prescinde de toda voluntad e intencionalidad subjetiva” (Tenti, 2003:63).

Las clasificaciones no son naturales ni neutrales, sino construcciones sociales que ayudan a mantener y reproducir cierto estado de cosas (Foucault, 1999). Así, las distintas clasificaciones que los profesores emplean de manera cotidiana para denominar las cosas y para entenderlas, o hacerlas comprensibles vienen siempre acompañadas de información acerca de los ocupantes de esas posiciones, información que se da por sentada y que influye determinadamente en la relación con el otro, en este caso el alumno, quien se convierte en una categoría que se puede describir de manera más inteligible. De esta manera, las categorías producen sujetos/estudiantes con varios adjetivos adheridos a ellos, los que por un lado, dirigen el encuentro con el "otro" y por el otro lado, predisponen a dichos sujetos a un tipo particular de vigilancia o supervisión Gergen (1996). Resulta por tanto improbable que se pueda conocer e interactuar con el *otro* "real", dado que únicamente se puede conocer al *otro* a través de descripciones, es decir, a través de las narrativas y sistemas clasificatorios –lo que me cuento y lo que cuento– que están presentes en un contexto cultural particular (Ricoeur, 1992).

Es precisamente en la *segunda vida* de la escuela, construida por las percepciones y sentidos comunes de los maestros, y por un complejo sistema de códigos lingüísticos y extralingüísticos que dan significatividad a los eventos de la vida escolar donde el "otro/alumno/directivo" ayuda a conformar a "mi mismo/profesor", un complejo proceso de ida y vuelta entre *interpelaciones* y *tramas argumentales* en donde ambas se modifican recíprocamente. De ahí que el *otro* se encuentre completamente sumergido en una lucha de poder acerca del sentido que siempre se encuentra detrás de toda clasificación social (Vila, 2005; Parker, 1989).

Las clasificaciones y sus sistemas no son construcciones permanentes sino que cambian constantemente, la renovación de los discursos públicos y en este caso los discursos disciplinares y políticos permiten la oportunidades de "auto-posesión" antes inexistentes, es decir, constantemente emergen de las luchas colectivas por la primacía del sentido (Parker, 1989), nuevas categorías para entender la vida social y en este caso la vida compleja de la escuela. En este sentido, las clasificaciones que están presentes en el sistema de razón de los profesores acerca de los alumnos sirven como mapas que proveen orientación en la *segunda vida* escolar. Pero este sistema no es una construcción aislada, sino forma parte de sistemas de razón más amplios que se materializan por decirlo de algún modo, en los diversos discursos y narrativas que circulan en el sistema educativo y en la sociedad en general.

El razonamiento binario como parte de estos esquemas de significación es la característica principal que impregna también los relatos de los maestros. Como binarismo se entiende la constitución de distintos ejes de categorizaciones cuyos dos elementos son opuestos, son contrarios en su constitución, y una de las representaciones se convierte en prevalente a partir de la existencia de la otra (Belgich, 2006). De esta manera, para que sea posible significarse una realidad social entre dos categorías contrarias, éstas deben reconocer un polo dominante. Lo fundamental aquí, es que como manifiesta Kaplan (1994), al formar códigos de interpretación se logran efectos concretos, hasta el extremo de llegar a ser, sólo en función de la posición que ocupo en la relación binaria, a ese esquema de dos opciones que es lo único válido y legítimo. Estos sistemas clasificatorios al funcionar como sistemas de conocimiento, organizan las percepciones y las apreciaciones de los profesores e instauran las actividades escolares.

Así, cuando a este maestro le pregunto “A: Volviendo un poquito al tema de los muchachos, ¿cómo son los alumnos que asisten a la escuela...E: ¿De la tarde o de la mañana? A: ¿hay diferencias? (le interrogo) E: Noo, yo pienso que es exactamente igual, la única diferencia es que aquí (se refiere al turno matutino) son mucho más” (E102CYE107), la clasificación como el binarismo actúan aún de manera no reconocida. En el sistema de razón del profesor, funciona como principio estructurante que opera otorgando sentido a las prácticas, actitudes y discursos ya que confiere al sujeto que transita por la institución escolar de un esquema de comprensión o intelección muy estrecho (Belgich, 2006). Este mismo autor propone que el fracaso escolar, la violencia dentro de las escuelas, y el orden impuesto por los profesores dentro de las mismas, son sólo manifestaciones de crisis sociales que la “clasificación intenta conjugar con sentidos estereotipados que aspiran a contener ese desorden, darle un sentido, hacerlo comprensible para el adulto y luego para el niño” (Belgich, 2006, 159). De esta comprensión también se desprenden sujetos supuestos que anticipan futuros e imágenes con efectos seguros (Kaplan, 1994; Dussel y Caruso, 1996).

Las principales clasificaciones y binarismos que hacen los maestros de este estudio acerca de sus alumnos son en relación al turno escolar, la época y lugar de residencia de los estudiantes, de ahí se desprenden o se conjugan otras asociadas más a las cualidades otorgadas a los alumnos y con ello se va produciendo una amalgamación de distinciones y comparaciones.

- Los de la mañana/los de la tarde
- Los alumnos de hoy/ *los de antes*
- Los del medio rural/ los de la ciudad
- Los del A, B, C o D
- Marginados contra *clase acomodada*
- De familia integrada/ de familia desintegrada
- Con valores/sin valores,
- Noble/rebelde
- Motivados/desinteresados
- Inquietos/pasivos
- Flojos/trabajadores
- Buenos/malos

En la siguiente sección de este capítulo¹⁷⁵ retomo algunos de los razonamientos de los profesores con respecto al sistema binario y las *historias* que recrean y que comunican con respecto a sus alumnos, ello intenta dar cuenta de los que analizado en párrafos anteriores sobre el sistema categorial y en relación a cómo los profesores apoyan sus descripciones en diferentes evidencias, es desde ahí que se le empieza a imponer al niño/adolescente ciertos lugares sociales y se empieza a interpelar al alumno, pues es esta significación la que “permite determinado ordenamiento escolar, sostener la autoridad del maestro o mostrar las exigencias del rendimiento cognitivo esperado” (Belgich, 2006).

¡Qué coincidencia ¿no?!¹⁷⁶

Las historias; relatos que constituyen

En este estudio, es muy común que los profesores empleen narrativas a manera de historias para apoyar la connotación de las categorías que utilizan para describir la realidad o los eventos que les rodean, sobre todo cuando se trata de aquellas categorías que utilizan para describir a los “otros/estudiantes”, como ya referí, en un contexto de lucha simbólica por el sentido (Parker, 1989). Es una ventaja por ejemplo, tener a la mano una historia personal para alguien que cree que los jóvenes son subversivos o conflictivos o que los malos estudiantes provienen de familias conflictivas, o que los estudiantes con “problemas” son marginados carentes de dignidad, como el anuncio citado que promociona el programa de tutorías en una de las secundarias visitadas para este estudio. De esta manera, para mostrar que los *otros* tienen las propiedades negativas representadas en sus actitudes y conductas, o que *nosotros* somos mejores que *ellos*, los maestros prefieren apoyar tales supuestos con “evidencia”.

Las historias que los profesores cuentan acerca de ellos mismos y los *otros* son presentadas precisamente como “estableciendo los hechos” que apoyan sus opiniones acerca de los *otros* ya que tales historias reportan acontecimientos que los maestros han presenciado o han participado personalmente. Son como pequeñas historias que proveen evidencia para una conclusión argumentativa más general; en ese sentido, “el peso de la evidencia es epistemológica, esto sugiere que el evento cuenta como un recurso confiable de conocimiento, porque ello representa una experiencia personal vivida. Al mismo tiempo, esto también sugiere que la conclusión (negativa) no está éticamente influida, sino apoyada por los hechos (Van Dijk, 1993:126)¹⁷⁷. El siguiente extracto de una entrevista realizada a un profesor de geografía muestra la relación que establece entre “los hechos” y su experiencia, misma que refuerza constantemente con “evidencia” para sí y para los otros, en este caso la entrevistadora:

[...] **generalmente usted encontrará dificultades y diferencias entre uno y otro [grupo], por ejemplo; yo tengo un alumno del nivel, del nivel del grupo. De este grupo por ejemplo (muestra en su lista de asistencia y calificaciones), y tiene una marcada diferencia, enorme diferencia con este grupo, el grupo de estos alumnos no proviene de una familia económicamente bien, pero sí provienen de una familia socialmente estable, fíjese bien: estoy hablando de este grupo, la gran mayoría cumplen y sacan muy buena calificación, aquí (señala con la mano, en su libreta, ya que ahí es donde ha visualizado o indicado la ubicación de estos grupos) la gran mayoría no cumple y no sacan buena calificación e hice exactamente el mismo trabajo aquí y el mismo trabajo acá. Aquí lo explico una vez y acá le explico 5 veces, aquí (con los del grupo A) les pongo una vez y les doy el el norte de como lo vamos a realizar y aquí (en la lista de los alumnos del grupo D) tengo que ponerme a hacerlo con ellos, aquí (con los del grupo A) les digo como lo hagan, verdad?, aquí les digo como lo hagan y les pongo un ejemplo y no necesito más, aquí tengo que ponerme con ellos a hacerlo. Uno: el nivel, el nivel en el que está, es presentable en el A y aquí la mayoría está en el C, de acuerdo a un examen que les realizan, que es el idanis... estos (señala la lista de nombres en su libreta) están del A (se refiere en los niveles A –más altos–), estos del nivel C, pero se marca mucho que éstos (señala los del grupo A) vienen de familia acomodada, bien, una familia bien, emocionalmente bien, estable; padre, madre e hijos y la mayoría de éstos (los del grupo D) no, que coincidencia, ¿no?, no tiene nada que ver una cosa con la otra, sin embargo se refleja en su situación personal de cada muchachito (E302GEO513).**

176 Exclamación retomada de una entrevista. En esta misma página presento el párrafo completo.

177 Traducción propia.

En este extracto distingo algunos aspectos que he ido exponiendo con anterioridad y que están relacionados a aquellos elementos que conforman el sistema de razón de los profesores y que se hacen presentes en sus discursos; en otras palabras, detecto en esta descripción el sistema binario que el profesor emplea en su relato, así como las “realidades” que se aportan en él como “estableciendo los hechos” por ello, cuando dice ¡que coincidencia!, en realidad para el profesor no es ninguna coincidencia, tiene evidencias (y las muestra), se apoya en lo que el observa como “hechos irrefutables”, acerca de qué es “lo que les pasa” en materia de rendimiento o logro escolar a los alumnos; es ‘un resultado o producto de sus condiciones familiares’, de ello pareciera no tener la menor duda, en otras palabras, aunque lo plantea como una coincidencia, en realidad no lo interpreta así.

Los profesores de esta manera, confieren sentido a lo que cotidianamente experimentan y observan en la escuela y especialmente el aula; hasta lo inexplicable encaja siempre en alguna historia. De ahí que lo que se cuenta en la escuela, de lo que cuentan los profesores para sí y para otros de tanto contarse o repetirse acaba siendo legitimado, interiorizado y naturalizado, es la base de todo imaginario escolar.

Encuentro muchos relatos con apreciaciones similares a las de este profesor de ahí mi supuesto de que existe en la escuela una gramática de la segmentación, que territorializa y fija fronteras, siempre un polo del sistema clasificatorio es lo válido, lo legítimo, lo deseable. En el extracto anterior encuentro también lo que ya mencione en la parte introductoria de este análisis, es decir un sistema de razón del profesor con respecto a la enseñanza y al aprendizaje (sobre todo en cuanto a sus medios y en cuanto a sus objetivos, ello se puede observar por ejemplo, más claramente al analizar los verbos que utiliza el maestro en su relato), un sistema de razón con respecto al rol e identidad que el maestro tiene o debe tener y el alumno como estudiante posee o debe poseer, así como aquellos aspectos relacionados a quién es el que tienen problemas para el aprendizaje y porqué. Algunos aspectos de los observados en este relato ya fueron analizados y expuestos en el capítulo anterior, y otros los discutiré más adelante, sin embargo, no quise que pasara esta observación desapercibida.

Por otro lado, en este trabajo, sostengo que las categorías e interpelaciones que los maestros usan para describir al otro están íntimamente relacionadas con la narrativa que utilizan para describirse ellos mismos, es decir en función del otro me describo –retrato– y me re-constituyo al mismo tiempo. De alguna manera el “personaje central” de la historia o los personajes centrales de la historia sobre-determina no sólo las categorías que los maestros utilizan para describirse a ellos mismos y a *los otros*/estudiantes, sino los eventos que les preceden¹⁷⁸. Desde esta perspectiva, la construcción del sujeto como maestro y de otro sujeto como alumno se conforma por una especie de articulación y rearticulación de sentido en una historia general, construida y organizada a través del tiempo, en la que las acciones particulares cobran significado a partir de su contribución en el episodio completo. En este caso, la historia completa, la trama argumental es el medio por el cual dichas acciones cobran coherencia en una narrativa única que las engloba y confiere sentido.

178 Vila (2005) sostiene que aún las descripciones no categoriales (no narrativizadas) acerca de “nosotros mismos” y los “otros” estarían de alguna manera, ligadas a narrativas.

A continuación un extracto que hace evidente lo analizado en párrafos arriba, lo presento aún cuando soy consciente que no es mi objetivo de investigación profundizar en el proceso de construcción identitaria del profesor, aunque sí del alumno, en especial de aquel alumno percibido como *con dificultades o con problemas para el aprendizaje*. Visualizo improbable pensar sobre la constitución del alumno aislada de la del profesor; considero que estos actores se van constituyendo recíprocamente y de manera permanente en los procesos –discursivos y relacionales– de los que forman parte (Jiménez, 2002).

Analizo lo comunicado por los profesores y en especial estos extractos de entrevista pensándolos como historias en la que las acciones contadas cobran coherencia en una narrativa que les engloba y concede sentido, pero sobre todo como aquello que los maestros, se cuentan a sí mismos y a otros interlocutores reconfigurando su identidad y la de *los otros*, en este caso los alumnos. Lo anterior se puede observar más claramente en el siguiente relato: La maestra entrevistada labora en una de las llamadas “escuelas piloto de la reforma educativa”, por lo que constantemente entran a su clase los asesores técnico pedagógicos a hacer observación y a “brindarles sugerencias para la modificación de la práctica pedagógica”. La profesora en su relato hace mención a una visita a su grupo, de uno de los “asesores de la reforma”, fui invitada en esta ocasión (por este último profesor) como observadora.

A: Este, ¿Y pero no pue... y cómo se evalúa pues al, al... Cómo evalúa usted la la clase, maestra?

E: Es que ya cambió la forma de evaluar A: Ahora...E: **Ya no es la tradicional** le digo, **mi pensamiento era éste**, yo le hablé de la maestra tradicionalista, ¿dónde encuentro mi satisfacción como maestra?, ya no es ahí maestra (se refiere tal vez a que ya no es en la evaluación), ya desde el año pasado, es lo que le digo, **ya mi satisfacción, ya cambió, esa era la tradicional** (se refiere a la maestra que era ella), **la de ahora es la que encontró usted el otro día que entró aquí a la clase junto con los grupos, esa es mi satisfacción** A: ¿Hay menos reprobados?, E: por supuesto... E: Ya vio que la maestra era la que hablaba (se refiere a la maestra en épocas pasadas), ¿sí se fijó que ella era la única que hablaba, y que todos callados, ¿verdad? ¿que ya se dio cuenta que no es lo mismo?, usted como maestra, recordó esos años de escuela, cómo éramos, los otros maestros. Ya no somos iguales, mi satisfacción está en... la misma que vi en el maestro, vi reflejada en sus ojos la alegría, el orgullo de estar participando y haberme **apoyado a mí para que cambiara**, mi satisfacción está en estos niños que están ahora, en todos los niños, no importa que sea la muchacha más destacada o aquella o aquel, también mi satisfacción está en ver que aquel niño **dijo una palabra o dio una idea, por mínima que sea, ahí está mi satisfacción, mi satisfacción es que todos los alumnos hablen y digan, y opinen y reflexionen** y ahí está mi satisfacción, maestra, ya es distinta, yo le hablé de la situación pasada de muchos años y mi satisfacción ya cambió, pero aunada a esta satisfacción que le digo, está la satisfacción que debo de encontrar, porque estos problemas que tengo de primero C, ahí va a estar mi satisfacción como asesora y como maestra, ¿sí?, por ejemplo; eeh, yo ya estoy encontrando satisfacción en Alberto de primero C, un güerito que era también de los indisciplinados, que se me reportó, que se le suspendió, pero que su mamá lo quiere apoyar y está viniendo cada semana y lo está ayudando y él ya está cambiando, siento que es el que más está cambiando de todos, con el apoyo del maestro José, que él es el maestro encargado de la disciplina de aquí, con apoyo principalmente de su mamá, porque ella es la que está con él, pero sí siento apoyo ya, ese apoyo que debe de ser ya este año de **corresponsabilidad**, corresponsabilidad de padres este, maestros y alumnos que nos están apoyando, yo siento apoyo, apoyo de la mamá y del maestro José, porque este niño ya me está cambiando A: ¿Cómo está ahora? E: **Ya más tranquilo**, ya **él está teniendo menos reportes**, él de por sí, de todas maneras él era un niño, de todo el primer bimestre, antes que lo castigaran, no tiene problemas de aprendizaje, **más bien es muy inquieto**, le gusta estar jugando, la vida la ve como juego eh, está ahí molestando a otros niños, encuentra él estar perdiendo el tiempo, llamando la atención, este, peleándose, jugando, peleándose y, y después él sale perdiendo porque a quien está fastidiando le dan la queja al maestro o a mí y, y está interrumpiendo al adulto, tratando de provocar algún problema, ya no, el niño ese en cuanto a eso, ya no, **él ya este, es más tranquilo, ya evita andarse parando, creando más problemas**, pero le digo volviendo al aprendizaje, al asunto académico, él no tiene problemas de aprendizaje, él desde el principio, **nada más es cuestión de yo creo que terminar y dejarle un trabajito para que se entretenga ahí**, ese era el problema, tenerlo ahí ocupado, pero a parte la indisciplina, le digo ya es un problema menos y la señora viene y platica, se le ha reportado y, simplemente ayer ya lo reportaron otra vez, pero la señora está esperando que el papá de él no está aquí, está trabajando en Estados Unidos, pero la señora tiene apoyo del esposo, le habla por teléfono y le platica como va el niño, ya le dijo, yo creo ya le comenté que lo reportaron, le habla o sea están en constante comunicación, pero ahí es muy diferente porque él tiene el apoyo de los padres y cuando no está el apoyo de los padres, cuando a pesar de que el hijo tiene situaciones, tiene necesidades de que lo apoyen, que lo sigan, que lo quieran, que lo atiendan, cuando no hay el apoyo de los papás para sus hijos, pos ¿aquí que podemos hacer?, hacemos lo que humanamente se puede, porque tampoco podemos decir que al maestro se le va a cargar toda la responsabilidad, pero uno como maestro hacemos lo que humanamente se puede. **Como le digo estamos en proceso de cambio, bueno al menos yo sí, yo siento que los maestros, ¡todos! estamos en proceso de cambio, le digo ¿a qué?, a que queremos entrarle, a que queremos que la escuela como dicen..., esta es la escuela de calidad y pues ahí estamos (E902BIO1033).**

Lo que produce la identidad de un personaje es la identidad del argumento de un discurso o de un relato y no viceversa (Ricoeur, 1992). Los profesores de mi estudio parecen actuar o dejar de actuar de acuerdo a cómo entienden su lugar y el lugar de los *otros* en las diferentes narrativas que construyen y que son construidas para ellos, para dar sentido de normalidad a su vida. Así, conferirle sentido a su situación presente o a la situación presente de sus alumnos siempre requiere de una o varias narrativas que expliquen sus vidas, una explicación de lo que les ha acontecido para ser lo que son y que sólo puede ser lograda a través de un relato¹⁷⁹. En este sentido, la profesora del fragmento anterior, lo concibe y manifiesta muy claramente 'ya no somos los mismos' (maestros/alumnos), como **dicen**: "esta es la escuela de calidad". Muchos aspectos se pueden ir analizando de este fragmento de entrevista, a lo largo de este análisis se retomarán, en este momento interesaba observarlo como parte de la historia (s) que los maestros se cuentan y cuentan a los demás en la lucha por otorgar sentido y coherencia a sus experiencias cotidianas en la escuela, y por lo tanto a aquello que poco a poco se va conformando o solidificando en imágenes e imaginarios instituyentes.

Lo que los maestros cuentan a quien los entrevista, es una variedad de discursos que selectivamente mencionan eventos reales o imaginarios, ordenados en una forma secuencial (una historia), todas las partes están relacionadas unas con otras de ahí que adquiere en el discurso total o completo una significación especial. Por otra parte, como manifesté anteriormente, las narrativas/discursos de los maestros están cargadas también de sistemas categoriales, que como sostengo en este estudio, construyen identidades sociales.

Concluyo que los maestros, necesitan de las narrativas para entender el carácter relacional y conflictivo de sus identidades y las de sus alumnos (Shotter, 2001; Gergen, 1992), al tiempo que se constituyen. De igual forma, considero que la única manera de contactarse con el pasado y con el *otro* es a través de descripciones, esto es a través de aquellas categorías con que se definen tanto la propia experiencia, como al *otro*. Estas descripciones forman parte inseparable de las narrativas que utilizan para armar su identidad y contribuir en la formación de de los *otros/alumnos*. Por lo tanto, la identidad social es una relación que siempre necesita de la presencia real o simbólica de los *otros* para actualizarse. Inclusive si los otros son fuente de presión y desgaste para la identidad actual.

Las narrativas de los maestros entrevistados se caracterizan también por poseer un criterio evaluativo, que las hace ser selectivas, este criterio es lo que les permite ajustar las historias que cuentan para que las mismas "encajen" en las identidades que creen poseer, tanto ellos mismos como los "otros". Es a su vez este proceso el que permite que dichos actores "manipulen" o "manejen" la realidad para que la misma se ajuste a las historias que cuentan sobre la identidad de los otros y sobre la de ellos.

179 Dado que:

... repetitivamente nos rehistorizamos a nosotros mismos contándonos una historia; nos reubicamos a nosotros mismos en el momento histórico presente, reconfigurando nuestras identidades relacionalmente, entendiendo que identidad es siempre una categoría relacional y que no hay tal cosa como un sujeto que pre-existe a los encuentros que construyen al sujeto. La identidad es un efecto de estos encuentros –identidad es aquel conjunto de efectos que se desarrollan desde la coalición de historias. Esto no es una abstracción. Es un extraordinario complejo tipo de sedimentación, y nosotros rehistorizamos nuestras identidades todo el tiempo a través de la práctica de contar historias... y esa prácticas de contar historias a nosotros mismos son formas de poner a prueba, interrogar, reavivar, los tipos de encuentros, momentos históricos, los tipos de momentos clave de transición para nosotros –ambos individual y colectivamente (Bhavnani and Haraway, 1994:21).

Desde esta perspectiva resulta importante el planteamiento de que:

La alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más, la hace posible, si es posible más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginado, nuestra integración, el extranjero nuestro país; el deficiente nuestra normalidad (Larrosa y Pérez, 1997:14).

Agregaría a propósito del anuncio escolar a que se hace mención al inicio de esta sección: el indigno confirma la dignidad del *otro* alumno y del maestro, el marginado su integración.

Las huellas de los discursos disciplinares

En este trabajo propongo que una parte importante de las historias y las categorías empleadas por los maestros emplean para describirse a sí mismos y a los alumnos y para dar cuenta de la realidad experimentada¹⁸⁰, son el producto de la sedimentación de las múltiples narrativas/discursos que circulan en el contexto actual acerca de los maestros en educación secundaria y acerca de los estudiantes o sujetos de la educación. En este caso, los discursos disciplinares y sociales funcionan como matrices de sentido que producen imaginarios con respecto a los alumnos¹⁸¹, constelaciones de imágenes que funcionan para entender y motivos para querer que alguien se oriente de una u otra forma.

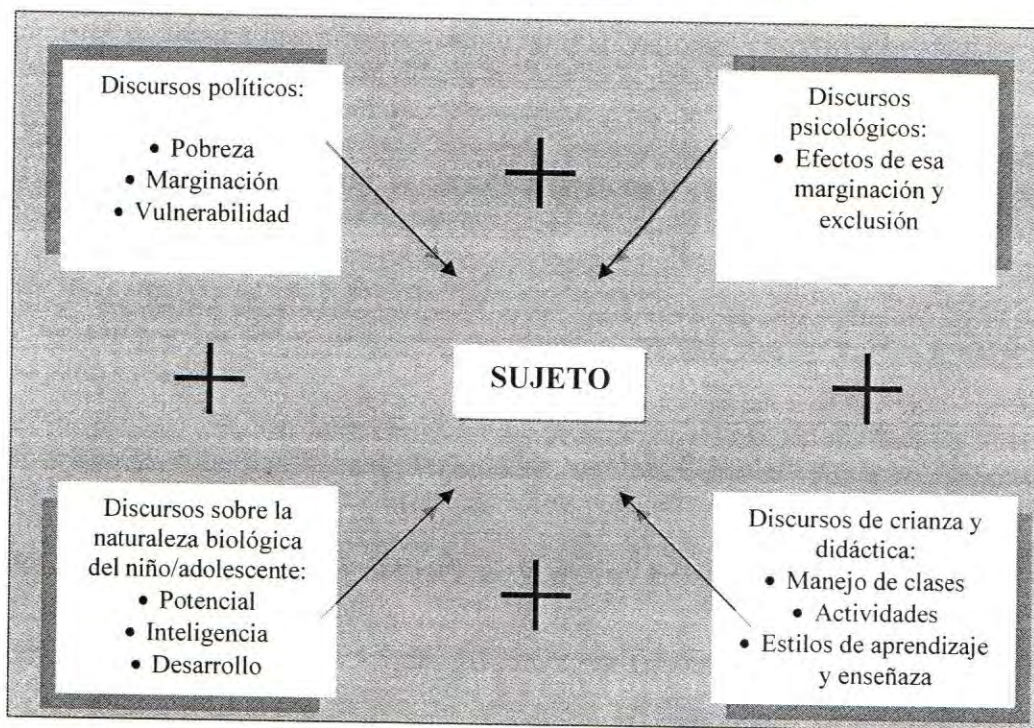
De esta manera, en las narrativas de los maestros se reactualizan constantemente los discursos políticos acerca de la pobreza, o los de la adolescencia desde la psicología o la pedagogía. Bernstein (1998) indica que en el discurso de los profesores siempre quedan *restos del discurso primario recontextualizado*. Estos restos a la vez que constituyen al sujeto, funcionan como una especie de dispositivo para proyectar y codificar las capacidades y disposiciones de los estudiantes (Popkewitz, 1998; Popkewitz y Lindblad, 2005).

180 Si bien, en el proceso en que las narrativas/discursos dan cuenta de la realidad, también estructuran o “conforman esa realidad”.

181 Aunque puede que no los determinen completamente, ya que como sostiene Quiroz (1985), el maestro cuenta cierto grado de autonomía en la medida que posee sus propias valoraciones y elecciones personales (que es relativa dado que dependen también de otros discursos) pero además posee lo que este autor denomina como “deformación profesional”, que es una alienación propia de la larga permanencia como alumno y como profesional, dentro del sistema. Todo ello conduce, concluye Quiroz (1985), a no incorporar en su práctica pedagógica todo lo que “afuera” es considerado como saber “genuino”. No obstante este planteamiento, consideramos que lo que el maestro cuente, o relate al entrevistado, si esta más relacionado con los macro discursos legítimos en la medida que el profesor intenta “contar” al entrevistado lo aceptable y legítimo socialmente de acuerdo a su función y rol social.

En la figura 3 represento cómo visualizo la constitución del sujeto a través de múltiples narrativas que se presentan como amalgamadas, es decir se sostienen y apuntalan en conjunto. Por ejemplo, los discursos de política social “hablan” en la actualidad sobre pobreza, marginación y vulnerabilidad, categorías que hacen visibles “realidades” y sujetos, a la vez que les constituyen. Los discursos disciplinares como la psicología, entonces, se abocan al estudio por ejemplo, del sujeto carenciado o privado, o la sociología construye la teoría de la cultura de la pobreza. Tales discursos se conjugan con otros sobre la “naturaleza” adolescente por ejemplo, sus formas de aprendizaje, sus límites y secuencias de desarrollo, etcétera. Desde estas narrativas se comienza a configurar un espacio imaginario desde donde se habla, acerca del otro y acerca de “mi”; se comienza también, a vislumbrar un deseo por el yo ideal al cual hay que aspirar. Desde estas narrativas se le interpela al sujeto y al mismo tiempo se le constituye, los adultos van incorporando ciertos rasgos de identidad que se proponen desde los discursos educativos (políticos, pedagógicos y didácticos), como confluencia de otros discursos.

Fig. 3. Los discursos y la producción de sujetos



Concluyo que el sujeto se encuentra ubicado en un entramado de relaciones sociales producto de estos discursos y de otros, con múltiples adscripciones simbólicas o significaciones imaginarias instituidas tanto de forma explícita como implícita en la sociedad y en sus instituciones. Los profesores de mi estudio en su propio imaginario reproducen muchas de estas relaciones y discursos, otras las resignifican en sus propios espacios y términos contribuyendo de esta manera, a configurar al alumno, en este caso, al alumno real y al alumno ideal. Ello lo observo en sus relatos. A continuación me dirijo al contenido de tales discursos.

Los imaginarios de los profesores acerca de sus estudiantes: El aspecto representacional.

En la sección anterior abordé los principales aspectos con relación al cómo los profesores le confieren sentido a lo vivenciado en la cotidianidad escolar; es decir a la forma que toman sus narrativas especialmente cuando se refieren a sus alumnos. En esta sección abordaré el **qué**, es decir, **cuáles son aquellos ejes conceptuales, desde donde los maestros interpelan/construyen a sus alumnos**, estos referentes surgen a partir de lo discutido en la sección anterior, es decir; se construyen desde un sistema categorial y binario, siempre hay a la mano una historia que justifique la posición, además, estas historias constantemente incluyen restos de los discursos primarios, aquellos que son formulados en otros campos y espacios (Bernstein, 1998). Así, para esta parte del análisis de los datos textuales recabados en cuatro escuelas secundarias de la entidad:

- ❖ Retomo las premisas que sostienen que la juventud, en este caso los alumnos de la secundaria, están signados por el gran NO, es decir, o son *negados* como sujetos completos o son *negativizados* en sus prácticas, acciones o actitudes, en los discursos de sus profesores.
- ❖ Argumento la idea de que el pensamiento/razonamiento de los profesores funciona desde una *matriz adultocéntrica*, desde donde la definición del alumno se hace por diferencia de grado en relación a ciertos parámetros asociados a las personas mayores. En este sentido, los profesores son quienes en todo momento ostentan tener la verdad, poseer la razón o estar en lo correcto, por lo tanto, se conciben explícita o implícitamente como responsables y como la *guía* que los alumnos necesitan.
- ❖ Sostengo que este pensamiento adultocéntrico junto con otros razonamientos llevan a que los discursos de los profesores respecto a sus alumnos estén saturados de características relacionadas con las faltas, ausencias o carencias, las que son atribuidas a sus alumnos como parte esencial de su ser.
- ❖ Observo que los discursos/narrativas de los profesores sobre sus alumnos se encuentran asociados a aquellos discursos de integración, control y disciplinamiento. Las relaciones entre alumnos y maestros, desde estas narrativas parecen configurarse desde el ejercicio de la *autoridad*. Tales representaciones sirven como filtros que permiten articular sentidos desde diversos ángulos, pero siempre en conjunto produciendo efectos diversos en la dinámica y cotidianidad escolar.

A continuación, expongo algunos rasgos distintivos de las imágenes que los maestros de este estudio tienen con respecto a sus estudiantes las que muestran como estos actores son negados y negativizados en sus prácticas y comportamientos; desde estas representaciones a tales actores se les nombra, se les constituye y se les interpela.

*El sustantivo se forma por acumulación de adjetivos*¹⁸².

*¡Hay alumnos buenos, pero hay más alumnos malos!*¹⁸³ Alumnos: negativizados o carentes

Cuando les pedí a los maestros que hicieran una fotografía a manera de relato acerca de los alumnos de la escuela y/o de sus alumnos en particular ellos refirieron una serie de adjetivos asociados a carencias, ausencias o a comportamientos concebidos socialmente como negativos. De esta manera, se describe a los alumnos como *inquietos, rebeldes, adolescentes, desinteresados, irresponsables, no cumplen reglas*, o se les dificulta cumplirlas, *no les gusta o no quieren trabajar*, con poca cultura, distraídos o *en otro mundo*, provenientes de *familias desintegradas o disfuncionales, sin apoyo de su familia, de medios pobres* o marginados, propensos a las drogas o algún otro vicio, sin bases para el aprendizaje en secundaria, *carentes de autoestima, sin identidad, sin proyectos de vida, sin aspiraciones*, etcétera. No es difícil por tanto imaginar por qué en el pizarrón de una de las escuelas se les describa implícitamente sin dignidad¹⁸⁴.

Es importante volver a señalar que les solicité a los maestros que “retrataran o describieran las características de los alumnos en general, no aquellos que tenían problemas escolares. A veces ellos mismos hacía la aclaración de que: *“bueno no todos verdad, pero generalmente”*. Las circunstancias y características de los estudiantes mencionadas en el párrafo anterior, aparecen según comentaron los maestros en mayor medida *en los alumnos de la actualidad, los del medio urbano, los alumnos de la tarde*, los alumnos de ciertos grupos (como los del C, D o E), o en aquellos estudiantes que provienen de medios económicos más bajos.

Encuentro en estos discursos un imaginario polarizado, con representaciones acerca de los alumnos que van desde concebirseles como una especie de amenaza para la sociedad, la escuela, los profesores u otros alumnos; hasta imaginárseles como aquellos seres indefensos frente a las influencias del medio o la cultura. Pero siempre se hacen la aclaración de que es más *ahora que antes*. Los maestros parecen nostálgicos con respecto a las épocas o tiempos pasados, aunque los mismos profesores relaten situaciones que vivieron como estudiantes y muestren como las situaciones o comportamientos eran semejantes. Por otro lado, los maestros identifican que los procesos de socialización han cambiado¹⁸⁵ y perciben el poder de otros medios a la escuela en esta tarea, sin embargo, aún así esperan que alumnos sean como antes.

Las narrativas de los profesores en relación a sus alumnos se realizan desde lo que estos no poseen o desde donde no pertenecen en relación con lo que podría esperarse de acuerdo a algún parámetro o un ideal. En raras ocasiones el alumno aparece en estos relatos con voz y cuando aparece lo hace con una voz negativizada, hablando lo que no debería ser dicho, lo no debido, lo no aceptable. El siguiente extracto de entrevista, así como los presentados más adelante muestran estas observaciones. Un maestro cuando se le pregunta cómo son los alumnos de su escuela:

182 Del cuento Tlön, Uqbar, Orbis Tertius, escrito por el argentino Jorge Luis Borges y publicado por primera vez en la revista “Sur” en 1940.

183 Frase que resume al parecer, la visión general de los profesores de estas cuatro escuelas respecto a sus alumnos. Tomada de E162HIST326.

184 Ver pág. 129.

185 Ver primera parte de este análisis.

E: ...en términos generales, el entorno socioeconómico que predomina aquí en la escuela es **medio bajo, hay sus excepciones**, hay términos medios, general, pero **lo que predomina con los alumnos es un entorno familiar socioeconómico bajo** A: y qué, cómo llegan los alumnos, cuál es la característica de ese entorno medio bajo? E: **En términos generales el alumno trae muy poca información de para que le pueda servir estudiar**, él, él generalmente, **si usted le pregunta que por qué viene a la escuela, él dice que por que lo mandan, no viene con un afán de superarse si no, de cumplir un, un mandato** generalmente de sus padres, pero a veces **también los padres no tienen una idea clara de porqué lo mandan a la escuela...** (E205MAEC94).

Los relatos de los maestros acerca de sus alumnos comienzan generalmente enfatizando las características, condiciones o comportamientos “negativos” que consideran poseen los estudiantes de la escuela en general o de sus grupos en particular.

A: ah, maestro, en especial en esta escuela, actualmente ¿cómo son los muchachos? E: **Demasiado inquietos, totalmente inquietos** eeh, no, **no respetan límites**, no respetan límites, **no saben respetar** ni al compañero, ni al intendente, ni al profesor ni a nadie, así, como los vio ahorita, así, (había alumnos en la biblioteca, manipulando un juego de mesa hacían un poco de ruido al mover las piezas y comentar acerca de los turnos¹⁸⁶) anteriormente al momento que entró usted, el chavito que estaba en la computadora estaba **diciendo muchas malas palabras**, y yo estaba ahí, entonces cuando ya me molestó, voltie y le dije oye no sé porque **¡pero eres irrespetuoso! “es que este me hace”, aunque te hagan, le digo, “debes saber donde**, y si no me respetas a mí por le menos respeta a la escuela”, el mismo que estaba ahí, (jugando en la biblioteca). Entonces **yo siento eso, que son inquietos, inquietos e irrespetuosos, no saben respetar, no tienen límites, impuntuales, son muy impuntuales!** pero yo siento que es todo eso **porque la cuestión formativa no se está dando, no se está logrando**, yo al Director le decía, maestro: ¿sabes cómo se logra?, pues **que seamos casi militarizados**, le digo **que eche a andar el reglamento interno y que lo respetemos tanto alumnos como maestros**, "no es que tampoco, no es una escuela militar", **yo digo; mmmm pues entonces nunca se va a lograr nada**, porque **tanta libertad que nos están dando**, no sabemos aprovecharla (E805CIEN404).

Por otra parte, cuando se habla de lo que se conoce habitualmente como una virtud se asocia a algo negativo. Así, por ejemplo, cuando se dice que los alumnos son listos o perceptivos, no lo son para el aprendizaje, sino: “saben con qué maestro portarse mal y a qué maestro le pueden hacer la vida de cuadritos”, o cuando son solidarios o unidos es “para cerrarse y no decir nada si pasa un problema” o “para protegerse del maestro y que no los reporten o canalicen a trabajo social” (E162SIDA294). O “para cosas malas, como hacerse perforaciones” (E105INGL383). Por otro lado, cuando los profesores califican a sus alumnos como *sensibles*, entonces los estudiantes son “vulnerables” o “sin autoestima” (E305TAQ511). Algunos maestros refieren que a los alumnos *les gusta retar*, sin embargo esta expresión toma diferente connotación si los que retan son alumnos de colegio particulares o de escuelas pobres, en este último caso, el *reto* se asocia más a desafiar la autoridad del maestro¹⁸⁷. De la misma manera, los maestros, especialmente los de la tarde o los que trabajan en los dos turnos, refieren entre los limitados rasgos que retratan a sus alumnos –principalmente “los de la tarde” y los que “proviene de familias de más bajos recursos”– la *nobleza*, aunque resulta interesante cómo conciben esta cualidad:

186 Particularmente no me pareció excesivo o inconveniente el ruido producido. Según comentó la bibliotecaria ella les proporcionó el juego, ya que su maestro no había asistido.

187 Ver extracto más amplio en la pág. 115.

A: actualmente, ahorita, cómo son... si me pudiera hacer una fotografía de, de los alumnos de la escuela, ¿qué los caracteriza, qué los define? E: **yo los defino con muchas contradicciones**, mire: son... voy a nombrar primero las cosas buenas: **son muy nobles, son muy nobles, muy sensibles, nuestros alumnos de la escuela tienen muy baja su autoestima, muy baja**, por eso cuando alguien los arremete, **reaccionan**, reaccionan porque, es más aunque no vaya dirigido a ellos; “maestra: vengo a reportar a fulano porque me dijo que tenía nariz de pinocho” **eso es señal** de que tienen muy baja su autoestima, **por lo tanto son muy agresivos, pero también considero que son muy nobles, muy sensibles, muy vulnerables**. A: cómo demuestran la no... E: ¿la nobleza por ejemplo? A: sí. E: Cuando uno les habla. Bueno, yo por experiencia: cuando saben ellos que yo me intereso por ellos, que busco que estén bien, que, que les planteo las situaciones de su comportamiento, ¿verdad?: “bueno si tu te comportas así, esto va a pasar, si te comportas de la otra manera vas a ver que te va a pasar esto, entonces ¿tú que escoges? Entonces, cuando yo veo que un niño reacciona a esto, eso me da el mensaje: **un niño noble que solamente le hace falta encausar**. (E305TAQ511).

En otras palabras, cuando un niño escoge “el buen camino” léase lo adecuado para él según la perspectiva de la escuela o del profesor, entonces es noble, o en su defecto como plantea este otro profesor:

E: **Los que nos quedan a nosotros** (se refiere a los alumnos del turno vespertino), son muchachitos con otras **características diferentes** a los de la mañana, y yo pienso que debería reflejarse en la tarde turno vespertino, más indisciplina, hee **indisciplina** en lo que se refiere a la **conducta** de los muchachos, a la **rebeldía** de los muchachos, y sin embargo, es al revés, nosotros aquí, si usted se fija, nuestros alumnos, nos los encontramos y dicen; “hola profe”, este, aquí tenemos **muchachos muy grandotes, y de ese medio social** (se refiere a medio bajo como lo explico en otra parte de la entrevista), y **sin embargo muchachos muy nobles, muy, muy manejables**. Hee yo he tenido oportunidad de trabajar mejor en la mañana, cambiarme al turno matutino, sin embargo, noo, yo estoy muy a gusto con el ambiente, el ambiente. **De los muchachos, hee muy nobles, buenos muchachos, ¡claro!, son adolescentes ¿verdad?**, pero a la hora de que **se les llama la atención, que usted les pide orden: tranquilos, los muchachos, ¿verdad?** (E361QUIM613)¹⁸⁸.

Si los alumnos son *manejables y obedecen órdenes, o responden bien*, entonces son estudiantes con la virtud o cualidad de la nobleza. Por otro lado, resulta interesante cómo en este discurso del profesor operan de manera implícita algunas presuposiciones como:

1. Los alumnos de la tarde son aquellos *que les quedan*, los restos, los que no escogen donde estar, *la Ola R* (por último recurso)¹⁸⁹ expresó un profesor al decir que son aquellos estudiantes que por sus problemáticas conductuales, sus déficit académicos o su falta de “influencias” no tienen posibilidad de estar en el otro turno, o en otra escuela.
2. Los estudiantes *de la tarde* poseen características y cualidades diferentes a los estudiantes *de la mañana*, las cuales son asumidas tácita e implícitamente por todos (incluida la entrevistadora). Los estudiantes *de la mañana* son el parámetro. Se espera tener problemas con los de la tarde, no con los de la mañana en todo caso.
3. Se asume implícitamente que *entré más grande sea la edad de los “muchachos” y provengan de medios socioeconómicos bajos, serán más rebeldes –menos nobles–*. Se refuerza así el mito de la infancia como la edad de la inocencia y la obediencia¹⁹⁰.

188 El profesor es uno de pocos casos que definió de manera favorable a los alumnos, o al menos no llenó su descripción de adjetivos negativos o descripciones de la conducta y actitudes de los alumnos “problemáticas”.

189 No se refería al último recurso del estudiante, sino al estudiante como último recurso para el profesor.

190 Ver a Giroux (2003).

Por otro lado, en estos extractos, pero de manera más clara en el primero que presento en la página anterior, puedo observar la premisa que había postulado párrafos anteriores¹⁹¹, en cuanto que en las narrativas de los maestros respecto a sus alumnos: generalmente hay una historia que aporta evidencia a lo relatado, a lo observado, en esas historias se dan por asumidas una gran cantidad relaciones causales, ello es así, porque los saberes, los sentidos que se *construyen* en la escuela se alimentan de la experiencia y como otros saberes cotidianos basados en la experiencia, adquieren el carácter de verdad evidente y no puesta en duda. Este es el tipo de argumentos que los maestros comparten que dan fundamento a sus significados y a la percepción acerca del otro el que aporta poco (e importa poco) su propia experiencia.

La agresividad, indisciplina, comportamiento, conducta, rebeldía, parecen ser categorías desde las cuales se estructura al otro/estudiante, ellas definen lo aceptable/inaceptable, lo normal/anormal, en todos los relatos de los profesores a los estudiantes se les piensa desde estos parámetros. Por ello argumento que los discursos de los profesores sobre sus alumnos se encuentran asociados invariablemente a aquellos discursos de integración, control y disciplinamiento. Las relaciones entre alumnos y maestros, desde estas narrativas parecen configurarse desde el ejercicio de la *autoridad*. Regresaré a este punto en el siguiente capítulo, por ahora, me detendré en una “des-cualidad”, que apareció de manera recurrente en las impresiones de los maestros respecto a sus alumnos: el desinterés que persiste en los estudiantes, en otras palabras, los profesores conciben a los alumnos como seres sin deseos o aspiraciones.

¡No saben ni a qué vienen ni porqué vienen! Alumnos: seres sin deseos

Los maestros enfatizan de sus alumnos el desinterés que presentan, retratan a sus alumnos como seres desinteresados y sin deseos, aunque esta desmotivación está colocada en lo que se le ofrece, porque paradójicamente el alumno parece estar muy motivado para las *cosas malas* como parece percibir esta maestra:

[...] ¿nosotros de qué manera podemos aquí obligar al muchacho a estudiar?, o sea yo siento que ahí el padre desde la cabeza ¿verdad? debe de inculcarles pues el que tengan ese deseo de superación, hay muchos muchachitos que no saben ni a que vienen ni porque vienen, vienen porque los manda la mamá o el papá, por tenerlos como en guarderías, porque saben que están aquí en la escuela y se los están cuidando yy, pero no porque ellos tengan así, la convicción: “es que quiero ser alguien en la vida, quiero ser estee, ingeniero o doctor o...” noo, ni siquiera, o sea **a ellos les da lo mismo si son ladrilleros o si son sirvientas o que sean lo que sea, o sea la mayoría no tiene aspiración o hay el que tiene aspiraciones pero de tipo negativo**, que “para qué” o sea, que al cabo el se va de narco, y tiene su casa y tiene su carro (E105INGL558).

El rechazo, el desinterés o hasta el boicot hacia lo ofrecido en la escuela, que es de interés para los adultos –profesores– o el plantel, es uno de los rasgos principales que los maestros determinan para sus alumnos y no hablan de los alumnos problemáticos o aquellos que pudieran estar causando problemas, sino en general, se refieren a los alumnos de la escuela¹⁹². Lo interesante en esto, es que el *no deseo o desinterés* parece estar tomado por los profesores como no deseo total sobre las aspiraciones de la escuela, de la familia o la comunidad/sociedad, es decir, se concibe al alumno como un sujeto no deseante, sin o casi sin aspiraciones. El alumno queda de esta manera anulado por no responder a los diversos “estímulos” que se le proporcionan en el ámbito escolar y por consecuencia se refuerza la posición de enfrentamiento; los maestros manifiestan que los alumnos los ven como sus enemigos –aún cuando no debiera ser así, según sus palabras– y a su vez, ellos mismos conciben a los estudiantes a la *defensiva, problemáticos, peligrosos e irresponsables*. Manifiestan sentirse no pocas veces agredidos, lo cual: “dificulta nuestro trabajo porque ellos vienen agresivos, ellos este, no les puede uno... o sea tiene uno que hablarles con tacto, sobre todo en el turno de la tarde” (E105INGL304). Los maestros parecen sentir su autoridad cada vez más cuestionada. En este sentido, la relación maestro-alumno, se sitúa en un contexto vincular o relacional que adquiere características particulares:

Ahorita los muchachos son muy inquietos, la mayoría, la mayoría ya **no tiene el afán de estudiar**; noo, **dicen ya para que, ya para que estudio**, mejor me pongo a trabajar, **todos todos tienen esa mentalidad** ahorita, **la gran mayoría de ellos no les interesa la escuela** y se vee, se **refleja luego luego en las calificaciones y trabajos**, todo eso, a cada rato nos llaman la atención de la dirección que quieren que suba el nivel académico, y es que **no no se puede**, estamos de acuerdo en que hallemos, intentemos de una forma u otra, que cambiemos nuestro sistema y **no ya no, no es eso**, los muchachos **vienen muy muy inquietos, y más que nada flojos**, y una de las cosas **muy apáticos, este y todos, y tienen eso que les vale**, “no es que no quiero dicen, que **vienen aquí porque “me mandan, si quieren córranme, si quieren repruébenme...**, en segundo año en segundo grado es donde se ponen más rebeldes, **son muy rebeldes** esa sería la palabra (E161CIEN102).

Los maestros suelen atribuir esta falta de interés de sus alumnos no sólo a la dinámica familiar “disfuncional” o carente de normas que es otro rasgo importante que construyen sobre sus alumnos, sino también a sus percepciones acerca del valor de la educación y el cumplimiento de las normas tradicionales de autoridad. Ese *desinterés* parece traducirse en rebeldía y/o apatía y las dos condiciones tienen como fuente el propio alumno, ningún maestro se remite a la inadecuación de la propuesta escolar o más concretamente a sus recursos didácticos en el aula, por ejemplo. Menos aún, parecen cuestionarse el hecho de que los alumnos pueden estar padeciendo una imposición externa que experimentan como tal, en otras palabras su *desinterés* o *rebeldía* puede ser consecuencia de la aceptación de un saber elaborado del que no sienten ninguna necesidad (Giroux, 1997). Algunos autores educativos sostienen que el desinterés de los alumnos presentado frecuentemente como un rasgo psicológico individual es más reflejo de una reacción colectiva frente a las particularidades de la escuela (Lucart, 1990; Giroux, 1997).

192 A excepción de los sobresalientes o “los buenos alumnos”, que representan una minoría según los mismos profesores.

Estas significaciones provienen en parte de los imaginarios sociales y los discursos oficiales – con rasgos de un discurso psicológico– en la educación sobre la adolescencia, en reiterados documentos oficiales se plantea que *la falta de interés* por parte de los estudiantes: “responde, en parte a que sus problemas emocionales, sociales y biológicos no son atendidos de manera adecuada, pero también es reflejo de la baja autoestima de los alumnos y de la falta de motivación para que se interesen por su constante y permanente superación personal” (SEP/SNTE, 2006:114). En otras palabras, el desinterés es consecuencia de los cambios que enfrenta, los que deberían ser atendidos (posiblemente a través de especialistas como psicólogos), por lo tanto también los alumnos son propensos a problemas (los cambios los justifican) y esto se corrobora al decir que el desinterés es reflejo de la baja autoestima y la falta de motivación, ya que deberían estar motivados en una “constante y permanente superación” (SEP, 2006) desde los parámetros escolares.

Sí, sí pienso en mi seguridad: ¿Alumnos: en problemas o alumnos que dan problemas?

Las problemáticas sociales constituyen otro eje articulador desde el cual los maestros definen a sus alumnos. Es común que los profesores tengan la visión de que sus alumnos enfrentan grandes riesgos por las condiciones sociales y económicas a las que en la actualidad se encuentran sometidos. Así por ejemplo, se dice que los alumnos enfrentan un ambiente peligroso o amenazante¹⁹³ y que son propensos a *contaminarse* dado que *no tienen claro lo que quiere* y su tendencia a *la irresponsabilidad o su falta de valores*. Se habla de alumnos con tendencias suicidas, de drogas y vicios, embarazos y sexualidad desordenada, vandalismo, pandillerismo, etcétera. Siempre se enlazan estos acontecimientos por el origen socioeconómico de los muchachos o por la ubicación/turno de la escuela. Desde estos imaginarios pareciera que los alumnos provenientes de clases altas no tienen familias fracturadas o “desintegradas”, o que ahí no se encuentra la amenaza de la droga por ejemplo.

Aquí por lo general **caen alumnos de otras escuelas que los han corrido por desmanes**, que son... que andan, **que alborotan aquí**, entonces, ¿Qué es lo que pasa? este... empieza, viene, un niño nuevo, **un joven nuevo, desastroso y empieza a alborotar a los alumnos**, ¿sí? “que vamos a pintearnola”, “orale”. **Se la pintean**, hay más pintas en la ma... **en la tarde que en la mañana** (E161SIDA518).

Los alumnos están en riesgo, todos, todos, **de caer en algún vicio**, porque aquí sale uno de la secundaria y están drogándose o algo, algunos vagos. Entonces **todos corren peligro aquí** [...]. Entonces **pobres de de los muchachos y muchachas, porque todos corren peligro**, todos, hasta uno, y es por tanto vago que hay por acá, y hay de todo tipo de vicios, **hasta aquí mismo en la secundaria, me he enterado de casos de de alumnos, de jóvenes que se drogan aquí mismo** y nadie lo nota [...]” (E202APOY507).

Es muy dura la situación de nuestros chavos ahorita, lo que más les afecta es la interrogante, ¿Qué voy a hacer?, **los problemas personales, los problemas familiares, pero sobre todo los problemas económicos** (E262ARTE783).

Yo digo: pero ahorita, la sociedad misma, **estee los alumnos, los niños de la juventud, se inclinan a hacer más las cosas malas que a hacer las cosas buenas, entonces si ven: “¡ha! mira a aquel no le hacen nada, entonces vamos a hacerlo, al cabo a nosotros no nos van a hacer nada”** ¿no? y bueno así es la psicología ¿no? (E361MATE814).

193 Al tiempo que son representados también como amenazas o peligrosos para el ambiente.

Se resalta a los alumnos como seres fácilmente influenciables y sin capacidad de elegir lo más conveniente para sus vidas. Por otra parte, se polarizan las causas de *esos* comportamientos: es por capricho, por rebeldía o por las problemáticas que enfrentan sus familias. Al tratar cada vez más con alumnos que no se ajustan con el perfil tradicional de familia y clase media, los profesores parecen observar a sus alumnos como en peligro o en riesgo aunque como aclara la antropóloga Stephens (1995):

Hay una conciencia creciente sobre los niños *en situación de riesgo*. Sin embargo, lo que quiero dejar claro aquí es que también existe una sensación creciente de que los mismos niños son el riesgo y, en consecuencia, hay que eliminar a algunos niños, como personas fuera de lugar y exceso de población, mientras que a otros hay que controlarlos, reconfigurarlos y aprovecharlos para los cambiantes fines sociales. De ahí el carácter central de los niños en la política contemporánea de la cultura, tanto en calidad de figuras simbólicas como en la de objetos de formas discutidas de socialización (Stephens, 1995:13).

Esta sensación de riesgo y peligro es lo que parecen advertir algunos profesores. No pocos profesores visualizan a alguno de sus estudiantes como “delincuente en potencia” (E805CIEN744). Una maestra –y tutora– por ejemplo, cuando habla de un estudiante de su clase con dificultades académicas, lo imagina como amenaza futura:

A: ¿Cómo se lo imagina a este chico en unos años más, cómo se lo imagina? E: Pues, mire él tiene una..., él se puso a trabajar en una ladrillera con su abuelito, el papá de la señora tiene una ladrillera y el día que yo fui ahí estaba, acarreado ladrillos y sí le pregunté: ¿oye hijo, cuántos años tienes, qué va a pasar dentro de cinco años, vas a seguir cargando ladrillos y el día que quieras formar una familia, cómo, cómo la vas a mantener?, ahorita tu abuelito y tu tía, pues te dan casa, etc., no dice: “es que sí voy a seguir estudiando”, pero... A: ¿En qué año estaba? E: Estaba en primero, pero hoy hasta..., ah decía él que lo cambiara al turno de la tarde, le dije okey, te cambio al turno de la tarde y ya no volvió, nada más no vino, que lo cambiara, según él y cuando yo le planteé lo de la situación, porque me estuve ahí, fui saliendo de aquí de la escuela y, y si hablé pues larg... ampliamente con él, me decía después de que le planteé, después me dijo que, que sí que iba a seguir estudiando, que si no, que este año no terminaba el año que entra sí, pero dijo que él ya no quería venir, ya definitivamente y **¿pues cómo me lo imagino?, pues en la esquina como otros compañeros en la misma situación, verdad?, y la verdad?, como ciudadano a mi eso me da miedo, sí me da miedo el enfrentarme a este tipo de muchachos que no tienen nada de valores, sí me preocupa** y por eso pos yo lucho para que los muchachos se queden en la escuela y **sigan estudiando, se preparen y avancen porque sí, si pienso en mi seguridad** (E305TAQO1145).

Los profesores frecuentemente construyen en sus relatos, eventos como dramáticos que justifican acciones de más control o vigilancia de sus estudiantes. En estas narrativas parece observarse lo que algunos autores nombran como *pánico moral*, estas representaciones justifican la “protección de los adultos, o de la educación” (Giroux, 2003). También crean concepciones en torno a la relación de los alumnos (como potenciales delincuentes) que se concretan en la presencia de diversas normas dirigidas a los estudiantes. A la juventud frecuentemente se le observa como problema, se les asocia al imaginario del la amenaza, o al del peligro¹⁹⁴. De ahí que se estructure desde el *imaginario oficial*, para algunos jóvenes la categoría de grupo *en riesgo*, o *en alto riesgo*.

