



**Universidad Autónoma de Baja California**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

*“Los estudiantes de bachillerato, representaciones  
sobre la escuela”*

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

***MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS***

Presenta

***Jesús Héctor Delgado Suárez***

***Ensenada B.C. Enero, 2004***



**Universidad Autónoma de Baja California**  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Maestría en Ciencias Educativas



***“Los estudiantes de bachillerato, representaciones sobre la escuela”***

**T E S I S**

que para obtener el grado de

***MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS***

Presenta

***Jesús Héctor Delgado Suárez***

APROBADO POR:

---

**M. Ed. Carmen Pérez Fragoso**  
(Director de Tesis)

---

**Dra. Guadalupe López Bonilla**  
Sinodal

---

**Dr. Guillermo Arámburo Vizcarra**  
Sinodal

***Ensenada B.C. Enero, 2004***

## INDICE

### INTRODUCCIÓN

<b>CAPITULO I. CONSIDERACIONES TEORICAS.....</b>	<b>7</b>
1. El estudiante desde la perspectiva interpretativa.....	7
1.1. El estudiante no es un idiota cultural .....	7
1.2. Campo cultural, habitus y representaciones.....	11
2. Juventud y escuela.....	23
2.1. Juventud se escribe con X.....	23
2.2. Los jóvenes estudiantes.....	25
2.3. Escuela y estudiantes.....	28
<b>CAPITULO II. METODOLOGÍA .....</b>	<b>32</b>
1. Discusión epistemológica .....	32
2. Diseño operativo.....	36
2.1. Planteamiento del problema e hipótesis del trabajo.....	36
2.2. Acceso al campo.....	37
2.3. Selección de informantes.....	39
2.4. Recogida de datos.....	42
2.5. Abandono del campo.....	45
2.6. Análisis de datos.....	45
<b>CAPITULO III. CAMPO Y HABITUS DE LOS ESTUDIANTES.....</b>	<b>51</b>
1. EL Colegio de Bachilleres, su historia.....	51
1.1. La preparatoria Ensenada.....	52
1.2. El Colegio de Bachilleres.....	58
1.3. El currículo actual del colegio.....	60
1.4. Los profesores del colegio.....	64
1.5. Los estudiantes del colegio.....	67
<b>CAPITULO IV. LAS REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES.....</b>	<b>75</b>
1. La escuela, una representación general.....	75
1.1. La escuela.....	76
1.2. Los profesores.....	86
1.3. El estudiante.....	102
1.4. El Plan de estudios.....	115
<b>CAPITULO V. CONCLUSIONES.....</b>	<b>120</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>136</b>



## INTRODUCCIÓN

Mi vida profesional por más de doce años ha transcurrido principalmente en las aulas de bachillerato donde actualmente sigo laborando como docente. Dentro de la escuela son fácilmente percibidos dos mundos: el de los profesores y el de los estudiantes. Ambos conviven cotidianamente pero “no se tocan”.

Conforme pasaban los semestres, quería encontrarle un sentido a mi práctica docente a través de una comunicación al menos inicial, exploratoria con los otros, los estudiantes. Parecían preguntas obvias, pero cuyas respuestas al final los profesores acabábamos por reconocer que no sabíamos: ¿Qué piensan los estudiantes sobre la escuela?, ¿de sus profesores?, ¿sobre sí mismos?, ¿sobre el plan de estudio?, ¿cómo aprenden?, ¿qué tanto aprenden?, entre otras preguntas.

Cuando entré a estudiar la maestría en ciencias educativas al Instituto de Investigaciones y Desarrollo Educativo exploré algunos temas como proyecto de tesis, al final retomé mi interés inicial con el tema: *las percepciones que tienen los estudiantes de bachillerato sobre la escuela*. Este interés se vió reforzado cuando al realizar la investigación bibliográfica sobre el campo de estudio (ver a Carvajal, *et al.*, 1996), encontré que al menos en México no se había realizado un trabajo con estas características.

Como mi preocupación principal fue conocer el punto de vista del estudiante sobre la escuela, el trabajo se inscribió dentro de la tradición *interpretativa*, paradigma teórico – metodológico que recupera la subjetividad del sujeto, su racionalidad, el significado de sus acciones; donde la estructura y el orden social existen *con* los estudiantes y además se consideran los procesos presentes en su vida cotidiana.

En este contexto, para explorar y describir las representaciones de los estudiantes sobre la escuela, se utilizó el método etnográfico. Se trabajó con dos categorías de análisis propuestas por Bourdieu: el *campo cultural y hábitus*; y las *representaciones* sugeridas por Jodelet. Para la recolección de datos se utilizó la observación participante y el cuestionario estructurado de respuesta amplia por escrito de los informantes. El estudio se realizó en el Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California, plantel Ensenada, de 1999 a 2003.

El primer capítulo del trabajo sitúa teóricamente al estudiante como un sujeto racional, cuyos significados y acciones emergen de ámbitos objetivos y subjetivos; con identidades construidas socialmente, y que se inscribe dentro de la escuela vista como una organización social con su historicidad y expresión actual.

El segundo capítulo aborda la metodología propuesta enmarcada dentro de la tradición interpretativa, cuyo objetivo central es llegar a una comprensión de lo que sucede en la escuela y conocer el punto de vista de los estudiantes.

En el tercer capítulo se estudia el contexto (*campo cultural*) tocando sus orígenes históricos y expresión actual, de donde emerge una subjetividad (*habitus*) que permea al discurso estudiantil y sus prácticas cotidianas.

El capítulo de resultados expresa las representaciones que los estudiantes tienen sobre la escuela, abordando cuatro grandes categorías: la escuela, los profesores, los estudiantes y el plan de estudios. Estas se ilustraron combinando la interpretación del investigador con la de los estudiantes.

Por último se presenta el capítulo de las conclusiones finales.

Puerto de Ensenada, Baja California, invierno de 2003.

## **CAPITULO I. CONSIDERACIONES TEORICAS**

### **1. El estudiante desde la perspectiva interpretativa**

#### **1.1. El estudiante no es un idiota cultural**

El centro de interés de la presente investigación es el estudiante de bachillerato, sus opiniones, valoraciones, posturas y prácticas frente a la escuela. Por ello, el problema de investigación parte de la pregunta: *¿Cómo perciben la escuela los estudiantes de bachillerato?* En este sentido, se delimita como objeto de estudio la forma en que los estudiantes de bachillerato viven y perciben la escuela.

Abordar al estudiante desde la perspectiva de la sociología, es enfrentar un fenómeno complejo y multidimensional; por tal motivo nos planteamos la siguiente interrogante: *¿Cuál es la perspectiva teórica que nos brinda las mejores herramientas para acercarnos a la experiencia escolar subjetiva y objetiva representada por los estudiantes?*

De acuerdo a Coulon (1995), se pueden ubicar dos posiciones fundamentales dentro de la tradición sociológica convencional en torno a la construcción teórica de la escuela y el estudiante: el *funcionalismo* y el *marxismo ortodoxo*, cuya característica común es que el estudiante queda inmerso en la estructura; es decir, la escuela es vista como una institución, con una función a cumplir en la sociedad, sin importar mucho lo que piensen los involucrados en el proceso y mucho menos el sentido que le den a la escuela en su vida cotidiana.

Coulon (1995) señala que el marxismo ortodoxo y funcionalismo como paradigmas con orientaciones macrosociales dominantes, pese a sus profundas divergencias, tienen en común el ignorar la racionalidad del sujeto y los microprocesos. Así, el experto en sociología trata al actor social, en palabras de Garfinkel, como un

“idiota cultural, que produce la estabilidad de la sociedad actuando conforme a las alternativas de acción preestablecidas y legítimas que le proporciona la cultura” (citado por Coulon: 18). La estructura social y el orden social existen al margen de los sujetos.

En esta discusión, Granja (1992 a) incorpora otra posición importante dentro de la tradición sociológica contemporánea: el *interaccionismo simbólico*, principalmente desde Jackson (1992) y Delamont (1985), donde se privilegian las interacciones personales sobre las estructuras. En esta idea, la condición del alumno se configura desde lo inmediato y con un sentido que le es dado por mediación de interpretaciones subjetivas de los actores de la situación. Bajo esta posición los sujetos están determinados y construyen sus interpretaciones en el momento mismo de la interacción y desde su propia subjetividad, dejando de lado el reconocimiento de órdenes simbólicos “objetivos”, preexistentes al sujeto.

Consideramos que las tres perspectivas teóricas señaladas presentan limitaciones para abordar nuestro objeto de estudio, ya que el funcionalismo y marxismo ortodoxo conciben la estructura y orden social al margen de los sujetos; además, ignoran su racionalidad y los procesos de su vida cotidiana. El interaccionismo, por su parte, privilegia las interacciones individuales sobre el contexto social.

Por lo señalado, optamos por enmarcar el presente estudio en la *teoría social de Bourdieu*, cuyo punto de partida considera la relación dialéctica entre los órdenes objetivos y subjetivos de los sujetos, la acción y estructura, la teoría y práctica.

Bourdieu (1988) en su teoría pretende superar la oposición entre objetivismo y subjetivismo que a sus ojos es falsa. En su debate con los objetivistas (Durkheim, Sasure, Levi- Strauss y los marxistas estructurales “...critica esas perspectivas por



centrarse en las estructuras objetivas e ignorar el proceso de la construcción social mediante el cual los actores perciben, piensan y construyen esas estructuras para luego actuar sobre esa base [...] Los objetivistas ignoran la acción y el agente y Bourdieu se muestra a favor de una perspectiva estructuralista que no pierda de vista al agente. Su interés por la dialéctica entre la estructura y el modo en que los sujetos construyen la realidad social se refleja en la denominación que Bourdieu da a su propia orientación: *estructuralismo constructivista*” (Ritzer, 1999: 501).

En esa polémica con el objetivismo y subjetivismo, “...Bourdieu considera la fenomenología de Schutz, el interaccionismo simbólico de Blumer y la etnometodología de Garfinkel como ejemplo de subjetivismos centrados en el modo en que los agentes piensan, explican o representan el mundo social, ignorando las estructuras objetivas en las que esos procesos existen. Bourdieu piensa que esas teorías se centran en la acción e ignoran la estructura. Por ello Bourdieu propone establecer una relación dialéctica entre la estructura objetiva y los fenómenos subjetivos” (Ritzer, 1999: 501).

Para evitar el dilema objetivista – subjetivista, Bourdieu (1995) se centra en la *práctica*, considerada por él como el producto de la relación dialéctica entre la acción y la estructura. Las prácticas no están objetivamente determinadas, ni son producto del libre albedrío del sujeto.

El núcleo del trabajo de Bourdieu y de su esfuerzo por vincular el subjetivismo y objetivismo, acción y estructura, teoría y práctica, reside en sus conceptos fundamentales de *habitus* y *campo*. Mientras el *habitus* existe en la mente de los actores, el *campo* existe fuera de sus mentes.

En suma, al delimitar como objeto de estudio la forma en que los estudiantes viven y perciben la escuela, consideramos fundamental utilizar el paradigma teórico de Bourdieu, que recuperara la subjetividad del sujeto, su racionalidad, el significado de sus acciones, donde la estructura y orden social existan *con* los estudiantes y se consideren los procesos presentes en su vida cotidiana.

En una perspectiva metodológica y de acuerdo con Erikson (1989), se utilizará el término *interpretativo* para referirnos a todo el conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa por tres razones: a) es mucho más inclusivo que los otros; b) evita definir estos enfoques como no cuantitativos, dado que cierto tipo de mediciones suele emplearse en el trabajo y; c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el *significado humano, en la vida social* y en su dilucidación y exposición por parte del investigador.

La perspectiva interpretativa altera sensiblemente la concepción de la interacción social: el actor no actúa exclusivamente en función de un sistema de normas; enfatiza la intervención del sujeto a través de su interacción con las estructuras sociales.

En la perspectiva interpretativa, el contexto abandona su función de un marco pasivo de la acción; los sujetos crean interpretaciones significativas de las situaciones, objetos y las acciones de las personas que rodean sus vidas.

Además, toma en cuenta la realidad de la cultura y la sociedad sin presuponer realidades mecanicistas entre estas realidades exteriores y las realidades subjetivas. La sociedad y la cultura existen; pero no como algo natural.

## **1.2. Campo cultural, habitus y representaciones**

La propuesta analítica para la reconstrucción de las representaciones de los estudiantes sobre la escuela, que recupere los órdenes objetivos y subjetivos de los mismos, como se mencionó, se basa fundamentalmente en la propuesta de Bourdieu (1987) sobre los campos culturales y sus respectivos habitus.

Define como campo cultural “a la estructura social en la que se inscribe el sujeto, donde se expresan las relaciones sociales, el poder en el ámbito general y específico”, y como habitus “a los esquemas de percepción, de pensamiento y acción de las personas” (Bourdieu, 1987: 127). Estos dos conceptos requieren ser ubicados en la teoría del mundo social de Bourdieu; dado que un habitus es específico a un campo cultural, primero se aborda el concepto de campo.

**Campo cultural.** Bourdieu sitúa a los sujetos y sus estrategias de acción en campos (como las leyes, la educación, el arte) dentro de los cuales los sujetos se definen con relación a los otros sujetos y luchan sobre formas específicas de capital. Cada campo tiene sus propios intereses y reglas de acción. Plantea las diferentes formas de capital y las dinámicas de conversión entre ellos, así “un capital sólo existe y funciona con relación a un campo” (Bourdieu y Wacquant, 1992: 101).

Al conceptualizar el capital en las diversas formas que toma en cada campo específico, Bourdieu enfatiza que: 1) existen diferentes clases de bienes que las personas buscan obtener y recursos que acumular; 2) son inextricablemente sociales, porque derivan su significado de las relaciones sociales que constituyen los diversos campos (en oposición al énfasis en las cosas materiales valiosas en y por sí mismas); y, 3) la lucha por la acumulación del capital es solo una parte de la explicación; la lucha por la

reproducción del capital es igualmente básica, y frecuentemente depende de las maneras de conversión del capital en los diferentes campos (Calhoun, 2003).

A diferencia de Marx, Bourdieu concibe una “economía de prácticas”, en tanto que las personas deciden cómo gastar / invertir sus esfuerzos y definen estrategias para apropiarse de bienes escasos, sin considerar que sean específicamente los bienes económicos la principal motivación para la acción en todos los campos.

Así, la teoría de Bourdieu analiza la lógica de acumulación, reproducción y conversión del capital en los distintos campos. Bourdieu define capital como aquellos recursos cuya distribución define la estructura social, y cuya utilización se aboca a la reproducción de dicha estructura. Estos recursos no son sólo económicos, sino también sociales y culturales; en consecuencia, plantea tres formas básicas de capital:

El capital económico se manifiesta en función de la posesión de medios de producción, bienes materiales y salarios, y se encuentra institucionalizado en la forma de herencias.

El capital social consiste en las influencias, redes sociales y conexiones a las que tiene acceso el individuo, y puede ser institucionalizado con títulos de nobleza. En educación se refiere a los recursos sociales a que tiene acceso el estudiante fuera de la escuela, en su familia o comunidad (Coleman, 1997).

El capital cultural es el bagaje cultural (conocimientos y posesiones) que adquiere el sujeto de una sociedad determinada. Este tipo de capital, a veces invisible a simple vista, implica todos los procesos de socialización del sujeto, no sólo los escolares. El capital cultural se puede manifestar de tres formas: como disposiciones duraderas en la subjetividad del sujeto, esto es, en su manera de ver y actuar en la sociedad; en un estado

objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos; y, en un estado institucionalizado, como el título escolar, diplomas reconocimientos, grados escolares (Collins y Thompson, 1997; Velazco, 2000).

Bourdieu introduce asimismo el concepto de capital simbólico. “El capital simbólico es la forma que toma uno u otro de los capitales (económico, social y cultural) cuando es aprehendido a través de categorías de *percepción* que reconocen su lógica específica [en un campo]” (Bourdieu y Wacquant, 1992: 119 en Calhoun, 2003): 31), esto es, es la forma percibida y reconocida como legítima entre los sujetos de un determinado campo. Por ejemplo, plantea que “quizá la característica más notable es que el capital simbólico esté relacionado con el título escolar [capital cultural], pues se trata de un capital simbólico garantizado social y aún jurídicamente” (Bourdieu, citado por Velazco, 2000: 57).

Otro concepto importante introducido por Bourdieu es el de violencia simbólica. Por “violencia simbólica” Bourdieu se refiere a las formas o maneras en las que las personas son dañadas o reprimidas (impedidas de actuar) no por la fuerza de las armas sino por la fuerza de los sesgos propios de las creencias y conocimientos adquiridos o inculcados en las instituciones. La manera en que se organiza la educación en una determinada escuela, por ejemplo, conlleva ciertas maneras de pensar sobre lo que es correcto o simplemente sobre “la manera de pensar” (doxia). Las formas más efectivas de violencia simbólica no son simplemente las etiquetas, por ejemplo, decir que los pobres son flojos; su gravedad está en que éstas son internalizadas en las estructuras cognitivas de los estudiantes. De acuerdo a Bourdieu, los estudiantes aprenden a categorizar diferentes maneras de pensar, diferentes maneras de producción cultural y diferentes

valores sociales en jerarquías. Es más fácil para ellos resistir una clasificación específica –por ejemplo que la ópera es más alta que el jazz- que resistir a todo el proyecto de ver el mundo de manera jerárquica. Sin embargo, no hay nada intrínseco en el mundo que requiera que todos los objetos culturales sean vistos en una escala de más alto a más bajo; esta es una manera de pensar específica, culturalmente reproducida; esto es, aprendida. Pero es una manera que sistemáticamente promueve el apoyo para ver a los sujetos en términos de jerarquías sociales, desconociendo la naturaleza real de lo que la gente piensa, hace o valora (Calhoun, 2000). La violencia simbólica es tan imperceptible y sutil que “se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 120).

Para finalizar, y a manera de resumen, veamos ahora las características principales que asume el concepto de campo cultural. De acuerdo a Ritzer (1994: 503 y 504), Bourdieu le da al concepto de campo cultural las siguientes características:

- Se expresa en la realidad social como una red de relaciones entre las posiciones objetivas existentes, como la edad, el género, la clase social, origen familiar, étnico, entre otras. Estas relaciones existen separadas de la conciencia y la voluntad colectiva.
- Los ocupantes de esas posiciones pueden ser sujetos o instituciones y están constreñidos por la estructura del campo.

- Existen varios campos en el mundo social, como el artístico, el educativo, el familiar; todos tienen su lógica específica y generan entre sus actores una creencia sobre las cosas que son importantes para ese campo.
- Cada campo semeja a un campo de batalla; su estructura apunta y guía las estrategias mediante las que los ocupantes de estas posiciones persiguen individual o colectivamente salvaguardar o mejorar su posición.
- El campo es un tipo de mercado competitivo en el que se emplean varios tipos de capital. Las posiciones de los diversos agentes dentro del campo dependen del tipo, cantidad y peso relativo del capital que poseen.

**Habitus.** Los conceptos de campo cultural y habitus son inseparables. Bajo la noción de campo cultural se recuperan los espacios objetivos de los estudiantes, Molina (2000: 26) lo considera como un primer nivel de análisis; define campo cultural como las “relaciones de poder y comunicación inter e intragrupalas en los espacios sociales inmediatos (...) El habitus, como el siguiente nivel analítico, recupera los órdenes subjetivos de los sujetos y se entiende como la matriz de percepciones y disposiciones del sujeto que filtra la determinación estructural a través de su propia cosmovisión – parcialmente consciente- y la convierte en práctica social”.

El concepto de habitus es difícil de aprehender. Bourdieu plantea una relación dialéctica entre estructura y acción que permite pensar en lo social a través de dos dimensiones: lo social como una estructura social externa (campo) y lo social como una

estructura mental o cognitiva internalizada (*habitus*), expresada por los sujetos en sus prácticas cotidianas. Para explicar la noción de *habitus*, Bourdieu introduce el concepto de “doxia” (anterior a lo que sería ortodoxia) de los sujetos. Este concepto se refiere a la manera en que damos las cosas por hecho en el mundo, a la comprensión pre consciente del mundo y nuestra posición en él, que forma la base de nuestra percepción más consciente. La doxia es más básica que la ortodoxia - las creencias que consideramos correctas frente a las apreciaciones de los otros (Calhoun, 2000).

Cada campo genera su *habitus* específico. No se nace con un *habitus*. Como el término sugiere, es algo aprendido que adquirimos a través de la repetición, como un hábito, y que internalizamos. Los sujetos siguen reglas específicas para desenvolverse en un determinado espacio social, campo específico, pero las reglas no son todo; su actividad práctica involucra una adaptación constante a las circunstancias que va más allá de las reglas. El sujeto tiene necesidad de hacer juicios de valor continuamente a la hora de tomar decisiones, y, de acuerdo a sus intereses, el sujeto actúa de manera estratégica. La clave para entender el concepto de “estrategia” de Bourdieu es que el sujeto no sólo quiere lograr algo, sino que está tratando de lograrlo bajo ciertas condiciones de incertidumbre. Así, el *habitus* corresponde a la capacidad de improvisación de las acciones que tiene cada actor en un campo determinado (Calhoun, 1993).

Por tanto, lo que vemos –por ejemplo, al estudiar a los actores de una determinada escuela preparatoria de acuerdo a Bourdieu- no es simplemente un sistema de reglas, sino también de recursos, de disposiciones personales prácticas, y de estrategias.



De acuerdo a Ritzer (1994: 502 y 503), para Bourdieu el habitus son las estructuras sociales internalizadas o encarnadas que permiten al sujeto manejar su mundo social: lo comprenden, aprecian y evalúan a través de las prácticas generadas. Así:

- El habitus se adquiere gracias a una posición duradera dentro de un campo cultural. En la sociedad van a existir multitud de habitus porque el mundo social no se impone de manera uniforme sobre los sujetos.
- El habitus tiene una historicidad ya que se crea en torno a una historia colectiva y en un momento histórico específico, considerando las historias particulares de los sujetos.

Para finalizar, y a manera de resumen, el habitus lo vamos a entender como el conjunto de disposiciones estructuradas y estructurantes que orientan a los sujetos a actuar y reaccionar de ciertas formas. Estas disposiciones (predisposiciones) generan prácticas, percepciones y actitudes sin ser coordinadas de manera consciente o regidas necesariamente por normas o reglas tácitas.

Así, las disposiciones que constituyen el habitus son inculcadas, estructuradas, durables, pre-conscientes, generativas y se pueden transponer. Inculcadas: aprendidas desde la infancia; estructuradas: reflejan las condiciones sociales de las que emergen; durables: encarnadas en su historia de vida; pre-conscientes: encarnadas e internalizadas; generativas y transponibles: capaces de generar una multiplicidad de prácticas y percepciones en campos diferentes.

**Campo y habitus.** Para Bourdieu, campos y habitus están estrechamente relacionados. Los capitales privilegiados por un campo se manifiestan en los modos de producción del habitus y en la unidad de clase social. Lo que se capta mediante indicadores tales como el nivel de instrucción (capital cultural adquirido) o el origen social (capital cultural incorporado), o lo que se capta en la estructura del capital de la relación que los une, son modos de producción del habitus cultivado. “La unidad de clase social, que es una unidad de estilos de vida, se inscribe en las estructuras más profundas de los diferentes habitus, desde donde surge la adhesión inmediata a los gustos y a los disgustos, a las simpatías y a las aversiones, a los fantasmas o a las fobias, que más que las opiniones declaradas constituyen el fundamento inconsciente de la unidad de una clase” (Bourdieu, 1988: 75).

Como fue señalado, la conversión de capitales es otra de las grandes aportaciones de Bourdieu; analiza los mecanismos de conversión del capital social y capital cultural en capital económico.

Para Bourdieu, *el capital escolar establece tasas de conversión entre capital cultural y capital económico*. “Entre las informaciones constitutivas del capital cultural heredado, una de las que más valor tienen es el conocimiento práctico o intelectual de las fluctuaciones del mercado de las titulaciones académicas, el sentido de la inversión que permite obtener el mejor rendimiento del capital cultural heredado en el mercado escolar o del capital escolar en el mercado laboral, sabiendo, por ejemplo, abandonar las vías o carreras devaluadas para orientarse hacia vías o carreras de porvenir” (Bourdieu, 1988: 140).

*Además, el capital incorporado hace depender la apropiación del capital objetivado*. “La adhesión al mito del don y el ascenso gracias a la escuela, de la justicia

escolar, de la equidad de la distribución de los puestos en función de los títulos, etc., es muy fuerte entre las clases populares (Bourdieu, 1990: 246).

Sin embargo, de acuerdo a lo anterior, Velazco (200: 75) señala que esto es relativo entre las fracciones de clase dominada que apuestan a una escolaridad pero no manejan la suficiente información, clave para estar al tanto de los precios que el mercado va marcando, según las demandas del campo económico, cualidad que sí manejan las fracciones dominantes que controlan la institución escolar.

La gran aportación de la teoría de Bourdieu es que analiza los mecanismos a través de los cuales los sujetos internalizamos las estructuras sociales. Dado que aprendemos de la experiencia de nuestras acciones anteriores, desarrollamos un conocimiento práctico sobre cómo hacer las cosas que toma en cuenta las estructuras sociales. Entonces, la manera en que producimos nuestras acciones ya está formada para encajar y reproducir las estructuras sociales, dado que es eso lo que nos permite actuar de manera efectiva. Esta manera de analizar el mundo permite identificar y despojar de legitimidad las prácticas a través de las cuales el poder se mistifica a sí mismo y, por ende, permite denunciarlas y modificarlas. Su esfuerzo va dirigido a desarrollar un “estructuralismo genético”, esto es, una sociología que utilice los recursos del análisis estructural pero que aborde las estructuras en términos de las maneras en que éstas se producen y reproducen a través de la acción de los sujetos.

**Representaciones sociales.** En este contexto, y de acuerdo con los fines de la presente investigación, se consideró incorporar otra categoría de análisis que permitiera explorar y

describir la forma en que el campo cultural y el habitus son exteriorizados por el estudiante en su percepción y práctica cotidiana.

Dicha categoría analítica es la *de representaciones sociales* propuesta por Jodelet (1986). Para él las representaciones sociales son el punto de intersección entre lo psicológico y lo social, es decir, donde confluyen los aspectos propios de la cognición, de la comunicación y del contexto sociocultural. El individuo aparece como productor de informaciones y significados, mientras que lo social interviene como marco de interpretación de las representaciones.

De acuerdo con Jodelet (1986), se puede decir, de manera general, que las representaciones sociales se caracterizan por simbolizar siempre un objeto, tienen un contenido, aparecen como imágenes, poseen la propiedad de intercambiar lo sensible por una idea y la percepción por el concepto; son también de carácter simbólico, significante, constructivo y creativo. Para su análisis considera tres dimensiones:

- La objetivación, que es el proceso de constitución de un conocimiento que implica la selección de un contenido, así como el uso de categorías más significativas que estructuran las representaciones.
- El anclaje, es la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente, a su organización y jerarquización.
- La orientación de las prácticas en relación con las representaciones.

Para los propósitos de este trabajo y de acuerdo con Carvajal (1996: 58) se va a definir a la *“representación social como la manera en que los estudiantes perciben, interpretan y se representan a sí mismos lo que sucede en la escuela”*.

En suma, la propuesta analítica para la construcción sociológica de las representaciones estudiantiles sobre la escuela, que recupere los órdenes objetivos y subjetivos de los estudiantes, y de acuerdo a la propuesta de Granja (1992 b) considera:

*A) Las determinaciones objetivas del sujeto:* el estudiante está conformado por estructuras objetivas, por encuadres institucionales (prácticas, rituales, normas, etc.) que orientan su acción y representaciones de sentido. Desde tal posición se movilizan conceptos, categorías de análisis y tópicos empíricos que abarcan el reconocimiento de determinaciones específicas sobre el estudiante (currículo, recursos e infraestructura disponible).

*En este entorno, los ordenamientos escolares existentes:* orden escolar de aprendizaje, como una transmisión gradual, jerárquica y selectiva de saberes significado como proceso psicopedagógico “necesario” en tanto se apela, supuestamente a la naturaleza del aprendizaje; orden “natural” y secuencias “lógicas” del proceso de enseñanza, bajo asignaturas, cursos, horarios, semestres, años escolares, ciclos de enseñanza, niveles escolares, etc.; representaciones tipificadas de los alumnos expresadas en categorías como aprobado - reprobado, regular - irregular, desertor, etc., significados como categorías que permiten conocer las condiciones académicas y administrativas de la población escolar; las representaciones simbólicas expresadas en números o letras destinadas a calificar cada examen como expresión del desempeño individual durante un curso.

