



TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 01 de agosto, 2019]

Sección: Artículos de Investigación. Polyphōnías Topológicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

[polyphonia@celei.cl](mailto:polyphonia@celei.cl)

ORIGINAL



Vol. 3, Núm. 2, Agosto-Diciembre, 2019, págs. 77-94

ISSN: 0719-7438

**Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva**  
**Publicación científica del Centro de Estudios**  
**Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile**

Fecha de envío: 02 de julio, 2018

Fecha primera revisión: 25 de julio, 2018

Fecha segunda revisión: 06 de agosto, 2018

Fecha tercera revisión: 20 de agosto, 2018

Fecha de aceptación: 29 de septiembre, 2019

Publicada: 15 de agosto, 2019

## “La ola erre”: discursos y categorías que (con) forman la escuela secundaria

**Ana María Acosta Pech**

Universidad Pedagógica de Durango, México.

Doctora en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Compradas de Bienestar Social por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

E-mail: [aapech@gmail.com](mailto:aapech@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-5744-5145>

**Jorge Enrique Bracamontes Grajeda**

Universidad Juárez del Estado de Durango, México.

Doctor en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social, r la Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Doctorando en Ciencias para el Aprendizaje de la Universidad Pedagógica de Durango, México.

E-mail: [jbgrajeda@gmail.com](mailto:jbgrajeda@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-3566-9893>

### Resumen

En este artículo exponemos una serie de reflexiones como resultado de una investigación cualitativa con profesores de escuelas secundarias en una entidad al Norte de México. Como parte del estudio, analizamos los imaginarios (pensamientos en su acepción más simple o dispositivos de racionalidad en su versión elaborada) que versan sobre los jóvenes

en la secundaria y sobre los efectos de éstos en la conformación de su identidad, así como en su desarrollo y su participación plena en los procesos de aprendizaje. Consideramos que, sólo reconociendo estos imaginarios, su forma de constitución y sus efectos, existe la posibilidad de pensar y dar lugar a otras experiencias y modos de relación con *el (los) otro (s)* en el espacio de la escolarización, por lo tanto, en otros ámbitos donde los jóvenes se integren en su vida adulta. Denominamos “La ola erre” como plantea el título, a una categoría simbólica, que condensa los resultados de esta investigación y que insinúa, tomando las palabras de los profesores, a aquellos estudiantes que son o han sido rechazados en alguna escuela, turno o clase. Tal categoría en la escuela secundaria sirve para clasificar, dar un orden y sobre todo hacer sentido (entender) de algo o más bien, de alguien que se ve como, peligroso y fuera de control (como las olas). El análisis categorial realizado sugiere la necesidad de una intervención importante por parte del estado en los asuntos educativos a nivel de formación básica formal, que incida en el reordenamiento de las prácticas, las políticas y las culturas de los centros escolares, sólo así será posible hacer lugar a nuevos discursos y experiencias por parte de profesores y estudiantes.

**Palabras clave:** *escuela secundaria; discurso; identidad; jóvenes; imaginarios.*

## **"The wave erre": speeches and categories that (with) form the secondary school**

### **Abstract**

In this article we present a series of reflections as a result of qualitative research with secondary school teachers in an entity in Northern Mexico. As part of the study, we analyze the imaginaries (thoughts in their simplest meaning or devices of rationality in its elaborated version) that deal with young people in secondary school and the effects of these in the conformation of their identity, as well as in their development and their full participation in the learning processes. We believe that only by recognizing these imaginary forms of constitution, it is possible to think and lead to other experiences and ways of relating to (the) other (s) in the space of schooling, therefore, in other areas where young people are integrated into adult life. We call "The wave erre" as the title suggests, to a symbolic category, which condenses the results of this investigation and which, insinuating, taking the words of the teachers, those students who are or have been rejected in any school, shift or class. Such a category in high school serves to classify, give order and above all make sense (understand) of something or rather, of someone who looks like, dangerous and out of control (like the waves). The categorial analysis carried out suggests the need for an important intervention on the part of the state in educational matters at the level of formal basic training, which affects the reordering of the practices, policies and cultures of schools, only in this way it will be possible to do place to new discourses and experiences by teachers and students.

**Keywords:** *high school; speech; identity; young; imaginary.*

## Introducción

En diversos acercamientos hemos intentado estudiar cómo la identidad de los jóvenes se conforma en ámbitos escolarizados y cómo influye en ello el discurso social representado y actuado (puesto en práctica) en la escuela por todos los que la conforman, pero particularmente por quienes inciden en su educación de manera directa. Consideramos que el individuo sólo puede entenderse en sociedad; los comportamientos individuales y las prácticas institucionales e institucionalizadas, poseen una historia y ésta se encuentra fuertemente entrelazada. Es precisamente lo que pretendemos abordar; es decir, aquellas prácticas discursivas institucionalizadas vinculadas y sostenidas entre sí.

El artículo se organiza en diversos apartados que a excepción del último (en el que se presentan las conclusiones), llevan por nombre las categorías analíticas alrededor de las cuales se agruparon los datos empíricos, en este caso, el discurso de profesores de diferentes asignaturas de escuelas secundarias públicas en diversas colonias con cierto grado de marginalidad, de la ciudad de Durango, México. Así, en cada apartado se presentan los datos empíricos que sostienen la categoría principal y que en conjunto con datos teóricos la explican desde otros referentes.