194 De ahí que se propongan alternativas de control “casi militarizadas”, como lo planteó un profesor (extracto en la pág. 144).

Coincido con algunos teóricos en cuanto a que *el riesgo* existe, no como una realidad externa, sino como una *racionalidad calculada de gobernancia* a través de la cual grupos específicos de individuos como los jóvenes pueden ser identificados como en riesgo o en alto riesgo; y por lo tanto, observados, manejados y disciplinados. La gubernamentalidad actual pareciera privilegiar las normas de autorregulación de los individuos, quienes guiados por expertos (generalmente psicólogos, tutores, etcétera) son investidos de cualidades morales, en el afán de realizar elecciones “racionales” sobre su estilo de vida, sobre su mente y sobre su cuerpo (Grinberg, s/f).

Si los profesores conciben a sus alumnos como en riesgo latente, entonces, también conciben que es necesario un apoyo extra para que ellos se autorregulen y pertenezcan en la escuela o en niveles posteriores de la educación. Si fallan y no consiguen los estándares normativos que les marca la sociedad/escuela entonces medidas disciplinarias más coercitivas pueden entrar en escena. Toda esta manera de ver y entender las cosas corresponde convenientemente con la cultura del individualismo como una expresión de las tecnologías de la gobernancia, que conduce a la gente a sentirse responsable de su propio destino (Apple, 2001; Caruso, 2001; Bernstein, 1998; Grinberg, s/f; Popkewitz y Lindblad, 2005,).

Analizaré de manera más profunda de dónde provienen estas representaciones y cuáles son aquellas categorías que funcionan como filtros o como organizadoras de las experiencias y por lo tanto de las concepciones y representaciones de los profesores de este estudio.

Primer filtro:

Están en la edad, obviamente son así: La adolescencia desde los profesores

Los maestros entrevistados cuando hablan de sus estudiantes frecuentemente relacionan lo que creen saber acerca de la adolescencia y por lo tanto, lo que se espera de los alumnos de acuerdo a estas creencias. La categoría *adolescencia* funciona como un código que indica cómo mirar al *otro* y cómo ubicarse frente a ese otro, el que parece cada vez más, escapar de su control. Desde estas representaciones, se configura lo “normal”: “[...] levantan la mano y dicen: yo, yo. Entonces a lo mejor yo digo que *están en la edad*, o sea *están en lo normal*, malo es que, es que estén serios, eso si es raro, a esta edad, *obviamente son así*” (E102CYE268).

La naturaleza adolescente desde donde los maestros visualizan o modelan la imagen “real” y construyen/producen a sus alumnos, proviene en gran parte de los discursos disciplinares que los maestros han recibido en su formación, así como aquellos que circulan de manera permanente en el medio social y escolar: su práctica y su observación en la escuela y aula parece proveerles cotidianamente evidencias que refuerzan tales discursos. De ahí que sus alumnos, *como todo adolescente* se les presente como sugiere la columna de la izquierda en el siguiente cuadro:

Cuadro 3: La adolescencia como categoría estructurante y pensamiento binario

Los alumnos/adolescentes	De hoy Vs de Ayer	De la ciudad Vs Del medio rural	De la tarde Vs De la mañana	De 2° Vs 1°
<ul style="list-style-type: none"> • Un ser incompleto, en transición y en proceso de formación dado que le faltan cosas, está en camino de ser completo o lo que es igual a adulto. • Por lo tanto sólo pueden ser en el futuro: <i>cuando estudien una carrera, cuando trabajen, cuando se casen, cuando tengan dinero: cuando sean o se comporten como adultos</i> • <i>Atraviesa</i> por una edad crítica, difícil • De ahí el derecho y la justificación a intervenir sobre él. 	+	+	+	+
<ul style="list-style-type: none"> • Pasivos y receptores, por lo tanto víctimas y <i>reflejo del medio</i> en el que se desenvuelven <p>Aunque paradójicamente activos, rebeldes e inquietos por el <i>desorden hormonal</i></p>	+	+	+	+
<ul style="list-style-type: none"> • Sin identidad, sin proyectos de vida, <i>sin interés</i>, con <i>poca autoestima</i>, <i>sin o con pocos valores</i> • Por ello problemáticos o con conductas problemáticas o con riesgo a <i>desviarse de lo correcto</i> 	+	+	+	+
<ul style="list-style-type: none"> • Por lo tanto se justifica su control, supervisión y/o regulación. • O su comprensión, más que su legítimo reconocimiento 	+	+	+	+

E: Para mí la docencia es una actividad muy humana, muy humana porque estamos formando ciudadanos, al nivel secundaria en que estamos, **eh, muy difícil la docencia, muy difícil por la etapa en que están pasando los muchachos, por la adolescencia, la etapa más crítica de la vida, ¿verdad? Es la formación de ellos** emocionalmente, sobre todo emocionalmente, físicamente es algo mas biológico, eeh, viéndolo desde el punto de vista de la fisiología, pero la mente pues, es muy compleja, muy compleja que si el muchacho no tiene heee, cariño, apoyo, eh, **se desvía de lo correcto**, llegan a veces los muchachitos a veces **con problemas que arrastran desde su casa, desde el medio social donde se desenvuelven** y aquí se refleja todo lo que traen, entonces aquí, eeh, ya depende la dedicación que ponga cada maestro para que aquella persona que venga un poquito **en peligro latente de desviarse de lo correcto**, pues aquí a **lo mejor se acomoda** verdad?, en lo personal, a mí la docencia me parece muy bonita (E361QUIM266).

E: ... Sí, ah, entonces le decía que como que llegan a sus clases entonces están dispuestos a al trabajo, son más ¿cómo le diré?, **son más dominables en primer grado**, pero cuando ya pasan a segundo, pos normal ya se sienten muy de la escuela hacen suyo ya el lugar y, y empiezan al inicio del año escolar están más o menos están tranquilos, pero ya después de vacaciones los de segundo si son un poquito más, más inquietos y **también por su misma naturaleza**, verdad?, **este, ya están en plena adolescencia tienen sus cambios biológicos y si lo da a demostrar y es la edad en que nadie le quiere y cualquier cosa que dice el maestro me ofendió y protestan, no sé, una serie de características que, que conocemos de los adolescentes, verdad?, y y una prueba de ello es que las niñas que han salido embarazadas en nuestra escuela, siempre han sido de cuando están estudiando**, siempre han sido de segundo, casi nunca hemos tenido una tercero y ya en tercero como que ya se van asentando un poquito, y ya están más (no se entiende), por eso siempre hay más reprobados en segundo (E305TAQO946).

Lamentablemente ¿verdad?, hee **los valores en los tiempos actuales, los jóvenes, los muchachos, los adolescentes ¿verdad? este, van perdiendo la esencia de los valores**, si no están bien cimentados desde su casa, es muy difícil que, que lo retomen **ya en la etapa de la adolescencia, es muy difícil trabajar ahorita con los muchachos, yo recuerdo, anteriormente que eran menos problemáticos, había menos influencia nociva** hee, había menos distractores ¿verdad?, y en la actualidad pues tenemos el principal distractor que es la televisión (E302GEO195).

Dentro de la educación todo puede pasar, pero hay que saber y comprender que **los chavos necesitan de muchas cosas**, que los chavos necesitan que el maestro esté más involucrado porque ellos **enfrentan una soledad muy difícil, muy dura**, primeramente en el sentido personal, **por falta de identidad todavía**, sobre todo en el nivel secundaria y aparte otra realidad que enfrentan que **la sociedad los hace a un lado** (E262ARTE216)

Lo que intento mostrar en los recuadros superiores del lado derecho y que se encuentran arriba de las textualidades de los profesores en el esquema anterior, son las categorías desde las cuales se piensa a la adolescencia, los enclaustramientos que se realizan cuando se piensa a los alumnos; como adolescentes diferentes a los del pasado, del medio rural, del turno matutino, del grupo de primero, segundo, o de tercero. El signo de + lo sugiero para indicar mayor tendencia con respecto a la característica o condición descrita en el recuadro del lado izquierdo. Así, cuando un profesor percibe a los estudiantes como adolescentes sin valores, lo hace generalmente pensando en que en los estudiantes del medio urbano, de segundo grado, del turno vespertino o en los estudiantes “de hoy”, se presentan en mayor medida esta condición (“sin valores”). Es decir, se considera que hay una distinción importante según pertenezcan los alumnos a alguna de estas categorías. En la siguiente sección de este capítulo que denomino *la otra moneda*, por una frase que los profesores emplean constantemente para referirse a los “diferentes” grupos de alumnos, regreso a estas distinciones.

La categoría de adolescencia parece facilitar y reducir la explicación y las conductas del mundo del alumno, permite explicar hasta lo incomprendible como el relato de la maestra de orientación educativa y taller de mecanografía que ya mostré el cuadro anterior:

E: Sí, ah, entonces le decía que como que llegan a sus clases entonces están dispuestos a al trabajo, son más ¿cómo le diré?, son más dominables en primer grado, pero cuando ya pasan a segundo, pos normal ya se sienten muy de la escuela, hacen suyo ya el lugar y, y empiezan al inicio del año escolar están más o menos están tranquilos, pero ya después de vacaciones los de segundo si son un poquito más, más inquietos y también por su misma naturaleza, verdad?, este, **ya están en plena adolescencia** tienen sus cambios biológicos **y si lo da a demostrar y es la edad en que nadie le quiere y cualquier cosa que dice el maestro “me ofendió” y protestan**, no sé, **una serie de características que, que conocemos de los adolescentes, verdad?**, y una prueba de ello es que las niñas que han salido embarazadas en nuestra escuela, **siempre han sido de cuando están estudiando, siempre han sido de segundo**, casi nunca hemos tenido una de tercero y ya en tercero como que ya se van asentando un poquito, y ya están más (no se entiende), por eso siempre **hay más reprobados en segundo** (E305TAQO909).

- 1.- “Todos” conocemos ya la serie de características por las que pasan los adolescentes.
- 2.- Los alumnos de segundo son “más rebeldes” por la etapa por la que están pasando “plena adolescencia”.
- 3.- Se justifica y se explican “los problemas de los alumnos (as)” como el embarazo en las estudiantes o el que reprueben, dado que “pasan por una etapa crítica”.

Por otra parte, resulta interesante observar cómo los profesores a la vez que justifican comportamientos de los alumnos por “ser adolescentes” o “atravesar por una etapa difícil” no terminan justificando totalmente sus actitudes o conductas, y paradójicamente, se les trate o se les vivencie más que como niños grandes o jóvenes incompletos, como adultos en formación o adultos incompletos, como manifiesta una maestra al responder negativamente a la pregunta relativa a los obstáculos o trabas que enfrentan actualmente los alumnos de su escuela para terminar con éxito la secundaria:

E: Hee pues no son los obstáculos que enfrentan, sino es que **ellos no tienen motivación**, precisamente de lo que hablábamos, o sea, **ellos no tienen, no le dan sentido de porqué deben estar en la escuela, el porqué deben estudiar**, para ellos es unaaa mera forma de socializar, de venir a convivir con otros, pues con otros alumnos, con otros compañeros, es a lo que los, le dan de venir, no por decir: porque me sirve paraa, para prepararme, para mejorar, comunicarme, noo ellos no lo ven así (E105INGL778).

Y eso es así, porque desde el discurso oficial a la adolescencia se le concibe como “un proceso de crecimiento y transformación, tiene una doble connotación; por una parte, implica una serie de cambios biológicos y psicológicos del individuo hasta alcanzar la madurez y, por lo tanto, la preparación progresiva que debe adquirir para integrarse a la sociedad”. (SEP, 2006:14)¹⁹⁵, por ello, no es extraño que los maestros al igual que cualquier persona, signifique esta etapa de la vida como un ser incompleto, cuya meta es alcanzar la adultez –completud- que le depara, vale por lo que puede ser, no tanto por lo que es, sólo así puede integrarse a la sociedad. Dicho en otras palabras ser reconocido, por tanto que “Se trata de un periodo marcado por la preocupación de construir la identidad y la necesidad de establecer definiciones personales en el mundo de los adultos” (SEP, 2006:14). Advierto desde esta descripción que el mundo tal y como se presenta en este discurso, parece pertenecerle a los adultos.

Cuando los profesores revelan a sus estudiantes desde la condición o código de la *adolescencia*, estos profesionales suelen agregar otros códigos que territorializan, dividen y explican lo que para ellos resulta familiar cuando describen a sus alumnos. Así, las siguientes son otras categorías que los maestros emplearon como base para la distinción y descripción de los estudiantes cuando se les pidió hicieran una especie de fotografía relatada de sus alumnos o de los alumnos en general de la escuela. Es importante resaltar que estas agrupaciones devienen principios de razón y acción para los profesores como indica Popkewitz y Lindblad (2005), en otras palabras no son simples imágenes sin consecuencias trascendentales.

Segundo filtro:

La otra moneda: los de la tarde, los de hoy, los de la ciudad

Hablando en términos mercantiles, “la moneda” del turno vespertino esta más devaluada por los profesores, los que en contadas ocasiones refieren sentirse *a gusto* con *este tipo de alumnos* o en este turno por *el tipo de alumnos* dado que *cuesta mucho trabajo trabajar con ellos* como refirieron la mayoría de los maestros, aunque hay sus excepciones y también distinguen algunas ventajas como veremos en los siguientes párrafos. Con la “moneda” actual, del medio urbano, de las escuelas públicas sucede lo mismo, es decir “el valor” de los alumnos parece disminuir la mayoría de las veces según se encuentren en alguno de estos grupos.

En el cuadro siguiente muestro las clasificaciones que hacen los profesores cuando piensan a sus alumnos, así como las cualidades y des-cualidades asociadas a estas clasificaciones, ya anteriormente he mostrado como el binarismo y el sistema clasificatorio opera en los discursos de los maestros¹⁹⁶, aquí muestro cuál es el contenido, la sustancia de ese razonamiento binario desde el cual se interpela y construye al mismo tiempo al estudiante.

195 Plan de estudios educación secundaria 2006

196 Ver pág. 132.

Cuadro 4 La otra moneda: clasificación y binarismo en el discurso de los profesores

ALUMNO	BINARISMO Y CLASIFICACIÓN	RELATO DEL PROFESOR
De la mañana / De la tarde	Malo (Exige, prueba al profesor, lo cuestiona) / Noble (responde bien, tiene deseos de aprender)	A: y en especial maestro ¿cómo son los alumnos de esta escuela? E: De aquí eh, estoy en la tarde, he estado en la mañana, sí?, también he estado en la mañana, eeh pero en el turno... <i>en el turno de en la, de en la tarde, en la tarde son nobles, los niños son muy nobles, eh, tienen deseos de aprender y yo los veo con otras inquietud</i> , o sea, eh, no más hay que dirigir eso, dirigírnos bien con ellos, obviamente no?, <i>este, ellos van a responder bien a comparación con los de la mañana no, los de la mañana este, exigen más estee, tratan de ver, de ver que el maestro sabe o no sabe</i> , lo cuestionan a uno bastante, que a mi punto de vista está bien, porque eso motiva todavía más al docente a prepararse y pero <i>aquí en la tarde todos los chavitos pues son de escasos recursos económicos, es fácil que tengan más cariño</i> , verdad?, <i>los otros son más de poder adquisitivo, ellos, ellos su papás son profesionistas</i> , entonces eso, eso son algunas... A: Entonces los niños de escasos recursos económicos ¿quedan en la tarde? E: Eso es un proceso de selección ya que, pues no logramos entender, hay también aquí verdad,... pero es mínima la matrícula que tenemos aquí en... no, desconozco que mecanismos se hagan, <i>incluso el turno de en la mañana este, los niños este, son con un coeficiente intelectual muy bueno a comparación con estos niños</i> [los de la tarde] (E361MATE152).
	Escasos recursos económicos / Más poder adquisitivo	
	Coeficiente intelectual bueno / Coeficiente intelectual malo	
	Padres profesionistas / Padres sin estudio	
	De familia integrada / De familia desintegrada	
	Chico/no trabaja / Grande/trabaja	
De la mañana / De la tarde	Cumplido/no deserta / Incumplido/deserta	[...] ¡¡imagínese!, hay una diferencia entre el matutino y el vespertino, estando nosotros en el matutino, <i>los intereses son totalmente diferentes, por lo general el alumno que está en el turno matutino no trabaja, por lo general el alumno que está en el turno matutino no es muy grande de edad</i> , verdad?, <i>entonces consecuentemente</i> , verdad?, <i>he los intereses y las situaciones que se presentan en uno y en otro alumnado son diferentes, el alumno del turno matutino cumple con sus tareas, no deserta de la educación, no deserta de la escuela, eh, él él perfectamente tiene claro qué es lo que quiere, verdad?</i> , y sus intereses están en función de terminar, de terminar el ciclo escolar, de terminar la secundaria, probablemente muchos de ellos, esté la idea latente de irse a Estados Unidos, pero lo general, lo general en esto es terminar la secundaria y después seguir eh, en alguna carrera corta si es que eso les urge ya, ya para, para sostenerse o bien, verdad?, [...] hay una diferencia del matutino al vespertino, el alumno del vespertino es, sus intereses son eh, he terminar la secundaria, no le interesa sacar una buena calificación, tal vez terminar y ya, concluir, verdad?, en lo particular eso, eso es lo que puede haber <i>porque el medio socioeconómico en nuestra escuela, en el turno matutín es poquito más, más elevado</i> , o sea más económicamente familias de clase media, media alta y media baja, verdad?, consecuentemente pues aunado a que son familias integradas no se tienen tantos problemas, verdad?, de otra naturaleza (E302GEO362).
	Tiene claro lo que quiere / No tienen claro lo que quiere	
	De medio más elevado / De medio menos alto	
	Mejor situación económica / Peor situación económica	
De la mañana / De la tarde	Mejor situación cultural / Peor situación cultural	A: Ah, si pudiera hacerme una fotografía de los alumnos de esta escuela, ¿cómo los caracterizaría maestro, cómo son? E: Bueno para empezar, eeh, tenemos alumnos muy (ruido) demasiados, yo los describo <i>como mixtos</i> por que la verdad (ruido) es que <i>son culturas</i> este de repente <i>bastante diferentes</i> , hay algunos que vienen viven aquí por ejemplo, en Jardines, en la Francisco Zarco en la Silvestre Revueltas, de la Piedrera todo eso, <i>es una mezcla bastante difícil en cuanto a la cultura, porque son diferentes status tanto sociales como económicos</i> , de repente no hay, no hay una, una eeh dinámica especial para, para trabajar con ellos he de manera conjunta porque tiene que estar analizando cada situación, porque cada uno de ellos es diferente, entonces este sí es un poquito difícil porque eeh, <i>algunos de ellos incluso tienen una, una cultura pues muy muy raquítica, vamos a decirlo así, eh pero es parte del mismos status donde viven, entonces eh, yo los los, les digo que son como mixtos porque ¡caray!, porque hay una contraparte entre ellos muy muy fuerte y se marca mucho aquí en las clases y al momento de convivir pos también, incluso ahorita bueno, ya ya de de siempre aquí en la escuela ha habido una dificultad entre los dos turnos, el matutino y el vespertino por esa misma situación ya que en la mañana prácticamente están los los</i>

Se sienten más libres/seguros
/
Se sienten menos libres/inseguros

Padres con cultura eficiente
/
Padres con cultura deficiente

muchachitos de que así entre comillas diríamos de mejor situación económica, o mejor situación cultural entonces de repente esto motiva a que haya riñas entre los dos turnos, e que empiecen a hacer comparaciones. Y si se marca, se marca esta situación A: ¿Ha estado usted en la mañana? E: Estuve cubriendo, cubri interinatos en la mañana también A: ¿Si hay diferencias, en qué radica la diferencia a parte de, de la situación socioeconómica, cómo, cómo se refleja aquí en el, en el aprendizaje o en la actitud de los muchachos? E: Pues mire en todo, porque por ejemplo: si estamos hablando de cultura económica eh, necesitamos de repente carpetas algún material para alguna práctica o x, en el turno matutino si lo compran, si llevan el, lo que se les pide de manera más mas pronta ya aquí, aquí de repente no, se tardan uno, dos o mas clases más en traer el material que a veces no es tan caro, *no sé si sea por la situación económica o porque no tienen la cultura de cumplir en el momento que se debe*, en la cuestión académica, luego también en la situación cultural, es difícil y es diferente también por que *la la costumbre que tienen por ejemplo los de los alumnos de la mañana es muy diferente a los de la tarde, incluso hasta en el aspecto, pues más mas bien es la formación de la misma familia ya que hee se sienten más libres inclusive en la mañana*, más liberales como que los papas los, les dan más libertades para hacer las cosas eeh, y pues obviamente se sienten ellos más seguros, no por andar libres sino por su situación económica. [...] y si tienen dinero se sienten más seguros y ello ellos pues obviamente les va a haciendo que se desenvuelvan cada vez más, su misma seguridad que van agarrando en el el aspecto económico, en el aspecto cultural este pues también su cultura los hace diferentes, no en todos los casos pero en la mayoría, *por ahí nos hemos dado cuenta en el turno vespertino, pues me ha tocado platicar con varios papás y la verdad pues la cultura que tienen es muy diferente, muy deficiente entonces eso se refleja también en ellos, en los alumnos* (E461CONA70).

De familia estable
/
De familia inestable

Familia
acomodada/"económicamente
bien"
/
Familia pobre/"económicamente
mal"

Del grupo A,
B
/
C, D o E

Cumplen y sacan buenas
calificaciones
/
No cumplen ni sacan buenas
calificaciones

Entienden/comprenden
/
No entienden/no comprenden

Disciplinados
/
Indisciplinados

Los de colegio
/
Los de aquí
Retadores/atentos/comprenden la
clase/participan bien
/
Pasivos/no comprenden la clase

[...] generalmente usted encontrará dificultades y diferencias entre uno y otro [grupo], por ejemplo yo tengo un alumno del nivel, del nivel del grupo. De este grupo por ejemplo (muestra en su lista de asistencia y calificaciones), y tiene una marcada diferencia, enorme diferencia con este grupo, el grupo de estos alumnos no proviene de una *familia económicamente bien*, pero sí provienen de una *familia socialmente estable*, fijese bien: estoy hablando de este grupo, la *gran mayoría cumplen y sacan muy buena calificación*, aquí (señala con la mano, en su libreta, ya que ahí es donde ha visualizado o indicado la ubicación de estos grupos) *la gran mayoría no cumple y no sacan buena calificación* e hice exactamente el mismo trabajo aquí y el mismo trabajo acá. Aquí lo explico una vez y acá le explico 5 veces, aquí (con los del grupo A) les pongo una vez y les doy el el norte de cómo lo vamos a realizar y aquí (en la lista de los alumnos del grupo D) tengo que ponerme a hacerlo con ellos, aquí (con los del grupo A) les digo como lo hagan, verdad?, aquí les digo como lo hagan y les pongo un ejemplo y no necesito más, aquí tengo que ponerme con ellos a hacerlo. Uno: el nivel, *el nivel* en el que está, es presentable en el A y aquí la mayoría está en el C, de acuerdo a un examen que les realizan, que es el estos están del A, estos del nivel C, pero se marca mucho que estos *vienen de familia acomodada*, bien, una familia bien, emocionalmente bien, estable, padre, madre e hijos y la mayoría de estos no, que coincidencia, no?, no tiene nada que ver una cosa con la otra, sin embargo se refleja en su situación personal de cada muchachito (E302GEO513).

E: [...] No, si, pero ahí le va, en un colegio particular, ahí el joven, en el en el que yo estoy dando clase, *ahí no hay de brincarse bardas*, ahí no hay de que "no voy a la escuela y no voy a la escuela", si yo ahí digo "no vino fulanito de tal" voy con la coordinadora, "coordinadora este alumno no vino", "no, si maestro, si, ya estamos avisados de que sí esta enfermo y no va a venir". A las siete y media que ellos entran, el maestro de la primera hora nombra este, que nombra lista, no vino fulanito y zutanita, okey, va y los reporta, inmediatamente se están comunicando, "señora hablamos del colegio ¿por qué no vino su hijo?" "Porque está enfermo", "okey, en cuanto se recupere lo trae porque esta (no se entiende)". Sino: *aquí falta el alumno se la brinca, se la pinteá, nos vale ¿sí?, así, y allá, allá los alumnos lo retan a uno, son retos muy buenos* en un colegio particular, ¿por qué? Porque aquí yo puedo llegar, ¿en qué vamos? En (no se entiende) en "esto, esto esto y esto". Allá no, allá lo vemos, oiga: "¿por qué vamos a hablar de los litorales?, "noo porque es algo importante para México", "porque es esto, las situaciones que quieran: nos ayuda a esto", ¡ah!, "okey", bueno la siguiente clase, digo: "haber ¿qué vimos?" "No profe, vimos esto, esto y esto y esto" y le dicen así las cosas, *aquí llega uno: tienen que adivinar, ¡ah sí!, "vimos esto, esto y esto", pero si yo llego y les tomo la clase nadie me la contesta* (E162HIST760).

	Dormidos/obsoletos
	Despiertos/actualizados

	Sujetos a la familia
	/
Del medio rural	Absorbidos por el entorno
/	_____
Del medio urbano	Tienen valores/respetan al maestro
	/
	No tienen valores, no respetan al maestro

	Dóciles/moldeables
	/
	Huraño/desconfiado/difícil de convencer
Los de la diez ¹⁹⁷	Entorno socioeconómico bueno
/	/
Los de esta escuela	Entorno socioeconómico malo
	Deficiente de atención y nutricionalmente
	Desintegración en el hogar
De antes	Diferentes
/	/
De hoy	Diferentes

	Menos influenciados
	/
	Más influenciados

	Dispuestos a recibir educación
	/
	Indispuestos a recibir educación

	Aprendían más
	/
	Aprenden menos

[...] debido a que los alumnos ya *no tienen las mismas características que teníamos nosotros cuando éramos estudiantes* veda y más aquí en el medio, en el medio urbano, aquí en el medio urbano, los muchachos *están muy despiertos eda, están muy actualizados* en lo que se refiere a pos a la modernidad, no es como en el medio rural, en el medio rural, es otra la cultura, veda es otra la vida, he *acá están mas sujetos a a las situaciones familiares* veda y aquí no, *aquí cambian el medio total el entorno los envuelve*, entonces hay que estar actualizados en cuanto a metodología, en cuando a la psicología del adolescente, así es.

A: Eh, si yo le pediría que me haga una fotografía, una descripción de los muchachos de esta escuela, de los alumnos de esta escuela, alumnos y alumnas, ¿qué, qué rasgos los define, cómo son?, usted que ya ha estado también en otras escuelas, que puede tener un punto de, de comparación E: hee *existe una enorme diferencia* porque por ejemplo en la, *en las comunidades rurales todavía se marca mucho* lo que yo le mencionaba *sobre los valores, el respeto por el profesor*, el respeto por el maestro eh, en cuestión del trabajo generalmente los muchachos *allá son dóciles, son moldeables, más que aquí, que el muchacho de la ciudad*, con la influencia de tantos distractores como son los medios de comunicación, como son eh, he tantos distractores que hay en, en la ciudad que no hay en la comunidad rural, verdad? Pues definitivamente el muchacho de de *la comunidad rural es más moldeable, el de la ciudad, es más huraño, es más desconfiado, es más eh, difícil de, de convencer*, verdad?, si no lo hace uno con los suficientes elementos en función de lo que uno espera de él, verdad?, o sea pedirle por ejemplo que trabaje con esto o con este, o con este tema, verdad?, pues en cierto modo *tiene uno que batallar un poquito más*, ¡claro!, hay otras situaciones que pueden ser también un, una ayuda por ejemplo hablar del internet [...] (E302GEO262).

[...] lo mismo que usted evalúe a un alumno de una Escuela Secundaria Número 10, a una escuela particular y que le aplique el mismo sistema y el mismo criterio que le aplica a esta escuela, ¡claro!, el alumno tiene que tener la misma capacidad, de hecho las hay, pero acuérdesse usted que muchos de *los rezagos que traemos son desde, desde el desarrollo del alumno, eh, deficiencias nutricionales, deficiencias de atención de los padres, eh, desintegración en los hogares*, una serie de factores que no permiten que el grueso de estos alumnos se puedan equiparar al grueso de alumnos de otras escuelas de mejor condición en cuanto al entorno socioeconómico (E205MAEC1083).

E: [...] las características de *los chamacos de ahora no son las de otros tiempos*, cuando por ejemplo yo inicie la secundaria a trabajar (E361QUIM451).

Lamentablemente, verdad? he los valores *en los tiempos actuales*, los jóvenes, los muchachos, los adolescentes, verdad?, este *van perdiendo la esencia de los valores* [...] yo recuerdo anteriormente que *eran menos problemáticos, había menos influencia nociva* eh, había menos distractores he, ¿verdad?, (E302GEO195).

[...] Si, claro que sí han cambiado mucho, yo veo una diferencia en (interrupción), en el tipo de alumnos, yo creo que antes los alumnos *llegaban dispuestos a recibir, a recibir educación, a recibir todo lo que aquí se les daba* y también pienso que los maestros les dábamos mucho, con el ejemplo, con, aunque se hable de la manera tradicionalista y se esté en contra de ese tipo de enseñanza yo creo que, no sé, *los muchachos aprendían más*, y ahora yo veo una lucha, una lucha (interrupción) A: Una lucha E: una lucha de los maestros incluyéndome yo también en eso, porque los maestros digo... porque los alumnos aprendan, y reciban todo eso que les, que les damos (E305TAQO379).

197 La escuela "uno" es la de más prestigio en la entidad.

Respetuosos
/
Irrespetuosos

Moldeables/manejables
/
Rebeldes

Con ganas/interés para el estudio
/
Sin ganas/interés/ para el estudio

E: [...] A propósito, (tos) habemos maestros de todas clases, ayer por ejemplo comentaba un compañero maestro: noo dice, **que esperanzas que** en aquellos tiempos fuéramos nosotros como estudiantes, como son ahorita, no ahora sí ya llovió profe desde que usted fue... ¿le digo por qué? No, es que porque **cuando a nosotros un maestros nos hablaba** casi inclinábamos la cabeza con mucho respeto, y quien sabe cuando yo estaba en la secundaria, estaba yo en un grupo que a lo mejor no había tanta, tanta cuestión pedagógica, en lo que se refiere a como distinguir un grupo, cuántos deben de ser en un grupo como máximo verdad, si es una escuela muy poblada, hay que organizar los grupos de tal manera que quedenn, pues que puedan ser manejables los grupos, dominables, controlables [...], (E361QUIM323).

E: [...] Sí, hablando de los alumnos, los alumnos de aquel tiempo **eran más moldeables**, les hablaba uno y hacían caso, había muchos muchachos ya muy grandes, ya **muy grandes** porque la escuela iniciaba, entonces entraban muchachos de 14, 15 años muy grandes pero, **pero eran muy respetuosos**, como que **le echaban muchas ganas** y ahorita **los muchachos de ahorita** como que **no tienen ganas**, como que **vienen sin ganas**... (E762ESPA126).

Los alumnos son interpelados por sus profesores en las escuelas según estas categorías que funcionan no como sólo una clasificación, sino como un sistema de razón que distingue o diferencia, desde ahí se les reconoce a los alumnos, desde esta amalgama de distinciones –con un efecto cascada– se les empieza a confirmar en su identidad deficitaria. Así, por ejemplo, los estudiantes de la tarde, los de hoy, los de la ciudad son más rebeldes, más inquietos, mas influenciables, están más a la defensiva, más agresivos, tienen menos interés en las clases, tienen familias desintegradas, son un grupo cerrado. A los estudiantes “de la tarde” se les concibe desde la nobleza, a “los de la mañana” desde el coeficiente intelectual, el dinero o estatus socioeconómico, los del turno matutino tienen claro qué es lo que quieren, los de la tarde no. Con tantos enclaustramientos de este tipo, no hay posibilidades de que los estudiantes de estas escuelas posean voz, menos aún, capacidad de actuar con autonomía. Observo discursos que clausuran, que encierran que quitan agencia, que quitan participación, funcionan como obstáculos epistemológicos para el conocimiento del otro, pero que son utilizados para excluir o normalizar (Foucault, 1999; Giroux, 2003; Popkewitz, 2000; Narodowski, 1995).

En aquello que los maestros identifican como carencia o más concretamente aquello que no tienen o que no poseen sus estudiantes, hay un imaginario acerca de lo debido, lo aceptable, lo esperable, lo razonable. Y los alumnos a los que estos profesionales hacen constantemente alusión no entran o tienden a no entrar en estas categorías. La clasificación por edad señala Bourdieu (1990:164), –así como por sexo, clase, ruralidad...–, viene a ser una forma de imponer límites, de producir un *orden* en el que cada quien debe ocupar un lugar y mantenerse en él. Es un proceso complejo en donde se articulan diversos discursos, pero también condiciones materiales.

Las imágenes de los profesores con respecto a sus alumnos, se encuentran vinculadas a la política educativa de extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria, así como a la política de “calidad” y “mejora continua” de los centros escolares en este nivel educativo. En el primer caso, la incorporación de jóvenes que antes quedaban en los márgenes o excluidos de la educación secundaria, ahora ingresan a las escuelas de manera masiva y sin dificultades, las escuelas así se llenan de alumnos que traen “nuevos y mayores problemas” como los percibidos por los profesores en este estudio; precariedad económica, menor capital cultural, pandillerismo, embarazo adolescente, drogadicción, entre otros. Además aparecen nuevas agencias que compiten sobre el contenido de cultura que deben tener las nuevas generaciones. Para los profesores estos cambios más que significarlos como beneficios lo hacen como déficit, como carencias, falta de valores. De ahí la percepción de los profesores en el sentido de que el tiempo pasado y los alumnos “eran mejor”. En este sentido, el docente conoce a su alumno producido en las relaciones y condiciones materiales sociales y educativas previas, no a un supuesto alumno “original”.

Termino este capítulo con el señalamiento de que los sentidos y los significados acerca de los *otros/alumnos/maestros* se construyen en múltiples ámbitos relacionales, la escuela es tal vez uno de los más significativos. Los mecanismos de inclusión/exclusión en su interior implican una definición de quiénes pertenecen al grupo y de quiénes quedan caracterizados como extraños o diferentes y se materializan en las interacciones de la vida cotidiana escolar. En este proceso complejo de *producción y reflejo* de significados sociales, de delimitación de fronteras entre “unos” y “otros”, se registran diversas cadenas de sentidos que aquí intenté documentar.

Para introducir al siguiente y último capítulo de tres que comprenden el análisis de los datos en este estudio, retomo nuevamente el cartel que invita a los profesores a “comprometerse” con el alumno “marginado”. Todas sus palabras son portadoras de una atmósfera de sentidos y significados que se funden con otros; desde ellos se interpela al estudiante/alumno con algún déficit o privación. El programa de tutorías, así como la práctica pedagógica en general, parece alejarse de su condición académica, de los contenidos de enseñanza y aprendizaje y toma otras connotaciones. Cada vez más la interpelación educativa ya no se hace a nombre del ciudadano, del alumno, del sujeto, sino del pobre, carente, vulnerable, marginado, desintegrado (Duschatzky y Redondo, 2000).

Desde estos imaginarios, las miradas de los profesores parecen apuntar a “proveer dignidad” a través de las *tutorías*, en este sentido, ¿el buen estudiante será aquel alumno “marginado pero el digno?”, es decir, ¿el que en todo caso, apruebe la tutoría escolar y aprenda a responsabilizarse y conducirse “correctamente de acuerdo a las normas escolares”? Desde las configuraciones discursivas de estos maestros, el alumno “indigno” parece ser aquel que no tiene autocontrol, necesita ser reencausado, necesita ser “salvado” hacia el buen deber ser, las tutorías parecen ser el dispositivo idóneo en la escuela secundaria y el profesor aquel que está en la posición contraria, en otras palabras, él no se concibe como marginalizado, ni como indigno, por lo tanto puede “proveer” con su actuar pedagógico esta condición. Desde estos sentidos compartidos, nunca cuestionados, siempre asumidos los que parecen tener el “problema”, para el aprendizaje escolar son los “marginados”. Se discutirán de manera más profunda estos sentidos e imágenes que les acompañan.

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS DATOS: TERCERA PARTE

Los imaginarios sobre las dificultades en o para el aprendizaje

En este capítulo exploro las representaciones o imaginarios que acerca de los estudiantes con “dificultades” para o en el aprendizaje han construido los docentes en las cuatro escuelas secundarias de la entidad. Tales representaciones o formas de concebir a lo que es definido como “problema”, van ligadas a las que ya he intentado documentar en capítulos anteriores. En otras palabras, las imágenes y representaciones de los profesores acerca de los “problemas” que enfrentan los alumnos para el aprendizaje o en el aprendizaje son reflejo de aquellas relacionadas a la enseñanza y el aprendizaje, la adolescencia o el *otro*, en este caso el estudiante. Todas estas imágenes construyen como llamé anteriormente, una matriz cognitiva en el pensamiento del docente que guía diferentes cadenas de significantes y sentidos.

A: ¿Cuál, maestro, creería usted que es la mayor problemática de los alumnos actual, el mayor problema que enfrentan ahorita los alumnos, en especial de esta secundaria? E: ¿Cuál es el mayor problema?, **la desintegración familiar** A: ¿Impacta en el... E: Enormemente en su **desempeño** A: ¿Era igual o peor, o diferente eh, cuándo usted entró, qué ahora? E: No, era menos A: ¿En qué radica esa... E: En qué radica la diferencia, sí. Sí pues generalmenteee..., bueno; a través del tiempo **los mismos estudios que se van realizando** nos van dando, nos van dando una idea, un panorama, el por qué o tales o cuales situaciones, ¿verdad? eeh, aquí tiene que ver mucho con... eso de, **de la cultura general que como familias**, que como parte de una familia debemos inculcar a nuestros hijos. **Una persona que por lo general tiene un buen nivel cultural, sociocultural, pues no va a tener el problema por ejemplo, de ser una madre soltera, porque va a tener aspiraciones** y al momento en que, en que de alguna manera procrea como madre soltera se va a limitar muchas cosas. Entonces, el nivel sociocultural, **el nivel eh, económico de, de, de las personas es determinante para sus aspiraciones**. Si usted proviene de una familia económicamente bien, acomodada, sus aspiraciones van a ser diferentes a las de, de una persona que no tiene ese nivel socioeconómico. Dicho de, de una manera más clara: si yo soy hijo de un profesor, o soy hijo de un ingeniero, un doctor o de un trabajador del Gobierno, voy a tener aspiraciones y si soy hijo de un albañil o soy hijo de de de quien sabe quien porque mi madre es soltera, estee..., y, y, o soy hijo de un obrero, pues voy a tener otras, otras aspiraciones totalmente diferentes a, a las que **me muestra una familia que está perfectamente integrada**. Vamos a suponer por ejemplo, este grupo, este grupo que acaba de salir, este grupo: primero C, definitivamente aquí usted va a encontrar de los 38 que son, usted va a encontrar 20 que provienen de familia inestable, o sea una familia desintegrada o son hijos de madres solteras o viven con su abuela porque su mamá los abandonó o viven con sus abuelos paternos porque los papás están en Estados Unidos, o viven con el papá porque la mamá los abandonó. O sea son una gran cantidad de factores, que esto respecto a este (señala con el dedo otro listado de alumnos), **refleja en el desempeño de los niños, que siempre están alejados, que siempre están con otras ideas**, que siempre tienen la la, el pensamiento en en... A: ¿en otro lado? E: En otro lado, **divagando** (E302GEO418).

¿Qué es lo que dificulta el aprendizaje de los alumnos desde la perspectiva de los maestros?, ¿cuáles son esas dificultades detectadas?, ¿cómo se enfrentan desde la acción pedagógica y escolar? ¿Cuáles supuestos subyacen atrás de estas representaciones? Estas son algunas interrogantes que abordo en este capítulo. Desde la perspectiva de esta investigación, las representaciones y expectativas que los profesores acerca del rendimiento o logro escolar, constituyen la base de lo que suele denominarse dificultades en o para el aprendizaje y el fracaso escolar¹⁹⁸, y otras formas menos manifiestas de exclusión en la educación secundaria. Por otro lado, como he discutido a lo largo de este trabajo, estos imaginarios son productos inacabados de los contextos en los que se generan, contingentes de una dinámica social más amplia. Desde esta perspectiva entonces, el conjunto de imágenes que se construyen acerca de *los problemas en o para el aprendizaje, los niños que supuestamente presentan y las condiciones que se les ofrecen*, no son productos exclusivos de las instancias educativas, ni menos aún de los maestros y demás actores que en ellas interactúan, aunque sí contribuyen en comunicar:

A la población [y a los profesores especialmente] parámetros de clasificación no necesariamente con la capacidad de aprender, pero que así le son presentados. Sobre la base de la edad, trabajo, lugar de residencia, presencia del padre, presentación e incluso color de piel, los niños son seleccionados para determinado turno, escuela, grupo o fila (...). A partir de ello, los alumnos internalizan imágenes de sí mismos que influyen en su aprendizaje y en la confianza que puedan tener para afrontar la tarea de apropiación de conocimientos (Rockwell, 1996: 23)¹⁹⁹.

198 Por mi parte concibo al fracaso escolar como resultado de la imposibilidad de sostener un encuentro escuela-adolescentes, de mantener un vínculo social constitutivo e indispensable para la conformación de proyectos individuales y colectivos.

199 Los comentarios entre corchetes son añadidos.

El relato del profesor de geografía con el que inicio esta sección, parece confirmar esta premisa, especialmente cuando él manifiesta: “los mismos estudios nos van dando una idea” (E302GEO418).

En los discursos de los maestros recuperados en las entrevistas y en sus reuniones colegiadas, particularmente cuando ellos verbalizan los obstáculos que encuentran para el aprendizaje por parte de sus alumnos, se puede hacer una lectura de diferentes aspectos que encuentro presentes en el sistema de razón que expresan, algunos de ellos ya los he analizado en otro lugar de este trabajo, es decir, en estos textos resalta: (a) el contexto en el que ocurre la enseñanza; la creciente exigencia respecto a los *niveles*, las *medidas de resultados* y las *responsabilidades* de los docentes y los estudiantes en su propio *desempeño*, (b) aquellos atributos que como parte del sujeto/alumno, *no permiten* de acuerdo al docente, el desempeño o rendimiento requerido y (c) la percepción por parte de los profesores de que la situación de cambio *no depende* de ellos o de la escuela como tal.

En este apartado realizo un recorrido por los principales imaginarios de los maestros acerca de *estos* alumnos y de las condiciones que desde su perspectiva provocan que determinados estudiantes no cumplan los requerimientos escolares de logro académico y comportamiento. De igual forma, profundizó en cómo es pensada la intervención del profesor ante lo que es pensado como *dificultad* o *problema*. En otras palabras, exploro en la presente sección, las interpretaciones y razonamientos de los profesores con respecto a las dificultades encontradas para que sus alumnos logren los *aprendizajes esperados*. Al hacer lo anterior, intento esclarecer los supuestos que los maestros entrevistados y observados en sus reuniones colegiadas, dan por sentado a la hora de “detectar” en sus alumnos dificultades en o para el aprendizaje escolar.

Para iniciar con este análisis, aclararé que las preguntas dirigidas a los maestros, fueron con el propósito de obtener información en relación a qué era lo que desde su punto de vista dificultaba el aprendizaje en sus alumnos, dónde se originaban estas dificultades y cómo intervenían o debería ser la mejor intervención respecto a “estas problemáticas”. Sin hacer distinción entre los términos *dificultades para el aprendizaje* y *dificultades en el aprendizaje*, los profesores hacen sus propias delimitaciones y a partir de ellas sus inferencias, por lo que aquí se presentan estas interpretaciones.

Siguiendo la misma lógica analítica que en las dos secciones anteriores de este trabajo, intento esclarecer tanto el contenido o sustancia de las narrativas de los profesores, como algunas formas o rasgos que toman sus discursos, esto último se pondrá de manifiesto conforme se avance en análisis de la información empírica.

Retomo por tanto: lo que intentó responder en esta última parte del análisis de los datos es:

- 1.- ¿Cuáles son los significados y sentidos construidos alrededor de aquellos aspectos que obstaculizan –desde la perspectiva del profesor– el aprendizaje de los alumnos?
- 2.- ¿Cuáles son las intervenciones –pautas de acción, estrategias pedagógicas, recursos y límites–, que se piensan para enfrentar las dificultades detectadas?
- 3.- ¿Cómo son construidos/formulados los relatos de los maestros cuando hablan acerca de las dificultades con las que se enfrentan los alumnos para o en el aprendizaje?

Las dificultades desde la perspectiva de los maestros

Distancias que alejan

El programa educativo para educación secundaria comunica claramente lo que se espera de los alumnos al concluir su educación, al igual que las estrategias didácticas generales para lograr tales aprendizajes y al mismo tiempo las estrategias en caso de que no sean obtenidos²⁰⁰. Los profesores de las escuelas secundarias de este estudio parecen tener bastante claro también cuáles son los atributos deseables del alumno que se pretende formar, sin embargo, en la práctica manifiestan que resulta *muy difícil*, ya que la mayoría de los estudiantes no alcanzan estos aprendizajes y ello *se debe* a las condiciones tanto personales como materiales que los estudiantes “cargan” consigo de ahí, la metáfora recurrente en su discurso del “costal en la espalda del estudiante”, que ejemplifica la percepción de que el estudiante llega a la escuela con una gran carga que *difícilmente* logra abandonar. De esta manera, es común encontrar expresiones como: “porque dicen²⁰¹: ‘nuestros muchachos tienen que saber leer, y escribir, redactar y tienen que ser analíticos, críticos y reflexivo’, y nos falta mucho para que nuestros muchachos sean cultos” (E605ESPA691). Ya que como dice una maestra no fueron de los del grupo de *los favorecidos*, de los que *ya vienen hechos desde su casa*:

E: Ah sí, hay un grupo dondeee, mmm “maestra si gusta, ¿le ayudo con su portafolio?, mm maestra esteee, ¿cómo se pasó el fin de semana?”, “ah, pues muy bien mijo”, y muy trabajadoritos, muy trabajadoritos, ¿vedá?, pero **pues ya vienen hechos de su casa, yo creo ya vienen con buenos hábitos y en la primaria, yo creo les tocaron también buenos maestros, o sea que fueron los, los favorecidos yo creo, en la vida** y los otros pobres pues ni, no le digo que... ¡haa! aquí tengo todavía las boletas de los padres de familia, aquí tengo un montón de boletas que no vinieron los papás a ver, ni a ver los resultados [...] (E602ESPA1088).

La causa de las dificultades escolares para los profesores de este estudio se encuentra básicamente en: la **distancia** (Maimone y Edelstein, 2004) es decir: a *estos* o a *esos* niños les falta más que a otros para alcanzar los prerrequisitos del aprendizaje, mismos que debieron adquirir en la familia, en el nivel educativo anterior, o en algún otro lugar, excepto en la escuela actual. Así, en la mayoría de los profesores es común encontrar el siguiente razonamiento:

[...] aquí manejamos muchos lo que son las habilidades, entonces este, algunos tienen problemas porque **no han tenido un buen desarrollo de, o sea, desde primaria no les han enseñando a trabajar en base a las habilidades, no las han desarrollado**, entonces... A: ¿Cómo cuáles habilidades? E: Para empezar, la expresión oral por ejemplo; Hay alumnos que ¡no!, les pone uno este... “a ver dime, no sé, con tus palabras esto”. ¡No saben!; comprensión de la lectura: ¡pésimo!, ¡pésimo!, o sea lo leen pero como el periquito, pero no no este... “a ver dime: ¿qué fue lo que acabas de leer?”; Y ¡no, no saben! (E105INGL1265).

Desde esta perspectiva, la educación secundaria se concibe para los profesores como aquella que *refuerza, fortalece*, lo formado, lo constituido con anterioridad:

200 Estas últimas derivan de programas que orientan su actuación en base a un modelo psicopedagógico que se basa en la presuposición de una anormalidad en los ritmos de aprendizaje, o condiciones de aprendizaje o de desarrollo de los aprendices, también se enfatiza la cuestión de las diferencias culturales, económicas y lingüísticas (SEP, 2001).

201 Ya en otro lugar se anotó el cómo los docentes se refieren a los directivos como un otro antagónico (cita a pié pág. 127).

[...] Ahí es donde es complicado queee... inculcarles un valor si **ellos desde el seno familiar andan mal**, ¿sí? Pero ahí está el reto, está el reto verdad, pero se me hace a mi más sencillo **cuando ellos desde niños ya ya traen valores ya arraigados**, entonces es más sencillo, obviamente ¿verdad? **Nada más aquí vienen a reafirmarlos y a ejercerlos tanto aquí como allá afuera**, pero en casos así es complicado ¿verdad? (Se refiere a una alumna que según relata el profesor tenía comportamientos "incorrectos" en el aula) [...] (E102CYE312).

De ahí también que los *mejores alumnos* sean aquellos que ya traen *estas condiciones* que *requiere* la secundaria para el aprendizaje:

[...] pero sin embargo esos exámenes posicionan de diferente manera las escuelas y a esta escuela la han, o sea tiene un status bueno, reconocido, ¿ha servido para algo? E: Sí pero definitivamente ni siquiera eso es lo justo, ni es lo, ni es lo correcto, tampoco, verdad?, porque le decía yo; **en un concurso, ¿a quién mandamos?, a los mejores**, ¿pero es toda la escuela?, no, si un muchacho gana un concurso, no es la escuela, **es el muchacho que tiene la habilidad**, supóngase usted esta niña que me llega Juanita, esa niña en la olimpiada de Geografía casi me contestó todo y la evaluación de Geografía es cultura general, y yo tengo apenas 3, 4 meses con ella, no puede ser que todo lo que yo le digo, noo **ella trae mucho de su casa**, porque ella con su mamá leen mucho, y ve el Discovery Chanel, y lee mucho el periódico. **En cierto modo es una falsedad, qué bueno que me cayeran puros alumnos así**. A: ¡Claro! E: Verdad?, ¿por qué?, **porque son garbanzos de a libra, pero no todos vienen así, no todos leen el periódico, no todos ven la televisión, ni las noticias ni nada de eso**. (E302GEO1047).

Del mismo modo, parece ser una cuestión de **distancia** lo que separa a los profesores de sus alumnos de ahí que "Nos tenemos que bajar a su nivel, ellos tardan un poquito más para entendernos", "porque ellos no vienen bien alimentados" o "no tienen computadora, radio o televisión" (E605ESPA435). En el caso de *estos* niños otro tipo de **distancia** se manifiesta entre la familia y la propuesta escolar. Finalmente la metáfora de "tienen la mente en otro lado" muy recurrente en los relatos de los profesores, también habla de distancias que habría que acortar, trabajo que debería hacer el alumno o su familia, como argumentaré más adelante.

Por otra parte, y desafortunadamente para los profesores los alumnos que no presentan problemas para el aprendizaje, y aquellos que sobresalen son escasos, debido de acuerdo a sus interpretaciones, a lo que el alumno *ya trae consigo*. Realizaré un análisis más riguroso de estas argumentaciones a medida que avance en el trabajo. Por lo pronto, considero necesario resaltar que estas creencias se ven reforzadas con los discursos y diagnósticos de corte psicológico que circulan en la sociedad, y particularmente en el campo educativo y que;

[...] apelan a la carencia de la población estudiantil proveniente de los sectores populares, fuertemente sesgados hacia aspectos psico-socioeconómicos evaluados desde parámetros externos al propio grupo. Con tales instrumentos [y lenguajes], se hace prácticamente imposible registrar los recursos y habilidades que poseen, las herramientas que construyen o el modo con que operan [los estudiantes en su medio habitual] (Maimone y Edelstein, 2004:45)²⁰².

De esta manera, los profesores "construyen representaciones que sobre la supuesta base de elementos objetivos se convierten en subjetivaciones rotulantes" (Belgich, 2006:169).

202 Lo que aparece en corchetes es añadido.

A esta tesis de la distancia y sus consecuencias, volveré más adelante, de igual forma examinaré cómo son construidas y cuáles son esas *subjetivaciones rotulantes* propuestas por Belgich (2006). Por ahora regresó a la pregunta principal de este apartado analítico que está relacionada a qué o cuáles son los aspectos a los que los profesores les atribuyen las dificultades para el aprendizaje en sus alumnos y cuáles son sus razonamientos al respecto. Aún cuando sus respuestas pueden resultar muy familiares, trataré de profundizar en ellas e ir hasta los supuestos que las preceden y definen.

Encuentros y desencuentros

Los significados docentes son resultado de una compleja imbricación entre saberes del sentido común y aquellos provenientes de los discursos teóricos metodológicos, siempre mediados por una historia institucional, una tradición docente, una orientación político/ideológica y sobre todo una biografía personal²⁰³ (Oviedo, 2004). Esta amalgama de narrativas construye nominaciones, que se legitiman en la escuela y en otros espacios cotidianos y con ello *recortan* el universo de acción en determinada dirección. En este sentido, los relatos de los maestros acerca de los alumnos *con problemas* o *difíciles* vienen acompañados de estos encuentros. A continuación tres relatos que ejemplifican esta amalgama de narrativas y que sirven para sustentar las tesis que aquí se propone, en el sentido de que son esta malla de significados los que modelan las diferentes subjetividades e identidades escolares de los estudiantes, ya que en la interacción los profesores “producen y usan una serie de tipificaciones recíprocas, constituidas a partir de esquemas de percepción y apreciación de las cualidades materiales objetivas” (Tenti, 2007:106). Estas tipificaciones no son la simple representación estática y neutral de las cualidades materiales, sino que contribuyen a construir el objeto representado, en otras palabras los profesores al nombrar realizan un acto totalmente productivo²⁰⁴.

Tres historias²⁰⁵ un mismo itinerario y destino

La maestra y Pedro:

E: si le platicó que tengo **un grupo difícil**, ¿vedá?, todos me dicen que es un grupo difícil, inclusive faltan mucho, ya los reportéee. Trabajo social no se que haya hecho. Elenita [la trabajadora social] yo creo que hizo visita domiciliaria, pero no he ido a preguntar qué pasó con ellos, para que me de los resultados, de, de su visita. Pues resulta maestra, de que les leímos [a los padres, en una reunión] una lectura-reflexión, que nos la dieron en la Dirección a todos [los maestros] para que a los padres de familia... ¿No se si conozca la lectura? es una lectura del paquete que nos dieron [la SEP]. Habla de las obligaciones que le debe de dar un padre a sus hijos para que sean responsables y sean eeh, activos, sin necesidad de que los anden mmm, vigilando, ¿vedá? Entonces estee, cuando les leí la lectura, se las leí por partes así, por párrafo: ¿y cómo la ven?, ¿vamos bien?, ¿si les gusta?, cuando les pregunté a los padres de familia: ¿les gustó la lectura?, **díganme de que se trata: ¡nadie maestra!, ¡nadie!, nadie me pudo decir de que se trataba la lectura**, yaa a las cansadas, yo le di otra, no otra leída, si no que les dije algo así como eso. Ya dice una señora... ¡ah sí!, se trata de... [no supo lo que le preguntaba la maestra], yaa hasta que llegó una señora de otro grupo no se que, y llegó tarde a la reunión, dijo: ¡ay qué bonita lectura!, ¡qué buena lectura!, pero nada más ella, todos los demás, pos no, no hallaban qué decir. **¡Imágínese! ¡si los papás!**, pues dije yo, **con razón, con razón**, una lectura simple donde era el papel que se trataba de que un niño le reclamaba a sus papás de que porque no le habían dado

203 Con los que construye esquemas prácticos de acción en la escuela y particularmente en el aula (Gimeno, 1997, Tenti, 2007).

204 El maestro con su autoridad particular, entendida como legitimidad y reconocimiento, hace que sus propias acciones consistentes en poner nombre tengan una productividad también particular (Tenti, 2007). De ahí que la capacidad del profesor para “construir” al alumno sea mayor que la de este último para “construir” al primero.