*B) Los factores subjetivos del estudiante:* éste se explica también con relación a su historia personal; se consideran otras determinaciones que van desde el contexto familiar, origen de clase, hasta los factores más mediados de su formación cultural. Los

campos objetivos y subjetivos del estudiante se encuentran y resignifican en una síntesis particular, interiorizada en una representación escolar y expresada en las *prácticas y aspiraciones, gustos, normas, rituales, posiciones políticas, expresadas en voces múltiples presentes en su discurso.*

De acuerdo a la perspectiva adoptada en nuestra investigación, se requirió además identificar los elementos principales que conforman la identidad de los jóvenes y particularmente la de ser estudiante en la sociedad mexicana actual, con la intención de tener mayores elementos dentro del campo cultural para la exploración y descripción de la representación que tienen los jóvenes del bachillerato sobre la escuela.

## 2. Juventud y escuela

### 2.1. Juventud se escribe con X

El concepto de juventud implica atender aspectos biopsicológicos; pero ante todo su definición es *construida en un contexto histórico y sociocultural* (Valenzuela, 1997 a).

Como categoría biopsicosocial, la juventud puede comprender de los 15 a los 22 años; este periodo es definido por Erikson como “moratoria psico-social”, por Blos como “adolescencia retardada” y entre la comunidad docente como “juventud”. En los dos primeros casos estos términos designan una fase final o tardía de la adolescencia, que se prolonga culturalmente, para preparar su ingreso a la sociedad de adultos. Alrededor de los 17 años de edad, los jóvenes ya han realizado parcial o totalmente las tareas madurativas que les han impuesto los cambios biológicos desencadenados en la pubertad. Han alcanzado un mayor grado de control de sus emociones y se ha estabilizado su autoestima con la aceptación de su nuevo cuerpo, con la participación en un mundo de relaciones más amplio y con la distensión de los vínculos infantiles de dependencia. Todos estos logros descansan en el hecho de que han tenido que ejercitar su intelecto para comprender lo que les ha pasado y para insertarse en su mundo (Merino, 1990).

La juventud como *concepto social*, se puede construir desde las siguientes dimensiones:

i) En un *contexto histórico y sociocultural*. La condición de ser joven ha variado con el tiempo; por ejemplo en el siglo XVI la edad promedio de vida era de 30 años y la etapa de los niños y adolescentes se definía por las expectativas y roles de la clase de pertenencia, sin estadios propios que devinieran estilos de vida e identificaciones sociales. En la actualidad la condición juvenil depende en gran parte de los avances económicos y situación sociodemográfica de un país y región. Cabe señalar que en el

siglo XX se observó una tendencia de la aparición del joven de la clase media como actor emergente que caracterizaría a la condición juvenil. Dicha tendencia es ocasionada por el fuerte crecimiento poblacional, la urbanización, el crecimiento económico de la posguerra, la expansión y caída de la clase media, el desarrollo de los medios de comunicación con su papel en la conformación de prototipos juveniles y la segregación socioespacial urbana. La industria cultural conformó modas adecuadas a los modelos de consumo norteamericano y definió en gran parte los rasgos adecuados del ser joven (Valenzuela, 1997 a).

ii) En una dimensión *relacional*, pues implica una identificación de los jóvenes frente a los otros grupos sociales. No se pueden definir las características de los jóvenes sin considerar lo *no* juvenil y su campo de interrelaciones. Los jóvenes a escala mundial constituyen su identidad con el vestuario, el peinado, la música, la apropiación de ciertos objetos emblemáticos, se convierten en un sujeto cultural por un modo específico de entender el mundo y de vivirlo, de identificarse y diferenciarse con un desplante simbólico con el que se solidarizan con sus iguales y se *contraponen* a los adultos y a la sociedad (Latapí, 1997).

Lo que deseamos destacar en este trabajo es que la condición juvenil es *representada*. Los imaginarios sociales definidos por las clases dominantes y la industria cultural han definido en gran parte la condición juvenil (Valenzuela, 1977 a). Estos ven a los jóvenes como irresponsables, provocativos, violentos. Pese a todo, los jóvenes con sus lenguajes, códigos y graffiti reclaman identidades, crean territorios, organizan sus grupos y enarbolan la trasgresión (Latapí, 1977).



En un contexto regional, los ecos de la generación X (Coupland, 1998) se filtran como visión dominante de la generación de los setenta y ochenta en la frontera norte, y en gran medida hacen alusión a los jóvenes pertenecientes a la clase media depauperada (el grueso de los estudiantes del bachillerato en escuelas públicas): ellos no han disfrutado de las riquezas y las comodidades que (suponen) las generaciones anteriores sí tuvieron. Se les heredó un mundo disminuido, con empleos malos y mal pagados (*Mcjobs*), sin esperanzas ni expectativas en el futuro. Una generación a la que se expropió la idea del progreso e interiorizó que el discurso del éxito no les correspondía. Se les consideró jóvenes infantiles, inocentes, demolidores, que no crecieron como rebeldes sino como residuos. La coyuntura económica gobierna su tendencia, pero en el interior de la generación X se ha gestado una cultura del desastre. El *dirty look*, las ropas raídas, el aspecto astroso, el menosprecio del porvenir y la competitividad son parte de sus notas (Valenzuela, 1997 b).

Las representaciones dominantes no se construyen en el vacío sino en el ámbito de un campo cultural, por lo que su visión se inscribe en un marco de disciplina o de *disputa*. Los jóvenes construyen sus autopercepciones y representaciones, conformando voces de acuerdo con las definiciones de los sectores dominantes, como veremos en este trabajo con las representaciones estudiantiles.

## **2.2. Los jóvenes estudiantes**

El concepto de estudiante, al igual que el de juventud, también es *producto de una construcción histórica y social*. En efecto, los estudiantes se conforman como un grupo social heterogéneo, ya que la identidad del estudio no supone la uniformidad de las condiciones de existencia. Las diversas maneras de ser o sentirse estudiante radican en el

origen social, los vínculos con la familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función simbólica que le confiere a su actividad. Otras variables importantes que determinan las diversas formas de ser estudiante son la época y el lugar, así como el contexto político e institucional en el que viven (Bourdieu, 1973).

En México y particularmente en Baja California, gran parte de los estudiantes se ubica en el rango de edad establecido como juventud (15 a 22 años), que desde el punto de vista de la reproducción social, se configura como un grupo clave en el ámbito laboral y educativo. Los jóvenes constituyen la reposición de la fuerza de trabajo “educada”, así como la formación de nuevos cuadros técnicos y profesionales que la sociedad requiere. Desde el ámbito político es importante el sector juvenil porque es una fuente de demanda de servicios, educación, empleo y de participación.

Al igual que la condición juvenil, la de ser estudiante también es *representada*, existe un discurso dominante generado principalmente desde el ámbito académico de las universidades. Este discurso habla de seres privilegiados, sin compromisos, de juego y compañerismo. En este sentido, Guzmán (1994) nos dice que ser estudiantes los coloca en una situación de privilegio dentro de la estructura social frente a los jóvenes que carecen de oportunidades para estudiar, ya sea porque no cuentan con recursos económicos, o requieren trabajar o no lograron rebasar las barreras educativas y sociales para llegar al nivel medio de educación. También se considera privilegiado en el sentido que la educación puede llegar a brindarles mayores oportunidades para acceder a un empleo con mejores condiciones que el que puede obtener un joven que cuente con un nivel de escolaridad menor, aunque la escolaridad tiende cada vez más a perder peso como instrumento de movilidad social.

La situación del estudiante induce a muchas cosas que son propias del periodo escolar: la convivencia entre jóvenes, no tener compromisos, estar fuera de casa y en algunos casos del trabajo. Es un periodo transitorio y provisional, en el que se generan aspiraciones y proyectos; hay un presente y futuro imbricados. La escuela es un espacio más libre, con una flexibilidad mayor que el ámbito laboral, que se parece más al juego que al trabajo. Es una etapa de la vida en la que se experimenta el compañerismo y la camaradería antes de entrar al burocrático y competitivo mundo laboral.

Existen otras representaciones devastadoras: “las metas de los alumnos se encaminan a prepararse para un trabajo, sobrevivir en clases, pasar el rato, ganar aprobación de sus compañeros y satisfacer sus deseos inmediatos. Carecen de habilidades intelectuales críticas y de motivación para obtenerlas. Han desarrollado fórmulas para pasar a través de sus clases y se encuentran intelectualmente confundidos, psicológicamente inseguros, ideológicamente ciegos y filosóficamente indiferentes” (Paul, R., citado por Bermúdez, 1993: 6).

Sin embargo, no debemos soslayar que en este contexto de interacciones sociales los estudiantes también generan sus propios discursos y representaciones de la realidad, que no necesariamente corresponden a nuestras percepciones como docentes.

Para entender a los jóvenes debemos empezar por escucharlos. Comprobaríamos que son distintas sus maneras de percibir el mundo y de interpretarlo. En el ámbito de la política educativa y al interior de las instituciones de nivel medio superior y superior, vale preguntarnos si podemos manejar los criterios usuales de relevancia y pertinencia de la educación sin remitirnos a las características de las culturas juveniles y de los valores que de ellas asoman; si podemos hablar de calidad de la educación, de currículo y

métodos pedagógicos sin tomar en cuenta sus modos de percepción y sus intereses; si podemos plantear los problemas de equidad en el acceso y aprovechamiento sin asumir la heterogeneidad de situaciones culturales que viven los jóvenes de hoy (Latapí, 1997).

El reto es construir, junto con los jóvenes, una propuesta educativa significativa que haga apasionante el aprendizaje, que abra los espacios educativos a lo no racional y no instrumental, en beneficio de la imaginación y del gozo de vivir que han perdido nuestras escuelas, y que dé a los jóvenes un sentido de realización personal y de futuro.

Por ello con este trabajo nos inquieta empezar a comprender cómo piensan y viven la escuela los estudiantes.

### **2.3. Escuela y estudiantes**

Como hipótesis fundamental de trabajo, suponemos que las representaciones de los estudiantes de bachillerato sobre la escuela responden en gran medida al modelo pedagógico predominante, sin desdeñar las determinaciones y huellas de su propia historia personal. Los factores estructurales y la subjetividad del estudiante se enlazan en síntesis particulares y colectivas que dan al estudiante una percepción sobre la escuela.

Entendemos la escuela como la institución por excelencia de la educación formal. En ella se concretan los problemas de finalidad, autoridad, interacción y currículo que impone una sociedad.

La escuela constituye lo que se llama un aparato ideológico especializado, ya que su función está relacionada con la transmisión, conservación y promoción de la cultura, lo cual favorece nuestra integración en una sociedad. “Para educar es necesario un aparato cultural, a través del cual la generación anterior trasmite a la generación de los

jóvenes toda la experiencia del pasado (de las viejas generaciones pasadas), les hace adquirir sus inclinaciones y hábitos (incluso los físicos y técnicos que se adquieren con la repetición) y trasmite enriquecido el patrimonio del pasado” (Lombardi, 1972: 117).

La escuela, convertida en aparato ideológico escolar (Althusser, 1988) interviene como productora de sujetos sociales, es decir, como generadora de determinados hábitos inculcados a partir de lo social (campo). En este sentido la escuela se convierte en productora de prácticas y sujetos (Vain, 2002: 3).

La escuela en sí misma conforma una microsociedad, con interacciones, estructuras, división social del trabajo, roles definidos, normas y reglas, retos, conflictos, dinámica y transformación (Schmelkes, 1998).

De acuerdo a lo anterior, el primer supuesto del que se debe partir en el análisis de la escuela, es la consideración de la misma como una organización social y, por ende con reconocimiento de su historicidad. En este sentido, también la importancia de reconocer que la escuela en América Latina todavía es autoritaria en su forma de comportarse cotidianamente, educa en la obediencia ciega, en la disciplina a ultranza, en la rigidez y en el autoritarismo. Aun persisten muchos rasgos distintivos de la escuela tradicional cuyos orígenes se remontan al siglo XVII (Palacios, 1984):

- i) El orden y la autoridad como pilares de la escuela, el primero materializado en el método que ordena tiempo, espacio y actividad; la autoridad personificada en el maestro dueño del conocimiento y el método.
- ii) Verticalismo y autoritarismo, el de mayor jerarquía ejerce la autoridad y el poder; el alumno queda al final de la cadena, carece de voz y de poder.

- iii) Verbalismo, la exposición del profesor sustituye de manera fundamental otro tipo de experiencias educativas, el conocimiento es algo dado y estático; además existe una fuerte dependencia del alumno hacia el profesor.
- iv) Enciclopedismo, grandes cantidades de conocimiento a memorizar por el alumno.

La escuela transmite una ideología autoritaria y ésta se expresa a través de las prácticas escolares. Los educadores transmiten esa ideología de un modo, por lo general inconsciente (Vain, 2002: 4).

Desde la escuela se transmite una ideología dominante que se constituye en un *arbitrario cultural* (Bourdieu y Passeron, 1981), que logra imponerse con especial eficacia, en tanto esconde su carácter arbitrario y se presenta como una expresión natural. Este mecanismo implica una forma particular de violencia, escondida, disimulada: *violencia simbólica*. Dicha violencia es operada por docentes y directivos, que producen prácticas y representaciones en ellos y a través de ellos en los estudiantes (Vain, 2002: 4).

Cabe señalar que “la ideología y el arbitrario simbólico no es asimilada pasivamente por los sujetos; éstos reelaboran el arbitrario conforme a sus variables individuales, sociales, históricas y políticas; y en muchos casos tal reelaboración puede resultar contradictoria” (Vain, 2002: 4).

El poder no solamente actúa desde la estructura social externa, sino que lo hace también a través de mecanismos relacionales y cotidianos en los que el poder se construye, se desarrolla y ejerce (Foucault, 1992). Así, el poder está en lo social hecho cuerpo y lo que define una relación de poder es que supone un modo de acción, que no actúa de manera directa o inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones

presentes y futuras (Foucault, 1992). Nuestra preocupación por el poder es respecto a sus *efectos simbólicos*, en tanto circula a través de prácticas institucionales y discursos de la vida escolar.

## CAPITULO II. METODOLOGIA

### Discusión epistemológica

En el capítulo anterior mencionamos que el presente trabajo se enmarca en una perspectiva interpretativa. ¿Qué significa tal posición desde el plano metodológico? Implica asumir puntos de partida ontológicos, epistemológicos, un método y una técnica.

El enfoque interpretativo presupone en el plano ontológico (forma y naturaleza de la realidad social), que el contexto social es dinámico, holista, interpretado y construido por los sujetos en un proceso de interacción (Rodríguez et al., 1996: 35).

En el plano epistemológico rompe con la presuposición acerca de la “*uniformidad de la naturaleza de la vida social*” (Erikson, 1989: 225) y se interesa por *comprender* la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa (Bisquerra, 1996: 276).

Apoyados en Erikson (1989), situemos esta posición en un contexto histórico. A mediados del siglo XIX en Europa, la teoría social adoptó dos caminos fundamentales: la desarrollada en Francia por Comte y Durkheim. Ambos no encontraban distinción entre las ciencias naturales y humanas. Así, Comte propuso una ciencia positiva de la sociedad, modelada a partir de las ciencias físicas, la cual suponía la existencia de relaciones causales análogas a las de la mecánica de la física de Newton. Durkheim, discípulo de Comte, argumentó que la sociedad debe ser tratada como una entidad en sí misma. Lo fundamental para Durkheim no eran las perspectivas de significado de los actores en la sociedad, sino los “hechos sociales”, constituidos por su conducta.

La teoría social alemana se oponía a la concepción anterior. En ésta existía una clara diferencia entre la ciencia natural y social, apoyándose en que los seres humanos difieren



de otros animales y de las entidades inanimadas por su capacidad de *encontrar y compartir significados*. Dilthey, historiador y filósofo, fue el principal defensor de esta posición. Él argumentó que los métodos de las ciencias humanas deberían ser *interpretativos o hermenéuticos* (del término griego que significa “intérprete”), con el fin de descubrir y comunicar las perspectivas de significado de las personas estudiadas. Esta corriente de pensamiento expuesta por Dilthey y continuada por Weber y Schutz, está representada actualmente por Berger y Luckmann, Winch y Giddens, entre los más destacados.

El primer camino influyó con fuerza en el campo educativo y de hecho fue el que durante más tiempo decidió y legitimó cuál era el conocimiento “verdadero” el cual se inspiró en el paradigma positivista. Su preocupación por la búsqueda de leyes universales de la conducta humana, al mismo tiempo que su atención exclusiva en los comportamientos observables y su afán por la precisión y cuantificación de las acciones y comportamientos le llevó a prescindir de todo aquello que no fuese en esa dirección. Desde esta posición, las personas pueden ser estudiadas de modo objetivo mediante análisis empíricos o diseños experimentales. La selección de los datos puede hacerse aislando e ignorando el contexto social y cultural en el que se producen y obtienen. La preocupación y prioridad por las medidas cuantitativas, la fiabilidad, predicción y replicabilidad acaban por convertirse en filtro de toda la realidad social. Solo existe aquello que tales filtros dejan pasar, todo lo demás se convierte en inexistente o mera fantasía. El mundo social es tratado, por tanto, de la misma forma mecanicista que el mundo natural.

Las respuestas alternativas a la anterior concepción de la realidad y de las ciencias sociales vienen de la tradición alemana y hoy se le llama *teoría crítica social*. Frente a toda la tradición de investigación de corte positivista, esta escuela argumentará la falta de análisis y reflexión sobre las circunstancias sociales en las que se producen y obtienen los datos. La teoría crítica *no acepta la separación entre personas y contexto* en el cual se realizan sus vidas y, por tanto, sus comportamientos, y rechaza la ignorancia del punto de vista propio de los sujetos investigados, de sus interpretaciones de las condiciones en las que perciben su realidad y deciden su conducta.

Un vocablo se convertirá en definidor de esta tradición: la “*interpretación*”. Los investigadores que nos adherimos a estas perspectivas alternativas no aprobamos la uniformidad y el determinismo de las visiones positivistas de la realidad. Por el contrario, toda la escuela interpretativa se va a preocupar por indagar cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y, para ello es indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan del por qué y para qué de sus acciones y de la situación en general (Torres Santomé, 1988).

Por lo señalado, en la presente investigación optamos por la *perspectiva interpretativa*, ya que permite un mayor acercamiento a la realidad cotidiana de las situaciones escolares y captar las perspectivas subjetivas de quienes intervienen en esa realidad.

El *método* que utilizamos es el *etnográfico*, porque es una de las principales alternativas que recoge la tradición interpretativa de la realidad. La expresión,

investigación etnográfica, se utiliza en la actualidad en un sentido amplio, como término definitorio tanto de la etnografía, como de la llamada *investigación cualitativa*.

Con los diseños cualitativos se intenta describir y reconstruir de forma sistemática las características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos (Goetz y LeCompte, 1988).

En la investigación etnográfica, el objetivo es llegar a una comprensión de lo que sucede, conocer el punto de vista del sujeto. Es inductiva, subjetiva, generativa y constructiva. Inductiva porque parte de las observaciones de un fenómeno, mediante la recogida de datos. A partir de los hechos observados intenta establecer regularidades. Es subjetiva en la medida en que explicita y analiza datos subjetivos; su meta es reconstruir categorías específicas que los participantes usan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo. Es generativa en cuanto intenta generar y refinar categorías conceptuales, a partir de la descripción sistemática de fenómenos y variables, usando una o más bases de datos como fuente de evidencia. Es constructivista porque las unidades de análisis que han de estudiarse se extraen de lo que va sucediendo. Es un proceso paulatino de abstracción en el que las unidades de análisis se descubren en el curso de la observación y descripción (Bisquerra, 1988).

La etnografía educativa se centra en descubrir lo que sucede cotidianamente en la escuela a base de aportar datos significativos, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese ámbito. Tales datos tratan de los contextos donde tienen lugar las diversas interacciones, y de las actividades, valores,

ideologías y expectativas de todos los participantes (profesores, alumnos e incluso el propio investigador) en esos escenarios escolares.

Las *técnicas* de la recogida de datos pretenden una reconstrucción de la realidad. Las más utilizadas son: la observación participante y no participante, entrevistas estructuradas y no estructuradas, entrevistas en profundidad, declaraciones personales, historiales, comunicación no verbal, análisis de contenido, documentos personales, fotografías y otras técnicas audiovisuales, métodos interactivos y no interactivos, aplicación de medidas reactivas y no reactivas.

La aplicación de esta gama de posibilidades está en función del tiempo y recursos del investigador. Bajo tal consideración, en nuestro caso, nos limitamos a la observación participante y la entrevista estructurada a través de cuestionarios contestados por escrito.

## **2. Diseño operativo**

Se siguió lo recomendado por Woods (1993) en el sentido de iniciar con un “plan especulativo”, con la intención de construir la “obra negra” que sostenga una visión de conjunto y empezar la escritura para producir un “plan de trabajo provisional”, donde se empieza a redactar el contenido con títulos preliminares de una posible temática general que dé origen a una redacción final.

### **2.1. Planteamiento del problema e hipótesis de trabajo**

La presente investigación parte de la siguiente pregunta: *¿Cómo perciben la escuela los estudiantes de bachillerato?*

En virtud de que se trata de una investigación exploratoria, de corte etnográfico, se plantea como hipótesis fundamental de trabajo que *las representaciones de los*

*estudiantes de bachillerato sobre la escuela responden en gran medida a las exigencias de la institución escolar, tomando en consideración su propia historia personal. Así, suponemos que los factores estructurales (el campo y sus reglas) y la subjetividad individual y grupal (el habitus y sus estrategias) se expresan en las acciones y prácticas de los estudiantes, generando síntesis particulares y colectivas que dan al estudiante una determinada percepción sobre la escuela.*

Con la intención de explorar y describir el planteamiento del problema y la hipótesis de trabajo, la investigación *se concreta en el Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California, Plantel Ensenada.*

## **2.2. Acceso al campo**

El acceso al campo se entiende como un proceso por el que el investigador va accediendo a la información fundamental para su estudio. El campo dentro de la tradición etnográfica es lo desconocido, lo que suele escapar a las previsiones hechas desde el escritorio del investigador o lo que no siempre puede someterse al control del laboratorio. El campo, contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objetos de investigación, está a menudo por definir. En un primer momento el “acceso al campo supone simplemente un permiso que hace posible entrar a una escuela o una clase para poder realizar una observación, pero más tarde llega a significar la posibilidad de recoger un tipo de información *que los participantes sólo proporcionan a aquellos en quienes confían y que ocultan a todos los demás*” (Rodríguez, *et al.*, 1996; subrayado nuestro). En este sentido se habla de que “el acceso al campo es un proceso casi permanente que se inicia en el primer día en que se entra en el escenario objeto de investigación y que termina al final del estudio” (García Jiménez, 1994).

En nuestro caso el acceso al campo físico y social no presentó dificultades porque es el lugar donde el investigador desempeña su trabajo como docente. El reto consistió en buscar el camino para recoger la información de los estudiantes que *únicamente se confían entre ellos*, y que nos permitiera explorar de manera más completa las representaciones de los estudiantes sobre la escuela.

Bajo el reto mencionado, en una primera fase de acceso al campo se realizó la estrategia de *vagabundeo*, es decir un acercamiento de carácter informal al escenario mediante una serie de preguntas exploratorias a estudiantes de diferentes grados escolares sobre lo que pensaban de la escuela en diversos aspectos. En esta etapa se aplicaron primero entrevistas informales de acercamiento con pobres resultados, ya que se observó una marcada desconfianza de los estudiantes seleccionados hacia el investigador. Ante ello se optó por el camino del cuestionario estructurado, probando diferentes modalidades para su administración en guión de preguntas, tiempo de aplicación y selección de informantes.

En la siguiente fase utilizamos la estrategia de *construcción de mapas temporales*, es decir un acercamiento formal a los estudiantes observando la forma en que éstos construyen sus esquemas de percepción en la escuela, tomando en este caso un grupo de alumnos distribuidos en diferentes semestres. Aquí aprendimos que los estudiantes de quinto y sexto semestre se muestran más dispuestos a responder preguntas abiertas por escrito mediante un cuestionario estructurado, siempre y cuando se les garantice el anonimato por parte del investigador.

Gracias a la experiencia obtenida en las dos etapas previas, en la tercera y última fase se seleccionó una muestra intencional con alumnos de sexto semestre, utilizando un

cuestionario estructurado con preguntas abiertas, donde los estudiantes plasmaran por escrito sus opiniones sobre temas predefinidos por el investigador sobre la escuela.

En el campo de investigación, el *rol del investigador* en la investigación cualitativa es la de un etnógrafo, una persona encargada de extraer los significados propios de una cultura; es participante, se convierte en un instrumento de investigación que escucha, observa, escribe; en ocasiones es un intermediario, es decir, un traductor o intérprete que trasmite los modos de vida o significados de una cultura. En esta investigación, nuestro rol fue el de *participante observador*, según clasificación de Junker (1960), porque se es miembro de la institución donde se realiza la investigación, pero como profesor- investigador, la actividad se extiende además de la docencia a observar las prácticas de los estudiantes. Desempeñar el rol mencionado no fue fácil, ya que se tiene que mantener durante el proceso de investigación la ruptura epistemológica que exige la investigación cualitativa al investigador: suspender su propia visión del mundo e intentar comprender la visión de los otros (los estudiantes).

### **2.3. Selección de informantes**

Una vez aprendidos los papeles y relaciones que se dan entre los estudiantes, pudimos identificar a los informantes que consideramos más adecuados para la investigación. “Partiendo de que un buen informante es aquel que dispone del conocimiento y la experiencia que requiere el investigador, tiene habilidad para reflexionar, se expresa con claridad, dispone de tiempo para responder a las preguntas y está dispuesto a participar en el estudio” (Rodríguez, et al., 1996: 73).

Cabe destacar que en la investigación cualitativa, la selección de informantes se elige porque cumplen ciertos requisitos que en la misma población de estudio no cumplen

otros miembros. “Frente al muestreo probabilístico (donde supone que todos los miembros de la población tienen el mismo valor como fuentes de información y su elección es mera cuestión de azar) la investigación cualitativa propone estrategias de selección de informantes que suponen una *selección deliberada e intencional*. Las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una muestra del tamaño  $n$ , se eligen de acuerdo a los  *criterios o atributos*  establecidos por el investigador. Además tiene un carácter  *dinámico* , es decir, el proceso de selección de informantes no se interrumpe sino que continúa a lo largo de toda la investigación, valiéndose de estrategias diferentes. También se trata de un proceso  *secuencial* , que comienza generalmente asociado con la elección de fenómenos que resultan prioritarios para continuar vinculado al estudio de fenómenos que emergen continuamente a lo largo de la investigación” (Rodríguez, et al., 1996: 135). Las características mencionadas se encuentran presentes en esta investigación como se aprecian en las diferentes fases de la investigación (ver **cuadro 2.1**).

Patton (1990) nos ofrece algunas orientaciones para seleccionar informantes que dispongan de una rica información. En este sentido, para la primera etapa se utilizó un muestreo de casos extremos, caracterizado por seleccionar participantes que pudieran tener interés en el estudio, de acuerdo a los atributos de los informantes seleccionados por el investigador. Para la segunda y tercera etapa se optó por el  *muestreo por máxima variedad* , que es el proceso de seleccionar en forma deliberada una muestra heterogénea y observar los aspectos comunes de sus experiencias, resultando de utilidad cuando se desean explorar conceptos abstractos. Con esta técnica se obtienen dos tipos de datos:  *Descripciones de alta calidad*  de casos, que resultan útiles para informar sobre temas



específicos; y *patrones significativos compartidos* de aspectos comunes que se dan entre los participantes.

En este contexto, la primera y segunda fase de la selección de informantes nos mostró que entre los alumnos de sexto semestre es posible encontrar a los estudiantes que mejor expresan las representaciones sobre la escuela. Por ello como *selección de informantes definitivos*, se optó por un *grupo de sociología de sexto semestre turno vespertino*. Se eligió un grupo compuesto por *34 estudiantes* que, en promedio, presentaban las siguientes características:

Nivel socioeconómico: clase media; promedio de edad: 18 años; género: 16 hombres y 18 mujeres; trayectoria escolar: continua; aprovechamiento: medio (rango de 7 a 9 de calificaciones).

Además el grupo cumplía con los siguientes atributos seleccionadas por el investigador: a) *habitus escolar*; b) *heterogeneidad de estudiantes*, en cuanto a género, perspectivas y visiones sobre la escuela, ya que esta asignatura es optativa y concurren estudiantes de diferentes grupos de sexto semestre con intereses y vocaciones diversas; c) *acceso permanente del investigador* ya que son sus estudiantes por ese semestre, situación que permite un acceso permanente con los informantes para realizar una dosificación del cuestionario por un tiempo prolongado, con la finalidad de obtener mayor profundidad en las respuestas escritas; d) entre los alumnos de sexto semestre es frecuente encontrar mayor conocimiento y experiencia para responder, habilidades de reflexión, se expresan con claridad, se dan tiempo para responder y están dispuestos a colaborar con la investigación porque saben que ya se van y pueden expresar con mayor libertad los que piensan sobre la escuela (ver cuadro **2.1**).