Dado que deseamos resaltar como central en el artículo las categorías construidas, en este apartado introductorio serán explicitados los principales elementos teóricos metodológicos que tomamos como coordenadas desde donde fue posible aprehender las significaciones y sentidos de los profesores respecto a sus alumnos. De acuerdo con ello, este estudio es concebido dentro de la perspectiva micro de investigación, en tanto interesa observar mediante el discurso, relaciones y prácticas en sujetos y espacios concretos, como áreas formales y simbólicas y como espacios que representa siempre a la complejidad y a la contingencia.

Así, los datos que aquí se discuten y los hallazgos que se presentan forma parte de una investigación de corte cualitativo que enfatiza la comprensión desde las voces los sujetos y sus procesos de significación en contextos muy particulares. La investigación fue iniciada y concluida en una primera etapa, en el año 2007, en el año 2016, diez años después retomamos la tarea indagatoria con las mismas preguntas de investigación, dado que habían quedado lagunas y preguntas sin responder, al menos no con la profundidad deseada, además teníamos la conjetura de que los que los discursos docentes acerca de sus estudiantes, en lo medular no habían cambiado.

## Método

La perspectiva construccionista en las ciencias sociales le otorga un rol central a los procesos de construcción, producción y circulación de significados, de acuerdo a esta perspectiva, resulta imposible tomar o captar la realidad en una forma inmediata y directa dado que esta es una recreación compartida y experiencial. De ahí que numerosos estudios en el ámbito educativo parten de la premisa de que los saberes y las creencias de los profesores están socialmente negociado, son históricos, construidos y renegociados cotidianamente. En este tipo de investigación, los discursos 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 muestran cómo los maestros forman y a la vez son formados por los discursos que están disponibles para ellos

en el contexto educativo. Desde este enfoque que la enseñanza siempre es definida como un fenómeno relacional y discursivo.

Así, con los anteriores referentes nuestra aproximación a la forma en que los maestros construyen su experiencia, sus relaciones y principalmente aquellas significaciones y sentidos a través de las cuales constituyen/construyen a los sujetos/objetos de la enseñanza (alumnos y sus problemáticas), fue mediante los métodos y técnicas cualitativas de investigación. Más específicamente, la entrevista cualitativa semiestructurada fue la técnica elegida para el acopio de datos. Mediante una guía de entrevista fueron obtenidos una gran cantidad de datos orales que después fueron convertidos en datos textuales. Fueron realizadas en total cuarenta entrevistas a docentes (veinte en cada una de las dos etapas), cuya formación inicial no necesariamente era pedagógica, dichos docentes se encontraban impartiendo durante ese ciclo escolar una o más asignaturas en el turno vespertino, en alguno de los tres grados escolares.

Los datos fueron analizados tomando como referencia algunos principios y estrategias del llamado método de análisis del discurso, a través de ellos pudimos vislumbrar algunas de las reglas que estructuraron los mensajes de los maestros, y que al mismo tiempo estructuran la manera en que se conciben a sí mismos y a los otros significativos y el mundo que les rodea. Así, el análisis de las entrevistas y otros textos nos permitieron descifrar fenómenos como concepciones del mundo, valoraciones o normas que no operan necesariamente en el nivel de conciencia de los informantes.

Como toda investigación cualitativa seguimos un proceso inductivo para el análisis de los datos de una gran cantidad de datos, ciertas categorías de sentido -o unidades de significado- registrando pautas comunes o discontinuidades. Específicamente realizamos un análisis representacional, en este tipo de análisis el discurso interesa en tanto es portador de un contenido, hace referencia a una realidad extra discursiva, en un segundo momento realizamos un análisis de la práctica discursiva, desde este tipo de análisis asumimos que el discurso es tanto el medio como la sustancia de los significados; las relaciones y concepciones son creadas dentro y a través del lenguaje.

Acorde con lo anterior nuestros marcos y proposiciones desde donde se enfoca la mirada se relacionan a aquellos puntos de vista teóricos vinculados a los paradigmas estructuralistas críticos contemporáneos, que tienden puentes entre saber, poder, identidad y lenguaje. Así, algunas de estas miradas teóricas visibilizan como la pedagogía modela 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 (Uzín, 2005).

Como todo imaginario, el imaginario de la pedagogía que se desarrolla en torno y dentro de ella es esencial 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 en una época determinada (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 1996, 2000, Apple, 1990).

Los discursos y las narrativas que circulan en la sociedad en general y que de alguna manera se reproducen y resignifican en la escuela, son el principal insumo en la

constitución del imaginario, ya que como han postulado numerosos teóricos, las formas de hablar de los individuos influyen en lo que pueden “ver” en el mundo. En este sentido, los discursos de los profesores producen en vez de reflejar simplemente los objetos a los cuales las palabras pronunciadas en ellos parecen referirse. Pero, además, estos discursos o narrativas colectivas contribuyen a sostener el imaginario social ofreciendo a los sujetos, figuras o moldes de personalidad e identidad (de *sí mismo*) y de identificación (del *otro*).