205 De tres escuelas y seis diferentes actores: tres alumnos, un docente, un trabajador social y un maestro de apoyo.

obligaciones, un paquete desde pequeño, dijo (la maestra hace referencia el padre en la lectura): “mira, hijo, allá mi amigo fulano, zutano, mengano, todos los maestros los eligen: tú para que pases lista, tú para que recojas el dinero, tú para esto, y a mí nadie me dice porque saben que no soy responsable, y porque nunca me formastes tú ese hábito de...” dice “y te encargo que en mis hermanos fulano y zutano que los hagas ser responsables para que ellos no sean como yo y no se sientan mal como yo”. Entonces no entendieron los papás eso; “a ver ¿qué me pueden decir?”, y a las cansadas dijo una señora: “pues que debemos de darles encargos a los muchachos también nosotros”, dijo; “tareas”. Voy a leerles otra vez ¿he? Ya llegó una señora, que llegó tarde: “¡ay qué bonita lectura!”, “¡la felicito!”, aay ¿de qué trata? Ella, sí, pero los demás, que ya les había preguntado ¡nada! y ellos **nomás se veían, no supieron decir de que se trataba la lectura, ¿cómo la ve?, entonces digo yo: ¡pos con razón las criaturas están tan, tan así!, o sea que no tienen mucho empeño en las cosas.** A: ¿La mayoría, no tienen empeño? E: Eh, ese grupo, la mayoría, no empeño, una cosa muy rara que, (no se entiende) **como la mamá de esa niña**, este, ¡ah!, **una niña muy, muy participativa, muy atenta**, de esas niñas que “pase usted señorita”, “oiga señor, ¿se le ofrece algo, busca a alguien?, así, **de esas niñas bonitas** que nadie la aconseja verdad de que sea así ¿vedá?, **pero yo creo que de su casa ya viene hecha bien**, ¿vedá?, así, entonces yo pienso que también es parte de que los papás, ¿cómo son?, porque ya lo comprobé el viernes, entonces ¿pos **que podemos hacer por esos grupos?, si los papás, ¿vedá?, bueno, a parte de eso y a parte de que nosotros nos ha de faltar algo paraa buscarles el hecho de sacarles aaa aquella armonía, aquel gusto por estar aquí.** Fíjese conmigo están aquí porque soy la asesora, no me falla ninguno, perooo ahorita creo que el prefecto correteó a unos, que andaban allá en la esa..., porque faltaron a la clase del maestro que les tocaba, entonces usted sabe cuando uno es asesor pues tratan de portarse mejor con el asesor, ¿vedá?, y me faltó un alumno, pero ese no ha venido ¿vedá?, ese alumno inclusive yo lo quiero mucho porque yo no quiero que **lo echen, que lo vayan a expulsar** porque pos se me hace que tiene..., ya platicué con la mamá y, y es un niño que trae **arrastrando** muchas cosas, no se que, yo ya le había comentado la vez pasada de este muchachito, eh, hay otros dos que los papás nunca vienen, yo creo que ni en primero nunca vinieron a, a una entrega de boletas. Entonces uno de ellos, el viernes, acabándose la reunión, ¡ah!, pues fue este viernes, tiene razón hace ocho días, eh, me dieron la queja de que andaba golpeando a, a un perrito, ¡mire qué pobrecito perrito!, yo estaba aquí, salí aquí, oiga este dándole con un palo (no se entiende) y luego divirtiéndose cómo hacía el perrito, y luego le echó la mochila, y ya le mandé hablar, después de que tuve la clase con ellos, a todos los deje irse poquito cinco minutos antes, me quedé con él, y ahí, él solo se descubrió, él pensó, él pensó que yo lo llamaba, que yo quería platicar con él de otra avería que había hecho él antes, y yo ni cuenta me daba, “es que a usted le vinieron a decir lo que dicen que le hice al profe Pepe, ¿vedá?”, a ver, ¿y qué fue? ¿En las canchas, oye?, “no, fue aquí”, bueno dicen, que fue por aquí”, “¡anda!”, le dije yo. Entonces ¡fíjese, eh!, yoo luego, luego fui a comunicarle eso, ese acontecimiento al, a los directivos, el lunes, el lunes porque el viernes ya salimos y ya no, estaban ocupados, les dije: ¿saben qué?, **yo no tengo miedo con esa criatura porque allá por donde yo vivo**, se decía, se veía un muchacho que, que cuando mataban un marrano, allá en el rancho que matan marranos así, así lo sabe la gente y va y se come un pedacito y todo, y conviven como dicen... este, y ese muchacho cuando estaba chiquito como, como un agrado como una satisfacción, veía como hacía el marrano cuando lo estaban matando y que decía: “cuando maten a una gallina o a un marrano invítenme porque me siento bien a gusto ver como se están, me divierte mucho eso”, mientras que los pobres dueños de los marranos querían ¡ya rápido! para que dejara de sufrir el marranito, ¿vedá?, ellos, y él “no, no pérense, pérense déjenlo mírenlo que chido hace”, y este decía: “que chido hace, el perrito”, ¿vedá?, entonces ya palabras nuevas pos ya se adaptan a los vocabularios, ¿veda?, entonces, ¿sabe qué?, ahora es un matón a sueldo, el muchacho. Entonces algo tiene que ver, ¿vedá?, algo tiene que ver, les dije [a los directivos]: oigan, pos para que lo canalicen o yo no sé, yo no soy especialista en esas cosas. Pues yaaaa, la niña que está cubriendo el servicio social, creo queee encontré algo sobre el muchacho, perooo yo le dije: pues en tus manos está, a ver qué hacen, porque la mamá sí la mandan citar no va a venir, yo le dije: “oye, Pedro ¿por qué no viene tu mamá a firmar la boleta?, por por ¿la boleta?, noo dijo: “porque se fue con mi hermano a, al CERESO”, a ver a, al hermano de él, ¿pues que no salió tu hermano?, “no, ese es otro”, ese acaba de salir pero, pero hay otro que se quedó allá en el CERESO, **entonces ya con eso, ya con eso piensa usted mucho las cosas**, pero de los casos extremosos que tenemos en ese grupo, **ese grupo es especial**, le está dando la maestra de inglés, la queja; faltan mucho en ese grupo, ¿tiene la lista?, le digo porque hay dos que ya los reporté, los que faltan todos los días, que no vienen ni conmigo, pero los otros dos sí vienen conmigo, ¡ah caray!, dijo: vamos a ver si se echan la pinta o qué pasa con ellos. A: Eeh, ¿funciona lo, sí se hace algo cuando se reportan a los alumnos? E: Pues, **pues dicen que sí, pero, yo no he visto nada**, en Pedro un cambio, no lo he visto, nada nada de cambio lo he visto yo en él, nada. Lo que pasa es que conmigo es muy saludador conmigo, porque como yo, **como que le agarré lástima**. Haa, o no sé que ¿vedá?, dije pues a lo mejor... aay

no sé, sabrá Dios, ¿vedá?, **¡no le tengo confianza tampoco!, porque sé que buen niño no es**, pero tampoco lo... Así, le digo: ¡ándele mijo uste, usted si puede, ándele mijo acá y allá!, ya llega en la tarde y, “¿cómo le va maestra?”, pero no hace nada, está nomás más ahí, “¡Pedro!”, “ahh sí maestra, ya, ya”, haber entonces ya se pone “¡ah sí, sí!”, le dije: “mijo no se haga tonto, porque no me, no me hace nada... (no se entiende)”. **Entonces necesitamos algo especial, si no va a ser un criminal más en la sociedad, dentro de algunos años (...)** A: ¿Es determinante? E. ¿Qué? A: ¿La actitud de los papás? E: **De los papás o sea, de esos, de los que yo quiero que vengan, de los que más necesito porque de estos otros grupos vienen muy bonito**, hay una niña ¡ay hermosa!, tiene que, pues se ve que **tiene otras forma de, de vida**, yo creo **tiene mucho que ver la forma de vida**, yo platiqué con la muchachita que, que está haciendo su servicio social aquí, y me dice es que ya Pedro, los únicos patrones que ve en su casa son de agresividad, los hermanos mayores lo agraden a él, y por eso él agredió al perro, porque es un patrón que él ya trae, le dije yo: ¿y la maldad?, que es así, pues a lo mejor, a lo mejor, a lo mejor el hermano ve con mucho sadismo o mucho placer que lllore él y (no se entiende) le gusta hacer que lllore el perro, a la mejor, bueno, **por lo que me dijo ella**, porque le pregunté, ¿oiga qué investigó?. No pues... **Pero todavía faltan los especialistas**, ¿vedá?, (E602ESPA733).

La maestra de apoyo y Manuel:

A: Este, con este muchacho con el que estabas trabajando ahorita, ¿por qué, qué estabas haciendo?... E: ¿Manuel? **Es muy lento aprendizaje** A: ¿Qué hace o qué? E: Que no hace, **no hace nada**, (risas) no sé, tiene **memoria a corto plazo, atención a corto plazo, este su escritura es como un niño de primer año** que apenas está empezando a escribir, no resp... **no respeta segmentación, puntuación, no, en lectura no comprende lectura**, enton... en matemáticas realiza las cuatro operaciones básicas, pero usando nomás más cinco cifras, aquí en matemáticas noo. O sea se le han hecho adecuaciones pero el maestro no lo toma en cuenta, entonces él sigue trabajando como si fuera su **ritmo de aprendizaje** igual al de todos, similar. Entonces en todas las materias va muuy mal porque los maestros no toman en cuenta las sugerencias ni orientaciones que se les dan. Entonces **este alumno si tiene un problema** muuy fuerte, él tiene otro hermano que es gemelo, cuate. El otro hermano es todo lo contrario, el sí, cada rato lo suspenden por **problema de conducta** y tiene **características de ser hiperactivo** pero no me lo han canalizado y yo tampoco lo he canalizado **a que le hagan alguna prueba o algo**, porque casi nunca viene, **siempre está suspendido** (no se entiende) y este muchacho le da... a Manuel el que tiene problema de aprendizaje, le da migraña, sufre de migraña pero nunca lo han lo han atendido como debe de ser. El año pasado **les estuve pidiendo que le hicieran un electroencefalograma pero nunca se lo hicieron. Sus papás son maestros y nunca, siempre lo que le encargo, nunca**. O sea **no lo apoyan no tiene el apoyo de sus padres**. El año pasado le estuve encargando un cuaderno especialmente para aquí, trabajar con él y nunca lo trajo, ahora le estuve encargando un lápiz entrenador y no me lo ha traído. **Entonces ahí se ve tampoco tiene el apoyo de los padres**. No cumple con tareas, no acaba las actividades y los maestros sabiendo su problema, lo quieren reprobar, el año pasado tuvo problemas. Pero si es **un problema muy fuerte de aprendizaje. Es muy lento, muy lento, yo creí que era discapacidad intelectual, pero le hicieron, le aplicaron la prueba psicológica de Wisck para ver su coeficiente intelectual y salió normal**, salió de cuatro, entonces nada mas salio **que tenía baja su autoestima**, que necesitaba apoyo, y no se qué. Pero yo yo pienso que necesita más que apoyo, porque si solo fuera eso que le la falta motivación de todos modos con poquita motivación que se le diera aquí, yo creo que trabajaba más, pero no no, o sea **su memoria no, no le ayuda también porque es a muy corto plazo**. Ahorita estábamos haciendo algo y de rato voy por el y le digo: ¿qué?, ¿qué estábamos haciendo? y no se acuerda. **Su atención es bastante dis... dispersa**, con cualquier cosita se distrae o se pone, tie... **tiene períodos de ausentismo**, entonces dura como cinco minutos o diez minutos en ese periodo, ahí también **como que tiene un retroceso**. Me habían dicho que **podían ser convulsiones** que en esos periodos pueda estar convulsionando aunque no este se vea pero pues nunca le han hecho el electro también. Entonces, este año les voy a insistir más para que se lo hagan porque **hay otra cosita que tiene Manuel**, nada más que **no le va a salir en las pruebas como es realmente. Ya se tiene que atender ya con otros instrumentos**. Y sí, **es muy grave el caso de Manuel**. Hamm nada más que aquí no lo ven así. La Directora me dijo cuando yo le platiqué que no le querían hacer el electro, “sabe que entonces le vamos a dar sus papeles para que ya se lo lleven porque **el no esta haciendo nada aquí, nomás más viene a calentar la banca y ya, que se lo lleven**”. Y no eso no es así, **hay que ver que le queda de bueno que estar allá en la casa**. A: y que crees que funcione con este niño? E: ¡Aah! También **no se integra al grupo, y siempre anda**

solo, le ponen apodos en el grupo pero él también **no se da a respetar**. Él también se lo busca y no está bien integrado. Pero también yo ahí no puedo participar mucho porque los mismos maestros no dan chanza y hasta los mismos maestros hacen que se desintegre más, que no se adapte. Entonces con él, yo trabajo tutorialmente y individualmente y estoy al pendiente de que el día que no terminó en la clase que después pase los apuntes que no terminó, si le van a revisar la libreta, pues **para que tenga algo**. También estoy al pendiente, síiiii cada rato hablo con los maestros y les recuerdo y todo para... y más cuando se va a llegar la hora de evaluarlo, **para que no lo vayan a reprobar** porque **en todas las materias anda mal** y pues él es el **más grave de los casos que tengo**. **No tiene discapacidad pero no se, también pensé que era limitrofe** pero no sé. A: ¿Qué va a pasar con él en conclusión? E: ¿Con él? A: Sí, sí E: Que **no tiene el apoyo de los padres ni de la escuela**, por ejemplo, si él no puede llevar, no **no puede acceder** a los contenidos de secundaria, se platicó con los padres, que lo podían meter a una escuela donde **aprendiera mejor algo, a algún taller o algo**, pero se enojaron, se molestaron mucho, como son maestros; "mi hijo tiene que hacer la secundaria y salir de la secundaria". Pero a lo mejor **le beneficiaría más aprender algo para su vida y aparte para trabajar que estar aquí perdiendo el tiempo, es una pérdida de tiempo para él**, ya que **no accede a ningún contenido y a parte aquí los maestros no lo apoyan ni lo motivan ni lo ayudan y los compañeros**, algunos si si le prestan sus cuadernos para que pase los apuntes que le faltan, pero la mayoría también lo dejan aparte, ya lo etiquetaron **que es de los que no hacen nada, que es el flojo**, entonces, y él saldría adelante con el apoyo de su familia y el apoyo de aquí los maestros, sí? pero **no tanto para que aprenda, a lo mejor cordialmente integrándose** (E202APOY555).

La trabajadora social y Jesús, Martha, Felipe ...

[...] Ha habido casos también de alumnos que, que son... tenemos uno de una señora que deja a siete niños y se va a estados unidos trabajar y ya no volvió, esos niños ya no están aquí, y el **papá, este, consumía drogas**, se le avisó en muchas ocasiones a al DIF, pero, yo creo después si fueron pero después. A: Aquí en la escuela ¿tenían dificultades de algún tipo o cómo detectaron esto? E: Sí, **porque empiezan a faltar**, esa es la primer información que tenemos, verdad? !Ha! este muchacho no viene, haber porque no viene y todo eso. **Así los empezamos a conocer porque, muchos problemas económicos, que cada rato lo traen y que todos los días, los empezamos a conocer desde ahí ¿sí?** este, pero hay muchachos que, que nunca vienen por aquí, porque **no manifiestan problemas si?, paraa involucrarse un poquito más con la familia, verdad?** Pero este, por ejemplo si se dan muchos casos también de, de **mamás y de papás** que los dejan con un familiar y que ahí los tienen todo el día, por ejemplo que digan: la mamá lo abandonó y el papá lo recogió y está con quien no debe de estar, si, ooo, mamás que quieren vivir como en su adolescencia verdad, que dicen: pues quiero vivir mi vida y se van A: y generalmente eso se nota en el alumno, es decir ustedes lo perciben? E: sí, se empieza a notar **porque tienen problemas de conducta**, y dicen: ay, este muchacho **ya no lo aguantó**, nada más que el maestro, por ejemplo si el muchacho está, este, teniendo problemas de indisciplina, la indicación es que **el maestro lo debe de tratar, él debe de controlar el grupo y lo debe de, debe de formar y controlarlo, pero no**. Estee le llama la atención, una, dos, tres veces y ya no lo trae. Entonces aquí creen que es la varita mágica de la escuela y **piensan que de aquí ya van a salir convertidos en niños bien pero noo, aquí es escuela aquí no se puede**. A: ¿Qué se hace? E: Pues se trata de detectar cual es el problema porque a veces **pueden ser problemas de tipo orgánico, psicológico** eeh, se tiene que hacer participar a los papás porque a veces si se detecta cual es el problema, por ejemplo, que aquel muchachito que siempre tiene **problema de agresividad** y no nada mas con el tenemos que tratar, tenemos que conocer a la mamá, al papá, si si tuvo algún este, de, **de algo que sacó esa agresividad**, pero muchos papás no quieren participar ¿sí? Cuando **ya les decimos: es que el muchacho tiene que tener un poquito de atención psicológica o siquiátrica**, regularmente los papás si lo aceptan pero, dicen como vamos a llevarlo si no tenemos dinero, yy que todo arréglole usted y ahí soluciónemelo y a mí déjemelo como nuevo, ¿verdad? Y no, no, no, y hemos tenido problemas con maestros, y no maestros, no maestros de aquí del personal, maestros de primaria y **se les dice y que necesitan tratamiento**; o sea que nomás lo oyen a uno pero como yaa hay que hablar de ellos como pareja, porque **detrás de todo eso hay una historia**, ¿verdad? Hay una historia ¿sí? Y ya a los papás ya no les conviene, entonces hay le siguen haciendo ahí al disimulado, ahí lo van dejando pasar ¿sí? **hasta que de plano pos, sale reprobado**, y se tiene que hacer algo, pero a los padres se les informa lo que él necesita y este, lo que requiere, se le da la atención hasta nuestro límite, **ya se le canaliza según su problema** con personal que no les cobre mucho, ¿verdad?, o que les cobre cuota simbólica A: Y generalmente funciona lo que se hace con estos muchachos ¿sí existen resultados? E: **Si los padres**

participan, sí, si funciona [...] A: los términos estos de necesidades educativas especiales dificultades de aprendizaje, problemas de aprendizaje, ¿los has escuchado? E: Bueno lo hemos manejado y lo que hemos escuchado en la práctica porque hemos tenido muchachos con eso, pero **pues ahí es donde está la participación de los padres que los dejan así** o que ya dejan de mandarlo en días aquí hasta la secundaria y dejan de venir. Pero sí, **si hemos tenidos muchachos con problemas de aprendizaje, ya que formalmente, no pueden, no pueden se les dificulta mucho** por ejemplo matemáticas. A: ¿Cuáles han sido los obstáculos más grandes que enfrentan estos muchachos que tienen dificultades tanto aquí en la escuela como afuera de ella? E: pues **el principal problema** es que hee **su discapacidad para aprender**, y luego en en segundo es quee A: ¿En el caso de los que tienen discapacidad o en general? E: No, en los de discapacidad, o sea que **puede ser dificultad para aprender, o se tiene ya un problemaa ya neurológico que les impide aprender**, ¿verdad? sí. Pues esos alumnos este, se les avisa a las madres que tengan conocimiento, que, que sus hijos va a tener capacidades limitadas para ciertas cosas, incluso se les da aviso a los maestros (interrupción) [...] por ejemplo, se habla con algunos maestros que dicen: "es que **este muchacho como que no aprende, se le dificulta**", entonces ya se les explica que tiene limitaciones pero que le hecha ganas, este, **que se haga lo posible**, ¿verdad? Porque... hasta donde él pueda sí?, y ellos están avisados y pues hasta donde se puede ¿sí?, los van a ir pasando sí?. **Pero son muchachitos que ya de aquí de secundaria, pues yaa es difícil que entren a bachillerato, pues más bien enseñarles un oficio**, ¿verdad? Pero sí, los maestros si están avisados cuando tienen un problema, y pues ellos hacen la lucha, de sobrellevarlos ¿verdad? en veces dice uno si no es problemas de conducta, pues está más fácil, pero en veces que son **aguerridos, entonces esta difícil, de alumnos difíciles "ya es que ya de todos lados le hice la lucha y no hace caso"** y el maestro lo saca y ya no quiere batallar, entonces no lo trae [a trabajo social]: "es que este muchacho no quiere hacer caso" **"ya le dije, ya le dije y no hace caso no no"** y cree que nosotros aquí tenemos la varita mágica no se. **Entonces el maestro no lo controla**, a lo mejor se siente observado por los demás compañeros, por los demás alumnos y siente que pierden poder, yo siento que es eso, ¿verdad? Porque por un decir si los muchachos le gritan o no le hacen caso y sigue esa, en un papel de... a lo mejor por eso lo saca verdad, ¿verdad? (E962TS490).

Estas tres historias las muestro porque reflejan de alguna manera el pensamiento que los profesores acerca de las dificultades de sus alumnos y acerca de los estudiantes que a su juicio las presentan, aunque de manera implícita se encuentra también el pensamiento acerca de los estudiantes en general, aquellos que "no presentan problemas". Como dije al inicio, al presentar estos relatos en las narrativas se encuentran huellas de diferentes y múltiples discursos que dotan de sentido a los espacios por los que circulan, se relacionan y estructuran imágenes que les posibilitan a los profesores y alumnos además de reconocer y reconocerse, "construir una imagen propia que les devuelva como espejo el horizonte de su propia condición de sujeto escindido por la demanda del otro" (Gómez, 2004:175).

Las tres historias finalmente constituyen referencias, imágenes y narrativas que remiten a otros lugares y tiempos, ellos operan como citas de un texto que apoyan o proveen de evidencias al texto principal. El primer relato, por ejemplo, esta muy vinculado a la propia experiencia/vivencia personal, es el tipo de relatos que abundaron en las entrevistas de los profesores. El segundo relato tiene que ver más con los discursos disciplinarios psicólogos y la formación profesional de la maestra, formada para detectar "deficiencias" o "anormalidades". El tercero habla de la experiencia desde el trabajo social, un discurso que provee desde otro lugar –no docente– su propia visión de "los problemas escolares".

Todos los relatos hablan de un sujeto/alumno incapaz o poco habilitado para aprender, de un sujeto que parece no *funcionarle* algo en algún lugar de su cabeza. Ello lo coloca en una cierta concepción como sujeto y le otorga un cierto lugar en el sistema, a su participación y a sus posibilidades de autonomía. Ahora el estudiante es aquel que “tiene problemas”. De igual forma, en estas historias se observa cómo los maestros significan u otorgan y a la vez construyen significado, al conocimiento o saber escolar, al aprendizaje y a la enseñanza y cuál es el papel del alumno y del profesor en relación a estos procesos. Explícita e implícitamente se deja ver cuál es la forma de actuar por parte del colectivo escolar ante las dificultades detectadas, ello es reflejo o producto de las maneras de pensar acerca de lo referido en líneas anteriores.

Las tres historias o relatos apelan constantemente de manera directa o indirecta “lo normal”, como lo esperable, como lo correcto, como lo sano. Con ello también se hace alusión a “lo anormal”, como la diferencia, lo no sano, lo incorrecto. Además las frases “¡si así están los padres!” y “ya vienen hechos desde sus casas” dicen mucho más que lo que aparentan como más adelante expongo. Se concibe al niño y a sus padres como seres que les faltan capacidades para actuar adecuadamente, o en su defecto a su entorno como aquello que imposibilita cualquier posibilidad de cambio, lo que sobrepasa la capacidad también de los maestros y la escuela.

Por otro lado, las imágenes y narrativas de los profesores parecen mostrar cómo son diagnosticados los problemas de los alumnos en la escuela o emitidos juicios sobre los estudiantes desde la lógica/moral del adulto/profesor. En la lógica argumentativa de estas tres historias, todos los acontecimientos y eventos encajan perfectamente, funcionan como cadenas de equivalencias o de interdependencias²⁰⁶. Se observa como los profesores aportan evidencias que los hechos y las personas efectivamente son de tal o cual manera y que por lo tanto tendrán tal o cual final o consecuencia. El poder del maestro puede fácilmente imponer *aparatos de destino* (Kaplan, 1994) que se cumplen en la vida escolar del alumno. En el primer caso por ejemplo, parece no quedarle más salida a Pedro que la expulsión de la escuela, y eso parece tenerlo claro la maestra, ya que si se observa el relato, todos los eventos y evidencias coinciden o se acomodan perfectamente al final que todos los profesores parecen conocer: (1) La experiencia o vivencia personal de la profesora de español (2) El alumno tiene ya una historia de problemas en la escuela (3) falta a clases (4) Es “agresivo” o al menos hace lo que otros alumnos no (5) Tiene no sólo un hermano en el CERESO sino dos (6) “A sus padres no les interesa” (7) le faltó decir a la maestra que no tiene padre (conclusión habitual a la que llegan los profesores cuando los alumnos presentan determinados comportamientos) (8) Además “la psicóloga ya le encontró algo”... La frase última de la maestra sintetiza todo esto “ya con eso, piensa usted mucho las cosas”. El destino del alumno –si no recibe “tratamiento” y cambia– **“va a ser un criminal más en la sociedad”** (E602ESPA733).

206 Que relacionan a su vez, a los profesores con los estudiantes y que proveen también simultáneamente una identidad y un sentido a lo que se es y se hace

Lo que se observa en los relatos es una especie de patrón sistemático de tendencias en los significados que se relatan o se intercambian, una especie de códigos que sirven para organizar la experiencia y al mismo tiempo como aquello que provee “una orientación hacia el significado y hacia los controles para la realización de ese significado” (Bernstein, 1998:187)²⁰⁷ –al regular las interacciones y las prácticas–. Funcionan como un plan de habla, que provee orientación a lo “que viene” y mediante el cual todos pueden entenderse, nadie ve más allá o algo diferente en *estos* jóvenes. Estos textos constituyen imágenes y narrativas que funcionan como un sistema de razón o lo que es lo mismo principios generadores para la calificación y descalificación de los individuos para la acción y la participación, todo ello, mediante la producción de subjetividades que normalizan ciertas capacidades y características de los alumnos (Popkewitz y Lindblad, 2005).

Como ya fue advertido en otro lugar de este trabajo²⁰⁸, en los relatos de los profesores la infancia o la adolescencia se concibe desde una visión o paradigma que la ubica en la incompletud, en lo no desarrollado aún y mucho más cerca de la enfermedad, la falla, y el crimen o lo potencialmente peligroso, que en la salud y el bienestar. Desde estas creencias se entiende que la infancia debe ser fuertemente ordenada o tratada (Belgich, 2006). Desde aquí también que se justifique que los niños sean vistos como objetos de observación y de diversas intervenciones, ello se observa en los discursos fuertemente prescriptivos de los profesores que enlazan la fórmula obediencia, normalidad y salud como correlato de “educabilidad”²⁰⁹ (Belgich, 2006)

Diversas significaciones y sentidos que se pueden observar en estas historias, algunas de ellas se van a ir abordando a lo largo de este análisis, sin embargo, en este momento interesa pensarlas/observarlas como parte de las condiciones y las interpretaciones en las que se constituyen los sujetos de la educación en el espacio escolar desde el discurso docente. En ellas por ejemplo, se observan entretejidas la significaciones que sobre los alumnos han construido los profesores, para interpretar su comportamiento y su *rendimiento* académico. Al igual y en otro plano, las interpretaciones de las formas como operan las relaciones entre esos significados, así como las implicaciones desde el punto de vista de la intervención educativa. Estas interpretaciones funcionan finalmente como formas de entender al *otro* (y de relacionarse por lo tanto, con el *otro*), así como formas de entender lo educativo, entramados de imágenes identitarias que configuran al educando “problemático”.

A continuación exploraré con mayor detenimiento aquellos sentidos e interpretaciones de los profesores de cuatro escuelas secundarias de la entidad con respecto a sus alumnos y a “sus dificultades” para el aprendizaje escolar, lo que va de la mano desde el imaginario de estos actores, con la idea de *comportamiento* o *cuestión formativa* y *rendimiento* académico o *calificaciones* aprobatorias. Lo que identifiqué a continuación también lo observo en las tres historias que se han descrito con anterioridad.

207 El código en términos de Bernstein (1994) selecciona e integra significados relevantes, por lo tanto, también lo hace son significados no relevantes o ilegítimos.

208 Ver pág. 150.

209 Concebida como capacidad de ser educado exitosamente (Baquero y otros, 2002).

Carencias que hacen distancias

Los maestros entrevistados frecuentemente se quejan de que los estudiantes no tienen el rendimiento o desempeño esperado, si bien hacen constantemente la distinción de que “todos pueden” “todos tienen la capacidad” enfatizan que son las condiciones de las que forman parte, las que determinan que ese poder se haga efectivo o no²¹⁰. El profesor del siguiente relato parece tener clara esta distinción, pero también con el “acuérdesse usted” hace ver que ese es un conocimiento de sentido común, pero además, bien conocido por todos:

[...] yo siento que debería de haber eh, ese tipo de cuestiones diferenciadas para la evaluación de cómo los alumnos responden a la escuela en determinadas circunstancias, ¿verdad?, porque no es lo mismo que usted evalúe a un alumno de una Escuela Secundaria Número 10²¹¹ a una escuela particular y que le aplique el mismo sistema y el mismo criterio que le aplica a esta escuela, **¡claro!, el alumno tiene que tener la misma capacidad, de hecho las hay, pero acuérdesse usted que muchos de los rezagos que traemos son desde, desde el desarrollo del alumno, eh, deficiencias nutricionales, deficiencias de atención de los padres, eh, desintegración en los hogares. Una serie de factores que no permiten que el grueso de estos alumnos se puedan equiparar al grueso de alumnos de otras escuelas, de mejor condición en cuanto al entorno socioeconómico (E205MAEC1085).**

Para los profesores este razonamiento resulta común y no tiene mayor complicación: los alumnos o estudiantes pobres tienen carencias de diversos tipos que constituyen obstáculos para el aprendizaje. Otros docentes manifiestan de manera recurrente que: “todos tienen la capacidad para aprender, lo que no tienen es la actitud” (E462OE670). Más adelante regresaré con el análisis de este tipo de juicios ya como observo no sólo es una interpretación de carencias, sino sobre todo de diferencias los que constituyen los verdaderos obstáculos para el aprendizaje en las escuelas secundarias.

Por ahora, mencionaré que los maestros de estas cuatro escuelas secundarias, clasifican los problemas que dificultan el aprendizaje de sus alumnos básicamente en tres rubros; (a) aquellas condiciones propias de las características de los alumnos, (b) aquellas circunstancias relativas a las condiciones de los padres y la familia, (c) aquellas situaciones propias del medio ambiente comunitario en donde el alumno se desenvuelve. Se encuentran muy poco en los imaginarios docentes aquellas condiciones escolares y docentes que en teoría (política, educativa y pedagógica) dificultan el aprendizaje.

De esta manera, las expectativas de los profesores en materia de comportamiento escolar y de la relación del alumno con el conocimiento, contenidos o tareas escolares varían de acuerdo a las distintas “clases de alumnos”. Cuando se realizan todas estas distinciones siempre van acompañadas con descripciones de aspectos actitudinales o comportamentales de los actores involucrados, y con el nivel de *trabajo* que implica su atención. Así, por ejemplo, después de hacer énfasis en algunas de las condiciones mencionadas, describen a sus alumnos como:

(a) *El que le echa ganas y no puede*

210 El “todos pueden” viene de la tesis tan difundida del capital cultural y la diversidad cultural en la que parecen apoyarse las ideas actuales de la pedagogía educativa en el nivel básico principalmente. Tal tesis contribuye a significar las causas de los llamados problemas o dificultades para el aprendizaje en términos de déficit cultural.

211 Se cambia el número para cuidar el anonimato. Escuela reconocida en la entidad por su prestigio académico, tiene fama de que a ella acuden estudiantes de nivel socioeconómico medio y alto, y además de que de ahí egresan los “mejores alumnos”.

Aquí se incluyen a los alumnos que desde su punto de vista tienen una *dificultad de aprendizaje* o *problema de aprendizaje* que le impide tener el mismo desempeño que el resto del grupo, estos alumnos participan, “están atentos, pero al otro día ya no se acuerdan”, o tienen “problemas de concentración”, poseen “baja inteligencia” “no captan”. Ellos no reportan muchas dificultades, porque no causan muchos conflictos al interior del aula, y además “se les ve su interés en participar”.

(b) *El que tiene discapacidad o enfermedad mental*

Se considera a aquellos alumnos que no ven, no escuchan, no caminan o tienen problemas para hacerlo, también aquellos que presentan una enfermedad mental. Tampoco presentan mucha inquietud o conflicto para el maestro, siempre y cuando los lleven a “terapia” o “tratamiento” (y presenten comprobante de ello), pues “no son cosas de ellos”.

(c) *Los flojos, rebeldes, sin interés e irresponsables,*

En este grupo se incluyen a todos los que presentan comportamientos y actitudes que de acuerdo a los profesores dificultan el aprendizaje y la enseñanza, son los que *no quieren* o *tienen problemas familiares*. Ellos representan un conflicto mayor para el aula, la escuela y el profesor, son los alumnos *difíciles*. Estudiantes y comportamientos que ocupan la mayor parte de los relatos de los maestros cuando se trae a discusión el tema de las dificultades en el aprendizaje escolar.

Regresando al primer grupo, resulta que para los maestros los *problemas de aprendizaje*, los interpretan como aquellos que enfrentan los alumnos por presentar una disfunción orgánica o fisiológica, es decir, aquella condición que no depende de los propios estudiantes resolver, *mucho menos de los maestros*, entonces la intervención es diferente y tiende a ser desde una perspectiva de condescendencia o tolerancia pedagógica²¹², ya que; “es difícil que entren a bachillerato” o que “sigan estudiando”. Este tipo de problemas, no es lo que les preocupa a los profesores, de hecho manifiestan que: “[...] pues hemos tenido (alumnos con dificultades de aprendizaje) no más que... pues como que no queda muy marcada la experiencia porque son alumnos que se van” (E361QUIM723). Para este grupo de alumnos al igual que para el segundo, opera e impera un *imaginario evaluador* (excepto para los alumnos con discapacidad motriz), que dicta una especie de sentencia y pone en duda si no es que niega totalmente la capacidad de aprender, entendido el aprendizaje como la apropiación de los contenidos escolares y/o el éxito en la evaluación de las tareas y exámenes escolares²¹³.

Para poder enseñar al alumno “*con capacidades diferentes, o con necesidades educativas especiales*” de acuerdo a la nueva retórica-política en educación básica— convertido habitualmente en caso— ahora se hace preciso conocer acerca de él, volverlo “transparente” a la mirada del docente y de la escuela entonces los profesores apelan al especialista y sus saberes “científicos”, que lo estudiarán, lo observarán, medirán, evaluarán le diagnosticarán asignándole rangos, déficit, limitaciones y tratamientos (Rattero, 2002). De esta manera, acaban hablando muchos otros en nombre del alumno, de igual manera terminan hablando muchos comportamientos/manifestaciones en su lugar. Se construye así una identidad que se vuelve causa de lo que le ocurre. En otras palabras una categoría descriptiva se convierte en explicativa de lo que ocurre. A continuación tres relatos que tienen mucha similitud y que expresan lo dicho hasta aquí:

212 Términos que se revisaran de manera más amplia en la última parte de este análisis.

213 Ver análisis primera parte.

A: ¿Cuántos muchachos mas o menos con estas características tienen dificultades académicas o a de comportamiento? porque ¿habrá quien no tenga... que saque muy buenas calificaciones pero tenga problemas de conducta? E: yo tengo ahí en mi grupo, tengo como unos tres que **no se han adaptado** A: ¿y en todos los grupos son como el diez por ciento o un...? E: no, no, es menos es menos, es menos, pero si (no se entiende) de que tengo yo esos jóvenes que **no han querido incorporarse al trabajo por diferentes situación eda y que los he mandado tratar**. Ya he platicado yo con ellos, precisamente primeramente yo platico con ellos cual es el problema porque, a lo mejor le le es uno antipático veda porque a veces no, como ahorita ya **no les caemos bien a los chavos ¿no?**. Entonces, platico, hablo con ellos terminamos de clase y me salgo con ellos ahí platicamos, antes de entrar a clase y **a veces ese es el problema que nomás me escuchan, me dan bola...** Y ya cuando veo que **no no he podido hacer nada, lo canalizo a trabajo social para que nos auxilie en ese aspecto y le digo; ya lo mando ¿verdad? Y ya cuando voy yo con ellas les digo: "mire pues este joven que le mandé esta así, así, así y así, les doy las características de él". Y si, me lo están tratando**, y poquito a poco, esto no se logra de un día para otro. **Tenemos que seguir tratándolos a ellos, bueno más bien que vayan y que nos den su recetario de que si se están tratando**, porque, porque a veces asisten a una sesión y ya no vuelven, entonces se interrumpe, hay que volver a iniciar. Y pues si si tenemos, el año pasado tuvimos uno que si se... si se le dio todo el tratamiento y salio muy bien. A: ¿hay alumnos con necesidades educativas especiales? E: si, este año de los grupos que atiendo no tengo ninguno, el año pasado si ¿verdad? **pero a éste también le damos clases igual que a los otros** A: ¿Qué presentaba o porque era alumno con necesidades educativas especiales? E: **lento aprendizaje, lento aprendizaje, todo lo hace escrito, manual. Pero es lento aprendizaje y tenemos que darle tiempo para que haga, para que razone**. Otros dos jóvenes que teníamos el años pasado verdá, **no no lo he visto ya creo que anda por ahí**, y todo lo que es escrito si lo hace, **pero es lento para para aprender. Rápido no lo escribe, y y nos ayuda la mama con este trabajo, nos dice y si me los presenta pero es lento tiene que tener una atención especial precisamente y si les damos la atención a ellos especial para que continúen pero si les tenemos que dar**. Bueno yo he visto uno de este grupo eran dos y nomás he visto uno la otra, una señorita no la he visto pero no (no se entiende) **pero si tenemos ese problema que tenemos que darle una atención especial a ellos, explicarles mas al pacito, mas tranquilos para que nos entiendan y si nos preguntan, es la actitud de ellos que si nos preguntan** (E605ESPA841).

E: [...] Él es de cierta manera, **podemos decir que es hiperactivo porque le gusta andar parado**, picándole las costillas a las niñas, haciendo ruidos como si fuera caballo, riéndose, como que yo siento que **él tiene una edad psicológica muy diferente a su edad cronológica pero no le han aplicado test**, es que inclusive ya lo..., antes de que yo lo detectara, lo detectó el maestro Martínez y lo mencioné en una reunión que tuvimos al principio cuando nos dieron los, eh, resultados de la prueba de..., entonces desde entonces **ya lo tenía detectado el maestro** A: ¿El les dijo? E: El nos dijo, bueno se me hizo una palabra que yo de momento ni la he buscado, pero me imagino que significa..., porque creo ya haberla escuchado, **dijo que era un muchacho que como que estaba lerdo, algo así, lerdo me imagino que es como que ido, como que tonto, no sé, de esa manera quiso dar a entender, que hacía ruidos muy extraños, que andaba parado molestando a los demás, que...**, y le juro que yo todavía no lo detectaba y él ya lo había detectado, **dijo la maestra de apoyo que sí, que ella también lo detectó, pero que ella necesitaba que viniera la psicóloga** porque no tenemos del grupo isa... usaed, porque no sé bien las siglas, ella viene como apoyo aquí a la secundaria, no en todas las escuela se tiene ese apoyo, entonces **aquí tenemos la oportunidad de tener a la maestra a Rosa, pero ella le comentaba al maestro que requería que viniera la psicóloga a hacerles unas pruebas al muchacho para detectar si, si realmente tenía este, mucho problema de aprendizaje, si, ¿si me entiende?, es que ella tiene la manera de saber y ubicar bien y darnos un diagnóstico**, porque no nos podemos atrever a decir es que esto y esto **porque le digo la verdad yo no tengo la, la capacidad para ubicar al alumno y decirle es así, inclusive hace poco le pregunté: ¡oiga!, ¿ya le aplicaron el test?, porque le digo la edad que él manifiesta no va de acuerdo a su edad cronológica** (E902BIO584).

E: Es que mire aquí también tenemos eh, una maestra, ¿cómo se le llamaría?, como Auxiliar o... A: De apoyo E: ¡Ándele!, **sí, que ella está más capacitada para eso de... y no sé ¿qué será? ¿terapias? o yo no sé cómo la, verdad?, pero eso ya es cuando el muchacho, yo veo que el muchacho le echa ganas y la hace, esos son los que uno puede canalizar con ella, si?, este, pero sí, sí es problema** porque eh, hay jóvenes que como le decía yo hace rato, ellos andan en otra cosa y **hay jóvenes que están puestos y que están atentos, y, que están participando, como que al otro día ya no se acuerdan, se les borró el cassette y así y este, pues todo ese tipo de muchachitos sí, pues yo no soy especialista para eso, pero sí le pedimos, yo lo trato igual, lo trato igual, pero de todas maneras trata uno de, de canalizarlo con la, con la maestra auxiliar.** Que no sé ella que, en que consistirá su trabajo pero creo que por ahí va y este..., otros problemas como los que usted me menciona es... los jóvenes por ejemplo, tenemos algunos, no creo que este año no, pero el año pasado, ahorita sí están en la escuela pero no, no me tocó a mí este, tiene un problema en, no sé como se llama eso, eh, ahorita oye muy poquito que con el tiempo ya no va a oír nada, este, ya no va a oír nada y este, supuestamente el oía por el movimiento de la boca de uno y de sus compañeros, **ahora escucha muy poquito entonces nosotros también, también sería injusto reprobar, verdad?, ya no son cosas de, de ellos, verdad?, entonces también tiene uno que ser este, comprensivo en esos casos, sí son problemas pero pues tenemos que navegarlos porque son iguales, igual que los demás** (E502INGL803).

Es interesante observar particularmente en el último relato, la expresión *son iguales que los demás, yo los trato igual*, se contradice con el discurso anterior en relación a que *estos* estudiantes *si es problema*. Al mismo tiempo, *los demás* —que por cierto son aquellos de los que no se habla explícitamente— son con quienes se comparan a *estos* niños. En este sentido, *los demás*, el “alumno común”, “normal” define para el maestro los criterios del “problemático”, el “anormal”. En estos argumentos observo huellas del lenguaje de la política educativa y las políticas de integración educativa actuales, que promueven un trato igualitario en las escuelas a aquellos niños que define como con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad (SEP, 2002). Sin embargo, desde la perspectiva de los profesores en la acción cotidiana docente, a *estos* niños no queda más que “navegarlos” o “pasarlos” previo diagnóstico. A *estos* alumnos se les puede relegar a grados inferiores, o a trabajos y ocupaciones no académicas, o concentrar en determinadas escuelas, o aulas, o simplemente dejarles sin prestarles mucha atención en algún lugar del aula, pero siguen estando ahí, *la ley lo garantiza* y los profesores parecen tener que afrontar las consecuencias, en todo caso, lo ven como una obligación que hay que cumplir, como manifiesta el maestro del primer extracto; “pero si tenemos ese problema, que tenemos que darle una atención especial a ellos” (E605ESPA841).

En materia de comportamiento escolar y de relación con el saber las expectativas de los maestros varían según estas distintas “clases de individuos” (Tenti, 2007: 113). Así, observo que se espera menos de la capacidad de aprender de los niños más pobres, de los niños con un padre, de los niños del grupo D o C, de las escuelas de en la tarde, o de los que “no pueden” (como los alumnos con discapacidad), o de alumnos con un *pobre auto concepto* o *autoestima, necesitado de educación especial* o *terapia*.

La *cultura evaluadora* como la llaman algunos autores, “delimita quien estará en condiciones de pertenecer, define en sus términos la ley de exclusión, ordena lugares, distribuye los cuerpos y produce marginalidad en relación con el discurso o el sistema simbólico” (Rattero, 2002: 51). El carácter “natural” del déficit diferencia los lugares no sólo dentro del aula, sino el acceso a los lugares donde se trasmite el capital cultural.

Especialmente en la escuela, *el imaginario evaluador* trata de normalizar a los sujetos/alumnos que salen de los parámetros socialmente establecidos, a través de las distinciones y divisiones construidas en los métodos de obtención, análisis de los datos e intervención o “solución de problemas”. Normalidad y su contraparte interjuegan permanentemente en los imaginarios de sus profesores con respecto a sus alumnos, dicotomías y categorías que cotidianamente se corroboran y refuerzan su lógica y fuerza tanto constitutiva como predictiva (Kaplan, 1994; Tenti, 2007). La deficiencia siempre está relacionada con la propia idea de normalidad y con su propia historia.

Deficiencia y normalidad forman parte del mismo sistema de representaciones y de significaciones en la escuela y en los imaginarios de los profesores, en otras palabras forman parte de una misma matriz de poder (Tadeo de Silva 1998, en Sipes 2003:40). Poder que acaba funcionando también desde dentro del sujeto, al hacer que los individuos/alumnos desde el principio de su escolarización la internalicen pautas y códigos adecuados de integración y exclusión. En otras palabras asegurándose que el problema (y con ello la exclusión) le pertenezca al *problemático/excluido*. Por otro lado, son también los diversos sistemas categoriales los que “trabajan” sobre el *sí mismo*, mediante lo que es normal y no es normal en las habilidades y capacidades del alumno. De ahí que “esta construcción de normalidad no es lo que se considera explícitamente como aprendizaje o rendimiento, sino que es una función de la configuración pedagógica del mapa de la competencia, el rendimiento y las disposiciones hacia el aprendizaje” (Popkewitz y Lindblad, 2005:146).

De esta manera, el proceso de normalización de los individuos se realiza mediante los sistemas de razón de los profesionales que se encuentran inmersos en las escuelas. Son estos sistemas los que producen las subjetividades que normalizan ciertas características y capacidades de los alumnos. La normalización no opera como habitualmente se considera, es decir a través de *los prejuicios y los estereotipos, o las convicciones con la que la gente actúa* (aunque para mí igualmente lo haga), sino se realizan como ya mencioné en otros lugares de este trabajo, a través de las diferentes distinciones, clasificaciones, diferenciaciones que construyen las cualidades internas del sujeto/alumno (Popkewitz y Lindblad 2005) como por ejemplo; las disposiciones asociadas con la «autoestima» del niño, las «fases del desarrollo» las «características cognitivas racionales de un educando» o la «edad cronológica» presentes todas en los discursos de los profesores que aquí analizo: De esta manera en la operación de normalización, los estudiantes son: imaginados e interpelados en función de su correspondencia con ciertas “normas” del crecimiento, del desarrollo y con ciertas formas consideradas típicas, deseables o frecuentes en sus interacciones. Esto es, los alumnos serán pensados e interpelados en una serie de representaciones generales. Este ordenamiento de los alumnos en “una línea imaginaria de correspondencia con esas representaciones puede ser denominada «normalización»” (Caruso, 2001:6).

La normalización se convierte en la norma que el sujeto/alumno supuesto del aprendizaje lleva interiorizada y que se convierte en un tipo de molde constitutivo para la situación de enseñanza y aprendizaje. La normalización se puede alcanzar de maneras múltiples y concurrentes. Lo que observo vía los discursos docentes en estas escuelas es que se privilegia la estandarización del conocimiento, la evaluación del logro escolar, los diagnósticos y el empleo de reglamentos en conjunto con diferentes medidas coercitivas y represivas en el aula y en la escuela, estas complejas intervenciones que intentan “normalizar” al alumno escapan la mayoría de las veces al poder del profesor en la escuela.

Finalmente lo que he argumentado hasta aquí, se puede resumir en un enunciado extraído de uno de los documentos normativos más importantes en la vida de los profesores, que expone: “A partir de la realización de un diagnóstico de las características de los alumnos, la escuela diseñará y pondrá en marcha medidas específicas para remontar las dificultades, atender la diversidad y brindar el apoyo necesario a los alumnos en riesgo de fracaso escolar” (SEP, 2006). Se observan rasgos de lo que llamo (apoyándome en Rattero, 2002), cultura evaluadora, un sistema de razón que incluye y asocia diversidad, dificultades y fracaso escolar, por supuesto no de manera explícita pero al observar cómo en el texto se enlazan estos conceptos no queda más que corroborar lo reflexionado. En otras palabras ¿porqué incluir el término diversidad con el de dificultades y riesgo de fracaso? Otras veces el concepto diversidad se le asocia al de necesidades educativas especiales; por otro lado, si se observa la sentencia queda claro que el responsable en todo caso de encontrarse en riesgo es el alumno ya que es a él a quien se le dará el apoyo, por supuesto, previo diagnóstico.

En este trabajo he sostenido la tesis de que el proceso de nominación de los sujetos equivale al acto mismo de su constitución, por lo tanto sus rasgos descriptivos serán fundamentalmente inestables y estarán abiertos a toda clase de *rearticulaciones hegemónicas* (Zizek, 1992). De ahí, que en este recorrido por los imaginarios docentes, observe innumerables rastros de ese carácter preformativo de la nominación que acaba siendo el requisito para todo ejercicio de poder y de constitución del *otro/estudiante* en la escuela. Se puede decir entonces que las dificultades en el aprendizaje y el sujeto que presumiblemente las presenta no existen de modo objetivo, sino que se definen a partir de un discurso acerca de lo normal, del éxito escolar de acuerdo a algún grupo y con beneficios o dividendos para alguien (Apple, 1996; 2001, 2001a).

Regreso a aquello que representa para los maestros de cuatro escuelas secundarias en la ciudad de Durango el *verdadero problema* para acceder al aprendizaje, los “problemas actitudinales o de conducta”, que van muy relacionados a la idea de éxito que se *fabrica* en las escuelas a través de las normas que regulan la vida escolar. Estas fabricaciones construyen e imponen ciertas representaciones arbitrarias de la realidad (Perrenoud, 2001). Representaciones que articulan el plano de los saberes y funcionamiento disciplinario.

Sobre disposiciones y deseos

Los verdaderos problemas para acceder al aprendizaje, (más bien que provocan para la enseñanza) reconocen los profesores, se encuentran en el área de la disciplina, de la conducta/actitud de los alumnos, en otras palabras de sus disposiciones y deseos. Una trabajadora social al referirse a los alumnos “con problemas” explica:

[...] pero sí, los maestros si están avisados cuando tienen un problema [los alumnos], y pues ellos **hacen la lucha, de sobrellevarlos** ¿verdad? en veces dice uno: **si no es problemas de conducta, pues está más fácil, pero en veces que son aguerridos, entonces esta difícil**, de alumnos difíciles “ya es que yaa de todos lados le hice la lucha y no hace caso” y el maestro lo saca y ya no quiere batallar, entonces no lo trae: “es que este muchacho no quiere hacer caso, ya le dije, ya le dije y no hace caso, no no” y cree que nosotros aquí tenemos la varita mágica, no se... (E962TS811).

Las representaciones o imágenes de los alumnos en los profesores tienden a organizarse valorando principalmente los aspectos normativos, en otras palabras; estos docentes privilegian la adaptación del estudiante al funcionamiento escolar (comportamientos adecuados, compromiso y “responsabilidad” con las tareas y trabajos escolares), independientemente del aprendizaje obtenido o los problemas de tipo cognitivo observados en los educandos.

El desinterés por la tarea escolar, el no respeto ni responsabilidad, son conductas recurrentes y en aumento por parte de sus estudiantes y son consecuencia desde el imaginario de los maestros de carencias que presentan ellos, su familia o el medio en que se desenvuelven. Para los profesores las dificultades para el aprendizaje son pensados como aquellas condiciones o disposiciones que presenta un sujeto o un grupo de sujetos en particular. Los siguientes son un listado de estas condiciones (principales) que los maestros refieren respecto a los alumnos y que corroboran el discurso de la distancia y de la carencia de los prerrequisitos (que no puede atender la escuela) para que el estudiante logre el aprendizaje en secundaria.

Cuadro 5. Distancias que alejan del aprendizaje y de la escuela

Los estudiantes con dificultades para el aprendizaje:	TEXTUALIDADES
Son flojos Son inquietos	A: ¿Y a este de segundo cómo, cómo lo ve?, hágame una fotografía de ese grupo E: De ese grupo, mire lo veo flojo, lo veo flojo A: En general, maestra E: Aaah, flojo, lo veo demasiado inquieto, flojo y inquieto, entonces como son, si son flojos son inquietos, pues va a repercutir en, en su flojera, en el aprovechamiento, ¿vedá?, eh, todos los maestros, todos, todos los maestros, me han dado muchas quejas de ellos (es tutora de este grupo), de que no trabajan, de que creen que están haciendo las cosas y cuando van a revisarles a sus lugares, no hicieron nada, A: ¿y por qué no?, porque “no entendí”, que les dicen, (a los maestros) ¿vedá?, pero si no entendió, pos que levante la mano, ¿vedá?, porque ni modo que, porque vergonzosos no son, no son vergonzosos, esos se levantan y preguntan y todo, ¿vedá?, ¿entonces qué es?, ¡pues la flojera! [...] (E602ESPA530).
No asisten No les gusta la escuela No están ubicados Van forzados u obligados a la escuela No tienen hábitos No leen	A: ¿A que se debe? E: a pues... es que realmente a la reprobación eso se debe a que los jóvenes no asisten , no asisten por razones equis verdad, por una cosa o otra no asisten, no están bien ubicados, no les gustan, o los mandan a fuerza , ese el problema de que van una vez, dos veces por semana y ya no vuelven y luego vuelven a ir, trabajo social va a hacerles visitas rutinarias, y es cuando se reincorporan pero ese es el motivo A: la inasistencia E: la inasistencia A: ¿generalmente? E: eso es lo que generalmente probablemente es lo que nos ha generado ese porcentaje de reprobación A: ¿porqué, porqué hay estos problemas?... esa desmotivación ¿qué podría ser? E: pues por los padres de familia , los padres de familia que... son personas que tienen por ahí un trabajo no estable , a lo mejor se los llevan a trabajar, a lo mejor no tienen para el pasaje, bueno se enteran uno de tantas cosas, que eso nos esta afectando todo eso (no se entiende) ¿verdád? que no no asisten A: ¿tienen dificultades en el Aprendizaje, problemas de aprendizaje, necesidades educativas especiales, o que que piensa usted, E: no, lo que pasa... A: O simplemente es una... E: todos los que asisten ahí con nosotros son, son lentos para, para aprender, pero si aprenden, si aprenden , no que digamos de la primaria ya me saquen diez (no se entiende) pero si, si le entienden, y un poquito flojitos verdad, un poquito de flojos porque ya vienen así , que no le toman el interés que deben ser , el que requiere pues la educación, el interés, para ser un poquito mas dinámico verdad, (no se entiende) el que este mal, de que no podemos tener un promedio alto porque, porque tienen poco interés, no les gusta leer , y a partir de ahí ya no entienden porque si no leen no entienden las indicaciones, no entienden hamn y tenemos que estar luchando contra eso verdad, porque porque los padres en su casa no tienen el habito de ponerlos, de decirles, de estar un rato con ellos a ¿ya estudiaste? ¿Ya hiciste la tarea? ¿Ya hiciste... no lo tienen, no lo tienen [...] (E605ESPA665).
Le falta motivación No le gusta escribir Se resiste a hacer las actividades en la clase	[...] es que tiene principalmente yo le encuentro una dificultad académica porque a él, eh, no sé, hace falta que lo motiven más , tal vez desde su casa o nosotros como maestros por que a él no le gusta escribir , batalla para ponerse a escribir, se resiste a hacer las actividades en la clase , entonces por eso eh, lo detuve unos minutos para platicar con él y saber que, ¿cuál es la causa, qué necesita él para ponerse a escribir, para hacer las actividades que se están pidiendo?, entonces pues yo me entero de que a parte de los problemas académicos que pueda tener aquí en la escuela, eh, y a de tener uno, porque tiene muy bajas calificaciones con la mayoría de los maestros porque no le gusta, no le

- Bajas calificaciones con la mayoría de los maestros
- No quiere progresar "esta como el papá"
- No sabe que quiere para el futuro
- No tiene "un proyecto de vida"
- No le inculcan el "amor al estudio"
- Es probable que tienda a mentir

gusta escribir, pues ya me di cuenta que los principales problemas son de tipo familiar, porque pues él es un hijo que pues al parecer se fue a otro país y su papá los abandonó y pues si hay un padrastro y pues el padrastro no creo que, la actividad que él practica, dice que él es gallero, el señor y que a veces se sale y dura unas semanas afuera mmm, no creo que mmm, lo, el le inculque el amor al estudio, a la escuela, porque él me platica que según esto, el papá que vive en Estados Unidos, le heredó uno o dos camiones, dice él, que esos camiones los usan sus tios para trasladar mercancía a Oaxaca, entonces este, pos él me imagino que más bien su proyecto de vida está encaminado hacia otro lado, para nada el progresar o pues, sacar bien su secundaria, entonces todavía, él no me quiso decir, todavía ni siquiera me, me dijo si tiene un proyecto de vida, ¿qué quiere para el futuro?, entonces pues yo se lo dejé de tarea, que él como veo que se resiste a escribir, le dije si quieres escríbelo y si no mejor platicamos, si?, pero todavía no le, no tengo bien definido la situación de él, aunque principalmente él, porque la señora desde que estaba en la primaria lo atiende una maestra de apoyo o inclusive lo que le habían dicho que era muy hiperactivo, pero yo no lo vi así hiperactivo, al contrario, lo veo demasiado, demasiado tranquilo, porque dice la señora que a raíz de que le comentaba de la primaria es hiperactivo y lo tuvo que llevar con un Psicólogo, si?, pero no sé, todavía no, todavía no, no, no le puedo decir nada porque inclusive voy a hablar con la maestra de apoyo que ella me oriente, inclusive que platique con él, hablarle a la mamá otra vez, quiero saber que si lo que le comento es real, porque después me salió con que su mamá tiene unos camiones que ya tienen treinta camiones, ¿será verdad?, ya se me hizo muy, muy exagerado (E902BIO921).

