



**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES**

**XV PROMOCIÓN**

**2004 – 2006**

**ADOLESCENCIAS ENTRE MUROS.**

**LA ESCUELA SECUNDARIA COMO ESPACIO DE  
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES JUVENILES**

**ALEJANDRO REYES JUÁREZ**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**DRA. SARA MAKOWSKY**

**TESIS QUE SE PRESENTA PARA OPTAR POR EL GRADO**

**DE MAESTRO EN CIENCIAS SOCIALES**

**SEMINARIO: EDUCACIÓN**

**México D.F., julio de 2006**

Se agradece el auspicio del CONACYT para la realización de este posgrado

*A Silvia:  
por tu presencia  
refrescante en mi vida,  
aún en mis ausencias*

*A Paulina y Carlos:  
por permitirme aprender  
de sus adolescencias*

*A Bertha y Antonino:  
por enseñarme a luchar  
contra la adversidad*



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I. ADOLESCENTES Y ESTUDIANTES .....</b>	<b>14</b>
ESTUDIANTES ADOLESCENTES: OLVIDADOS E INVISIBLES.....	15
CUANDO LA JUVENTUD INICIA. ALGUNAS COORDENADAS TEÓRICO METODOLÓGICAS.....	25
JUVENTUD Y ADOLESCENCIA.....	25
IDENTIDADES Y CULTURAS JUVENILES .....	34
ESTUDIANTES Y EXPERIENCIA ESCOLAR.....	44
VIDA COTIDIANA Y ANÁLISIS CUALITATIVO INTERPRETATIVO.....	47
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y PROCESO METODOLÓGICO .....	53
<b>CAPÍTULO II. LA SECUNDARIA ¿UNA EDUCACIÓN PARA ADOLESCENTES?.....</b>	<b>68</b>
ALGUNAS CONSIDERACIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA: EL PRONAE, LA EDUCACIÓN BÁSICA Y EL CONTEXTO INTERNACIONAL.....	69
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA MEXICANA ENTRE DOS REFORMAS ....	77
<b>CAPÍTULO III. LA ESCUELA SECUNDARIA ESPACIO DE VIDA ADOLESCENTE .....</b>	<b>105</b>
ADOLESCENCIAS EN LA ESCUELA.....	106
CRUCE DE CULTURAS Y SENTIDOS.....	126
LA SECUNDARIA COMO ESPACIO AFECTIVO – LÚDICO. ....	135
LA SECUNDARIA COMO ESPACIO DE LIBERTAD Y ESCAPE. ....	140
LA SECUNDARIA COMO ESPACIO DE CONTROL E INJUSTICIA. ....	145
LA SECUNDARIA COMO ESPACIO DE DESORDEN. ....	150
LA SECUNDARIA COMO ESPACIO EDUCATIVO ÚTIL. ....	154
IDENTIDADES EN RECONSTRUCCIÓN ENTRE LA ADAPTACIÓN Y LA SOBREVIVENCIA .....	161
<b>CAPÍTULO IV. ESCUELA, SOCIALIDAD Y APRENDIZAJES .....</b>	<b>180</b>
SOCIALIDAD Y ESCUELA.....	181
APRENDIZAJES EN LA ESCUELA .....	209
¿CUÁLES ADOLESCENCIAS? .....	232
ADOLESCENCIAS INCIPIENTES CON ALTAS EXPECTATIVAS SOBRE LA ESCUELA PERO CON UN DESARROLLO BAJO DE SUS HABILIDADES DE SOBREVIVENCIA Y RESULTADOS EDUCATIVOS REGULARES .....	238
ADOLESCENCIAS LÚDICAS Y EXPERIMENTALES POCO INTEGRADAS SOCIALMENTE A LA ESCUELA CON LOGROS EDUCATIVOS REGULARES .....	239
ADOLESCENCIAS LIBERTARIAS FUERTEMENTE INTEGRADAS SOCIALMENTE A LA ESCUELA PERO CON POCAS EXPECTATIVAS EN LA EDUCACIÓN Y RESULTADOS ACADÉMICOS BAJOS .....	240
ADOLESCENCIAS LÚDICAS Y APRENDICES INTEGRADAS SOCIALMENTE Y ACADÉMICAMENTE A LA ESCUELA CON BUENOS RESULTADOS EDUCATIVOS.....	241