En suma, la sociedad y los profesores no sólo imaginan y representan, de determinada manera al sistema educativo y a la escuela como sostienen varios teóricos desde hace tiempo<sup>1</sup>, sino lo hacen con respecto a los propios sujetos de la educación. Popkewitz (1998; 2000), por ejemplo, sostiene que los discursos acerca de la enseñanza y el aprendizaje producen un recinto, un espacio imaginario, desde el cual el niño o el joven 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, así como un sentido referido. De ahí que para este teórico 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 y jóvenes como diferentes y fuera de lo “normal”. Las diferencias, sin embargo, aclara Popkewitz no son sólo imaginarias (en el sentido literal del término), sino que son productivas debido a que funcionan para cualificar y descualificar (desautorizar, anular) al niño de la participación y de la acción dentro del entorno escolar<sup>2</sup>.

Uno de los efectos que producen los imaginarios de los profesores con respecto a los alumnos que son pensados como *indisciplinados*, *descontrolados*, *desmotivados* o *rebeldes*<sup>3</sup> 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 como un sujeto/alumno con diversos déficit o problemas, lo que conduce que se de en la escuela la expulsión<sup>4</sup> o la propia autoexclusión. En los discursos de los profesores se producen deslizamientos de sentidos, que quitan responsabilidad del profesor respecto a estas prácticas, ello a través de mecanismos de racionalización o justificación para entender que no es la escuela o los propios profesores los que conducen a ello, sino la resistencia activa de aquellos que se oponen o de quienes finalmente no parecen estar dispuestos al estudio<sup>5</sup>.

Como parte del análisis de la información empírica, encontramos ciertas categorías comunes en el discurso de los profesores, dichas categorías funcionan como ejes conceptuales ordenadores y articuladores de sentido que indican cómo o desde donde los maestros “miran” al sujeto de la formación. A ellas nos referimos a continuación, como gramáticas y categorías normativas no solo que forman al sujeto de la educación, sino que le conforman, en un sentido de constitución de su subjetividad, siempre en tensión entre la identidad y la diferencia.

<sup>1</sup> Ver, por ejemplo, los planteamientos de Baudelot y Establet (1976).

<sup>2</sup> Por ejemplo, cuando los maestros, trabajadores sociales y los psicólogos escolares logran que los niños con bajo rendimiento escolar adquieran cierta conciencia de “sus límites” están produciendo un acto de imposición de una mirada sobre sí mismos. 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, tal como lo sostiene Sipes (2003).

<sup>3</sup> Empleamos a partir de aquí la cursiva para identificar frases o palabras emitidas tal cual, por los entrevistados.

<sup>4</sup> Misma que los centros educativos generalmente, la hacen ver como una “autoexclusión” o “elección personal” (Littlewood, 2005), de los que aparentemente no están dispuestos al estudio. Ya que “se les invita a abandonar la escuela”, “se les abre el camino, ya para que se vayan”, o “se le hace la lucha para que se vayan” (Acosta, 2008).

<sup>5</sup> Para una aproximación más profunda de estos efectos ver a Littlewood (2005).

## ¡Hay alumnos buenos, pero hay más alumnos malos!

Cuando les solicitamos a los maestros de secundaria que laboran en el turno vespertino, que hicieran una fotografía a manera de relato acerca de los alumnos de la escuela y/o de sus alumnos en particular, ellos refirieron mayormente, a 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, carentes de autoestima, sin identidad, sin proyectos de vida, sin aspiraciones*, etcétera.

Es importante volver a señalar que como parte de la investigación les fue solicitado a los profesores que “retrataran” o describieran las características de los alumnos en general, no aquellos que tenían problemas o dificultades escolares. A veces, ellos mismos hacía la aclaración: *“bueno no todos, ¡verdad!, pero generalmente”*. Las circunstancias y características de los estudiantes mencionadas en el párrafo anterior, aparecen según expresaron 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, e, etc.), o en aquellos estudiantes que provienen de medios económicos más bajos. Además, constantemente se hace la aclaración de que *es más ahora, que antes*.

Como se observa, se trata de un discurso docente que produce un imaginario polarizado, con representaciones acerca de los alumnos que van desde concebírseles 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. En este sentido, los maestros parecen nostálgicos con respecto a las épocas o tiempos pasados, aunque los mismos profesores relaten en la situación de entrevista, eventos o circunstancias que vivieron ellos mismos como estudiantes y muestren cómo tales situaciones y/o sus comportamientos eran semejantes. Además, los profesores parecen tener claro que en la actualidad los procesos de socialización han cambiado y que en ello los jóvenes reciben una gran influencia de otros medios más allá de la escuela, sin embargo, aun así, esperan que sus alumnos sean *como antes*.

Por otra parte, las narrativas de los profesores en relación a sus alumnos se realizan frecuentemente 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 (Chávez, 2005).