- No muestran interés, o muestran apatía
- Tienen familias pobres y padres que no los atienden
- No tienen el mismo nivel de inteligencia
- No tienen motivación
- No le ven el sentido a la escuela
- Otras relatos: no tienen o no traen disposición
- No tienen carácter
- No tienen metas
- No tienen deseos
- Otros discursos: no tienen la convicción

A: Ahorita en los lugares en los que estás, ¿hay este, hay muchos alumnos con problemáticas, hay muchachos difíciles? E: Hay... en el año pasado por ejemplo, yo me encargada del proyecto idanis, ese proyecto se trataba de integrar los grupos en forma homogénea en cuanto a edades, en cuanto a intereses, en cuanto a habilidades y este, y desafortunadamente por ejemplo llegan los que... o quedan a este ubicados en un mismo grupo a los alumnos que tienen las mismas características, entonces es difícil a veces atender a un grupo con las mismas características y las mismas problemáticas, aunque tú dices, bueno ahí tienes toda la herramienta de trabajo, ahí con ellos tienes que este utilizar más herramientas, más estrategias desafortunadamente pues el hecho de atender por ejemplo a un niño que tienes que darle una atención personalizada te desvía de toda la atención de todos los demás, es más cansado, es más estresante, entonces hay grupos por ejemplo como el segundo D, en general digamos que un 90 por ciento tienen desintegración familiar y digamos por ejemplo como el E que su edad es más alta, este en general ellos muestran mucho desinterés apatía, ¿por qué?, por la misma edad simplemente, inició el despertar de la sexualidad y tienen otros intereses, menos la educación (interrupción), entonces este, y vemos en general por ejemplo otro grupo que digamos el segundo A, es un grupo muy integrado porque en la mayoría aunque tienen familias muy pobres, tienen mamá, papá, están al pendiente, al cuidado y su nivel de inteligencia lógico que se va mostrando, su interés, sus ganas de estudiar, entonces si hay dos o tres grupos que no... (E905FCYE499)

E: Eh, pues no son los obstáculos que enfrentan si no es que ellos no tienen motivación, precisamente de lo que hablábamos o sea, ellos no tienen, no le dan el sentido de por qué deben de estar en la escuela, ¿por qué deben estudiar?, para ellos es unaaa mera forma de socializar, de venir a convivir con otros, pues con otros alumnos, con otros compañeros, es a lo que ellos, es el sentido que ellos le dan de venir, no por decir, porque me sirve paraaa, para prepararme, para mejorar, comunicarme, no, ellos no lo ven así (E105INGL778).

[...] son muy pocos los alumnos que a pesar de tener carencias en su casa, a pesar de tener tantas dificultades, ya tienen ese carácter y ese deseo y esa meta de llegar a hacer, y de llegar a tener una mejor calidad de vida, son muy pocos los de que están en la secundaria ya tienen esa, ese proyecto de vida, esa idea bien definida [...]. (E902BIO565).

- Les perjudica el medio ambiente
- Sus padres tienen un nivel cultural bajo
- No tienen habilidades o no las suficientes
- No leen

La situación es que, cuando, por ejemplo aquí, aquí en el medio urbano, hay mucho mas distractores que en el medio rural, allá no hay tanto distractor; por lo tanto allá, yo se que tienen un poco mas de aprovechamiento; entonces, le digo, aquí hay mas distractores, y aquí podemos ver que hay mas, en cuanto, aunque este controlado todo, hay mas drogadicción, mas, mas, mas problemas de tipo, de tipo, bueno externo; a hora esos problemas de tipo externo vienen ha, viene he, o sea, son los que, vienen a perjudicar al alumnado, vamos (E862INGLE172).

E: Yo pienso que influye el medio socioeconómico el medio o el contexto de donde provienen los muchachos ¿si?, yo aquí tengo 24 años que conozco casi a todos los papás A: ¿Platica con ellos? E: Con algunos, cuando tiene problemas el muchacho si pues si hablo con ellos, o cuando hay una necesidad de hablar con los papás para permisos de los muchachos, para ir por ejemplo a concurso, pues hablamos con ellos, papás de los mejores alumnos de los más elevados. y si hay como que la gente, la mayoría son obreros, son jornaleros y ganan, ganan muy poquito, ganan pues así como de 500 pesos, para mantener a 4, 5 o 6 hijos, a lo mejor no compran el material por eso, ¿verdad?, y a

No tienen el apoyo por parte de la familia

No quieren hacer las cosas

No tienen actitudes para la escuela

Están rebeldes

Están apáticos

No les interesa

Tienen problemas de concentración

Rechazan la educación

No tienen habilidades

No tiene los pre-requisitos para el aprendizaje

Les falta atención psicológica

Están desubicados por la edad

Son inquietos

No saben respetar

No tienen límites

No son puntuales

No saben aprovechar la libertad que se les da

No cumplen con el trabajo

parte también son personas de **un nivel cultural muy bajo**. Si el muchacho **no ve que leen, pues no lee, si en la casa tuviera acceso a leer, si sus papás leyeran también a lo mejor el muchacho también sería lector**, no sé como que yo, yo veo así muchas cosillas, principalmente **vienen con pocas habilidades** de la primaria y en segundo lugar como que **no hay apoyo por parte de la familia**, en lo económico, inclusive en las tareas; a veces les pedimos: "mira vas a leer en tu casa equis lectura la que tú quieras y después de que la leas vas a hacer un reporte, vas a hacer una recopilación de la lectura y vas a escribir todo lo que recuerdes y tiene que venir firmado por tu papá o tu mamá", "no estaba mi papá" (refiere a la respuesta de los estudiantes). **¡No lo hacen!**. "no estaba mi papá, no estaba mi mamá" "es que no llegó del trabajo", etcétera, **yo siento que, que son mentiras, siento que no quisieron hacerlo** (E805CIEN299).

E: Básicamente y sobre todo lo de, en en el turno de la tarde es **la actitud**, que ellos tienen ante la escuela, ya desde el hecho de venir ya para ellos es así como un castigo, entonces este, desde ahí pos ya, ya empezamos mal, ¿verdad?, porque a consecuencia de eso pues ellos **están rebeldes, están apáticos, no les interesa**, entonces este, básicamente eso es. Si hay ahí, hay pero no, no es un problema muy, muy marcado de los muchachos que tengan un tipo de problema de aprendizaje o de ese tipo, en general no, básicamente es eso **la actitud** ahí, tal vez pudiera ser un poquito de... algunos que yo he notado de los pocos, tienen **problemas de concentración**, batallan, batallan para concentrarse, pero **básicamente es la actitud** porque trata uno de, de poner este, pues algún ejercicio de neurolingüística, algo así para pos ayudarlos pues también a la concentración para todo y, y no, básicamente **hay, hay rechazo, no, no, la actitud que tienen ellos ante cualquier cosa que sea educación** es un, inmediatamente **ponen una barrera**, si uno les pone a ver vamos a jugar, vamos a hacer esto, si, pero en cuanto ellos detectan que "¡ha! ya me esta enseñando" [...] (E105INGL811).

[...] para algunos no para todos, aquí manejamos muchos lo que son las habilidades, entonces este, algunos tienen problemas porque **no han tenido un buen desarrollo** de, o sea, **desde primaria no les han enseñando a trabajar en base a las habilidades, no las han desarrollado**, entonces... A: ¿Cómo cuáles no les habilidades? E: Para empezar, la expresión oral por ejemplo. Hay alumno que no, les pone uno: "este a ver dime, no sé, con tus palabras esto, **no saben, comprensión de la lectura, pésimo, pésimo**, o sea lo leen pero como el periquito pero no no este, a ver dime ¿qué fue lo que acabas de leer?" Y **no no saben**. (E105INGL1265).

A: [...] Dificultades de aprendizaje y problemas de aprendizaje o Necesidades Educativas Especiales, como, ¿cómo, qué opina de estos términos o cuál prefiere emplear usted? E: Yo pienso queee hay necesidades de los chavos educativas, pero por cuestión de **falta de atención psicológica**, porque les afecta, tenemos poco, pocos alumnos que digan pues estoy ciego, tengo epilepsia, eh, no oigo y se les canaliza (interrupción) aquí la problemática más difícil de de las capacidades de aprendizaje estee, **es la falta de atención** con los muchachos, porque **los muchachos están desorientados, están desubicados**, la verdad, Yo lo digo, tenemos chavos nobles, muy buenos chavos... (E262ARTE1202).

[...] entonces yo siento eso, que son inquietos, **inquietos e irrespetuosos, no saben respetar, no tienen límites, impuntuales, son muy impuntuales!** pero yo siento que es todo eso porque la cuestión formativa no se está dando, no se está logrando, yo al Director le decía, maestro: ¿sabes cómo se logra?, pues que seamos casi militarizados, le digo que eche a andar el reglamento interno y que lo respetemos tanto alumnos como maestros, "no es que tampoco, no es una escuela militar", yo digo mmm pues entonces nunca se va a lograr nada, porque tanta libertad que nos están dando, **no sabemos aprovecharla**. A: Ah, esto tiene que ven con los niveles de reprobación, E: así es A: eeh, en esta primera fase, ¿reprobaron muchos alumnos con usted? E: Muchos no A: ¿Qué porcentaje, maestro? E: No le sé decir, como un 15 por ciento A: Pero estos alumnos tienen dificultades en el aprendizaje o quee... E: Dificultades, más bien déjeme le digo... A: ¿cuál es el que prefiere usar, necesidades educativas especiales, dificulta... eh, problemas de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, en esta escuela, cuál es el término que más... E: **¡Incumplimiento de trabajo!** A: (risas), ¿Entonces no son a dificultades en el aprendizaje? E: Dificultades, no A: ¿son problemas conductuales? E: Digamos que sí A: ¿La mayoría de los alumnos que reprueban es por eso? E: No, no, o sea no se les reprueba con actitud conductual, se les reprueba, mire..., hacemos una evaluación continua y yo, **yo sé que alumnos trabajan y cuáles no trabajan** (E762ESPA427).

¿Cuál es la lógica de estas clasificaciones?, ¿qué las une entre sí? Observo que los sujetos/alumnos a los que hacen alusión constante los maestros en sus relatos, están marcados por “el gran No”²¹⁴, ya que desde los profesores, ellos no poseen las cosas, atributos o disposiciones necesarias para el aprendizaje escolar, condiciones que acaban marcando los límites de la acción pedagógica. Del mismo modo, las representaciones y formaciones discursivas de los profesores les negativizan en sus prácticas o inclusive se les niega como sujetos completos, condiciones que se presentan más en aquellos alumnos que “presentan” o son señalados como con “problemas para el aprendizaje”. Es en este contexto, donde el estudiante puede ser “leído” por el profesor como el enemigo interno, porque parece representar su inseguridad. Paradójica resulta tal representación, ya que al tiempo que se le concibe/imagina como un ser inseguro e incierto, también se le considere como una amenaza. Puede ser que precisamente su inseguridad, su incompletud, lo que lo convierte en un peligro potencial, peligro que hay que controlar, reprimir (Foucault, 1992).

Por otro lado, como se puede observar, desde la perspectiva de los maestros, los alumnos y sus padres son los principales si no es que los únicos actores involucrados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los propios profesores parecen excluirse o posicionarse en el margen de la formación. De esta manera, se individualiza la problemática de los estudiantes, con ello se distingue un discurso que culpabiliza a la víctima: el alumno o su familia son culpables de su fracaso y además también responsable de solucionarlo. De esta manera; “La mirada individualizadora recorta al ‘alumno problema’ del problema global, lo culpabiliza y castiga como único responsable, ocultando la historia del conflicto y su complejidad. Quedan así, en la sombra, la trama de relaciones entre pares, entre alumnos y adultos en la comunidad educativa [...]” (Greco, 2002: 77), y ello es así, dado que como seres contenidos en la representación de alumno, sólo se espera lo que el imaginario docente dice que hay que esperar de acuerdo a la tradición y a lo instituido.

De la misma manera, los docentes de este estudio corroboran y legitimizan el punto de vista tan difundido en los discursos de planeación y evaluación de política educativa en el sentido de que: los más pobres son los que tienen carencias que constituyen diversos obstáculos para el aprendizaje, y para eliminarlos hay que brindar políticas o programas que los compensen (SEP, 2006). Por ejemplo, cuando la maestra del extracto cinco en el cuadro— dice que el grupo A aunque tienen familias pobres..., muestran un “nivel de inteligencia” e interés en el estudio bueno, ese “aunque” (antes de familias pobres) quiere decir finalmente, que son la excepción, el implícito es que los pobres generalmente no poseen las cualidades y atributos que poseen los estudiantes que provienen de familias con más recursos económicos. En el terreno concreto de las escuelas los profesores parecen “[...] resemantizar la articulación entre educación y pobreza quedando situadas en un campo de posiciones en que se balancean entre la posibilidad de fortalecer los vínculos de inclusión y la reproducción y profundización de la exclusión. Esta tensión cobra significados en la cotidianidad escolar” (Redondo y Thisted, en Puiggrós, 1994: 157).

214 Retomo de Chávez (2005) la frase. Este autor estudia las representaciones y formaciones discursivas sobre la juventud, la que sostiene, en nuestros días es negada y negativizada.

Como ya sostuve en otro momento, las clasificaciones de los maestros proveen sustento a la creencia –latente y algunas veces manifiesta– de que los profesores no pueden incidir con sus intervenciones en el éxito o fracaso escolar del alumno. La acción clasificatoria se produce para él, en las variables externas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, existe una actitud clara de *autoeximición* (Kaplan, 1994) de su responsabilidad y de la responsabilidad del sistema en su conjunto. Un maestro refiere por ejemplo: “le voy a ser sincero: yo siento que los problemas son extra, extra escuela, principalmente, son problemas que ellos tienen en sus colonias, en sus casas ¿sí?, con su familia, con sus amigos, a lo mejor con la novia, cosas y cuestiones que les afectan demasiado” (E402MATE1155). Y para proveer verosimilitud a su argumento el profesor expone a continuación una experiencia personal de la época en que él mismo fue estudiante y pasó por un “momento difícil” que le impidió “salir bien en calificaciones”. Otro profesor sostiene: “Es lo que ellos traen desde, desde allá afuera, o sea, no es aquí en el salón eso, es lo que ellos traen desde allá desde su casa” (E362MATE665).

Por otro lado, si bien se reconocen las múltiples carencias que enfrenta el alumno, se da por sentado que el alumno debería estar *motivado* a pesar de ellas, la motivación y el interés por los contenidos o tareas escolares para los profesores parece ser algo que debe surgir espontáneamente o naturalmente en los estudiantes. Observo en los relatos de los profesores que la principal característica que destaca como aquella que dificulta el aprendizaje de los alumnos es el desinterés o apatía por los estudios o las tareas escolares, la expresión “no les interesa nada” circula de manera sistemática entre los docentes, y parece actuar como un predictor del fracaso escolar. Acerca de estas representaciones ya discutí en otro momento, aquí solo diré que esta condición junto con muchas otras que se refieren o se describen como estados que se presentan en los estudiantes, son efectos de otras circunstancias que afectan el aprendizaje escolar, y que según propongo van más allá del contexto familiar o barrial que acoge al estudiante.

Resulta notable que en los discursos de los profesores las “cualidades” del “esfuerzo”, “el trabajo” y la “responsabilidad”, (condiciones, disposiciones que no tienen los alumnos con dificultades para o en el aprendizaje) resultan de mayor importancia que la inteligencia o la creatividad, o al menos aparecen como menos visibles en los relatos acerca de los sus estudiantes. Habría que preguntarse si es porque no se consideran “propias” de grupos *desfavorecidos* (o alumnos desfavorecidos como dijo una maestra), o porque se este considerando que son cualidades innatas, en las que la escuela o el maestro tienen poco o nada que hacer. Pareciera desde estas representaciones que: “la inteligencia, la capacidad y el interés, la motivación, la disposición al esfuerzo, tienden a presentarse como cualidades basadas en la naturaleza biológica o en los valores y principios éticos que unos tienen (las clases medias altas y altas) y otros no (los pobres y excluidos)” (Tenti, 2007: 124).

De la misma forma, se observa que este razonamiento puede tener el antecedente de las propias historias personales y de formación de los profesores, pues casi en su mayoría los maestros entrevistados provienen de familias de clase media o baja y refieren la situación económica como principal factor en la elección de la profesión, entonces entiendo que ellos mismos son producto del esfuerzo y de “muchos sacrificios”, por ello, como no creer que sus alumnos no logren hacer lo mismo. En otras palabras, a los alumnos pobres no les interesa estudiar, y el origen de estas disposiciones de acuerdo a los profesores entrevistados puede ser de orden biológico una “libre elección ética” (Tenti, 2007).

En definitiva, para los profesores el principal obstáculo para el aprendizaje es una cuestión de gustos y deseos ya que a algunos alumnos les “gusta” ser trabajadores y a otros flojos y no les gusta esforzarse, así, circula la idea que los que aprenden más son los que trabajan más, de ahí que nuevamente se corrobore también la idea de que es justo o legítimo lo que le suceda al alumno por no “esforzarse”. En síntesis para los profesores de nuestro estudio, la mitad de los alumnos que ellos identifican como con dificultades para o en el aprendizaje, **no puede** y la otra mitad **no quiere**.

De esta manera, se va naturalizando muchas de los efectos de un orden social desigual y de variadas condiciones sociales que producen a niveles individuales diferentes de “capitales culturales” (hecho de determinados lenguajes, actitudes, valores aspiraciones, intereses y motivaciones) en términos de Pierre Bourdieu y otros teóricos, que conservan un orden social particular. Desde este punto de vista, algunas instituciones escolares, (generalmente de clase media alta y alta) reciben a alumnos que “ya tienen incorporados en estado práctico no sólo las reglas que rigen el juego escolar, sino también las motivaciones y los intereses necesarios para tener éxito en la escuela” (Tenti, 2007:117). En otras palabras, la escuela secundaria como institución básica de socialización y aprendizaje sólo funciona así, es decir cumple sus propósitos exclusivamente para el grupo de estudiantes cuya familia moviliza en cantidad suficiente “los recursos y las motivaciones necesarias para asegurar la continuidad de una socialización escolar” (Tenti, 2007:118)²¹⁵. Puesto que ellos, los “bien hechos”, los “exitosos”:

[...] **Son alumnos que..., muchachos que se me da muy fácil el constructivismo, no me da dificultad**, “vamos a hacer este problema, muchachos” ¿qué vamos a hacer?, léanlo y de ahí ustedes háganlo, ellos solitos le buscan y, y luego me pasan a socializar su trabajo, me, me encuentro con cada maravilla, “mire maestra es que yo le hice así”, me dibujan unos geométricos, unos son bien aritméticos, otros son con el álgebra, pero todos llegan a uno ¿sí? **construyen su conocimiento y llegan al resultado**, es una cosa maravillosa, **ahí lo que les ponga, te resulta**, es, **son muuy trabajadores, muy empeñosos, son bien hechos**, todo quieren a la perfección este, ellos, hasta ellos sienten competencia, ¿haber cómo le hiciste?. Pero **sí cooperan, sí son cooperativos**, bueno es que mira esto, yo le hice así, y tu como? !no, no es un grupo que todo, todo simplemente les sale bien!, bueno al menos esa es mi experiencia, en **el otro grupo ¡noo!, llego motivando** “hola muchachos ¿cómo están?, “mal”, ¡yyy! no les digo no me digan eso, díganme ¡bien!, ¿porque? Miren; “que quien sabe que”, y empiezo a platicar y **pierdo un poco mas de tiempo** y ¿qué tienen?, “no quien saben qué”, ya platico, hago un poquito más el ambiente, con los otros no, con **los exitosos** llegan; “¿qué hay qué hacer hoy?, ¿qué vamos a aprender hoy?” [...] (E405MATE811).

Como resultado la categoría de estudiantes que no traen incorporado ese capital cultural y social del que habla Bourdieu y Passeron (1981) y que los profesores de mi estudio identifican de manera clara, desprovistos de herramientas cognitivas suficientes y objetivas, tienden a actuar de una manera “adaptativa, desestructurada, pasiva e instrumental” (Aparicio, s/f). En otras palabras lo que se interpreta para los maestros en manifestación de las condiciones biológicas o familiares de sus estudiantes, no es más que parte de la dinámica de prácticas desiguales e inherentes de poder (simbólico y material) en la escuela y que producen las dificultades en el aprendizaje escolar. Un especie de trayecto circular que reproduce efectos diversos y desiguales en diferentes grupos de estudiantes.

215 En otras palabras; la clase media “está más cerca del aprendizaje” (Bernstein, 1994; Apple, 2001).

De vuelta a las descripciones de los profesores acerca de sus alumnos, otro aspecto que sobresalen en sus relatos es cómo el movimiento de los alumnos es vivido o percibido como peligroso, otras veces se asocia a la pereza, a la evasión de las tareas y trabajos escolares. Los maestros frecuentemente describen a los estudiantes “difíciles” como *inquietos*, *no dejan de moverse*, traen una revolución psicológica, *son hiperactivos*, aunque casualmente para el trabajo escolar: *no quieren hacer nada*. Una maestra al comentar casos de indisciplina refiere: “[...] y le decía, tengo un alumno, no es indisciplina, el no se levanta, es callado, o sea se comporta bien en el salón, pero no quiere hacer nada, o sea no está motivado el muchacho para hacer las cosas, entonces son... son otras cuestiones no se, estee en su casa, tiene algún...yo me imagino que tiene algún problemaa [...]” (E505QUIMI112).

Desde estas imágenes e imaginarios, la *obediencia* del niño y la *tranquilidad* parecen ser el elemento más valorado en la secundaria, junto con el silencio y la inhibición en un contexto regulado o no de participación áulica. El “se comporta bien” de esta profesora, junto con variados comentarios de este tipo por parte de otros docentes sostiene lo anterior. Todos estos componentes (silencio, cumplimento, respeto, etcétera), resultan esenciales para el mantenimiento de un sistema de producción de subjetividades dentro de la disciplina (Belgich, 2006). En las escuelas donde se entrevistó a profesores, la imagen más persistente de el alumno modelo es aquel que **trabaja, obedece y participa** cuando se le solicita, pero como expresa un maestro “son garbanzos de a libra” refiriéndose a que son muy escasos (ya que *así vienen*, no se hacen o forman en la escuela).

Desde estas descripciones, puedo descifrar lo que los profesores consideran valioso de sus alumnos, a quienes les conflictúa el que sean inquietos y piden pasividad; les inquieta su rebeldía y piden docilidad y obediencia; les inquieta su flojera y piden trabajo, (aunque sea para mantenerlos ocupados como manifiestan varios maestros), no obstante y paradójicamente se les pide al mismo tiempo: “reconocerse como individuos poseedores de un sistema humanitario, con capacidades para solventar sus necesidades básicas de aprendizaje y como personas más libres, responsables y autónomas, con el sentimiento y la imaginación que se requieren para desarrollar el talento y mantener el control de sus vidas” (SEP, 2006:117).

A pesar de sus familias y a pesar de ellos mismos

Para los actores/profesores de este estudio, los indicadores de clase media, raza blanca y familia “integrada” se interpretan como representativos de todos los niños y por lo tanto los modelos a seguir. Es frecuente ver cómo los profesores definen la condición del alumno a partir de las ideas tradicionales de hogar y familia, interpretadas sobre todo, según el género y la clase social. Ello se observa claramente en el relato del profesor de geografía que presenté al iniciar esta sección (que corresponde a la tercera parte del análisis de los datos)²¹⁶. Si la familia del alumno no cumple o está dentro de los parámetros conocidos o interiorizados de una familia “normal”, “funcional” “completa”, o “integrada”, hay más posibilidades de que presente “dificultades” o “problemas” y que los profesores/escuela por tanto, no puedan cumplir con sus objetivos. En este sentido, la constitución familiar o ciertos modelos de familia parecen construirse para los maestros como problema, que a su vez produce muchos otros en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza.

216 Ver pág. 160.

De ahí, que no resulte extraño que los profesores consideren que la familia (que no cumple con su rol o que no está “bien constituida” o no tiene “buen nivel sociocultural”) y los propios estudiantes sean los responsables directos de sus dificultades y que los profesores y la escuela traten de cumplir con su función “a pesar” de la familia del alumno y de “ellos mismos” como manifiesta esta profesora:

A: Entonces este, así de manera, de manera muy general eh, ¿qué piensas acerca de las actuales políticas o de los actuales programas para atender todas estas dificultades, por ejemplo eeh la reprobación, la deserción, las dificultades de aprendizaje, aunque no hemos hablado de la deserción, hay mucha deserción aquí en la escuela? E: No, aquí en la escuela no, no generalmente... aunque algunos no sé, **algunos compañeros de la Secretaría piensan que orientación educativa y trabajo social está para correr alumnos.** Es todo lo contrario, **está simplemente para retener** a todos aquellos alumnos... digamos que mmm generalmente los alumnos que se van son de traslado y son porque situaciones familiares pero es muy raro que un alumno de aquí de esta escuela deserte por situaciones de que la misma escuela lo pida, digamos que a lo mejor al año son 2, 3 personas que es mínimo, que se vayan, es muy difícil, que, que haya deserción aquí en la escuela, a la mejor, y dicen las demás escuelas: **porque somos muy tolerantes, pero es que la función de nosotros no es correrlos, es tratar de mantenerlos a pesar de sus familias y a pesar de ellos mismos** (E905FCYE1256).

Como ya he argumentado, cuando los profesores explican acerca del porqué de las dificultades de sus alumnos para “acceder a”, o “captar” los contenidos escolares y “no reprobar” (que resulta una preocupación constante para los profesores), exceptuando los alumnos que “no pueden”, en todos los casos las causas se ubican en la condición económica y social del alumno y/o en el ambiente familiar y comunitario en el que vive. De acuerdo a ello, otra de las asociaciones de sentido común que se establece en los razonamientos de los profesores es la que se refiere a las deficiencias/dificultades para el aprendizaje y la escasez de recursos de la familia del estudiante. Diversas representaciones acerca de las posibilidades y capacidades cognitivas de los estudiantes emergen de estas asociaciones, impregnando también los sentidos de las acciones docentes en función de su trabajo con *estos* o *esos* niños.

En las narrativas de los docentes se observa una tríada casi invariable, que también de manera recurrente aparece en las descripciones más benévolas de los alumnos con dificultades:

E: Sus características son alumnos este, humildes, sencillos, este carentes de cariño, carentes de atención, están pos ya prácticamente desinteresados en los estudios, yo me imagino que pues por las situaciones que viven familiares, por comentarios de ellos mismos de situaciones de desintegración familiar estee, prácticamente ese es el problema que prevalece (E561ESPA239).

Efectivamente la tríada condición económica, carencia de cariño o atención y “familias desintegradas”, conforma una matriz de sentido dando lugar a cadenas asociativas de significados que convergen y son activadas de modo o forma simultánea y que dan origen a otros muchos razonamientos con carácter de efectos: por ejemplo de ahí que se justifique hasta cierto punto que el alumno tenga: *baja autoestima*, *falta de atención* en clase, *falta de cumplimiento* en las tareas escolares, *inasistencias* y *malos* comportamientos en el aula y en la escuela en general²¹⁷.

217 De aquí también, la tesis de que los maestros en la actualidad desarrollan un tipo de pedagogía que tiende a ser terapéutica y contenedora que pareciera intenta un gobierno de la subjetividad, y desde donde los profesores se perfilan o se visualizan como “salvadores” o “terapeutas” (ver última parte de este análisis, pág. 198).

En otras palabras, a partir de la categoría o distinción bajos recursos se estructuran muchas más *esos* alumnos; *no tienen hábitos, no tienen valores, no tienen disciplina, no tienen interés, no tienen buen vocabulario, no tienen estímulos, etcétera, etcétera*²¹⁸, lo que parece conducir a lo que muchos maestros perciben como una cultura escasa o hasta nula. Todo ello denota como plantea “la sensación de trabajar sin sujeto de aprendizaje y describe una realidad que desborda las aulas, expresada por la presencia hipotética de un sujeto que no reaccionaría como se espera ante los modelos de enseñanza” (Maimone y Edelstein 2004:46), o con un sujeto incompleto, por lo tanto es necesario construir, producir uno específico, uno que requiera asistencia y tutela permanente²¹⁹.

Finalmente como dije al principio, las metáforas del *costal* que cargan o arrastran los alumnos y la del *reflejo* o espejo son recurrentes en el pensamiento del maestro, y ejemplifica sus explicaciones de respecto los orígenes de las dificultades que enfrentan los alumnos para el aprendizaje escolar, que dicho sea otra vez, en este contexto significa en términos sencillos, el trabajo áulico y las tareas escolares.

A continuación dos relatos que ejemplifican estas metáforas:

A: Maestro, ¿qué dificultades ve usted, qué dificultades principalmente enfrenta el alumno con, con rendimiento académico bajo, con estas características que usted me dice?, ¿cuáles son las principales dificultades que enfrenta, a, tanto a la escuela como afuera de la escuela, bueno fuera de la escuela ya me dijo la situación económica, los problemas familiares y adentro de la escuela, cuáles son las principales dificultades a las que se topa el alumno? E: **Es consecuencia de lo mismo, el alumno no viene preparado para estar conciente de escuchar una clase atentamente porque está arrastrando aquello, ¿sí?** Entonces por muy bueno que sea el maestro, yo siento que esa es una de las grandes dificultades de los muchachos, **que traen un costal aquí** (imita cargar con las dos manos un costal en la espalda) **cargadote de la problemática que traen** (E262ARTE1487).

En los razonamientos e interpretaciones de los maestros en este estudio opera lo que algunos teóricos sostienen en el sentido de que uno de los supuestos más fuertes de la *omnipresente hipótesis del déficit* es la escisión sujeto y contexto, junto con *el carácter estático de los términos*. De tal forma que las posibilidades de aprender – sobre todo para los estudiantes que no tienen problemas “actitudinales o conductuales”– “quedan reducidas a capacidades que resultan un atributo, casi fijo del sujeto y cuya relación con los contextos sólo opera en términos de factores de influencia o variantes en la complejidad de las tareas que desafían tales capacidades” (Baquero y otros, 2002:11). Sin embargo para los estudiantes con dificultades para el aprendizaje asociadas más a problemas de comportamiento, disposiciones y deseos, sucede lo contrario, es decir el contexto –familiar y comunitario– es la variable determinante para el aprendizaje se produzca de acuerdo a los profesores. De ahí que los mismos autores manifiesten que no son apreciadas en su profundidad las relaciones de inherencia que existen entre sujeto y contexto ni el carácter político de las fronteras de inclusión/exclusión, o de lo que puede denominarse un “alumno común”.

218 Ver pág. 227 a lo que llamo *el gran NO*

219 Al final de esta sección planteo la tesis de con-formación de la identidad problemática o deficitaria en la escuela.

De acuerdo a las representaciones e imágenes que expresan los discursos analizados, los maestros parecen trabajar con lo que trae el niño y no con el niño en sí., en otras palabras, se tiene la idea de que si el niño no pasa por la escuela y deja lo que trae –valores, costumbres, hábitos, deseos, entre otras cosas– no es (o no será en un futuro) “nadie” o “nada”, es decir; una “persona preparada” que se pueda integrar a los procesos sociales, culturales y económicos de una sociedad. El niño/joven/estudiante queda reducido entonces al “no lugar” o a la exclusión.

Retomo nuevamente el concepto de Bernstein (2001) de sociedad pedagogizada²²⁰ que es aquella en donde la pedagogía, más que los procesos productivos, adquiere un papel central en la integración del sujeto a la sociedad, y los profesores de este estudio parecen tenerlo claro, ya que desde sus interpretaciones visualizan la meta del estudio solamente como aquella que les proveerá de un empleo futuro y por lo tanto, la capacidad de consumo y los satisfactores que pueda proporcionar el dinero. En una sociedad donde el mercado adquiere vida propia, quién consume también parece adquirirla. Por otra parte, circula la idea (y se manifiesta en ocasiones abiertamente), que si la persona no tiene empleo es porque no ha estudiado lo suficiente, (no porque no haya empleo o porque exista pero con bajos salarios), lo que tendría que hacer, para estar incluido en la sociedad globalizada o también llamada *sociedad del conocimiento*, en la que un certificado de secundaria es mucho más que sólo eso, abre las puertas a la existencia social, a la identidad laboral (o al menos es lo que desde lo social se *imagina*), en tanto se asume, que en los procesos de producción el factor que más importa es el saber.

¡Les falta mucho para ser cultos!: La violentación cultural/saberes sojuzgados

Ya en otro lugar de este trabajo analicé las premisas de los actuales modelos pedagógicos en educación básica²²¹, y dentro de ellas el papel que le otorgan a los saberes previos de los estudiantes. De acuerdo con Vigotsky, los conocimientos construidos fuera de la experiencia escolar son la base para generar conocimientos nuevos. Desde esta perspectiva el entorno social y cultural del aprendiz debe ser reconocido y valorado (Coll, 2000)²²², sin embargo, lo que parecen mostrar los relatos de los profesores es precisamente lo contrario, es decir, una profunda negación o desvalorización de la cultura, o de los *saberes previos* del otro/alumno por consecuencia de su potencial, sobre todo de aquellos que pertenecen a familias marginadas o diferentes²²³. En otras palabras, los profesores de este estudio parecen: trasladar la idea de privación material a la de deficiencia cultural y a la devaluación de la experiencia, acotando el horizonte educativo “a la producción de sujetos que estarán a la espera de la palabra ordenadora” (Duschatzky y Redondo, 2000:171).

220 Más sobre este concepto en la pág. 81.

221 Que se basan en la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Ver pág 100)

222 Aunque en el fondo sea modificado (Ver discusión págs. 97-99).

223 Al contrario de lo que sucede con los conocimientos o saberes previos de los alumnos de otras clases sociales que se convierten en una ventaja respecto del “éxito escolar”.

Si el proceso de enseñanza comienza con la desvalorización de la cultura del otro/estudiante o de la información almacenada en la memoria construida dentro del grupo de pertenencia no puede haber nivel de significación o aprendizajes significativos como se denomina desde el constructivismo al saber elaborado o aprendido, puesto que un impacto emocional negativo o neutro en el estudiante tenderá a producir una conducta evitativa o de escaso nivel emocional. En otras palabras, no puede haber aprendizaje o enriquecimiento mutuo donde el desarrollo de un tipo de conceptos se apoya en la desvalorización de otros y de los otros, ya que “cualquier pauta cultural que pretenda ser enseñada desconociendo que en su lugar existe otra valorada por quien la usa termina convirtiéndose en una imposición cultural” (Maimone y Edelstein, 2004:370).

Los estímulos que los profesores ofrecen a sus estudiantes propician respuestas contradictorias de éstos con respecto a su propio marco de referencia y las respuestas diferentes a las aceptadas por los maestros (o correctas para los maestros) se observan como desajustes o incongruencias, entonces se da una especie de estado de incomunicación entre estos dos actores, ello puede explicar la poca motivación, el escaso interés o la poca capacidad de los alumnos, lo que en general, constituyen efectos de un problema mayor y no el origen de las dificultades. Halliday (2001) cuando estudia el llamado fracaso lingüístico o escolar, llega a una conclusión similar al sostener que en el fondo se trata de un problema semiótico, vinculado a las distintas maneras en que los docentes/personas construyen la realidad social, y a los estilos de significación que han aprendido a asociar con los diversos aspectos de la misma. En otras palabras “mis significados, los recursos semánticos (como profesor) en un contexto social determinado (como la escuela), quizás no sean los mismos que los de los alumnos, o que sus expectativas acerca de los que debieran ser, lo cual puede dar lugar a “una pasmosa falta de comunicación” (Halliday, 2001: 212).

Por otro lado, en lo que se refiere a estrategias de enseñanza en el salón de clases, los profesores consideran que al citar ejemplos de la vida cotidiana de los estudiantes ya se está relacionando el nuevo saber con la experiencia previa o conocimiento previo, asumiendo que hay una continuidad entre las metas de la escuela y de la sociedad, sin embargo diferentes análisis en el campo educacional muestran que no existe tal continuidad sino una ruptura evidente (Cazden, 1991; Maimone y Edelstein, 2004; Oviedo, 2004), y los maestros pueden percibirla al grado de preguntarse el para que enseñar a cierto grupo de estudiantes, si *no van a poder seguir estudiando*, o *no van a conseguir trabajo*, o *se van a ir a estados unidos a trabajar de obreros*²²⁴. Esta percepción puede ser el origen de la pérdida de significatividad (no manifiesta abiertamente) para los profesores, quienes aparentemente experimentan un “vaciamiento” de sentido de su propia práctica²²⁵; pero también para los alumnos que advierten para sus condiciones y contexto la intrascendencia de los educativos, (como proyecto que provea dirección a su hacer cotidiano) puesto que de antemano saben que cuentan con mucho en contra para insertarse en el medio social según los ideales educativos.

Parece haber una importante contradicción a la hora de querer incorporar el “conocimiento previo” de los alumnos cuando se percibe que es precisamente esas conocimiento los que habría que cambiar para acceder al aprendizaje. Desde estas interpretaciones y sentidos, el medio de los alumnos, llega a convertirse no sólo en favorecedor para el aprendizaje sino el problema, de ahí que los estudiantes deban “superar” este ambiente:

224 Sobre todo en un contexto de crisis laboral y económica en el contexto local (ver anexo 2).

225 Ver págs. 88-91.

A: ¿Qué fue lo que más le llamó de, de ser maestro de entrar al Magisterio? E: Eh, bueno, al principio como le digo, no tenía yo una idea de eso, sin embargo ya sobre la marcha me ha llamado la atención que los muchachos eh, en ocasiones requieren eh, el apoyo y mucho sobre todo en este medio hay mucha, mmm, ¿cómo le diría?, deficiencia eh, generalmente desde el entorno familiar del alumno, que no lo, no recibe el apoyo que debería de recibir en su casa en este medio en el que estamos aquí, y yo veo que aquí justamente eh, algunos muchachos sí lo reciben, le voy a decir, algunos muchachos si reciben ese apoyo desde su entorno familiar, pero otros, eeh, en términos generales uno debe de apoyarlos y enfocarlos a **que vean la importancia que tiene el estudio para que ellos se puedan desprender de ese medio en que se desenvuelven** A: ¿Cómo es el medio aquí, maestro, cómo es el medio? E: Medio: bajo A: ¿Socioeconómico? E: En torno a, en términos generales en el entorno socioeconómico aquí que predomina en la escuela es medio bajo, hay sus excepciones, hay términos medios, general, pero lo que predomina con los alumnos es un entorno familiar socioeconómico medio bajo A: ¿Y qué, cómo llegan los alumnos, cuál es la característica de ese entorno medio bajo? E: **En términos generales el alumno trae muy poca, muy poca información de para que le pueda servir estudiar**, él, él generalmente si usted le pregunta que por qué viene a la escuela, él dice que porque lo mandan, no viene por un afán de superarse si no, de cumplir un, un mandato generalmente de sus padres pero, a veces también los padres no tienen una idea clara porque lo mandan a la escuela [...] (E205MAEC61).

[...] ahorita por ejemplo, tengo un grupo muy difícil, eh, un grupo de en la tarde muy difícil los muchachos son muy, **yo siento que su, el medio del que provienen que es parte de los problemas que ellos traen que difícilmente aceptan, que tienen que estudiar**, lo que decía hace un momento para **poder superar ese, ese medio del que ellos vienen** y difícilmente de entrada que ahorita tengo un mes pasadito con ellos, **difícilmente los puedo convencer de que tienen que eh, si quieren superar estas situaciones de las que ellos vienen**, tienen que estudiar, me comentan algunos prefectos que ese grupo en la tarde requiere hasta dos docentes **para poderlos controlar**, y solamente son alrededor de 11, 12 alumnos A: ¿Y cómo son? E: **Terribles, en cuanto a la disciplina**, a la disciplina, ¿verdad? Son terribles, pero sin embargo eso más que representar un problema para mí, es justamente un reto que me he propuesto de, **sí a uno solo logro rescatar de ahí, ya es ganancia**, eh, los demás, los que no quieren eh, yo a veces les digo: **“muchachos sí, ustedes se defienden con todo lo que ustedes tienen eh, sus costumbres, sus tradiciones, su arraigo, les digo pero, no me vean como una especie de enemigo de ustedes por el contrario, trato de ser, no su amigo porque difícilmente puede ser uno amigo de ellos, ¿verdad?, si no como alguien que quiere apoyarlos, que quiere ayudarlos a que ustedes se den cuenta primero, de que las ideas que ustedes traen a veces, eh, deben ir las cambiando, modificando poco a poco” ¿para qué? Para que ellos puedan superar las condiciones de marginalidad que la mayoría ellos poseen** (E205MAEC227).

Estas declaraciones resultan comunes en los maestros. Desde estos sentidos, lo que aprenden los estudiantes en su casa se equipara a lo que aprenden en la calle y lo aprendido en ambos es de un rango menor y perjudicial “yo siento que son conductas que aprenden en su casa o en la calle” expresan los profesores al mostrar su inconformidad por los comportamientos de sus alumnos, otros manifiestan: “Luego luego se les nota que no tienen una bonita educación en valores en casa o tienen una educación más fea” (E405MATE895). Resulta complicado que los maestros valoren los saberes previos de sus alumnos si parten de estas premisas.

Los maestros en sus discursos parecen estar anulando lo que los estudiantes traen consigo; su dignidad²²⁶, su pertenencia, y sobre todo su construcción de sujeto adquirida principalmente en su contexto familiar y comunitario. Algunos teóricos sostienen que la educación se convierte en agresión cultural puesto que al no reconocer la cultura o lo que el *otro* trae consigo opera un metamensaje: lo que yo soy, lo que traigo es despreciable, o al menos para lo otros lo es, es una especie de agresión directa al amor propio. Es así como “desconocimiento y desvalorización crean una tensión afectiva y cognitiva como obstáculo para el aprendizaje (Maimone y Edelstein, 2004:49). La tensión es vivida para el estudiante como una disyuntiva entre lo que le ofrece o dicen sus profesores la escuela y lo que le ofrece o escucha en su familia y/o en el barrio. ¿Cómo puede llamarse si no es descalificación constante la que sufren los alumnos (y sus familias) de sus creencias, formas de vida, vocabularios y otras formas de expresión?

Los siguientes son algunos ejemplos de lo que aquí he considerado violentación cultural. Al leer estos extractos constantemente me pregunto ¿quién es el sujeto al que se refiere el maestro? ¿Cuáles son las marcas para la subjetividad e identidad de los estudiantes que producen estos mensajes, que constantemente circulan en la escuela, y que en la interacción cotidiana son escuchados y repetidos por y entre estudiantes?:

- [...] ¡Los absorbe el medio! [...] (E205MAEC642)
- [...] ¡Imagínese si los papás!, pues dije yo, con razón, con razón [...] entonces digo yo: pos con razón las criaturas están tan, tan así, o sea que no tienen mucho empeño en las cosas [...] así, entonces yo pienso que a también es a parte de que los papás, cómo son, porque ya lo comprobé el a viernes, entonces ¿pos que podemos hacer por esos grupos?, si los papás, ¿vedá?, (E605ESPA770).
- [...] entonces sí los papás son así, pues que esperamos de los hijos, (E461CONA434).
- [...] Luego luego se les nota que no tienen una bonita educación en valores en casa o tienen una educación más fea (E405MATE912).
- La cultura de muchos de nuestros alumnos no aporta nada positivo. La cuestión económica y social tampoco nos favorece en nada²²⁷.
- [...] Yo siento que su... el medio del que provienen es parte de los problemas que ellos traen (E205MAEC227)
- [...] ¡Es que están tan faltos de valores! ¡no traen valores! (con exclamación de sorpresa) yo no se si se deba te digo: a su nivel, escolar, social, cultural de su familia (E362MATE711).
- [...] hay muchos muchachitos que no saben ni a que vienen ni porque vienen, vienen porque los manda la mamá o el papá, por tenerlos como en guarderías, porque saben que están aquí en la escuela y se los están cuidando y y, pero no porque ellos tengan así, la convicción “esque quiero ser alguien en la vida, quiero ser estee, Ingeniero o Doctor o... no, ni siquiera, o sea a ellos les da lo mismo si son ladrilleros o si son sirvientas (tal vez como sus padres, ya que los estudiantes de esta escuela provienen casi en su mayoría de familias pobres, con ocupaciones a decir de la misma profesora, como las mencionadas en último lugar) o que sean lo que sea, o sea, la mayoría no tiene aspiración (E105INGL558).

226 Paradójico, ya que son ellos los que intentan otorgar dignidad (ver pág 129).

227 Comentario recurrente en las reuniones colegiadas de análisis sobre las evaluaciones parciales de los estudiantes y resultados de la prueba ENLACE. Nótese el “no nos favorece en nada”. (Registro de reunión de profesores: RE6102).

- [...] una persona que por lo general tiene un buen nivel cultural, sociocultural, pues no va a tener el problema por ejemplo de ser una madre soltera, porque va a tener aspiraciones y al momento en que, en que de alguna manera procee como madre soltera se va a limitar muchas cosas, entonces el nivel sociocultural, el nivel eh, económico de, de, de las personas es determinante para sus aspiraciones, si usted proviene de una familia económicamente bien, acomodada, sus aspiraciones van a ser diferentes a las de, de una persona que no tiene ese nivel socioeconómico, dicho de, de una manera más clara, si yo soy hijo de un profesor, o soy hijo de un ingeniero, un doctor o de un trabajador del Gobierno, voy a tener aspiraciones y si soy hijo de un albañil o soy hijo de quien sabe quien porque mi madre es soltera, este, y, y, o soy hijo de un obrero, pues voy a tener otras, otras aspiraciones totalmente diferentes a, a las que me muestra una familia que está perfectamente integrada (E302GEO418).
- [...] Pues para mí, es parte de la misma cultura que tienen porque mire por ejemplo, hablando un poquito en el aspecto de las artes, yo batallo mucho con ellos precisamente porque dentro dentro mis planes tengo que elevar el nivel cultural de ellos, en el aspecto musical. Entonces, para mí es muy difícil de repente que ellos escuchen música culta como la clásica, la ópera, porque no están acostumbrados, ellos están acostumbrados a escuchar casi pura música de borrachos, así en términos coloquiales, ¿verdad?, [...], y pues desde niños, desde que ellos van tomando conciencia están escuchando esa música, esa música, entonces ahorita a ese nivel ya tienen una cultura musical muy establecida, muy apegada a ella, entonces escuchan otra situación, vamos a decirlo en ese caso culta, no les gusta, “no esa está bien fea que quien sabe cuando”, y es por la misma cultura entonces si se refleja mucho en esos aspectos en lo que es la cultura de los de los mismos padres, y del status de los padres, ahí, si se refleja feo (E461CONA237).
- Prof. (a) ¡Ayúdanos a darle dignidad al alumno marginado²²⁸!

Lo que resulta visible en estos relatos es una concepción despectiva hacia la cultura y el potencial de quienes pertenecen generalmente a familias pobres. Una correlación simple entre pobreza y dificultades de o para el aprendizaje. Una relación asimétrica de poder, unos **otros/alumnos** que son significados a partir de un de una definición de su “diferencia” construida desde un **nosotros/maestros** incuestionable. El lenguaje y los discursos convencionales de los profesores/escuela representan una cultura dominante que excluye principalmente a la juventud de clase socioeconómica baja, excepto a nivel subordinado los maestros parecen no validar muchas de las formas simbólicas o expresivas mediante las cuales se definen y son vividas la subjetividad y el *yo* de sus alumnos (Giroux y McLaren, 1991).

Al negar, inferiorizar o esencializar al *otro* en diversos ámbitos de interacción social, y no tan sólo en la escuela, refuerza su lugar subalterno y oculta el origen de esos sentidos y el lugar del “nosotros” en la reproducción cotidiana. Los procesos de construcción de hegemonía²²⁹ en los que las teorías ocupan un lugar importante, se asientan en una apropiación y resignificación de sentidos, muchos de los cuáles no son nuevos ni exclusivos de los grupos dominantes, en el proceso se requiere del otro diferente, negado o interiorizado (Neufeld y Thisted, 1999), quien a su vez cierra el círculo de la dependencia y la desvalorización al intentar reproducir los códigos y significados del *sano, integrado, normal, digno*.

228 Anuncio en el periódico mural de una escuela, más referencias en la pág. 129.

229 Término que defino más ampliamente en la pág. 132 (cita 174).

La agresión cultural naturalizada se mantiene y causa efectos totales en el proceso de subjetivación de los individuos y de conformación de su identidad, dado que los profesores no son conscientes de tal ataque, sino por el contrario, ellos consideran que brindan ayuda, contención y apoyo a sus estudiantes (Maimone y Edelstein, 2004). Esta violentación se encuentra sustentada en el supuesto de la superioridad de la cultura oficial representada por la escuela, de ahí que los profesores consideren que lo que se hace en la escuela con los alumnos es permitirles conocer algo que es mejor que lo que tienen porque ellos no tienen la culpa de haber nacido en esa familia con ‘tantas limitaciones intelectuales, económicas y culturales’. En estos mensajes se encuentra tácitamente la idea de que los maestros son o se consideran una clase diferente, los alumnos son distintos de ellos y por lo tanto, esperan una clase de conducta también diferente. Tales mensajes constituyen la mezcla a partir del cuál se forja la violencia simbólica, dado que:

Los grupos dominantes legitiman como superiores unas diferencias, otras se juzgan inferiores, pero como *todos son competentes*, las manifestaciones inadecuadas de comunicación de los considerados inferiores están en función de los contextos, la interacción, los significados, los criterios y los valores en que están inmersos, creados por el grupo dominante” (Bernstein, 1998:177).

En este sentido, el concepto de violencia simbólica acuñado por Pierre Bourdieu (1997) puede posibilitar un espacio para comprender y problematizar la construcción de las identidades problemáticas y los diversos tipos de subjetividades en la escuela, con este referente, puedo observar cómo son demarcadas posiciones y relaciones entre los maestros y sus estudiantes, y cómo son establecidas, maneras aceptadas de pensar, nombrar, ver o no ver, en síntesis, de producir sentidos de realidad y ordenes sociales determinados.

Encuentro un vínculo ineludible entre *violencia simbólica, lenguaje y hegemonía* que se observa y reproduce en la escuela como productora de subjetividad, ya que es ahí donde se fijan las fronteras (mediante los discursos y las prácticas, es decir de lo que produce significado y no sólo lo expresa) de lo “normal”, lo “esperable” para definir a un sujeto, en cuanto a sus ritmos de aprendizaje, capacidades intelectuales, lingüísticas y relacionales, no sólo se está dejando por fuera de las fronteras a numerosos grupo de sujetos con sus diferencias, sino que se están produciendo subjetividades homogenizadas.

Regreso a Bourdieu para encontrar una explicación mucho más amplia de lo que acontece en la escuela visto a través de las prácticas discursivas de sus profesores que según observo se convierten en un sistema de prácticas excluyentes²³⁰ y de autoexclusión al promover la constitución de identidades problemáticas o deficitarias en la escuela mediante el dispositivo de la violencia simbólica, que se define como aquel procedimiento de persuasión por el que la sociedad contemporánea, vía los profesores contribuye a la reproducción de las relaciones de poder y el mantenimiento de cierto orden. De esta manera, el o los alumnos llegan a interiorizar la superioridad o justicia de la cultura dominante y la inferioridad de la cultura de los grupos o individuos en desventaja o “dominados” (Bourdieu y Passeron, 1981). De esta manera:

²³⁰ En las que se reconoce la falta de conciencia de los que excluyen, de lo que están haciendo en realidad.

Al aprender a reconocer erróneamente la cultura dominante, considerándola como superior e incluso como la única cultura «verdadera», a los miembros de la cultura dominada se les inculca la adhesión a los principios de la cultura dominante o se les excluye de ella. Al reconocer la supuesta inferioridad de su propia cultura, los excluidos tienden a considerar que las razones de su exclusión se encuentran en su propia inferioridad (Littlewood, 2005:73).

Los argumentos de Bourdieu (1997) dirigen la atención hacia la escuela como un campo de juego desigual y explican cómo los diferentes discursos que circulan en la misma, construyen y al mismo tiempo exaltan una superioridad social mediante la realización de una serie de operaciones cognitivas, discursivas y evaluativas que efectúan y perpetúan las divisiones sociales, que finalmente constituyen las identidades de los individuos por medio de las categorías y distinciones aplicadas (Popkewitz y Lindblad, 2005). “Nuestros alumnos son diferentes y nos comparan con otros turnos”²³¹, argumentan constantemente los profesores al cuestionar e inconformarse ante la comparación constante que se hace de manera cada vez más frecuente y por diversos medios, con respecto a otras escuelas u otros turnos de “mejores puntajes” o posiciones desde la política evaluadora. De regreso al discurso anterior, este “son diferentes”, implica de algún modo son deficientes, les falta o carecen de cosas o atributos que los *otros/estudiantes* si poseen.

“La teoría de la deficiencia” que identifiqué en los discursos de los maestros, se puede presentar como justificación y racionalización de su fracaso o desilusión a educar a unos estudiantes vivenciados como cada vez más renuentes. Por otro lado, la tendencia a “culpar a las víctimas”, y una serie de “desventajas acumulativas” que exhiben los estudiantes en sus escuelas y que se siguen reproduciendo como se observa en el relato que a continuación se describe, no puede más que provocar diversos efectos, entre ellos, la con-formación de una identidad específica en los estudiantes: la identidad deficitaria o problemática²³² y como consecuencia de ello, la deserción (expulsión o la autoexclusión), para poner fuera de la escuela –no de manera explícita como he revisado– a aquellos elementos que parecen dificultar la homogenización de su población.

A: Este ¿Cuáles son los alumnos difíciles, en cuanto a su clase? E: **¿Difícil? ¿En que sentido? ¿En aprovechamiento, en conducta?** A: En todo E: **Son alumnos, los más difíciles son los repetidores de ciclo, de año, a los alumnos que los cambian de escuela.** A: **¿Si existen varios?** E: **Si, si hay varios, tanto son alumnos que no se han adaptado al sistema, a la disciplina de la escuela y son alumnos problemáticos.** A: ¿y que es lo que hace usted? ¿Qué estrategias utiliza, para que estos alumnos puedan integrarse? E: Primero hablar con los papas de ellos, es lo primero que hago; el primer punto es hablar con los papas, hablar con los dos juntos, o con los que los representan, los tutores; se establece una relación, se hace un triangulo; papa, alumno y escuela y el maestro también, se establecen los requerimientos, los apoyos que la institución y el maestro, solicitan a los papas, apoyos, inclusive que los metan a una pasantía, o bien son alumnos que los canalizamos, por ejemplo a Psicología, para que vean si traen ellos un trastorno en su interior; y entonces en base a eso, nosotros empezamos a trabajar, [...].(E661FCYE854).

231 Reclamo constante entre los maestros en las reuniones colegiadas. Ese “diferentes” justifica el que ellos son los que no aprenden por sus condiciones, “no vienen igual que en el turno de la mañana” o “que en la escuela X”, “que nos cambien de turno y verán”. De esta manera los docentes preservan para sí y para otros el sentido de eficacia profesional.

232 La que se caracteriza por la ausencia de sentido de la experiencia escolar por parte de los estudiantes y como consecuencia de ello de ciertas expectativas, preferencias, actitudes y comportamientos diferentes a los estudiantes con una identidad no deficitaria o problemática.

Dado este contexto y este imaginario, cuando los alumnos logran permanecer en la escuela entonces entran en escena otras formas de intervención o de actuación por parte de los profesores como la que aquí denomino pedagogía de las consecuencias o una condescendencia pedagógica²³³, con el correspondiente costo en los aprendizajes de los estudiantes que padecen la violentación simbólica en dos sentidos, uno la ejercida a través de las “reglas de la razón” que argumenta Popkewitz (1998; 2001) y aquella que es resultado de ésta, es decir; el aumento de las tácticas de control, disciplina y vigilancia en las escuelas.

A continuación profundizaré en las consecuencias que resultan cuando los alumnos no logran uno: integrarse a la cultura que defiende y valora el profesor en la escuela y dos: y cuando son despojados en cierta medida, de sus identidades e historias. Desde esta perspectiva coincido con Habermas, en que “La disputa actual en torno a las orientaciones básicas de la política escolar puede entenderse desde el punto de vista de la teoría de la sociedad como una batalla en pro o en contra de la colonización del mundo de la vida” (Habermas, 1988:525).