JUVENTUDES AUTÓNOMAS TRABAJADORAS POCO INTEGRADAS SOCIALMENTE A LA ESCUELA Y CON RESPUESTA INADECUADA A LAS DEMANDAS ACADÉMICAS PERO NO A LAS NORMATIVAS .....	242
--	-----

<b>CAPÍTULO V. LA SECUNDARIA CONSTRUCTORA DE JUVENTUD:</b>	
<b>ALGUNOS PUNTOS PARA CONCLUIR.....</b>	<b>245</b>
LA SECUNDARIA ECOS Y SILENCIOS .....	246
CONSIDERACIONES FINALES .....	274
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>280</b>

## **ÍNDICE DE CUADROS**

Cuadro 1. Estructura e Indicadores Educativos de las Tres Escuelas .....	61
Cuadro 2. Guión de Entrevista (Alumnos) .....	63
Cuadro 3. Guión de Entrevista (Profesores) .....	65
Cuadro 4. Evolución de los Principales Indicadores Educativos en México Después de la Reforma de 1993 (Educación Secundaria) .....	84
Cuadro 5. Plan de Estudios de 1993 (Horas por Semana) .....	95
Cuadro 6. Mapa Curricular (RES) .....	101
Cuadro 7. Características de las Reformas de 1993 y de 2006 .....	102
Cuadro 8. Componentes Constitutivos de las Adolescencias Identificados desde los Procesos Escolares .....	237
Cuadro 9. Comparativo de los Programas de Secundaria 2006 .....	264

## **AGRADECIMIENTOS**

Al final de esta investigación me encuentro con muchas deudas, por las aportaciones que realizaron a ella un gran número de personas, a través de apoyos (materiales, intelectuales y morales), sugerencias, observaciones y críticas, aspectos sin los cuales habría sido imposible concluirla. Deudas que difícilmente se pueden saldar, sin embargo, quisiera aportar un poco a ello agradeciendo en este espacio a quienes contribuyeron a la construcción y conclusión de ésta.

A los integrantes del seminario de investigación: Lourdes, Vanesa y Juan, quienes compartieron conmigo sus perspectivas, conocimientos, ánimos y amistad. A la Dra. Úrsula Zurita, quien siempre se mostró preocupada y ocupada para que la nave llegara a buen puerto. A los lectores, por su revisión respetuosa y crítica que ayudó a fortalecer el trabajo. Al Maestro Carlos Gallegos quien realizó aportaciones a una versión inicial del proyecto. A mi directora de tesis, por su guía sin coacciones, la cual contribuyó a salvar varios de los obstáculos teórico metodológicos que surgieron en el proceso. A los estudiantes adolescentes y profesores de las secundarias en donde se realizó el trabajo de campo, por su disposición y porque constituyen el fundamento de esta investigación, pero también, quisiera agradecer a las autoridades que a pesar de sus dudas, temores y desconfianzas me permitieron entrar a las escuelas.

Esta investigación fue posible por el apoyo recibido para cursar la Maestría del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica. A todos los que he olvidado y que de manera directa o indirecta contribuyeron a llegar al final, también mil gracias.

## INTRODUCCIÓN

La elección de los procesos de construcción identitaria que viven los adolescentes que cursan la educación secundaria como objeto de esta investigación, se realiza en el cruce de la investigación educativa y los estudios sobre juventud, con el propósito de aproximarnos al conocimiento de los estudiantes de secundaria. Hoy ante el proceso de transición que este nivel educativo experimenta, y dentro de él, para hacer frente a los retos de equidad y calidad que persisten, así como para dar respuesta a las exigencias sociales actuales que se incrementan, se requiere entre otros aspectos, de un mayor conocimiento de las características de los adolescentes, de sus intereses, necesidades, prácticas y de sus relaciones con las instituciones educativas. Resulta necesario una mayor y mejor comprensión de los procesos sociales que caracterizan las distintas dimensiones de la heterogénea y cambiante realidad adolescente.