Etapas	Acceso al campo	Muestreo	Recogida de datos	Atributos de informantes
☞ Primera fase Febrero de 1999	Vagabundeo	Intencional de casos extremos Diferentes grados escolares	Entrevista informal Cuestionario estructurado, preguntas abiertas, exploratorio	Conocimiento y experiencia Habilidad para reflexionar Se exprese con claridad Disponga tiempo para responder Dispuesto a participar en la investigación
☞ Segunda fase marzo – junio de 1999	Construcción de mapas temporales	Intencional de máxima variedad Estudiantes de quinto y sexto semestre	Cuestionario estructurado, preguntas abiertas	Habitus escolar Heterogeneidad de estudiantes Acceso permanente del investigador Más los atributos considerados en la primera fase
☞ Tercera fase febrero - mayo de 2000	Construcción de mapas temporales	Intencional de máxima variedad Estudiantes de sexto semestre	Cuestionario estructurado, preguntas abiertas	Habitus escolar Heterogeneidad de estudiantes Acceso permanente del investigador Más los atributos considerados en la primera fase

**Cuadro 2.1.** Proceso seguido en la selección de informantes

## 2.4. Recogida de datos

“Recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar (...) El problema objeto de nuestro estudio, el marco de referencia teórico desde el que se sitúa ese problema y nuestro primer contacto con el campo, puede ayudarnos a establecer una serie de cuestiones que serán nuestra guía para la posterior recogida de datos” (Rodríguez, et al., 1996: 142).

Como consecuencia de lo anterior, antes de seleccionar los procedimientos de recogida de datos para el estudio nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿qué tipo de información persigo?, ¿cómo pretendo recogerla?, ¿en qué forma va a quedar registrada?, ¿qué limitaciones pueden presentar los procedimientos y técnicas que elija?

Si el problema objeto de nuestro estudio fue: ¿Cómo perciben la escuela los estudiantes de bachillerato?, entonces la respuesta a la pregunta está condicionada a la información que solicito de otras personas, por ello la estrategia para la recogida de datos se basó en un *cuestionario estructurado de respuestas abiertas*. Se optó por esta técnica de recogida de datos porque los estudiantes mostraron una abierta reticencia a las entrevistas estructuradas que originalmente se pretendieron realizar para explorar el tema.

Al considerar la técnica del cuestionario estructurado dentro de esta investigación cualitativa, en su elaboración y administración se respetaron las exigencias fundamentales que se requieren dentro de este enfoque: a) El cuestionario como un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad; b) la administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada (Rodríguez, et al., 1996: 185).

En la primera fase la recogida de la información fue de carácter exploratorio, aplicando doce cuestionarios estructurados de respuesta abierta a tres estudiantes de los semestres primero, tercero, quinto y sexto (ver guión, **anexo 1**). La administración del cuestionario fue en dos sesiones de 30 minutos cada una, respondiendo a 5 preguntas por escrito durante la primera sesión y 6 preguntas durante la segunda. El resultado fue desalentador, ya que la mayoría de los estudiantes respondieron en forma muy breve y concreta. Sin embargo nos brindó pistas para modificar el cuestionario, abordar otros temas e intentar otra forma de administración y selección de informantes.

En la segunda fase la recogida de información fue una prueba piloto para aplicar un cuestionario estructurado bajo cuatro categorías: profesor, alumno, plan de estudio y escuela (ver guión, **anexo 2**). El cuestionario se aplicó a 16 estudiantes, 8 del quinto semestre y 9 del sexto, ambos integrantes de dos grupos de sociología turno vespertino que impartía el investigador. Se optó por alargar el periodo de administración del cuestionario: cuatro en un mes, dos, tres, y cuatro respectivamente, dentro del periodo del curso escolar (cuatro meses, marzo – junio de 1999). Cada categoría se dosificó de acuerdo a la administración de los cuestionarios y se revisaron los avances una vez por semana. El resultado fue más alentador, ya que se observó que informantes con mayor tiempo en la aplicación del cuestionario tuvieron respuestas más amplias y los alumnos de sexto semestre mostraron mayor calidad como informantes. Esta fase sirvió como base para elaborar la versión definitiva del cuestionario y seleccionar a los informantes que brindaran información requerida en esta investigación.

En la tercera y última fase se aplicó un cuestionario estructurado con respuestas amplias, al que definimos como *guión de trabajo* (verse guión, **anexo 3**), donde se consideraron cuatro grandes categorías temáticas: la escuela, los profesores, los programas de estudio y visión como alumno. El cuestionario se aplicó a 34 estudiantes de un grupo de sociología de sexto semestre turno vespertino que impartía el investigador. La administración del cuestionario se realizó durante el curso escolar efectivo (cuatro meses, febrero – mayo de 2000). Cada categoría se dosificó mensualmente con revisiones de avance semanal. El resultado fueron 34 cuestionarios estructurados con respuestas por escrito, de los cuales *por su calidad de información, se seleccionaron 10* para su transcripción y análisis (ver **anexo 5**).

## **2.5. Abandono del campo**

Esta fase ocurrió en enero de 2003, cuando se consideró que la información obtenida cumplía con los propósitos de la investigación de carácter exploratorio y descriptivo, y que era posible asegurar el rigor de la investigación en *suficiencia* y *adecuación* de datos. “La suficiencia entendida como la cantidad de datos recogidos antes que el número de sujetos, se consigue cuando se llega a un estado de *saturación informativa* y la nueva información no aporta nada nuevo dentro de los temas abordados. La adecuación se refiere a la selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio y del modelo emergente” (Rodríguez, et al., 1996: 75).

## **2.6. Análisis de datos**

Definimos el análisis de datos como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significados relevante en relación al problema de investigación.

Cuando hablamos de análisis de datos cualitativos, nos referimos a tratamientos de los datos que se llevan a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas.

El análisis de datos es una de las tareas de mayor dificultad en el proceso de investigación cualitativa. “El carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepetibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad. Uno de los elementos que dificulta dicha tarea es la indefinición de los métodos. No se cuenta con vías definidas o convenciones claras que orienten el modo de

llevar a cabo el análisis (a diferencia de los datos cuantitativos que son mensurables y se apoyan en procedimientos estadísticos). Los modos utilizados se han venido caracterizando por su gran variedad y singularidad, que los han hecho dependientes del estilo y la experiencia de cada investigador” (Rodríguez, et al., 1996: 201).

Hasta tal punto se diversifica la forma de realizar el análisis que se ha llegado a afirmar que “el único punto de acuerdo entre los investigadores es la idea de que el *análisis es el proceso de extraer sentido a los datos*” (Tesch, 1990; subrayado nuestro).

A pesar que no existe un modo único y estandarizado de realizar el análisis de datos bajo el método cualitativo, es posible distinguir en la mayoría de los casos una serie de tareas que constituyen el proceso de análisis básico: *manejo de los datos, análisis y conclusiones sobre los mismos*.

En este trabajo adoptamos el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994), según el cual en el análisis concurren las siguientes tareas: la *reducción de datos*; la *presentación y transformación de datos*; y la *obtención de resultados*.

Para la concreción práctica del esquema de análisis propuesto en la presente investigación, se adoptaron además algunas de las ideas sugeridas por Woods (1993) y desarrolladas por Martínez Migueles (1998). Las tareas y procesos de análisis de los datos seguidas en la presente investigación aparecen esquemáticamente en el cuadro **2.2**.

A continuación se detallan cada uno de los pasos seguidos para el análisis de los datos:

A. *Recogida de datos*. Como mencionamos, esta tarea se realizó en forma definitiva durante la tercera fase, a través de la administración de 34 cuestionarios estructurados a un grupo de sociología de sexto semestre del turno vespertino.

A.- Recogida de datos	B.- Reducción de datos	C.- Presentación y transformación de datos	D.- Obtención de resultados
<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Observación participante</li> <li>☞ Cuestionario estructurado de respuestas amplias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Selección de 10 cuestionarios: C1... C10.</li> <li>☞ Definición de categorías y subcategorías</li> <li>☞ Transcripción de cuestionarios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Clasificación y categorización</li> <li>☞ Matrices</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Formulación de conceptos</li> <li>☞ Tabla general de resultados</li> </ul>

**Cuadro 2.2.** Tareas y proceso de análisis de los datos en la presente investigación.

B.- *Reducción de datos.* En el curso del estudio se recogió abundante información mediante los cuestionarios estructurados. Para el tratamiento de esta información, particularmente en la tercera fase, desarrollamos la tarea de reducción de los datos, es decir se simplificaron y seleccionaron para poder abarcar y analizar la información. Dicho proceso consistió en leer minuciosamente cada uno de los 34 cuestionarios y seleccionar los 10 mejores atendiendo a la suficiencia y adecuación de la información al interés de la investigación.

La siguiente actividad dentro de la reducción de datos fue la de categorización y codificación de los datos, es decir clasificamos la información en cuatro grandes apartados conceptuales (categorías): A. Estudiante, B. Profesores, C. Plan de Estudio, D. Escuela. A partir de las categorías se identificaron las diferentes unidades temáticas que las conforman a las que definimos como subcategorías (ver **anexo 4** ).

Cabe señalar que las *categorías* empleadas en la investigación fueron *definidas por el investigador*, derivadas del cuestionario aplicado a los informantes. Las *subcategorías* fueron *emergiendo de las preguntas establecidas en los cuestionarios* hasta quedar definidas como se aprecia en el **anexo 4**. Por lo anterior, para la clasificación de los datos se siguió un proceso mixto deductivo – inductivo.

Los cuestionarios fueron vaciados en un formato que facilitara la presentación y transformación de los datos, adoptando la propuesta de Martínez Migueles (1998). En dicho formato la transcripción de los cuestionarios se realizó con base en las categorías y subcategorías predefinidas por el investigador. Para la segmentación de unidades se utilizó el *criterio temático*, es decir, separar diferentes unidades del texto en función de las categorías y subcategorías (Rodríguez, et al., 1996: 207). En el tercio izquierdo de la página dedicado a las categorías y subcategorías, se señalan para estas últimas atributos o prácticas derivadas del discurso de los estudiantes donde se exteriorizaran las prácticas y las representaciones sobre la escuela (ver **anexo 5**). Los nombres originales de los estudiantes fueron omitidos y en su lugar se utilizaron otros asignados por el investigador con la intención de mantener su anonimato, como una condición que establecieron los informantes para poder utilizar la información.

C.- *Presentación y transformación de datos*. “Una presentación es un conjunto organizado de información; cuando ésta conlleva, además, un cambio de lenguaje utilizado para expresarla por el investigador se habla de una transformación de los datos” (Rodríguez et al., 1996: 212). Para esta tarea seguiremos la propuesta de Miles y Huberman (1994) a través de *matrices*. Las matrices que construimos para la presentación y transformación de los datos consiste en una tabla de doble entrada, en la fila superior se establecen los cuestionarios y nombre de los informantes seleccionados, en la primera columna se expresa la categoría y en la segunda las subcategorías. En cada celda se sintetizan fragmentos o conceptos codificados de las representaciones de los estudiantes (ver **anexo 6**).



D. *Obtención de resultados*. De acuerdo con el problema de la investigación y las hipótesis de trabajo, el hábitus y las representaciones, tanto las derivadas del análisis de los datos e inferidas por el investigador así como las expresadas por los estudiantes (nativas), se reconstruyen en un todo estructurado y significativo. A este paso le llamamos la *formación de conceptos*, donde cada categoría y subcategoría se sintetizan en prácticas y representaciones de los estudiantes sobre la escuela (ver **anexo 7**).

Con el objetivo de que con nuestros resultados de investigación se siguiera avanzando en la explicación, comprensión, conocimiento y teorización de la realidad educativa, se elaboró una tabla de resultados (ver **anexo 8**), donde se plasma la preocupación por desentrañar el significado que los estudiantes atribuyen a sus prácticas y a las situaciones educativas en las que se desarrollan.

Después del proceso de análisis de los datos, que nos llevó cerca de seis meses (julio – diciembre de 2002), se procedió a redactar en el presente trabajo el *Capítulo IV. Las representaciones de los estudiantes*, en el cual se parte del marco conceptual propuesto que se entremezcla con los hallazgos y representaciones concretas de los estudiantes. En este proceso de escritura, para ilustrar los análisis del investigador, y las representaciones estudiantiles sobre la escuela se optó por retomar segmentos textuales de la voz de los estudiantes, cuya selección expresara su voz sobre los diferentes temas.

Finalmente en el Capítulo V de Conclusiones se sintetizan los resultados mas importantes bajo el siguiente orden temático: respuesta a la interrogante fundamental que constituye el problema de investigación; asimismo a las hipótesis de trabajo; a los resultados que se explican desde la tradición teórica asumida en la investigación; y, por último, las líneas de investigación sugeridas a partir del presente trabajo.

Cabe destacar que la investigación presenta una serie de *limitaciones*, en función de los recursos disponibles y el tiempo para realizarla. La primera limitación es la selección y número de informantes ya que únicamente se consideraron a estudiantes del turno vespertino y de sexto semestre. De darle continuidad a la investigación debería considerar un plano horizontal (estudiantes de todos los semestres) y otro vertical (turno matutino y vespertino). La segunda limitación es de tipo metodológico en el sentido que únicamente se utilizaron finalmente dos técnicas de investigación: la observación participante y el cuestionario estructurado. En posteriores investigaciones sobre el tema se deberán incluir nuevas técnicas etnográficas, como la entrevista a profundidad, foros de discusión, filmaciones, testimonios, que le den mayor riqueza al estudio.

## **CAPITULO III. CAMPO Y HABITUS DE LOS ESTUDIANTES**

### **1. El Colegio de Bachilleres su historia**

En este capítulo veremos que el Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (Cobach), plantel Ensenada, inició sus labores bajo este sistema educativo a partir de 1981. Surgió como una alternativa política - educativa para desaparecer a las preparatorias que formaban parte de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Desde su creación, a fines de los sesentas, las preparatorias se rigieron por un modelo educativo humanista y universitario, abierto a la participación estudiantil y discusión de las ideas. A consecuencia de un vigoroso movimiento sindical y estudiantil iniciado en 1974, cogobiernos en las escuelas y un control de la izquierda en gran parte de los planteles, el gobierno federal y estatal de la época retomaron por la vía de la fuerza el control de la universidad y separaron de ésta a las preparatorias.

En este contexto, el Cobach nació en la entidad bajo un proyecto de control, con un modelo educativo tecnocrático y autoritario, apoyado en la tecnología educativa y en un poder casi absoluto de la institución sobre profesores y alumnos. A los estudiantes se les quitó la voz y se les prohibió cualquier tipo de organización.

Se dio así una continuidad entre la secundaria y la preparatoria, al ocurrir solo una movilidad topológica y no una ruptura formativa como sucedía anteriormente con los jóvenes preparatorianos. A partir de 1993 se cambió el plan de estudios hacia un modelo más abierto, de corte constructivista, que permitió algunos avances en la formación y sensibilización de los profesores; sin embargo, la situación de los estudiantes se mantiene

sin cambios significativos. En este campo social los estudiantes generan su discurso, su acción y representaciones del mundo y de la escuela.

### **1.1. La preparatoria Ensenada**

La escuela preparatoria más importante y representativa de Ensenada, se ubicaba en la calle primera, zona centro de la ciudad. La fachada principal estaba formada por dos viejos edificios: las oficinas administrativas y un auditorio, que reflejaban el paso de la historia por el lugar. Miles de jóvenes se educaron en sus aulas.

Se fundó en 1957 con el nombre de Preparatoria Ensenada y se ligó a un proyecto estatal de universidad pública:

En 1957 la Universidad Autónoma de Baja California surgió con una doble determinación histórica al abarcar el nivel educativo medio superior porque, por una parte era una visión compartida por las universidades del país en la década de los años cincuenta y, por otra, por el enorme rezago acumulado en la entidad de generaciones de egresados de las secundarias del estado. Por ello la universidad crea, en la década de los sesenta, las preparatorias en las principales ciudades de la entidad, con un enfoque interdisciplinario y con una posición axiológica plenamente universitaria.

(Sandoval, 1997: 501)

El mismo autor enfatiza que el modelo educativo de las preparatorias era de corte humanista y propedéutico; el plan de estudio era anual, abierto al ejercicio de la libertad dentro del aula y se orientó a una formación humanista y científica, con dos años de duración. En el primer año se impartían las asignaturas de filosofía, historia de México, historia universal, lengua y literatura, inglés, biología, química, física, matemáticas y dibujo constructivo. En segundo año, ética, literatura universal, mexicana e iberoamericana; psicología, sociología, historia de las doctrinas filosóficas y cultura estética.

Lo anterior permitió la libre participación y discusión de las ideas entre los profesores y estudiantes, y que a inicios de los setentas, les impactará en forma definitiva lo que podemos llamar “los ecos del 68”, a tal grado que marcó el momento de mayores cambios educativos y de participación política sindical y estudiantil en la historia de la prepa Ensenada, que culminó en su desaparición.

Echemos un vistazo a ese periodo de la historia nacional y local, apoyándonos fundamentalmente en la obra “Historia de la Universidad Autónoma de Baja California 1957-1997”, y algunos recuerdos del autor de este trabajo que fue estudiante en la preparatoria de 1974 a 1976, para tratar de entender el proceso que vivió la preparatoria Ensenada en sus últimos años de vida.

Después de la represión estudiantil efectuada en 1968 por el régimen de Gustavo Díaz Ordaz, Luis Echeverría, para despresurizar el reclamo de los estudiantes y las clases medias ilustradas, impuso una política de apertura democrática, cuyo énfasis lo centró en los jóvenes y los sectores democráticos y de izquierda. A los primeros les abrió amplias oportunidades educativas y de participación, gracias a la expansión y creación de preparatorias y universidades; a los segundos les permitió una abierta acción política y partidaria por la vía legal.

Echeverría emprendió una reforma educativa en la que, desde su punto de vista, el estudiantado mexicano debería jugar un papel importante en la reconstrucción de la sociedad. La política educativa gubernamental dio pie a que los movimientos de estudiantes y maestros tuvieran como bandera el derecho a la participación democrática, de manera que muchos utilizaron ese término de forma común para identificarse. Surgieron en las universidades de todo el país los cogobiernos, con los cuales se regían

las escuelas bajo el principio de que alumnos y autoridades compartieran la dirección y que desconocían las directrices de los rectores, en caso de que las hubiera. De hecho, el cogobierno se convirtió en una institución de moda. Fue también común que convivieran los grupos democráticos con los socialistas. La desaparición del estado burgués, el concepto de universidad fábrica –según el cual los estudiantes eran iguales a los obreros– y la propuesta de que las universidades eran el medio para hacer la revolución, fueron tres maneras de definir a las universidades de aquellos años (Samaniego, 1987: 173-174).

En este escenario surgen los sindicatos universitarios, con un sello de independencia frente al Estado. Bajo una participación democrática de sus miembros y con un liderazgo de la izquierda, luchan por su reconocimiento. A partir de 1977 en la UNAM, un poderoso sindicato universitario, el STUNAM, emprende una lucha legal y política por su registro.

En la UABC la organización sindical fue un proceso que se articuló con los acontecimientos nacionales; en 1974 obtuvo el reconocimiento el Sindicato de Trabajadores al servicio de la UABC (STS). Como contrapeso a ese sindicato democrático se creó desde rectoría el Sindicato Único de Trabajadores Universitarios (SUTU), dirigidos por David Aguayo. Los profesores en 1978 iniciaron la organización de un sindicato democrático, el Sindicato de Trabajadores Académicos (STA), al que rectoría contestó con la organización de un sindicato afín, el Sindicato de Profesores de Superación Universitaria (SPSU).

Este contexto influye de manera sustancial en la vida educativa de la UABC y sus preparatorias. En éstas se modificaron los planes de estudio a partir de 1974 a 1981. Se integró en cuatro semestres y se realizaron cambios de materias, programas y cargas, se

incorporaron asignaturas como metodología de las ciencias y de la investigación; talleres de redacción y lectura de autores. Para los cambios influyó la reforma educativa de los años setenta, que propició la creación de sistemas innovadores como el Colegio de Ciencias y Humanidades, bajo modelos de educación crítica (Sandoval, 1997: 503).

En Ensenada, las escuelas de Ciencias Marinas, Ciencias Biológicas y la preparatoria, eran sitios en los que el grado de participación de maestros y estudiantes era muy elevado y se soslayaban las políticas rectorales; lo mismo sucedía en la escuela de Economía de Tijuana; y en Pedagogía y Ciencias Políticas en Mexicali, donde los estudiantes y maestros destituyeron a los directores y dieron el nombramiento por elección. Es importante señalar que no se trató de un movimiento estudiantil aislado de los maestros. Esta relación fue el resultado de la práctica del cogobierno, donde uno y otro opinaban sobre las medidas a tomar en las escuelas donde este sistema se institucionalizó por varios años (Samaniego, 1997: 174).

En un recuento histórico de los primeros veinte años de vida de la universidad, una de las características que más llama la atención es la actitud y la actuación de los jóvenes preparatorianos con respecto a su derecho a participar como protagonistas de su propia historia. Desde el principio fueron elementos de choque dentro del proyecto universitario, capaces de paralizar escuelas, tomar terrenos y secuestrar camiones; encabezar movimientos de presión para la dotación de terrenos en Mexicali, Tijuana y Ensenada; liderar movimientos sociales en Tijuana e intentar el cogobierno y el asambleísmo en Ensenada. Como consecuencia de la actividad política, en pocos años los estudiantes universitarios conocieron la experiencia de la política estudiantil formal (Sandoval, 1997: 503-504).

En este recorrido vimos aparecer la preparatoria Ensenada con un cogobierno y una alta participación de profesores y estudiantes. En efecto, durante el periodo 1974 a 1981, la preparatoria se convirtió en uno de los centros más importantes de participación política y cultural en el Estado. En 1974 se creó el cogobierno. Los alumnos por primera vez formaron parte de la administración de la escuela, tenían voz y voto y las decisiones más importantes del centro educativo se tomaban mediante asamblea general. Desde esos espacios se aprendía el ejercicio democrático como práctica cotidiana en la vida estudiantil, que en el país aun era una utopía.

Desde la asamblea se discutían diversos temas y se acordaban acciones concretas para lograr mayores y mejores espacios educativos. Por ejemplo, en 1976 se tomaron los terrenos aledaños del campo deportivo Sullivan, que hoy forman parte del Colegio; como símbolo de esa hazaña los estudiantes colocaron en la barda de esos terrenos una bandera con la figura del Che, acompañada del lema “que la universidad se vista de pueblo”. Dos años más tarde sacan los mesabancos a la calle para exigir que en los terrenos tomados se construyan aulas, baños y laboratorios.

Los muros de las oficinas y el auditorio fueron pintados por los estudiantes con los iconos de la época: Zapata, Lenin, Marx y Flores Magón; mientras que en el muro frontal del auditorio fue elaborado un mural por el reconocido pintor Hernández Delgadillo (al convertirse la preparatoria en Colegio, el mural fue cubierto con pintura).

Las actividades artísticas y culturales vivieron un gran auge, se formó un taller de teatro, poesía, grupos de música folklórica, pintura y escultura; además funcionaba con regularidad el cine club, bajo convenio con el de la UNAM. “Los directivos de la preparatoria dieron una inusitada importancia al cine club y al resto de las actividades



culturales al punto que ese año [1978] las impusieron como obligatorias” (Gómez, 1997:150).

1978 y 1979 fueron años particularmente interesantes. Diversos intelectuales y personajes de primera línea dictaron conferencias sobre temas de actualidad en el auditorio de la Escuela Preparatoria de Ensenada: Heberto Castillo habló del problema de los energéticos en México, y Fernando Carmona organizó una mesa redonda con el tema de la crisis económica de esos años. Algunos representantes de la música popular también pasaron por allí: Chava Flores, Gabino Palomares y Amparo Ochoa. Por último, los estudiantes y el público en general aplaudieron a Carlos Ancira, quien actuó en el monólogo de Nicolás Gogol, *El diario de un loco*, en septiembre de 1979 (Gómez, 1997:151)

En el terreno político los estudiantes de la preparatoria se mantuvieron muy activos, manifestándose contra las elecciones municipales. Se movilizaron en 1978 contra el aumento de cuotas; en 1976, 1980 y 81, apoyando al sindicalismo democrático de trabajadores y profesores.

El ciclo culmina a fines de 1980 y principios del 81 cuando el “problema sindical – recrudescido por las condiciones locales previas- se tornara en un asunto de Estado, consistente en detener el avance de la izquierda ” (Samaniego, 1997: 178).

Todo el aparato de Estado y su partido se volcó al control de la universidad a través del rector Rubén Castro Bojórquez. La punta de lanza fueron los sindicatos de trabajadores (SUTU) y profesores (SPSU) controlados desde rectoría, que después de una truculenta lucha lograron imponerse mediante un “recuento” y la titularidad de los

respectivos contratos colectivos a los grupos democráticos y de izquierda presentes en todos los sectores de la universidad.

A los profesores que habían participado en el movimiento se les “invitó” a aceptar las indemnizaciones por parte de rectoría, a cambio de no presentar cargos por daños realizados a las instalaciones.

Bajo este marco, la rectoría retomó el control de las escuelas. Aquellas que tenían cogobierno fueron objeto de atención inmediata. Se nombró a los directores y se les dieron facultades para que seleccionaran a sus colaboradores. Ya sin los cogobiernos y sin un buen número de los principales actores del movimiento en la institución, la vida universitaria cambió radicalmente. De ser una universidad regida por diversos organismos, pasó a ser una institución regulada por la rectoría y las direcciones generales (Samaniego, 1997: 189-190).

## **1.2. El Colegio de Bachilleres**

Uno de los cambios más importantes dentro de la universidad, y en general de la educación en el estado, fue la separación de las preparatorias incorporadas a la Universidad para integrar el Colegio de Bachilleres de Baja California. Esta medida respondió a una estrategia nacional que se implantó desde años atrás en varias universidades. Por un lado, permitió que la mayoría de las actividades se centraran en el nivel superior, y por otro, desde el punto de vista político, la separación de un número significativo de estudiantes, con un alto nivel de participación en los movimientos independientes del estado, que permitiera minimizar los problemas de orden político (Samaniego, 1997: 193).

El decreto de creación del Colegio de Bachilleres apareció publicado en el periódico Oficial del Estado el 20 de junio de 1981. La preparatoria Ensenada, a partir de esa fecha se convirtió en Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California, Plantel Ensenada. El primer director, todavía nombrado por el rector, fue Arturo David Velásquez.

El Colegio importa el modelo educativo del Colegio Bachilleres México. Junto con la asesoría documental a distancia –programas, textos, etcétera- llegaron instructores del Colegio de Bachilleres que inauguraron una nueva etapa en la conciencia pedagógica regional, en la profesionalización, capacitación y desarrollo de habilidades, y, quizá en la asimilación del nuevo paradigma educativo (Sandoval, 1997: 508).

Ese nuevo paradigma fue la tecnología educativa, presente en América Latina desde los años cincuenta, quien considera que a través de la sistematización de la enseñanza y contenidos por objetivos van a elevar la calidad y el nivel académico de los alumnos; mientras que el profesor se convierte en un administrador de los estímulos, respuestas y reforzamientos que aseguren la aparición de conductas deseables (Pansza, 1993: 54).

El nuevo modelo educativo se desvirtuó con el propósito de eliminar la corriente crítica y humanista de las preparatorias. En los hechos, se impuso un modelo conservador, encubierto en la modernidad, cuyo propósito fue, más que pedagógico, político: el control sobre profesores y alumnos.

La pinza se cerró, se desmovilizó a trabajadores, profesores y alumnos y se abrió un nuevo ciclo en la vida del nivel medio superior en el Estado y en la localidad, marcado por un control absoluto sobre los primeros a través de sindicatos blancos. A los estudiantes se les quitó su voz, su derecho a tener una representación mínima a través de una sociedad de alumnos, a pesar de que en el decreto de creación del Colegio, en su

artículo 20 señala “Las agrupaciones de estudiantes que se constituyan en los planteles serán independientes de los órganos del Colegio de Bachilleres y se organizarán democráticamente en las formas que los mismos estudiantes determinen”(Gobierno del Estado de Baja California, Periódico Oficial, 1981: 7).

En esta nueva etapa, el estudiante preparatoriano no manifestaría un drástico cambio de la secundaria a la preparatoria, solamente un cambio de lugar, topológico, ya que la disciplina, el control autoritario de los maestros, el ambiente, no sufre variaciones sustanciales. Lejos quedaron los tiempos de la autogestión, responsabilidad y participación en la vida política y cultural de su comunidad, que le permitía una ruptura con la secundaria y contribuía a una maduración y formación que dejaba huella para el resto de su vida.

### **1.3. El currículo actual del Colegio**

El ciclo del modelo educativo del Colegio, basado en la tecnología educativa, se agotó a principios de los noventa. En 1991, durante la XI Reunión Nacional de Colegios de Bachilleres, realizada en Mérida, Yucatán, se concluyó que el Plan de Estudios vigente presentaba rigidez y un sentido altamente prescriptivo, en tanto que establecía, de manera unívoca y detallada, la estructura, composición y organización curricular, hasta llegar a la definición del contenido programático, la estrategia didáctica y el procedimiento de evaluación para cada materia de estudio. Esta situación ha producido una restricción en todos los casos de la participación de los agentes del quehacer educativo, relegándolos a cumplir un papel de meros aplicadores del currículo, impidiendo así el desarrollo de la creatividad y el fomento a la corresponsabilidad, elementos indispensables en la operación y desarrollo de un plan de estudios (Colegio de Bachilleres, 1993: 3).