Identidades deficitarias, identidades problemáticas

Las instituciones educativas ejercen una enorme influencia en la conformación de las identidades individuales y sociales, las prácticas [pedagógicas y discursivas] que ahí se despliegan, pueden producir en los niños y jóvenes un 'sentido del yo' como alguien 'entendido' o como alguien 'fracasado' y esa [...] diferencia asume centralidad política. (Montesinos, 2005:192).

El discurso pedagógico y el discurso de los profesores en particular, al interior de la escuela, que marca las relaciones sociales entre alumnos maestros, no sólo construye conocimiento y habilidades que deben ser adquiridas, sino también identidades sociales específicas y junto con ello orientaciones de significados hacia los aprendices. En este sentido, cualquier reforma en el campo educativo, como la que acontece en la educación secundaria mexicana, puede ser vista como el resultado de las luchas para proyectar e institucionalizar identidades particulares:

A través del discurso pedagógico, el Estado construye fronteras entre diferentes áreas y sujetos, entre diferentes tipos de instituciones pedagógicas, y entre diferentes tipos de aprendices, ofreciendo a cada uno acceso a formas selectivas de conocimiento legítimo. Todo ello no sólo impacta sobre el currículum y las prácticas del salón de clases, sino también ofrece diferentes formas especializadas de conciencia, y así ayuda a construir diferentes identidades para diferentes categorías de aprendices (Bernstein, 2001:354)²³⁴.

233 Retomo el término de Tenti (2007).

234 Traducción propia.

La identidad es consecuente y constitutiva de lo que cuenta como realidad en un momento y lugar dado, y surge como producto de la interacción entre las nuevas realidades que van apareciendo y los principios discursivos mediante los que se halla construida tal realidad. La identidad es una especie de configuración de los sujetos/alumnos que esté relacionada no solamente con lo que hicieron, hacen o harán, sino también con lo que podrían haber hecho o pueden hacer en un futuro: “[...] la elaboración de la gente cambia el espacio de posibilidades para ser persona” (Popkewitz y Lindblad, 2005: 148). En otras palabras, los discursos y en especial aquellos relacionados con el saber o el conocimiento, ayudan a los estudiantes a darle sentido a quiénes son, quienes no son, y en qué se pueden convertir.

Mediante el discurso estadístico²³⁵ que circula de diversos modos en la escuela, por ejemplo, se determinan identidades y se forman subjetividades (al tiempo que producen “verdades”) “Los números no son simples números, “constituyen territorios de deseo y deseabilidad” concluye (Popkewitz 2001:192). Tales lenguajes son un sistema de razón en sí mismos que señalan o proveen evidencia que constituye al *rendimiento* y la *competencia* escolar, psicológica y social. Con tales constructos los individuos/alumnos y maestros, internalizan disposiciones, sensibilidades y conciencias, incorporadas en las representaciones e imaginarios sociales. De esta manera, se ordenan (normaliza) la participación y la acción de estos actores en la escuela. En otros términos; se *conduce la conducta* no sólo de los estudiantes, sino de maestros y público en general. De acuerdo al discurso estadístico, los alumnos, escuelas o maestros que sacan bajos puntajes son los representantes, la evidencia, de fallas e ineficiencia del sistema o de sus actores. Los estudiantes por ejemplo, son concebidos como sujetos *en riesgo*, que requieren algún tipo de intervención (Walter, 2004). Se comienza así, a conformar su identidad deficitaria.

Las identidades problemáticas o deficitarias como aquí les llamo, son un tipo de identidad producida y reforzada en los proyectos y programas educativos y en los intercambios comunicativos cotidianos de los profesores en la escuela. Todos ellos funcionan discursivamente como importantes dispositivos de regulación que construyen relaciones particulares al interior de la escuela y del aula²³⁶. De esta manera, cuando hablo de identidades problemáticas me refiero a un tipo de identidad específicaproducto de estas relaciones, que constituye y a la vez representa, a aquellos alumnos que son ubicados/interpretados tanto por los imaginarios oficiales como por los profesores como con *problemas o dificultades*. En este conjunto se incluyen aquellos alumnos que por alguna circunstancia no logran el desempeño (tanto académico como conductual) solicitado por la escuela, y que es probable que lleguen a formar parte del tan nombrado fracaso escolar cuyos síntomas más visibles son la deserción de los estudiantes de las escuelas o su rezago en materia de logro educativo.

235 Llamo así a todo el entramado discursivo que desde lo oficial y lo social se produce y reproduce en relación a las pruebas, indicadores, puntajes, correlaciones y otras medidas estadísticas que “muestran” o “indican” la “realidad” de alumnos, escuelas o grupos específicos. Walter (2004) señala que todo este discurso afecta adversamente a la enseñanza debido a que se puede dar que los maestros enseñen para la prueba, los alumnos estudien para la prueba (o para las recompensas), que se mantengan a grupos en clases especiales, y que se “vigile” o “siga la pista” a ciertos grupos de estudiantes, con todo ello, desde la perspectiva de esta investigadora, lo que se consigue es incrementar la deserción en las escuelas.

236 Por ejemplo, el programa de tutorías escolares que produce y refuerza las identidades sobre todo de los estudiantes con identificados como con mal desempeño escolar, que generalmente son los más pobres. Recordemos el anuncio al que hago alusión en la pág. 129.

Entre los estudiantes con altas probabilidades de no lograr los propósitos de la educación básica —en otras palabras, los *aprendizajes esperados* en la educación secundaria— se encuentran aquellos alumnos que los programas y proyectos educativos nombra como *alumnos con dificultades en el aprendizaje, necesidades educativas especiales* o con *problemas conductuales*. Para ellos, se impulsa a los profesores a desarrollar *otras* acciones pedagógicas y didácticas (SEP, 2006: 121)²³⁷. Son *ellos* los que en la escuela conforman y confirman su identidad deficitaria o problemática. Son ellos los que para la escuela y sus profesores, *no se comportan y participan responsablemente, los que no aprenden para la vida, los que parece no funciona la pedagogía y la didáctica para resolver problemas*. O en todo caso, para lograrlo se requiere desde estas concepciones, también otras identidades profesionales, otras identidades especializadas, como aquellas conformadas por los maestros de apoyo o los psicólogos escolares.

En la escuela tal tipo de identidad es una construcción simbólica, en tanto es con-formada a partir de otros agentes sociales (maestros, alumnos), los *otros* se convierten en referentes que van a ir definiendo la representación, el imaginario del *estudiante problema*. Los alumnos así incorporan una especie de membresía que permite mostrarse ante los demás y ante sí mismo de manera particular ante el *otro* que se opone. Bourdieu (1997) piensa a la escuela como espacio social con características pluridimensionales, en donde los alumnos, padres, maestros y directivos se van definiendo a partir de sus lugares en ese mismo espacio. Para otros teóricos “lo educativo formal constituye un aparato de reproducción material de lugares sociales, no solo ideológico” (Follari, 1992:76). Se aprende a distinguir “el lugar que te corresponde” y “les corresponde a los demás”, se aprende a construir discursos acerca de *sí mismo* y de los *otros*, de acuerdo a esta distinción, por lo tanto, a conformar una identidad.

El orden interno al individuo se crea mediante la formación de identidades específicas, y en la medida en que la experiencia basada en la comunidad del estudiante es irrelevante para la relación pedagógica (como lo observé y registré en la sección anterior), los aspectos de tales experiencias que informan al yo, también son irrelevantes de ahí que: la socialización puede ser profundamente traumática, tanto para aquellos que la desean, pero que no adquieren una identidad “normal”, “sana” o “adaptada”, como para la mayoría de aquellos para quienes la adquisición de una identidad se hace rápidamente irrelevante, en un mundo en constante cambio (Bernstein, 1994).

El concepto de identidad problemática o deficitaria que en este trabajo se formula, está relacionado con el de identidad negativa que algunos teóricos educativos definen como “la suma de todas aquellas identificaciones y fragmentos de identidad que el individuo tiene que reprimir dentro de sí por resultar indeseables o irreconciliables, por medio de la cual individuos atípicos y minorías marcadas son forzadas a sentirse diferentes. En el caso de crisis agravadas, un individuo o incluso un grupo, puede perder esperanza de poseer la habilidad de convertir esos elementos negativos en una identidad positiva” (Erikson, 1970: 733).

237 Entre ellas los programas de tutoría, asesoría y orientación (SEP, 2001).

En este sentido, en la escuela los estudiantes a los cuales se les asocia con carencias y además son negados en sus propias experiencias, valores, costumbres y trayectorias, pueden resignificar negativamente su identidad y adaptarse al orden escolar o como sostiene Bourdieu (1997) y otros teóricos, buscar mediante actos de rebeldía, violencia (o pasividad) que tienen más un valor en sí mismos que por los beneficios que procuran, “un medio desesperado de existir ante los otros, para los otros, de acceder a una forma reconocida de existencia social o simplemente, de hacer que pase algo, que es mejor que no pase nada” (Bourdieu, 1997: 264)²³⁸. Lo anterior, suele conformar un círculo vicioso, que reafirma la identidad problemática o deficitaria y con ello, la pobreza de los aprendizajes escolares para una gran cantidad de estudiantes.

Las aulas, sostiene Bernstein (1998:55), “siempre han sido objetos de numerosas descripciones, incluyendo sus funciones de justificación de algunas identidades y de negación de la justificación de otras”. La escuela constituye un espacio privilegiado para la construcción, distribución y cambio de las identidades de todos los sujetos que la constituyen, mediante la transmisión de mensajes ideológicos y no sólo como trasmisora de destrezas y conocimientos de diversos tipos. Por ello, sostengo que la violencia simbólica, expresada en la desvalorización de las familias, los saberes y la cultura en general de algunos alumnos, de la que hablé en la sección anterior, produce y reproduce identidades y formas de conciencia diferenciadas, y desiguales, el discurso, las narrativas de los maestros sobre sus alumnos, en especial los identificados con problemas para el aprendizaje son efectivos; producen “efectos” (marcas) en los estudiantes, a quienes observo en este estudio, inmersos en un universo discursivos estigmatizantes y escépticos, que les invita a identificarse y pertenecer a proyectos y a grupos específicos, desde donde la interpelación puede resultar, más exitosa por la capacidad de operar en el lugar de la falta, de la carencia (Duschatzky y Redondo, 2000).

Desde la condescendencia pedagógica a la (auto) expulsión y otras formas de resolución de “los problemas”

Cuando los maestros, trabajadores sociales y los psicólogos escolares logran que los niños con bajos rendimientos escolares adquieran conciencia de “sus límites” están produciendo un acto de imposición de una mirada sobre sí mismos. Más aún, esta violencia es por lo general invisible, porque tal acto se transforma en una relación desinteresada entre profesionales y niños, casi siempre involuntaria en sus efectos y llena de buenas intenciones (Sipes, 2003).

No dudo de estas intenciones en los maestros entrevistados para este estudio, yo misma formo parte de este colectivo y de estos razonamientos y actuaciones, sin embargo ello no debe ser motivo o justificación para no explorar en el mundo concreto de la escuela, y en especial para analizar cuál y cómo es nuestra participación en el proceso de construir/configurar a los sujetos concebidos como “con dificultades” o con “problemas para el aprendizaje”. Para realizar lo anterior, tengo siempre en mente que los profesores entrevistados son parte de entramados discursivos que promueven las políticas educativas actuales y que influyen en la redefinición de los términos mediante los cuáles nombran, comprenden y tratan las experiencias e identidades de sus estudiantes, sin esta premisa resultarían poco comprensibles “sus tomas de posición” como les nombra Pierre Bourdieu.

238 Citado en Tenti (2007:44).

Uno de los efectos que producen los imaginarios de los profesores con respecto a estos alumnos y que ya sostuve anteriormente es la construcción de una identidad, que por un lado provee para *sí mismo* un sentido propio de carencia y por el otro, una identificación para *los demás* de ser un sujeto/alumno con diversos déficit o problemas, lo que conduce que se de en la escuela la expulsión²³⁹ o la propia *autoexclusión*²⁴⁰ de la misma. En los discursos de los profesores se producen deslizamientos de sentidos, que quitan responsabilidad del profesor en estos procesos, es decir, se racionaliza que no es la escuela la que conduce a que se presenten estos eventos (exclusión o autoexclusión) sino la resistencia activa de aquellos que se oponen o de quienes finalmente no parecen estar dispuestos al estudio.

Para evitar “que el alumno se vaya”, o con el afán de “intervenir” en la problemática detectada, los profesores manifiestan realizar diversas estrategias y acciones²⁴¹, a continuación muestro y examino algunas de ellas.

Cuando se interrogó a los profesores sobre qué acciones implementaban cuando identificaban que sus alumnos o alumnas presentaban dificultades o problemas para el aprendizaje escolar, (para ellos expresado en la reprobación o baja de calificaciones, incumplimiento de tareas escolares o mala conducta), las intervenciones más comunes según manifestaron, era hacer que “el muchacho tome conciencia de su problema”, o como plantea un profesor: “muchos de los problemas se resolverían si las familias les hacen ver las bondades del estudio” (E205MAEC710)²⁴². De ahí que desarrollo en este trabajo, la tesis de la *pedagogía terapéutica* y la *pedagogía de las consecuencias*, expresadas en la frase: *por tu propio bien*. Desde esta idea, son diversas y variadas las estrategias para “hacerle ver al muchacho” y a su familia que la importancia del estudio y sus beneficios, y las consecuencias de no “aprovecharlo”, ya que definitivamente desde la cotidianidad escolar parece que:

E: Eh, lo que más puede dar resultado es que el alumno se convenza de que él tiene que hacer por él. Todo lo demás eh, difícilmente da resultado [...] yo hago lo que puedo con he mis alumnos, verdad?, tratando de decir: “señores la solución para sus problemas son ustedes mismos y sus familias, lo que no hagan ustedes por ustedes y sus familias, por ustedes, difícilmente lo van a encontrar, eeh, en otro lado”. ¡Claro!, hay apoyos, hay apoyos, hay lo que usted guste y quiera, pero, tiene que..., el que lo tiene que empezar a buscar es; el propio interesado (E205MAEC905).

En este sentido, he nombrado a la práctica pedagógica que desarrollan los profesores en general, pero en especial con aquellos alumnos identificados por ellos mismos *con problemas*, como pedagogía terapéutica y pedagogía de las consecuencias. Este tipo de prácticas se constituyen en un poderoso dispositivo escolar que promueven la autorregulación o la coerción de los estudiantes, especialmente de aquellos identificados y nombrados como carentes o problemáticos.

239 Presentando generalmente su expulsión como una autoexclusión o elección personal (Littlewood, 2005) (de los que aparentemente no están dispuestos. Ya que “se les invita a abandonar la escuela” (comentario de una maestra y registrado en el diario de campo), se les ‘abre el camino ya para que se vayan’ (E962TS932), o se le ‘hace la lucha para que se vayan’ (E602ESPA469).

240 Que se puede presentar cuando “objetivamente” los estudiantes ven que “no tienen futuro” ya que el mismo presente fuera y dentro de la escuela es incierto y se vive en situaciones “problemáticas”, la idea del sacrificio y el esfuerzo parecen absurdas e impensables, para qué seguir ante un futuro prometido o que “esta por venir” (re-presentado la mayoría de las veces por sus profesores) cada vez más lejano. Para una aproximación más profunda de estos efectos ver a Littlewood (2005).

241 Estrategias que cada profesor parece implementar por su cuenta, es decir, de manera aislada, sin una estrategia global y colectiva.

242 Para otros maestros la solución oscila entre dos intervenciones: pedir ayuda a personas especializadas, generalmente psicólogos, o que se tomen medidas más estrictas en el control de las conductas de los estudiantes.

En el párrafo siguiente me propongo profundizar un poco más en estas modalidades o formas de trabajo de los profesores en cuatro escuelas secundarias de la entidad, que resultan de los sentidos y significados que le son atribuidos a los estudiantes, a la enseñanza y el aprendizaje escolar así como a los “problemas” que detectan en este proceso.

Entre la pedagogía terapéutica y la pedagogía de las consecuencias.

Ya en otro momento de este trabajo he revisado la tesis de cómo la práctica pedagógica desarrollada por los maestros en las escuelas puede adquirir una modalidad terapéutica, por su vínculo con el *control simbólico*²⁴³. Sin embargo, aquí le doy otro sentido a esta concepción y aunque considere que la práctica de los profesores tome los rasgos de la modalidad terapéutica en los términos de Bernstein (1998), igualmente considero que esta se ha transformado en terapéutica dadas las interpretaciones y significaciones actuales con respecto a los estudiantes y con respecto a los objetivos educacionales que se promueven en la actualidad. De acuerdo a ello, la práctica pedagógica adquiere este sentido es decir *terapéutica*, sobre todo por que el profesor recurre cada vez más a diversos dispositivos y recursos de seducción para lograr que los estudiantes por un lado “cumplan” con el trabajo y normativa escolar (y ante las actuales exigencias de cobertura y eficiencia, no deserten ni reprobren), y por el otro introyecten que para tener éxito en la escuela –y la vida– deben desempeñarse de esta manera.

En este sentido, sacrificio y esfuerzo son altamente valorados en la escuela, el estudiante debe interiorizar que si no hay esfuerzo “nunca será nadie en la vida”. La práctica pedagógica terapéutica se apoya en las prácticas de motivación²⁴⁴ y en la conformación de vínculos relacionales con los alumnos, de esta manera se puede crear una mentalidad para *el aprendizaje constante*. Este tipo de práctica resulta para algunos maestros difícil o conflictiva, ya que no corresponde con la omnipotencia del maestro y con sus mecanismos tradicionales para mantener la autoridad. Una profesora relata una experiencia con un alumno con dificultades y menciona los requerimientos por parte de sus superiores para lo que aquí llamo *práctica pedagógica terapéutica*, en la que el profesor se convierte en el salvador, el que *rescata* o el que *ubica*: además, de aquel profesional que se centra cada vez más, en el cómo y menos en el qué.

243 Ver pág. 128.

244 Ver pág. 128.

A: ¿Por qué muchos maestros se quejan últimamente de, de que no pueden tener el control, de qué los muchachos de ahorita son indisciplinados, gritan mucho, no cumplen ¿Que, qué piensa de eso maestra? E: Pues será que está faltando autoridad aquí en la escuela, por parte de todos, como, a lo mejor pueda ser, no sé si tenga la razón, pero este, eh, **con eso de que ahora con..., al muchacho no se le pueda regañar fuerte porque se traumatiza**, el muchacho no...,yo digo que por eso porque pues **ya no podemos casi ni voltearlo a ver**, porque nosotros somos los que estamos mal, entonces será por eso?, que ya no apretamos como antes A: ¿Se necesita apretar? E: Pues se me hace que sí estamos soltando, demás, como en el caso que le digo, yo no hice nada y dije bueno, de **todas maneras nos estaba dando problema, el, él, estaba en su mundo**, pero pues mira después de que, de que, como se portaba él, que trabajaba y todo, dije ni le busco ahorita, para la otra, “oye no trabajaste”, “¡ándale! ponte a trabajar, haber qué haces”. **Pero ya casi anda uno rogándoles a los jóvenes, porque ya no puede uno ni levantarles la voz ni nada porque se traumatizan porque ¡nooo, nada!** Será también por eso, ¿no?, que los jóvenes se han sentido ya como que todo, como que ya no nos tienen mmm, pues no será ¿miedo?. Pero yo me acuerdo que cuando yo estaba en la escuela, nooo, oiga que nos fuera a llamar la atención el maestro o que fuera a llamarle a mi mamá, mi mamá me mata, entonces yo estaba atenta. Pero hasta cierto punto dice, uno, se esforzaba, ¿no?, se esforzaba porque si no le iba a ir mal. Y **lo que se trata ahora es que el muchacho esté contento en la escuela, esa es una de las cosas; que al muchacho le guste venir y sí lo vamos a estar regañando, si vamos a esto lo otro no sé, pues el muchacho no va a venir con gusto y lo que nos están machaque, machaque, machaque es que el muchacho debe de estar a gusto, el muchacho debe de estar feliz en la escuela, que inclusive el, los contenidos y todo lo que nosotros le podamos enseñar es un mero auxiliar porque el muchacho para lo que tiene que venir es a, a, a sentirse seguros de sí mismos, aprender a resolver problemas de su vida, verdad?**, que ya como, **como que nos sirva eh, las clases para poder nosotros encaminar a ser útil en la vida y feliz, ¿verdad?**, pero realmente **que ya el muchacho no debe de venir forzado a la escuela, el muchacho no debe estar triste en la escuela, el muchacho debe de ser feliz** A: ¿Es un gran reto para el maestro? E: Dificilísimo, pero es lo que nos, nos, como le digo **como machacado**, veda, “el muchacho debe de sentirse a gusto, no sé, feliz en la escuela”, tal vez sí, sí tengan razón, pero **para nosotros sí es difícil** porque ya ¿cómo? aprieto después al rato nos..., como le digo ya todos se andan desbocando porque no se me vayan a, a, a perder de que ya no quieran venir o esto o lo otro, no es tanto el que, el perder el muchacho eh, por número de alumno, sí no de que es muchacho que **al rato se va a perder, allá afuera, ahora delincuente**, etcétera, etcétera, **porque no tuvo más escuela** y hasta cierto punto dice uno: yo contribuí a que, a que ese muchacho se pierda, entonces ¿qué tengo que hacer?, como le decía hace rato con lo de la reprobación, oye mijo que esto que lo otro, ¿no le digo?, **salvé** como 6, 5, 6 muchachos **por no reprobarnos** pero **hay tengo yo que andar rogando** ¡cómo!. Yo en mi muy particular punto de vista, digo; **el muchacho es el que debería estar interesado en no reprobarnos, no yo en ver a quien ando rescatando** (E502INGL990)²⁴⁵.

El anuncio escolar que señalaba: *“profesor ayúdanos a darle dignidad al alumno marginado”*. Programa de tutorías escolares, se entiende más en el marco de una práctica pedagógica con rasgos terapéuticos, que hace énfasis en lograr más ciertas disposiciones y deseos en los alumnos y menos en el aprendizaje de conocimientos abstractos y complejos²⁴⁶, sobre todo en aquellos alumnos que no cumplen con las expectativas de los maestros en materia de comportamientos y desempeño académico, como argumenta una maestra de una escuela con alumnos “pobres”:

245 Aparece en el discurso cierta exigencia externa para lo que la maestra llama “salvar”, en este sentido, se identifican voces de discursos oficiales que le anteceden.

246 Desde las representaciones de los docentes *Ellos* son mejores para aprender oficios o “aprenden haciendo”.

[...] porque lo único que a *ellos* les hace falta es un poquito de atención, un poquito más de cariño, un poquito de otras estrategias por cuales entrar. *Ellos* no, no... por gritos, *ellos* no por golpes, ellos no por estee... insultos (como comenta lo hacen sus familias), *ellos trabajan bajo otras formas de apoyo, de cariño, de estee...* **tú eres bueno, tu eres inteligente, hee... tú eres capaz, no porque tienes esto tú eres menos que éste. Entonces, así se logran la mayoría de las cosas con ellos** (E905FCYE392).

La mayoría de “las cosas” que se logran desde los discursos analizados tienen que ver con obediencia, participación –regulada– y responsabilidad, o dicho en otras palabras, *dignidad*. Los *otros*, los alumnos no carenciados, no parecen necesitar tales discursos y refuerzos.

Otros rasgos de una pedagogía terapéutica los observo más claramente en las reuniones que en una escuela²⁴⁷ se implementaron para tratar de solucionar la problemática de reprobación, ausentismo y conducta. En ellas se enfrenta a “estos” alumnos con el grupo de profesores, para que el estudiante acepte o reconozca su problemática y se comprometa al cambio²⁴⁸. Una maestra relata la experiencia:

E: ¿Por qué, se le pregunta al joven por qué?, ¿por qué no tuviste buena calificación? A: ¿Es la primera vez que se hacen esas reuniones de ese tipo? E: Si porque no había, sí, no habíaa..., eran unas reuniones que no agarrábamos a los muchachos y no se hacía nada de todas maneras, nada más perdíamos el tiempo, este, ya se platica con el muchacho ¿qué te pasa, por qué este, qué te pasó o cómo te sentiste o por qué... A: ¿Están todos los de un grupo que reprobaron o uno por uno? E: No, todos los de un grupo que reprobaron, por ejemplo del A, 3, 4, uno reprobó Español, uno Matemáticas, uno Biología etcétera. Entonces este, por ejemplo con el que yo reprobé (ruidos), les tocaba platicar con él, ¿verdad?, se hizo como un compromiso de ellos con uno y con las autoridades de la escuela a, a tratar de mejorar, ¿verdad? Y ellos decían que reprueban pues porque no le echan ganas o porque tuvo problemas, o porque estuvo enfermo o ¿quién sabe por qué, verdad?, pero inclusive se les trató de darles confianza en esa reunión de que no era un regaño si no para poderlos ayudar, **darles la confianza**, porque a veces tratamos de disfrazar nuestras flojeras verdad, que porque me enferme ¿verdad? que porque lo que usted guste. **Ahí podía decir el muchacho que “porque no, por qué no le eche ganas”, verdad?, (ruidos), y entonces le decíamos; “¡sí se puede!, ¡échale ganas!, ¡mira: la maestra te ayuda!, esto y lo otro”**. Tratar de apoyarlos, haber si resulta, porque es la primera vez que se hace... A: ¿Va a haber otra en enero? E: Sí A: Bueno ojala y pueda yo estar. E: Haber sí esos muchachos haber si no vuelven a estar aquí (en la reunión, frente a los profesores), ese es el objetivo de que no vuelvan a estar ahí (ruidos, risas), A: ¿y usted cree que no? E: quién sabe, quien sabe (risas) E: pero ese es el objetivo, ¿verdad?, de que, de que el muchacho **se comprometa y que pues sea sincero con él mismo y, y diga “pues por tal, por equis causa y pues voy a echarle ganas” o de plano decir; “no puedo”** A: ¿y en caso de que diga “no puedo”? (Ruidos), (risas), E: pues no sé. Porqué ninguno dijo, pero era, era permitido todo, ahí era permitido todo sin, sin un regaño, lógico que una llamada de atención: “oye pues que pasa” ¿verdad? “sí, sí puedes mira, si en tal clase pasaste con ocho y acá por qué te sacaste un cinco, si no pudieras no te hubieras sacado un ocho en tal materia”. Si, si se me hizo bien A: ¿Qué fue lo que mayormente dijeron los alumnos? E: “no le eche ganas”²⁴⁹ (E502INGL1413).

247 Del grupo de las “mejores escuelas”.

248 Otros relatos parecen sugerir de que si el estudiante al menos reconoce “se queda”.

249 En este escenario y bajo estas circunstancias cabría preguntarse ¿podrían haber dicho otra cosa los alumnos? “si desde la institución escolar no se hace lugar, un lugar vacío para que la subjetividad pueda advenir, sino que este espacio esta lleno de sentidos del imaginario evaluador, es posible que sólo pueda ocuparse el lugar asignado” (Rattero, 2002:51).

Por otro lado, dado que lo que se puede obtener en el futuro cuesta y se puede perder en cualquier momento, todo depende del desempeño de los sujetos, entonces, es necesario demostrar constantemente el “saber ser” (pobre trabajador, estudiante, responsable, etcétera) y el saber hacer (estar en el grado que le corresponde, en la edad física y mental adecuada, constatar cierto tipo de rendimiento, cumplir reglamentos, etcétera), para pertenecer o convertirse en beneficiario del bien educativo (Duschatzky y Redondo, 2000). Desde aquí que diversas imágenes identitarias surjan como vía la articulación de significados que realizan los profesores y que finalmente implican imaginarios colectivos articulados siempre a una visión de *estar siendo*, que connotan las expectativas y los deseos que los maestros y la sociedad en general consideran “sanos”, “normales” o “naturales”.

Este tipo de prácticas contribuyen a la construcción de sujetos/niños y adultos, que permanentemente necesiten tutelamiento. Bernstein (1998) concluye que el discurso pedagógico actual tiende a conformar identidades terapéuticas, en la medida que los individuos deben de apropiarse y manejar una serie de recursos para poder dar un sentido y una coherencia interna a sus experiencias; en este caso, les ayuda a sobrellevar un doble imperativo, por un lado, el continuo mejoramiento y por el otro, una estima/ permanente de sí mismos. Todo ello a pesar de las condiciones materiales y objetivas carenciales en las que habiten o a las que se enfrenten.

En otras palabras, la identidad terapéutica contribuye al *gobierno de sí mismo*, al autodisciplinamiento moral, un sujeto que se sienta responsable e interventor de su propio destino. Estas identidades contienen un fuerte *autosellado* de autonomía y narcisismo (Bernstein, 1998), y en ese sentido pueden diluir la formación de un sujeto político y colectivo (Duschatzky y Redondo, 2000). Los profesores de esta manera, lo que hacen inconscientemente –más que compensar dificultades o reparar desigualdades–, es construir discursiva y materialmente a los estudiantes, desintegrando poco a poco en la escuela el vínculo social que los une o los puede unir.

No sólo estoy de acuerdo con la perspectiva de identidad terapéutica, sino que sostengo que para la conformación de este tipo de identidad se requiere una pedagogía terapéutica como la que he explicado párrafos arriba y cuyos rasgos observo en las prácticas pedagógicas de los profesores en este estudio. Por otro lado, a la *pedagogía terapéutica* también la llamo *pedagogía de las consecuencias*, ya que igualmente se apoya en la premisa de que el alumno tiene que cambiar y puede hacerlo, únicamente es “cuestión de actitud” como expresa este profesor:

Pues es la actitud, la actitud del propio alumno porque aunque el maestro sea insistente este o por muy eficiente que sea el maestro, si el alumno, **si el alumno trae la, la actitud y la aptitud para hacer las cosas, a veces ni utilizan al maestro**, porque eeh..., hay alumnos que vienen y **cuando demuestran una actitud y la aptitud, las ganas de aprender, de estudiar, rebasan al maestro**, lo rebasan en cuanto a, a la dinámica, **en cuanto a trabajar y en cuanto a buscar y a investigar**, en cuanto a todo, pero realmente cuando nos encontramos a que el alumno, no trae esa actitud para aprender o no le interesa, o viene obligado por sus papás, pues no, **no se puede trabajar, no quiere trabajar [...]** (E461CONA1103).

Con la frase “por tu propio bien” se puede resumir la *pedagogía de las consecuencias*, cuyo principal dispositivo son las prácticas de motivación de los estudiantes y un sistema de premios y castigos. Desde esta pedagogía los profesores tratan de persuadir al joven de tomar *el buen camino* o de *enderezar* su rumbo mediante estrategias como las que expresa esta otra profesora: “les planteo las situaciones de su comportamiento, ¿verdad?, bueno si tú te comportas así, esto va a pasar, si te comportas de la otra manera vas a ver que te va a pasar esto, entonces tu que escoges ¿verdad?” (E305TAQO545).

El adentro del afuera y la condescendencia pedagógica

Otra de las formas de intervención ante los problemas que presentan los alumnos que son percibidos con problemas que dificultan el aprendizaje escolar, y tal vez la más recurrente, frente a las exigencias de atención y no exclusión de estos niños, sustentadas en diversos programas educativos, y el mandato de no reprobar a los alumnos (o hacer lo posible por que permanezcan en la escuela) es la *condescendencia pedagógica*.

El hecho de que los maestros tengan las creencias que ya he planteado en secciones anteriores de este trabajo y que de alguna manera desvalorizan los saberes, cultura y potencialidades de los alumnos, y que estas creencias se vean reforzadas por los diversos discursos disciplinarios –como el discurso psicologista– y de política educativa que pone énfasis en los programas compensatorios para estos niños²⁵⁰, envía el mensaje o hace que los maestros se vean: “[...] inclinados a adecuar los objetivos y las estrategias de enseñanza/aprendizaje a “la medida de las posibilidades” reales que les ofrece la situación. En consecuencia, tanto el programa como los sistemas de evaluación tienden a redimensionarse y a volverse menos ambiciosos” (Tenti, 2007:145). Puesto que a *estos* o a *esos* niños no se les puede exigir lo mismo que a los alumnos de colegio, de la mañana, del medio urbano, de familia normal, (con aspiraciones normales), sanos, etcétera, etcétera (en otras palabras uno que no vive en la marginalidad).

Esta forma de actuación constituye un procedimiento de exclusión menos explícito o menos dramático de exclusión del conocimiento Tenti (2007). Baste recordar lo que dijo una maestra de apoyo en una de las secundarias, al relatar cómo abogaba o intervenía ante los maestros por un alumno con dificultades, en el sentido de que “él saldría adelante con el apoyo de su familia y el apoyo de aquí de los maestros ¿sí?, pero no tanto para que aprenda, sino cordialmente integrándose²⁵¹ (E202APOY555). Yo le llamaría a esto y a lo que relato en los siguientes párrafos, un *estar afuera* en la propia escuela, o en otras palabras, *el adentro del afuera; educación pobre para estudiantes pobres* o con “alguna problemática”: un resguardo parcial y temporal de la intemperie y del margen (Duschatzky y Redondo 2000).

250 Generalmente de poblaciones vulnerables (SEP, 2006).

251 Ver extracto completo pág. 166.

En el imaginario de los profesores parece cumplirse la premisa que sostiene que es mejor una *pedagogía condescendiente* que retiene a un programa ambicioso que expulsa (Tenti 2007). Algunos teóricos educativos concluyen que hay un tipo de fracaso escolar tolerado por la escuela y sus maestros, quienes quedan entrampadas por “el discurso que gira alrededor de la población como causante de aquél, por lo tanto se baja el nivel educativo, aunque se busca la forma de cumplir con los objetivos escolares” (Tresols, 2003:114). En la práctica, los profesores ante las exigencias oficiales de no reprobar y de frenar la deserción, en conjunto con otras medidas de evaluación de las escuelas, los maestros y los estudiantes, parecen ambicionar el mínimo cumplimiento de éstos. El siguiente discurso del siguiente profesor muestra el contexto en el que “se ve obligado” a “poner una calificación” a sus alumnos:

A: ¿Aunque en artes se aplican evaluaciones, vienen de otras instituciones aquí a aplicar evaluaciones, generalmente en otras materias, verdad? E: Sí, si pero, eeh, ¿usted dijo **del promedio del maestro de uno de maestro**? Pues en lo que perjudica es en que, en que **hay alumnos que no vienen y a fuercitas se le tiene que dar su evaluación**, entonces este..., nosotros **cómo queremos tener un buen promedio aunque, aunque, luchemos, y depende de grupos** pero hay, hay grupos donde, y todavía en la tarde, que, que de repente ya hay hasta cinco alumnos que no vienen y **a fuercitas que le tiene uno que dar su califica su, su pase**, porque **a nosotros también, también nos prohíben reprobar por montón, dicen: “porque usted está reprobado”, ¿sí?**, pero, bueno, ese sería un caso especial no?, pero de todos modos **a nosotros nos repercute en, en nuestro porcentaje de, de rendimiento por decir algo** (E705ARTE825).

Dos maestros al igual que la mayoría de los entrevistados, argumenta que las dificultades para el aprendizaje provienen de los múltiples problemas que enfrenta el alumno en el medio social y familiar y ante la pregunta de qué es entonces lo que puede hacer el maestro con *estos* alumnos, sostienen:

A: Entonces en, en estas condiciones y en este contexto, ah, ¿pues qué le queda hacer al maestro, qué le queda por hacer?, porque generalmente van a llegar muchachos con, con bastantes dificultades familiares y al parecer cada vez la situación se está recrudeciendo, más en este Durango, mágico E: Hacer todo lo posible por sacar adelante a los muchachos, **de ser posible no reprobar**, ¿sí?, con que ellos ya hagan **un trabajito**, con que *ellos* sean **disciplinados en clase**, con **que intenten hacer las cosas**, yo creo que con eso debemos de darles pa delante ¿sí?, y hasta ahí, tal vez el día de **mañana sean otros**, inclusive hay cambios muy marcados de un grado a otro, hay muchachos muy buenos en un grado y cambian en otro grado y hay muchachos que tienen muchas dificultades en un grado y en otro ya dan un cambio muy radical, a la mejor se les terminaron sus problemas que tenían [...] (E402MATE 861).

Hay una gran cantidad de evidencias de esta forma de actuación de los profesores; es decir de una *pedagogía condescendiente* o tolerante. En las diferentes entrevistas realizadas para esta investigación distingo rasgos de ella, aunque expresada de diferentes maneras. Por ejemplo, es muy común escuchar las frases entre los profesores: “con que uno aprenda”, “me doy por bien servido”, “si saco al 50% con esta metodología ya es ganancia”, o como este profesor:

Le voy a hablar de otra situación hee de un plan que... uno dee como? Como que... adopta un alumno, algo así no no recuerdo como se llamaba esa esa o ese... A: programa E: Programa. Mandan los de la SEP de aquí de Durango, esa, esa convocatoria y ¡oigan!; esta perfectísima, con cifras estadísticas, pero eran inverosímil los (no se entiende). Pero bueno uno tiene que hacer su labor, **ya yo siempre he dicho que con que salga un chavo ya ya la hacemos, ya ya vamos de gane ¿verdad?** Que hasta yo quisiera cambiar a todos verdad, pero bueno siempre se ha dicho que es imposible tener un un grupo modelo, **pero si se da al menos uno....** (E361MATE889).

Con los alumnos que parece haber menor condescendencia, al menos de manera explícita, es con aquellos con problemáticas conductuales y actitudinales, es decir “cuestiones que dependen de ellos”. Por otro lado los alumnos que según las lecturas de los profesores poseen “dificultades de aprendizaje” la condescendencia pedagógica es mayor dado que “no es cosa de ellos”, y dado que el trabajo con *ellos* supone un “trabajo extra”, (el trabajo pedagógico que pudiera o pueda realizarse con estos alumnos no es visto como parte de las actividades que el maestro debe desempeñar cotidianamente), entonces hay que *irlos pasando*. Desde esta perspectiva la labor pedagógica es más una labor que depende de la buena voluntad de los profesores, “por humanidad” como plantea un maestro al hablar de una alumna que “no podía” aunque se esforzaba por aprender”, por lo que “la apoyamos para darle su calificación aprobatoria” (E361QUIM723). Además si ya no van a seguir estudiando, que sentido tiene el que aprendan conocimientos a nivel abstracto, “son mejores para las actividades manuales y prácticas”, “que aprendan un oficio” como sostiene esta trabajadora social escolar cuando se le interrogó acerca de las estrategias o trabajo con *estos* alumnos:

E: No, por ejemplo se habla con algunos maestros que dicen: es que este muchacho como que no aprende, se le dificulta, **entonces ya se les explica que tiene limitaciones pero que le hecha ganas**, este, que se haga lo posible, ¿verdad? Porque... hasta donde él pueda ¿si?, y ellos (los maestros) están avisados y pues hasta donde se puede ¿si?, **los van a ir pasando** ¿si? Pero son muchachitos que ya de aquí de secundaria, pues yaa **es difícil que entren a bachillerato, pues más bien enseñarles un oficio**, ¿verdad? (E962TS811).

Los alumnos entonces no son pensados por sus profesores como *constructores de conocimiento* sino como receptores de altruismo y ayuda. Los profesores de estas escuelas hablan y exigen cambio conductual y actitudinal de parte de sus alumnos o de sus padres, antes que de proyecto y trabajo pedagógico, hablan de “pase” antes que de aprendizaje.

E: Nosotros vamos a hacer hasta donde sea posible, nosotros hacemos hasta donde es posible entenderlos, apoyarlos, tratar de que ellos vayan adelante con su eh, notas académicas **por lo menos en seis, maestra, de aunque sea, digamos de panzazo** A: ¿Son bajas las calificaciones, maestra? E: Son bajas, aunque **sea seis con esos alumnos**, totalmente con problemas, para que **saquen por lo menos la secundaria**, porque ya cualquier trabajo, solicitan la secundaria y entonces sí es mejor que **ellos lleven un papel que los avale** porque si requieren un día de pronto ocupar un trabajo eh, no se vean eh, impedido de poder ganarse la vida en este medio, si es que ya no van a seguir estudiando, porque muchos en este medio le digo que ya si no tienen atención con sus padres, ¿tendrán atención para seguir estudiando? [...] (E902BIO567).

Pedagogía terapéutica y condescendencia pedagógica: un ejemplo más claro

E: Entonces para mí la Reforma ha sido maravillosa, difícil aprenderla, ¿verdad?, inclusive la metodología está difícil, será porque tenemos poco con ella, verdad?, pero ya que le vayamos hallando, a mí se me hace maravilloso, **se me hace que el muchacho se siente más, más libre también de, de opinar, de hacer, de decir** A: Maestra... E: **y decir que su opinión vale, cuenta. Su trabajo aunque esté mal, un esfuerzo que se le va a tomar en cuenta** A: ¿No hay mucha reprobación? E: Bueno al menos en mi materia, mínima, mínima, creo que ahora en el bimestre pasado reprobé uno, tengo todos los primeros y todos los segundos y en la tarde tengo dos, dos grupos A: ¿También viene en la tarde? E: Tengo tiempo completo, son 42, 42 horas y pues, **creo yo que haya reprobado; un joven, ¿verdad?, y eso porque faltó muchísimo, si no a lo mejor no hubiera reprobado ninguno** A: ¿Es por qué de verdad aprendieron o porque hay exigencias de no reprobado o las dos cosas? E: Pues, por las dos cosas, una: bueno pues como le digo **unos aprenden con mucha facilidad, otros batallan más, otros es muy difícil pero a esos que es muy difícil, si a principio de año los repruebo entonces como que les baja uno la moral, ¿verdad?, ya se sienten desde ese momento como que “no puedo”, “el Inglés no me gusta”, entonces no, no puedo, para mí no es bueno, no es bueno reprobárselo porque le voy a decir eh, sí usted es candidato a reprobarme conmigo; pues hablo con usted y le digo: “oye, ¿por qué no te gusta, qué te pasó, que, que, que, ¿cuál es el motivo por el cual no me, no me resultaste con un buen aprovechamiento, ¿verdad?, y aquí está en tus calificaciones, “no pues es que mire, que tenía un problema”, algunos otros; “es que no le entiendo”, es que: equis, le digo; “mira, vamos a hacer una ¿cómo se llama?, un, un trato, le echas más ganas, yo te voy a decir es esta, pero para la otra le va a echar más ganas porque no te voy a volver a ayudar” y este, no fueron muchos pero de todas maneras por ejemplo, no podía haber sido uno, póngale que en realidad, en realidad hubieran sido unos 6, pero pues yo también **traté de salvarlos** lo más que pude, o sea el **otro no los salvé** porque no, no vino, verdad?, pero a los otros, **“mira hazme un trabajo de esto, tráeme esto o hazme este mmm, lo que hicimos mira aunque sea más chiquito o algo sencillito”, algo donde él diga que pues hizo un esfuerzo, tampoco le puedo regalar, pero que se vea que... ¿verdad?** y a veces aunque me los traen todos patas para arriba, todos como dicen por ahí, le digo: mira, está bien, nada más **hazle aquí. O sea no de plano, tratar de desmotivarlos porque ya no, ya no lo vuelvo a recoger**, entonces para mí en lo personal yo no puedo mm reprobárselo al principio porque no, yo sé que luego al rato **para recuperarlo** va a ser difícilísimo, me va a poner muchas veces hasta una barrera, no puedo, no me gusta, entonces desde un principio trato de **que esa barrera no exista que se vea así muy, muy tenue** por el muchacho, **“sí puedes mira nada más te falló aquí poquito, pues ¿qué te pasó?, con otro tantito que le hubieras echado ganas la habíamos hecho, mira, ¡sí puedes!”**, ahí el muchacho como que: **“¡ha! caray a lo mejor y sí puedo”**, ya, bueno yo le hago la lucha, ¿verdad?, en algunos me resultará o en otros no pero le digo nada más salió un reprobado, que no era uno, eran yo creo como unos seis, seis reprobados (los “verdaderamente” reprobados) (E502INGL599).**

En el discurso de este profesor se observa lo que ya he argumentado hasta aquí en relación a la pedagogía terapéutica y a la condescendencia pedagógica, ambas respuestas “prácticas” dado el contexto en que se imagina por un lado la acción pedagógica y por el otro las disposiciones, competencias, atributos y condiciones de los estudiantes que ponen en duda su capacidad de aprender.

Sin embargo, para un grupo de profesores las estrategias, acciones y servicios que la escuela, los profesores y el sistema logren implementar para *atender* a los alumnos con dificultades, parecen tener un éxito muy relativo, ya que “muy poquitos se logran rescatar” como refiere este profesor:

A: Ah, y entonces ¿las estrategias que se implementan, las reuniones, trabajo social...? ¿Usted es tutor de algún grupo? E: No A: ¿Pero está enterado de este Programa de Tutoría? E: Mire la verdad es que mire... A: ¿Tienen algún efecto? E: Esa estrategia... **lo que necesitamos es rescatar lo mas que pueda a los alumnos que mas se puedan** verdad, heem. Pero realmente no funciona, bueno yo de acuerdo a los casos que yo he visto eh, lo veo en un porcentaje, lo vería muy muy limitado yo creo que ni el 5 por ciento, de un 100 por ciento ni al 5 por ciento, en cuanto a términos de eficacia de esos programas porque la verdad es que eh, **aunque** se le trate al alumno, **se le trate de orientar y se le platique y todo y tratemos de hacerlo reaccionar, la verdad es que mientras ellos no tengan la actitud o las ganas de hacerlo, no se hace nada y muy poquitos se logran rescatar** ¿verdad? (E461CONA1151).

En esta última sección del capítulo he intentado explorar cuáles son las representaciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje y sobre los sujetos que ellos intentan educar, he sostenido que estas representaciones e imágenes terminan fuertemente solidificadas en el imaginario escolar y como consecuencia de ello se constituyen, se con-forman y se sostienen ciertos tipos de identidades en los estudiantes, que pueden ser definidas por la carencia, por lo que no se tiene respecto al ideal.

Concluyo dado el análisis que realizo de los datos en esta última parte, que la identidad de los estudiantes se construye a través del conocimiento y de relaciones jerárquicas de poder dentro de las escuelas. Uno de los dispositivos semióticos más poderosos para ello es el discurso que circula en su interior, con él no sólo se transmiten conocimientos, puntos de vista, percepciones o emociones, sino que posibilita e imposibilita relaciones, prácticas y modos de ser.

En la escuela pocos maestros observan, miran a los alumnos, se trabaja sin el sujeto/estudiante, o con uno *incompleto*. Pareciera que lo que se observa es la distancia respecto a la propuesta escolar y en especial con relación a las exigencias y normas escolares, pocos profesores observan a los estudiantes, se observan sus puntuaciones y sus calificaciones, se observa a sus familias, su etapa de vida, su edad cronológica, su desempeño, sus aspiraciones, su estatus socioeconómico, su vestimenta, sus valores, sus comportamientos, no a las personas en su proceso de formación integral. Por ello, no resulta sorprendente que se transite cada vez más del: discurso pedagógico formativo al discurso estigmatizante y escéptico, de la pedagogía de las competencias a la pedagogía de las consecuencias, de la pedagogía constructivista a la pedagogía terapéutica, y que tanto maestros como alumnos traten de vivir/construir una segunda vida, *la segunda vida* en el sentido que Podgórecky (1973:24)²⁵², la concebía y a la que me referí al iniciar el análisis de los datos en este estudio. Terminó este análisis con un comentario de un profesor que refleja esta realidad alternativa construida en la escuela. En ella los maestros lidian entre ser terapeutas o empleados de una empresa y los estudiantes entre ser exitosos o sujetos de tutela y observación.

[...], es que **ellos** (se refiere a quienes hacen los programas y proyectos educativos) ven todo bonito, nada más con esto lo quieren hacer bonito y no o sea **tiene que estar uno dentro para ver la realidad**, quien no esta en la realidad... nada más ven comentarios o de estadísticas etcétera, pero no de estar..., de una persona que este en la realidad y **de ahí vienen todos los problemas** [...] (E161CIEN928).

CONCLUSIONES

Introducción

Mi propósito al emprender este estudio fue indagar sobre el proceso de construcción y asignación de significados en torno a lo que es definido en un contexto específico, como problemas de o para el aprendizaje en el ámbito de la educación básica. Es a partir de las narrativas/discursos como medios y a la vez generadores de significados y sentidos como visualice adentrarme al mundo imaginario de los profesores²⁵³. El imaginario fue aquel constructo que me permitió definir las significaciones y sentidos que en su proceso de institucionalización en la escuela encuentran un equivalente efectivo en los docentes, equivalentes o traducciones que están presentes en las representaciones de estos actores y que requieren de una complementariedad que asegure de alguna manera la *institución* del mundo social y simbólico que ellas instrumentan.

De acuerdo con lo anterior y mediante un trabajo empírico exhaustivo que tuvo una duración de un año, traté de observar los referentes principales desde los cuales los maestros de secundaria están asumiendo (y comprometiéndose) en la práctica educativa, así mismo, exploré algunos principios subyacentes que gobiernan su práctica escolar cotidiana. Ello me brindó elementos para responder a una de mis interrogantes centrales; aquella relacionada a las implicaciones que tienen estos imaginarios en la formación y constitución de los sujetos/estudiantes. Teniendo como antecedente este interés, me enfoqué entonces, a aquellos discursos/narrativas tanto de los profesores como de otros actores e instancias que construyen al alumno/estudiante de secundaria y a indagar cómo éstos se encuentran incluidos en un imaginario escolar que forma parte de la enseñanza y el aprendizaje contemporáneos.

Al construir mi propia lectura de los “hechos” y las respuestas a mis preguntas de investigación, intenté siempre enlazar los datos empíricos con un razonamiento conceptual y teórico a fin de darle coherencia a los argumentos aquí presentados, que más que sostener “verdades”, pretenden mostrar la complejidad y la contingencia de la educación actual. Considero que más que intentar convencer con mi punto de vista lo que pretendo es “hacerme entender”, condición necesaria para debatir, polemizar y construir nuevas visiones sobre los problemas sociales (Tenti, 2007), y de esta manera contribuir a fundar en este caso, una educación más justa.

253 Incluyo en el grupo de docentes a aquellos profesionales que intervienen en alguna función docente o educativa –o cualquier otra actividad similar a ellas, por ejemplo, orientadores, psicólogos y trabajadores sociales– dentro de los centros escolares.

Por todo ello, considero que este estudio no es un proyecto de investigación que como resultado provea pautas específicas de actuación o cursos de acción determinados para los maestros o para las escuelas a fin de resolver problemas prácticos, más que eso mi intención fue realizar una revisión crítica de las prácticas pedagógicas expresadas en los discursos de los profesores, un análisis sociopolítico de este campo que pretende *develar* aquellas significaciones imaginarias sobre la enseñanza y el aprendizaje; que es lo considerado aceptable, valorado y deseado en la escuela con relación a este proceso y cómo estas visiones (generalmente no conscientes) orientan la con-formación de problemas para el aprendizaje escolar y la constitución de los sujetos/estudiantes y su identidades.

La necesidad de entender dialécticamente “realidades” *cambiantes, polimórficas y complejas* y los propios objetivos de investigación, fueron los que me condujeron a emplear métodos y técnicas cualitativas para el acopio de datos y para el análisis de ellos, tuve claro desde el principio que para responder a mis preguntas de investigación era necesario captar la forma en que los maestros construyen su experiencia, sus relaciones, estrategias y principalmente aquellas significaciones a través de las cuales construyen/constituyen a los sujetos de su intervención; los alumnos así como sus “problemáticas”. Por lo tanto, coincidí en que: “La experiencia de los profesores no puede ser tratada como un objeto que se mide y observa desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo y de los otros” (Dubet y Martuccelli, 1998:15, citados por Tenti, 2007).

Acorde con esta visión, la teoría jugó un papel fundamental en este estudio, ella me brindó el marco de *inteligibilidad* tanto para la construcción del problema de investigación como para su abordaje y comprensión. Para la concreción de estas empresas retomé especialmente algunos planteamientos de la llamada teoría crítica pos-estructuralista o pos-empirista, particularmente su punto de vista acerca de la realidad como construcción social en la que los sujetos están involucrados e incrustados en una compleja red de relaciones sociales. Son estas relaciones las que determinan cuáles sujetos pueden aparecer dónde y en qué capacidad. Desde este paradigma epistemológico teórico y metodológico, los sujetos no son algunas cosas a priori a las políticas o estructuras sociales, sino que están constituidos en y a través de arreglos sociopolíticos específicos, es decir son efectos de una lógica cultural y social particular (Prasad, 2005). Desde este enfoque los discursos tienen diferentes consecuencias; ellos crean y empoderan a los individuos, o los anulan y empobrecen, ellos son quienes indican quién pueden hablar o actuar en formas específicas; ellos producen y controlan los límites de lo conocible lo permitible, lo comunicable (Foucault, 1971, 1992a; Popkewitz 1998; Gergen, 1992).

Para el pos-estructuralismo los discursos epistemológicos y de política social, incluidos los educativos, son efectivamente materia de estudio, son texto pero también práctica, son actos políticos en la medida en que ocurren luchas de poder en, a través de y sobre el discurso (Foucault 1971). Las distinciones teóricas, criterios de legitimación, rutinas cognitivas y reglas son todas políticas, y por consiguiente representan movimientos de poder. Entiendo por político todo aquel espectro de relaciones sociales en las que se ejercen de manera explícita o implícita relaciones de poder, por otro lado, concibo lo educativo como aquellos procesos de formación de sujetos mediante los que estos sujetos incorporan ciertos rasgos de identidad que son propuestos por los modelos educativos vigentes. Encuentro que siempre hay una superposición y una articulación de ambas esferas. Los teóricos pos-estructuralistas y los

teóricos educativos críticos se enfocan particularmente en la relación de conocimiento, poder, prácticas educacionales e identidad. Es ahí donde encontré mi punto de contacto con estos enfoques. Todos estos antecedentes permitieron para los objetivos de este estudio ser un marco viable para la comprensión de los fenómenos que se abordan en esta investigación. Coincidió en que: “De hecho, la teoría crítica no necesariamente consiste en buscar el error o la falla, sino en el análisis de los significados, incluso de aquellos ocultos para el propio autor” (Álvarez-Gayou, 2003: 44), y fue precisamente *el análisis del proceso de construcción y asignación de significados en torno a los concebidos problemas de o para el aprendizaje y el fracaso escolar de los alumnos en la educación secundaria* el objetivo central de esta investigación.

Para alcanzar el objetivo planteado me propuse entre otras cosas, **explorar cuáles y cómo son construidas las imágenes e imaginarios (que incluye percepciones, valoraciones y expectativas) que circulan en la interacción subjetiva y que producen determinadas formas de respuesta de los sujetos-alumnos.** Fue este objetivo particular el que me llevó a centrar la mirada en el marco teórico planteado párrafos arriba. Para el post-estructuralismo y para el construccionismo como su base, todas las comunidades son imaginadas, incluida la comunidad escolar lugar en donde se construyen y/o se constituyen a los sujetos de la educación. A continuación expongo de manera breve una síntesis de la teoría de los imaginarios sociales, cuyas ideas constituyeron la base para analizar el proceso de construcción y asignación de significados en torno a los llamados problemas de o para el aprendizaje y el fracaso escolar de los alumnos en la educación secundaria.

El campo de las significaciones sociales imaginarias y el discurso como su creador

El concepto de significación imaginaria o de imaginario social me llevó a un primer acercamiento teórico al objeto de estudio que pretendía construir. Desde ahí me encontré con múltiples referentes que me ayudaron también a elaborar el marco conceptual. Como ya expuse anteriormente, este estudio lo inicio interrogando sobre significaciones en relación a un tema específico, ello me condujo al concepto de imaginario social como aquellas significaciones que la sociedad crea e instituye directa o indirectamente a través del lenguaje.

Una significación imaginaria es aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y en el representar, actuar y pensar de manera compatible, coherente, convergente, plantea para cada sociedad, lo que es, lo que no es, y cómo no es, lo que cuenta, lo que vale y lo que no, y por qué puede valer o no. El imaginario –como la suma de todas estas significaciones–, por consecuencia, es el *resultado* de una compleja red de valoraciones que se manifiestan en lo simbólico, por lo tanto en el lenguaje y en los valores; se concretiza en las acciones de los sujetos a través de diferentes prácticas sociales, de ahí que sea su principal organizador (Baczko, 1990). Las personas disponen de diferentes parámetros que regulan sus comportamientos, es a partir de ahí que intervienen los imaginarios para valorar y juzgar las acciones, es decir tienen un efecto «real» sobre lo que se conoce como «realidad», en la medida que la significación/imaginario establece que «es» cada cosa (Castoriadis, 1998).