La pregunta por los adolescentes resulta relevante en el proceso de construcción de una educación secundaria pertinente y significativa, que no borre, subordine, ni excluya la realidad adolescente; su diversidad sociocultural e identitaria de los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas de este nivel educativo. Al cuestionamiento ¿quiénes son los estudiantes de secundaria?, hay que agregar otros que indaguen ¿cómo son?, lo que nos permite recorrer caminos menos descriptivos y más comprensivos e interpretativos dentro de la investigación social y educativa.

Sobre esta ruta, la presente investigación se fundamenta en una perspectiva cualitativa e interpretativa. Sin pretender ser un *portavoz* de los alumnos, se pugna en contra del olvido de la subjetividad de los actores, en este caso en



particular, de los estudiantes de educación secundaria. Se analizan los sentidos que los propios actores sociales le otorgan a sus prácticas, los cuales se constituyen en una dimensión central para comprender los procesos educativos, pero sin ignorar que éstos están biográficamente condicionados y se construyen dentro de un contexto sociohistórico particular. Los actores construyen múltiples significados en torno a lo que hacen y son, los cuales no pueden omitirse de la planeación y desarrollo de las prácticas educativas.

Para nosotros la pregunta por los alumnos de secundaria desde su condición adolescente y los procesos de construcción identitaria en los que se ven envueltos, así como el papel que juegan las escuelas en estos procesos, representa una vía teórica metodológica pertinente para aproximarnos a un campo poco explorado por la investigación social en este país, reconociendo que este recorte analítico deja fuera otras perspectivas desde donde es posible acercarse al conocimiento de los estudiantes de secundaria. Esta investigación, precisamente, pretende contribuir, sin desconocer la complejidad del *mundo adolescente*, a la comprensión de quiénes y cómo son los *actores desconocidos* en que se han constituido los estudiantes de secundaria, ello desde su condición adolescente y a partir de los procesos de construcción de sus identidades juveniles que se desarrollan en las escuelas secundarias. Para ello hemos planteado como preguntas que nos guíen en la inmersión en estos procesos las siguientes:

¿Cómo se construyen las identidades juveniles de los estudiantes de secundaria en las instituciones educativas?, ¿cómo viven y significan los adolescentes su estancia y relación con las escuelas secundarias, en el momento de profundas transformaciones individuales y sociales que

atraviesan?, y en ese contexto, ¿cuál es el papel que juegan las interacciones, las prácticas educativas y socioculturales en las que participan los adolescentes como estudiantes de las escuelas secundarias en la configuración de identidades juveniles?

La respuesta que ofrecemos a estas interrogantes, así como los aspectos teórico metodológicos y contextuales sobre los cuales la hemos construido, se presentan en este informe de investigación, el cual hemos estructurado en cuatro capítulos. En el capítulo I. *Adolescentes y Estudiantes*, se realiza un planteamiento inicial del problema de investigación y se construye un breve estado de la cuestión a partir de dos líneas: la investigación educativa y los estudios de juventud, revisando los aportes que la academia mexicana, principalmente, ha realizado durante las últimas dos décadas al respecto, centrándonos en aquellas investigaciones que tienen como objeto de estudio la educación secundaria y a sus estudiantes, ello con la intención de identificar algunos huecos en la investigación social en el país que sirva de justificación para este trabajo que se está presentando.

También se establecen los fundamentos teóricos metodológicos que serán la base para el análisis de los procesos de construcción de las identidades juveniles en las escuelas secundarias, revisando el debate actual en torno a conceptos como el de adolescencia, juventud, identidad, experiencia escolar, identidades y culturas juveniles, entre otros, como punto de partida para la caracterización de los alumnos adolescentes que acuden a las escuelas secundarias y para la comprensión de los procesos sociales en los que ellos participan, y que nos interesan estudiar, además, se describirá el enfoque analítico y el proceso metodológico que se siguió en esta investigación.