Por lo anterior se trabajó en el ámbito nacional para la elaboración de un nuevo modelo educativo sistematizado en un Currículo Marco Nacional, que en su fundamentación educativa rompía con la tecnología educativa y se situaba dentro de un modelo crítico. Así la concepción del aprendizaje se inscribía dentro de la corriente constructivista, donde se enfatizaba la necesidad de que las experiencias educativas posibilitaran el desarrollo de habilidades y competencias cognitivas en el sujeto de aprendizaje, creando nuevos significados; la relación con los contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje se establece construyendo un conocimiento significativo para el alumno; el programa escolar representa una guía que orienta las interacciones que alumnos y maestros establecen con el contenido, dando gran importancia a las actividades de aprendizaje.

Ahora el renovado currículo del bachillerato pretendía una formación orientada a desarrollar un pensamiento analítico y crítico en los alumnos. Una escuela para pensar, que pusiera el énfasis en la indagación, en el análisis, identificación y solución de problemas, más que un espacio de conocimiento enciclopédico de respuestas terminadas y de interminables explicaciones. Se pretendía lograr un aprendizaje relevante en el alumno que lo indujera a la construcción crítica de las propias representaciones culturales (Colegio de Bachilleres, 1993: 6).

El perfil del alumno, es decir, las características que desarrollaría como producto de su formación le permitirían: Aplicar en su vida cotidiana los conocimientos de las diferentes disciplinas en la resolución de problemas; comprender y asumir una actitud propositiva ante la vida como individuo y ser social; desarrollar los procesos lógicos que le permitan explicar los diversos fenómenos naturales y sociales de su entorno; analizar

los fenómenos sociales; acceder eficientemente al lenguaje oral y escrito; interpretar de manera reflexiva y crítica el quehacer científico; valorar nuevas formas de comunicación; conocer disciplinas particulares que lo orienten a estudios superiores; tener un conocimiento interdisciplinario.

El currículo se compuso de dos elementos fundamentales: a) Las llamadas competencias del bachiller, que se refieren al conjunto de capacidades que se espera el joven sea capaz de desarrollar en los distintos ámbitos de la vida académica, social, productiva y personal, como resultado de la educación en el nivel. B) La estructura curricular, definida por las áreas de formación Básica (campos de conocimiento matemático, ciencias naturales, histórico social y lenguaje y comunicación), Específica (núcleos de cultura general, regional y de definición vocacional), y para el Trabajo (núcleos de sustento general y capacitación para el trabajo).

El Currículo Marco entró en vigor para el Colegio de Bachilleres de Baja California en 1993. Para 1997 dicho currículo sufrió modificaciones para adecuarse al del Bachillerato General, mejor conocido como Currículo Básico. Aunque el modelo general prevaleció, los cambios más importantes fueron la sustitución de “competencias” por el de conocimientos y desarrollo de habilidades y actitudes, además de tomar como ejes educativos las recomendaciones de la UNESCO (1996) de educar para la vida, bajo los siguientes pilares: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser, aprender a innovar (Dirección General del Bachillerato,( s.f.: 2).

Con la introducción del nuevo currículo formal al Colegio, y concretamente al de Ensenada, de pronto los profesores nos encontramos con un nuevo discurso educativo, muy diferente al de la tecnología educativa. En los cursos de formación docente, intensos

y permanentes en los periodos intersemestrales, se destacaba ahora el interés por brindar una educación integral que trascendiera la transmisión de conocimientos e hiciera partícipes activos del proceso educativo a los protagonistas principales: el educando y el profesor. Es decir, ahora los profesores tendríamos mayor decisión dentro de la educación y a los alumnos los deberíamos ver como sujetos activos y no como objetos del conocimiento.

Fue difícil para muchos de nosotros ese cambio radical; asumir el nuevo discurso, lejano a nuestro acontecer cotidiano: Conceptos ajenos como didáctica crítica, aprendizaje significativo, evaluación integral, sujeto de aprendizaje, interacción maestro alumno; autores desconocidos para la mayoría de los docentes como Piaget, Rogers, Morán Oviedo, Díaz Barriga, etcétera, etcétera.

Sin embargo, como veremos en las representaciones de los estudiantes sobre la escuela, el currículo actual presenta fuertes inconsistencias; por ejemplo, los contenidos en los programas de estudio todavía son largos índices de temas que el profesor expone y el alumno memoriza. Las viejas prácticas siguen presente en todos los espacios y agentes educativos. Aún prevalece un marcado autoritarismo hacia los alumnos que además siguen sin voz, en una abierta contradicción con el espíritu del currículo actual.

#### **1.4. Los profesores del Colegio**

A los profesores los podemos encontrar durante los recesos entre clase y clase platicando en la sala de maestros; su promedio de edad anda en los 43 años. Visten en forma sencilla e informal. En el trato con los alumnos se percibe cierta formalidad y lejanía. A los alumnos no se les permite entrar a la sala de maestros; cuando lo hacen, piden permiso y únicamente lo hacen para preguntar por alguien o resolver algún asunto con un profesor.

La planta docente es muy estable y más de la mitad que la integra tiene 15 o más años de antigüedad, por ello la mayoría ha vivido y conoce el proceso histórico del Colegio.

Los profesores saben que con la separación de la preparatoria de la universidad y la creación del Colegio en 1981, se liquidó a la casi totalidad de la planta docente y muchos de ellos fueron contratados para facilitar la instrumentación de un nuevo modelo educativo de corte conservador y autoritario basado en la tecnología educativa. Los nuevos profesores fueron entrenados por personal externo para poner a funcionar de manera inmediata el modelo académico del Colegio de Bachilleres México. En el ámbito político, ahora las preparatorias fuera de la universidad y sin autonomía, pasaron al control directo del estado y sobre ellas ejerció un control absoluto, incluyendo a los estudiantes y profesores. La planta docente fue maniatada a través de una legislación importada de la UABC y un sindicato débil y controlado.

Este ambiente educativo y laboral que vivieron los profesores en los inicios del Colegio, arraigo un modelo autoritario. Sobre todo si consideramos que el docente es el agente principal de la educación, el eje en el que descansa la actividad concreta de todo el



aparato escolar. La práctica docente contribuye en forma significativa a la socialización y visión del mundo del estudiante (Ornelas, 2000: 108).

En este contexto, los profesores del Colegio, que para el año 2000 eran 91 profesores, el 10 % del total estatal (Colegio de Bachilleres, estadística básica, 2002: 146), han enfrentado diferentes condiciones estructurales que afectan la labor docente:

- a) Institucionales: los profesores se rigen por la normatividad institucional, incluyendo un plan de estudios, calendario escolar, tiempo de clase, asignación de grupos y asignaturas, turnos, reportes académicos, actividades docentes, entre otras actividades. Sin embargo, los docentes no siempre comparten el punto de vista del Colegio; a pesar de las prácticas rutinarias y poco espacio institucional para ejercer sus iniciativas; hay un alto grado de autonomía en cada profesor al momento de cerrar la puerta del salón de clase. A pesar de la relación jerárquica con las autoridades escolares, los profesores individual o colectivamente tienen innumerables medios para resistir: desde la lisonja hasta la presión sindical, la complicidad buscando apoyos mutuos, hasta el enfrentamiento o la indiferencia. Esta resistencia puede ser legítima para evitar el abuso; pero también para evitar cumplir con el trabajo.
- b) Profesionales: En la educación media superior, al igual que en la universitaria, los docentes que son contratados, regularmente cuentan con una profesión (a diferencia del magisterio de la educación básica y media que egresan de una normal con formación pedagógica). Por ello en el Colegio la práctica docente se basa regularmente en conocimientos, destrezas y hábitos adquiridos durante su paso por las aulas y es poco el peso que tienen los cursos de formación

pedagógica que brinda el Colegio en cada periodo intersemestral. En este sentido, su profesión lo hace centrarse principalmente en el *contenido* que debe enseñar, mas que en el *cómo* debe enseñar (pedagogía).

- c) El entorno material es decisivo en la labor docente, empezando por sus condiciones de trabajo. Un diagnóstico que realizó el Sindicato de Profesores del Colegio (2002) destacó los aspectos siguientes: un rezago del Colegio en materia laboral y salarial de su personal académico, frente al nivel básico en la entidad y los niveles de educación media superior federales. El marco jurídico que fue importado de la universidad, le dio un poder casi absoluto a la institución, porque excluyó la negociación bilateral sindicato – colegio, y en forma unilateral éste maneja los aspectos de ingreso, promoción y permanencia de los profesores y al sindicato se le redujo a la lucha de prestaciones laborales. El Colegio desde su creación optó por un modelo económico basado en profesores de asignatura, en detrimento de sus condiciones laborales y profesionalización académica. Para el ingreso, el Colegio utiliza una política discrecional, sin atender muchas veces las necesidades reales de los planteles, provocando una inestabilidad laboral permanente, incertidumbre y desgaste emocional al inicio de cada semestre entre los profesores. La permanencia de los profesores, casi en su totalidad de *asignatura*, esta en función de la antigüedad, la defensa que haga de sus horas, la disponibilidad de horas en el plantel y las relaciones que tenga con la autoridad en turno. (Sindicato de Profesores del Colegio, 2002). Hasta el 2002, no existía un tabulador que permitiera la promoción del personal

académico, generando un desaliento para la profesionalización docente. Aunado a lo anterior, los profesores que tienen como máximo 36 horas a la semana y que representan cerca del 50 % de la planta docente, se les puede asignar un promedio de 9 grupos (45 alumnos en promedio por grupo), hasta cuatro asignaturas diferentes y atender cerca de 400 alumnos por semestre. Las horas de apoyo académico, consistentes en jefaturas de materia, asesorías y otras actividades, se asignan en forma discrecional por la Institución y se consideran horas de “confianza”, que pueden ser otorgadas y retiradas sin previo aviso al personal académico.

En las condiciones materiales descritas, cualquier estrategia didáctica se estrella con la realidad y “no hay más remedio que cumplir con la única vía que conoce el profesor mexicano: hacerse entender, a veces a gritos e imponer el orden y disciplina en el aula” (Ornelas, 2000: 113).

### **1. 5. Los estudiantes del colegio**

Los estudiantes del Colegio en el turno matutino y vespertino son observados en la entrada por un guardia de seguridad. Este revisa someramente que traigan el uniforme reglamentario: pantalón gris y camisa blanca para los hombres; falda a cuadros o pantalón gris y blusa blanca para las mujeres. El reglamento de los alumnos prohíbe a los hombres el uso de aretes, cachuchas, camisetas de tirantes, pantalones anchos o shorts, lentes oscuros; en las mujeres minifaldas, gorras, camisetas impresas, lentes oscuros, pantalones cortos y vestidos, blusas con escote pronunciado y recomienda discreción en el uso del maquillaje y accesorios. Imposible fumar, introducir grabadoras, pararse frente a las ventanas en horas de clase, hacer manifestaciones, proselitismo político o religioso,

entre otras. El día del estudiante se considera laborable, aunque en la práctica ellos se lo toman. Entre sus derechos no se contempla el derecho a tener una organización estudiantil (en una franca violación a lo establecido en el Decreto de Creación del Colegio), o cuando menos una sociedad de alumnos (Colegio de Bachilleres, Reglamento, 2002 a).

Por lo anterior, en los pasillos y salones de clase deambulan jóvenes mayoritariamente adolescentes, uniformados, juguetones algunos, otros tranquilos, siempre vigilados por el policía de la puerta, prefectos, autoridades o profesores. La cafetería, los pasillos y canchas son sus centros de reunión, un mundo apartado de los adultos. En los muros de la escuela no se aprecian símbolos que denoten algún movimiento cultural o político estudiantil, salvo en el pasillo del edificio principal se observa el periódico mural elaborado por los alumnos; pero siempre coordinado por los profesores.

Veamos las estadísticas de los estudiantes. Para el año 2000 existía una población de 2,351 alumnos inscritos en el Plantel Ensenada, representando un 16 % de la población total de la Institución que para ese tiempo era de 18, 102 alumnos en todo el Estado distribuida en trece planteles oficiales. Era muy similar el número de jóvenes que estudiaban en el turno matutino y vespertino. Para ese año, los alumnos de nuevo ingreso fueron 784 (quedando fuera alrededor del 40 % de la demanda por falta de cupo), se distribuyeron en 16 grupos de primer semestre, con un promedio de 45 alumnos por grupo. Los estudiantes que egresaron ese año fueron 614 alumnos, registrando una eficiencia terminal del 55 % (Colegio de Bachilleres, Estadística Básica, 2002 b)

Las características de los estudiantes eran: sus rangos de edad oscilaban entre los 14 y 16 años; cerca del 54 % eran mujeres y menos del 1 % eran casados; el 75 % venía de la secundaria general y un 22 % de una técnica; el 90 % provenía de una escuela pública; un 32 % traía un promedio de secundaria de 7 a 8, el 44 % de 8 a 9 y el 20 % de 9 a 10. El nivel de estudios de la madre era el 21 % con primaria completa, el 15 % con secundaria y el 7 % con licenciatura; el 62 % de los estudiantes era mantenido por el padre y cerca del 11 % de los estudiantes trabajaba (Ceneval, 2000).

Los estudiantes del Colegio procedían mayoritariamente de los sectores de clase media, ya que el salario promedio familiar se estimaba en cerca de 4,500 pesos. Para ese año el ingreso de las familias oscilaba entre 2 y 5 salarios mínimos. La ocupación del padre: el 14 % era comerciante, 10 % directivo, 9% trabajaba en un oficio o por su cuenta, el 8 % empleado en el ámbito profesional, 7 % trabajador en servicios personales, 7 % ejercía su profesión por su cuenta, 6 % estaba dedicado a la pesca, otro 6 % a la construcción, 5 % era obrero y el 3 % estaba jubilado. Por su parte, el 44 % de las madres se dedicaba a las labores del hogar, el 20 % eran empleadas, 7 % comerciantes, 4 % directivas, 4 % obreras y 2 % jubiladas (Ceneval, 2000).

Los principales indicadores del sistema educativo mexicano reportan para el año 2000 las cifras siguientes: el 2.3 % y 9.3 % de índices de deserción en primaria y secundaria respectivamente; una reprobación del 6.8 % en primaria y del 21.8 % en secundaria; una eficiencia terminal del 83.9 % en primaria y 73.4 % en secundaria.

En el nivel medio superior es donde se hacen más evidentes las carencias del sistema educativo: más del 50 % de los jóvenes entre 16 y 18 años dejan de estudiar y de

los que se inscriben, 17.2 % deserta, 41 % reprueba y sólo el 58 % termina (Aguayo, 2000: 94-97).

Esta realidad nacional es muy cercana a Colegio, ya que un estudio local de esa misma fecha reporta los siguientes indicadores: el 36% de deserción, el 44% de reprobación y el 55% de eficiencia terminal (Álvarez, et al., 2000).

En una investigación que actualmente se realiza (Álvarez, et al., 2003) para conocer la trayectoria escolar de los estudiantes en su tránsito por la escuela, efectuada a la generación del ciclo escolar 2000 – 2, presentó el siguiente comportamiento de sus indicadores principales (ver tabla **3.1**):

1.- La **continuidad** de la generación, es decir, el ritmo normal de estudio, presenta un fuerte descenso en los dos primeros semestres (87 % y 66%), particularmente en el segundo; estabilizándose a partir del tercero, donde cerca del 60 % de la generación inicial se inscribe al semestre que le corresponde. En esa continuidad los alumnos (regulares) que no adeudan materias aumentan y se consolidan conforme transcurren los semestres. Así durante el primer semestre los alumnos regulares representaban el 75 %, y para el cuarto eran el 90 %. De acuerdo a lo anterior, se puede señalar que la continuidad de la generación presenta obstáculos en los dos primeros semestres y se estabiliza a partir del tercero. Paralelo al proceso de estabilización se consolidan, a partir del tercer semestre, los alumnos que transitan sin reprobar asignaturas.

2.- La **eficiencia** escolar de la generación, entendida como la aprobación ordinaria de los diferentes exámenes de las asignaturas en cada semestre, es baja en los dos primeros semestres (46 y 44 % respectivamente); pero aumenta sensiblemente y se consolida a partir del tercer semestre con el 66 % y en el cuarto con el 79 %. Ello indica

que la mayoría de los alumnos que permanecen en el Colegio a partir del tercer semestre busca transitar como alumno regular, obteniendo mayores logros cada semestre.

3.- La **reprobación** escolar de la generación, entendida como la presentación de exámenes de regularización o título, es alta en primer semestre porque el 42 % de los alumnos realizó este tipo de exámenes; para el segundo semestre bajó a un 33 %; el tercero a un 31 % y en cuarto pasó a un 20 % de la población estudiantil. Por lo anterior, se puede señalar que la reprobación hace crisis en el primer semestre, y a partir del segundo los estudiantes reprueban menos y, para cuarto semestre, la reprobación alcanza solamente a un 20 % de la cohorte que permanece en la escuela.

4.- El **rendimiento** escolar de la generación, entendido como el promedio de calificaciones obtenido en las diferentes asignaturas de la materias por semestre, es muy similar a la media institucional (7.5), ya que alrededor del 70 % de los estudiantes obtiene calificaciones en el rango de 7 a 8.9; un 17 % obtiene calificaciones altas (de 9 a 10) y el resto (13 %) saca calificaciones de 6 o menores. El comportamiento del rendimiento en la generación, parece indicar que al grueso de la población le preocupa más sobrevivir a la escuela pasando las materias que las calificaciones altas.

5.- El **rezago** escolar de la generación, es decir, alumnos que se inscriben en semestres anteriores, no es significativo ya que apenas representa cerca del 2 % de la cohorte. Esto indica que la mayoría de los alumnos reprobados, no tiende a permanecer en el Colegio, busca otras opciones educativas o es posible que abandone los estudios para incorporarse al campo laboral.

6.- Las **asignaturas con mayor reprobación** para la generación, considerando como indicador el total de exámenes de regularización que presentan cada semestre son:

En primer semestre: Química (24 %), Matemáticas (20 %) y Taller de Lectura (14 %); en segundo semestre, Química II (22 %), Matemáticas II (21 %) y Taller de Lectura (14%); para tercer semestre, Matemáticas III (24 %, Biología I (16 %) y Literatura (13 %); en cuarto semestre, Biología II (26 %), Matemáticas IV (16 %) y Ecología (12 %). A nivel Institucional, las materias que más reprobaron los alumnos (generación 2001-1) fueron: primer semestre: Matemáticas, Informática y Química; para el segundo semestre, Física, Química y Matemáticas; en tercer semestre, Biología, Matemáticas y Filosofía; en cuarto semestre, Matemáticas, Biología y Ecología. Por lo anterior, se puede señalar que a nivel Colegio y Plantel las materias con mayor dificultad para los estudiantes de primero a cuarto semestre son la Química, Matemáticas, Biología y Ecología. Particularmente en el Plantel Ensenada durante primero y segundo semestre se les dificulta Taller de Lectura (quinto lugar de reprobación a nivel Institucional) y en tercer semestre, Literatura (sexto lugar de reprobación a nivel institucional). Para la generación de estudio, la Informática, la Física y Filosofía no presentaron altos índices de reprobación, como sucedió a nivel Institucional.

7.- La **permanencia** de la generación, referida a los alumnos que siguen en el Colegio de manera continua o discontinua, sufre una baja considerable en el primer (87 %), pero principalmente en el segundo semestre con un 68 %. A partir del tercer semestre se estabiliza con cerca de un 65 % de la cohorte original. Ello indica que los dos primeros semestres son claves para tomar medidas que permitan retener a la mayor cantidad de estudiantes.

8.- La **deserción** de la generación, es decir todo aquel alumno que abandona la escuela por causas diversas (académicas, socioeconómicas, personales). Ingresaron 785



estudiantes y para finales del cuarto semestre se estima que el 36 % (284 alumnos) abandonaron la escuela. La deserción durante los dos primeros semestres alcanza los puntos críticos con el 31 % acumulado de la población inscrita en la generación (244 alumnos). A partir del tercer semestre baja la deserción considerablemente y parece estabilizarse en cerca del 36 % de la cohorte. De acuerdo con esta tendencia, se puede señalar que en los dos primeros semestres ocurre el grueso de la deserción y en los semestres restantes se estabiliza con bajas mínimas.

9.- La *tasa de transición* de la generación, entendida como el paso continuo de los estudiantes de un semestre a otro ya sea en forma regular o irregular, manifiesta un agudo descenso durante el primero (85 %) y segundo semestre (75 %). Se estabiliza a partir del tercer semestre con tasas de transición superiores al 95 %. A nivel Institucional la tendencia es parecida; pero con tasas superiores en los primeros semestres, posiblemente influidas por la inscripción de alumnos repetidores o de aquéllos que provienen de escuelas particulares.

10.- La *eficiencia terminal* de la generación, referida al número de alumnos que logra concluir de manera continua su bachillerato, de acuerdo al comportamiento de la generación hasta el cuarto semestre, se puede estimar en un 55 % (similar a la Institucional), esto tomando como base a los 436 alumnos que transitan en las topologías del 1 al 6 (continuos ordinarios y no ordinarios). Son cerca de 64 alumnos el resto de la generación que transita como irregulares. Por ello es posible pronosticar que de la generación total (785 alumnos), cerca de 500 estudiantes se graduarán (el 63 %); pero únicamente el 55 % (436 alumnos) lo hará dentro de su ciclo correspondiente.

Indicadores	Semestres								
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	
1. Continuidad	Al. regulares	511	74	447	85	410	84	436	90
	Al. Irregulares	177	26	73	15	75	16	45	10
	subtotal	688	100	520	100	485	100	481	100
2. Eficiencia		365	46	294	44	332	66	382	79
3. Reprobación		323	42	226	33	153	31	99	20
4. Rendimiento	Alto(9-10)	160	23	61	11	106	20	73	14
	Medio(7-8.9)	473	68	460	84	320	62	395	78
	Bajo(6-6.9)	55	7	20	3	53	10	4	1
	Promedio	7.7		8.0		8.0		8.2	
5. Rezago		n.d.		21	2	27	3	20	2 *
6. Asignaturas con mayor Reprobación	Quim.I	24		Quim.II	22	Mat.III	24	Bio.II	26
	Mat.I	20		Mat.II	21	Biol.I	16	Mat.IV	16
	Tall.I	14		Tall.II	14	Lit.	13	Ecol.	12
7. Permanencia		688	87	541	68	512	65	501	63 *
8. Deserción acumulada		97	12	244	31	273	34	284	36 *
9. Tasa de transición		785	85	688	75	501	96	483	99 *
10. Eficiencia terminal								55 *	
Total		785	100	541	68	512	65	501	64

\*.-Cifras estimadas

**Tabla 3.1.** Trayectorias Escolares Generación 2000-2, Plantel Ensenada. Indicadores Educativos Básicos (Álvarez, et al., 2003).

El panorama anterior, señala claramente que los estudiantes que permanecen a partir del tercer semestre han logrado enfrentar el ritmo escolar de la preparatoria y además ya conocen los mecanismos de supervivencia académica. Los alumnos han cultivado un habitus escolar del Colegio que les permite generar esquemas de pensamiento y acción. Por ello consideramos fundamental trabajar con las representaciones de los estudiantes que cursan el sexto semestre del bachillerato.

## CAPITULO IV. LAS REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES

### 1. La escuela, una representación general

Se ha señalado, como hipótesis central de trabajo que las representaciones de los estudiantes del Colegio de Bachilleres, plantel Ensenada, responden en gran medida a los factores estructurales del contexto social (campo) y a la subjetividad del estudiante (habitus), cuya síntesis particular y colectiva dan al estudiante una percepción específica sobre la escuela (representaciones).

En el presente capítulo se verá que por el origen social de los estudiantes, principalmente de la clase media, sus vínculos familiares, económicos y culturales, éstos perciben predominantemente la educación, la escuela *como un medio de ascenso social, mas que un interés por la formación cultural*. El habitus de clase inscribe a los estudiantes en una estructura profunda de pensamiento y acción, donde el *capital simbólico* de la adhesión al mito del prestigio y el ascenso social gracias a la escuela prevalece. Dicho mito se traduce en la expectativa de un puesto laboral y social en función del título y es muy fuerte entre las clases populares (Bourdieu, 1990).

En las voces múltiples de los estudiantes se encuentran formas discursivas recurrentes que expresan una representación dominante de la escuela, muy cercana al modelo de la escuela tradicional con orígenes en el siglo XVII, caracterizada por Palacios (1984): Tradicional, con alto grado de autoritarismo cotidiano, dentro y fuera del aula, alumno sin voz; verbalismo, exposición del profesor, dueño del conocimiento dado y estático; enciclopedismo, grandes cantidades de conocimiento a memorizar por el alumno.

Por lo anterior, no se presenta una ruptura sustancial en ese tránsito que se da entre la escuela secundaria, caracterizada por su alto grado de formalismo, verbalismo y

autoritarismo (Cerda, 1992: 10), y el bachillerato. En la investigación se encontró que prevalecen en las prácticas de los estudiantes una disciplina de sobrevivencia, una pasividad y dependencia hacia el profesor, y un aprendizaje memorístico (estudiar para el examen). Este conjunto de practicas se da entre los estudiantes como una estrategia para mantenerse en la escuela que le permita alcanzar sus metas o fines: movilidad social, prestigio social, entrar a la universidad.

En este marco, se puede señalar que el habitus escolar que trae el estudiante desde la primaria y secundaria, se fortalece en el bachillerato, generando estrategias y prácticas de los estudiantes que les permita mantenerse en el campo escolar, acorde con el capital simbólico de movilidad y prestigio social que le confieren a la escuela. Dentro de esas estrategias está el aceptar, en algunas ocasiones de forma crítica, la violencia simbólica generada por la institución.

### **1.1. La escuela**

Las representaciones de los estudiantes sobre la escuela responden a su habitus de clase media; éstas son predominantemente utilitarias con fines de credencialización. En su discurso, la escuela es vista como un medio (*un escalón, una escalera*) de movilidad social y para acceder a la universidad. La formación cultural, si bien la mencionan, no es relevante. La escuela ideal la perciben en la calidad de infraestructura y buenos profesores, cuestionando en ocasiones el modelo pedagógico.

***Opinión de la escuela:*** La escuela es percibida por los alumnos como la institución formal dedicada a la enseñanza y educación de la sociedad [aparato ideológico]; en ella ven también un medio de convivencia, formación, diversión y rutina. La percepción dominante en el discurso estudiantil sobre la escuela se podría resumir en

lo siguiente: escuela- educación – movilidad social, como se verá en sus razones para estudiar, utilidad de la escuela y aspiraciones. Cabe destacar que en las representaciones estudiantiles sobre la escuela fue usual encontrar posiciones que ven como algo natural lo relativo a su finalidad, autoridad, interacción y currículo. Pocas veces el discurso estudiantil cuestionó de fondo a la escuela y planteó alternativas diferentes. Con ello se podría señalar que en las representaciones estudiantiles sobre la escuela, se evidencia una fuerte interrelación entre hábitos de clase y sus percepciones de la escuela en busca del prestigio social y las prácticas y estrategias escolares para lograrlo.

Iniciemos escuchando la voz de los estudiantes, en torno a la opinión que tienen sobre la escuela. Recordemos que la escuela es un aparato ideológico que produce sujetos sociales, genera hábitos e inculca parte de los social.

La escuela vista como aparato ideológico: es la institución donde se imparte la enseñanza y educación para el bienestar de las personas, es el segundo hogar, dice Alan:

La escuela es el recurso principal y necesario en esta vida, es donde se *imparte la enseñanza* y la *educación* para el *bienestar* de la gente que se ha fijado una meta. La escuela es el lugar donde he pasado la mayor parte del tiempo, es como un *segundo hogar...*

(Alan, cuestionario 9, en lo sucesivo: Alan, C9: 162; cursivas añadidas)

La escuela vista como formadora de hábitos, según Luisa y Ángel:

Pienso que es una institución muy importante, donde desde pequeños aprendemos a *convivir* con diferentes personas, nos *desarrollamos* y proyectamos nuestra *personalidad* como alumnos, compañeros y amigos...

(Luisa, cuestionario 8, en lo sucesivo: Luisa, C8: 160; cursivas añadidas)

Para mí es buena, pues tiene de *todo un poco*: si vas a estudiar, estudias; si vas a pasearte o divertirme, también...