En este sentido, el imaginario no es del todo real, pero tampoco del todo ficticio, ya que posee cierto grado de existencia objetiva, sobre todo en razón de su «subsistencia» en las prácticas sociales, dado que es capaz de ejercer una influencia efectiva tanto en la estructura de sus actividades como en la identidad de cada persona, por consecuencia en la sociedad y en el

mundo en general. De hecho de ellas emergen las diversas «construcciones sociales» y lo que se da por llamar «las identidades sociales»²⁵⁴ (Shotter, 2001:126). Marca las posibilidades de factibilidad y posibilidad de lo representable. Las entidades imaginarias de acuerdo al punto de vista de este autor sólo subsisten en las historias que se cuentan las personas así como en aquellas que se cuentan acerca de sí mismos.

Los discursos o narrativas son determinantes en la constitución del imaginario, ya que en definitiva, las formas de hablar de los individuos influyen en lo que pueden “ver” en el mundo y en lo que pueden significar (Halliday, 2001). En este sentido, en este estudio estoy de acuerdo con el punto de vista que expone que los discursos *producen* en vez de reflejar simplemente los “objetos” a los cuales las palabras pronunciadas en ellos parecen referirse. Además de aquel que declara que el discurso social y/o las narrativas colectivas, contribuyen a sostener el imaginario social ofreciendo a los sujetos figuras o modelos de personalidad e identidad (de sí mismo) y de identificación (del otro), por ello también considero al discurso como una entidad productiva de sujetos y de racionalidades. De ahí que esté de acuerdo con que:

El mundo de lo discursivo, con su conjunto de términos y prácticas significantes, es esencial para el modo en que la gente se relaciona consigo misma, con los otros y con el mundo que le rodea. Es un mundo textual, a través del cual las personas desarrollan un sentido de la identidad personal y colectiva y se relacionan entre sí, no es un mundo que se pueda explicar simplemente desde la perspectiva de los eventos causales que siguen determinaciones reglamentadas de las leyes físicas o económicas (Giroux, 1997:146).

El discurso en y sobre la educación desempeña un papel de primer orden en la creación y mantenimiento de los imaginarios de cada época. En la actualidad los discursos educativos no sólo construyen los imaginarios nacionales, y con ello proveen el cemento necesario para la «sociabilidad», sino que también brinda sostén a la idea de ciudadanía nacional, al construir las imágenes de subjetividades e identidades particulares (Popkewitz, 2000). Coincidió con este autor en cuanto a que los discursos acerca de la enseñanza y el aprendizaje producen un recinto, un espacio imaginario, desde el cual el niño o adolescente es visto, se habla acerca de él y se actúa en o sobre él, tal espacio contiene en sí mismo su propia política, su propio orden y sentido. Son estos elementos los que intenté aprehender analizando diferentes discursos, entre ellos los de profesores en cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Durango.

Son las prácticas discursivas en la escuela y los discursos de la pedagogía las que contienen en sí mismas un espacio imaginario que sirve para diferenciar y clasificar a los niños como “diferentes” y fuera de lo “normal”. Las diferencias, sin embargo, no son sólo imaginarias, sino que son productivas, en el sentido de que funcionan para cualificar y descalificar (desautorizar, anular) al niño/estudiante de la participación y de la acción. En ese sentido, el punto de vista de Bernstein (1994; 1998) me permitió comprender y confirmar, que el discurso en general y el discurso pedagógico en particular, no sólo conforma funciones cognitivas en los maestros y estudiantes sino también, ejerce una influencia determinante sobre sus disposiciones, consciencias, identidades y prácticas.

Los imaginarios acerca de la educación y acerca de los sujetos de la formación, se convierten en sentidos comunes que son altamente efectivos en el logro de ciertos propósitos. Contienen

²⁵⁴ Shotter sostiene que: “quiénes o qué imaginamos ser (o intentamos ser) en relación con los otros y con la «Otridad» que nos rodea: eso es lo que determina la «forma» de nuestros motivos y de nuestros sentimientos, lo que consideramos digno de emprender y lo que juzgamos inteligible y razonable” (Shotter, 2001:128).

en sí mismos nuevos principios y reglas de razón. Las estrategias para que una ideología se convierta en un imaginario social y por lo tanto en pensamientos de sentido común son visiblemente discursivas, es algo similar a un *plan de habla* que lleva a que se hable en un lenguaje que todos puedan entender y sin el cuál se sufriría una gran desorientación. En la actualidad por ejemplo, nadie cuestiona acerca de “la verdad” de la inteligencia, y la genética, las etapas de desarrollo de una persona, o de un estudiante, tampoco sobre “la verdad” y “la importancia” de los mercados y en ellos el desempeño de los sujetos y los organismos para alcanzar sus metas. Estos conceptos que nadie parece cuestionar actúan como metáforas más que como guías explícitas para la acción (Apple, 2001).

Llegado a este punto del análisis acerca del imaginario social o las significaciones imaginarias que en este trabajo observé como similares, me pregunte acerca de los imaginarios instituidos o en proceso de instituirse en la escuela con respecto a la enseñanza y al aprendizaje, las dificultades en este proceso y los sujetos de la formación. ¿Cuáles son las significaciones centrales que conforman el imaginario social y escolar en relación a estos temas en cuatro escuelas secundarias de la entidad?

Para poder “leer” esos imaginarios, comprenderlos y traducirlo a su vez a mi propio texto y/o marco de inteligibilidad. Creí necesario que

Para comprender lo que sucede en la escuela hay que observarla al mismo tiempo desde el interior y desde el exterior; Si la miramos sólo desde el interior acabaremos por ver un mundo absurdo en el que se desarrollan rituales que no guardan ninguna relación con la realidad social. Si la observamos únicamente desde el exterior, nos arriesgamos a inventarla en lugar de describirla y la *mitificamos* de acuerdo con supuestos personales” (Lurcart, 1990; 30).

Por ello, para iniciar el análisis de los datos y empezar a bosquejar algunas respuestas posibles a mis preguntas de investigación, intenté en primer lugar hacer una relectura de aquellos discursos de política educativa que circulan en la entidad y que van dirigidos a proveer de cierta orientación a la práctica de los profesores en las escuelas y a construir sus propios imaginarios e imágenes de todo aquello que implica el proceso y la relación pedagógica. De esta manera, observo a los discursos –materializados en documentos– de política educativa como constituyentes de los imaginarios (y por lo tanto de significados, representaciones y sentidos) sociales y escolares de la época actual.

A continuación algunas conclusiones a las que llegué cuando realicé el análisis de (1) la política educativa vigente en el estado de Durango y (2) Las políticas didácticas que en el contexto local se proponen para “reorientar” la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de escuelas secundarias en el estado de Durango.

El contexto que alimenta y alienta los imaginarios de los profesores

El imaginario en su acepción más simple es la suma total de percepciones y experiencias que circulan en la escuela, dependientes a su vez de factores que están “detrás” o son “anteriores” a la escuela. “La escuela imaginada, en su complejidad, es una parte de la comunidad imaginada, dentro de la nación imaginada” (Stables, 2003: 2)²⁵⁵. En otros términos, los significados de la escuela/docentes son “diferidos”, es decir no son espacial y temporalmente localizables; las imágenes de la escuela y de sus sujetos son construidos retrospectivamente y desde la distancia, de ahí que para responder a mis preguntas de investigación, haya

255 Traducción personal.

considerado fundamental explorar los *imaginarios oficiales* que actualmente conforman el campo de la política educativa, ello me ayudó en la tarea de comprender el sentido de los imaginarios docentes en las escuelas concretas. Con este marco de referencia se me facilitó el conocimiento acerca de cómo se generan y definen en estos mismos espacios los problemas de o para el aprendizaje en la educación secundaria y su presunta relación con aquello que los maestros nombran *dificultades en o para el aprendizaje* y el *fracaso escolar* de los estudiantes.

Por ello, para mí fue importante revisar los imaginarios oficiales sobre el conocimiento, el sujeto de la formación, la enseñanza y el aprendizaje escolar, los fines educativos, entre otras cosas, plasmados o reflejados de manera más clara en lo que aquí denomino políticas educativas y políticas didácticas. Son ellas las que brindan orientaciones específicas o “mapas” que pretenden guiar la interpretación y la acción pedagógica concreta en las escuelas. Estos imaginarios pretenden lo que aquí he establecido como la *governabilidad* de los sujetos, es decir, la conducción de la conducta de los individuos a través de un estándar social determinado (Caruso, 2001). Entiendo que la educación depende cada vez más de esta condición. La gobernabilidad se lleva a efecto *desde dentro* del individuo, desde la incorporación de reglas, valores y comportamientos “deseables” para un grupo social. En este sentido, considere que el poder, no es un atributo que opere (únicamente) desde el exterior de los sujetos, sino que es algo que actúa, produce efectos (habilidades, capacidades, expectativas, oportunidades, limitaciones) desde el interior de los individuos.

La gobernabilidad se convierte en el fin último de una *sociedad pedagogizada*, concepto empleado por Basil Bernstein y retomado en este estudio para definir la centralidad de las relaciones y discursos pedagógicos en la sociedad de nuestros días. Según este autor, un nuevo orden social está siendo conformado, animado y mantenido a través de principios discursivos de la pedagogía, ello se expresa en nuevas tecnologías en el terreno de la educación, las políticas del aprendizaje para la vida y la credencialización o certificación cada vez más en aumento de la fuerza de trabajo. En la época actual el discurso pedagógico adquiere cada vez mayor importancia en la estructuración y funcionamiento de las principales instituciones de la sociedad, la frase *sociedad del conocimiento* tan difundida en los discursos de política social y educativa, condensa este punto de vista. Para *esta* sociedad según se proclama desde el discurso oficial, se requieren nuevas identidades sociales y nuevas formaciones cognitivas y morales. Con ello se generan las bases para nuevas formas de inequidad social tal como se expresa y discute al final del análisis realizado como parte de esta investigación.

Los discursos de política educativa en Durango

Entre las principales características distintivas de estos imaginarios resalta lo que Bernstein (2000) ha llamado “cultura del desempeño” que surge a raíz del diseño de las reformas educativas –y sociales– con una orientación de y hacia el mercado. Que pone el énfasis en el éxito individual y en las habilidades personales. Ello se expresa de manera más clara en los documentos de política educativa en el estado que muestran entre otras cosas: (a) una inercia respecto a la continuación de los cambios y tendencias globales en materia educativa. Se insiste en la “creación de ciudadanos que se adapten a los cambios globales y se desempeñen a la vez responsablemente” (GEDGO/SEP, 2005: 68), y (b) un lenguaje/discurso empresarial y gerencial que hace énfasis en la *competitividad, creatividad y sustentabilidad* y en la “creación

de ciudadanos con espíritu emprendedor”, “tolerantes y exitosos”, en síntesis: “ciudadanos que se desarrollen productiva y competitivamente durante toda la vida” (GEDGO, SEP: 2005).

Al analizar las principales directrices que guían la política educativa en el estado de Durango, encontré un conjunto de suposiciones que parecen estar detrás de estos discursos y de otros discursos que le anteceden y lo legitiman, los que sin excepción hacen énfasis en la transformación inminente y necesaria del sistema educativo, especialmente en sus niveles básicos:

- (1) La creencia de que la transformación, por lo tanto la reforma del sistema educativo es básicamente un problema técnico que requiere de conocimientos y estrategias específicas o focalizadas, de ahí la importancia de la evaluación, tanto interna como externa, tanto local como nacional y aún internacional.
- (2) La creencia persistente de que la calidad y la equidad es una cuestión todavía y principalmente de distribución. Las declaraciones de la política plantean poco el problema acerca de qué clase de educación se ofrece, se centran más en el para quien o el cuanto se recibe de ella.
- (3) La opinión de que las desigualdades educativas son sólo un problema de grupos minoritarios desfavorecidos/marginados/pobres que necesitan estímulos y apoyos asistenciales o compensatorios.

Desde lo gubernamental se vislumbra la necesidad de *políticas educativas que favorezcan el desarrollo organizacional* (SEP, s/f)²⁵⁶, *proyectos con enfoque estratégico* (GEDGO/SEP 2006; SEED, 2006), *maestros más competitivos para alumnos con mayores necesidades* (SEP, s/f)²⁵⁷ entre otras cosas. Desde estas configuraciones discursivas se crean ámbitos de deseo y deseabilidad, emblemas que actúan como metáforas para la acción. Las escuelas, los maestros y los estudiantes desde esta lógica y presionados por estas demandas comienzan a apropiarse del discurso en función de estos requerimientos y por lo tanto, a estructurar sus propias imágenes de aquello que es considerado valioso, importante, deseable.

En el caso de la política educativa duranguense con la llamada *educación para todos* con calidad y equidad se encausaría: “con una visión de, mediano y largo plazo, a la búsqueda de una competitividad, basada en estándares nacionales e internacionales de calidad y logro educativo” (GEDGO, 2004:11). En otras palabras, lograr desarrollar en el alumno un “carácter emprendedor e innovador en el actual contexto de competitividad internacional” (GEDGO, 2004:12). Identifiqué en estos extractos discursivos llenos de sentidos y valoraciones, lo que Burak, (2003) nombra como la *ideología de la educación global*, que se materializa concretamente en una tecnologización de la enseñanza y el aprendizaje y en la difusión y promoción de estilos cognitivos y educacionales globales y generalmente de occidente, como en el caso de la enseñanza bajo el enfoque constructivista, “de moda” (como manifiestan algunos profesores en las entrevistas) en el contexto local.

La retórica de la educación global, observada en los documentos de política educativa en el estado, elogia la tan nombrada y difundida *sociedad del conocimiento* o *la sociedad del futuro* cuya base principal de su discurso es la relación pedagógica pero expresada en términos de

256 SEP [En línea] Diagnóstico estatal de la educación secundaria en el estado de Durango en www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/Durango.pdf (página consultada el 16 de Febrero del 2007).

257 SEP [En línea] Diagnóstico estatal de la educación secundaria en el estado de Durango en www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/Durango.pdf (página consultada el 16 de Febrero del 2007).

aprendizaje para la vida, profesionalización, y un rápido y masivo acceso a la recursos de la información y la tecnología. Concluyo que toda esta retórica, que valoriza ciertas cosas sobre otras, tiene múltiples efectos invisibles y normalizantes, y llega a operar como un aparato de control simbólico que continuamente forma y reforma el deseo de los individuos. Coincido con Bernstein (2001) en el sentido de que en la actualidad habitamos en una sociedad en donde el discurso pedagógico ha sido (y está) centralmente posicionado, como una agencia – bajo los parámetros del mercado–, de producción social y cultural.

Por otro lado, y al concretarme más en aquellos discursos de política educativa cuyo centro de interés es la educación secundaria observo que concretamente el Plan de estudios 2006 para la educación secundaria comparte la misma lógica discursiva y semántica de los documentos de política educativa en Durango que revisé con anterioridad. La búsqueda de “la excelencia”, la ideología de “la eficiencia” y “la competitividad”, tanto de escuelas, como de maestros y alumnos son algunos códigos que conducen a un sistema de razón específico desde donde los maestros deben definir los saberes, los aprendizajes y la enseñanza en la secundaria. En otras palabras, (todos) estos discursos de política educativa no son simples palabras, sino que se materializan en las instituciones educativas en formas específicas de pedagogía, que construyen e instituyen ciertos comportamientos.

Las siguientes visiones resultan centrales también en este discurso específico:

- a) Un enfoque de la enseñanza de entrenamiento de habilidades y capacidades, en el desarrollo y empleo de tecnología educativa,
- b) Aprendizaje a lo largo de la vida para un individuo reflexivo capaz de: *aprender de manera permanente y con autonomía competencias para la vida y el trabajo*
- c) Las que se pueden definir y evaluar permanentemente y periódicamente dadas las nuevas y cambiantes formas de producción y empleo.
- d) Modelos de enseñanza basados en la resolución de problemas o en el procesamiento de información
- e) El constructivismo como forma pedagógica de vanguardia para el aprendizaje escolar

Se encuentran más argumentos en este discurso sobre la *modernización* o sobre la adaptación al mercado de trabajo que sobre las desigualdades y el fracaso en el sistema escolar. Los adjetivos de *eficacia, competitividad, excelencia*, aparecen al igual que en los discursos que le antecedieron, de manera reiterativa en este programa, además de los enunciados que promueve la necesidad del empleo de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y del desarrollo de proyectos estratégicos y de gestión de las escuelas como medios para tener *escuelas de calidad*, entendida la calidad según parámetros económicos y mercantiles, que en términos generales parece ser aquella que: *responda a los requerimientos de la sociedad del conocimiento, de la globalización, la productividad, la competitividad y el desarrollo sustentable.*

La educación en la entidad está siendo readaptada al igual que en otros estados. Los imaginarios globales trasladan su lógica y sus principios a los imaginarios nacionales y locales. Se destaca en los documentos de política educativa en la entidad un interés por desarrollar en el alumno destrezas de carácter empresarial y que las escuelas se organicen y operen de acuerdo a los principios organizacionales. Quienes siguen estos principios se les valorará como buenos alumnos, maestros y escuelas. Los mecanismos políticos a través de los

cuales se producen las identidades, se movilizan los deseos y las experiencias, adquieren formas y significados específicos en un contexto también específico, un contexto estatal caracterizado por amplios rezagos en ámbitos como la economía y el empleo, la emigración y los bajos salarios. No resulta extraño que desde estas configuraciones discursivas se visualice a la educación como la respuesta a estas problemáticas, en otras palabras el medio al *progreso* o *desarrollo* de la entidad.

Los imaginarios oficiales acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria en México

Los imaginarios oficiales ven a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el marco de las teorías del aprendizaje constructivistas, que pretende y a su vez percibe una homogeneidad cultural en los educandos. No reconocen que en la sociedad hay grupos culturalmente y socialmente diversos y asimétricos. Desde este punto de vista se despliegan una serie de representaciones acerca de la escuela y acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje; la escuela como “salvadora”, como la que guía al progreso (relacionado con productividad), al que todos tienen derecho y oportunidad. La escuela así, brinda un mismo contenido para *todos* los alumnos. Se considera que los procesos cognitivos son los mismos para todos los educandos, las diferencias sólo se presentan en sus niveles de desarrollo y en el tipo de experiencias a con las que han tenido contacto previamente. Desde este imaginario si en el nivel de logro educativo se presentan diferencias entonces, no pueden ser más que diferencias individuales, que pueden revelar aptitudes individuales desiguales, que se expresan en relación con el funcionamiento de la escuela misma, la escuela parecen comunicar en estos discursos, que ella solamente los agrupa, los reúne en proporción a su logro cultural, es decir no está implicada por sí misma en la “falla académica” o “fracaso escolar”.

En las propuestas pedagógicas para educación elemental se retoma el constructivismo de Vigotsky, se discute la importancia del lenguaje y la escolaridad para el funcionamiento psicológico y cognitivo del estudiante sin embargo, lo que no analiza es el sistema real, o las condiciones objetivas en que esas actividades o funciones cognitivas de los educandos y de los profesores ocurren; en otras palabras, pasa por alto el mundo complejo y contradictorio de la práctica social, y en él las relaciones asimétricas de poder. Este imaginario epistemológico y metodológico, concluyo, sirve para reforzar el punto de vista de una psicología que posiciona el rol activo de la persona en su propia creación emocional y cognitiva, el contexto del que forman parte las acciones de las personas es apenas explicado o tratado, se observa como algo dado, inmutable. En otras palabras, se desplazan al terreno de lo psicológico, cuestiones esenciales de una desigualdad que es social. Desde la tesis de Bernstein (1994; 1998), quien he seguido en este estudio, existe una relación fundamental entre el posicionamiento social de los individuos, una posición en la distribución del trabajo o en la estructura laboral y una disposición mental. En este sentido, lo social, no sólo es una “herramienta” –como postula el constructivismo– para el logro cognitivo, sino determina tal condición.

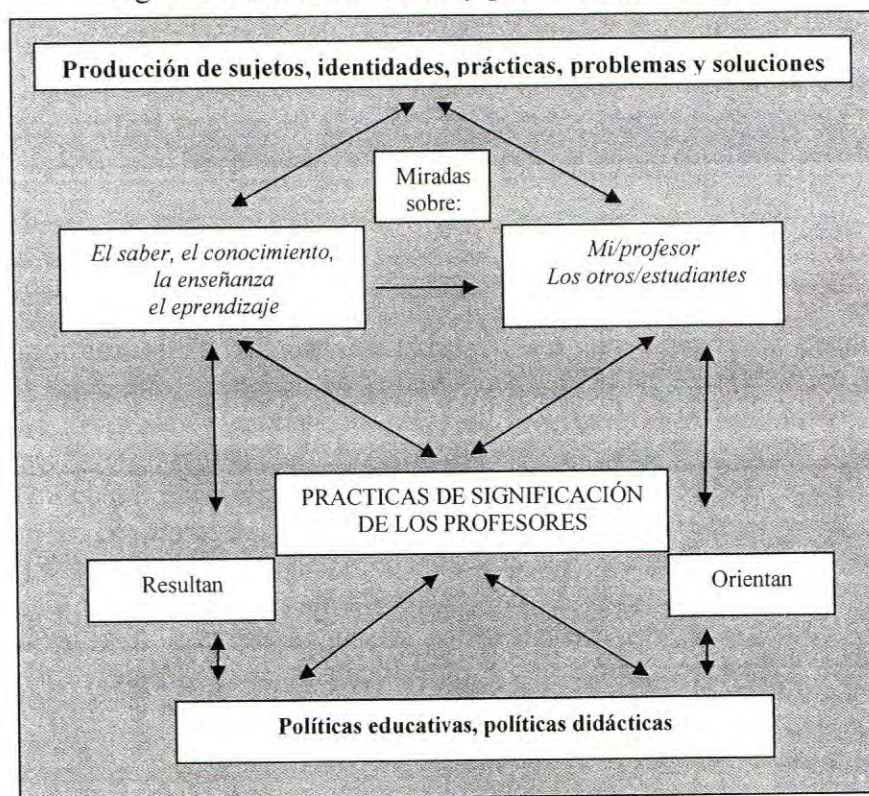
Por otro lado, es claro que de acuerdo a los imaginarios oficiales concretados a través de las políticas educativas y didácticas, el conocimiento y habilitación en competencias básicas, en contenidos del área de ciencias y tecnología, ocupa un lugar privilegiado en la concepción oficial acerca de qué es lo que el *progreso* y el *futuro* “demanda” de los sujetos de formación. Por ello, también de acuerdo con esta valoración, la adquisición de la capacidad de operar cognitivamente con las explicaciones que da la ciencia marca un avance cognitivo en las

personas, el conocimiento científico así se posiciona en un rango mayor al conocimiento cotidiano. Es decir, pareciera que el conocimiento cotidiano que los estudiantes traen consigo sólo es válido en la medida que incorpore el saber científico o conceptual, se pierde de vista que “ambos se condicionan y determinan recíprocamente en un proceso cognoscitivo que es único e insoluble” (Oviedo, 2004:105). Desde los discursos de política didáctica se percibe una cierta dicotomía –y una escisión por lo tanto, –en la representación ciencia-experiencia, un conflicto que distingo como irreconciliable. Lo que contradice uno de los principios básicos del enfoque constructivista del aprendizaje que postula que para que se pueda presentar esta condición en los educandos es necesario considerar sus conocimientos y experiencias previas.

Concluyo que las narrativas/discursos parte estructurante de los imaginarios educativos, sobre el conocimiento, y sobre los modelos y estrategias pedagógicas y didácticas contribuyen a estructurar por un lado, los propios imaginarios docentes en las escuelas y por lo tanto, los campos de posible acción para estos profesionales, funcionan como principios rectores para la acción y la participación de los involucrados en el hecho educativo, interviene tanto en la definición de los problemas como en su solución, y por el otro en la construcción, formación de sujetos específicos para su propia estructuración o continuidad de cierto imaginario.

A riesgo de simplificar demasiado algo que es complejo, el siguiente esquema trata de ejemplificar los elementos de política educativa como factores determinados pero que a la vez determinan:

Fig. 4. Políticas educativas y producción de sujetos



Las políticas educativas y didácticas producen y a la vez orientan las prácticas de significación de los profesores, proveen una mirada sobre sí mismos, sobre sus estudiantes, sobre la

enseñanza y sobre el aprendizaje, esta mirada, estos sentidos y significados específicos, producen/construyen sujetos específicos, en este caso estudiantes específicos, con características y atributos particulares, por lo tanto, con “problemas” y “soluciones” derivadas de ellos, es decir, se producen nuevas prácticas de significación acerca de sujetos o eventos concretos.

Después de haber recorrido los imaginarios oficiales –en el contexto o ámbito estatal– con respecto a los propósitos, metas educativas y medios que se visualizan como factibles para lograrlas, así como las concepciones acerca de el saber, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, me adentré a explorar los imaginarios de los profesores en cuatro escuelas secundarias de la localidad y cómo estos son conformados, intentando siempre ver el nexo entre lo estructural (oficial) y lo cotidiano (escolar), para ello realicé tres recortes analíticos con el corpus de datos que sus entrevistas y registros de reuniones colegiadas produjeron²⁵⁸, éstos fueron:

Primera aproximación: Desde las significaciones (modos de percibir, representar, nombrar e imaginar), de los profesores con relación a la enseñanza y el aprendizaje

Segunda aproximación: Desde las significaciones (modos de percibir, representar, nombrar e imaginar) de los maestros con relación a sus estudiantes

Tercera aproximación: Desde las significaciones, sentidos e implicaciones en relación a aquello que los profesores catalogan como problemas de o para el aprendizaje escolar, así como acerca de los alumnos que se piensan con tales dificultades.

Todas estas significaciones ocurren en la realidad escolar, realidad que es percibida y construida de una manera particular, por ello antes de pasar a concluir en cada una de estas dimensiones de análisis explico lo que aquí he llamado realidad alternativa, y con la cual denomino a aquello que los profesores perciben en la práctica cotidiana escolar como “otra realidad”.

La segunda vida y la “otra realidad”

Los discursos de los profesores entrevistados acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sus alumnos y las “problemáticas” que presentan, sufren una especie de conmutación en la escuela. Ellos parecen experimentar un ambiente conflictivo, de incertidumbre y amenaza ante la política del *saber de la calidad, el saber de los resultados*. Los maestros manifiestan constantemente “vivir otra realidad”. Lo que los profesores expresan en sus discursos tanto de manera verbal como implícita, me proporcionó algunos elementos para establecer una analogía con el concepto de *segunda vida o realidad alternativa* acuñado por Adam Podgórecky (1973)²⁵⁹. Este investigador, concibe a la segunda vida como una sociedad que se establece como alternativa consciente a ella, como un modo de resistencia o estrategia de sobrevivencia en un mundo que se percibe como conflictivo y amenazante. Observe vía los discursos de los maestros estas condiciones. Las expresiones constantes de estar *entre dos fuegos* (al referirse a las exigencias de los directivos por resultados, y las condiciones –

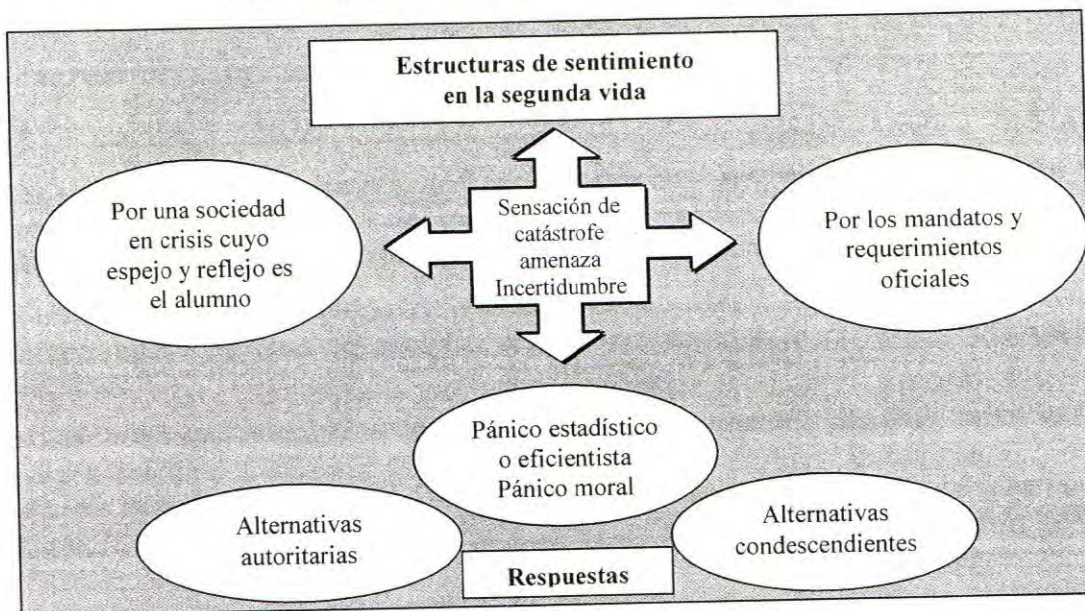
258 En total realice 40 entrevistas a profesores de diferentes asignaturas y con diferente carga horaria, predominaron maestros de medio tiempo y tres cuartos de tiempo. Por otro lado, registré seis reuniones colegiadas en estas escuelas, cuyo propósito fue el tratar algún asunto relacionado con los estudiantes –por ejemplo sus evaluaciones o los llamados “problemas de conducta”.

259 En Halliday (2001).

sociales y personales— de los alumnos que vislumbran marginales y/o decadentes), *luchamos contra corriente, se hace lo que podemos, tenemos el medio en contra, nos exigen y no saben, nos están presionando* (los directivos), *No quieren, nos ven como enemigos* (los alumnos) parecen indicarlo.

En la segunda vida imaginada (y construida) por los profesores se crean estructuras de sentimiento asociadas a amenazas, pérdidas, escasas expectativas. Ello trae como consecuencia formas de respuesta, específicas hacia los alumnos, sobre todo para aquellos que no entran en los imaginarios deseables. En el siguiente esquema sintetizo este argumento:

Fig. 5. Estructuras de sentimiento en la segunda vida



En este estudio considero que la segunda vida de los profesores en la escuela surge como defensa tanto de las presiones y normas oficiales que se enfocan en el rendimiento, como por las presiones en el contexto de la enseñanza, a unos alumnos cada vez más renuentes a la misma, que desafían (junto con los modelos actuales de enseñanza) constantemente la autoridad que tradicionalmente poseía el profesor. El profesor parece estar experimentando diferentes emociones entre las que destacan temor a no alcanzar las expectativas de rendimiento y logro escolar, dada la lucha por conseguir que su escuela y/o sus alumnos se posicionen como mejores alumnos en las pruebas que miden lo considerado como "calidad educativa" como el examen Enlace por ejemplo, y por el otro, la sensación de amenaza y temor por unos estudiantes que parecen estar desde su punto de vista, cada vez más fuera de su control, todo ello lleva a que se visualicen y apliquen diversas alternativas de resolución o intervención ante lo que es percibido como problema en la *segunda vida* escolar.

Los discursos que circulan en estas realidades alternativas construidas por los profesores, y en general por todos los actores educativos en las escuelas, se caracterizan por poner en duda los significados de gran parte de los discursos de política educativa y didáctica, que parecen constantemente como una amenaza contra la identidad y/o la estabilidad personal y grupal. En la segunda vida escolar se reafirman ciertos significados y se construyen otros en relación a la

enseñanza y el aprendizaje y a otras dimensiones que le abarcan. Aquello que Berger y Luckman (1991) concebían como lo que cada grupo *silenciosamente da por sentado*, es la base de lo que conforma el “mundo”, la “otra realidad” pensada y sentida por los profesores en las escuelas.

Una característica esencial de esta segunda vida u otra realidad experimentada por los profesores y manifestada constantemente es la concepción particular que se posee de los *otros* significativos, también de la información y del conocimiento, al igual que los presos polacos de (Podgórecky, 1973)²⁶⁰ los profesores en la segunda vida escolar parecen participar en dos juegos; se “cumple” con lo establecido, pero de alguna manera se trasgrede la norma.

Fue en este contexto donde determiné explorar sobre los imaginarios dominantes en el imago escolar, concebido como una segunda vida, o una realidad que presenta rasgos particulares y que es renovada y reafirmada constantemente en este caso por los profesores.

Los sentidos dominantes del imaginario escolar en cuatro escuelas secundarias

Deseo antes de explicar estos sentidos agrupados en tres categorías de análisis, anotar algunos rasgos característicos que distingo en las narrativas/discursos de los profesores, estos elementos forman parte o son aspectos que ayudan a configurar estos sentidos.

1.- Observo un discurso híbrido, en la medida que detecto en lo que los maestros comunican siempre rastros del discurso oficial educativo, en cuanto a su retórica y en cuanto a sus contenidos.

2.- Los profesores describen alumnos “reales” frente a alumnos “ideales”, prácticas “reales” frente a prácticas “ideales”, invariablemente se hace notorio “lo que falta”. Desde los discursos de los profesores sostengo, que estos profesionales desarrollan o siguen un modelo pedagógico de actuación –en oposición a un modelo de competencia (Bernstein, 1998), que enfatiza aquello que el estudiante no tiene, por lo tanto en lo que debiera adquirir. El maestro en este escenario, es el que establece las reglas del juego. La conducta observable y los estímulos cobran relevancia en el logro y evaluación del aprendizaje.

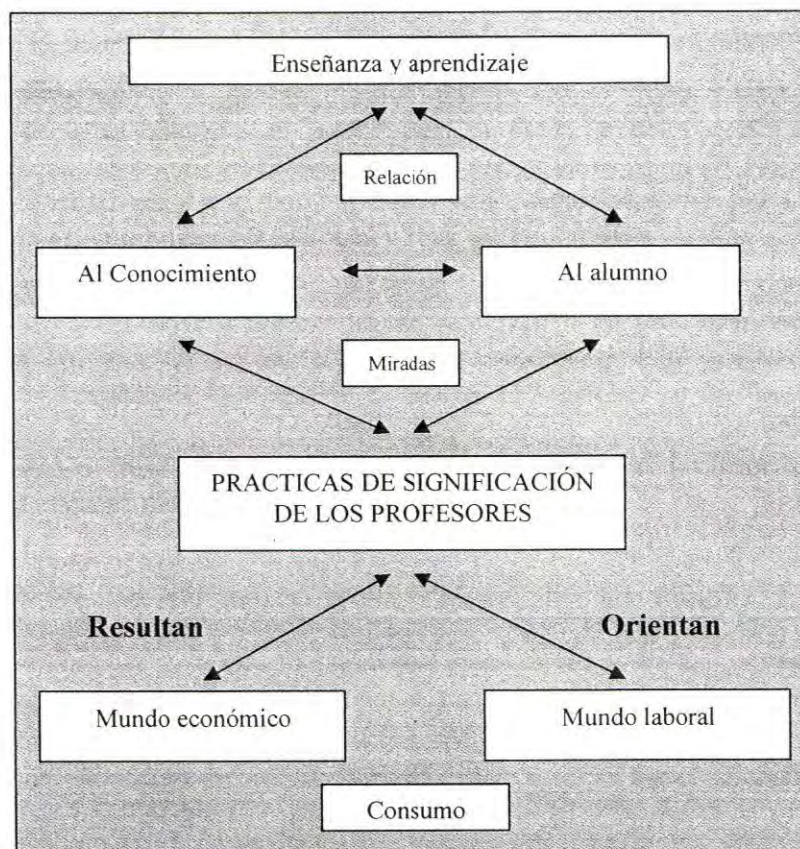
3.- La mayoría de los profesores entrevistados “traen a escena” la descripción de un contexto socioeconómico crítico que parece determinar sus relaciones con lo educativo y con los sujetos de su intervención; los estudiantes, quienes al igual que ellos se posicionan sin ningún control sobre “lo que está aconteciendo”. Es decir, los profesores se perciben a sí mismos sin poder para cambiar o influir el rumbo de las cosas, –por ejemplo en el caso de la situación de crisis (económica y de valores) que comunican.

4.- El mundo económico y laboral que le espera a un estudiante está presente en los imaginarios docentes como categoría estructurante acerca de lo que es el aprendizaje, sus propósitos y sus medios. En otras palabras, sus narrativas hablan de que se le enseña al alumno para prepararlo al mundo de lo laboral, para “darle herramientas para que se defienda en un futuro”. En este sentido, el trabajo y los satisfactores que brinda se convierten en una especie de código al que deben mirar los estudiantes mientras estudian, y mientras los propios maestros enseñan. Los discursos políticos han contribuido a la configuración de estos códigos, desde ellos se enfatiza que las personas carecen de empleo porque no han estudiado lo

260 En Halliday (2001).

suficiente. Los maestros resignifican estas configuraciones discursivas concibiendo al estudio para un empleo, y un empleo para “ser alguien”. La figura 3 muestra esta relación.

Figura. 6. El mundo de lo laboral y las significaciones del los profesores



La figura antecedente sintetiza mi punto de vista respecto a que el mundo económico y el mundo de lo laboral, se encuentran presentes no sólo de manera elemental en los imaginarios oficiales de política educativa en Durango, sino también en las prácticas de significación de los profesores. Se observa este referente como aquella condición que va a permitir a los estudiantes en un futuro tener aquellos satisfactores de vida, “ahora” necesarios en una sociedad de consumo.

Teniendo como marco los referentes laborales y económicos, como aquella meta de la formación, los profesores significan y le otorgan sentido de una manera específica a lo relacionado: con el saber, el conocimiento y aquellos alumnos que poseen las condiciones necesarias desde su punto de vista (críticos, reflexivos, participativos, adaptables, creativos, emprendedores). Según la visión de las políticas educativas y didácticas serán los que “seguramente” continúen estudiando y puedan manejar los conceptos abstractos de la ciencia y la tecnología, existirán otros estudiantes –la mayoría– que deberán dedicarse a trabajos concretos y manuales, generalmente aquellos que no tienen el capital cultural (familiar,

económico) que asegure en un futuro su posible progreso en la escuela. En otras palabras, los maestros construyen destinos teniendo como referente el mundo de lo laboral privilegiado también en los documentos de política educativa.

A continuación presento una síntesis acerca de los rasgos del imaginario escolar respecto a la enseñanza y el aprendizaje en cuatro escuelas secundarias de la entidad, advertiré sobre qué tanto permanecen o se renuevan los imaginarios oficiales en los discursos de los profesores sobre estos temas.

La definición de la enseñanza y el aprendizaje desde los imaginarios de los profesores

En la segunda vida escolar y los imaginarios que en ella circulan. Existe una concepción especial acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Frente a un entorno que se percibe como *irremediable (dadas las condiciones de los estudiantes y de la práctica pedagógica)* estos se piensan como conflictivos y con poco sentido, estas significaciones parecen impregnar la práctica cotidiana así como las interacciones y relaciones con los alumnos.

Desde las representaciones docentes en estas cuatro escuelas secundarias, el saber o conocimiento escolar es un contenido, que se materializa en una calificación. Para lograr “acceder” al conocimiento, es necesario contar con prerrequisitos, lo que muy pocos alumnos tienen, para estos estudiantes, que aprenden “haciendo las cosas” o de “manera práctica” es necesario trabajos sencillos y que les sirvan, por ejemplo; aprender un oficio. Desde estas visiones los alumnos “reales” que habitan en las aulas de estos profesores, no parecen ser alumnos que sea capaces de “construir” conocimiento.

Por otra parte, siguiendo esta misma lógica, al conocimiento escolar se le atribuyen cualidades totalmente objetivas, constatables y cuantificables, al tiempo que se hace énfasis en los productos y no en los procesos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje aparece como igual a rendimiento, o a trabajar y la enseñanza como equivalente a dirigir, constatar o medir ese *trabajo*. La explicación de contenidos parece ser la acción didáctica privilegiada por los maestros en sus clases. En este contexto los maestros parecen poner en práctica en las aulas, lo que he llamado *pedagogía de las consecuencias*; un sistema de premios y castigos para lograr que el “aprendizaje” concebido por los profesores de forma muy particular, se manifieste o se haga visible de algún modo. Los maestros refieren constantemente en sus relatos que “el hacerle ver” las consecuencias de sus actos y comportamientos a los estudiantes, es el principal recurso para lograr que *ellos* “tomen conciencia y se pongan a estudiar”. En este sentido aprender el conocimiento escolar es acertar mejor en los comportamientos exigidos, o en palabras de los propios profesores que *trabajen y cumplan*. La *responsabilidad* y el *esfuerzo* parecen ser los atributos más valorados en las aulas.

Así, se muestran algunas interpretaciones que los profesores de cuatro escuelas secundarias hacen con respecto a la enseñanza, al aprendizaje y al conocimiento escolar, ellas van entrelazadas con otras, determinándose recíprocamente. Por otro lado, las concepciones acerca del sujeto de la educación son otro grupo de representaciones que configuran el imaginario escolar y que son parte fundamental de la red de imágenes y sentidos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, en donde siempre hay un sujeto supuesto, un alumno imaginado.

La definición de los estudiantes desde los imaginarios de los profesores

Para responder a la pregunta de ¿Qué o quienes son los alumnos en la *segunda vida* de los profesores? En este estudio he analizado algunas caracterizaciones que realizan los profesores con respecto a sus alumnos, he concluido que estas “fotografías” están vinculadas a otros discursos, percepciones y conceptos que se entrelazan y que conforman una matriz cognitiva que guían las significaciones cotidianas acerca de los estudiantes, las relaciones, el trabajo con éstos, y el logro escolar.

A continuación se presenta a manera de conclusión y como resultado del análisis realizado con los datos, una síntesis de algunos rasgos que caracterizan los discursos analizados de los profesores cuando hablan de sus estudiantes:

1.- La clasificaciones y el razonamiento binario

Al igual que muchos investigadores del ámbito de las prácticas educativas, he llegado a la conclusión en este trabajo de que las clasificaciones son el principal insumo de los relatos de los profesores. Ellas sirven como “mapa” que proveen orientación, les permite a los maestros organizar sus percepciones y apreciaciones respecto a los alumnos y respecto a la forma de encuentro con el *otro* o los *otros* significativos. De manera, que aspiran a contener el desorden y hacer comprensible lo incomprensible. A partir de dichas clasificaciones como un sistema de razonamiento, los maestros empiezan a imponer al niño/adolescente cierto lugar social, desde ellas se interpela al alumno para permitir determinado orden escolar, sostener cierta autoridad o esperar cierto rendimiento.

2.- Las historias que se cuentan

En este estudio resultó común que los profesores empleen narrativas a manera de historias para apoyar las categorías que utilizan para describir a sus alumnos. Estas historias funcionan como medio para proveer veracidad a sus descripciones. En otras palabras estas historias están saturadas de “evidencias” que apoyan los supuestos de los maestros. Por lo que puedo concluir que los profesores en gran parte actúan de acuerdo a como entienden su lugar y el lugar de los *otros* en las diferentes narrativas que construyen para dar un cierto sentido de *normalidad* a su vida. Por otra parte, dichas narrativas se constituyen en historias que además de ser compartidas al entrevistado, son un re-encuentro y re-construcción personal, es decir, no son sólo historias contadas a los otros, sino a *sí mismo*, lo que permite “armar” su identidad y contribuyen a con-formar la identidad de los *otros*, en este caso de sus alumnos.

3.- Las huellas de los discursos disciplinares

Percibo el discurso de los profesores con respecto a sus alumnos y las problemáticas que se les asocian, como una polifonía de voces. El discurso en este sentido, es aquel locutor o el portavoz manifiesto que expresa una especie de *subjetividad colectiva virtual*, es decir, sujetos colectivos que hablan siempre *a través de*. El discurso del profesor es en este sentido, como un encuentro de voces, una manifestación de un horizonte ideológico, expresado a través de lo discursivo. En este mismo sentido, los alumnos se convierten en algo “ya nombrado”, impregnado de ideas generales, puntos de vista, valoraciones y *acentos ajenos* Bajtín (1989).

En este caso los discursos disciplinares y sociales funcionan como matrices de sentido que a la vez que producen representaciones acerca de los sujetos educativos, permiten su estructuración. Son los profesores que dan cuenta de ellos, pero a la vez los reactualizan. Así, estos actores toman como referentes principales los discursos de la pedagogía, o la psicología,

los cuales se constituyen en una especie de dispositivo para proyectar y a la vez codificar las capacidades y disposiciones de los sujetos/alumnos.

¿Cuáles son los contenidos de las narrativas de los profesores acerca de sus alumnos, desde donde se les interpela y constituye?, ¿qué realidades expresan?, ¿a qué contexto refieren?

Lo siguiente son algunas conclusiones producto del análisis detallado de los relatos de los maestros, ellos hablan constantemente acerca de los alumnos, aún cuando no se les cite de manera directa.

- a El pensamiento/razonamiento de los profesores funciona desde una *matriz adultocéntrica*, desde donde la definición del alumno se hace por diferencia de grado en relación a ciertos parámetros asociados a las personas mayores. En este sentido, los profesores son quienes en todo momento ostentan tener la verdad, poseer la razón o estar en lo correcto, por lo tanto se conciben explícita o implícitamente como responsables y como la *guía* que los alumnos necesitan. Este pensamiento junto con otros razonamientos, lleva a que sus discursos respecto a los alumnos, estén saturados de características relacionadas con las faltas, ausencias o carencias, las que son atribuidas a los estudiantes como parte esencial – natural– de su ser.
- b Los alumnos de la secundaria –en general– están signados por el gran NO, es decir, o son *negados* (como sujetos completos) o son *negativizados* (en sus prácticas, acciones o actitudes) en los discursos de sus profesores. La mayoría de las veces los estudiantes de la escuela son descritos desde los comportamientos negativos hasta los *atributos* que no se poseen, estas descripciones se enfatizan principalmente en aquellas escuelas donde acuden jóvenes que provienen de familias con un nivel socioeconómico bajo (generalmente las del turno vespertino). Por otro lado, las representaciones acerca de los estudiantes van desde concebírseles como una amenaza para la sociedad, hasta estar ellos mismo indefensos ante estas amenazas. Así mismo, en raras ocasiones el alumno aparece en estos relatos con voz y cuando aparece lo hace con una voz negativizada, hablando (o actuando) lo que no debería ser dicho (o hecho), lo no debido, lo no aceptable.
- c Los discursos de los profesores sobre los estudiantes se encuentran asociados a aquellos discursos de integración, control y disciplinamiento. Las relaciones entre alumnos y maestros, desde los discursos analizados, parecen configurarse desde el ejercicio de la autoridad; un profesor comenta en una reunión; “hay que demostrarle a los chavos que podemos controlarlos”, los demás profesores afirman con un movimiento de cabeza.

Dentro de las *des-cualidades* que retratan/representan a los estudiantes de acuerdo a las descripciones de los maestros, se encuentran principalmente el desinterés para las tareas escolares. Se concibe a los estudiantes como sujetos NO deseantes, sin aspiraciones o con muy pocas ambiciones. Desde estas interpretaciones, el alumno queda anulado por no responder a los diversos “estímulos” que le son proporcionados al interior de la escuela o del aula, lo que contribuye a su vez, a que los profesores se sientan percibidos por los estudiantes como enemigos,.

Estas representaciones son reflejo en gran parte de los discursos e imaginarios oficiales acerca cómo se le concibe a los jóvenes. Así, en diversos documentos y en diferentes ocasiones se les define con desinterés y apatía a *consecuencia de los cambios emocionales y biológicos* que enfrenta, estos “problemas” deberían entonces ser atendidos por especialistas, preferentemente psicólogos u orientadores educativos. Todas estas representaciones de los profesores sirven

como filtros que permiten articular sentidos desde diversos ángulos pero siempre en conjunto produciendo efectos diversos en la dinámica y cotidianidad escolar.

Por otro lado, los profesores conciben e imaginan a los estudiantes como aquellos seres incompletos que todavía ‘no saben o tienen claro lo que quieren’, y como consecuencia de ello los visualizan con tendencias a actuar irresponsablemente, se les percibe carentes de valores, de disciplina, de hábitos, de cultura. Desde estas imágenes los alumnos son definidos como aquel grupo con “problemas” o con riesgo latente a tener o causar dificultades, aquellas asociadas principalmente a vicios, pandillerismo, embarazos, vandalismo. El discurso de la incredulidad o el de las expectativas recortadas respecto a sus estudiantes, le gana al discurso de la esperanza, incluso en ninguna entrevista se les asocia con capacidades para mejorar el futuro o como los *jóvenes del futuro*, frase frecuente de los discursos políticos cuando se hace referencia a la juventud o a la niñez. Para los maestros pareciera que los jóvenes de estas secundarias no son los eventuales “constructores” de un futuro próspero, al menos “estos” o la mayoría de *estos* jóvenes no, más bien representan una amenaza futura, para la propia escuela o para la sociedad en general. Los profesores frecuentemente construyen en sus relatos los eventos como dramáticos que justifican acciones de mayor control o vigilancia dentro del centro y dentro de su aula (o en la familia y sociedad en general).

¿Cuáles son en conclusión los filtros por los que pasan los razonamientos de los profesores y mediante los cuáles se ordenan sus concepciones?

Las siguientes categorías funcionan como ejes conceptuales ordenadores que funcionan como articuladores de sentido que indican *como* o *desde* donde los maestros “miran” al sujeto de la formación:

1.- *La adolescencia*. Es frecuente encontrar en los relatos de los profesores esta distinción, de ahí que se piense que por estar en esta “etapa” pues “obviamente” ellos son así. Desde estas representaciones siempre se configura lo normal. Para ellos la adolescencia de entrada significa carecer de algo, estar ante un sujeto en transición, un sujeto que se encuentra en camino de ser completo. Por lo tanto si los alumnos *atraviesan* por este periodo, entonces están en una edad crítica (presupuestamente por los cambios biológicos) y propensos como lo veíamos a los peligros externos. Los adultos deben de *protegerlos* o *educarlos*, en otras palabras “mostrarles el buen camino”.

La metáfora *del espejo* se hace siempre presente en los discursos docentes cuando hablan de sus alumnos, los que según sus propias palabras son el reflejo del medio social o familiar en que viven, es común también pensar que “por la edad” tengan poco interés, poca autoestima, no tengan *todavía* identidad, ni *proyectos de vida*, o al menos proyectos “aceptables” de vida. También la metáfora *del costal* que cargan, con ella comunican como los adolescentes/estudiantes, son receptáculos de los males y disfunciones comunitarias o familiares, los que “cargan” en la espalda y no les deja —aunque quieran— avanzar, en todo caso los que lo logran son dignos de elogio, pues se demuestra que con *esfuerzo y sacrificio* se puede. Lo que refuerza la tesis del “todos pueden” si quieren (más adelante regresaré a este punto).

Resultó interesante observar como paradójicamente los profesores a la par que justifican muchas de los y comportamientos y actitudes de los alumnos por estar *en la edad*, ellos mismos vivencian a sus estudiantes como unos adultos en formación o adultos incompletos. Desde estas interpretaciones, el estudiante vale por lo que puede llegar a ser no tanto por lo

que es; únicamente comportándose y pensando como un adulto responsable puede llegar a considerarse como un integrante aceptable en la sociedad, o en el “mundo de los adultos” (SEP, 2006:14).

Cuando no se explica por su condición de *adolescencia* a los estudiantes, los profesores suelen mostrar otros códigos que demarcan fronteras, dividen y explican lo que para ellos resulta familiar cuando “miran” y “entienden” a sus alumnos.

2.- *Los de la tarde*. Los profesores refieren que los alumnos de la tarde son “la otra moneda” en comparación con los de la mañana. Frecuentemente aparece esta representación en el pensamiento del maestro. El turno escolar se convierte en el parámetro desde el cual se habla, se observa o entiende a los estudiantes. Muchos de los docentes entrevistados laboran en los dos turnos en la misma escuela o en otra, por ello constantemente hacen comparaciones, pero incluso, los que no imparten clases en ambos horarios, toman este referente y surge en algún momento durante sus relatos. Hablando en términos mercantiles, de acuerdo a la metáfora de la moneda, la moneda de la tarde esta más devaluada, “no se pueden hacer muchas cosas con ellas (ellos)”, aparte provienen de familias más pobres o “disfuncionales”, de ahí que emerjan otras cadenas de significantes.

3.- *Los del colegio versus escuela pública, los del medio rural versus los de la ciudad, los de antes versus los de ahora, los de la uno versus está escuela, los de familia estable o normal versus los de familias disfuncionales o desintegradas*. **Desde estas interpretaciones los estudiantes pueden ser más o menos** rebeldes, inquietos, influenciables, comportarse defensivamente, agresivos, interesados, motivados, abiertos, cerrados, nobles, malos, etcétera. Estas categorías y grados de presencia o ausencia, funcionan como enclaustramientos a nivel cognitivo tanto en los profesores como en los estudiantes. Con tantas clausuras de este tipo, no hay posibilidades de que los estudiantes de estas escuelas tengan voz, menos capacidad de actuar. Observo discursos que clausuran, que encierran, que quitan agencia, que quitan p impiden participación, funcionan como obstáculos cognoscitivos para el conocimiento del otro, y que son utilizados para excluir o normalizar

Considero que en lo que los maestros manifiestan que no tienen o que no poseen sus estudiantes, hay un imaginario acerca de lo debido, lo aceptable, lo esperable, lo razonable. Y los alumnos a los que hacen constantemente alusión no entran o “tienden” a no entrar en estas categorías. Estas clasificaciones vienen a ser una forma de poner un orden a lo que desde los sentidos y sentimientos docentes se encuentra cada vez más incierto y desestructurado, viene a ser una forma de imponer límites, de producir un *orden* en el que cada quien debe ocupar un lugar y mantenerse en él, (Bourdieu, 1990). Un proceso complejo en donde se articulan diversos discursos pero también diversas condiciones materiales. Desde estas representaciones se va configurando un entramado de imágenes identitarias que construye poco al alumno problemático, al alumno desadaptado, al alumno necesitado de “apoyo”.

Por otro lado, señalé en este trabajo que los sentidos y los significados acercan de *los otros* se construyen en múltiples ámbitos relacionales, la escuela elemental es uno de los más significativos. Los mecanismos de inclusión/exclusión siempre implican una definición de quiénes pertenecen al propio grupo y de quiénes quedan caracterizados como extraños o diferentes y se materializan en las interacciones de la vida cotidiana escolar. En este proceso complejo de *producción y reflejo* de significados sociales, de delimitación de fronteras entre “unos” y “otros”, se registran diversas cadenas de sentidos que aquí intenté documentar. Estas

cadena de sentidos funcionan como un principio de razón, que se encarnan en las subjetividades escolares y generan acciones, sirven también para limitar otras. Esta idea me conduce a mi pregunta central que formulé en este estudio, es decir a: ¿cuáles son y cómo son contruidos aquellos significados que los profesores otorgan a lo que ellos mismos definen como problema o dificultad para el aprendizaje escolar, y que puede conducir a aquello que es definido en la arena educativa como fracaso escolar? En otras palabras: ¿Cuáles son los sentidos y significados que construyen el imaginario escolar en relación a lo que es definido por los profesores como dificultad para o en el aprendizaje escolar?, qué es aquello que obstaculiza el aprendizaje y la enseñanza, cuáles son las intervenciones/soluciones imaginadas y puestas en práctica, en un contexto de reforma educativa que enuncia el *aprendizaje para la vida* como su principal objetivo.

Imágenes e imaginarios que construyen y definen al alumno con dificultades en o para el aprendizaje escolar.

Para dar respuesta a las preguntas del párrafo anterior sostengo primeramente que:

- 1.- El conjunto de imágenes, que se construyen en la escuela acerca de lo que es nombrado como dificultades para o en el aprendizaje escolar, los niños que presuntamente los poseen y las condiciones que se les ofrecen, no son producto exclusivo de las instancias educativas, las políticas educativas o didácticas, ni de actores escolares, aunque sí contribuyen a comunicar, estructurar ciertos principios de razón que orientan de alguna manera las formas de pensar y ver lo que acontece en la “segunda vida” escolar.
- 2.- Los profesores producen y emplean al mismo tiempo, series de tipificaciones construidas a partir de esquemas de percepción, –principios de razón– de las cualidades materiales o visibles de los alumnos, contribuyendo al mismo tiempo a construir el objeto o condición representada, en este caso el alumno “problemático” y las denominadas “dificultades” para o en el aprendizaje escolar.
3. Los maestros parecen tener claro que a sus alumnos “les falta mucho para llegar a ser cultos” ahora interpretado el sujeto culto como aquel individuo *analítico, crítico y reflexivo*, según los propósitos educativos para este nivel. Por ello y teniendo en mente esta distancia, las representaciones e imágenes de los profesores tienden a organizarse valorando principalmente los aspectos normativos y el “compromiso”, “responsabilidad” con las tareas y “trabajos” escolares, de ahí que los estudiantes que no cumplen con estos requerimientos son “el verdadero problema” .ellos son los que se convierten en una especie de amenaza o peligro para el sistema escolar, incluso para los demás estudiantes, quienes se “retratan” como propicios a “contaminarse”, se hace constantemente con los *otros* una comparación con una “manzana podrida” a los que hay que controlar, reprimir o expulsar.