Aquí el testimonio de un maestro cuando se le pregunta cómo son los alumnos de su escuela:

E: ... En términos generales, el entorno socioeconómico que predomina aquí en la escuela es **medio bajo/**, hay sus excepciones/... 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 porque lo mandan/, **no viene con un afán de superarse/ si no, de cumplir un**

**mandato/**, generalmente de sus padres/ (E205MAEC94)<sup>6</sup>.

Como lo sugiere este extracto de entrevista y el siguiente, los relatos de los maestros acerca de sus alumnos, comienzan habitualmente enfatizando las características, condiciones o comportamientos de los estudiantes considerados socialmente y escolarmente poco favorables, tal como se presenta en el siguiente extracto de entrevista:

A: Maestro, en esta escuela ¿cómo son los muchachos?

E: **Demasiado inquietos/**, **totalmente inquietos/**; **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 (miró) ahorita/**,** así/ [...]. 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/**”, “no, es que tampoco/**,** no es una escuela militar” (respuesta del director)/**,** **yo digo/**; “**mmmm/ pues entonces/**, **nunca se va a lograr nada/**”, porque/ **tanta libertad que nos están dando** (en realidad con esto se refiere a la libertad que desde su punto de vista se le está dando al alumno)/**,** no sabemos aprovecharla/ (E805CIEN404).

Por otra parte, cuando los profesores describen acerca de sus estudiantes lo que se conoce habitualmente como una virtud, tienden a asociarla igualmente con un aspecto negativo como sucede cuando se habla de que los estudiantes son *inquietos*. Así, mismo, por ejemplo, cuando los profesores manifiestan que los alumnos *son listos* o perceptivos, no lo son para el aprendizaje, sino que *son listos* ya que: “*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*”, o “*para cosas malas, como hacerse perforaciones*” (E162SIDA294; E105INGL383).

En el mismo sentido, cuando los profesores califican a sus alumnos como *sensibles*, entonces los estudiantes parecen ser *vulnerables* o *sin autoestima*. 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 maestro. De la misma manera, los maestros, especialmente los de la tarde o los que trabajan en los dos turnos, refieren a *la nobleza* entre los rasgos que retratan a sus alumnos —principalmente aquellos que son de grupos *de la tarde* y los que provienen de *familias de más bajos recursos*—, aunque, resulta interesante cómo es concebida esta disposición aparentemente se le asigna un de valor de carácter positivo:

A: Si me pudiera hacer una fotografía de los alumnos de la escuela/**,** ¿qué los caracteriza/**,** qué los define?/ E: **yo los defino con muchas contradicciones/**, mire.../ 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/”<sup>7</sup> **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...

<sup>6</sup> Códigos que se añaden al final de cada párrafo textual y que indican algunas características de este (como número de entrevista, asignatura que imparte el profesor y líneas seleccionadas de la entrevista completa). Por otro lado, se emplea “A:” para señalar turno en la conversación de la entrevistadora, y “E:” para el turno del (la) entrevistado (a)

<sup>7</sup> Empleamos las comillas en un párrafo textual, para indicar discurso citado (es decir, de un tercero).

E: ¿la nobleza?

A: sí.

E: Cuando uno les habla/. Bueno/, yo/ por experiencia/: cuando saben / que yo me intereso por ellos/, que busco que estén bien/, que 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/ ¿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 joven estudiante elige “el buen camino” léase lo adecuado para él según la perspectiva de la escuela o del profesor, entonces, se trata de un “joven noble”, o como plantea este profesor, si los alumnos son manejables y obedecen órdenes, o responden bien, entonces son estudiantes con esta virtud o cualidad. Veamos la siguiente descripción:

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”/. Aquí tenemos **muchachos muy grandotes/**, **y de ese medio social/**, **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 este ambiente/. **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 obedecen...** (E361QUIM613).

Resulta interesante cómo en este discurso del profesor operan de manera implícita algunas presuposiciones como:

- Los alumnos de la tarde son aquellos que les “*quedan*”<sup>8</sup> a los profesores, los residuos, los que no escogen donde estar, “*la ola UR*” (por último recurso) o la “*ola erre*”; “los rechazados”. Tal expresión la usaron varios profesores (varones) durante las entrevistas. Uno de ellos expresó que así se les suele denominar en algunas escuelas, a aquellos estudiantes que, por sus problemáticas conductuales, sus déficits académicos o su falta de “influencias” no tienen posibilidad de estar en el otro turno, o en otra escuela. Si observamos, el término “*ola*” indica en cierto medida un fenómeno de gran magnitud, de cierto peligro e incapaz de controlar.
- 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. Los estudiantes *de la mañana* son el parámetro. En todo caso, se espera tener problemas con los de la tarde, no con los de la mañana.
- Se asume implícitamente que entre más grande sea la edad de los “muchachos” y provengan de medios socioeconómicos bajos, serán más rebeldes –“menos nobles”– Se contribuye a reforzar así, el mito de la infancia como la edad de la inocencia y la obediencia.

<sup>8</sup> Frase que emplea un profesor al referirse a aquellos estudiantes que no son parte del conjunto, es decir de la población con las características deseables para cursar la secundaria. Los que los profesores no tienen posibilidad de elegir.