(Ángel, cuestionario 10, en lo sucesivo: Ángel, C10:163; cursivas añadidas)

Para los estudiantes, la representación de la escuela también puede ser aburrida y rutinaria en su forma de comportarse cotidianamente, donde persisten los rasgos de la escuela tradicional (Palacios, 1984), en ocasiones el arbitrario cultural y la violencia simbólica son cuestionados, como lo manifiesta la voz de Karla:

A veces me siento sin ganas de ir a la escuela, me gusta; pero me aburre la *rutina* y esta escuela no sale de lo mismo: *estar sentado, oír al maestro y apuntar...*

(Karla, cuestionario 1, en lo sucesivo: Karla, C1: 143; cursivas añadidas)

**Razones para estudiar:** La movilidad y status social es la razón más importante que tienen los estudiantes para asistir a la escuela, para seguir estudiando. En los jóvenes de bachillerato la escuela todavía es una vía (*escalón*) fundamental para acceder a mejores condiciones laborales, de ingresos y con ello mejorar su posición social. Esta percepción de ascenso social mediante la educación es la más destacada dentro del discurso de los estudiantes, como se aprecia en el análisis de los cuestionarios sobre el tema. Así, en los cuestionarios 1, 2, 3, 4, 5 y 6 (en lo sucesivo C1, C2, etc.) la movilidad social es la razón principal para estudiar (ver **anexo 6**: 165).

Las percepciones de los estudiantes reflejan su posición en el campo. En la siguiente representación de Karla vemos como un habitus de clase se evidencia en sus expectativas de la escuela: ser profesionista (capital simbólico), comodidades (capital económico) y saber cosas (cultural) :

Deseo *superarme* y es la manera más factible de hacerlo... Los tiempos actuales exigen que las mujeres se preparen... Si llego a ser una *profesionista* tendré mayor oportunidad de *vivir con comodidades*...Tengo metas muy ambiciosas y la escuela es tan solo un *escalón* para poder lograrlas...Además me gusta *saber cosas* y estar con gente de mi edad.

(Karla, C1: 141; cursivas añadidas)

Los estudiantes además de ver a la escuela como un medio (*escalera*) para ascender en su posición social, ven a la preparatoria como un paso intermedio y obligado

para acceder a una carrera, meta para la mayoría que logró llegar a los dos últimos semestres del bachillerato:

Quiero seguir una *carrera*, la *escuela es como una escalera* que vas subiendo, ocupa el primer lugar de mis prioridades...La escuela sirve mas que nada para abrirse paso en la vida. Es como la cimentación de una empresa o construcción, tiene que tener las bases sólidas y bien puestas para que no vaya a falsear y se derrumbe. La escuela nos da la *base para la formación de una carrera*.

(Rubén, cuestionario 4, en lo sucesivo: Rubén, C4:150; cursivas añadidas)

Dentro de sus razones para estudiar, la formación personal y el conocimiento están presentes (capital cultural); pero no como una prioridad, acaso como un ingrediente más en ese paquete llamado escuela. El prestigio del título escolar le confiere un poderoso capital simbólico a la escuela y las clases medias le dan un equivalente casi automático a la formula señalada por Bourdieu (1990) de capital escolar = capital económico, como se aprecia en los cuestionarios: C1, C3, C5 y C6 (ver **anexo 6**: 165).

Así lo manifiesta Mariela:

Estoy en la escuela por gusto, además me da *prestigio* y también para poder ingresar a la universidad o la normal; poder *trabajar y ganar dinero*, comprarme una casa, un carro y viajar. La escuela es una prioridad importante porque además de darnos *conocimientos*, nos ayuda a capacitarnos para el trabajo y para todas las áreas de nuestra vida; también para lograr nuestro desarrollo como personas y profesionales...

(Mariela, cuestionario 6, en lo sucesivo: Mariela, C6:155; cursivas añadidas)

La escuela como juego y convivencia, es una representación que está considerada entre los jóvenes como razón para estudiar; pero sin ser relevante, como suponen las representaciones dominantes que se tienen de los jóvenes estudiantes en las universidades (Merino, 1990; Guzmán, 1994). La escuela como juego y convivencia es referida en los cuestionarios C1, C3 y C10 (ver **anexo 6**:165 ). Veamos lo que dice Ángela:

Voy a la escuela porque quisiera entrar a la universidad y prepararme, también para *divertirme y conocer otras personas*...

(Ángel, C10: 155; cursivas añadidas)

Por último, en la etapa tardía del adolescente, cuando éste cursa los últimos semestres de bachillerato, regularmente acude a la escuela por convicción personal y es poco frecuente que lo haga por imposición de sus padres. Ello indica que el habitus de clase y escolar están presentes como una estructura social internalizada. Al respecto, únicamente un alumno hace referencia al tema como una razón cultural más para asistir a la escuela:

En primer lugar porque tus *padres siempre te lo han impuesto* y se vuelve como un deber asistir a la escuela para que te sigas preparando y poder trabajar en lo que te gusta. En segundo porque quiero demostrarme que puedo terminar la preparatoria y seguir adelante, también para no defraudar a mis padres porque ellos sostienen mis colegiaturas...

(Luisa, C8:159; cursivas añadidas)

**Utilidad de la escuela:** La perspectiva utilitaria que tienen los estudiantes sobre la escuela se perfila en forma muy clara cuando se les pregunta sobre este aspecto. Para la mayoría de los entrevistados la escuela sirve para prepararse y ser alguien. Es decir, subyace la percepción de que al esfuerzo de preparación, de formación cultural, debe corresponder una movilidad social, como se desprende de la clasificación y categorización de los cuestionarios: C1, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10 (ver **anexo 6:168**). La escuela forma parte de las estrategias de los sectores de clase media para mejorar su posición en los diferentes campos culturales; su origen de clase y habitus familiar le han inclucado que su posición en la sociedad depende de la cantidad y peso de capitales que posea. En este sentido la escuela se convierte en el medio legítimo para lograrlo y triunfar. Al respecto un estudiante escribió:



La escuela es la institución que le permite al ser humano *prepararse* para enfrentar al mundo y *triunfar*; te proporciona las herramientas para *superarte y ser alguien* de provecho.

(Alfonso, cuestionario 5, en lo sucesivo: Alfonso, C5: 154; cursivas añadidas)

Para Vianey, la utilidad de la escuela es para que algunos jóvenes pierdan su tiempo haciendo que estudian y gastando el poco dinero que les dan sus padres; pero al final acepta, con sus palabras, a la escuela como un aparato ideológico especializado para transmitir la cultura de generación en generación. La simulación, la voz de muchos estudiantes frente a la escuela, puede recuperarse en lo que dice esta estudiante sobre el tema:

Para que muchos vengan a *perder el tiempo*... Dicen que estudian pero no aclaran que las mejores materias del mundo: fumar, inventar cuentos a los maestros, graduarse con promedio de 6.2, con 8 materias de regularización y cuatro títulos. También sirve para que vengan a *gastar el dinero de papi*, o el poco dinero que con esfuerzo su padre lo gana para que el niño pueda ir a perder el tiempo. Pero aunque a cada cual le sirva para lo que quiera, nadie puede negar para lo que fue hecha: *educar futuros forjadores* de México; para transmitir conocimientos de maestro-alumno, para ser los entrenadores de cachorros y luego lanzarlos a la pelea del mundo real...

(Vianey, cuestionario 2, en lo sucesivo: Vianey, C2:146; cursivas añadidas)

La escuela también sirve para alargar la moratoria social, evitar el trabajo, como lo señala Ángel:

Si no hubiera escuela todo el día la pasarías aburrido o *trabajando*, en cambio así te la pasas todo el día en ella y te diviertes...

(Ángel C10:146; cursivas añadidas)

La escuela, pese al arbitrario cultural y violencia simbólica que ejerce para transmitir la ideología dominante, también genera voces y prácticas transformadoras de la sociedad, como lo indica David cuando responde a la utilidad de la escuela:

Para aprender y poder tener armas para *atacar y acabar con el dragón* [sociedad] y demostrar que cada cual es el número uno...

(David, cuestionario 3, en lo sucesivo: David, C3:164; cursivas añadidas)

**Aspiraciones:** En esa percepción utilitaria de la educación como vía para la movilidad social, la universidad se convierte en una de las metas principales. Así las representaciones dominantes sobre las aspiraciones de los estudiantes de bachillerato son entrar al nivel superior y concluir una carrera, para ser alguien y triunfar en la vida. Los estudiantes piensan que la educación puede brindarles un futuro más fácil.

Tengo todas las esperanzas puestas en la escuela... *terminar una carrera* y seguir preparándome porque la competencia por los empleos es cada vez mayor...

(Karla, C1: 141; cursivas añadidas)

La escuela es la única institución que nos ayuda a lograr nuestros objetivos como personas; nos da las armas con las que podemos pelear contra el mundo; con las que podemos *triunfar*...

(Alfonso, C5:152; cursivas añadidas)

El habitus de clase hace que los estudiantes se mantengan en el campo escolar a pesar de las dificultades que implica: Tener un futuro más fácil, por eso vale la pena el esfuerzo. La voz estudiantil sobre el peso de la escuela en la vida cotidiana también se manifiesta:

Antes no me gustaba (estudiar) porque se me hacía que era algo que no iba a necesitar; hay veces que te sientes muy presionado por tantos trabajos y te dan ganas de *dejarlo todo*; pero reaccionas y todo vuelve a la normalidad... Tener un *futuro un poco más fácil*...

(Katerina, cuestionario 7, en lo sucesivo: Katerina, C7:157; cursivas añadidas)

**Relación con vida diaria:** dos percepciones: la dominante sostiene que sí existe una fuerte relación entre escuela y vida cotidiana, como se aprecia en los cuestionarios: C2, C4, C5, C6, C7, C8, y otra señala que son mundos separados, cuestionarios C1 y C3 (ver **anexo 6:168**). Ello destaca el enorme peso que significa el campo cultural escolar dentro de los otros campos culturales en los que se ubica el estudiante. La percepción del

estudiante es que mediante la escuela puede adquirir el capital cultural y simbólico que necesita para orientarse y posicionarse en su vida presente y futura.

La escuela en íntima relación con el presente y futuro; con la vida diaria por ello es parte de la rutina:

La relación que tiene la escuela con mi vida es verdaderamente grande, ya que la escuela me proporciona los conocimientos que necesito para poder llevar las actividades de mi vida diaria con mayor facilidad; también me proporciona una seguridad que en la secundaria no tenía. Pero lo que me ha dado la escuela no es nada comparado con *lo que viene* para mí cuando ingrese a la universidad...

(Alfonso, C5:154; cursivas añadidas)

Tiene mucha relación, desde el kinder es levantarse temprano, bañarse. De la secundaria en adelante es la misma rutina. Once años yendo a la escuela, a veces pienso que he pasado mas tiempo en la escuela que en mi casa, por eso la escuela es parte de mi vida diaria...

(Luisa, C8:160; cursivas añadidas)

La escuela es un espacio más libre, con mayor flexibilidad que el laboral, se parece mas al juego que al trabajo; pero en ella se realiza, además del juego, una intensa socialización del sujeto:

Yo creo que todavía *no entro a la vida real*, porque *no he tenido necesidad de trabajar* y de responsabilidades mayores... La escuela es la única actividad que realizo a diario, es el principal *contacto que tengo con las personas*, algunas cosas que me ha enseñado la escuela son de *utilidad para la vida diaria*...

(Karla, C1: 143; cursivas añadidas)

***Escuela ideal:*** Las representaciones de los estudiantes sobre una escuela ideal aluden a aquélla que tenga buenos maestros (accesibles, preparados, que motiven); alumnos estudiosos y una infraestructura de calidad que propicie un mejor aprendizaje. En este sentido, la percepción mas destacada es aquella donde se aspira a una mayor calidad de los docentes, como señalan los cuestionarios: C3, C4, C5, C7 y C9; una

mejor infraestructura C3, C6, C8 y C 9; alumnos estudiosos C4 y C7; hasta una percepción de cambio estructural C1 (ver **anexo 6:168** ).

De acuerdo a lo anterior, la mayoría de las representaciones de los estudiantes se enmarcan dentro del arbitrario cultural que les impone la escuela y únicamente desearían mejorar en aquellos aspectos inmediatos que ellos sienten más deficientes: Profesores, infraestructura e incluso los mismos alumnos:

Dos *maestros excelentes* y de sangre liviana para cada materia, Internet, baños impecables, un reglamento hecho basándose en opiniones y acuerdos entre alumnos y trabajadores de la institución. Canchas en buenas condiciones, una cafetería con mejor surtido de productos y precios más bajos, material de trabajo para cada materia, una enfermera para cada turno que mantenga abierto mientras llegan los doctores al horario que tienen bien marcado...

(David, C3:150; cursivas añadidas)

Una escuela con muy *buenos maestros y alumnos*. Que los maestros no regalaran las calificaciones, que fueran un poquito más duros con los alumnos que no ponen de su parte para sacar buenas calificaciones; que enseñaran más y que pusieran mas de su parte para que a los alumnos les interesara la escuela y contaran con el material necesario para realizar los diferentes trabajos...

(Katerina, C7: 158; cursivas añadidas)

Mi modelo de escuela ideal es aquella que porte su uniforme como debe ser, que tuviese una biblioteca grande y con una extensa variedad de libros y computadoras en red; que tuviera una bonita cancha y sobre todo que tenga unos sanitarios en buen estado...

(Luisa, C8: 160; cursivas añadidas).

Karla destacó de entre sus compañeros por responder a las preguntas del cuestionario en forma amplia, y casi siempre desde una posición crítica. Ello se puede apreciar en la siguiente percepción sobre su escuela ideal, donde trasciende el modelo pedagógico actual y plantea cambios estructurales en las formas de enseñanza, evaluación, organización escolar, plan de estudios y aumentos presupuestales:

Una escuela *estricta*, que te enseñaran las cosas hasta que te las aprendieras, *dinámica*, que cambiara las formas de *evaluación*, que ya no fuera el famoso examen del mes, que te motive a superarte... Que en los salones se hiciera una *selección* de alumnos que aprendieran igual y que tuvieran los mismos conocimientos... Con clases *especializadas* dedicadas a la motivación, autoestima, superación personal, educación sexual y después acudir a las clases normales en donde aprendiéramos mejor porque ya íbamos a estar con nosotros mismos... *Reducir* el numero de alumnos por grupo, es mejor tener 20 que aprendan por completo, que tener 50 aprendiendo a medias; que aumentara el *presupuesto* y en nivel de *aprendizaje*, que a final de cuentas es el propósito de la escuela.

(Karla, C1: 143; cursivas añadidas)

En resumen, las representaciones que de la escuela tienen los estudiantes del Colegio de Bachilleres, plantel Ensenada son: en lo general una visión utilitaria de la escuela como medio para la movilidad y status social; representaciones que responden a su habitus de clase media. En lo particular, la escuela es percibida como una institución donde se imparte enseñanza y educación, además es un espacio de convivencia, diversión, formación y rutinas. Las *razones* para estudiar son lograr una mejor posición social y acceder a la educación superior, en menor medida por el juego, convivencia e imposición de los padres. La escuela *sirve* para prepararse y ser alguien, para evitar el trabajo y en ocasiones perder el tiempo. Las *aspiraciones* se centran en ingresar a la universidad, concluir una carrera, triunfar en la vida y tener un futuro más fácil. La escuela tiene gran *relación* con el presente y futuro, con la rutina de la vida diaria; pocos estudiantes sostienen que son dos mundos diferentes. La escuela *ideal* es aquella donde existan buenos profesores (profesionales, accesibles), infraestructura de calidad y alumnos con ganas de estudiar.

Entre las representaciones de los estudiantes sobre la escuela a través de sus conceptos nativos destacan: la escuela como escalera, ser alguien, triunfar, preparación, convivencia, diversión, rutina, evita el trabajo, dos mundos diferentes (ver **anexo 8:170** ).

## 1.2. Los profesores

Como se vio en el apartado correspondiente, el profesor es el agente principal de la educación; es el eje en el que descansa la actividad práctica de todo el aparato escolar. Es el encargado de transmitir la ideología dominante, el arbitrario cultural que opera a través de una violencia simbólica generada por directivos y docentes en la escuela. El plan de estudios, el libro de texto son insustanciales sin la participación del profesor como mediador del proceso educativo. Por ello su *práctica docente influye de manera notable en la formación del habitus y representaciones estudiantiles*.

En efecto, como se vio en el apartado correspondiente, los profesores han enfrentado en sus relaciones sociales dentro del Colegio y plantel, diferentes factores políticos, institucionales, materiales, laborales y profesionales, que han afectado la producción y reproducción del conocimiento en el plantel y consolidado un modelo pedagógico predominante de una escuela con fuertes rasgos tradicionales y autoritarios (en su expresión social concreta).

Desde una perspectiva histórica, el profesor del Colegio fue el encargado de poner en práctica el currículo inspirado en la tecnología educativa (tradicional, autoritaria), con la finalidad de desarticular la escuela activa y crítica que prevalecía hasta los ochentas. En esa primera etapa, su práctica docente fue clave para arraigar en la mente de los alumnos un habitus y representaciones cercanas a una escuela tradicional y autoritaria, cuya inercia permanece hasta la actualidad, a pesar de las reformas efectuadas en los noventa, cuyo propósito era establecer un currículo de escuela activa.

Dicha situación, como lo demostró Ornelas (2000), no es privativa del Colegio, la escuela tradicional y el autoritarismo está presente en la escuela pública mexicana. La

importancia de esta investigación es que se pone de manifiesto gracias a las voces de los estudiantes.

En este contexto, como se verá enseguida, entre los estudiantes del plantel predominan las representaciones del profesor y su práctica docente cercanas al del papel que juega en la escuela tradicional: Personifica el orden, la autoridad y el conocimiento. Es poco frecuente que los estudiantes vean al profesor como un facilitador del aprendizaje, de acuerdo a lo establecido por el currículo.

Las representaciones que los estudiantes tienen de la mayoría de los profesores se sintetizan en: que prevalece un método de enseñanza principalmente verbalista para transmitir conocimientos; al profesor le preocupa la enseñanza para realizar el examen más que el aprendizaje de la disciplina; controla al grupo mediante prácticas autoritarias; establece una relación formal (distante, impersonal) con el estudiante. Un buen o mal profesor es definido por el alumno en función de lo afectivo y lo pedagógico.

Mediante la voz de los alumnos conozcamos las representaciones concretas que tienen sobre el profesor.

***Método de enseñanza:*** Como se planteó, la práctica docente de los profesores de nivel medio superior y superior se basa en conocimientos, destrezas y hábitos adquiridos en su paso por las aulas. Su profesión los hace centrarse en el contenido que debe enseñar, más que en cómo debe enseñar. A ellos les preocupa que el alumno acumule grandes cantidades de información (enciclopedismo) mas que un aprendizaje significativo. Además, el entorno material de los profesores, los factores de poder y el alto grado de autonomía que goza el profesor al cerrar la puerta del salón de clase; son

elementos que refuerzan una práctica pedagógica con fuertes rasgos tradicionales y autoritarios.

Así lo indican las representaciones predominantes de los estudiantes, cuando señalan que la mayoría de los profesores se basan en un método tradicional, verbalista para enseñar. Es decir, se apoyan fundamentalmente en la exposición de la clase (sustituyendo la mayoría de las veces otras experiencias educativas) para transmitir un conocimiento acabado y estático. Esta percepción del profesor que *da la clase*, se aprecia en el análisis de los cuestionarios sobre el tema: C1, C2, C3, C4, C5, C8 y C9 (ver **anexo 6**: 166). Al respecto Karla escribe:

*Se paran enfrente con su famoso librito (he llegado a pensar que sin el no son profesores), te dicen lo que vamos a ver ese día, lo apuntan en el pizarrón, si traen flojera lo dictan, platican algo al respecto. No saben como transmitir los conocimientos que ellos tienen; no todos los maestros son iguales pero la gran mayoría sí.*

(Karla, C1: 141; cursivas añadidas)

Bajo la misma dinámica de enseñanza de exponer o dictar el tema de clase, se manifiesta Vianey, narrando la rutina diaria de un profesor en su práctica docente:

*Bueno esta es la rutina de estos humanos que para su desgracia o fortuna son maestros...Es la hora de clase, suben las escaleras, unos temprano y otros mas tarde. Entran al aula, saludan a los alumnos (no todos lo hacen), dejan sus libros sobre el escritorio, preguntan qué se dejó para la clase de hoy. Ok, hoy vamos a ver (xx), hablan algo del tema, luego dictan el apunte, siguen explicando, preguntan si existen dudas y las explican con gusto...*

(Vianey, C2: 144; cursivas añadidas)

David identifica un patrón parecido en los métodos de enseñanza de los profesores y se queja de que son pocas las enseñanzas que dejan:

*Cada profesor tiene su forma de enseñar, pero a la vez muy parecida. Después de presentarse nos dicen su manera de calificar, lo que no debemos hacer y lo poco que sí podemos. Al iniciar la clase dan el tema y son pocos los que se dignan a explicar lo que acaban de escribir en el pizarrón; algunos lo hacen pero repiten lo*



que escribieron y quedamos en lo mismo... Son *pocas las enseñanzas* que dejan en el alumno.

(David, C3:148; cursivas añadidas)

Ángel hace referencia al profesor que no se le entiende nada, que duerme a su auditorio y como venganza por bostezar sustituye a la pedagogía por la autoridad:

Tienen una forma diferente de enseñarte, unos no tan eficiente como otros. Como el profesor de [lo menciona] que no se le entiende nada, te *duermes* en su clase, para no hacerlo te *pones a platicar*, pero entonces *te saca*...

(Ángel, C10:163; cursivas añadidas)

Una estudiante señala al profesor que no hace el esfuerzo por enseñar algún tema; él pone a trabajar a los alumnos, pero no en el sentido de un facilitador para el aprendizaje, simplemente para evitar el trabajo de clase:

...Pero hay otros...que lo único que saben hacer es *dictar todos los trabajos* del día y dicen: “Cuando terminen los revisamos juntos”. Nos ponen a leer nuestro trabajo y a quien lo tenga bien le dice: “compañero, por favor dícteles a sus compañeros”. Así nos la pasamos todo el semestre. OJO, ÉL PIDE MUCHO DE NUESTRA PARTE PERO NO DA NADA...

(Vianey, C2:145; cursivas añadidas. Mayúsculas en el original)

**Formas de evaluación:** En las representaciones dominantes de los estudiantes sobre la evaluación, el examen ocupa un lugar destacado: los profesores *privilegian el examen* para evaluar la enseñanza, no el aprendizaje de los alumnos; el examen se convierte en el medio y fin de la evaluación, e incluso de la enseñanza. Por ello sobresale en el Colegio la evaluación de tipo sumativa sobre la formativa. Esto se refleja en el análisis de los cuestionarios, donde el C1, C2, C3, C4, C6 y C9 (ver **anexo 6**: 166) destacan esa forma de evaluación entre los profesores de la escuela. En este sentido señala Karla:

Considero que el *examen mensual* es lo *más importante* para la calificación definitiva del mes... La mayoría de los maestros concuerdan en la forma de evaluación, un 60 % examen y el 40 % restante se divide en asistencias, participaciones en clase...

(Karla, C1: 142; cursivas añadidas)

Incluso algunos profesores ni siquiera respetan los lineamientos establecidos en los planes de estudio y le apuestan en mayor medida al examen, subiendo su porcentaje para la evaluación mensual, como lo manifiesta Vianey:

...Algunos *maestros se pasan* y hacen que el examen valga el 70 %, creo que nos quieren probar, saber si hemos aprendido o solo nos recetamos la tarea de otro compañero...

(Vianey, C2: 145; cursivas añadidas)

Tanto en las palabras de Vianey, como en las de David, mediante el examen los profesores aprecian si aprendieron sus alumnos. Por ello es frecuente que se presente la dinámica educativa, tan usual en la escuela tradicional: enseñanza- memoria- examen para repetir contenidos aprendidos. Es decir, se enseña para el examen, mas que para un aprendizaje significativo:

...Que mejor manera de saber si su sistema de enseñanza funcionó durante el mes, *aplicando un examen que contenga lo enseñado*, los resultados serán como el profesor quiere...

(David, C3:148: cursivas añadidas)

El examen también es un instrumento de poder muy poderoso para el profesor, es una de sus armas preferidas para negociar e intimidar; muchas veces están en sus manos los alumnos que no se aplican y presentan irregularidades durante el curso. Muchas veces el profesor puede decidir si pasa, permanece, e incluso si sale de la escuela mediante la asignación de una calificación. Entonces el examen se convierte en un poderoso instrumento de poder (Díaz Barriga, 1993). Esto lo señala en su discurso Alfonso:

... El examen tiene una gran importancia para los profesores y por eso le dan un gran porcentaje. Esto da como resultado que el que *repruebe un examen difícilmente* pasa, a menos que el *profesor* vea que no faltó a clases, que participó y que cumplió con todas las tareas y *lo ayude a pasar*...

(Alfonso, C5: 143; cursivas añadidas)

Incluso, dentro de esa cultura de enseñar para el examen, algunos profesores pueden poner un examen difícil para que el alumno ponga atención a su materia, no importa que esta sea poco interesante para el alumno, quizá por el contenido o por las rutinas del mismo profesor. Entonces para que se convierta en una prioridad estudiantil se ponen exámenes difíciles que requieran cierto tiempo para su estudio:

Para la mayoría de los profesores el *examen* ha de tener una *importancia personal*, porque de esta manera se dan cuenta qué *tan importante* es la materia para el alumno y qué *empeño* le ponen en su examen...

(Luisa, C8: 159; cursivas añadidas)

Los estudiantes han internalizado de tal forma la evaluación vía examen que incluso los justifican mediante su voz, aunque en el fondo desearían que éstos desaparecieran:

Aunque a la mayoría de los alumnos *no nos gustan los exámenes*, son importantes pues estos reflejan los conocimientos que adquirimos en el mes o meses, por eso es importante que los profesores te los apliquen y te evalúen (pero si fueran solo puros *trabajos y asistencia sería mejor*).

(Mariela, C6:156; cursivas añadidas)

Los estudiantes tienen sus estrategias de sobrevivencia y resistencia a la escuela y sus tipos de evaluación. Es muy común que antes de un examen circulen acordeones, casi siempre hechos por uno o dos expertos en el grupo, donde resumen los temas principales o lo que va a venir en el examen. Una o dos horas antes se ponen a estudiar en esos diminutos pedazos de papel fotocopiados. Los repiten una y otra vez para memorizarlos, en ocasiones se escuchan letanías dentro del salón y se percibe un ambiente tenso. Es usual que al profesor que antecede al examen le pidan la hora para estudiar. Si éste no accede, siguen estudiando a escondidas y no atienden la clase.

Escuchemos la voz no legitimada de Rubén, donde con desenfado plantea las trampas para pasar:

Yo pienso que no nomás a mí me *aterran los exámenes* y como todos nos vamos *bien armados con nuestros acordeones*, eso los profes ya lo saben y por lo mismo el examen en la mayoría de las materias cuenta un 60 %...

(Rubén, C4:150; cursivas añadidas)

Cuando un alumno ya conoce los mecanismos para sobrevivir a la escuela y lucha por permanecer en ella sin importar mucho su aprovechamiento y su promedio, es frecuente que prefiera los exámenes a los trabajos. Sabe como estudiar para pasar y el examen es un instrumento ideal para esos propósitos. Para ello investigan como pone el profesor los exámenes, si es de respuesta cerrada o abierta, si repite el mismo examen o si ya lo puso antes a otro grupo tratan de conseguir la *clave*, entre otras prácticas. Incluso si saben que es de diez preguntas pueden aprenderse ciertos temas para asegurar seis respuestas buenas. Vianey critica a ese tipo de estudiantes que estudian para pasar el examen:

...A unos alumnos no les agrada mucho, pero *a otros les fascina* porque solo estudian para el examen y pasan de panzazo...

(Vianey, C2: 145; cursivas añadidas)

Dentro de esa cultura del examen, existen profesores que los pueden usar con absoluta discreción para evaluar a los alumnos, incluso puede darse el caso que evalúan con un examen sin enseñar contenido alguno. Únicamente para tener elementos de acreditación ante la escuela, sin importar el estudiante: Escuchemos la voz de Karla:

Algunos *maestros no sabemos como evalúan*, por ejemplo: uno de mis maestros jamás da apuntes, rara vez acude a clases, cuando te llega a poner algún trabajo nunca lo lee, te pone exámenes casi de lógica y pocos son los que sacan buenas calificaciones...

(Karla, C1: 142; cursivas añadidas)

Existe el grupo de estudiantes regulares con buenos promedios, que de alguna manera se adaptaron y aprovecharon los mecanismos de enseñanza y evaluación de la escuela para transitar por ella sin sobresaltos dentro de su trayectoria escolar. Interesa pasar con buenas calificaciones, sin importar un aprendizaje significativo. Han internalizado el tipo de capital que aparentemente valora la escuela. En este sentido escuchemos a Katerina:

...Para tener un *diez es fácil si tu quieres*, con tareas, examen mas asistencias, está regalada la escuela...

(Katerina, C7: 158; cursivas añadidas)

***Disciplina en el aula:*** Acorde al modelo de una escuela con fuertes rasgos tradicionales, el profesor personifica el orden, la autoridad y el conocimiento, su expresión concreta se da en una practica autoritaria de la disciplina dentro del aula.