Los profesores atribuyen las dificultades de o para el aprendizaje escolar de sus alumnos – asociado principalmente a la falta de compromiso o cumplimiento de las tareas y trabajos escolares– a diversas situaciones, entre las principales a: condiciones propias del alumno, su familia o su entorno. He agrupado sus argumentos en tres grandes categorías, los dos primeros ya los he discutido en párrafos anteriores, por ello no me detendré en más ilustraciones:

(a).- *La tesis de la distancia*: “les falta mucho” para poder “acceder” al conocimiento escolar, los estudiantes en general parecen estar muy alejados de la propuesta escolar. Se encuentran tan alejados o distantes de ella, que los profesores manifiestan tener que “bajarse a su nivel”.

(b).- *La tesis del déficit*: aquellos estudiantes “con dificultades” son vistos como incapaces o como inhabilitados para aprender, al menos no lo que la escuela enseña. Algo parece no funcionarles en algún lugar de su cerebro. De ahí que la cultura evaluadora en la escuela sea la encargada de detectar y ponerle nombre a aquella “falta de capacidad”. Encuentro en los discursos de los profesores diversas ideas que refuerzan que estos estudiantes requieren tratamiento médico/psicológico, o mayor control y/o disciplina. Igualmente advierto relatos marcados por el *gran NO*: **no** poseen las condiciones materiales ni psicológicas adecuadas, por lo tanto, **no** poseen los atributos o el entorno necesarios para el aprendizaje en el nivel de secundaria.

(c).- *La tesis de diferencia*. El problema puede ser el ritmo de aprendizaje, el tiempo de razonamiento, los que tienen familia disfuncional/diferente (mamá soltera, hijos viviendo con abuelos, etcétera), peinado y vestuario diferente, el que son de ciudad y no de campo, el que son del turno de la tarde y no de la mañana, el que son diferentes a los estudiantes de antaño, etcétera.

Por otro lado, en los relatos de los profesores observo discursos estigmatizantes que desvalorizan –principalmente– a quien proviene de familia pobre., funciona como cadenas asociativas de significados, que son activadas simultáneamente por ejemplo: alumno pobre, familias desintegradas carencia de atención-cariño, consecuencia: dificultades para el aprendizaje, valorado como rendimiento o “aprovechamiento/calificaciones escolar. En otras ocasiones, a partir de la categoría bajos recursos se estructuran otras: les faltan hábitos, no tienen valores, no tienen disciplina, no tienen interés, tienen la propensión a la droga, al pandillerismo (como si en chicos de colegios particulares no se presentaran estos eventos).

En síntesis, encuentro desde estos discursos sujetos/alumnos, padres, que no reaccionan como se esperarían según los modelos y los programas educativos vigentes. ¡Les falta mucho para ser cultos! ¡Les falta cultura” “¡Les faltan valores!”, aunque se expresa que se les retiene en la escuela “¡a pesar de sus familias y de ellos mismos!”. Parece desde estas expresiones, que los maestros descalifican o desprecian lo que el estudiante *es*, lo que trae consigo, incluyendo a su familia. De ahí también, que se visualice a la “tutoría” como el dispositivo para proveer dignidad al estudiante, la dignidad pensada desde estas representaciones como obediencia, merecimiento, responsabilidad “del marginado” (y al que se ha dejado sin voz) como indica un mural escolar.

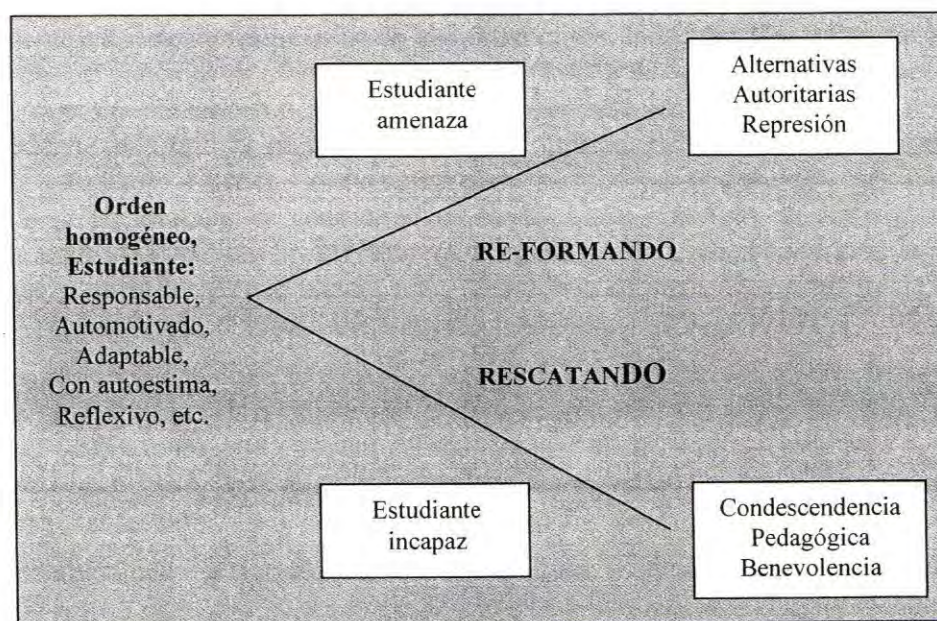
En conclusión se trata de un imaginario evaluador, adultocéntrico, polarizado y estigmatizante. Este imaginario delimita quién estará en condiciones de pertenecer a la escuela, al grupo A, B, C, D, al turno vespertino o matutino, a la escuela uno o a la 10, ordena lugares, distribuye los cuerpos y produce marginalidad, pero también superioridad, pautas y códigos de integración y de exclusión. Los profesores sólo esperan lo que su mismo imaginario dice que hay que esperar de un estudiante de acuerdo a la tradición y de acuerdo a lo instituido. Los alumnos son significados siempre a partir de “sus diferencias” y las “distancias” construidas siempre desde un nosotros/maestros incuestionable.

La “normalidad” aparece como una función de la configuración pedagógica de la competencia, el rendimiento y las disposiciones y deseos hacia el aprendizaje. A través de diferentes distinciones, clasificaciones y distinciones los profesores construyen poco a poco y en la cotidianidad escolar las cualidades del alumno “normal/anormal, sano/enfermo, adaptado” desadaptado, necesitado de educación especial o de educación regular, de terapia o

de psicólogo. En estas construcciones remarco contribuyen de manera determinante la manera en que están organizados los discursos/narrativas de los maestros; las clasificaciones, el pensamiento binario, las historias para aportar evidencia a un hecho (o sostener un argumento), y finalmente los discursos de corte psicologista que se resemantizan en las narrativas de los maestros.

Al igual que los imaginarios oficiales la enseñanza desde las representaciones de los profesores pretende la apropiación de contenidos homogéneos y estandarizados, si el alumno por decirlo de alguna forma, se sale del guión una representación binaria por parte del profesor entra a escena, es entonces cuando parece concebirse al alumno como una amenaza o como un ser incapaz, o inhabilitado, desde esta perspectiva se concibe a la educación como aquella que re-forma o aquella que salva, los maestros por ejemplo, hacen diferencias constantes entre los Alumnos *reformados* o “de la reforma” y aquellos que “les falta mucho”. Con esa lógica binaria es como se comienzan a integrar imaginarios polarizados y fuertemente estigmatizantes. En este sentido, la segunda vida se pudiera llamar “el espacio formativo” de los profesores y estudiantes, en tanto elaboran representaciones de sí mismos, marcan la distribución de sus roles y de las posiciones sociales al interior de la escuela o del grupo, expresan creencias y valores comunes y en el caso de los profesores definen y fijan modelos y estrategias de formación. El siguiente esquema presenta este argumento:

Fig. 7. El espacio formativo en la *segunda vida*



Las representaciones de este tipo en la escuela generan al igual que los imaginarios sociales, una sensación de eficacia y control sobre la realidad, o una clara reducción de las complejidades. Es una “ilusión” socialmente construida y mantenida, en cuyos “términos se da sentido a la vida a la cual se cree debe uno subordinarse” (Shotter, 2001: 130). Estas representaciones marcan entonces los límites y aperturas para la acción pedagógica.

Desde la escuela no se perciben posibilidades de cambio o de influir sobre las condiciones “que ya trae” el alumno o su familia. Los profesores parecen posicionarse al margen de esa

formación, finalmente en la escuela “van a reforzar lo que ya traen de niveles anteriores”, o de su casa” o “van a aprender sobre responsabilidad”, porque son jóvenes.

Los alumnos deben superar ese ambiente para “ser alguien”, para tener éxito en la escuela, para pertenecer a ella (no se *es* si no se despojan de lo que traen), los maestros parecen anular o querer anular lo que el estudiante lleva consigo, en otras palabras, para *ser* en la escuela hay que dejar de *ser*. Ello habla de una falta de re-conocimiento, respeto a la individualidad y a las experiencias, costumbres y condiciones sociales y económicas de los estudiantes. Por otro lado, el esfuerzo y el sacrificio, aceptación parecen ser atributos muy valorados desde los profesores, desde su pensamiento es lo principal que un estudiante de secundaria debe “aprender”, sobre todo aquellos que “no pueden” “acceder” al aprendizaje, en ese sentido, los alumnos van poco a poco internalizando disposiciones, sensibilidades y conciencias representadas y construidas en los imaginarios docentes.

¿Cuáles son las consecuencias de un imaginario evaluador, normalizante, adultocéntrico y estigmatizante en la escuela? Y en este contexto cuál es el significado real que tiene este imaginario en términos de apropiación efectiva de saberes para estos alumnos

Entre ellas, yo he sostenido que la *identidad deficitaria*, o la *identidad problemática*. Los estudiantes acaban identificándose con las des-cualidades y debilidades que les son atribuidas, con las historias que les han sido contadas acerca de si y de los otros, con quienes permanentemente se les compara. Comparo la identidad deficitaria con la identidad negativa que Erikson, 1970, formula como aquella identidad que se construye como resultado de todas aquellas identificaciones y fragmentos de identidad que el individuo tiene que reprimir dentro de si por resultar indeseables o irreconciliables, por medio de la que sujetos concebidos como diferentes, o problemáticos son forzados a efectivamente sentirse diferentes. Y ello es así porque en la medida que la experiencia, saberes, cultura, hábitos, valores, disposiciones y deseos del estudiante resultan irrelevantes para la relación pedagógica los aspectos que informan a su yo también se convierten en irrelevantes, entonces, la socialización puede presentarse como traumática, lo que hace que muchos estudiantes abandonen la escuela, se autoexcluyan u otros busquen mediante actos de rebeldía un medio de existir frente a los otros, aunque sea mediante una identidad negativa como sostiene Erikson (1970).

En este sentido, concluyo que la identidad social de los estudiantes se construye «mediante conocimientos jerárquicos y relaciones de poder» dentro del currículum instituido y dentro de la escuela. Los discursos que circulan cotidianamente en los centros escolares son el medio que reafirma esa identidad, ellos proveen de un sistema de razón, de principios que constituyen y *Re-forman*.

Concluyo también que esa desvalorización de la cultura, la familia y de lo que el estudiante es o ha llegado a ser y de la que he discutido en párrafos anteriores se convierte en una especie de *violencia simbólica* que produce y reproduce identidades y formas de conciencia diferenciadas y desiguales, los discursos estigmatizantes, evaluadores producen efectos, dejan sus marcas en la subjetividad y en la identidad de los estudiantes. A quien constantemente se les impele a mejorar como “el principal interesado” en la relación pedagógica y en general en el proceso enseñanza y aprendizaje. La escuela, los profesores se eximen de responsabilidad, se refugian en su realidad alternativa ante otra realidad que está pronta a conformarse como norma y ante la cual se perciben sin capacidad de influir.

En estas condiciones los profesores parecen experimentar un vaciamiento de sentido de su propia práctica pedagógica con “estos” alumnos, por su parte los estudiantes acaban advirtiendo la intrascendencia de lo educativo, dadas sus “condiciones” y su contexto.

Imágenes y ángulos que encierran

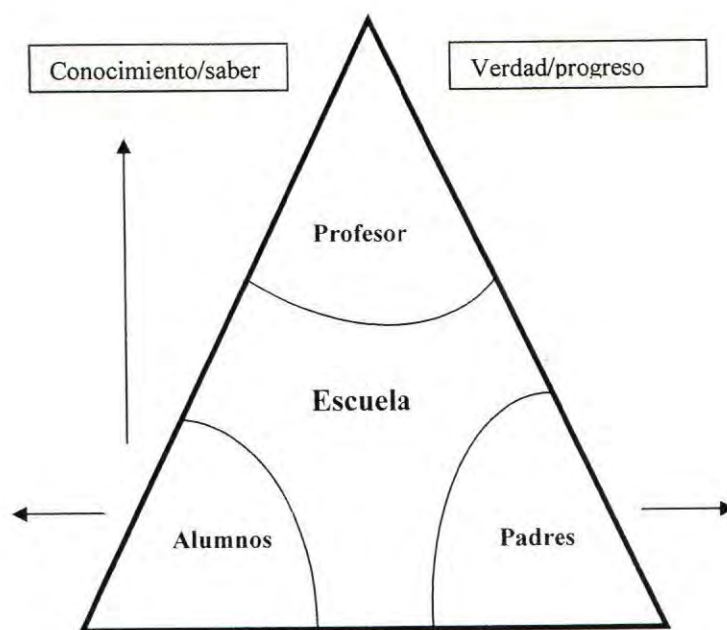
Encuentro en el imaginario de estas cuatro escuelas secundarias las mismas imágenes y metáforas que hace treinta años los teóricos franceses Christian Baudelot y Roger Establet nombraban como la ilusión escolar. Estas imágenes sirven de soporte a la “realidad” alternativa construida en la escuela por los profesores; una especie de “ilusión”, que estructura sus relaciones sociales, sus formas de ver y percibir, de actuar y de juzgar y que provee orientación y estructura a la conflictividad experimentada cotidianamente. Las siguientes son las imágenes principales que conforman una red de representaciones, significados y sentidos y que acaban instituyéndose y naturalizándose en la cotidianidad escolar; es decir conformando un imaginario social y el mundo de lo simbólico escolar.

- 1.- La escuela –y lo que en ella se imparte– como un todo unificado, construida de acuerdo a un orden continuo, progresivo, y en movimiento, ajena a toda injerencia o acción de los sujetos/maestros o alumnos, un organismo inamovible, (especialmente sus contenidos, programas o disposiciones normativas). Desde lo que comunican los maestros de este estudio parece no haber posibilidad de afectarla.
- 2.- La imagen de “una escuela para todos” “igual para todos”; única. La escuela por si misma es para todos, ni ella ni sus maestros actúan en contra de esta premisa. Si se presentan abandonos son explicados o justificados, la escuela o sus profesores no tienen responsabilidad.
- 3.- La imagen de la pirámide de Baudelot y Establet (1975) persiste: los más estudiosos, responsables y automotivados son los que llegan a la cúspide. Ellos (los maestros) lo hicieron no sin “sacrificios”, ¿porqué los alumnos no lo lograrían? desde ahí, que junto con el “esfuerzo” se piensan como necesarios estos atributos para tener éxito en la escuela. Estas imágenes se refuerza por el imaginario acerca de que “todos pueden”, “hay igualdad de condiciones al interior de la escuela, los programas o las clases”. Por otro lado, en la cúspide no parece haber lugar para todos, los que más se sacrifican lo logran.
- 4.- Si alguien no llega al la cúspide, depende siempre de las aptitudes/actitudes individuales o de los recursos o actitudes familiares, en ambos casos las dificultades radican en causas exteriores a la escuela, los imaginarios de política educativa, los imaginarios y narrativas disciplinares epistemológicas han forjado, reforzado y fundido estas representaciones.
- 4.- La imagen de neutralidad, laicidad; la educación, la escuela, (y los maestros) es la que proveen “dignidad”, dirigen al progreso, quieren lo mejor para sus estudiantes, parece estar por lo tanto, por encima de las luchas políticas y de intereses perjudiciales.
- 5.- De ahí que cualquier “reforma” como la vigente en educación secundaria, pretenda y ambicione esos ideales; hacerla “progresar”; si la escuela está todavía sin terminar es porque hay algo que alcanzar. Se niegan o neutralizan con estos discursos las realidades contradictorias que son percibidas sentidas y vividas por los docentes en las escuelas (por ejemplo que no es democrática, que muchos desertan, que hay luchas por el poder, que no hay recursos para cubrir con esos ideales, que se dice o pide algo pero “la realidad es otra” etcétera, etcétera).

Otra imagen persistente en los docentes, la del triángulo muy similar a la de la pirámide, con ella explican lo que “debería” o “es” la educación, pero que sin embargo todavía no se alcanza tal cosa en sus escuelas concretas. Los maestros utilizan constantemente la metáfora del triángulo equilátero para ejemplificar como perciben ellos a la educación y a su labor dentro de ella. En un vértice visualizan al profesor, en otro a los alumnos y finalmente en el último a los padres, a cada uno recalcan “les corresponde un 33 % de responsabilidad”, si embargo como generalmente los padres o en ocasiones los alumnos no cumplen “con su parte” entonces “poco se puede hacer”. Así, los maestros justifican y “procesan” los problemas que enfrentan respecto al logro y aprovechamiento escolar de sus estudiantes, o a decir de sus directivos “sus pobres resultados”.

Tomando en cuenta todas las representaciones y significados manifiestos y subyacentes documentados en este estudio, explico esta imagen creada y mantenida en el imaginario docente y que funciona como metáfora para el pensamiento y la acción, marcando los límites y las aperturas de la acción-relación pedagógica maestro-alumno.

Fig. 8 La imagen del triángulo en el imaginario docente



1. En el triángulo que me comparten los profesores recurrentemente los ubico, –al igual que ellos se sitúan– a cada actor en un vértice, sin afectarse, sin influirse y volteado o de cara a un lugar diferente, como islas en un océano donde el vínculo y el dialogo es estructuralmente imposible, por lo tanto, sujetos que no se conocen ni re-conocen.
2. En el vértice superior el profesor, en la cima, quien tiene el poder, el panorama completo, quien ha escalado en la pirámide del conocimiento. A pesar de ser parte del grupo de profesores en la escuela, parece realizar su tarea en forma solitaria; por el rol percibido y asignado, advierte no poder intercambiar en forma horizontal con los alumnos, pero tampoco tiene un espacio ni las condiciones para hacerlo con sus pares,

del mismo modo, percibe la falta de entendimiento con las familias (dado que constantemente manifiestan que ellas “no cumplen con su parte”).

3. Desde esta posición imaginada, el lugar que ocupa el estudiante y las familias (colocados a un mismo nivel) generalmente es de escasez o de invalidez, —ellos no parecen poseer los prerequisites para el aprendizaje, ellos no tienen ni la disposición ni el deseo de “superarse”—, tal posición no sólo resta posibilidades de convertirse en sujetos que enuncia, que tiene voz y voto en la escuela, sino se construyen a partir de estas condiciones nuevos y mayores significantes de identificación, que enclaustran, imposibilitan y desautorizan
4. Los *otros* alumnos, también abajo, en la base de la pirámide son los ordenados, obedientes, responsables, adaptables, entendidos; los trabajadores que han aprendido las reglas del juego escolar, sólo de esta manera podrán permanecer en el triángulo, podrán mantener la unidad, la forma imaginada. Aunque estén en un vértice inferior, siguen siendo “parte de”. Si lo desean pueden tener tutorías para seguir, para conseguir permanecer. Lo importante es permanecer, pasar, tener una calificación aprobatoria, apearse a las normas escolares, disciplina y aprendizaje forman un todo, pero además, sólo se puede aprender reprimiendo las formas de experiencias cotidianas, lo aprendido en la calle, en sus familias o “allá afuera”.
5. Parece haber un des-encuentro, un estado de incomunicación generalmente entre aquellos que parecen “jalar” para otro lado, se tiene que mantener la unidad del sistema, el equilibrio, se debe evitar en lo posible el conflicto, la ruptura. Se hace todo lo posible por que los actores permanezcan en sus lugares; “a pesar de sus familias y a pesar de ellos mismos” como manifestó la trabajadora social de una secundaria.
6. El único lenguaje legítimo es el de los adultos. Las asimetrías se refuerzan si son pobres (porque poseen menos recursos para salir adelante,) entonces necesitan más tutoría, más apoyo, el “que no le dan en casa”. Con estas asimetrías, con estas imágenes, parece imposible pensar a un alumno “constructor de conocimiento”, es el maestro y el libro el que parecen poseerlo. En ese sentido se crean/consolidan relaciones con el otro que aparentemente posibilitan pero que desde el punto de vista sostenido en este estudio, impiden, obstaculizan.

Teniendo como fondo la imagen de la pirámide, se puede concluir como determinadas significaciones operan en el imaginario escolar. Los saberes, las relaciones y las prácticas pedagógicas en la escuela se forjan y se funden en imaginarios donde las relaciones de poder constituyen a los sujetos de forma diferenciada, ellos se construyen, se constituyen en imágenes simétricas, en oposición a los que expresan; relaciones y fuerzas asimétricas, así como un **des-encuentro** con el otro. El otro o los otros (padres y alumnos) que parece “tirar” cada vez en mayor medida, al lado contrario. Es el otro (estudiante, padre) quien posee actitudes expectativas, preferencias comportamientos y experiencias de vida totalmente opuestas o diferentes a las valoradas en la escuela. Los profesores no saben como hacer ese vínculo con aquello que sus programas y sus asesores llaman conocimientos previos. En una cultura donde se valora la utilidad, la eficacia, el rendimiento y la obediencia los profesores se debaten por “acomodar”, “recontextualizar” el constructivismo de Vigotsky, observado en otros imaginarios oficiales sobre la enseñanza como medio para lograr los fines promovidos por las comunidades y organismos multinacionales.

Imagen en la escuela/sobre la escuela, que encierra un fuerte potencial de conflicto y resistencia, más que un conjunto de relaciones estables, los vértices tienden a estirarse, a marchar hacia sus propios espacios de bienestar, menos saturado de conflicto. Pero la escuela debe mantener la unidad a pesar del desgaste y las consecuencias para unos o para los otros, al fin algunos lo lograrán, “con uno ya es ganancia” declaración constante por parte de los maestros.

Los imaginarios producidos se traducen en orientaciones prácticas que traen un efecto en cascada o en cadena, producen otras imágenes en ese triángulo la enseñanza debería parece ser todavía transmitir, y desde la posición del profesor valorar, evaluar el aprendizaje; en este caso predominantemente la actitud, el comportamiento, el deseo y la disposición.

En la imagen del triángulo se simula una democratización, una igualdad, una visión más política de las relaciones y las estrategias. Los vértices de los profesores se unen de vez en cuando para corroborar los supuestos acerca de los estudiantes, especialmente de aquellos que no avanzan., aquellos que conflictúan el orden escolar, la opción más practicada *la pedagogía de las consecuencias, o pedagogía terapéutica*, con el supuesto de que lo que necesitan los alumnos es “motivación”. Imágenes que comunican “si hoy te esfuerzas mañana serás alguien el la vida”, “podrás estar acá” (en el vértice superior). “Estarás completo”, “llegarás a ser”, “serás adulto responsable, que persevera y reconoce sus faltas, que aprende constantemente, que se mueve por diferentes tipos de redes, que esta integrado en el mundo actual”.

El estudiante debe interiorizar que para tener éxito en la escuela y en la vida debe valorar, medir sus beneficios, ventajas y desventajas, debe saber relacionarse, los maestros deben formar para ello, deben enseñar el auto-desempeño, promover una auto imagen, un auto aprendizaje, deben en síntesis enseñar a conducir la conducta, pues ellos, los alumnos son “los niños reformados” dice una maestra; “ya no son los mismos que antes”. Ahora se les llama los alumnos reformados, “los de la reforma”, los que aprenden resolviendo problemas, los que están motivados, manejan la tecnología, obtienen las mayores ventajas y no dependen de nadie, más que de la habilidad para seguir aprendiendo. El problema es que para los maestros en las escuelas concretas, pocos son los que lo logran: ahí, es “otra realidad”. Para los que no logran re-formarse para ellos, para ellos también hay una *segunda vida, una realidad alternativa*, ellos viven y construyen su propia realidad, al margen, de lo instituido, al no lugar, en el imaginario escolar y después en el imaginario social.

La influencia de este imaginario saturado de imágenes como la del triángulo o la pirámide, ésta en un contexto amenazante y plagado de conflictos, ejerce una influencia importante en los términos en que los profesores nombran, comprenden y tratan lo que ellos conciben como problemáticas para el aprendizaje escolar y las identidades y experiencias de aquellos estudiantes a los que les son atribuidas tales dificultades. La identidad de los estudiantes se construye en relaciones jerárquicas y de poder al interior de las escuelas y la imagen del triángulo o pirámide en el pensamiento de los profesores las expresan. Dichas metáforas formulan con claridad el imaginario que los profesores han construido en torno a lo que son y no son los sujetos del aprendizaje, los estudiantes.

Finalmente considero que los profesores como parte de la escuela y de un imaginario más amplio, formado a su vez por una amalgama de discursos vigentes, crean una estructura particular de significados, significados que se convierten en actos de intervención y en formas de relación con sus estudiantes, los que son agrupados, evaluados y comparados mediante una serie de criterios interiorizados que poseen los maestros que funcionan para habilitar y deshabilitar, calificar y descualificar controlar y normalizar. El discurso y sus narrativas ha sido un medio para conocer estos razonamientos, pero también para observar cómo son contruidos. Estas historias contadas por los profesores fueron el faro que me permitió construir y re-construir otras narrativas, quizás nuevas, quizás diferentes sobre el mundo simbólico de lo social-educativo.

Observo en los discursos de los maestros y en el imaginario escolar una pedagogía de las consecuencias más que de competencias –desde la visión de Bernstein (1998)–, una pedagogía terapéutica y contenedora más que constructivista –desde la visión de Vigotsky (2000)–, Percibo un discurso estigmatizante y escéptico, más que uno formativo y de esperanza, desde mi propia concepción de lo que debería ser la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso.
- Aparicio, P. «La pertinencia de las nuevas políticas educativas implementadas en un contexto de “múltiples pobrezas”». [en línea] http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro282/282_i.pdf el 26 de noviembre de 2007.
- Apple, M. (1990). *Ideología y currículo*. Londres: Routledge y Kegan Paul. (2ª edición).
- _____. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers Collage Press.
- _____. (2001). Creating profits by creating failures: standards, markets, and inequality in education. En *Education inclusive*. Vol. 5 (2/3). 103-118.
- _____. (2001a). *Educating the “Right” Way. Markets, standards, god, and inequality*. New York & London: Routledge Falmer.
- _____; J. Kenway, y M. Singh. (2005). *Globalizing education. Policies, pedagogies & Politics* New York: Peter Lang.
- Arancibia, V. (1998). Factores que afectan el Rendimiento escolar de los pobres. (Revisión de investigaciones educacionales). En Cohen, E. (Ed.). *Educación, eficiencia y equidad*. Chile: CEPAL/OEA. 159-210.
- Aries, E. (1996). *Men and Women in interaction*. New York: Oxford University Press.
- Atkinson, P. y Hammsley, M. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Baczko, B. (1990). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y Estética de la Novela*. Madrid: Taurus.
- Ball, S. J. (2001). La gestión como tecnología moral. En Ball, S. (ed.). *Foucault y la educación*. España: Morata. (4ª. Edición). 155-168.
- _____, Fischman, G. y Gvirtz, S. (2003). *Crisis and Hope: The Educational Hopscotch of Latin America*. New York and London: Routledge Falmer.
- Ballester, L. (2000). *Teoría de las necesidades sociales*. Madrid: Síntesis
- Baquero, R y Terigi, F. «Problemas del uso normativo de los modelos genéticos del desarrollo en educación», [en línea]. http://www.educacaoonline.pro.br/problemas_del_uso.asp?f_id_artigo=127 (página consultada el 20 de junio de 2007).
- _____, Fontagnol, M; Greco. M. B y C. Marano. (2002). Fracaso escolar, educabilidad y diversidad. El fracaso de la escuela en su “para todos”. Sobre encuentros y reencuentros. Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela.

- El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones.* Colección Ensayos y Experiencias. Noveduc (43). Abril de 2002. 3-11.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista*. México: Siglo XX.
- Belgich, H. (2006). *Orden y desorden escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Berger, P. y Th. Luckman (1991). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control*. Vol. III Routledge y Kegan, Paul.
- _____. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogota: Díaz.
- _____. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Vol. IV. Madrid: Morata. (orig. 1990). (2ª edición).
- _____. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata. (Orig. 1996).
- _____. (1999). Official Knowledge and pedagogic identities. En F. Christie (ed). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. London y New York: Cassell.
- _____. (2001). From pedagogies to knowledges. En A. Morais, I. Neves, B. Davies y H. Daniela (Eds) *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang.
- Bol, L. y R. Berry. (2005). "Secondary Mathematics Teachers' Perceptions of the Achievement Gap" *The High School Journal*. Vol. 88, (4), April-May 2005, pp. 32-45. The University of North Carolina Press.
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*. Año LXIV (3), Julio-Septiembre. 3-35.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1990). *La juventud no es más que una palabra*. México: Grijalbo/CONACULTA.
- _____. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bracchi C. y González V. (2004). Escuela Secundaria ¿aprendizaje de qué? *Escuela, Sujetos y Aprendizaje*. Colección de ensayos y experiencias. Noveduc. (53) Abril 2004. 69-82.
- Bruner, J. (1986). *Acción Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Buenfil, R. N. (2003). Globalización, educación y análisis político de discurso. En Granja, C. (Comp). *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México: Plaza y Valdes. 17-42.
- Burack, J. (2003). The student, the World, and the global education ideology. En J. Leming, L. Ellington y K. Porter. (Eds). *¿Where did social studies go wrong?* Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation. 40-69.

- Butelman, I. (1996). *Pensando las instituciones, sobre teorías y prácticas en educación*. Argentina: Paidós.
- Cardarelli, G. y Rosenfeld, M. (2000). Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el Estado pedagógico y los agentes sociales. En Duschatzky, S. (comp.). *Tutelados y Asistidos*. Buenos Aires: Paidós. 23-67.
- Carretero, E. (2003). Una aproximación a la sociología de los imaginarios de Michael Maffesoli. *Revista Sociológica de la UNAM. (Imaginarios, tipos ideales e ideología)*. Año 18 (53). Septiembre-Diciembre. 101-119.
- Carspecken, P. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research. A theoretical and Practical Guide*. New York: Routledge
- Caruso, M. (2001). Políticas Didácticas: una aproximación a las relaciones entre Estado, sujeto y enseñanza. *Propuesta educativa*. FLACSO. 11 (24). 4-8.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. 2. El poder de la identidad. Madrid: Alianza.
- Castoriadis, C. (1988). *Los Dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2000). *Ciudadanos sin Brújula*. México: Ediciones Coyoacán.
- _____. (2002). *La Institución Imaginaria de la Sociedad. El imaginario social y la institución*. Vol. 2. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. España: Paidós.
- CEPAL/UNESCO. (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago: Cepal/Unesco.
- Cepeda, G. y Mujica, G. (2000). La visión del mundo y de sí del entrevistado. *Revista Iberoamericana de DISCURSO Y SOCIEDAD*, 8 (No. 3). 59-83.
- Chávez, M. (2005). Juventud Negada y Negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina Contemporánea. En *Última Década*. (23). diciembre de 2005. 9-32
- Clarke, J. (2001). Perspectivas Sociológicas. En May, M. y otros. (Eds.), *Understanding Social problem, Issues in Social in Policy*. Blackwell: Oxford.
- Cohen, E. (1998). *Educación, eficiencia y equidad*. Chile: CEPAL/OEA.
- Coll, C. (2003). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata.
- Corestein, M. (1992). Panorama de la investigación etnográfica en educación en México. En: Rueda, B y M. A Campos. (Coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México: CISE-UNAM. 359-375.
- Corker, M. y Shakespeare, T. (2002). Mapping the Terrain. En: Corker, M. & T Shakespeare (Eds.) *Disability/Posmodernity Embodying disability theory*. London: Continuum. 1-17.

- Cots, J. M. (2000). El discurso de los profesores de lenguas sobre su práctica docente. En *Revista Iberoamericana de DISCURSO y SOCIEDAD*. Vol. 2. No.3 Noviembre del 2000. 9-31.
- Daniels, H. (2006). The 'Social' in Post-Vygotskian Theory. *Theory & Psychology*. SAGE Publications. 16 (1). 37-49
- Davies, S. y Guppy N. (1995). Globalitation and Educational Reforms in Anglo-American Democracias. *Comparative Education Review* 41 (4): 435-459.
- De Leonardo, P. (1986). *La nueva sociología de la educación*. Ediciones el caballito/SEP: México.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Entering the field of qualitative research. En Denzin, N. y Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications. 1-17.
- Derrida, J. (1978). *Writing and Difference*. Chicago: University of Chicago Press.
- Donyale T. (2002). *Locating ideology in talk and practice: understanding the referral of African-American students to school social service and special education*. (Tesis de Doctorado en psicología). University of Illinois At Urbana-Champaign, [en línea]. <http://www.lib.umi.com/dissertations/gateway>
- Dubet, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En Luengo, J. (comp.) *Paradigmas de gobernanación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares.93-115.
- Durand, G. (1971). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____. (2004). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En Duschatzky, S. (comp.). *Tutelados y Asistidos*. Buenos Aires: Paidós. 121-175.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1996). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapeluz
- Elmore, R. y otros. (1996). *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Erikson, E. (1970) Autobiographic notes on the identity crisis. *Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences, the Making of Modern Science: Biographies Studies*. Vol. 99. (4). American Academy of Arts and Sciences. Nueva York, Otoño de 1970. 730 -759.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología, volumen*. Vol. XII, (42). 27-42.
- Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language [Language in Social Life Series]*. Londres: Routledge.
- Fernández, M. (1999). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. España: Morata. (5a. Edición).

- Fine, M. (1994). Dis-tance and other stances: negotiations of power inside feminist research. En Gitlin, F. (ed) *Power and method: Political activism and educational research*. New York: Routledge. 13-35.
- Fischer, M. (1991). Anthropology as Cultural Critique: Inserts of Science, Visual-Virtual realities, and Post-trauma polities. *Cultural Anthropology*. (6). 225-237.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Follari, R. (1992). *Práctica educativa y rol docente*. Buenos Aires: REI-Aique-Ideas.
- Foucault, M. (1971). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets (3ª edición.).
- _____. (1985). *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta.
- _____. (1992). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- _____. (1992a). Varela, J. y F. Álvarez, F. (Eds.). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta. (3ª. edición). (Orig. 1979).
- _____. (1999). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI. (19ª edición).
- Freeman, D. (1994). The use of language data in the study of teachers' knowledge. En: Carlgren, I; C, Handal, y S. Vaage. (Eds.) *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer press. 77-92.
- _____. (1996). Redefining the relationships between research and what teachers know. En K, Bailey y D. Nurian. (eds.). *Voices from the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University. 88-122.
- Gandín, L.A. (2006). Creating real Alternatives to Neoliberal Policies in Education. En: Apple y Buras (eds). *The Subaltern Speak*. P. 218-241. New Cork: Routledge.
- Gentili, P. y otros (1997). *Cultura política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- Gergen, K. (1992). El Yo saturado. *Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1996). *Realidades y Relaciones Aproximaciones a la construcción social*. México: Paidós.
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y cultura escolar*. Argentina: Lugar Editorial. (2ª Edición).
- _____. (2002). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid, España: Morata.
- _____. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial. (2ª edición).
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- _____. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2003). *La Inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.

- _____. y McLaren, P. (1991). Language, Schooling, and subjectivity: Beyond a Pedagogy of Reproduction and Resistance. En Bornan, K. Swami, P. y Wagstaff, L. (comps.). *Contemporary Issues in U. S. Education*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex Publishing. 1-59.
- Giugale, M. y otros. (2002). *México a compressive Development Agenda for The New Era*. Washington, D.C: The World Bank.
- Gobierno del Estado de Durango. (2004). *Directrices de Transformación del Sistema Educativo Estatal 2004-2010*. Durango, Méx.: GEDGO.
- _____. y Secretaría de Educación Pública. (2005a). *Programa de Transformación del Sistema Educativo en Durango 2005-2010 Presentación Ejecutiva*. Durango, Méx.: GEDGO.
- _____. y Secretaría de Educación Pública. (2005b). *Programa de Transformación del Sistema Educativo de Durango, 2005.2010*. Durango, Méx.: GEDGO/SEP.
- Goffman, I. (1994). *Internados, ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, M. (2004). Imaginarios sociales, culturas juveniles y procesos de formación: reflexiones acerca de la condición adolescente y escuela. En Gómez, M. y Orozco, B. *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*. México: Plaza y Valdes. 165-187.
- Goodman, N. (1978) *Ways of worldmaking*. Nueva York: Hackett.
- Granja, J. (2003). *Miradas a lo educativo*. México: Plaza y Valdez.
- Grassi, L. «Cuestión social, cuestión de estado: lo político de la política social» [En línea]. <http://cdi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/clad/cong6/9nov/123/grassi.pdf> (página consultada el 26 de agosto del 2007).
- Greco, M, B. (2002). Sobre encuentros y reencuentros. Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela. *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones*. Colección Ensayos y Experiencias. Noveduc (43). Abril de 2002. 71-80.
- Grinberg, S. «Pedagogical, risk and governmentality». Sitio de la Universidad de Kent, UK. [En línea]. [www.kent.ac.uk/scarr/events/Grinberg-%20\(2\).pdf](http://www.kent.ac.uk/scarr/events/Grinberg-%20(2).pdf) (página consultada el 05de enero de 2007).
- Güemes, C. (2003). La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales. En: Piña, J. M. (cord). *Representaciones, imaginarios e identidad*. México: UNAM, Plaza y Valdéz. 73-144.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interest*. Boston: Beacon, Press.
- _____. (1988). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Taurus. Volumen I.
- Haidar, J. (2000). El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso. En: Del Río, N. *La producción textual del discurso científico*. México: UAM.
- Hall, C. (2004). Theorising Changes in teachers' work. *Canadian Journal of educational Administration and Policy*. No. 32. Julio.

- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- Hopenhayn, M. (1998). El desafío educativo: En busca de la equidad perdida. En Cohen, E. (ed.). *Educación, eficiencia y equidad*. Chile: CEPAL/OEA. 37-59.
- Hurtado, D. (2004, Septiembre). «Reflexiones sobre la teoría de los imaginarios». *Cinta de Moebio. Revista de epistemología de ciencias sociales*. [en línea], (1). <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/21/hurtado.htm>
- Hursh, D. (2001). Neoliberalism and the Control of Teachers, Students, and Learning: The Rise of Standards, Standardization, and Accountability. *Cultural Logic*. 4(1): 1-6.
- Huso, J. (2003). "Tell Me about your work and I tell you about your knowledge": *Constructing Teacher Knowledge Base on Pedagogical Practices*". Papel presentado en la Conferencia Biental de la asociación de Estudios sobre los maestros y la Enseñanza. (Lith, Leiden, Netherlands, Junio 27-julio 01, 2003). [en línea]. <http://www.icms.com.au/mysa2005/highlights.asp>
- Hyland, N. (2000). *Threatening Discourse: Cultural y contextual Challenges to constructing antiracist narrative and practice among one elementary school staff*. (Tesis de doctorado en Filosofía en Educación). University of Illinois at Urbana-Champaign. [en línea] <http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>
- Ibáñez, J. (2003). *Interpretación y análisis. Más allá de la sociología. El grupo de Discusión, técnica y crítica*. España: Siglo XXI. (5ª edición).
- Jiménez, Ma. De la L. (2002). *Gestión escolar y profesionalización docente: las respuestas de los profesores en la región Laguna de Coahuila a la política de modernización educativa*. Tesis de doctorado en educación no publicada, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Jociles, M.I. (2006). El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez. [en línea]. <http://www.ucm.es/info/dptoants/ateneo/discurso.htm>. Página consultada el 10 de octubre del 2006.
- Kaplan, C. (1994). *Buenos y malos alumnos*. Buenos Aires: Aiqué.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Landreani, L (2001). Lo que oculta el nuevo orden escolar. En Cuadernillo Temático No. 23. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional entre Ríos. Noviembre 2001. [En línea] <http://www.margen.org/desdeelfondo/porta.html>. (Consultado el 10 de Octubre del 2005).
- Larrosa, J y Pérez de Lara, L. (1997). *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus.
- Levinson, B. A. y Holland D. (1996). The Cultural Production of the educated person: An introduction. En: Levinson, B. A y otros (Eds). *The Cultural Production of the educated person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. State University of New York Press, Albany. P. 1-54.

- Littlewood, P. (2005). Escolarización exclusiva. En Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares. 67-90
- Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Sociología*. Año LXIV (3), Julio-Septiembre. 37-62.
- Lurcart, L. (1990). *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Barcelona: Gedisa.
- Maffesoli, M. (1993) *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maimone, M. del C y Edelstein, P. (2004). *Didácticas e identidades culturales*. Buenos Aires: Editorial Stella y ediciones La Crujía.
- Mc Culloch, G. (1997). Privatizing the past? En: *British Journal of Educational Studies*. (45). 69-82.
- McClean, M. (2004). *Language and Leadership: Exploring the Relationship between Critical Theories and the hegemonic Construction of Student Achievement*. (Tesis de Doctorado en educación. Florida Atlantic University [en línea]. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>
- McCraken, G. (1991). *The Long Interview*. Newbury Park: Sage Publications. (5a. edición).
- Mclaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. (3a. Edición).
- Mejía, R. (1998). El microanálisis en el estudio de la mediación sociocultural de procesos cognoscitivos. En Mejía, R. y A. Sandoval. (coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. México: ITESO.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de cultura Económica: México.
- Montesinos, M. P. (2005) Notas sobre la reproducción del fracaso escolar masivo. En: Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología de la Nación. *Experiencias pedagógicas, voces y miradas*. Buenos Aires: Agencia Interamericana para la cooperación y el desarrollo (AICD). 192-2006.
- Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinions. *Annual Review of psychology* (14). 231-260
- Moss, J. (2003). Inclusive Schooling Policy: ¿An Educational Detective Story? *The Australian Educational Researcher*, Vol. 30, (No.2) Abril. 63-81.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- Neufeld, M. y Thisted, J. (1999). “De eso no se habla...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: *EUDEBA*.
- Noriega, M. (1996). *En los laberintos de la modernidad. Globalización y sistemas educativos*. México: UPN.
- Noriega, M. (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización, el caso México 1987-1994*. México: UPN/Plaza y Valdez.

- OECD [En línea]. <http://www.oecd.org/dataoecd> (Página consultada el 01 de diciembre del 2004).
- Olossen, M. (1996). In defense of the Welfare State and Publicly Provided Education. *Journal of Education Policy* II (3): 37-62
- Piña, J. M. (2003). Imágenes Sociales sobre la Calidad de la Educación. Los Actores de tres carreras de la UNAM. En: Piña, J. M. (cord). *Representaciones, imaginarios e identidad*. México: UNAM, Plaza y Valdéz. 17-71.
- Oviedo, D. (2004). Alcances Epistemológico-Políticos para la Pedagogía y el Desarrollo El profesor como intérprete de sus rendimientos y limitaciones. *Revista Cinta de Moebio* No. 20. Septiembre 2004. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. [en línea] <http://www.moebio.uchile.cl/20/frames07.htm>
- Oviedo, S. (2004). *La representación social del conflicto: una significación social imaginaria en una escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Parker, I. (1989). Discourse and Power. En Shotter, J. y Gergen K. (edit). *Text of Identity*. London: Sage Publications. 59-69.
- Pérez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Comp.), *La Enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 95-138.
- Perrenoud, Ph. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata. (3ª edición).
- Pintos, J. L. (2000). *Construyendo Realidad(es): Los Imaginarios Sociales*. [en línea]. <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/index.html> (página consultada el 12 de noviembre de 2005).
- Piña, J. M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. México: Plaza y Valdes-UNAM.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología Política de las Reformas educativas*. Madrid: Morata.
- _____. (1998). *Struggling for the Soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*. Teacher College, Columbia University New York and London.
- _____. (2000). Globalization/Regionalization, Knowledge, and the Educational Practices: Some Notes on Comparatives Strategies for Educational Research. En: Popkewitz, T. (Ed). *Educational knowledge Changing relationships between the estate, civil society, and the educational community*. Teacher College, Columbia University New York and Londres. 3-30.
- _____. (2001). Rethinking the political: reconstituting national imaginaries and producing difference. *Inclusive Education*, Volume 5, (No. 2/3). 179-207.
- _____ y Lindblad, S. (2005). Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación. En Luengo, J. (comp.) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares. 116-175.

- Prasad, P. (2005). *Crafting Qualitative Research. Working in the postpositivist traditions*. London, England: M.E Sharpe.
- Price, J.& Shildrick, M. (2002). Bodies Together: Touch, Ethics and Disability. En: Corker, M. & Shakespeare, T. (eds). *Disability/Posmodernity Embodying disability theory*. London: Continuum. 62-75.
- Puiggrós, A: (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Argentina: Aique.
- Querrien, A. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Quiroz, R. (1985). "El maestro y la legitimación del conocimiento". En Rockwell, E. (comp.) *Ser maestro: estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP/El caballito. 27-36.
- _____. (2000). *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria*. Tesis de Doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, México.
- _____. (2001). La educación Secundaria en México al inicio del siglo XXI. *Revista Educación*. (1). Marzo 2001. 21-31.
- Rattero, C. (2002). El fracaso de la escuela en su "para todos". Sobre encuentros y reencuentros. Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela. En *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones*. Colección Ensayos y Experiencias. Noveduc (43). Abril de 2002. 44-55.
- Reese, L., K. Kroesen y R. Gallimore. (2002). Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs. cuantitativos. En: Mejía, R. Y A. Sandoval. (Comps.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. México:ITESO. 41-75.
- Reissman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Vol. 30. Qualitative Research Methods. Newbury Park. Ca: Sage
- Reynaga, S. (1998). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. En Mejía, R. Y A. Sandoval. (Comps.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. México: ITESO. 125-154.
- Richardson, L. (1990). Narrative and sociology. *Journal of Contemporary Ethnography*. 19 (1). 116-135.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: The University of Chicago Press. *Time and Narrative*. Chicago: University Chicago, Press.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría Sociológica Moderna*. España: McGraw-Hill. (5ª edición).
- Rivas, A. (2001) Un nuevo régimen de visibilidad para la escolarización. *Propuesta educativa*. FLACSO. 11 (24). 9-19.
- Rockwell, E y R. Mercado (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. México: Departamento de investigaciones educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto politécnico Nacional.
- _____. (1996). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. y Del Río P. (eds.), *Hacia un curriculum cultural: un enfoque vogotskiano*, Madrid: Fundación infancia y aprendizaje. 21-38

- _____. (2001). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica. (4ª reimpresión).
- Rodríguez, L. (2004). *La polifonía en la argumentación*. México: UNAM/UANL.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching & Therapy*; Jun 2005, Vol. 21 No. 2. pp.147-163. [en línea] <http://continuum.uta.edu:2567/login.aspx?direct=true&db=aph&an=17083702>
- Sánchez, J. F. (2006/nov/10). Reprobación Genera Deserción en Secundarias: Tamez Guerra. *El Sol de Durango* pag. 1ª.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés-UPN.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI* (25). Enero-Abril 2001. 1-17.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Antología de Educación Especial. Carrera Magisterial, Evaluación del Factor Profesional. Novena etapa*. México: SEP.
- SEED (2006). *Un Plan para Mejorar la Gestión de nuestra escuela. Escuelas de Calidad (PEC)*. Durango: SEED.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP
- _____. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento a la educación especial y la integración educativa*. México: SEP
- _____. (2006). *Plan de Estudios para la Educación Secundaria 2006*. México: SEP.
- _____ y SNTE. (2006). *Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria. Informe General*. México: SEP.
- _____ Puntos de la Agenda Educativa que Presentó la Secretaria de Educación, Lic. Josefina Vázquez Mota, ante La Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO). [En línea] <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/logros2007/conago.pdf>. (Página consultada el 05 de Agosto de 2007).
- _____. «Diagnóstico estatal de la educación secundaria en el estado de Durango» *Sitio de la Secretaría de Educación Pública*, [En línea] www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/Durango.pdf (página consultada el 16 de Febrero del 2007).
- _____. «Reforma Integral de la Educación Secundaria». [en línea]. <http://ries.dgmmse.sep.gob.mx/> (página consultada el 22 de febrero del 2005).
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu/editores.
- Sieglin, V. (2003). El análisis del discurso como estrategia de interpretación de datos en las ciencias sociales. *Revista Perspectivas Sociales*, 5 (2). Otoño, 2003. 171-187.

- Sipes, M. (2003). Múltiples dimensiones de la educación especial. En *Educación Especial. Inclusión educativa Nuevas formas de Exclusión*. Colección Ensayos y Experiencias. Noveduc. (49). Junio de 2003. 34-45.
- Stables, A. (2003). School as Imagined Community in Discursive Space: a perspectiva on the school effectiveness debate. *British Educational Research Journal*, Vol. 29 (6), December. 895-902.
- Sthepens, S. (1995). Children and the Politics of Culture in 'Late Capitalism', en: Sthepens, S. (ed). *Children and the Politics of Culture*. Princeton, N. J: Princeton University Press.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C y López N. (2004). Algunos Dilemas en la Educación Secundaria en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficiencia y cambio Educativo*. (Vol. 2). No. 1. 1-20.
- Tenti, Fanfani, E. (2003). Notas sobre la escuela y los modos de producción de hegemonía. En *Propuesta Educativa*. (26). Julio de 2004. 62-69
- _____. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Thomas, C. y Corker, M. (2002). A Journey around the Social Model. En: Corker, M. y Shakespeare, T. (eds). *Disability/Posmodernity Embodying disability theory*. London: Continuum. 18-31.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography. Qualitative Research, Methods*. Series 26. Newbury Park, California: Sage University
- Tiramonti, G. (2000). Las transformaciones del sentido de lo público en el sistema escolar. En *Espacios en Blanco* No. 10 junio del 2000. Buenos Aires.
- Tomlinson, J. (1991). *Cultural imperialism*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Trend, S. A. Artilés, K. Fitchett-Bazemore, L. McDaniel y A. Coleman-Sorrell. (2002). Addressing Theory, Ethics, Power, and Privilege in Inclusion Research and Practice. *Teacher Education and Special Education* Vol. 25. (1). 11-22. Invierno 2002.
- Tresols, P. (2003). Inclusión educativa o exclusión social. *Educación Especial. Inclusión educativa Nuevas formas de Exclusión*. Colección Ensayos y Experiencias. Noveduc. (49). Junio de 2003. 112-123.
- Uzín, A. El imaginario de la pedagogía, [en línea.] <http://www.psicoanalisis-s-p.com.ar/saber018.html> (página consultada el 20 de marzo de 2005).
- Van Dijk, T. (1993). *Stories and Racism*. En Dennis, K. (ed.). *Narrative y Social Control*. Newbury, Park: Sage Publications. 121-142.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. (orig. 1930).
- Vila, P. (2005). Identidades narrativas y música. [en línea]. http://www.geocities.com/catedragramsci/textos/R_Identidades_narrativas.htm (página consultada el 28 de Julio de 2005).

- Walker, A. (2004). *Objectifying Measures: Mapping the Terrain of Statistical Discourse in the Hegemony and Racial Politics of High Stakes Testing*. (Tesis de Doctorado en Filosofía), Universidad de Texas en Austin. [en línea] <http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>
- Wegner, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Massachussets: Cambridge, University Press.
- Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

ANEXOS

Anexo (1):

Guía de entrevista: temáticas generales

- (a) Su sentido general acerca de las dificultades de aprendizaje en su escuela
- (b) Su sentido general acerca del fracaso escolar en general
- (c) Su sentido general acerca de los niños de “alto riesgo” o “en riesgo” en su escuela
- (d) Su sentido general acerca de los niños con resultados académico bajos
- (e) Su sentido general acerca de los niños “problema”
- (f) Su sentido general acerca de las estrategias para disminuir el fracaso escolar
- (g) Su sentido general acerca de las actuales políticas, programas para atender estas problemáticas (dificultades de aprendizaje, reprobación, deserción, y en general el «fracaso escolar»).
- (h) Su sentido general acerca del discurso de la igualdad y la integración educativa o inclusión.

Dominios o tópicos que deberá cubrir la entrevista²⁶¹:

1. Datos biográficos de los maestros

- Edad y origen o procedencia
- Experiencia educativa y laboral,
- Forma como llegó a esta escuela,
- A grandes rasgos su filosofía acerca de la enseñanza,
- Experiencia con población o personas con dificultades en el aprendizaje o niños o adolescentes problema, fuera de su experiencia laboral.

2. Percepción del contexto escolar

- De manera general, cuénteme cuáles piensa que son las principales fuerzas y debilidades de la escuela,
- Como caracteriza al personal de la escuela, como educadores, como equipo, socialmente...

3. Definición de las dificultades de aprendizaje

- Cómo define las dificultades de aprendizaje
- Cómo define los problemas de aprendizaje,
- Cómo define las necesidades educativas especiales,
- Son similares para usted estos términos, cuál término prefiere usar y por qué
- Considera estos problemas sobresalientes en su escuela y por qué

4. Percepción acerca de los estudiantes

- ¿Cuáles son y que características poseen los niños más sobresalientes en su escuela?
- Describa un buen estudiante, ¿es igual o diferente en otras escuelas?
- Cuál es o son sus estudiantes favoritos, por qué?

²⁶¹ Se presentan como algunas cuestiones que podrían ser formuladas a los maestros o posible información que se espera conseguir, de ahí que no se considera oportuno formular al entrevistado las preguntas de manera específica o concreta tal como en esta guía lo sugiere.

- Describame un estudiante “difícil” en la escuela/ en su grupo, ¿conoce a sus familias, o tiene algún conocimiento acerca de él fuera del entorno propiamente escolar? A qué cree que se deban las “dificultades” o “problemas” que presenta?
- ¿Cuáles son los obstáculos más grandes que usted cree que enfrentan los estudiantes con dificultades escolares tanto dentro como fuera de la escuela?
- ¿Considera que hay estudiantes «en riesgo» en la escuela y en su grupo?
- Qué le diría a un maestro nuevo si tuviera que dejarle tu grupo acerca de los niños con «dificultades» con los que trabaja.

5. *Acerca de su práctica en el aula.*

- Nómbrame algunas de las cosas que hace la escuela (y usted en su clase) para atender a la población que no alcanza los estándares académicos requeridos.
- Cómo evalúa a los niños con dificultades en el aprendizaje o necesidades educativas especiales

6. *Acerca de las políticas y programas para atender a población con dificultades, con necesidades educativas especiales, para niños en riesgo, o con grupos de población en desventaja.*

- Qué piensa acerca de las actuales políticas, programas para atender estas problemáticas (dificultades de aprendizaje, reprobación, deserción, y en general el «fracaso escolar»).
- Qué piensa acerca de los estándares de logro académico y acerca de las pruebas de comprobación de tal logro.
- Su sentido general acerca del discurso de la igualdad y la integración educativa o inclusión de niños con dificultades en el aprendizaje o necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria.

Anexo (2):

Datos sociodemográficos y económicos del estado, municipio y ciudad de Durango

Datos geográficos y sociodemográficos

El estado de Durango es uno de las entidades con mayor extensión territorial del país, ya que cuenta con 123,444 Km² que representan el 6.3% de la superficie total de la nación, debido a esta característica, la densidad de población es únicamente de 12 personas por Km²; que contrasta con el promedio nacional de 50 habitantes por Km². La entidad se ubica en el noroeste del territorio nacional, colinda al norte con el estado de Chihuahua y Coahuila, al este con Coahuila y Zacatecas, al sur con Zacatecas, Nayarit y Sinaloa; al oeste con Sinaloa y Chihuahua. Durango cuenta con 39 Municipios distribuidos en cuatro grandes zonas territoriales²⁶². Su población ha crecido a una tasa del .07 % anual, ya que de 1448,661 habitantes que la entidad reportaba en el 2000 (INEGI, 2000), aumento a 1,509 117 en el 2005, población que se asienta en 6009 localidades (INEGI, 2005), aunque la mayor proporción de habitantes del estado se encuentran en tres ciudades principales, la capital del estado; Victoria de Durango, Gómez Palacio y Lerdo, estas últimas, forman parte del área conurbana de la Región Laguna. Según datos del INEGI (2005), el estado de Durango tiene una población urbana de 62.24% y rural (menos de 2500 habitantes) de 32.76%, a nivel nacional el dato es de 75% y 25% respectivamente (INEGI, 2000)²⁶³.