Como se puede observar en los relatos de los maestros respecto a sus alumnos, generalmente hay una historia que aporta suficiente evidencia a lo que se expresa ante quien entrevista. En esas historias (una de ellas puede ser la presentada líneas arriba), se dan por asumidas una gran cantidad relaciones causales y de equivalencia, cuyos resultados adquieren el carácter de verdad evidente y no puestos en duda. Saberes y experiencias contruidos en la cotidianidad escolar, reafirmados en la interacción con otros actores escolares.

En general, este parece ser 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 (o importa poco su propia experiencia), ya que en el ámbito de la educación y la enseñanza como dice Skliar y Téllez (2008); “... nos hemos formado siendo altamente capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros” (p. 252).

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 los centros de educación secundaria a los estudiantes se les piensa desde estos parámetros. Por ello, sostenemos 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*. Regresaremos a este punto más adelante, por ahora, nos detendremos en imaginario (con su propia gramática), desde donde se valora al sujeto de la educación y que aparece recurrentemente en las respuestas de los profesores y profesoras entrevistados; nos referimos al *desinterés* que aparece como un rasgo de los más importantes desde su concepción, que caracteriza a sus estudiantes.

## ¡No saben ni a qué vienen ni por qué vienen!

Los maestros enfatizan de sus alumnos el desinterés que presentan, retratan a sus alumnos como seres desinteresados y/o sin deseos, aunque esta desmotivación está colocada en lo que se le ofrece en las situaciones de enseñanza, 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/, pero no porque ellos tengan así/, la convicción/: “es que quiero ser alguien en la vida/, quiero ser ingeniero o doctor o...”/. Noo, ni siquiera/, o sea/, **a ellos les da lo mismo/ si son ladrillos/ 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 él se va de narco/, y tiene su casa y tiene su carro/ (E105INGL558).

Llama la atención en este fragmento, varias cosas, pero, sobre todo, la sobre simplificación (que hacen todos los profesores entrevistados) con relación a la problemática del no deseo por parte de los estudiantes para el estudio; problemática que parece tener su origen en los padres. Así en el fragmento se entrelazan tres tipos de discurso y al mismo tiempo la tres historias diferentes: (1) la imposibilidad del maestro para hacer que sus alumnos tengan interés hacia el estudio, (2) la problemática de los padres, vistos como igualmente desinteresados, quienes son los que deberían inculcarles a sus hijos el deseo de

superación y sin embargo, ni ellos mismos parecen tener conciencia de la importancia de la escuela y (3) los estudiantes como seres sin deseos de superación, vista como aquella fuerza que impulsa a “ser alguien en la vida”, lo cual significaría tener una profesión, una con características particulares. Lo contrario, la no superación sería ejercer en el futuro un oficio, visto como como una labor desvalorizada y estigmatizada y tal vez no redituable, oficios que probablemente ejerzan los padres de los alumnos sobre los que se refiere.

Ante tales representaciones y sentidos no resulta extraño que los estudiantes teniendo en mente que lo que cuenta finalmente es el dinero el prestigio (de cualquier tipo), respondan con la idea de ejercer el narcotráfico; (una labor común en nuestra entidad) una forma al menos, de hacerse visibles, ante la respuesta de asombro y/o enojo por parte de los profesores.

El rechazo, el desinterés o hasta el boicot hacia lo ofrecido en la escuela, que es de interés para los adultos, en este caso 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 escuela, principalmente varones. 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, en otras palabras, se concibe al alumno en general, 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; algunos profesores manifiestan que los alumnos los ven como sus enemigos (aun cuando no debiera ser así, según sus palabras) y a su vez, ellos mismos conciben a los estudiantes a la *defensiva, problemáticos, peligrosos, irresponsables, con aspiraciones de tipo negativo*. 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, tal como se muestra en el siguiente fragmento textual:

[...] **Ahorita/ los muchachos son muy inquietos/**. La mayoría/, la mayoría/ **ya no tiene el afán de estudiar/**; Noo/, **dicen/:** “**ya para qué/, ya para qué estudio/**, mejor me pongo a trabajar”/. **Todos/, todos/ tienen esa mentalidad/** ahorita. / **La gran mayoría/ de ellos/ no les interesa la escuela/** y se ¡veee! /: se **refleja/ luego luego/ en las calificaciones/ y trabajos/**. 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/**, estee y **todos/, y tienen eso/**; **que les vale/:** “**no es que no quiero/**” / **dicen/**. En segundo año/, en segundo grado/ es donde se ponen más rebeldes/. **Son muy rebeldes/** esa sería la palabra/ (E161CIEN102).

Los maestros suelen atribuir la 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, por ejemplo, se remitió, por ejemplo, a la inadecuación de la propuesta escolar en base a las características del contexto, o más concretamente a sus recursos limitados para la

enseñanza en el aula.

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), o de la no correspondencia con un proyecto educativo que le dé sentido, o más aún, puede ser la respuesta de la lejanía que perciben de los adultos (profesores) respecto a sus contextos o situaciones de vida, inquietudes y necesidades (Kaplan, 2011). En síntesis, los imaginarios de los profesores respecto a sus estudiantes en las escuelas ámbito del estudio, parecen coincidir y (re) presentar el desinterés de sus alumnos como un rasgo psicológico individual es más reflejo de una reacción colectiva frente a las particularidades de la escuela y sus profesores (Lucart, 1990; Giroux, 1997).