A lo anterior contribuye en forma significativa el entorno material donde trabaja el profesor: alrededor de 45 alumnos por grupo, puede atender hasta nueve grupos (cerca de 400 alumnos en total); pocas o ninguna hora de descarga académica, sobrecarga de trabajo. En este entorno cualquier estrategia pedagógica se estrella y el profesor, como lo señalamos, debe hacerse entender, a veces a gritos, e imponiendo orden y disciplina en el aula.

Los factores de poder también se encuentran presentes. En este verticalismo y autoritarismo que prevalece en la escuela, el alumno ocupa el final de la cadena y carece de voz y poder; situación que contribuye a esconder ineficiencias de la autoridades, incluida la de algunos profesores y a sofocar cualquier manifestación de protesta de los estudiantes.

El poder con sus efectos simbólicos, circula a través de las practicas docentes y su discurso dentro y fuera de las aulas.

En este contexto, los estudiantes en sus respuestas a los cuestionarios C2, C5, C6 y C9 (verse **anexo 6**: 166) expresan en su discurso la disciplina y orden que manifiesta cada profesor al inicio del semestre como una fundamental regla de juego:

Para lograr el *orden y la disciplina*, cada profesor *al comenzar* el curso te dice lo que *puedes hacer y lo que está prohibido*. Hay profesores que no necesitan decirte nada por su forma de ser, desde que comienza el curso se les respeta durante todo el semestre.

(Alan, C9:161; cursivas añadidas)

Cuando los grupos no acatan las reglas del juego impuestas por el profesor, éste puede acudir fácilmente a practicas coercitivas para intentar el control: se manifiestan en gritos, amenazas, o de plano la expulsión parcial o definitiva:

Hay algunos que *gritan*, otros *amenazan* con bajar puntos y otros te *sacan* del salón; pero de plano cuando se ensañan con alguien lo *expulsan* de su clase por el *semestre* y todavía lo voltean a ver con descaro y le dicen: “nos vemos en título”...

(Rubén, C4:151; cursivas añadidas)

Existen profesores que tratan de ser flexibles con los alumnos y se concretan a llamarles la atención, situación que puede aprovechar el alumno para relajar la clase. Con ello los alumnos han internalizado formas de comportarse dentro del aula; ante un profesor flexible, saben que pueden establecer cierto desorden y, con los inflexibles, mejor se quedan quietos:

Se da por las *llamadas de atención* del maestro cuando se pasan de la raya; esto es con maestros que dejan que los alumnos tengan demasiada confianza... cuando no dejan que exista demasiada confianza siempre tienen orden en el salón...

(Katerina, C7: 158; cursivas añadidas)

En las practicas autoritarias para mantener el orden en el salón de clase, el profesor se puede valer de todo para conseguirlo: incluye amenazas, cambio de actitud, regaños:

Algunos hacen *amenazas* como: “si no se callan los saco del salón y tienen falta”, o “si no me haces caso estás reprobado por todo el mes”. Otros se *quedan serios* y esperan hasta que se den cuenta los alumnos; otros nos dicen: “no son niños de primaria, ya están bastantes grandecitos para que entiendan”. Un profesor es tan serio que ni siquiera te animas a hablar...

(Luisa, C8: 159; cursivas añadidas)

Pese a todos, los mecanismos por establecer la disciplina y el orden en el salón, los profesores no lo logran del todo y los alumnos observan y conocen sus rutinas, que incluso pueden calificar como carentes de ingenio. Escuchemos en este sentido la voz de Karla:

...Lograr un *100 % de disciplina y orden no*, aunque existen maestros que son muy respetados por todos dentro del salón... Para poner orden algunos maestros recurren al chantaje como: ‘te voy a bajar un punto si no te callas’, o “ el que se calle va a salir primero”, pienso que es *falta de ingenio*, porque nosotros no somos niños de primaria y a mí no me asusta que me bajen un punto...

(Karla, C1: 142; cursivas añadidas)

Los alumnos, ante las prácticas autoritarias de los docentes, también juegan en el campo escolar con sus estrategias para contrarrestar, mantener o mejorar sus posiciones dentro de esa lucha de poder. Los estudiantes en forma permanente mantienen negociaciones con los profesores para evitar la clase, la tarea, la sanción, la falta, el autoritarismo o arbitrariedad:

... Hay maestros que son de armas tomar, pues aguas con él, y lo tanteamos bien para no meter la pata. Durante el tiempo que he estado en el plantel he tenido maestros de todos sabores y colores, desde aquel que mangoneábamos a nuestro antojo y otros que con solo mirarnos hacían que nos calláramos... Lo importante es que *cada quien sepa hasta* donde llegar, tanto como alumnos como profesores...

(Vianey, C2: 145; cursivas añadidas)

David pone en el centro de la discusión las dos formas de la disciplina en el aula: mediante la represión y el miedo; o bien, la autodisciplina del alumno a través de una participación activa y constructiva en torno al conocimiento, como es planteado en el currículo formal del bachillerato. Ante la realidad de nuestras escuelas preparatorias se

puede plantear la siguiente interrogante: ¿Lograr la autodisciplina del alumno mediante la práctica docente, una utopía?

En algunas clases el orden y la disciplina *nacen por sí solas* cuando éstas son *entretenidas e interactivas*, quiero decir la participación alumno maestro como unidad, y no de uno, porque los alumnos después de cinco minutos buscamos actividades mas entretenidas que la misma clase... Al ver esto, los maestros reaccionan mal y molestos sacan a cuanto alumno mueve la boca. Esa es la forma de conseguir orden en el salón provocando *miedo* entre los alumnos... Los maestros se *van por lo fácil*, en vez de hacer la clase como debe ser, sacan a los alumnos, los reprueban o bajan puntos y así controlan el *desorden provocado por ellos mismos*...

(David, C3:148; cursivas añadidas)

**Relación interpersonal:** En el modelo de escuela tradicional que prevalece en el Colegio, inevitablemente se expresa como dominante una relación formal y distante entre el profesor y el estudiante, como lo expresan los estudiantes en su discurso: C1, C3, C8, C9 y C10, (ver **anexo 6:** 166). Hay estudiantes que señalan de plano una relación formal y distante, entre maestro – alumno, como lo expresa Ángel:

... Con todos los profesores *nomás me relaciono como alumno y maestro*. Estos afuera hacen como que no te conocen y pues yo también...

(Ángel, C10:163; cursivas añadidas)

Otros estudiantes aceptan que en ocasiones puede existir entre algunos profesores cierta informalidad y cercanía, pero no es lo usual:

La gran *mayoría te saluda fuera del salón*, solamente dos de mis actuales maestros se han dirigido a mí para hacer un comentario o platicar y eso es agradable porque quiere decir que te pusieron atención o les interesa tu punto de vista...

( Karla, C1: 142; cursivas añadidas)

*Pocos* son los maestros que buscan una relación *directa* con los alumnos... Uno se da cuenta cuando se puede tener una relación más compleja que el solo hecho de ser alumno de ese maestro... En sí, la buena relación alumno – maestro se logra con la participación de los dos, como en el amor, si uno no funciona bien viene el divorcio...

(David, C3:148; cursivas añadidas)



No es frecuente en el discurso de los estudiantes escuchar que tienen una relación espontánea y cercana con sus profesores; cuando se da prevalecen algunas excepciones, condiciones, e incluso temores, como lo señalan Rubén, Mariela y Alfonso respectivamente:

Se relacionan de una manera muy bien, aunque hay algunas *excepciones* como (X) y (Z) que son muy especiales...

(Rubén, C4:151; cursivas añadidas)

Todos los maestros, *a pesar de la forma que dan sus clases*, son respetuosos, atentos y siempre te saludan aunque no estemos en el salón, son buena onda...

(Mariela, C6:156; cursivas añadidas)

Los profesores se relacionan conmigo de buena manera, me dicen que ellos están para ayudarme en todo lo que se me dificulte aprender y que no me *dé miedo* acercarme a ellos a preguntarles sobre alguna duda de clase...

(Alfonso, C5:153; cursivas añadidas)

Vianey sostiene que tiene una buena relación con sus profesores porque estos se preocupan porque sus alumnos los vean como amigos, aunque otros simplemente se concretan a realizar su trabajo:

... en vez que te miren como un viejo dando clases, *prefieren que los miremos como unos amigos que saben mas que nosotros* y por eso todos los días nos ayudan a repasar. Claro, tampoco permiten que los tratemos del tu por tu, sería una falta de respeto. Bueno no todos los maestros son así, otros simplemente *hacen su trabajo*, hablan con nosotros lo necesario...

(Vianey, C2: 145; cursivas añadidas)

**Opinión sobre profesores:** Pese a la relación formal y distante que en lo general prevalece entre profesor - alumno, los estudiantes tienen una opinión favorable de sus profesores, aunque en ocasiones cuestionan su forma de enseñanza. Cabe señalar que en dicha opinión se mezcla lo afectivo y lo pedagógico. Así, los estudiantes que respondieron a los cuestionarios C5 y C8 sostuvieron una opinión favorable; mientras los

estudiantes C1, C3, C6 y C7, mantuvieron una opinión favorable pero cuestionada. Únicamente Rubén (C4), sostuvo una posición abiertamente desfavorable; Vianey (C2) y Alan (C9) definen y califican a sus profesores (ver **anexo 6:166**). Percepción sobre el profesor abiertamente favorable en lo afectivo y pedagógico:

*Todos mis profesores son realmente buenos y saben de la materia que imparten, todos están preparados para aclarar cualquier tipo de duda...*  
(Alfonso, C5: 153; cursivas añadidas)

*Nos aguantan muchas impertinencias, a pesar que están cansados, siguen con nosotros poniendo mucho empeño en su clase y contestan nuestras preguntas...*  
(Luisa, C8: 159; cursivas añadidas}

El discurso de Karla pone énfasis en el perfil docente del profesor en el nivel medio superior y superior: Profesional egresado de las universidades sin preparación para la docencia. Por ello su practica docente se basa principalmente en el conocimiento, destrezas y hábitos adquiridos en su paso por las aulas y en la experiencia adquirida como profesor. Esto lo hace centrarse en el contenido que debe enseñar, más que en el cómo debe enseñar:

*Son gente bien preparada, capaces y saben lo que están hablando, lo lamentable es que la mayoría no estudió para ser maestro, yo no sé si no encontraron otro trabajo o están escasos los maestros, pero ahí están. Los maestros deben actualizar su forma de enseñar...*

(Karla, C1:141; cursivas añadidas)

La voz de Rubén destaca a ese profesor rutinario que duerme en clase. En este sentido parece tener una percepción generalizada de todos sus profesores y por ello abiertamente desfavorable:

*Que traten de no dar sus clases tan aburridas porque no tiene caso que te duermas en clase...*

(Rubén, C4:150; cursivas añadidas)

Vianey, con un discurso que semeja a una novela de ciencia - ficción define a los profesores como una extraña especie y los califica de rutinarios y merolicos:

Frente a nosotros tenemos a una *extraña especie* del planeta tierra que tiene como misión capturar la mente de cientos de jóvenes terrestres, lograr que aprendan y hacer que crezcan sus conocimientos; esta rara especie trabaja en una llamada escuela. Cada día lleva la misma *rutina*: entrar a la cámara de tortura [aula], hablar como *merolico*...

(Vianey, C2: 144; cursivas añadidas)

Con mucha nitidez, en el discurso de Alan, aparece la voz legitimada sobre la imagen del profesor en la escuela tradicional como dueño del conocimiento:

Los profesores son algo muy valioso en esta vida e *imparten la educación y enseñanza* que cada individuo necesita para sobresalir en sociedad. El don más grande de cada profesor es el "*saber*"...

(Alan, C9: 161; cursivas añadidas)

**Mal profesor:** Las representaciones que tienen los estudiantes sobre el mal profesor, descansan básicamente en el plano afectivo como se demuestra en el análisis del discurso de los estudiantes, donde todos los entrevistados destacaron este aspecto. Cabe señalar que cinco estudiantes le dieron plena relevancia a lo afectivo: C4, C6, C8, C9, C10; mientras que el resto destacó una combinación de lo afectivo y pedagógico (ver **anexo 6:** 166).

Entre las voces de los estudiantes para definir a un mal profesor desde una perspectiva afectiva, destacan los adjetivos: prepotente, vengativo, autoritario, exigente, inconsecuente, inaccesible, déspota, sangrón, burlón, grosero:

Aquel que es *prepotente*, que no se le puede voltear a ver porque ya te sacó del salón, que no está a gusto con su trabajo y se *desquita* con sus alumnos...

(Rubén, C4: 151; cursivas añadidas)

No te deja *ni respirar* en clase, el que *exige* demasiado, el que ni siquiera permite que tu entres al salón dos minutos después aunque [el profesor] llegue tarde...

(Mariela, C6:156; cursivas añadidas)

Es aquel que no atiende a tus preguntas; es *poco accesible* y en ocasiones *déspota* y *sangrón*. Según nos quiere hacer entender algo pero te humilla ante los demás...  
(Luisa, C8: 160; cursivas añadidas)

En el discurso de los alumnos que le dan relevancia por igual al plano afectivo y pedagógico, destacan aspectos del profesor que no explica, no es dinámico, es reprobador, no planifica:

Es aquel que se porta *grosero* con los alumnos, comenta los defectos del grupo, pero jamás la manera para superarlos, te compara constantemente con los demás, se *burla* de tí cuando algo “fácil” no lo puedes realizar y sobre todo es aquel que le *importa muy poco si comprendiste* todo o no...  
(Karla, C1: 142; cursivas añadidas)

*Nunca habla* con sus alumnos como *compañero*; es *injusto al evaluarlos*; establece una *línea divisoria* después de su escritorio; *te baja puntos* por solo recoger la pluma del suelo; *te carga de trabajos* maratónicos de un día para otro sin importarle que su materia no es la única; le gusta *reprobar* a diestra y siniestra; *te explica el tema solo una vez* sin preocuparse quien no entendió.  
(Vianey, C2: 145; cursivas añadidas)

Se porta *sangrón* con nosotros, es demasiado exigente y se *pasa de “lanza”*, y *no es dinámico*...  
(Katerina, C7:158; cursivas añadidas)

**Buen profesor:** Las representaciones mas relevantes que tienen los estudiantes sobre el buen profesor tienen como base la combinación de lo afectivo y lo pedagógico, como lo señalan los estudiantes en sus respuestas a los cuestionarios C1, C2, C3, C5, C6, C7 y C8 (ver **anexo 6:166**), es decir, a diferencia con las percepciones del mal profesor donde incide lo afectivo para esa definición; en el buen profesor no basta con ser buen amigo, tiene que demostrar también ser buen profesor:

Se preocupa por tu *desarrollo* como alumno, dispuesto a *apoyarte* aun fuera del salón, aparte debe ser *buen maestro*...  
(Karla, C1: 142; cursivas añadidas)

Es el que está de *buen humor* sin importar el cansancio; llega al salón con una *sonrisa*; *explica* cuantas veces sea necesario; pone una línea divisoria de *centímetros*; deja trabajos pesados pero no para el día siguiente; *evalúa* de una forma *justa* sin llegar al ser el profe “bobito”; es fácil de *tratar* dentro y fuera de clase...

(Vianey, C2: 145; cursivas añadidas)

A manera de resumen, un buen profesor en voz de Katerina:

Se *porta bien* con nosotros, nos *comprende* y platica, es *dinámico*, *divertido* y *explica* bien...

(Katerina, C7: 158; cursivas añadidas)

***Profesor ideal:*** Para los estudiantes, un profesor ideal es aquel que combina lo afectivo con lo pedagógico, el que es un profesor y amigo, como lo señalan los estudiantes en los cuestionarios C1, C2, C5, C6, C8 y C9 (ver **anexo 6:** 166):

Además de ser *profesor* es tu *amigo*...

(Alan, C9:162; cursivas añadidas)

Te mantiene *interesado* en la clase con comentarios o ejemplos, se *preocupa* por tus metas, te brinda *confianza*, *predica con el ejemplo*, sobre todo te *enseña bien* (implica reflexión no memorización), y me gustaría que mis maestros *se aprendieran mi nombre*...

(Karla, C1: 142; cursivas añadidas)

Lo principal es que esté *100 % preparado*, que sea *versátil* para que no aburra, que sea *justo* en su manera de evaluarnos, que *no sea déspota*...

(Vianey, C2: 145; cursivas añadidas)

En resumen, las representaciones que los estudiantes tienen de los profesores del Colegio de Bachilleres, Plantel enseñada son: En el *método de enseñanza* las representaciones predominantes de los estudiantes señalan que el profesor se basa en un método tradicional, verbalista para enseñar. Es decir, se apoya fundamentalmente en la exposición de la clase (sustituyendo la mayoría de las veces otras experiencias educativas) para transmitir un conocimiento acabado y estático. En las *formas de*

*evaluación* el examen ocupa un lugar destacado: los profesores privilegian el examen para evaluar la enseñanza, no el aprendizaje de los alumnos; el examen se convierte como el medio y fin de la evaluación, e incluso de la enseñanza. Por ello destaca la evaluación de tipo sumativa sobre la formativa. La *disciplina en el aula*, acorde al modelo de una escuela con fuertes rasgos tradicionales, el profesor personifica el orden, la autoridad y el conocimiento, su expresión concreta se da en una práctica autoritaria de la disciplina dentro del aula. La *relación interpersonal* maestro – alumno, en el modelo de escuela tradicional que prevalece en el Colegio, inevitablemente se expresa como dominante una relación formal y distante entre el profesor y el estudiante. En la *opinión sobre profesores*, pese a la relación interpersonal, los estudiantes tienen una opinión favorable de sus profesores, aunque en ocasiones cuestionan su forma de enseñanza. Un *mal profesor* tiene una actitud negativa ante el estudiante en el plano afectivo. Un *buen profesor* combina lo afectivo con lo pedagógico. El *profesor ideal* logra mezclar lo afectivo con lo pedagógico (profesor y amigo).

Las representaciones que los estudiantes tienen sobre los profesores a través de sus conceptos nativos destacan: rutinarios, merolicos, dan la clase, privilegian el examen, disciplina y orden, accesibles otros hacen su trabajo, grosero, irrespetuoso, no le importa enseñar, buen humor, explica, planifica, justo, tratable, profesor y amigo (ver **anexo 7:169**)

### **1.3. El estudiante**

Como hipótesis central de trabajo dijimos que las representaciones de los estudiantes de bachillerato sobre la escuela, responden en gran medida al modelo pedagógico predominante (en su expresión formal y concreta). Son esos factores

estructurales (campo) y la subjetividad del estudiante (habitus) los que se enlazan en una síntesis particular que dan al estudiante una percepción sobre la escuela.

En este apartado se muestra con mucha nitidez gran parte del planteamiento anterior. Así, veremos como gracias al tiempo y la permanencia en la Institución, los estudiantes interiorizan y refuerzan un habitus escolar, expresado, entre otros aspectos, en sus formas de aprendizaje, tiempo de estudio, retención del conocimiento, prácticas de sobrevivencia y resistencia a la escuela, así como en la formación de una imagen de alumno ideal.

El discurso de los estudiantes devela como sus representaciones responden generalmente a la expresión concreta del currículo que prevalece en la escuela y a la practica docente de los profesores. En efecto, se verá como el aprendizaje es principalmente memorístico (como respuesta a un método tradicional, verbalista para enseñar de la mayoría de los profesores). El tiempo de estudio es corto, y responde en gran medida a la exigencia cotidiana de los exámenes. El conocimiento que adquieren es principalmente memorístico y de corto plazo. Los estudiantes en lo general aceptan los reglamentos y disciplina impuestos por la escuela; pero en particular buscan diferentes mecanismos, mediante prácticas ocultas, para resistirlos y burlarlos. Las representaciones dominantes que los estudiantes tienen sobre el alumno ideal (deber ser), es acorde a la exigencia de un modelo de escuela tradicional: estudioso, asista a clases, accesible, educado, disciplinado, que no memorice.

En suma, las voces de los estudiantes demuestran que el Colegio, al igual que el sistema educativo mexicano (La voz, 2001), se centra en la memorización y no ha hecho énfasis en el desarrollo de habilidades intelectuales en sus estudiantes. Asimismo, como

se mencionó, el habitus escolar cultivado en el Colegio, trae fuertes raíces desde la primaria y secundaria; se fortalece en el bachillerato, generando estrategias y prácticas de los estudiantes que les permita mantenerse en el campo escolar, acorde con el valor simbólico de movilidad y prestigio social que le confieren a la escuela. Dentro de esa estrategia supone aceptar, en ocasiones de forma crítica, la violencia simbólica generada en la escuela.

***Formas de aprendizaje:*** Los estudiantes en sus aprendizajes responden a la forma predominante de enseñanza en la escuela. Así, se vio como la mayoría de los profesores recurren a las prácticas tradicionales de dar la clase para exponer un contenido estático y acabado como una forma de respuesta a sus condiciones materiales y características de los programas cargados de contenidos que deben ser cubiertos durante el semestre. Dicho contenido regularmente es extenso en cada uno de los programas de las asignaturas. Por tal motivo, es explicable que el estudiante para enfrentar esa realidad pedagógica, responda con prácticas de aprendizaje que le permitan sobrevivir a la escuela: memorizar y transcribir contenidos para realizar los diferentes exámenes y trabajos escolares. Por ejemplo, en un estudio que realizó el Colegio (2002) sobre los trabajos escolares como evidencias de aprendizaje, encontró que la mayoría eran transcripciones textuales (Encarta, Internet, libros, enciclopedias), sin desarrollar una idea central, hechos por los alumnos con un mínimo esfuerzo y bajos niveles de reflexión.

Por lo anterior, es posible señalar que el trabajo escolar y el examen, abordados por el estudiante con un criterio mecanicista y memorista, constituyen elementos fundamentales en su aprendizaje para hacer frente a la sobrecarga de contenidos (particularmente durante periodos de exámenes), pasar las asignaturas y permanecer en la



escuela. Esto se puede demostrar con el discurso de los estudiantes, donde la mayoría acepta abiertamente que su aprendizaje de corto plazo se centra en memorizar un contenido para resolver un examen, como se aprecia en las respuestas a los cuestionarios C3, C6, C7, C9, C10, donde se forma un círculo vicioso: atención- repetición - memorización para examen (ver **anexo 6**: 165):

La materia la aprendo poniéndole *atención y memorizando* lo que estamos viendo para el *examen*...

(Katerina, C7: 157; cursivas añadidas)

Al igual que en las otras asignaturas, la mecanización y memorización también se presenta en matemáticas:

Cuando se trata de *números*, a *repetir* cada uno de los problemas que se vieron durante la clase, un *sistema de repetición hasta aprender* como se hace cada problema, en el examen lo único que va a cambiar son los datos y está fácil... En el caso que no haya entendido lo que vimos en el mes, tomo mis apuntes, saco lo más importante de cada tema y lo transcribo una y otra vez hasta que por fin se me *graba*.

(David, C3:147; cursivas añadidas)

Karla, fue la única que manifestó un esquema de aprendizaje significativo: atención, preguntar, investigar, repasar, entender, razonar. Cabe destacar que las palabras entender y razonar no fueron muy usuales en las voces estudiantiles sobre las percepciones de aprendizaje:

Debo poner atención a los maestros, en caso de duda pregunto al maestro, a veces investigo. A la hora del examen reviso apuntes y si comprendo ya no repaso nada, si tengo dudas reviso algún libro o pregunto a alguien confiable... Hay cosas que uno debe memorizar; pero es mucho mejor *entender y razonar* los temas...

(Karla, C1: 141; cursivas añadidas)

El estudiante al descubrir diferentes métodos de enseñanza entre los docentes define una estrategia para enfrentar los exámenes de la asignatura. David brinda en su discurso recetas para tener éxito en el examen:

...Hay *tres formas de pasar un examen*: a) cuando un profesor enseña clases procesadas para alumnos de prepa, no es necesario estudiar; b) cuando la clase es concepto tras concepto y donde el único remedio es aprenderse todo o ninguno si no estas frito; c) cuando no pones atención y prefieres platicar durante la clase porque el examen viene con preguntas obvias o de opinión, que provocan risa, sales con buena calificación sin aprender nada...

(David, C3: 149; cursivas añadidas)

A pesar de la práctica de memorización para pasar el examen, algunos estudiantes están conscientes que dicha práctica no es la más recomendable para lograr un aprendizaje significativo; pero la asumen ante la realidad del modelo escolar que impera y su necesidad de sobrevivencia en la escuela, como lo expresan los estudiantes en los cuestionarios C1, C6, C9, C10 (ver **anexo 6**:166):

... Algunas veces he memorizado nada más lo que se necesita para pasar el examen; pero me he dado cuenta que lo importante *no es memorizar* las materias para pasar, *sino aprenderlas*...

(Alan, C9: 162; cursivas añadidas)

No creo que la escuela se trate de memorizar todo lo que te enseñan, sino de *aprender y entender* lo explicado...

(Ángel, C10:163; cursivas añadidas)

**Tiempo de estudio**: La rutinización de la enseñanza, centrada principalmente en el contenido y el examen, ha propiciado que se arraiguen en las estrategias de los estudiantes prácticas de estudiar poco tiempo antes de un examen. Con ello se sofoca la creatividad del estudiante para acceder a un aprendizaje permanente mediante la investigación de un contenido que está en constante transformación. Los alumnos se alejan de las habilidades de la escritura, de la lectura de recreación y comprensión, de su capacidad de razonamiento, síntesis, análisis e investigación; de su capacidad de aprender a aprender, porque se atienen fundamentalmente al libro de texto o los apuntes del profesor, los cuales abordan de memoria en función del examen, como lo muestran los

estudiantes en sus respuestas a los cuestionarios C1, C2, C4, C7, C9, C10 (ver **anexo 6:** 168 ):

Estudio *solo lo que va a venir en el examen* y si me quedo picada le sigo...  
(Vianey, C2: 144; cursivas añadidas)

Por lo general le doy dos o tres pasadas a los apuntes y *me los aprendo de memoria para pasar el examen*. Si no puedo estudiar en los apuntes del cuaderno, de éstos paso a una hoja lo que sé que va a venir en el examen y me los aprendo rápido...

(Katerina, C7: 159; cursivas añadidas)

Muchas veces me ha tocado *estudiar en el momento de presentar los exámenes*, porque el trabajo no me da tiempo de estudiar. En mis horas libres las aprovecho para estudiar o realizar los trabajos que tengo pendientes...

(Alan, C9: 161; cursivas añadidas)

Yo por lo regular estudio *nomás para el examen*, a veces unas tres horas y se me hace mucho. Casi nunca estudio por gusto, algunas veces me pongo a leer enciclopedias en mi casa, pero es raro...

(Ángel, C10: 163; cursivas añadidas)

Los discursos estudiantiles no reflejan un estudio permanente y con fines de aprendizaje significativo. Estudiar un breve tiempo antes y para el examen son los motivos principales que mueven a los estudiantes para estudiar; los tiempos de estudio más prolongados que se registran son pocos días antes del examen C3, C5, C8 (ver **anexo 6:165**):

Esto lo hago *uno o dos días antes del examen*. Cuando sí entiendo lo que vimos solo dos o tres leídas para estar seguro que entendí los temas y listo...

(David, C3:147; cursivas añadidas)

Trato de estudiar por lo menos *una hora tres días antes del examen*...

(Alfonso, C5: 152; cursivas añadidas)

Estudio para los exámenes *uno o dos días antes*, eso quiere decir que no estudio mucho... No estudio por gusto...

(Luisa, C8: 159; cursivas añadidas)

***Retención del conocimiento:*** El conocimiento que logran los estudiantes es de corto plazo, acorde a las formas de aprendizaje y practicas de estudio. No se da el aprendizaje significativo como lo pretende el currículo formal en su propuesta pedagógica. Los estudiantes van adquiriendo una formación mecanicista y memorista, desde la escuela primaria y secundaria. En la preparatoria también se pierde la oportunidad del desarrollo de habilidades intelectuales. Para el estudiante, según su discurso, es más fácil olvidar que aprender, como lo señalan los cuestionarios C2, C3, C6, C7 (ver **anexo 6:165**):

...Para mí es mas *fácil olvidar lo que aprendí* en un semestre, que aprender lo que se vea en el semestre que curso... Tenemos materias que te obligan a pensar y reaccionar... No creo que todas las materias fueran hechas para que las memorizaras, su intención es que se entiendan; si no fuera así, de qué servirían los maestros, entonces que de un libro estudiemos...

(Vianey, C2:144; cursivas añadidas)

... Es mucho *más lo olvidado que lo aprendido*... Me parece que un 60 % lo olvido y un 40 % lo aprendo. Olvido lo que no me interesa en cinco días y aprendo lo que me interesa... La escuela es pura memoria...

(David, C3:148; cursivas añadidas)

...pienso que en su mayoría los conceptos que te dan son para *aprendértelos de memoria y tienes que repasarlos para que no se olviden*... Lo que me enseñan en ese momento me lo aprendo y si no reviso mis apuntes se me olvida la mitad de lo que aprendo...