En el segundo capítulo, titulado: *La Secundaria. ¿Una Educación para Adolescentes?*, partimos de algunas consideraciones de política educativa, para continuar con la identificación de algunos problemas, retos y perspectivas que tiene hoy la educación secundaria en México a más de una década de la reforma de 1993, que le asignó el carácter de obligatoriedad, y al momento en que está a punto de generalizarse una nueva propuesta curricular como parte de la denominada en un comienzo *Reforma Integral de la Educación Secundaria*. Revisión que se realiza tanto a nivel de sus indicadores generales, como al de las prácticas educativas desarrolladas al interior de los planteles, con la intención de dibujar algunos aspectos estructurales e institucionales que impactan en la vida cotidiana de las escuelas secundarias en las cuales tienen lugar también los procesos de redefinición y resignificación individual y social que viven los estudiantes adolescentes.

*La Escuela Secundaria Espacio de Vida Adolescente*, es el título del capítulo tercero y en él, a partir de definir a las escuelas secundarias como espacios de vida adolescente en los cuales la experiencia escolar permite a los estudiantes mostrarse y construirse como adolescentes, se realiza un análisis de los procesos de redefinición y resignificación que los adolescentes viven en el momento que éstos cursan la educación secundaria. Se estudian parte de las prácticas sociales que desarrollan los adolescentes como alumnos, las autopercepciones y heteropercepciones que se construyen en torno a la condición adolescente y los sentidos diversos que adquieren las escuelas secundarias para los adolescentes, lo que muestra una relación compleja y a veces contradictoria de éstos con las instituciones educativas, todos ellos como

procesos que alimentan la construcción y reconstrucción de los sujetos juveniles.

En el cuarto capítulo: *Escuela, Socialidad y Aprendizajes*, se continúa con el análisis de los procesos de identificación y diferenciación que llevan a los adolescentes a construir ciertos umbrales de adscripción identitaria, en un espacio de tensión en que se convierten las escuelas secundarias. Además, se contrastan los aprendizajes que adquieren los adolescentes producto de su interrelación con otros adolescentes y los demás miembros de la comunidad escolar, y los que la institución tiene señalados como objetivos a alcanzar como resultado de la labor educativa dentro de las aulas, como elementos que contribuyen a la construcción de sujetos juveniles. El capítulo concluye con un ejercicio de sistematización de los aspectos que desde los espacios escolares hemos identificado contribuyen a la construcción de ciertas adolescencias.

*La Secundaria Constructora de Juventud: Algunos Puntos para Concluir*, constituye un capítulo de cierre, donde se desarrolla una reflexión de la educación secundaria a la luz de lo analizado en los capítulos precedentes, considerando algunas implicaciones educativas de estos procesos y el eco que hace de ellos la *Reforma de la Educación Secundaria*, deteniéndonos un poco en sus fundamentos y estructura curricular para analizar alcances, perspectivas y retos a los que se enfrenta. Se incluye además un apartado de consideraciones finales.

El título *Adolescencias entre Muros*, no presuponía atamientos, subordinaciones, ni exclusiones, la intención era dar cuenta de los procesos de construcción de identidades juveniles en el marco de las instituciones escolares de la educación secundaria. Constituyó tan sólo un elemento de delimitación

del tema, aunque en el desarrollo de la investigación emergieron sentidos adolescentes que caracterizan a las escuelas secundarias como instituciones fuertemente reglamentadas, éstos conviven con otros más que se alejan de esta visión, además de que los estudiantes encuentran estrategias diversas para expresar sus adolescencias, y construirse y reconstruirse como sujetos juveniles en las propias escuelas a pesar de las restricciones y fuerzas homogeneizadoras que puedan enfrentar, al tiempo que encuentran algunos espacios significativos para su formación, por ello, la invitación es a poner atención más que en los constreñimientos institucionales, en las oportunidades que encuentran los adolescentes y las maneras como éstos se construyen y reconstruyen como sujetos y actores sociales dentro de los marcos institucionales de las escuelas secundarias.