Entendemos que las significaciones y sentidos construidos por parte de los profesores en relación al desinterés de los alumnos hacia el estudio, provienen en parte de los imaginarios sociales y los discursos oficiales en el ámbito de la educación de los jóvenes, este último fuertemente impregnado de contenidos psicológicos, en algunos de ellos, dirigidos a los profesores 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”<sup>9</sup> (SEP- SNTE, 2006, p. 114)<sup>10</sup>.

En otras palabras, el desinterés parece situarse como una consecuencia lógica de los cambios que enfrentan los estudiantes, los que deberían ser atendidos (posiblemente a través de especialistas como psicólogos), por lo tanto, también pueden ser propensos a problemas (los cambios los justifican) y esto se corrobora al decir que el desinterés es *reflejo* de la baja autoestima y de la falta de motivación, ya que deberían estar motivados en una “constante y permanente superación personal” (SEP, 2006). De esta manera se racionaliza y banaliza aquello que es reflejo de algo sobre lo que no se puede actuar, en un mundo administrado y suministrado por adultos institucionalizados. Por su parte, para los estudiantes, la “vida verdadera” se desarrolla en otro estilo, de otro modo.

## ¡Los alumnos están en riesgo!... ¡Sí, sí pienso en mi seguridad!

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 amenazante 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. Inevitablemente en nuestros relatos docentes, se enlazan estos acontecimientos al origen socioeconómico de los muchachos o a la ubicación/turno de la

---

<sup>9</sup> La gramática escolar observada vía los discursos de profesores y otros actores educativos, finalmente, nos remiten a discursos globales como un régimen de gobierno y autogobierno, categorías que se discuten en este estudio y que por cuestiones de espacio no son abordadas ahora.

<sup>10</sup> Las primeras son siglas para la Secretaría de Educación Pública y las segundas son las siglas para representar al Sindicato Nacional de Trabajadores al Servicio de la Educación en México.

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. Veamos como ejemplo algunas expresiones de diferentes profesores:

[...] 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... viene, un niño nuevo/, **un joven nuevo/**, **desastroso/ y empieza a alborotar a los alumnos/**: “que vamos a pinteárnola” /, “orale” / **. Se la pintean** (irse de la escuela en horario de clase) /, hay más pintas/ **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 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 alumnos/**, **de jóvenes que se drogan/ aquí mismo/** y nadie lo nota [...].” (E202APOY507).

[...] 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).

Como se observa en los extractos de diferentes entrevistas, se tiende a resaltar a los alumnos como seres fácilmente influenciados y con poca 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 por un lado, en problemas, 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 (p.13).

Esta sensación de riesgo y peligro es lo que parecen advertir no pocos profesores, psicólogos y trabajadores sociales cuando visualizan a alguno de los estudiantes como “delincuente en potencia” (E805CIEN744). Una maestra –y tutora– por ejemplo, cuando habla de un estudiante de su clase con dificultades académicas, lo (re)construye discursivamente como un problema o una amenaza futura:

[...] y sí/ hablé ampliamente con él/. Después me dijo/ que, que sí/ que iba a seguir estudiando/, que, si no terminaba este año/, el año que entra sí terminaba/. 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/**, y la verdad/, **como ciudadano/ a mí 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/ pues 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).

Como se puede observar los profesores de nuestro estudio frecuentemente construyen en sus relatos, eventos 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 jóvenes) por parte 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, instrumentos o estrategias de “contención” dirigidas a esas “fuerzas rebeldes” (Kaplan, 2011). A la juventud frecuentemente se le observa como problema, se les asocia al imaginario de la amenaza, o al del peligro. De ahí también, que se estructure desde el *imaginario oficial*, para algunos jóvenes la categoría de grupo *en riesgo*, o *en alto riesgo*.

Es por ello, que coincidimos con los profesores de nuestro estudio en cuanto a que *el riesgo* existe, pero no como una realidad externa, sino como una *racionalidad calculada de gobernanza* 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, terapeutas, 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; Simons y Masschelein, 2008).

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, se justifica la puesta en acción de medidas disciplinarias más coercitivas. Con estos dispositivos y formas de gobernanza, se comienza a conformar una (s) identidad (des) permanentemente (s) tutelada (s) (Duschatzky y Redondo, 2000).

Por último, discutimos de manera más profunda acerca del origen de estas representaciones y en particular sobre la categoría de “adolescencia” como categoría que funciona como organizadora de las experiencias y por lo tanto, como una especie de filtro de las concepciones y representaciones de los diferentes actores en la escuela secundaria.

## Están en la edad, ¡obviamente son así!

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 con 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, yo digo/ que **están en la edad**/, o sea están en **lo normal**/, malo es/ que estén serios/, eso sí 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 imagine desde un razonamiento, clasificatorio y binario (Acosta, 2008).

De esta manera, cuando se piensa a los alumnos; como “adolescentes”, se realiza

una operación de enclaustramiento, pero además este enclaustramiento incluye distinciones, es decir, se piensa en los estudiantes como adolescentes, pero “diferentes”: a los del pasado, a los del medio rural, a los del turno matutino, a los del grupo de primero, segundo, o de tercero. 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 presenta en mayor medida esta condición (“sin valores”).