(Katerina: 157; cursivas añadidas)

Algunos estudiantes en su discurso dieron algunas explicaciones de por qué se olvida lo aprendido C1, C4, C8 (ver **anexo 6:160**):

Uno trata de aprender lo más que se pueda para *poder contestar en clase*. Lo que aprendo bien es difícil que se me olvide... Uno va a aprender no a memorizar lo que dicen los profesores...

(Alan, C9: 165; cursivas añadidas)

Si comprendo los temas difícilmente se me van a olvidar. Las cosas o temas que con facilidad se me *olvidan son aquéllos que dejo de practicar por un largo periodo...*

(Karla, C1: 141; cursivas añadidas)

Aprendo lo que mas me interesa, y *olvido lo que no entiendo o se me dificulta...*

(Rubén, C4:150; cursivas añadidas)

Cuando te interesa una materia, aprendes y no se te olvida; pero si no te *gusta, la olvidas...*

(Luisa, C8: 159; cursivas añadidas)

***Reglamentos y disciplina:*** Con estos mecanismos concretos, la escuela manifiesta un autoritarismo en su forma cotidiana de comportarse. Educa a los estudiantes en una obediencia ciega y una rigidez disciplinaria. Los reglamentos y disciplina obedecen a un modelo vertical de autoridad, donde las autoridades y los profesores se sitúan por encima de la jerarquía y los estudiantes al final carecen de voz. Estos no son consultados para elaborar los reglamentos y no existen espacios democráticos mínimos para que los estudiantes se organicen y manifiesten. La escuela, como se mencionó, tramite una ideología autoritaria que se expresa a través de prácticas escolares. Los profesores y directivos transmiten esa ideología de un modo por lo general inconsciente. Este *arbitrario cultural* (Bourdieu y Passeron, 1981) se presenta como una expresión natural en la escuela; pero esconde una *violencia simbólica*, operada por docentes y directivos, que producen prácticas y representaciones en ellos y a través de ellos en los estudiantes (Vain, 2002). Para mantener el autoritarismo la escuela ejerce un poder, construido y desarrollado mediante mecanismos cotidianos, que actúa sobre las acciones de los otros (Foucault, 1992), los estudiantes, que producen prácticas y representaciones en torno al autoritarismo y el poder en la escuela.

En este contexto veremos como las representaciones de los estudiantes aceptan y acatan en gran medida los reglamentos y la disciplina impuestos por la escuela: C2, C6, C7, C8, C9 y solamente dos discursos señalan desacuerdo en algunos aspectos: C3, C4; y únicamente uno de los estudiantes tiene una posición de desacuerdo total: C10. Cabe destacar que, en lo general, aceptan dichos reglamentos y disciplina; pero en lo individual, los estudiantes siempre buscan diferentes mecanismos de resistencia mediante prácticas ocultas: C1; y desarrollan el ingenio para burlarlos: C5 (ver **anexo 6**: 168).

En un habitus familiar y escolar compartido, el Colegio ha transitado paulatinamente a una escuela de puertas cerradas, con la plena aprobación de los padres de familia y el desacuerdo de un sector estudiantil. Este modelo, que desde hace varios años se estableció en el Plantel Ensenada, se ha extendido paulatinamente a otros planteles oficiales, recientemente al Plantel San Quintín, con la protesta de los estudiantes que incluso lo bautizaron como “Almoloyita” y el beneplácito de las autoridades escolares y padres de familia (Periódico El Mexicano, 2003: 12). Cabe señalar que dicho modelo también se ha hecho extensivo en algunas escuelas de Ensenada incorporadas al Cobach. En este sentido cabría la pregunta: ¿Qué tanto contribuye el modelo de una escuela - guardería para una formación autónoma del adolescente?

Voz del discurso escolar que acepta y acata los reglamentos y disciplina:

Cualquier institución tiene sus normas... En nuestro plantel tenemos un reglamento, le he leído y no me parece que se exceda, creo que *es blando*. No pide cosas fuera de lo común como portar el uniforme, respetar a nuestros compañeros y profesores, cuidar el aula así como el inmueble... En mi opinión *lo apruebo*, imagínense teniendo el reglamento la escuela y los alumnos están como están, ahora sin él...

(Vianey: C2: 147; cursivas añadidas)

Uno de los factores que más predominan en todas las escuelas son las reglas, que deben ser *aceptadas y acatadas* por todos los miembros que las integran, para

hacer de ésta un lugar en el que no sólo se trabaje correcta y organizadamente, sino que se enseñe el respeto, la puntualidad y la disciplina...

(Mariela, C6: 157; cursivas añadidas)

Hay algunos que no se cumplen correctamente, como portar el uniforme, no son estrictos y debido a ello no se les da una presentación a lo que es un Colegio de Bachilleres. Con los demás *reglamentos estoy conforme...*

(Luisa, C8: 160; cursivas añadidas)

Son esenciales para la educación, ya que aprendemos a ser más *respetuosos y disciplinados* dentro y fuera del plantel...

(Alan, C9:162; cursivas añadidas)

Como se mencionó, existen discursos de estudiantes que manifiestan desacuerdo con algunos aspectos disciplinarios:

¿Por qué no dejan traer el *pelo largo*, cual es la razón?, y muchas otras cosas. Es lo único en que no estoy de acuerdo, la apariencia de cada persona es individual, el uniforme, perfecto; pero el pelo, los *aretas* en cualquier parte del cuerpo, los *tatuajes*. El *fumar*, si todos los maestros fuman y los empleados, ¿por qué nosotros no? Por lo demás no me quejo del reglamento y disciplina...

(David, C3:149; cursivas añadidas)

Está un poco exagerado sobre lo de los *guardias de seguridad* y eso de subir o *clausurar las ventanas* de algunos salones yo lo veo muy mal, pues no estamos en ninguna *cárcel*. Se supone que ya estamos grandecitos para saber lo que hacemos, y el grado de bachillerato ya es más elevado que el de secundaria. Si estamos aquí es por decisión propia y no porque nos apunten con una pistola y nos traigan amarrados a la fuerza, en lo demás el reglamento es como cualquier otra escuela...

(Rubén, C4: 151; cursivas añadidas)

Una sola voz estudiantil manifiesta un desacuerdo total con la disciplina impuesta por la escuela:

Creo que sus reglamentos son para *niños de primaria*. Si nosotros decidimos entrar a la preparatoria es porque queremos estudiar, creo que uno sabe lo que hace. No es cárcel para que tengamos guardia de seguridad en la puerta y que no te dejen salir cuando quieras. Otra cosa que no me gusta es que tengamos que usar uniforme a fuerza para entrar a la escuela. También deberían dejar fumar pues la mayoría lo hace, tienen que salir y pierden clase. Todo lo demás está bien, si no, fuera un desastre total...

(Ángel, C10: 164; cursivas añadidas)

Los estudiantes, a pesar de la interiorización del arbitrario cultural disciplinario impuesto por la escuela, señalan en su discurso cierta resistencia mediante prácticas ocultas:

Carece de reglamentos y disciplina, y no porque los maestros no los quieran aplicar, pero muchas veces los alumnos *nos negamos a cooperar*. Un sencillo ejemplo de esto es el uniforme, el cual ni un 15 % de los alumnos lo traemos bien y en la entrada no te dice nada la gente que debería hacerlo; por otro lado, abunda la gente que se *droga*, llega *borracha* a la escuela, *fuma* dentro de la escuela y de eso nadie se entera. Sí han llegado a expulsar a uno que otro, pero no ha sucedido algo de peso para que se deje de practicar la indisciplina dentro del plantel...

(Karla, C1: 143; cursivas añadidas)

Alfonso señala en su discurso cómo los estudiantes hacen lo que este a su alcance para burlar los reglamentos y disciplina:

No tengo nada contra los reglamentos que tiene la escuela; al contrario, pienso que es bueno establecer ciertas normas para tratar de controlar a los alumnos que creen que la escuela es un parque de diversión. Pero eso no quiere decir que sus reglamentos tengan *efectividad* y éxito ya que los alumnos se las *ingenian para poder hacer lo que se les da la gana*. Pondré un ejemplo sencillo, los alumnos se ponen a fumar dentro de la escuela y esto ocurre dentro de las aulas, así como en los baños de hombres y mujeres, y no sé si los conserjes no se dan cuenta o no quieren darse cuenta...

(Alfonso, C5: 154; cursivas añadidas)

El arbitrario cultural autoritario que impone la escuela incluye una especie de asepsia política, cultural y participación democrática entre los estudiantes. Estos no cuestionan por qué los reglamentos impiden una organización estudiantil en la escuela. O por qué la vida cultural es tan pobre y se restringe a eventos como la “*Señorita Cobach*”. Pocas voces se han revelado queriendo organizar una sociedad de alumnos; a cambio, la Institución les permitió publicar una revista “*La escalera*”, que duró mientras permaneció en la escuela la generación que la impulso (1997 - 2000). En la actualidad dicha asepsia permanece como fue diseñada durante la creación del Colegio, como respuesta a los movimientos estudiantiles de los ochentas.



**Alumno ideal:** El arbitrario cultural de una escuela que enseña bajo un modelo predominantemente vertical, se refleja en las representaciones de los estudiantes, donde el alumno ideal es precisamente lo que dicho modelo exige como deber ser del estudiante: estudioso, asista a clases, accesible, educado, disciplinado. Así, en el discurso de los jóvenes fue muy recurrente la percepción de estudioso, cuestionarios C1, C2, C4, C5, C8, C10; que asista a clases C6, C7, C8; que sea educado C9. Cabe señalar que en una posición mas critica sobre la representación de un alumno ideal, fue la de Katerina C7 y la de David C3 (ver **anexo 6:165**).

En este contexto, Karla, una estudiante que asumió una posición critica frente a la escuela, sorpresivamente tiene una visión muy tradicional sobre el alumno ideal:

Aquel que es constante, que trata día a día de superarse, que *estudia* para aprender cosas nuevas, que pone *atención* a las clases, *no falta, cumple* con sus tareas, *respetuoso, serio*, vive su juventud, que salga a fiestas, que tenga novias, etc., que administre bien su tiempo para hacer todo sin desatender nada; eso es para mi un modelo de alumno...

(Karla, C1: 141; cursivas añadidas)

Que asista a clases, aprenda y le eche ganas, dice Mariela:

Es el que *asiste a clase* para tratar de aprender algo y echarle ganas a la escuela, no el que va a conocer gente y a echar relajo...

(Mariela, C6:155; cursivas añadidas)

También el alumno ideal debe ser educado y tener una buena actitud hacia los profesores, sin importar que estos no la tengan hacia ellos:

Es *educado* en el salón de clase y nunca tiene una *mala expectativa ante el profesor*, además es buen compañero y apoya...

(Alan, C9:161; cursivas añadidas)

El alumno ideal también deberá ser aquel que asuma un aprendizaje significativo en la escuela y la vida, a pesar que en la escuela no es lo más usual dentro de las estrategias de enseñanza – aprendizaje:

Es aquel que está en clases todo el tiempo y que entendiera lo que está viendo y que *no memorizara* como robot y afuera de la escuela hiciera lo mismo...

(Katerina, C7: 153; cursivas añadidas)

Lo interesante es que en el habitus de los estudiantes, existen percepciones que logran romper con los esquemas internalizados con el tiempo y las prácticas institucionales para callar la voz de los alumnos y ésta emerge en las representaciones de David sobre el alumno ideal:

Aquél que cumple su función, que lleva cierta armonía con los compañeros y maestros... Aquél que no se deja de las injusticias de los maestros... No aquél que los maestros tienen pintado en el cerebro: *sumiso, puntual, obediente y mudo, eso es un androide...*

(David, C3: 148; cursivas añadidas)

En resumen las representaciones que los estudiantes tienen sobre ellos mismos en el Colegio de Bachilleres, Plantel enseñada son: *Formas de aprendizaje*, el estudiante de acuerdo a la enseñanza predominante de sus profesores, responde con prácticas de aprendizajes que le permiten sobrevivir a la escuela: memorizar y transcribir contenidos para hacer frente a los diferentes exámenes y trabajos escolares. *Tiempo de estudio*: La rutinización de la enseñanza, centrada principalmente en el contenido y el examen, ha propiciado que se arraiguen en el habitus escolar de los estudiantes prácticas de estudio poco efectivas para un aprendizaje significativo: estudiar un breve lapso antes de un examen. *Retención del conocimiento*: El conocimiento que logran los estudiantes es de corto plazo, acorde a las formas de aprendizaje y practicas de estudio. *Reglamentos y disciplina*: Los estudiantes en lo general aceptan los reglamentos y disciplina impuestos

por la escuela; pero en particular los estudiantes siempre buscan diferentes mecanismos de resistencia mediante prácticas ocultas y desarrollan el ingenio para burlarlos. *Alumno ideal*: Las representaciones dominantes que los estudiantes tienen sobre el deber ser es acorde a la exigencia de un modelo de escuela tradicional: estudioso, asista a clases, accesible, educado, disciplinado que no memorice.

Las representaciones que los estudiantes tienen sobre sí mismos a través de sus conceptos nativos destacan: memorizar para examen, estudiar antes de examen, atención, repasar, aprendo para contestar, aprendo y olvido, estudioso, asista a clases, comprenda no memorice (ver **anexo 8**:170).

#### **1.4. El plan de estudios**

Como se planteó, existe una inconsistencia entre los propósitos explícitos del Plan de estudios y las prácticas cotidianas en cuanto a la relación social en el salón de clases y los maestros. En efecto, como veremos enseguida, el Plan de estudio es percibido por los estudiantes a través de los profesores que imparten las diferentes asignaturas que lo integran. Por ello, en el discurso de los estudiantes se percibe un desconocimiento del plan de estudios, en su intención fundamental, su estructura, contenidos básicos, método de enseñanza – aprendizaje, papel del alumno y profesor. Sus representaciones giran principalmente en torno a los profesores que imparten las asignaturas; pero no al plan o a las asignaturas mismas. En dichas representaciones también se observa que al Plan de estudios lo van conociendo durante su tránsito por la escuela. Por lo anterior, dentro de las representaciones que tienen los estudiantes sobre la escuela, las referidas al Plan de estudio son ambiguas, y reflejan una cercanía con su expresión concreta en el aula a través de los profesores y una lejanía en su conocimiento formal.

**Opinión sobre las materias:** Principalmente la percepción del estudiante se basa en función de su utilidad, interés personal, dificultad y del profesor que las imparte, como lo muestran los cuestionarios C1, C3, C4, C5, C9, C10 (ver **anexo 6:** 167). Es decir, como señalamos, no existen representaciones de los estudiantes en torno al Plan de Estudios en lo referente a su estructura, contenidos, didáctica y papel del alumno y profesor. Las representaciones de los alumnos enfatizan una influencia determinante del profesor en la percepción de las asignaturas, seguido por la utilidad, agrado y complejidad de las mismas. Veamos como estos aspectos se reflejan en el discurso de los estudiantes:

La mayoría de las materias que llevamos son un poco *aburridas* y no por el contenido, de verdad son los *maestros*, aunque también nosotros vamos con una *mentalidad negativa* a alguna materia... Uno ya sabe con qué maestros hacer el trabajo, con cuáles hacerlo mas o menos y con cuáles ni entregarlo...

(Karla, C1: 142; cursivas añadidas)

Hay algunas como ESEM y Literatura que no sé la verdad para que nos van a *servir*... Las que odio son Literatura [anota el nombre del profesor] y ESEM [anota el nombre del profesor]... Ahora no me han servido de mucho; pero tal vez me sirvan algún día...

(Rubén, C4: 151; cursivas añadidas)

Todas las materias que llevo son realmente *interesantes*, a veces pienso para que me *sirve* Ecología o Individuo y Sociedad; pero si las pusieron es porque son importantes. Hay materias que me *interesan* mucho, como las Matemáticas, Ingles, Literatura, Biología... Lo que me gusta de estas materias es que los *profesores que las imparten* no aburren a sus alumnos y a éstos les agrada estar dentro del salón...

(Alfonso, C5: 154; cursivas añadidas)

Creo que ninguna materia es pesada; los *profesores* te las *complican* o te las *facilitan*: depende de ellos. Las únicas que no me gustan para nada son [menciona dos asignaturas], me duermo. Creo que si me dieran otros profesores sí me gustarían..

(Ángel, C10:163; cursivas añadidas)

**Relación con vida cotidiana:** La representación utilitaria que tienen los estudiantes sobre la escuela, la cual es vista como un medio, una escalera para acceder a la universidad, una movilidad y status social, se relaciona en forma directa con una visión utilitaria y pragmática sobre las asignaturas, con poco énfasis en el aspecto formativo y el desarrollo de habilidades intelectuales, como lo señalan los discursos estudiantiles en los cuestionarios C1, C2, C3, C5, C8, C10 (ver **anexo 6**:168).

Aquellas que *utilizas* en la *vida diaria*, que resuelven dudas o te sacan de apuros como Matemáticas; pero hay otras como Historia para conocer el pasado; Literatura aunque no a todos les interesa leer un libro o saber de poesía...

(Vianey, C2:146; cursivas añadidas)

Son *pocas las materias que se relacionan con mi vida diaria*; la más fácil de captar es Inglés, hay veces que uno va por la primera y mira a unas gringas y uno no sabe que decirles para atraerlas Matemáticas es otra necesaria, pues en la tienda, donde se maneje el dinero, si uno no sabe de números nos harían tranza...

(David, C3:149; cursivas añadidas)

**Propuesta de cambio:** Ante el desconocimiento del plan de estudios, los estudiantes centran sus propuestas de cambio, cuando se dan, principalmente en su relación más inmediata con las asignaturas del Plan de estudios: los profesores. Por ello, los estudiantes proponen cambiar a ciertos profesores que imparten las asignaturas más que modificaciones cosméticas o estructurales al Plan de Estudio. En este sentido pueden verse los cuestionarios de los estudiantes C4, C5, C6, C10 (ver **anexo 6**: 167):

Dejaría las materias pero haría un cambio de *maestros*, yo cambiaria al profe [lo menciona] y al profe [ lo menciona]...

(Rubén, C4: 151; cursivas añadidas)

No cambiaria nada, bueno, solo cambiaria a algunos *profesores* que parece que no están lo suficientemente preparados para impartir una materia...

(Alfonso, C5: 154; cursivas añadidas)

Si pudiera cambiar algo, cambiaria a los *profesores* de [menciona dos asignaturas]...

(Ángel, C10:163; cursivas añadidas)

Karla C1 y David C3, proponen cambios en los métodos de enseñanza, enfatizando la teoría y la práctica, con una mayor participación del alumno:

De los programas de estudio me gustaría que el alumno *viera y estuviera en contacto con las cosas* que el profesor estuviera diciendo, por medio de videos o excursiones, claro en las materias que esto sea posible...

(Karla, C1: 143; cursivas añadidas)

...En la *forma de enseñar más práctica que teoría*, clases más interactivas, más *participación del alumno* que del maestro, que éste ponga las bases...

(David, C3: 149; cursivas añadidas)

**Materia ideal:** no existe una percepción clara sobre el tema, pero hay algunas propuestas donde se cuestiona el conocimiento enciclopédico y la didáctica tradicional presente en el currículo oculto del Plan de Estudio, como lo muestran los escasos discursos de los estudiantes sobre el tema: C1, C6, C7, C8 (ver **anexo 6**:167):

...Temas de *interés* para el grupo, cambios constantes en la *evaluación*, que nos sacaran a *ver cosas* relacionadas con los temas, temas especializados dentro de la misma materia y que se relacione con tu vida futura...

(Karla, C1: 143; cursivas añadidas)

La materia ideal sería que no fuera tan extenso, solo lo *básico*, no aburrido y más *dinámico*...

(Mariela, C6: 156; cursivas añadidas)

Que trajera contenidos *interesantes y prácticos*, que se pudieran entender fácilmente, algo así como Ecología pero con otro maestro...

(Katerina, C7: 158; cursivas añadidas)

En resumen las representaciones que los estudiantes tienen sobre el Plan de Estudio en el Colegio de Bachilleres, Plantel enseñada sobre: *Opinión sobre las materias*, las representaciones de los alumnos enfatizan una influencia determinante del profesor en la percepción de las asignaturas, seguido por la utilidad, agrado y complejidad de las mismas. *Relación con vida cotidiana*: una visión utilitaria y pragmática sobre las asignaturas, con poco énfasis en el aspecto formativo y el desarrollo de habilidades

intelectuales. *Propuesta de cambio*: Ante el desconocimiento del plan de estudios, los estudiantes centran sus propuestas de cambio, cuando se dan, principalmente en el cambio de profesores más que de asignaturas. *Materia ideal*: no existe una percepción clara sobre el tema, pero hay algunas propuestas donde se cuestiona el conocimiento enciclopédico y la didáctica tradicional presente en el currículo oculto del Plan de Estudio.

Las representaciones que los estudiantes tienen sobre el Plan de Estudio través de sus conceptos nativos destacan: Cambios no en materias, sí en profesores que las imparten.

## CAPITULO V. CONCLUSIONES

Los resultados del presente trabajo corroboran los planteamientos de Bourdieu en cuanto a la interrelación entre habitus y campo cultural de los estudiantes en la preparatoria estudiada. Como señalan Collins y Thompson (1997), las familias preparan y refuerzan los atributos simbólicos requeridos por la escuela, y la escuela construye y elabora sobre los recursos simbólicos derivados de la membresía familiar. Hemos visto cómo el habitus de clase, familiar y escolar, se hace explícito a través de las representaciones y prácticas de los estudiantes en la escuela, evidenciando la importancia adjudicada a la escuela en la producción y conversión del capital cultural. Destaca el valor asignado a la escuela por los estudiantes en torno a sus expectativas ocupacionales del futuro, considerándola como una *escalera* que les permitirá acceder a una mejor posición social.

El concepto de capital cultural pone el acento en el papel que juegan los recursos simbólicos familiares en la mediación escuela – sociedad, cuestionando la manera en la que la escuela define lo que cuenta como capital cultural y la manera como activa ese capital, es decir, cómo, cuándo, y para qué utiliza sus recursos económicos. Sin embargo, vemos como el conocimiento escolar, como arbitrario cultural, sigue siendo una imposición de marcos de referencia específicos de valor simbólico requerido por la sociedad para la reproducción de las estructuras y funciones de la escuela como institución y aparato ideológico del Estado.

El habitus, visto como un conjunto de disposiciones estructuradas entre los sujetos, se cultiva desde la familia y se va enraizando y fortaleciendo en la escuela primaria y secundaria. Por consiguiente, el habitus escolar que se encontró en el Colegio



no es privativo de éste; se podría generalizar a la situación en que se encuentran la mayoría de las escuelas públicas mexicanas, donde las condiciones estructurales y las prácticas docentes son similares: escuelas verticales y autoritarias, programas de estudio enciclopédicos y memorísticos, infraestructura insuficiente e inadecuada, personal docente en condiciones laborales poco satisfactorias y algunos de éstos poco comprometidos y calificados.

Las representaciones y prácticas escolares del Colegio se estructuran y son estructuradas en un campo donde la posición de los estudiantes es la de meros depósitos de información, hecho que ellos, con el paso del tiempo, han llegado a ver como algo “natural”. El discurso de los estudiantes evidencia como la violencia simbólica, operada a través de las prácticas docentes y administrativas, hace mella en la mayoría de los estudiantes y son pocos los que asumen una posición crítica frente a la escuela.

Docentes y autoridades ejercen el poder mediante prácticas cotidianas autoritarias que, pese a la resistencia de algunos estudiantes, generan pasividad y un silencio político que ha llegado a considerarse correcto y deseable por la sociedad. Los maestros reciben programas cargados de contenidos, lo cual los obliga a derivar prácticas y estrategias centradas en una enseñanza enciclopédica; los estudiantes, en consecuencia, se ven obligados a memorizar las vastas cantidades de información para reproducirlas en los exámenes. Los estudiantes, de acuerdo a su origen de clase, desarrollan estrategias y lucha de posiciones dentro del campo escolar para acceder y mantenerse en la escuela, donde además del capital cultural, buscan *principalmente el capital simbólico* del prestigio social.

En esta investigación, las representaciones de los estudiantes muestran una posición de habitus de clase media; sus representaciones y prácticas escolares reflejan haber internalizado lo que se requiere para mantener y ganar posiciones dentro del campo escolar, que les permita acumular capital cultural y simbólico para alcanzar sus metas: la movilidad social a través de un buen empleo y salario.

Lo anterior también confirma lo sostenido por Bourdieu (1990), en el sentido de que las diferentes clases sociales consideran la escuela como un factor por excelencia de movilidad social, para lo cual, en forma diferenciada, las clases sociales ponen en juego, invierten y utilizan sus conocimientos (capital cultural), sus recursos materiales (capital económico), sus posiciones y relaciones para lograrlo (capital social), en busca de prestigio en la sociedad (capital simbólico).

Las representaciones y prácticas de los estudiantes reflejan una profunda crisis del sistema educativo nacional y estatal en general, y del bachillerato en particular, que manifiesta problemas estructurales como la falta de recursos financieros, condiciones materiales y laborales deficientes, un modelo pedagógico inadecuado y la necesidad de un replanteamiento de las prácticas en directivos, docentes y estudiantes.

El trabajo puso de manifiesto que las representaciones de los estudiantes sobre la escuela no se expresan en el vacío; por el contrario, existen órdenes objetivos (el campo y sus reglas) y subjetivos (el habitus y sus estrategias), cuya síntesis, aunada a la historia personal del estudiante, genera pautas de pensamiento y acción, individuales y colectivas, entre los estudiantes.

En la investigación se evidenció un sujeto activo, que pese al arbitrario cultural del Colegio, cuestionó diferentes aspectos de la vida escolar como la infraestructura,

métodos de enseñanza, los reglamentos y disciplina, actitud de los docentes e incluso de los mismos estudiantes, los contenidos y planes de estudio, entre otros aspectos.

El habitus de clase inscribe en los estudiantes una estructura internalizada profunda de pensamiento y acción, donde la adhesión al mito del ascenso gracias a la escuela, a mejores posiciones (capital social) y salarios (capital económico) gracias a los títulos académicos (capital cultural) es muy fuerte entre las clases populares (Bourdieu, 1990).

La historia misma del Colegio ha generado un modelo de escuela autoritaria, donde las relaciones sociales y de poder se ven reflejadas asimismo en las ya mencionadas representaciones de los estudiantes sobre la escuela. Por lo anterior, no se presenta una ruptura sustancial en el tránsito de los estudiantes entre la escuela secundaria y el bachillerato; por el contrario, las estrategias y prácticas manifestadas por los estudiantes en el bachillerato refuerzan las adquiridas en los niveles anteriores, dado que éstas les permiten mantenerse en el campo escolar, acorde con su búsqueda de la movilidad y el prestigio social conferido a la escuela. Dentro de sus estrategias está el aceptar, en ocasiones en forma crítica, la violencia simbólica generada por las prácticas institucionales.

El Colegio fue creado para responder a una exigencia política y, con fines de control, alejado de sus raíces universitarias, dándole continuidad al modelo de la escuela secundaria nacional y estatal, caracterizada por su alto grado de formalismo, verbalismo y autoritarismo.

El arbitrario cultural del Colegio arraigó un currículo cuyas prácticas educativas concretas no representaron una ruptura con la secundaria, a pesar del cambio que se

pretendió introducir en 1992 planteando la formación de sujetos autónomos. Lo que en realidad provocó fue que se generaran y afianzaran prácticas de pasividad y dependencia hacia el profesor, una disciplina de sobrevivencia y un aprendizaje memorístico.

La asepsia escolar por temor a la participación estudiantil ha desarrollado entre los estudiantes un poco o nulo interés por la vida política y cultural del país. Con ello el Colegio ha perdido la oportunidad de crear sujetos autónomos y críticos, sin importarle que el bachillerato sea la etapa formativa crucial del estudiante y la más propicia para desarrollar sus ideas.

El Colegio, siguiendo la tradición del sistema educativo mexicano (Ornelas, 2000), se centra en la memorización y no ha hecho énfasis en el desarrollo de las habilidades de pensamiento, como la lectura de comprensión, la escritura, la capacidad de análisis y síntesis, y el razonamiento matemático.

Al actual régimen político tampoco le ha interesado cambiar la situación del Colegio; al contrario, la agudiza con su política de hacer más con menos, en detrimento de las condiciones laborales y materiales de los profesores, que no les queda otra alternativa que seguir educando como se pueda. Escuchar la voz de los estudiantes a través de su representación política, eso ni tocarlo, sigue como tabú; pero se les “enseña” el valor de la democracia.

Dentro del ambiente escolar mencionado, no es casual que los estudiantes al igual que sus padres, procedentes en su mayoría de la clase media, vean a la escuela mas como un medio de movilidad social que como un instrumento fundamental para su formación integral.