# **CAPÍTULO I**

## **ADOLESCENTES Y ESTUDIANTES**

*La adolescencia no es sólo  
un rostro con barros y espinillas.  
Tampoco es únicamente  
un carácter y unos humores.  
También, y sobre todo,  
es un conjunto de prácticas  
culturales y de conductas sociales;  
es un grupo de edad y no solo  
cuerpos hermosos en formación  
o mentes traviesas que entran en acción.  
Es plural y singular.*

*(Michel Fize, 2004)*

## **ESTUDIANTES ADOLESCENTES: OLVIDADOS E INVISIBLES**

El estudio de los procesos de construcción de identidades juveniles en los espacios escolares, representa un recorte analítico que deja fuera otras posibles perspectivas desde donde acercarse al conocimiento de los estudiantes de secundaria. Para nosotros la pregunta por los alumnos de secundaria desde su condición juvenil y los procesos de construcción identitaria en los que se ven envueltos, así como el lugar que ocupan las instituciones educativas en estos procesos, representa una vía teórica metodológica pertinente para aproximarnos a un campo poco explorado por la investigación social en este país.

Precisamente ahora están en marcha los trabajos de la llamada en un principio *Reforma Integral de la Educación Secundaria* (RIES)<sup>1</sup>, en la cual a decir de la propia Secretaría de Educación Pública (SEP), la reflexión sobre las características y el papel de los jóvenes en la escuela y la sociedad ha ocupado un papel central (SEP, 2006), para la construcción de una educación secundaria para adolescentes donde los resultados educativos sean mejores, las investigaciones sobre los jóvenes, que nos acerquen al conocimiento de los alumnos que tenemos en las aulas se hacen necesarias y tal vez, puedan contribuir a este propósito.

Desde los resultados de la investigación educativa, podemos decir que, son múltiples los factores que neutralizan la acción educativa de la escuela obstaculizando el logro de los objetivos propuestos, y se producen en varios

---

<sup>1</sup> El Programa de *Reforma Integral de la Educación Secundaria* (RIES), forma parte de la política de articulación de la educación básica, contenida en el *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006* (ProNaE), pero en el 2006 después de cuestionamientos, consultas y negociaciones, se retira del título el carácter de integral y sólo se habla de la *Reforma de la Educación Secundaria* (RES). Una revisión más detallada de ella se realizará en el próximo capítulo.

ámbitos, los cuales van desde los atribuidos a aspectos estructurales y a la desigualdad social (Muñoz, 1989; Reimers, 1999; Kliksberg, 2000; Ruiz, 1995; Bartolucci, 1994; Galeana, 1997), hasta los que se relacionan con la vida familiar (Soria, 1998), de los creados por la estructura y organización del sistema educativo nacional (Guevara, 1992; Ornelas, 1995), hasta los que son producto de la acción docente al interior de las aulas (Quiroz, 1996; 1998; 2000; Rockwell, 1997), pasando por las formas de dirigir los planteles educativos (Sandoval, 1996; 2000), de evaluar (Quiroz, 1998; Sandoval, 2000) y, la disciplina (Pineda, 1992; Zubillaga, 1998), entre otros.

En este contexto, poco se han analizado en nuestro país los intereses, perspectivas y necesidades sociales de las nuevas generaciones de alumnos que acuden a las escuelas secundarias, no obstante, la poca eficacia en el logro de los objetivos educativos de las escuelas secundarias parece tener como un factor importante la insatisfacción de los adolescentes por las prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas (Reyes, 2003), y el distanciamiento y conflicto entre la cultura de la escuela y la cultura de los jóvenes (Morduchowicz, 2004).