Por otro lado, la categoría de adolescencia parece facilitar y reducir la explicación y las conductas del mundo del alumno, permite explicar hasta lo incomprensible como el relato de la siguiente maestra de orientación educativa y de taller:

E: Sí, entonces/; le decía/ que están dispuestos al trabajo/, son más ¿cómo le diré? /, son más **dominables en primer grado**/, pero cuando ya pasan a segundo/, pues normal/, ya se sienten muy de la escuela [...] los de segundo/ si son un poquito más/, más inquietos/ y / también/ por **su misma naturaleza**/, verdad/. Estee/, **ya están en plena adolescencia**/ tienen sus cambios biológicos/ **y si lo da a demostrar/ y es la edad en que nadie los quiere**; es decir, es algo que ellos piensan / **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 calmados/, por eso/ siempre **hay más reprobados en segundo**/ (E305TAQO909).

¿Cuáles son las ideas que se dan por sentado (de sentido común) en la sociedad con respecto a los “adolescentes”, y que se expresan en este relato de una profesora de secundaria? Las siguientes son sólo las algunas que, a primera vista, resaltan para nosotros como investigadores (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” y: (3) Se justifica (o se entiende) 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 justificándolos, y paradójicamente, se les trate o se les vivencie más como adultos incompletos que como “niños grandes” o “jóvenes en formación”, y ello se debe en gran parte a que desde el discurso educativo 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, p.14).

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), en ese sentido el joven vale por lo que puede ser, no tanto por lo que es. Sólo así puede integrarse a la sociedad, o mejor dicho 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, p. 14). Advertimos desde esta descripción que el mundo tal y como se presenta en este discurso educativo, parece pertenecerles a los adultos/profesores y no a los adolescentes/alumnos, así como el derecho y la justificación para su control, supervisión y/o regulación, o incluso su comprensión, más que su legítimo reconocimiento.

## Conclusiones

Los alumnos de escuelas secundarias en barrios económicamente desfavorecidos son interpelados por sus profesores según ciertas categorías (algunas descritas durante en este artículo) que funcionan no como sólo una clasificación, sino como un sistema de razón que distingue o diferencia; una actitud de separación y de disminución o de empequeñecimiento (Skliar y Téllez, 2008). Desde aquí se les, constituye al final, una amalgama de distinciones, que con un efecto cascada, se les empieza a conformar o en todo caso a confirmar en su identidad deficitaria. Así, por ejemplo, los estudiantes de la tarde, los de hoy, los de la ciudad, son en palabras de los profesores más *rebeldes*, más *inquietos*, más *influyentes*, 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 parecen tener 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. Observamos discursos que clausuran, que encierran que restan agencia, que quitan participación. Funcionan como obstáculos epistemológicos para el conocimiento del otro, pero que son utilizados para excluir o normalizar en el contexto de creación de campos de experiencia específicos (Foucault, 1999; Giroux, 2003; Popkewitz, 2000; Narodowski, 1994; Simons y Masschelein, 2008).

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, p.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. Es en este sentido que el docente conoce a su alumno producido en las relaciones y condiciones materiales sociales y educativas previas, no a un supuesto alumno original.

Por otra parte, las comunidades, sostiene Bakhtin (en Holquist, 2002), en este caso las escolares, están compuestas por voces de palabras y son estas las que ayudan a estructurar una comunidad reconocible. Aquellos que viven en las periferias corren un riesgo mayor de que sus palabras les sean arrebatadas son; “institucionalmente coherentes al grado que sus palabras son adecuadas para el grupo ideológico, y son igualmente ininteligibles y se les considera poco inteligentes, al grado de que sus palabras resisten una contribución posterior a los valores centrales” (McDermott, 2001, p. 338).

Es desde nuestra perspectiva, en el ámbito de la palabra, dónde residen las bases para el cambio. En ese sentido, coincidimos con Skliar y Téllez (2008) respecto a que en el ámbito educativo el gran reto representa *conmover y alterar el lenguaje* con el que pensamos, decidimos y hacemos eso que llamamos educación y educar, esto último, en un contexto caracterizado por una nueva y constante retórica; “una serie de eufemismos democráticos como el respeto, la tolerancia, la aceptación y el reconocimiento del otro, cuyas raíces y sentidos debemos poner bajo sospecha” (p. 9).

Ante lo anterior, nos atrevemos a preguntar; ¿Es posible hacer algo más y sobre

todo, algo distinto?, en todo caso, ¿es posible hacer algo para no “conformarnos” con este orden de cosas y por lo tanto, que nos conduzca a con-formarnos de otra manera? Esperamos al menos contribuir en lo que dice Muller, en el sentido siguiente:

[...] el papel del investigador no consiste en decir a los demás lo que tienen que hacer, no es tampoco el configurar la voluntad política de los demás, es en todo caso, cuestionarse una y otra vez aquello que se postula como evidente en sí mismo, para perturbar los hábitos mentales de la gente, para descentrar la forma en que la gente hace y piensa las cosas, para disipar aquello que sea familiar y aceptado, para reexaminar las reglas e instituciones y sobre la base de esa re-problematización (...), para participar en la formación de una voluntad política (Citado por Popkewitz, 1998, p.160).