Una característica demográfica relevante de la entidad, es que 31 de cada 100 habitantes nacidos en Durango emigran a otra ciudad. Por su cercanía relativa con ciudades fronterizas son éstas junto con Estados Unidos de América, destinos principales de la población. De acuerdo con el INEGI (2000) 3 de cada 100 mexicanos que han

²⁶² Las que se distribuyen en la región serrana, desértica, las quebradas y los llanos, de ahí la gran variedad de climas y terrenos (aunque la mayoría no aptos para la agricultura). Los dos paisajes distintivos de Durango, tienen zonas consideradas patrimonios del mundo: por parte del desierto, el Bolsón de Mapimi; y del otro lado de la sierra, La Michilía, (parte de la Sierra Madre Occidental que se extiende a lo largo de 76096 Km² en Durango) ambas reservas de la biosfera (GEDGO, 2005).

²⁶³ XXII Censo General de Población y vivienda 2000.

emigrado a Estados Unidos son de Durango. Estas mismas proporciones se observan específicamente para la capital del estado, siendo también Estados Unidos, junto con Chihuahua, Sinaloa y Coahuila los estados en los que población de esta capital radicó en el 2000 (INEGI 2005). Según proyecciones de CONAPO²⁶⁴ Durango se encuentra entre los cuatro estados en los que el impacto demográfico de la migración es superior al promedio regional, es decir su corriente migratoria es mayor a la de aquellos estados que tradicionalmente son fuente importante de estos flujos.

En cuanto al Municipio de Durango éste se encuentra ubicado en la región centro del estado, tiene una población de 526,659 habitantes, lo que representa un 34.89% del total de población estatal, le sigue Gómez Palacio con 20.17% y Lerdo con 8.56%. No obstante que el Municipio cuenta con 620 localidades, casi la totalidad de la población (90%) se concentra en 3 localidades²⁶⁵, el resto (10.8 %) se encuentra asentada en 617 rancherías de menos de 2000 habitantes (INEGI, 2005).

Durango es uno de los estados del país que cuenta con población indígena, de ahí que 27, 792 habitantes mayores de 5 años hablen una lengua indígena²⁶⁶, esto representa el 2.09 % de este grupo de población (INEGI, 2005). Por otra parte, y específicamente para el municipio de Durango, existen 2,599 habitantes con estas dos condiciones, es decir, mayores de cinco años y que hablan una lengua indígena²⁶⁷, le sigue el municipio de Pueblo Nuevo con 2,8371 y en primer lugar el Mezquital con 19,799, ayuntamiento caracterizado por tener población indígena casi en su totalidad (INEGI, 2005). Según un estudio del INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) la región corahuichol-tepehuana de Durango, junto con la de Nayarit y Jalisco es la más pobre de México. El mismo estudio señala que el 85 por ciento de los planteles educativos indígenas están en un contexto sociocultural desfavorable (INEE, 2003)²⁶⁸.

Datos Económicos

Durango genera el 1.33 % del PIB Nacional. El sector de actividad que más aporta al PIB estatal es el de servicios comunales, sociales y personales, le sigue la industria manufacturera –especialmente en el ramo de los alimentos, en el de madera y sus productos– y la industria del comercio, restaurantes y hoteles²⁶⁹ (INEGI, 2004a). El PIB per cápita en Durango es 16.1% menor al PIB nacional, y ha sido 18.5% en promedio, menor en los últimos 8 años (Plan Estatal de Desarrollo: 2005-2010), ello señala la aguda condición con respecto a la actividad productiva y económica por la que atraviesa el estado.

Por otro lado, la entidad tiene primeros lugares en producción forestal y minera, sin embargo, tal producción sale del estado, ello debido a que en Durango no hay industria de la transformación, todo se exporta a otras entidades o al extranjero. Igualmente es el primer productor de oro y segundo de plata, sin embargo estos mismos resultados no se observan en el ámbito del empleo y salarios, ya que como se verá más adelante casi el 50 % de la población ocupada recibe menos y hasta dos salarios mínimos para sobrevivir.

De acuerdo con los resultados de los Censos Económicos del 2004, la entidad cuenta con 37,911 unidades económicas, el 1.3 % del país, emplea a 216,591 personas, también el 1.3 % del personal ocupado en México. En el amplio territorio de la entidad, solo se ubican 50 maquiladoras de exportación, que representan el 1.8 % del total del este tipo de establecimientos en el país. Por otra parte, las remuneraciones en promedio que recibe anualmente cada trabajador en Durango son de 55,522 pesos, inferiores al promedio nacional de 79, 551 pesos INEGI (2004b)²⁷⁰. Por otro lado, el promedio de salario base que recibe un trabajador en la entidad según cotización del IMSS, es de 140 pesos, mientras que en entidades como Nuevo León es de 226 pesos²⁷¹.

²⁶⁴ CONAPO. [En línea]: http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/migra2006_01/01.pdf (página consultada el 12 de Septiembre del 2006).

²⁶⁵ De las tres ciudades la capital del estado es la que registra mayor población, las otras dos poblaciones no alcanzan los 4000 habitantes (INEGI, 2005).

²⁶⁶ Entre las principales: Tepehuano de Durango, Huichol y Náhuatl (INEGI, 2005).

²⁶⁷ Aunque el II Censo de Población y Vivienda del 2005 reporta en todo el estado una población de 38,505 que vive en hogares donde jefe (a) y/o cónyuge habla (n) alguna lengua indígena, en cuanto a la población con esta misma característica en la capital es de 5072, es decir casi el doble de las personas que hablan una lengua indígena.

²⁶⁸ INEE. Sitio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, [en línea]. http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=685&Itemid=550 (página consultada el 02 de Octubre del 2006).

²⁶⁹ Datos al 2003. INEGI (2004a).

²⁷⁰ Datos al 2003.

²⁷¹ A el último bimestre del 2006 (INEGI, Banco de Información económica. [En línea] www.inegi.gob.mx .

En Durango, el 53.18 % de la población de más de 14 años es económicamente activa²⁷², en el tercer trimestre del 2006 la mayoría de las personas de este grupo, estaba ocupada, principalmente en actividades industriales, artesanales y ayudantes, así como en actividades agrícolas y en el comercio. Un 71.63 % es personal subordinado y un 28.33 % es trabajador independiente. El principal sector económico que agrupa a la mayoría de la población ocupada, es el terciario, es decir, en aquella actividad económica desarrollada en los servicios de comercio, construcción, alojamiento, transporte, correo, o por aquellos profesionales financieros, corporativos, sociales y finalmente aquellos trabajadores que se desempeñan en el gobierno. Más de la mitad de la población ocupada (60.13%), no tiene acceso a los servicios de salud por su trabajo. En lo que respecta al nivel de ingresos de esta población, se observa que casi la mitad de la población ocupada no recibe o recibe hasta dos salarios mínimos, y sólo un 9.8 % recibe más de cinco salarios mínimos (INEGI, 2006). Una exposición gráfica de esta condición se muestra en la siguiente gráfica:



Estimaciones en base a los datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2005 (INEGI, 2005)

Por otra parte, Durango supera la tasa de desocupación²⁷³ del 3.32 %, presentando para lo que va del 2006 una tasa del 3.99 % (INEGI, 2006). Estos mismos efectos se observan más claramente en el comportamiento a la alza de la tasa de desempleo abierto durante el periodo del 2000 al 2004, que creció en promedio 2.3 puntos porcentuales. Se registran en este periodo, proporciones que compiten con las de ciudades de mucha mayor población como México, Monterrey y Saltillo (INEGI, 2004).²⁷⁴ En congruencia con lo anterior se observa que la entidad registró de 1998 a 2003, una de la más bajas tasas (3.8) de crecimiento de población ocupada de todas las entidades federativas, otro dato significativo en este rubro, es que Durango presentó la más baja tasa de crecimiento de población femenina ocupada (INEGI, 2004b)²⁷⁵. Condiciones entre otras, por las que el ingreso per cápita en Durango es el menor de la región norte del país e inferior a la media nacional (INEGI, 2004b).

De manera frecuente todos estos datos son mostrados para justificar las acciones que en materia educativa emprende el gobierno del estado. La llamada "política de calidad" en la educación, toma más fuerza bajo este escenario y se presenta como aquella estrategia que conduciría a abatir las condiciones de rezago que en materia económica presenta la entidad. La educación, y todo lo que con ella se relaciona, es puesta en el centro de atención, se espera de ella grandes cosas, entre otras; el formar individuos *emprendedores* y *competitivos* que lleven al estado al "progreso de una vez", como lo anuncian diversos discursos en la arena de lo político.

²⁷² Personas que durante el periodo de referencia realizaron o tuvieron una actividad económica o buscaron activamente realizar una en algún momento del mes anterior al día de la entrevista (INEGI, 2000).

²⁷³ Personas que no estando ocupadas en la semana de referencia, buscaron activamente incorporarse a alguna actividad económica en algún momento del último mes transcurrido y que declararon haber desarrollado con anterioridad algún trabajo (INEGI, 2000).

²⁷⁴ INEGI (2005b). Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos. Edición 2005. Aguascalientes Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

²⁷⁵ INEGI. Censos Económicos 2004. [En línea]. www.inegi.gob.mx (página consultada el 10 Octubre del 2006).

Datos sobre educación básica en la entidad

En Durango casi la mitad de sus habitantes (41.0 %) esta en edad escolar, es decir se encuentra en el rango de los 5 a los 24 años. Específicamente para la ciudad capital, la proporción si llega a la mitad de la población (50.2%) de ahí la importancia de la temática educativa para el estado. Un dato relevante que muestran las estadísticas sobre el tema educativo, es el que se refiere al rezago que existe en esta materia. Por ejemplo un 5.23 % de la población permanece sin escolaridad, un 4.8 % es analfabeta mientras que casi la mitad de la población de 15 años y más no ha concluido su educación básica (INEGI, 2005). Este último dato resulta relevante, ya que desde años atrás, la entidad, junto con Zacatecas, Michoacán y Guerrero ha ocupado los primeros lugares en este rubro (INEE, 2005a).

De acuerdo al Censo más actualizado de población en la entidad, la escolaridad promedio oscila entre 7.8 grados, con esto Durango ocupa la 19^o posición a nivel nacional. Por otro lado, el porcentaje de la población mayor de 15 años con educación posbásica es de 28.57 %, si de esta proporción se excluye la población con educación superior (41.90 %) ²⁷⁶, se concluye que Durango tiene un porcentaje de población con educación media superior de 16.59 % todavía por debajo de la media nacional de 19% (INEGI, 2005).

En Durango como en todo el país, la educación básica se divide en tres niveles; preescolar, primaria y secundaria, para el ciclo escolar 2005-2006, la matrícula de educación básica fue de 374,700 alumnos por lo que la cobertura fue de un 84.5 % con ello la entidad se coloca en la posición 19^o en el contexto nacional ²⁷⁷. En educación media superior es de 55.4% y en educación superior esta desciende hasta el 17.7% (GED, 2005) ²⁷⁸. Lo cual indica que la mayoría de los jóvenes se encuentra desempeñándose fuera del sistema educativo, y por lo que muestran los censos socioeconómicos, es probable que se encuentren ya insertos en el ámbito laboral dentro o fuera del estado. Ello corresponde con el siguiente conjunto de datos.

Por otra parte, la deserción a nivel primaria en el ciclo escolar 2004-2005 era de 7.5 %, y la tasa de reprobación fue de 4.5% con lo que la entidad se ubica en la 20^a y 15^a posición respectivamente a nivel nacional (INEGI, 2005). Respecto a la situación que presentan las escuelas primarias de acuerdo a las pruebas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), los puntajes obtenidos por alumnos de estos centros educativos en Durango, se ubican por debajo de los puntajes promedios a nivel nacional. Sin embargo se observa que las escuelas privadas obtienen mejores calificaciones, específicamente se evaluaron los rubros de lectura y matemáticas (INEE, 2005b). De ahí también las diversas concepciones que circulan en el imaginario de la población (y los que se formulan desde lo oficial), respecto a las “deficiencias” de la educación pública, principalmente en sus niveles elementales.

Algunos datos estadísticos en relación a la educación secundaria en Durango

La educación secundaria es el tercero y último nivel que conforma a la educación básica en México. Se imparte en los servicios de *secundaria general*, *telesecundaria*, *secundaria técnica* y *para trabajadores*. De los alumnos egresados de educación primaria del ciclo escolar anterior, el 95.0 % ingresó a primer grado de la educación secundaria en el ciclo escolar 2004-2005. La matrícula nacional para este nivel educativo, que asciende a 5.9 millones de alumnos, se atiende en cuatro opciones de servicios: la secundaria general cubre el 50.5 %; la telesecundaria, el 20.6 %; la secundaria técnica tiene una cobertura del 28.2 %, en la que se capacita a los alumnos en alguna actividad tecnológica industrial, comercial, agropecuaria, pesquera o forestal y la secundaria para trabajadores que atiende al 0.7 % de la población estudiantil total (SEP, 2005) ²⁷⁹.

En el ciclo escolar 2004-2005, 88.2 % de los jóvenes de 13 a 15 años asiste a la secundaria. De este grupo el 85.4 % de los alumnos es atendido en escuelas que dependen de sostenimiento y administración estatal y autónoma; el 7.1 % se atiende en escuelas federales, que corresponde casi en su totalidad a los planteles del Distrito Federal, y el 7.5 % restante agrupa a la población que asiste a escuelas particulares (SEP, 2005) ²⁸⁰.

Específicamente para el caso de Durango, la educación secundaria atendió en el ciclo escolar pasado (2005-2006) a un total a 92,958 alumnos, distribuidos en 816 escuelas, centros que en su mayoría (75 %) dependen

²⁷⁶ 7.8% de la población total cuenta con educación superior, dato por debajo de la media nacional (INEGI, 2005).

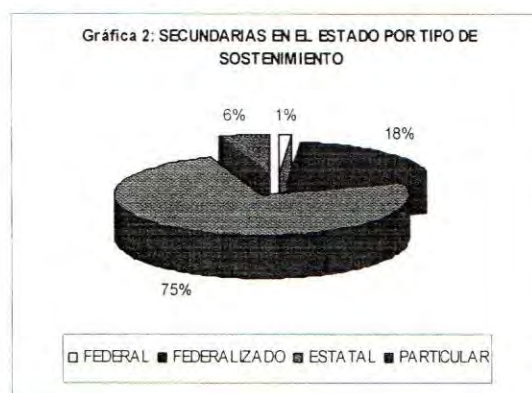
²⁷⁷ Cabe destacar que dentro de la educación básica el nivel de preescolar junto con el de secundarias son los que presenta menor cobertura.

²⁷⁸ Gobierno del Estado de Durango (2005). Programa de Transformación del Sistema educativo de Durango 2005-2010.

²⁷⁹ SEP. *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2004-2005*. [En línea] <http://www.sep.gob.mx> (Página consultada el 10 de Noviembre de 2006).

²⁸⁰ SEP [En línea] *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2004-2005*. [En línea] <http://www.sep.gob.mx> (Página consultada el 10 de Noviembre de 2006)

administrativa y económicamente del estado. De éstas el 91.39 % corresponde a telesecundarias, el 8.44 % incluye a secundarias generales. De las secundarias cuya modalidad de sostenimiento es el federalizado y federal transferido el 62.5 % son secundarias técnicas, 30.62 secundarias generales y el resto (6.87) incluye a secundarias comunitarias federales. Finalmente un 6% de escuelas se sostienen con presupuesto autónomo, es decir son escuelas de carácter particular (gráficas 2 y 3)²⁸¹.



Fuente: Datos proporcionados por el Departamento de estadística de la SEED para el ciclo escolar 2005-2006

Respecto a los principales indicadores que miden el logro en materia educativa (desde la visión oficial), en el 2005, Durango se encontraba cerca de la media nacional. En cobertura, por ejemplo, es una de las entidades que se ubicó en el tercer grupo (de cinco) con menor índice (87.4%). En Absorción ocupó un lugar entre los estados que aún no habían superado la media nacional 93.1 %. A Durango se le ubica entre los estados²⁸² con eficiencia terminal baja (78.3%) y deserción alta (7.5%). Todas estas cifras tienden a agudizarse respecto el ciclos escolares pasados (SEP, 2005)²⁸³.

No obstante, este acercamiento a los datos oficiales de la SEP Nacional del ciclo 2004-2005, los datos de fin de cursos 2005-2006 de la SEED (Secretaría de Educación del Estado de Durango), muestran otras realidades, por ejemplo, un 21.57 % de alumnos en el total de secundarias en el estado, reprobaron una o más materias, mientras que el porcentaje de alumnos que desertaron fue de 7.40 %, de ahí que se haya dado específicamente para el ciclo 2005-2006 un índice de eficiencia terminal del 66.31%. Estos datos no varían mucho en los años anteriores, por lo que parece haber una incongruencia específicamente entre los porcentajes de eficiencia terminal registrados internamente por la SEED y los que muestra oficialmente la SEP Nacional que son menos drásticos²⁸⁴.

Por otra parte, un acercamiento a los resultados que se indica, obtienen las escuelas secundarias de la entidad en las pruebas nacionales de comprensión lectora y matemáticas en 3° año, muestran que contrario a los puntajes obtenidos por alumnos de escuelas primarias, en este nivel, se obtiene un desempeño medio significativamente superior en términos estadísticos del promedio nacional, también como sucede en el contexto nacional, las escuelas públicas urbanas son las que obtienen mejores resultados, y las escuelas indígenas y telesecundarias las más bajas (INEE, 2005).

Los maestros de secundaria en Durango

En el ciclo 2005-2006 existían 6109 docentes en el total de secundarias de la entidad. En relación a los 6083 docentes que atendían este nivel educativo un ciclo atrás (2004-2005), se observa que la mayoría posee el grado de alguna licenciatura y de normal superior y (46.4% y 34.4% respectivamente), sólo un 4.4 % cuenta con un postgrado. Comparado por ejemplo, con el estado de Nuevo León, en donde un 58.5 % tiene la normal superior

²⁸¹ En GEDGO, SEED. Estadísticas de inicio de cursos 2005-2006. Documento interno.

²⁸² En el grupo se encuentran por ejemplo, Guanajuato, Zacatecas, Tlaxcala, Chihuahua y Michoacán. Entre los estados que registran eficiencia terminal alta y deserción baja, se ubican: El Distrito Federal, Nuevo León, México Hidalgo, Tabasco y Puebla. (SEP. *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2004-2005*. [En línea] <http://www.sep.gob.mx> (Página consultada el 10 de Noviembre de 2006).

²⁸³ SEP [En línea] *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2003-2004*. <http://www.sep.gob.mx> (Página consultada el 10 de Noviembre de 2006).

²⁸⁴ Por otra parte, si se comparan estos indicadores con los proporcionados por el INEGI, se observa que se ubican por debajo del promedio nacional, ya que el índice de eficiencia terminal en secundarias se ubica en un 78.8 %, una tasa de absorción del 95%, una tasa de deserción del 7.1% y una tasa de reprobación del 18.4% (INEGI, 2005a).

sólo un 21.6 % cuenta con el grado de licenciatura y un 11.2 % ha cursado algún nivel superior, los docentes duranguenses presentan más bajos niveles de formación o actualización educativa (SEP, 2005).

En lo que respecta a carrera magisterial, sistema de promoción y profesionalización de los docentes, en Durango, en el ciclo escolar 2005-2006 se encuentran inscritos en la 1ª vertiente²⁸⁵ 1181 maestros, 603 más participaron en cursos de actualización y superación, pero sólo fueron incorporados 77 y promovidos 98. Los maestros de secundarias técnicas destacan en mayor medida tanto en la afiliación como en la promoción. Sin embargo se observa que en comparación con el total de profesores de este nivel educativo, son relativamente pocos los que se incorporan y promueven en este sistema.

Las escuelas secundarias en la ciudad capital, ámbito del estudio

En total existen 73 escuelas secundarias en la ciudad de Durango (9.02% del total), de ellas, según la modalidad o tipo son estatales, le siguen las particulares, generales y técnicas, en ese orden. De acuerdo a datos proporcionados por el Departamento de estadística de la SEED, para el ciclo escolar 2005-2006, el índice de reprobación era del 25%, sobresale con un porcentaje más alto (31.31), le siguen las particulares (27.01) y las técnicas (26.62%). En cuanto a deserción, la que tiene mayor porcentaje son también los centros estatales, le siguen las generales, sobresalen las secundarias técnicas por un porcentaje bajo (3.80)²⁸⁶ de alumnos que deciden abandonar la escuela.

El panorama anterior puede dar una idea preeliminar sobre la problemática en la educación secundaria en el estado de Durango, la que se caracteriza por:

- Estar anclada en una entidad con una geografía accidentada y una importante dispersión poblacional.
- Un contexto socioeconómico severo, que se agudiza por los crecientes índices de desempleo y bajas remuneraciones que parecen traer como consecuencia amplios flujos migratorios.
- Un estado con población eminentemente rural, que también tiende a emigrar en busca de mejores condiciones de vida, a los tres principales centros urbanos –Gómez palacio, Lerdo y la ciudad capital; Durango– en el estado.
- Entidad con agudo rezago educativo, y con una población que presenta bajos índices de escolaridad, sobre todo en educación media y superior. Las condiciones del mercado laboral parecen contribuir a anular el interés por la escolarización para muchos jóvenes, principalmente aquellos que provienen de hogares pobres.
- Problemáticas fuertes en las escuelas secundarias, caracterizadas por altos índices de deserción y reprobación, provocando con ello bajas tasas de eficiencia terminal.

Ante este escenario, cobra relevancia la idea central de este estudio; que va dirigida de manera indirecta a conocer cómo los maestros racionalizan toda esta información, que circula de manera intensiva, y constante y por diversos medios en la entidad y en general y cómo la integran a su propio imaginario relativo a sus alumnos, su práctica y el futuro de ambos, entre otras cosas.

Referencias:

- CONAPO. Migración México-Estados Unidos. Panorama Regional y Estatal Sitio del Consejo Nacional de Población, [En línea]: http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/migra2006_01/01.pdf página consultada el 17 de Octubre del 2006).
- Departamento de Estadística de la SEED. (2006, 16 de octubre). *Estadísticas sobre educación Secundaria en el Estado*. [correo electrónico a Ana María Acosta], [en línea]. Dirección de correo electrónico: aapech@gmail.com
- Gobierno del Estado de Durango, Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2006). *Estadísticas de inicio de cursos 2005-2006*. Documento interno. Durango, México: GEDGO/SEED.
- Gobierno del Estado de Durango. (2005). *Joyas de mi Durango*. Durango, México: GEDGO/SEED.
- Gobierno del Estado de Durango. (2005). *Plan Estatal de Desarrollo: 2005-2010*. Durango, México: GEDGO.

²⁸⁵ Para maestros frente a grupo.

²⁸⁶ Información proporcionada por el Departamento de Estadística de la SEED por correo electrónico fecha 17 de octubre del 2006.

- Gobierno del Estado de Durango. (2005). *Programa de Transformación del Sistema educativo de Durango 2005-2010*. Durango, México: GEDGO.
- INEE (2005). *El Sistema educativo mexicano en el contexto internacional*. México: INEE
- INEE. (2005) *¿Qué resultados obtuvieron las entidades en las pruebas nacionales de comprensión lectora y matemáticas?* México: INEE.
- INEE. *Sitio del Instituto Nacional para la Evaluación de la educación*, [en línea]. http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=685&Itemid=550 (Página consultada el 02 de octubre del 2006).
- INEGI (2004a). *Sistema Nacional de Cuentas en México. PIB por entidad Federativa*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI (2004b). *Censos económicos 2004*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI (2005a). *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos. Edición 2005*. Aguascalientes Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI (2005b). *II Censo de Población y Vivienda del 2005. Tabulados preliminares Durango*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI (2006). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2005*. [En línea]: www.inegi.gob.mx (página consultada el 17 de octubre del 2006).
- INEGI. (2000). *XXII Censo General de Población y vivienda 2000*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI. (2005). *II Censo de Población y Vivienda 2005*. Sitio del INEGI [en línea]. www.inegi.com.mx (Página consultada el 10 de noviembre de 2006).
- SEP. *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2004-2005*. Sitio de la Secretaría de Educación Pública. [En línea] <http://www.sep.gob.mx> (Página consultada el 10 de Noviembre de 2006).
- SEP [En línea] *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2003-2004*. <http://www.sep.gob.mx> (Página consultada el 20 de Febrero de 2005).

Anexo (3)

El contexto escolar: algunos datos de las escuelas secundarias incluidas en este estudio

Este apartado provee información descriptiva que ayuda a caracterizar las condiciones escolares y áulicas en donde los docentes entrevistados se desenvuelven cotidianamente como parte de su labor profesional. Es en estos espacios donde se desarrollan los acontecimientos educativos y en donde los discursos educativos se materializan, es en la escuela donde determinados discursos y significados que construyen al maestro y al alumno se gestan, se reconfiguran y rearticulan entre sí (y con otros), de ahí la relevancia de este perfil. En una primera parte del texto se identifican algunas de las características físicas y de infraestructura de las escuelas, también se contemplan algunos rasgos relacionados con las condiciones laborales y profesionales de sus plantas docentes, así como algunos otros que definen a los estudiantes de estas secundarias. En un segundo momento se detallan los apoyos para la docencia y el aprendizaje con los que cuentan estos centros escolares, igualmente se incluyen aspectos relacionados con su funcionamiento y su organización. Para finalizar los bosquejos de estas escuelas se presenta un cuadro que algunos rasgos de formación y laborales que caracteriza a los maestros entrevistados.

Las escuelas

La primera escuela (61) de este estudio (ubicada como *escuela uno* para propósitos prácticos)²⁸⁷ se encuentra ubicada en la zona noroeste de la ciudad de Durango, se ubica dentro de un fraccionamiento residencial –muy

²⁸⁷ Los números con los que se identifica esta escuela en los extractos de entrevista son: 61

cerca de sus límites— conocido en la entidad como zona cuyos pobladores tienen ingresos de medios a altos, algunas características de la vivienda así como su diseño lo confirman. Muy cercanos a la escuela se ubican otros centros escolares, tanto públicos como privados de educación básica y superior, estos últimos de cierto renombre en la localidad. A la escuela secundaria acuden alumnos del fraccionamiento, así como de colonias populares aledañas, sobre todo, en el turno vespertino.

El edificio escolar se encuentra en buenas condiciones, de las cuatro escuelas retomadas para este estudio, es la que posee mejores condiciones materiales (en cuanto a pintura, jardines, aulas, mobiliario, entre otros aspectos)²⁸⁸ incluso, es la única escuela de las cuatro incluidas en esta investigación que cuenta con una sala para profesores totalmente acondicionada y en buen estado (la mayoría de las entrevistas para este estudio ahí se realizaron).

El edificio de la escuela es de dos pisos, posee rasgos arquitectónicos similares a la mayoría de las secundarias de la entidad; las oficinas administrativas y de control escolar se ubican en la parte central del edificio, estos espacios son de una planta, característica que no comparten los 14 salones dedicados a la enseñanza. Junto con estos 14 espacios se encuentran 6 aulas acondicionadas como talleres de tecnologías, un salón de computación, 2 laboratorios de química y física. Al centro de la escuela el patio cívico. La puerta principal siempre con candado y cuando está abierta permanece alguien vigilando, existe una puerta secundaria que da al estacionamiento de la escuela, tal acceso se encuentra generalmente vigilado por un prestador de servicio social. El cubículo de prefectura ocupa también un lugar central junto con el de trabajo social y medicina escolar.

La escuela dos (62)²⁸⁹ se encuentra ubicada en el sur de la ciudad, casi en sus límites. La zona en que se encuentra es de clase media, aunque en sus alrededores existen colonias de estrato socioeconómico bajo, sobre todo aquellas que se ubican en las orillas de esta sección de la ciudad, la precariedad de las viviendas corroboran este dato. En comparación a las zonas en donde se ubican las anteriores escuelas, en esta se observan muchas viviendas en remodelación, así como viviendas amplias de dos pisos.

El edificio escolar es similar al de la anterior escuela, también se observa en buenas condiciones y comparte la misma infraestructura que las escuelas anteriores: Pórtico, en él consultorio médico, espacio de trabajo social y prefectura, a mano izquierda oficinas de control escolar y dirección, a mano derecha biblioteca y salones en donde se imparten los talleres de secretariado, enfrente un edificio de dos pisos con aulas, atrás más aulas, (en total son 17), laboratorios y talleres, aula de red escolar donde se imparte la materia de computación, atrás cafetería. A un costado un campo de fut bol. En esta administración se construyó el frontispicio o entrada principal con recursos del programa *Escuelas de Calidad*, resalta esta estructura respecto a otras escuelas. Como la primera escuela, se observa un cuidado especial en los jardines, en la infraestructura y en el mobiliario. También existe un cuidado muy estricto en quien entra y sale del edificio, sobre todo con respecto a los alumnos.

La escuela tres (02)²⁹⁰ se ubica al noroeste de la ciudad de Durango, en una de las asentamientos más antiguos de la ciudad, muy cerca de esta zona se encuentra las laderas también pobladas, del cerro del mercado, con fama nacional por el auge que tuvo décadas anteriores en la producción de hierro y cobre. Actualmente se continúa extrayendo este mineral pero en menores proporciones. Este centro escolar se ubica entre los tres primeros que tienen mayor cantidad de alumnos matriculados, los mismos maestros y directivos mencionan frecuentemente de la gran demanda que tienen.

El edificio escolar sobresale en la zona por encontrarse rodeado de una gran barda de piedra o cantera que rodea una gran extensión de terreno, una tercera parte cubierto de hierba y flora silvestre. La escuela cuenta con dos accesos, aunque durante el tiempo que duro mi estadía —un ciclo escolar— siempre permaneció cerrado, la entrada principal conecta por una vereda de adoquín de unos 100 metros a las oficinas administrativas, las que comienzan con el cubículo de trabajo social y medicina escolar, le siguen control escolar, coordinaciones de áreas y oficinas directivas, en el otra ala biblioteca, ludoteca y salones. En el centro patio cívico y un teatro escolar al aire libre, rodeado por aulas y talleres. El laboratorio de computación con gran cantidad de equipo de cómputo, un aula de reuniones o auditorio y una gran cafetería entre otros edificios y equipo que sobresale. Se percibe un ambiente de fuerte control con respecto a los estudiantes y malestar o poca empatía entre los profesores, en hora de clases rara vez se le ve a un alumno fuera de su salón, los prefectos, la mayoría de edad adulta y muchos años de servicio, con actitud poco amigable constantemente regañan o gritan a los alumnos y se les ve rondando por todo el edificio escolar.

²⁸⁸ Lo que no se observa en las fachadas de una primaria y un Kinder con los que colinda ya que sus muros se encuentran grafitados, tampoco esta característica se observa en otros centros escolares de tipo privado.

²⁸⁹ Los números con los que se identifica esta escuela en los extractos de entrevista son: 62

²⁹⁰ Los números con los que se identifica esta escuela en los extractos de entrevista son: 02

Esta escuela tiene gran prestigio y junto con la *escuela uno* fue considerada por los directivos de la SEP, como escuelas que reunía los criterios para ubicarse dentro del grupo de escuelas “buenas”²⁹¹

La *escuela cuatro* (05)²⁹² se ubica al oriente de la ciudad. Se localiza en medio de fraccionamientos de origen popular, cuyos pobladores según los propios maestros reciben se encuentran en condiciones de pobreza. Muy cerca de ella se observan fraccionamientos de reciente creación y asentamientos de origen humilde con altas tasas de marginación, es en esta zona que la ciudad se ha extendido en los últimos años se caracteriza por estar cerca del basurero municipal y la zona de las “ladrilleras”, es decir donde se fabrica este material de construcción. No hay en las cercanías otras escuelas. Muy cerca de ahí cruza uno de las avenidas con más flujo vehicular, ya que conecta con la carretera a la Ciudad de Zacatecas y/o México. En sus alrededores únicamente se observan viviendas de clase media y una gran variedad de pequeños comercios (de abarrotes, y comida principalmente).

El edificio escolar esta menos cuidado que las otras tres escuelas, tanto en lo que respecta al mobiliario como a las sus condiciones materiales (muros sucios algunos con graffiti, pintura en malas condiciones, ventanas sin vidrios, bancas sucias y deshabilitadas, sin embargo, comparte la mayoría de los rasgos arquitectónicos y de infraestructura: patio cívico al centro, al entrar la dirección, control escolar y oficinas administrativas, coordinación académica, cubículo del médico escolar, biblioteca, sala de medios, al frente departamento de trabajo social, cubículo de prefectura, cafetería o tienda escolar y taller de corte y confección, más al fondo se ubican las aulas dedicadas a la enseñanza, en un edificio de dos pisos, atrás de todo este complejo los talleres restantes y laboratorios de ciencias. Otra diferencia respecto a las otras escuelas es que la puerta principal de salida al exterior, permanece sin candado, la vigilancia respecto a la salida de los alumnos del edificio escolar parece asimismo ser más relajada. Aunque no se observan alumnos fuera de clases, los prefectos parecen también ejercer un control estricto de ello. Sin embargo en comparación con la escuela anterior muestran una actitud menos agresiva.

Al igual que la anterior secundaria, en esta se trabaja en los dos turnos también en la mañana acuden mayor cantidad de alumnos (cerca de 400 en comparación a 200 de la tarde) en 15 grupos, este fue el turno elegido para entrevistar a los maestros y participar en sus reuniones como parte de este estudio.

Los profesores

Escuela uno:

La plantilla de personal proporcionada por la dirección a mediados del ciclo escolar 2006-2007, indica que la escuela cuenta con 62 personas laborando en el turno vespertino²⁹³, de este personal 5 son directivos (director, subdirector y coordinadores de área: académica, tecnológica y asistencia educativa), 41 profesores frente a grupo (de todas las asignaturas; tecnológicas, de desarrollo y académicas) 7 personas de asistencia educativa, incluye 4 prefectos, y finalmente 9 asistentes administrativos y 6 de intendencia. Casi el 100% del personal docente tiene base, sólo dos maestras son interinas. Aproximadamente un 60 % de este personal tiene más de 10 años en la escuela, un cuarto cuenta con menos de cinco y el restante posee entre 5 y 10 años de antigüedad en este plantel²⁹⁴. El Director, al igual que el subdirector tienen poco tiempo (un año aproximadamente) de haberse incorporado al equipo de trabajo. Los maestros de este turno son en número más que los del turno matutino, ello a pesar de que en la mañana se cuenta con una matrícula mayor de alumnos, esto indica que hay más maestros con pocas o menos horas. Esta característica del personal parece confirmarla el anuario estadístico 2006-2007 de esta secundaria, ya que en este documento se registra que casi la mitad de los maestros tienen menos de 21 horas frente a grupo, aunque hay también una cantidad casi similar de docentes con tiempo completo y tres cuartos de tiempo. De los 41 profesores de este turno 8 laboran también en el turno matutino. Por otro lado en lo que respecta a la formación de los profesores de este plantel, 4 cuentan con normal básica, 12 con normal superior y 30 con una licenciatura diferente a la docencia. Desde mi llegada la mayoría de los maestros accedió a ser entrevistado y mostró una actitud colaborativa hacia el estudio, los directivos y coordinadores en especial.

Escuela dos:

La plantilla de personal a mediados de ciclo escolar 2006-2007 indica que en la escuela laboran 52 personas en el turno vespertino²⁹⁵, aunque existen otro personal que no esta registrado en este documento por laborar también en

²⁹¹ Ver apartado de metodología.

²⁹² Los números con los que se identifica esta escuela en los extractos de entrevista son: **05**

²⁹³ Turno que se selecciono para entrevistar a sus profesores.

²⁹⁴ Información proporcionada por personal directivo de esta escuela.

²⁹⁵ Turno que se seleccionó para realizar las entrevistas a los profesores.

el turno matutino y contar con más tiempos en este horario. De esta cantidad 39 son maestros, tres no están frente a grupo por ser el director, subdirector y coordinadores de área: académica, tecnológica y de asistencia educativa. En este grupo se encuentran los 10 profesores que imparten los talleres (contabilidad, industria del vestido, computación, maquinas y herramientas y mecánica automotriz). El personal restante incluye a 1 trabajadora social, 8 asistentes administrativos, 3 prefectos, una persona encargada de red escolar, 1 médico, 4 intendentes y dos veladores.

Existen movimientos frecuentes de personal; se cubren interinatos, se va de un turno a otro, se concursan por otros lugares, en donde se dan más horas o mejor paga, sobre todo, en los casos de maestros que planean jubilarse pronto. Un número importante (12) de profesores labora en los dos turnos, el caso de los profesores de taller son los que (en proporción) tienen más horas compartidas entre los turnos matutino y vespertino. Casi el 100 % del personal tiene base. Por otra parte, respecto al número de horas por el que los maestros son contratados en esta secundaria, aproximadamente un 28 % tiene tiempo completo o tres cuartos de tiempo, un 20.50% medio tiempo, un 36 % menos de 21 hrs. y finalmente un 15.38 está contratado por menos de 10 hrs. Del total de maestros frente a grupo (39), un 36% tiene más de 15 años de experiencia laboral en esta secundaria, una proporción similar posee entre 5 y 15 años, y finalmente un 28% tiene menos de cinco años de haber llegado a la escuela.

Respecto a la formación de estos profesores se observa que el equipo directivo y personal coordinador posee normal superior, a excepción del coordinador de actividades tecnológicas, de los 21 maestros que imparten asignaturas académicas, 14 cuentan con normal básica o normal superior, esta última en mayor proporción, un poco menos de la mitad tiene una licenciatura en alguna otra disciplina como el derecho o las ingenierías, los maestros de educación tecnológica o taller poseen diversa formación, desde los que están certificados en docencia tecnológica, hasta los que lo están en una carrera comercial o técnica.

Escuela tres:

En la escuela labora aproximadamente 70 personas en el turno vespertino –al que se acudió a entrevistar a los profesores–, de ellos 35 están frente a grupo. De este grupo 26 imparten asignaturas académicas, 3 de desarrollo (como artes o educación física) y 6 taller. El personal restante, exceptuando 3 de ellos (que desarrollan actividades directivas y de coordinación), se desempeñan como administrativos o personal de apoyo a la educación.

Escuela cuatro:

La información respecto a la plantilla de personal y sus características que reporta la coordinadora académica a mediados de ciclo escolar (2006-2007) para el turno matutino, registra que alrededor de 63 personas se encuentran laborando en esta secundaria, de ellos cuatro ocupan puestos directivos o de coordinación, 21 son profesores de asignaturas académicas, cuatro de educación física y artes y 7 de algún taller (corte, taquimecanografía, dibujo, carpintería y electrotécnica). La escuela cuenta en este turno también con doctor, bibliotecaria, 2 laboratoristas, 1 trabajadora social y 1 orientadora educativa (que cumplen también funciones de docente), 1 contralor, 3 prefectos, 6 intendentes, 1 velador y 7 personas encargadas del control escolar y administrativo.

Respecto al personal docente o que se encuentra impartiendo frente a grupo alguna de las asignaturas, ya sea académica o de desarrollo se tiene que la mitad se encuentra laborando en los dos turnos, también aproximadamente en la misma proporción tienen más de 15 años laborando en este mismo centro, sólo un 23% de los maestros en general tienen menos de cinco años impartiendo alguna clase en la escuela. Por otro lado, también más de la mitad (60 %) cuenta con más de 30 horas frente a grupo u no. de horas, el resto de la población docente se distribuye casi equitativamente en los rangos de entre 21 y 30 Menos de 21 y De 10 hrs. y menos

Con respecto a la formación, los maestros que imparten asignaturas frente a grupo y el equipo directivo un 63 % posee la normal superior o nivelación pedagógica, el resto cuenta con otra licenciatura, frecuentemente asociada a una ingeniería.

Los alumnos

La cantidad de estudiantes inscritos para el ciclo escolar 2006-2007, es similar en las cuatro escuelas, ella oscila entre 800 y 900 estudiantes, distribuidos en los dos turnos. La escuela que más alumnos tiene es la *secundaria tres*, con 720 alumnos solamente en el turno matutino.

En la escuela uno

La estadística a inicio de año escolar reporta 431 alumnos inscritos en 14 grupos en el turno vespertino (al que acudí para este estudio). El turno de la mañana informa cerca de 600 estudiantes inscritos en 15 grupos. La situación sociocultural y económica de los estudiantes no obstante que es percibida por el personal como que: “presenta marcados contrastes, pues mientras un número mínimo son hijos de empleados de empresas industriales y comerciales, la mayoría son hijos (as) de trabajadores informales y empleadas domésticas”²⁹⁶, lo que no se observe a simple vista ya que los estudiantes portan todos los días el uniforme escolar, otros accesorios personales como las mochilas son similares.

Los maestros comparten la percepción de que los alumnos de más bajos recursos se van en la tarde, así como aquellos que presentan problemáticas de funcionamiento familiar (como en el caso de las madres solteras y parejas separadas). Existen en las entrevistas múltiples referencias de estas percepciones las que se analizan de manera más profunda como parte de este estudio. Al observar las colonias de donde proceden la mayoría de los alumnos, efectivamente son asentamientos populares cuyos habitantes son de origen humilde que han llegado de poblaciones rurales del interior del estado.

Con respecto a la información de los estudiantes, en esta escuela seré más específica, esta información la presento como muestra de lo que pasa en las otras tres escuelas, pues son muy similares en cuanto a estos datos.

Si se le da un vistazo a los documentos escolares se puede observar que en lo que va del ciclo escolar (mitad) han desertado –o se han dado de baja– a 54 alumnos, es decir a un 12.5 % del total inscritos a inicio del año escolar²⁹⁷, a la mayoría “se les invita” a que abandonen la escuela por “mala conducta” o “porque no quieren estudiar”, otros pocos “se van por cambio de domicilio” de acuerdo a información proporcionada por las trabajadoras sociales de la secundaria. Por otro lado, la estadística sobre los principales indicadores educativos que muestra la SEED para todas las secundarias en la entidad evidencia que esta secundaria en el ciclo escolar pasado tuvo un índice de deserción del 6.06%, (contrastado con los alumnos que se han dado de baja para este ciclo, este dato parece irreal) y un índice de reprobación de un 27.44 %, por lo que la eficiencia terminal fue de un 75. 84%²⁹⁸. De manera un poco más específica, el documentos que concentran los resultados de aprovechamiento académico de los alumnos de esta escuela muestra que en las tres fases de evaluación (cada dos meses), existe un promedio alto de alumnos reprobados, por ejemplo, en este último periodo; es decir el tercero de lo que va del año (ene-feb), el 46.35 % de los alumnos reprobó al menos una asignatura, mientras que el 29.68% lo hizo en dos o más. El director del centro constantemente manifiesta su preocupación por esta situación²⁹⁹, compara constantemente este turno con “el de la tarde” en donde los resultados de acuerdo a sus comentarios, (y de acuerdo a la estadística oficial) son menos drásticos.

La escuela dos

En cuanto a cantidad de alumnos inscritos en este ciclo escolar esta secundaria es muy similar a la anterior, es decir; hay más alumnos matriculados en el turno matutino (516) y menos en el turno vespertino³⁰⁰ (400) se encuentran distribuidos en 14 y 13 grupos respectivamente. También los profesores manifiestan que los estudiantes de este turno son los más desfavorecidos socioeconómicamente.

Existe una gran preocupación por los índices de alumnos reprobados, y ello se observa en los comentarios constantes que hacen alusión a ello y en los programas que implementa la escuela, los cuales pretenden entre otras cosas: “elevar los promedios de aprovechamiento y el porcentaje de aprobados” (Documento interno invitando a un proyecto de este tipo).

Entre los indicadores de aprovechamiento escolar, el departamento de trabajo social informa que hay por grado un promedio de 50 estudiantes con dos o más materias reprobadas, para el bimestre en que solicitó esta información, aunque según personal de este departamento, no varía mucho para los bimestres anteriores. Se informa también en las reuniones de academia y aquellas dirigidas a los padres de familia, que la causa principal

²⁹⁶ Extracto de “Plan de Intervención del área de Trabajo Social”, facilitado por este personal.

²⁹⁷ Cuando se solicitó esta información fue a mediados del ciclo escolar.

²⁹⁸ Datos obtenidos del Departamento de Estadística de la Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED).

²⁹⁹ Trata de motivar a los alumnos diciéndoles que: “va a depender únicamente de ustedes el resultado y de nadie más” “obtuvimos un cuatro como escuela, habla muy mal de nosotros este resultado”, además, les insiste a los estudiantes que los resultados de los exámenes sirven para tomar decisiones por ejemplo sobre su ubicación en los turnos (matutino y vespertino) y que son determinantes para los alumnos de 3er grado sobre la escuela de educación media superior a la que van a poder ingresar (fragmentos discurso pronunciado por el director en honores a la bandera y registrados el día 20 de abril del 2007).

³⁰⁰ Turno al que se acudí para la recopilación de información, como parte de este estudio.

de que exista este "problema" es que se presenta en grandes proporciones la inasistencia de los estudiantes a las clases.

Escuela tres

Tiene inscritos 720 estudiantes en el turno vespertino³⁰¹, se encuentran distribuidos en 18 grupos, es una de las escuelas (segunda) que alberga a más estudiantes en la ciudad. Y una de las más antiguas. En el turno matutino el número de estudiantes inscritos disminuye a 500. Los índices de deserción y reprobación de acuerdo a las estadísticas oficiales son menores que en las escuelas anteriores. Los profesores constantemente expresan la gran demanda que tiene la escuela para inscribir a más alumnos.

Escuela cuatro

En esta escuela el gran problema a decir de los maestros parece ser el ausentismo e impuntualidad de los estudiantes, lo que preocupa según sus mismos comentarios por que disminuye el índice de eficiencia terminal, además es la principal causa de reprobación de los alumnos. Igualmente en el turno de la mañana acuden más estudiantes, según la coordinadora académica, a inicio de ciclo se encontraban registrados cerca de 400, en 15 grupos, aunque antes de haber concluido la mitad de éste, ya habían desertaron o se dieron de baja 20, lo mismo sucede con el turno de la tarde, se inscribieron cerca de 207 en nueve grupos y permanecían 185 aproximadamente.

Los apoyos para la docencia y el aprendizaje

Todas las escuelas cuentan con área de trabajo social (con una o dos trabajadoras sociales), medicina escolar (con médico y enfermera en algunos casos como en la escuela uno). Así mismo, en las cuatro secundarias existen maestros o instructores de computación, ninguna cuenta con área de psicología, sólo la escuela tres tiene maestro de apoyo de educación especial.

Dentro de los considerados apoyos para el aprendizaje, *la escuela uno* cuenta con centro o sala audiovisual, totalmente equipada, la escuela tres con un auditorio pequeño y un salón acondicionado como Ludoteca, es en la única secundaria que posee este servicio. Todas las escuelas tienen sala de medios abastecidas con equipos de cómputo. El total de aulas de primer año cuentan con equipamiento para sistema de red y enciclomedia, Todas cuentan también con biblioteca escolar con abundante material, aunque durante mi estadía en estas escuelas detecto poca actividad en ellas, a excepción de la *escuela dos*.

Todas la escuelas forman parte del programa de *escuelas de calidad*, el que se implementa en las escuelas como parte de la reforma educativa en sus niveles básicos y cuyo enfoque de acuerdo a los documentos oficiales, esta dirigido a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente mediante una *gestión escolar con enfoque estratégico*, que incluye la *participación social*, el *cofinanciamiento* y la *rendición de cuentas* (SEP, 2007)³⁰². Los maestros de estas escuelas en general, asocian el programa a mejoras en la escuela y beneficios principalmente, en los aspectos material y económico de los centros escolares. *La secundaria tres* participó como escuela piloto de la reforma, sus profesores constantemente hacen alusión a ello, se percibe entre el personal cierto orgullo por ello.

En las escuelas aproximadamente de un 16 % a un 18% de alumnos cuentan con apoyo de *becas oportunidades*, estos estudiantes reciben entre 250 y 450 pesos bimestralmente, de igual forma, otro grupo de estudiantes, aunque en un porcentaje menor (6 % a 8%) reciben una beca de la Secretaría de Educación del Estado, ellos reciben aproximadamente 285 pesos cada tres meses, el departamento de trabajo social de la escuela participa sólo en el caso de estas últimas, seleccionando a aquellos alumnos con altos promedios en sus calificaciones.

El funcionamiento escolar y la dirección

La Escuela uno está considerada como una escuela "buena" tiene prestigio en el medio educativo y entre la comunidad en general por ser una escuela con esta característica, los maestros refieren de manera reiterativa que siempre sacan algún lugar en los concursos, además, "en la clasificación del departamento [se refiere a la coordinación estatal de escuelas secundarias técnicas] somos la número tres de acuerdo a los resultados de los concursos"³⁰³. En esta coordinación a la que hace referencia la maestra, esta escuela fue descrita también con

³⁰¹ Datos aproximados, proporcionados por los directores, coordinadores o personal de asistencia educativa.

³⁰² En línea: <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad/index.html>. (página consultada el 20 de marzo de 2007).

³⁰³ Comentario realizado por una maestra y registrado en el diario de campo.

estas características y el adjetivo de “escuela buena”, condición que influyó para ser retomada para este estudio³⁰⁴.

La *escuela tres* aunque del sistema general, comparte el mismo prestigio en la comunidad y en los docentes en particular. La secundaria cuenta con dos turnos³⁰⁵, con mayor cantidad de alumnos en la mañana, los dos turnos comparten la misma dirección (no así el resto de las coordinaciones), al igual que algunos maestros. La coordinación del centro esta dividida por áreas, hay un coordinador de asistencia educativa, uno del área académica, y uno del área tecnológica –o de talleres–³⁰⁶.

En la escuela uno y la escuela cuatro, cada dos meses hay entrega de calificaciones a los padres de familia, para ello se les cita a una reunión, mismo periodo en el que se realizan también reuniones de evaluación o análisis de resultados y calificaciones de los alumnos, para ello se citan a los maestros, prefectos y trabajadores sociales, generalmente son dirigidas por los coordinadores de área³⁰⁷.

Los concursos académicos y tecnológicos juegan un papel central en el fama de las escuelas, sobre todo de la *uno* y la *tres*, sin embargo, se considera que son los “muchachos de en la mañana los que obtienen mejores lugares”, los directores comparten su preocupación por las calificaciones en las evaluaciones externas sobre todo para los alumnos de la tarde. En especial los directores de la *escuela uno y cuatro*. Se observan interesados en la realización bimestral de reuniones análisis de estos resultados, así como de entrega de calificaciones a los padres.

La coordinación de las escuelas, insiste en que no debe de haber alumnos fuera de clases, por lo que los prefectos parecen ejercer un control muy estricto de ello. En innumerables ocasiones se les observa amonestando a algún (os) alumnos, o llevándolos directamente al departamento de trabajo social para levantar un reporte, las salidas de parte de los alumnos fuera de la escuela por algún motivo son muy estrictas³⁰⁸.

El clima escolar en las cuatro escuelas de acuerdo a los comentarios de los maestros y las observaciones realizadas durante mi estadía en estas escuelas, parece estar caracterizado por escasa relación entre los docentes, con ciertas divisiones internas entre grupos que impiden llegar a acuerdos sobre diferentes temas, entre ellos la enseñanza y la organización escolar. En comparación con las otras tres escuelas en la *uno* parece haber menos conflicto entre los maestros, o al menos los problemas no parecen ser tan evidentes. Sin embargo los verbalizado en las entrevistas muestra que se empiezan a gestar grupos en desacuerdo con el equipo directivo. En el otro extremo encuentro la situación de la escuela dos y tres, en donde los desacuerdos y malestar son más visibles. En la escuela cuatro se hacen manifiestas las discrepancias sobre todo con las decisiones y formas de relación del equipo directivo.

³⁰⁴ Ver apartado de metodología.

³⁰⁵ Para este estudio, el turno fue elegido al azar.

³⁰⁶ Los que son: industria del vestido, secretariado, ductos y controles y electrónica y contabilidad.

³⁰⁷ En algunas de ellas se cuenta con registros de observación y con la grabación de todo su desarrollo.

³⁰⁸ Lo que causo en mi un poco de claustrofobia, al ponerme en lugar de los alumnos. Que en ocasiones acudian a trabajo social o prefectura a pedir permiso para salir por algún motivo (aparentemente válido) y se les negaba rotundamente o se les mandaba a otra instancia –como a enfermería o a dirección a solicitarlo.

Anexo (4)

Características laborales y de formación de los entrevistados

<i>Escuela</i>	<i>Profesor (a)</i>	<i>Formación</i>	<i>Asignatura que imparte</i>	<i>Turno</i>	<i>No de horas</i>	<i>Antigüedad en el plantel</i>	<i>Antigüedad en el sistema educativo</i>
ESCUELA 1	1	Normal Superior	Química Física	V	42	5 años	28 años
	2	Ingeniería Civil	Matemáticas	V	20	10 años	12 años
	3	Medico Veterinario Zootecnista	Ciencias (naturales, Física, Biología)	V	29	5 años	5 años
	4	Administración de empresas y música	Taller de contabilidad Artes	V	42	19 años	19 años
	5	Lic. en Derecho	Formación cívica y ética Identidad Duranguense	V	42	28 años	28 años
	6	Normal Superior	Química	V	42	Mas de 15	22 años
	7	Lic. en Pedagogía	Inglés	V	33	14 años	14 años
	8	Normal Básica y Normal Superior	Coordinador de tecnologías	V	42	7 años	25 años
	9	Normal Superior	Español	V	35	4 años	8 años
	10	Trabajo Socia	Trabajo Social Formación Cívica y Ética	V/M	42	16 años	18 años

ESCUELA 2

1	Lic. En derecho	Geografía	V/M	15	5 años	6 años
2	Nivelación Pedagógica y estudios de danza	Artes	V/M	24	1 año	25 años
3	Normal Superior (especialidad en matemáticas)	Ciencias (Química)	V	18	4 años	4 años
4	Normal Básica Normal Superior (especialidad en español)	Español	V	25	24 años	32 años
5	Lic. en Derecho Nivelación Pedagógica	Taller de Contabilidad Matemáticas	V/M	22	6 años	8 años
6	Técnica en Trabajo Social Normal Superior	Orientación educativa, Formación Cívica y Ética	V	31	16 años	16 años
7	Ingeniera en Sistemas Computacionales	Computación	V	24	15 años	15 años
8	Técnica en Trabajo Social	Trabajo Social	V	30	21 años	23 años
9	Normal Básica Normal Superior	Director	V/M	42	Menos de un año	38 años
10	Normal Básica Normal Superior	Inglés	V/M	36	14 años	27 años

ESCUELA 3									
1	Lic. en Educación Física Normal Superior	Formación Cívica y Ética y Educación Física	V/M	42	5 años	8 años			
2	Normal Superior (especialidad en matemáticas)	Subdirector	V	42	1 año	31 años			
3	Secretaría Bilingüe, Contador Privado y Lic. en Derecho	Inglés	V/M	42	Mas de 15 años	25 años			
4	Normal Superior (especialidad en Ciencias Naturales) Programador analista	Física Identidad Duranguense	M	42	25 años	27 años			
5	Normal Superior (especialidad Ciencias Sociales y Psicología Educativa)	Orientación Educativa y materia optativa (diseño y creatividad)	M	42	Mas de 15 años	24 años			
6	Normal Superior (especialidad en español)	español	M	42	10 años	15 años			
7	Lic. en Educación (especialidad en Ciencias Sociales)	Historia	M	12	1 año	14 años			
8	Ingeniero Agrónomo	Matemáticas	M	22	14 años	15 años			
9	Lic. en Educación Especial	Maestra de apoyo	M	42	1 año y medio	5 años			
10	Ingeniero Normal Superior (especialidad en Ciencias Sociales)	Geografía	M/V	42	24 años	27 años			

ESCUELA 4

1	Normal Superior (especialidad en Inglés)	Inglés	V/M	42	9 años	9 años
2	Médico Veterinario Maestría en educación	Matemáticas y encargado del proyecto escuelas de calidad	V/M	30	20 años	20 años
3	Secretariado Normal Superior Maestría en educación	Matemáticas	M	36	12 años	22 años
4	Médico Veterinario	Ciencias	M	42	10 años	10 años
5	Ingeniería Industrial	Química Dibujo Técnico	M	15	6 años	9 años
6	Normal Básica y Normal Superior	Educación Artística	V/M	39	12 años	25 años
7	Ingeniería en Sistemas	Matemáticas	V/M	Menos de 21	3 años	3 años
8	Normal Superior Normal Básica	Historia y Geografía, Orientación Educativa	M	42	15 años	15 años
9	Secretariado Lic. en Educación Tecnológica	Taller de Taquimecanografía Formación Cívica y Ética	M	42	26 años	27 años
10	Normal Básica Normal Superior	Español	V/M	42	20 años	25 años
11	Normal Básica Normal Superior	Coordinadora académica	M	42	1 año	38 años