La escuela se ha convertido en un espacio de socialización importante para una parte significativa de los jóvenes, pero se ha descuidado lo que atañe a la condición juvenil de la población estudiantil (Nateras, 2004); los estudiantes se han convertido en jóvenes *invisibles* para muchos de los investigadores sobre el fenómeno juvenil, los cuales han centrado su atención en aquellas formas de agregación, adscripción y organización juvenil que transcurren al margen o en contradicción con las vías institucionales (Reguillo, 2003b; Feixa 1998).



En este sentido, dentro de las investigaciones sociales actuales en México, los espacios tradicionales de socialización como la escuela, son desvalorizados como espacios de construcción identitaria juvenil,<sup>2</sup> a pesar de que la escuela, según los significados de los propios jóvenes, constituye principalmente un espacio de vida juvenil (Dubet y Martuccelli, 1998; Guerra y Guerrero, 2004), y la condición estudiantil en instituciones como las escuelas secundarias puede ser vista como una experiencia juvenil (Dubet y Martuccelli, 1998).

Las escuelas no son sólo espacios en los que se estudia y se prepara para el futuro, son también espacios donde tienen lugar procesos de redefinición y resignificación individuales y sociales que viven los adolescentes, por lo que es de esperarse que las escuelas secundarias adquieran sentidos diversos para los adolescentes que son sus alumnos. Los adolescentes mantienen una relación compleja y a veces contradictoria con las escuelas secundarias, en las que la condición adolescente y las maneras de ser estudiantes configuran a través de las experiencias escolares espacios en los cuales los sujetos se construyen y reconstruyen como sujetos juveniles.

Los adolescentes han sido destacados en el nivel discursivo como los protagonistas de los procesos educativos desarrollados de manera cotidiana en las escuelas secundarias,<sup>3</sup> aparecen como los destinatarios y los principales interlocutores, sin embargo en la práctica, en general los estudiantes se convierten en sujetos olvidados, subordinados y desconocidos, y la vida adolescente se excluye de las prácticas educativas que en ellas se desarrollan (Dubet y Martuccelli, 1998).

---

<sup>2</sup> Al respecto ver Medina Carrasco, Gabriel (2000).

<sup>3</sup> Desde su creación en 1925, se habla de una educación secundaria para la formación de adolescentes (Santos, 1998), hoy la RES, como decíamos, insiste en ello.

Como punto de partida de nuestra inmersión en los procesos de construcción identitaria juvenil desarrollados en las escuelas secundarias, señalaremos algunas investigaciones que hemos identificado como puntales del terreno en el que deseamos movernos, ya que no obstante, pueda afirmarse que un tema ha sido poco abordado, como lo hemos hecho nosotros aquí, siempre hay una serie de investigaciones que caen en el mismo campo temático o campos afines, planteamientos teóricos y metodológicos a los que es necesario echarles un vistazo, y lo cual llevaremos a cabo desde dos frentes: la investigación educativa y los estudios de juventud.

Desde la investigación educativa en México, a partir de que se declara la obligatoriedad de la secundaria y se integra a la educación básica en 1993, poco a poco el interés por estudiar este nivel educativo se ha visto incrementarse, como da cuenta de ello entre otros referentes, los estados del arte elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y publicados bajo el título la *Investigación Educativa en México 1992 – 2002*, en los que se puede observar como la educación secundaria es parte de un campo que se encuentran en construcción.

Dentro de este campo, dos muestras recientes interesantes por tener por objeto de estudio a la educación secundaria y abordar dentro de ellas el tema de los estudiantes, además de que han sido publicadas como libros, pero construidas originalmente como tesis de doctorado son: *La Trama de la Educación Secundaria. Institución, Saberes y Relaciones*, de Etelvina Sandoval (2000b), quien utiliza la etnografía como una opción metodológica<sup>4</sup>, para

---

<sup>4</sup> El universo empírico del estudio se constituyó, de inicio, por tres escuelas secundarias diurnas del DF, aunque al final se concentró en sólo una de ellas (la considerada *mala*, por

analizar la situación actual, los problemas y los retos que enfrenta la educación secundaria, y en cuyo análisis, la dinámica cultural que se genera en la escuela, donde la interacción de los sujetos que va marcando los sentidos de la relación escolar, aparece como un punto central, y en él, los estudiantes y sus relaciones con otros actores es relevante.