Creemos por lo tanto, que lo que el investigador puede hacer y hacer bien, es abrir un espacio potencial de actos e intenciones alternativas que no están articulados por medio del sentido común disponible, espacio que se puede abrir en diferentes campos, por ejemplo, en el de la formación de profesores y/o de investigadores en el ámbito de la educación, para que en un futuro se pueda “... habilitar una nueva experiencia, hacer lugar a una experiencia por venir en el territorio de la trasmisión” (Greco, 2007, p.32).

## Referencias bibliográficas

- Acosta, A. M. (2008). *La construcción de significados y la constitución de sujetos, en relación a los problemas en o para el aprendizaje en la educación secundaria*. Tesis de doctorado. León: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Apple, M. (1990). *Ideología y currículo*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Baudelot, Ch. & Establet, R. (1976). *La escuela capitalista*. Cd. de México: Siglo XX.
- Bourdieu, P. (1990). *La juventud no es más que una palabra*. Cd. de México: Grijalbo/CONACULTA.
- Castoriadis, C. (2000). *Ciudadanos sin Brújula*. Cd. de México: Ediciones Coyoacán.
- Chávez, M. (junio de 2005). Juventud Negada y Negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina Contemporánea. *Última Década*. (23). 9-32.
- 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*. (pp. 121-175). Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Greco, M.B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Buenos Aires: Homo-Sapiens.

- Grinberg, S. (2007). *Pedagogical, risk and governmentality: shanty towns in Argentina in the 21st century*. Sitio de la Universidad de Kent, UK. Recuperado [http://www.kent.ac.uk/scarr/events/Grinberg-%20\(2\).pdf](http://www.kent.ac.uk/scarr/events/Grinberg-%20(2).pdf) ().
- Holquist, M. (2002). *Dialogism*. Londres: Routledge
- Kaplan, C. (junio, 2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los Estudiantes. *Propuesta Educativa*. 1 (35) 95 a 103.
- Kurnitzky, H. (2002). *Una civilización incivilizada. El imperio de la violencia en el mundo globalizado*. México: Océano.
- Littlewood, P. (2005). Escolarización exclusiva. En J. J. Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernanación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. (pp. 67-90). Barcelona: Pomares.
- Lurcart, L. (1990). *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- McDermott R. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. (pp. 291-330). Buenos Aires: Amorrortu.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología Política de las Reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers Collage Press.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the Soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Columbia University New York and London Press.
- Popkewitz, T. (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*. (pp. 3:30). New York: Columbia University New York and London Press.
- SEP. (2006). *Plan de Estudios para la Educación Secundaria 2006*. Cd. de México: SEP.
- SEP/SNTE. (2006). *Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria. Informe General*. Cd. de México, México: SEP.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008). It makes us believe that it is about our freedom: notes on the irony of the leaning apparatus. En P. Smeyers y M. Depaepe (eds.). *Educational Research: the educationalization of social problems*. (pp. 91-204). Londres: Springer.
- Sipes, M. (2003). Múltiples dimensiones de la educación especial. *Educación Especial. Inclusión educativa Nuevas formas de Exclusión. Colección Ensayos y Experiencias*. (49). 34-45.

### Artículos de Investigación: Polyphōnías Topológicas

“La ola erre”: discursos y categorías que (con) forman la escuela secundaria

Acosta, A.M. & Bracamontes, J.E.

Vol. 3, Núm. 2, págs. 77-94 / ISSN: 0719-7438

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Sthepens, S. (1995). Children and the Politics of Culture in ‘Late Capitalism’. En: Sthepens, S. (ed). *Children and the Politics of Culture*. (pp. 3-48). Princeton: Princeton University Press.

Uzín, A. *El imaginario de la pedagogía*, recuperado el 20 de marzo de 2005 en <http://www.psicoanalisis-s-p.com.ar/saber018.html>

### Cómo citar este trabajo

Acosta, A.M. & Bracamontes, J.E. (2019). “La ola erre”: discursos y categorías que (co)forman la escuela secundaria. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3 (2), 77-94. Disponible en: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/111>

### Perfil académico

**Ana María Acosta Pech.** Doctora en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Compradas de Bienestar Social por la Universidad Autónoma de Nuevo León, en México. Actualmente es profesora investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango, México. Sus intereses investigativos se centran en la investigación de las dimensiones culturales, sociales y discursivas del aprendizaje, la constitución del sujeto, su subjetividad y sus procesos identitarios; así como en el análisis y sentidos del discurso educativo.

**Jorge Enrique Bracamontes Grajeda.** Doctor en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social. Actualmente estudia el doctorado en Ciencias para el Aprendizaje de la Universidad Pedagógica de Durango. En el ámbito laboral se desempeña como Profesor-Investigador de tiempo completo en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango, en México. Sus temas en los que ha incursionado como investigador son Seguridad social y sistemas de pensiones, desarrollo sustentable y sustentabilidad social, filosofía de la educación y procesos de aprendizaje social.