El marco conceptual utilizado para analizar las representaciones de los estudiantes sobre la escuela nos permitió demostrar que el estudiante no es un idiota cultural; por el contrario, éste le da sentido a la escuela dentro de su vida cotidiana actual y con relación a su futuro. Como ser racional, crea interpretaciones significativas que dan sentido a las situaciones, estrategias y acciones vividas en su entorno. Este sentido emerge de un orden social que existe *con* los estudiantes, que considera su historia, su identidad como jóvenes y como estudiantes, su relación con la cultura y la función simbólica que le confieren a su actividad de estudiantes. Dentro de la tradición interpretativa, el método etnográfico nos permitió explorar, describir e interpretar los puntos de vista del estudiante sobre la escuela.

A continuación se señalan las conclusiones específicas por cada categoría analizada en torno a la escuela:

**A. La escuela:** Las representaciones de los estudiantes sobre la escuela responden a su habitus de clase media, éstas son predominantemente utilitarias con fines de credencialización. En su discurso la escuela es vista como un medio (*un escalón, una escalera*) de movilidad y status social, así como para acceder a la universidad; la formación cultural la mencionan pero no es relevante.

La escuela es percibida como una institución donde se imparte enseñanza y educación, además es un espacio de convivencia, diversión, formación y rutinas. Las *razones para estudiar* son lograr una mejor posición social y acceder a la educación superior, en menor medida por el juego, convivencia e imposición de los padres. La escuela *sirve* para prepararse y ser alguien, para evitar el trabajo y en ocasiones perder el tiempo. Las *aspiraciones* de los estudiantes son ingresar a la universidad, concluir una

carrera, triunfar en la vida y tener un futuro más fácil. La escuela tiene gran *relación* con el presente y futuro, con la rutina de la vida diaria; pocos estudiantes sostienen que son dos mundos diferentes. La escuela *ideal* es aquella donde existan buenos profesores (profesionales, accesibles), infraestructura de calidad y alumnos con ganas de estudiar.

En suma, para los estudiantes las representaciones sobre la escuela según sus conceptos nativos son: *La escuela como escalera, ser alguien, triunfar; preparación; convivencia; diversión; rutina; evita el trabajo; perder el tiempo; dos mundos diferentes.*

Su discurso refleja una *visión utilitaria de la escuela con fines de movilidad y status social además de ser el medio para acceder a la universidad.*

**B. El profesor.** El profesor es el agente principal de la educación; es el eje en el que descansa la actividad práctica de todo el aparato escolar. Es el encargado de transmitir la ideología dominante, enarbolando el arbitrario cultural que genera violencia simbólica. El plan de estudios, el libro de texto son insustanciales sin la participación del profesor como mediador del proceso educativo. Por ello su *práctica docente influye de manera notable en la formación del habitus y representaciones estudiantiles.*

Las representaciones más destacadas que los estudiantes tienen de los profesores son: En el *método de enseñanza* los estudiantes señalan que el profesor se basa en un método tradicional, verbalista para enseñar. Es decir, se apoya fundamentalmente en la exposición de la clase (sustituyendo la mayoría de las veces otras experiencias educativas) para transmitir un conocimiento acabado y estático. En las *formas de evaluación* el examen ocupa un lugar destacado: los profesores privilegian el examen para evaluar la enseñanza, no el aprendizaje de los alumnos; el examen se convierte como

el medio y fin de la evaluación, e incluso de la enseñanza. Por ello destaca la evaluación de tipo sumativa sobre la formativa. La *disciplina en el aula*, acorde al modelo de una escuela con fuertes rasgos tradicionales, el profesor personifica el orden, la autoridad y el conocimiento, su expresión concreta se da en una práctica autoritaria de la disciplina dentro del aula. La *relación interpersonal* maestro – alumno, en el modelo de escuela tradicional que prevalece en el Colegio, inevitablemente se expresa como dominante una relación formal y distante entre el profesor y el estudiante. En la *opinión sobre profesores*, pese a la relación interpersonal, los estudiantes tienen una opinión favorable de sus profesores, aunque en ocasiones cuestionan su forma de enseñanza. Un *mal profesor* tiene una actitud negativa ante el estudiante en el plano afectivo. Un *buen profesor* combina lo afectivo con lo pedagógico. El *profesor ideal* logra mezclar lo afectivo con lo pedagógico (profesor y amigo).

En síntesis, para los estudiantes las representaciones sobre los profesores según sus conceptos nativos son: *Dan la clase; privilegian el examen; disciplina y orden; accesibles, otros hacen su trabajo; grosero; no explica; justo; profesor y amigo.*

Su discurso refleja el predominio de un profesor *centrado en la enseñanza mas que en el aprendizaje, prácticas autoritarias, enseñanza para el examen, relación formal profesor – alumno.*

**C. El estudiante.** El habitus escolar cultivado en el Colegio, trae fuertes raíces desde la primaria y secundaria; se fortalece en el bachillerato, generando estrategias y prácticas de los estudiantes que les permita mantenerse en el campo escolar, acorde con el capital simbólico de movilidad y prestigio social que le confieren a la escuela. Dentro

de esa estrategia está el aceptar, en ocasiones de forma crítica, la violencia simbólica generada en la institución.

Las representaciones que los estudiantes tienen sobre ellos mismos son: *Formas de aprendizaje*, el estudiante de acuerdo a la enseñanza predominante de sus profesores, responde con prácticas de aprendizajes que le permiten sobrevivir a la escuela: memorizar y transcribir contenidos para hacer frente a los diferentes exámenes y trabajos escolares. *Tiempo de estudio*: La rutinización de la enseñanza, centrada principalmente en el contenido y el examen, ha propiciado que se arraiguen en el hábitus escolar de los estudiantes prácticas de estudio poco efectivas para un aprendizaje significativo: estudiar un breve lapso antes de un examen. *Retención del conocimiento*: El conocimiento que logran los estudiantes es de corto plazo, acorde a las formas de aprendizaje y prácticas de estudio. *Reglamentos y disciplina*: Los estudiantes, en general, aceptan los reglamentos y disciplina impuestos por la escuela; pero en particular los estudiantes siempre buscan diferentes mecanismos de resistencia mediante prácticas ocultas y desarrollan el ingenio para burlarlos. *Alumno ideal*: Las representaciones dominantes que los estudiantes tienen sobre el deber ser es acorde a la exigencia de un modelo de escuela tradicional: estudioso, asista a clases, accesible, educado, disciplinado.

En síntesis, para los estudiantes las representaciones sobre sí mismos según sus conceptos nativos más destacados son: *Memorizar para examen; estudiar antes de examen; atención; repasar; aprender para contestar; aprender y olvidar; prácticas ocultas; fiel acordeón; estudioso; asista a clase; que comprenda, no memorice.* .

Su discurso refleja el predominio de un estudiante *centrado en un aprendizaje memorístico, que estudia para el examen, con un conocimiento de corto plazo y bajo*



*desarrollo de habilidades intelectuales de razonamiento, con prácticas de sobrevivencia y resistencia a la escuela.*

**D. El Plan de estudio.** Existe una inconsistencia entre los propósitos explícitos del Plan de estudios y las practicas cotidianas en cuanto a la relación social en el salón de clases y los maestros. Es decir, en su discurso pedagógico el Plan de Estudios asume una posición constructivista; pero el manejo de contenidos y práctica docente refleja una posición enciclopédica y verbalista. Ello se evidencia en las prácticas y representaciones que los estudiantes tienen sobre el tema. Así, las representaciones que los estudiantes tienen sobre el Plan de Estudio son: *Opinión sobre las materias*, las representaciones de los alumnos enfatizan una influencia determinante del profesor en la percepción de las asignaturas, seguido por la utilidad, agrado y complejidad de las mismas. *Relación con vida cotidiana*: una visión utilitaria y pragmática sobre las asignaturas, con poco énfasis en el aspecto formativo y el desarrollo de habilidades intelectuales. *Propuesta de cambio*: Ante el desconocimiento del plan de estudios, los estudiantes centran sus propuestas de cambio, cuando se dan, principalmente en el cambio de profesores más que de asignaturas. *Materia ideal*: no existe una percepción clara sobre el tema; sin embargo, existen percepciones aisladas que cuestionan el conocimiento enciclopédico y la didáctica tradicional presente en el desarrollo actual del Plan de Estudios.

En síntesis, para los estudiantes las representaciones sobre el Plan de estudio según sus conceptos nativos más destacados son: *cambios no en materias, sí en profesores que las imparten.*

Su discurso refleja un *franco desconocimiento del Plan de estudio del bachillerato en todos sus aspectos y dicho plan es visto a través de los profesores que imparten la materia.*

### **Líneas de investigación sugeridas**

A partir de esta investigación se puede extender este estudio a nivel Colegio, con la intención de encontrar pautas generales y particulares entre las representaciones de los estudiantes sobre la escuela a nivel estado.

Asimismo, esta investigación es aplicable en otros contextos como la escuela preparatoria privada, la escuela secundaria privada para encontrar diferencias y similitudes. Incluso puede realizarse un estudio de las representaciones de los profesores hacia la escuela.

También se puede desarrollar una investigación sobre las percepciones de los estudiantes que abandonan la escuela.

Es posible profundizar en las representaciones de los estudiantes sobre la escuela, con los alumnos de los primeros semestres, en ambos turnos, y comparar diferencias y semejanzas con los de sexto semestre.

Además se pueden elaborar investigaciones que analicen más a fondo la relación existente entre los diferentes capitales y el origen de clase, familiar y escolar.

**PRESENTACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE DATOS  
CLASIFICACION Y CATEGORIZACIÓN (MATRICES)**

**ANEXO 6  
1/4**

CATEGORIAS	SUBCATEGORÍAS	C1 Karla	C2 Vianey	C3 David	C4 Ruben	C5 Alfonso	C6 Mariela	C7 Katerina	C8 Luisa	C9 Alan	C10 Ángel
<b>A. ESTUDIANTE</b>	<i>A1. Razones para estudiar</i>	Movilidad social Superación Conocimientos Convivencia	Movilidad social Triunfar	Movilidad social Superación Conocimientos Convivencia	Movilidad social (escuela como escalera)	Movilidad social Superación	Movilidad social Superación Conocimiento Prestigio	Por gusto	Imposición de padres Deber Reto personal	Por gusto Cumplir metas	Conocimientos Diversión Convivencia
	<i>A2. Aspiraciones</i>	Concluir la Universidad	Ser alguien Triunfar	Concluir dos carreras universitarias	La universidad	Ser alguien Triunfar	Entrar a Normal o universidad	Futuro más fácil	Concluir preparatoria	Cumplir metas	La universidad
	<i>A3. Formas de aprendizaje</i>	Atención Preguntar Investigar Repasar Entender Razonar	Obligación	Repetición Resumir Memorizar Para examen	Atención Repasar	Estudio diario Atención	Atención Memorizar para examen	Atención Memorizar para examen	Atención Practica Estudiar	Repasar Recordar Responder preguntas para examen	Memorizar para examen
	<i>A4. Tiempo de estudio</i>	Para examen Por gusto	Para examen	Uno o dos días antes de examen	Poco tiempo	Una hora tres días antes de examen	Una semana antes de examen	Antes de examen	Uno o dos días antes de examen	Antes de examen	Antes de examen
	<i>A5. Retención del conocimiento</i>	Comprensión mas retención Sin práctica olvido	“Más fácil olvidar que aprender”	“Más lo olvidado que lo aprendido”	Aprender lo interesante Olvidar lo no entendido	Lo máximo	No recuerda todo lo aprendido	“Olvido la mitad de lo que aprendo”	Interés aprendes Si no te gusta olvidas	Aprender para contestar	
	<i>A6. Alumno ideal</i>	Constante Superación Estudioso Disciplinado Administrado Vivir juventud	Identidad como estudiante Estudioso	No como lo conciben maestros: disciplinado y sin voz	Estudioso Preste trabajos y tareas	Le gusten las materias Agrade la escuela Estudioso Entusiasta Accesible	Asista a clases Ganas a la escuela	Asista a clases Comprenda No memorice	Asista a clases Estudioso Inteligente Ponga atención	Educado Accesible con maestros Compañero	Estudioso “Cotorro”

**PRESENTACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE DATOS  
CLASIFICACION Y CATEGORIZACIÓN (MATRICES)**

**ANEXO 6  
4/4**

CATEGORIAS	SUBCATEGORÍAS	C1 Karla	C2 Vianey	C3 David	C4 Rubén	C5 Alfonso	C6 Mariela	C7 Katerina	C8 Luisa	C9 Alan	C10 Ángel
<b>D. LA ESCUELA</b>	<i>D1. Opinión personal</i>	Enseña Supera Rutinaria Tradicional	Institución forjadora de héroes Paso el mayor tiempo	Buenos maestros e infraestructura Despertar interés	Adquirir conocimientos Formar personalidad	Institución que prepara Movilidad social	Institución que prepara		Institución de convivencia y desarrollo personal	Imparte enseñanza Bienestar Segundo hogar	De todo un poco, diversión, estudio
	<i>D2. Utilidad de la escuela</i>	Formar Imposición de padres Necesidad para ser mejor	Perder tiempo Gastar dinero de papá Debe forjar hombres	Enseñar Herramientas para atacar y acabar con la sociedad Seguridad Amigos Pasar el rato	Abrirse paso en la vida Cimiento de carrera profesional	Proporciona habilidades, valores, cultura	Conocer Habilidades Aptitudes	Lograr metas Instruye Estudiar carrera	Superación como adolescentes Responsabilidad en el estudio	Forjar un futuro	Prepararte Entrar a universidad Evita el trabajo
	<i>D3. Reglamentos y disciplina</i>	Resistencia de alumnos Practicas ocultas de drogas y alcohol	Conoce y aprueba	Acuerdo con reglamento, disciplina y uniforme Desacuerdo con pelo, aretes, tatuajes, no fumar	Exagerado No guardias de seguridad No tapar ventanas Trato de adultos	A favor Ingenio para burlarlos	Aceptados y acatados	Necesarios Sin ellos no existiría la escuela	De acuerdo No se cumple con el uniforme	Esenciales Aprender a ser respetuoso y disciplinado	Para niños Cárcel No guardias de seguridad No uniforme Dejar fumar
	<i>D4. Relación con vida cotidiana</i>	No es la vida real Contacto con personas	Larga relación Parte de la vida	Dos mundos diferentes	Para algunos realidad virtual Ligados escuela y vida	Fuerte Dar seguridad, conducta	Ligada con la vida Reconocimiento social	Existe relación	Mucha relación Parte de la vida diaria		
	<i>D5. Modelo de escuela ideal</i>	Estricta Dinámica Evaluación innovadora Selectiva Clases especiales Grupos pequeños Mayor aprendizaje	Actitud de cariño Esfuerzo Dedicación	Buenos maestros. Accesibles, internet, limpia, reglamentos democráticos, material de trabajo Servicio medico perm.	Alumnos estudiosos Maestros que enseñen más Más motivación y aprobación	Profesores preparados Valores de superación Relación profesor – alumno de amigos	Botes para basura Baños limpios Áreas verdes y de esparcimiento	Buenos maestros y alumnos	Uniforme completo Variedad de libros Baños en buen estado	Profesores capacitados Lugar para la investigación Ambiente seguro y tranquilo para mejor aprendizaje	



**PRESENTACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE DATOS  
CLASIFICACION Y CATEGORIZACIÓN (MATRICES)**

**ANEXO 6  
3/4**

CATEGORIAS	SUBCATEGORÍAS	C1 Karla	C2 Vianey	C3 David	C4 Rubén	C5 Alfonso	C6 Mariela	C7 Katerina	C8 Luisa	C9 Alan	C10 Ángel
<b>C. PLAN DE ESTUDIOS</b>	<i>C1. Opinión sobre materias</i>	Aburridas por tipo de maestros Sobrevivencia en función de maestros	Materias fundamentales que utilizas, otras de relleno"	Enseñan algo Sobrevivirlas y al profesor	Opina y evalúa a maestros que las imparten	Interesantes Cargadas fin de mes: trabajos y examen Agradan por profesores, no contenidos	Importantes "No para mantener ocupados o más tiempo en escuela"	Interesantes y necesarias	Importantes	Fácil o difícil por forma de estudio Enfadosas por forma de enseñanza	Ninguna es pesada Los profesores complican o facilitan
	<i>C2. Relación con vida cotidiana</i>	Se relacionan Algunas de forma indirecta	Utilidad inmediata (matemáticas)	Poca relación, excepción: inglés y matemáticas		Importantes porque ayudan: Inglés, matemáticas, literatura	Útiles porque aprendes Socializar	Relacionadas con lo que desea estudiar	Utilidad diaria		Importantes y en relación con mi vida
	<i>C3. Propuesta de cambio</i>	Materias teórico - practicas		"Por materias de mi agrado" Forma de enseñanza	Dejarlas Cambiar a maestros	No en materias Si en profesores mal preparados	Cambio de materias por profesores que las imparten		Sin cambio "Tener de todo"	Sin cambio	"A profesores de algunas materias"
	<i>C4. Métodos de aprendizaje</i>	Comprensión Algunas veces: memorizar para examen y olvido	Agrado: atención y repaso Desagrado: acordeón, memorizar para examen	Enseñanza – aprendizaje en función de examen Recetas para pasar un examen	Memorizar "Fiel acordeón"	Aprender para examen Memoria y olvido	"Algunas aprendo, otras memorizo para pasar el examen"	"La mayoría aprendo de memoria"	"Memorizo para examen"	"Memorizar lo necesario para examen, pero no debe ser"	Algunas aprendo "Otras nomás para pasar el examen"
	<i>C5. Materia ideal</i>	Temas de interés Especialidades Evaluación innovadora Teórico - practica		Combinar perfil docente y actitud, con interés del alumno			Lo básico Dinámicas (didáctica y contenido)	Contenidos interesantes y prácticos Entender con facilidad (didáctica y contenido)	Donde no se esponga		

**PRESENTACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE DATOS  
CLASIFICACION Y CATEGORIZACIÓN (MATRICES)**

**ANEXO 6  
2/4**

CATEGORIAS	SUBCATEGORÍAS	C1 Karla	C2 Vianey	C3 David	C4 Rubén	C5 Alfonso	C6 Mariela	C7 Katerina	C8 Luisa	C9 Alan	C10 Ángel
<b>B. PROFESORES</b>	<i>B1. Opinión personal</i>	Preparados No estudiaron para profesores Actualizar forma de enseñar	Especie extraña, Capturas Rutinarios Merolicos	Bien, con excepciones	Aburridos	Buenos Sabén la materia Aclaran dudas	“Bien a pesar de su forma de enseñar”	Enseñan bien Otros no entiendo	Aguantan mucho Empeñosos	Imparten educación y enseñanza El “saber”	
	<i>B2. Métodos de enseñanza</i>	Se paran enfrente con modulo Apuntan tema en pizarrón o dictan No saben enseñar	Hablan o dictan tema Explican Otros únicamente ponen trabajos a los alumnos	Similares Escribe tema en pizarrón Pocos explican Enseñan poco	Dan la clase Ponen a trabajar Rutinarios	Similares Dan la clase Tratan de ser amenos e interesantes		Enseñan bien	“Misma técnica” Dictando o exponiendo temas	Similares Escribe tema en pizarrón Aclaran dudas	Métodos diferentes Algunos eficientes “Con otros te duermes y te sacan”
	<i>A3. Formas de evaluación</i>	La mayoría: 60 % examen y resto, trabajos, asistencias, participación (+)Examen	Privilegian examen Agrado y desagrado de alumnos Estudiar para examen	Igual (1) Profr., controla resultados de aprendizaje con examen	Igual (1) “Me aterran los exámenes” Acordeón	Igual (1) Conducta Reprobar examen, difícil pasar Ayuda de profesor	Igual (1)	Igual (1) “Es fácil tener diez” “Escuela regalada”	Examen, importancia personal para profesor, evaluar desempeño de alumno	Igual (1) Conducta No importancia examen	
	<i>B4. Disciplina en el aula</i>	Chantaje Falta de ingenio	Reglas iniciales de juego Blandos y duros	Miedo y represión Disciplina tipo de clase	Intimidación Expulsión Bajar puntos	Reglas iniciales de juego Suspensión Sin derecho	Reglas iniciales de juego: disciplina y orden	Confianza: desorden Rigidez: orden	Amenaza Seriedad	Reglas iniciales de juego Antecedentes de profr.	
	<i>B5. Relación interpersonal</i>	Saludan fuera del salón	Accesibles Otros “hacen su trabajo”	Pocas relación directa Depende de ambos	Buena, con excepciones	Buena	“Buena onda”		Relación principal en el salón	En clase, de respeto	Formal Profesor - alumno
	<i>B6. Mal profesor</i>	Grosero Irrespetuoso No le importa enseñar	Impersonal Injusto Línea divisoria > trabajos Reprobador No explica	Problemático Trunca estudios Vida imposible	Prepotente No le gusta su trabajo Desquite con alumnos	Sin interés de enseñar ni explicar	“Ni respirar” Exigente Injusto	“Sangrón” Exigente “Se pasa de lanza”	No atiende Poco accesible Déspota Sangrón Humilla	No platica fuera de clase No hace favores	Intransigente
	<i>B7. Buen profesor</i>	Preocupado Buen maestro	Buen humor Explica Planifica Justo Tratable	No problemas Apoya Trabajo de calidad	Confianza “Chilos”	Amigo Explica bien Ayuda a pasar exámenes	Clase amena No exige demasiado	Explica Consejero Dinámico No exigente	Enseña Divertido	Consejero Alegre No problemas Apoya	“Te hace paros”
	<i>B8. Profesor ideal</i>	Motiva Apoya Consecuente Enseña Aprende nombres	Preparado Didáctico Accesible			Domina materia Amigo	Alegre Dinámico Enseña Aprendes		Ameno Serio en clase Toma en cuenta	“Profesor y amigo”	





## BIBLIOGRAFIA

- Aguayo, Sergio.(2000). *El Almanaque Mexicano*. México: Proceso – Grijalvo
- Althusser, Louis. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Argentina: Nueva Visión.
- Álvarez, A. L. A., Miramontes, B. A. I. , Miramontes, B. O., Delgado, H., y Medina, I. (2000). *El perfil cognoscitivo del Bachiller*. México: Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California.
- Álvarez, A. L. A., Miramontes, B. A. I. , Miramontes, B. O., Delgado, H. (2003). *Propuesta para establecer una metodología que permita realizar estudios de trayectorias escolares en el Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California*. México: Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (fotocopia).
- Bartolucci, J. (1989). "Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera. Seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM, 1976 - 1985", en Renato Marsiske (comp.). *Los estudiantes, trabajos de historia y sociología*. México: CESU - UNAM.
- Bermúdez, F. (1993). *La evolución del concepto de inteligencia*. Trabajo terminal de especialidad en Docencia. Mexicali: UABC (fotocopia).
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ceac.
- Bourdieu, Pierre. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Labor.
- Bourdieu, Pierre. (1988). *La distinción. Crítica social del juicio*. España: Altea Taurus – Alfaguara.
- Bourdieu, Pierre. (1987). *Cosas dichas*. Argentina: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre. (1990). *Sociología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Grijalvo.
- Bourdieu, Pierre y Loic J. D. Wacquant (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalvo.
- Carvajal, Spitzer y Zorrilla. (1996). "Alumnos, estado de conocimiento". En Ducoing y Landesmann (coord.). *Sujetos de la educación y formación docente* (pp.27-72). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Calhon, C. (1993). Habitus, field and capital: The question of historical specificity. In Calhoun, E. Lipuma y M. Postone (Eds.), *Bourdieu: Critical perspectives* (pp. 61-68). New York: Polity Press and University of Chicago Press.

Calhoun, C. (2000). PierreBourdieu. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell companion to the major social theorists* (pp. 696 – 730). Cambridge, Ma: Blackwell.

Ceneval (2000). *Exani I, informe de resultados*. México: Ceneval.

Cerda, T., Ana Maria. (1992). *Normas, principios y valores en la interacción maestro – alumno – El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades* (Tesis DIE 16). México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Coleman, J.S. (1977). Family, school and social capital. In L. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 625). Oxford: Pergamon.

Collins, J. y Thompson, F. (1977). Family, school and social capital. In L. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 618 - 623). Oxford: Pergamon.

Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (1993). *Curriculum Marco Nacional*. México. CBBC.

Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (1999). *Informe de actividades 1999*. México: CBBC.

Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California. (2002). *Estadística básica 2001-2*. México: Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California.

Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California. (2002). *Reglamento para alumnos*. México: Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.

Coupland, D. (1998). *Generación X*. España: Ediciones Grupo Z.

Delamont, S. (1985). *La interacción didáctica*. España: Cincel.

Díaz Barriga, Ángel (compilador). (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Dirección General del Bachillerato (s.f.). *Curriculum del bachillerato general*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Erikson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, C. *La investigación de la enseñanza* (pp. 195-295). Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michele. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- García Jiménez, E. (1994). Investigación etnográfica. En García Hoz (Coord.). *Problemas y métodos de investigación en educación*. Madrid: Rialp.
- Gobierno del Estado de Baja California (1981). *Periódico Oficial, 20 de junio*. México: Gobierno de Baja California.
- Goetz, J.P. y LeComte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Granja, Josefina. (1992 a). *La condición del alumno: materiales para una discusión*. México: Departamento de investigaciones educativas. Centro de investigación y estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional (fotocopia).
- Granja, Josefina (1992 b). *Los procesos formales de legitimación del aprendizaje escolar: rituales normativos, saberes legítimos, sujetos constituidos. El caso de la enseñanza tecnológica agropecuaria de nivel medio superior*. (Tesis DIE 11). México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Guzmán, Carlota (1991). *Juventud Estudiantil: temáticas y líneas de investigación*. Aportes de investigación 52. Cuernavaca, Morelos: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias RIM-UNAM.
- Guzmán, Carlota. (1994). *Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*. México: CRIM-UNAM.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómeno, concepto y teoría". En Moscovici, S. *Psicología social* (pp.469-506). Barcelona: Paidós.
- Junker, B. (1960). *Field work*. Chicago Il: University of Chicago Press.
- Latapí, P. (1997). "Los jóvenes". *Semanario Proceso*. No. 1100. México.
- Lombardi, F. (1972). *Las ideas pedagógicas de Gramsci*. Barcelona: A. Redondo.
- Martínez Migueles, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

- Merino, M. (1990). "Adolescencia, juventud y plan de vida". *Perfiles educativos*. No. 47 – 48. México: CISE-UNAM.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Molina Hernández, José Luis. (2000). *Los testigos de Jehová y la formación escolar de sus hijos*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Ornelas, Carlos.(2000). *El sistema educativo mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Pansza M., Pérez C. y Morán P. (1993). *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernika.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. New-Bury Park, CA: Sage.
- Pinto, Louis. (2002). *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*. México: Siglo XXI.
- Ritzer, George. (1999). *Teoría sociológica contemporánea*. España: McGrawHill.
- Rockwell, Elsie (1993). La etnografía ¿para qué? En Revista Panorama Educativo No. 2. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Sandoval, H., Gómez J. y Samaniego M. (1997). "Importancia de las preparatorias en la universidad", "Periodo 1975-1979", "Periodo 1979-1981". En Piñera D. (coord.). *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California 1957-1997*. México: UABC.
- Schmelkes, S. (1998). *La educación valoral y los derechos humanos en el marco de la globalización y la diversidad*. Conferencia presentada en el VIII curso y talleres de educación y derechos humanos. Agascalientes, Ags. 5 agosto (fotocopia).
- Sindicato de Profesores del Colegio de Bachilleres de Baja California. (2002). *Diagnóstico y alternativas laborales para el personal académico del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California*. México: Sindicato de Profesores del Colegio de Bachilleres.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Análisis and software tools*. Bristol: The Falmer Press.

Torres, Santomé. (1998). Introducción a la versión en español de Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Valenzuela Arce, J. M. (1997 a). *Vida de barro duro. Cultura popular juvenil y graffiti*. México: El Colegio de la Frontera Norte.

Valenzuela Arce, J. M. (1997 b). *A la brava ése: identidades juveniles en México: Cholos, Punks y Chavos Banda*. México: El Colegio de la Frontera Norte.

Velazco Yáñez, David. (2000). *La sociología de Pierre Bourdieu aplicada a un estudio de caso*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

### **Artículos en periódicos**

“Preocupante el bajo rendimiento escolar en el país, acepta SEP”, en *La voz de la frontera*. Mexicali, Baja California, 5 de diciembre de 2001, p. 22-A.

Vigilancia carcelaria en el plantel del Cobach (alumnos bautizan la escuela como “Almoloyita”), en *El Mexicano*. Ensenada, Baja California, 14 de febrero de 2003, p. 12.

### **Fuentes electrónicas:**

Vain, Pablo Daniel (2002). Los rituales escolares y las prácticas educativas. En *Education Policy Analysis Archives*. Volumen 10, numero 13. Dirección electrónica: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n13.html>. Consultado en mayo 12 de 2003.

Calhoun, C. (2003). *Pierre Bourdieu. Contemporary Sociological Theory*. Dirección electrónica: <http://www.nyu.edu/classes/calhon/Theory/paper-on-Bourdieu.htm>. Consultado en noviembre 14 de 2003.