*Todos Somos Iguales. Cultura y Aspiración Estudiantil en una Escuela Secundaria Mexicana*, de Bradley A.U. Levison (2002), es la otra muestra, en la cual se analiza la apropiación y resignificación de los discursos oficiales en torno a la igualdad por parte de los adolescentes que acuden a la escuela secundaria y la influencia de la cultura que gira alrededor de la escuela, en la construcción de sus identidades y aspiraciones. ¿Hasta dónde y de qué manera se vuelve parte de las identidades y las aspiraciones generales de los alumnos la cultura que gira en torno a la escuela, desempeñando un papel en las trayectorias que siguen sus vidas? Para responder este cuestionamiento, Levison, construyó una etnografía de la cultura estudiantil y de la formación de la identidad mexicana, *yendo de los microanálisis de los salones de clase y las interacciones callejeras a las perspectivas de la burocracia educativa nacional y los flujos globales de la cultura popular* (Levison, 2002: 27).

En ambas investigaciones los estudiantes ocupan un lugar importante. En la primera, el tema de los alumnos es abordado a través de los sentidos que para los estudiantes tiene la escuela, así como, la visión que tienen los profesores sobre los alumnos y, las interacciones que se desarrollan entre ellos al interior de los espacios escolares. En la segunda, la identificación de los estudiantes de secundaria con una cultura juvenil, parece apuntar, hacia ese puente entre

---

alumnos, padres de familia y maestros), dejando a las otras sólo como referentes (Sandoval, 2000b).

los estudios sobre juventud y la investigación educativa, que señalan De Garay y Casillas (2002), es necesario construir.

Los estudiantes representan otro de los campos temáticos que se encuentra en un proceso de construcción, como lo muestra de igual forma el trabajo del COMIE antes referido, produciéndose una transición importante de los estudios básicamente descriptivos a los más comprensivos e interpretativos. En este campo los estudiantes de educación media y superior representan el objeto de estudio principal para los investigadores del fenómeno educativo,<sup>5</sup> mientras que los alumnos de las escuelas de educación básica son los que menos son considerados, no obstante, dentro de este nivel educativo los estudios sobre alumnos de educación secundaria representan el mayor porcentaje (Guzmán y Saucedo, 2005),<sup>6</sup> lo que es parte de este campo de investigación en torno a la educación secundaria, que decíamos, también se encuentra en construcción.

Por otro lado, desde los estudios de juventud, por los cuales desde hace dos décadas en el país se ha mostrado un interés creciente, poco se aborda la participación de los jóvenes en los contextos escolares, pero de igual modo parece que comienza a darse un repunte al respecto. Da cuenta de ello, entre otros aspectos, los estados del arte elaborados, las investigaciones difundidas, la *Encuesta Nacional sobre Juventud 2000* y los concursos de tesis organizados por el *Centro de Investigación y Estudios Sobre Juventud* del *Instituto Mexicano de la Juventud*.

---

<sup>5</sup> Guzmán y Saucedo (2005), dentro de la revisión que realizan de las investigaciones sobre estudiantes en México según el nivel educativo en el que se encuentran inscritos, reportan que el 50% están referidas al nivel superior, 24.4% al nivel medio superior, y sólo 12.4% a la educación secundaria.

<sup>6</sup> El nivel de educación básica está integrada por la educación preescolar, la primaria y la secundaria.

Sobre los estados del arte se puede mencionar: *Jóvenes: Una Evaluación del Conocimiento. La Investigación sobre Jóvenes en México. 1986 – 1999*. Los estudios que se han difundido principalmente a través de la colección *Jóvenes* y la revista *JOVENes*. En el 2003 se organiza el *Primer Concurso Nacional de Tesis sobre Juventud* y en el 2005 el segundo, en los cuales un par de investigaciones sobre jóvenes en los contextos escolares han sido premiadas.<sup>7</sup> Además, han aparecido una serie de compilaciones de investigaciones sobre el fenómeno juvenil: *Jóvenes, Culturas e Identidades Urbanas*, coordinado por Alfredo Nateras Domínguez (2002), y editado por la UAM-Iztapalapa. *Aproximaciones a la Diversidad Juvenil*, compilado por Gabriel Medina Carrasco (2000), y publicado por el Colegio de México. Algunos trabajos de investigaciones realizadas en México también aparecen en *Adolescencia y Juventud en América Latina*, compilado por Solum Donas Burak (2001), de edición interinstitucional y publicada en Costa Rica.

Como parte de convenios internacionales promovidos por el Instituto Mexicano de la Juventud tenemos un par de compilaciones: la coordinada por José Antonio Pérez Islas, et al (2003), *Nuevas Miradas Sobre los Jóvenes. México – Québec*, y *Tiempo de Híbridos. Entresiglos Jóvenes México – Cataluña*, coordinada principalmente por Rossana Reguillo y Carles Feixa (2004), y publicada en español y catalán.

En particular al revisar estas compilaciones, nos encontramos con sólo cinco trabajos que abordan a los jóvenes en su rol de estudiantes y, que muestran el poco interés que ha representado para los *juvenólogos*, los estudiantes:

---

<sup>7</sup> En el primer concurso el trabajo de Adrián De Garay (2003b) titulado: *Sujetos Itinerantes: Los Jóvenes Universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana*, obtuvo el primer lugar en la categoría de doctorado, en el segundo, dentro de la categoría de licenciatura la tesis de Rosario Molina: *La Voz de los Adolescentes: Sus Intereses, Necesidades, Situaciones y Experiencias en la Escuela Secundaria*, fue acreedora al segundo lugar.

En *Jóvenes, Culturas e Identidades Urbanas*, tenemos el ensayo de Eurídice Sosa Peinado, *¿Quiénes son hoy las y los Jóvenes, para los Docentes de Bachillerato? Un estudio de Caso*, donde se ofrece una respuesta a la interrogante planteada a través de la reflexión que hacen los docentes de sus alumnos, y realiza una propuesta metodológica para seguir indagando a través, no sólo de la percepción de los profesores sobre los estudiantes, sino también, de las propias autopercepciones de los jóvenes *usuarios* de un bachillerato, para construir una respuesta más amplia (Sosa, 2002).

Adrián De Garay Sánchez y Miguel A. Casillas Alvarado, en *Los Estudiantes como Jóvenes. Una Reflexión Sociológica*, partiendo de la denuncia del olvido de los estudiantes universitarios por parte de los estudios sobre jóvenes, establecen una agenda de investigación, que procura introducir en el campo de la sociología de la investigación la dimensión de lo juvenil, con objeto de fundar una perspectiva de análisis más amplia y compleja de los estudiantes universitarios (De Garay y Casillas, 2002).

Adrián De Garay, presenta otro trabajo con este mismo interés en *Una Mirada a los Jóvenes Universitarios Mexicanos*,<sup>8</sup> que forma parte del libro *Nuevas Miradas Sobre los Jóvenes. México – Québec*, en el cual ofrece un panorama general de algunas de las características socioeconómicas y prácticas sociales más relevantes de los jóvenes universitarios, comparando a los jóvenes de las universidades privadas y públicas de la ciudad de México (De Garay, 2003a).

Dentro de la obra *Tiempo de Híbridos Entresiglos. Jóvenes México – Cataluña*, aunque del lado de los investigadores mexicanos no hay abordaje alguno a

---

<sup>8</sup>El trabajo forma parte de un proceso de investigación más amplio, cuyos resultados también pueden apreciarse en su tesis de doctorado referida párrafos atrás.

partir de los jóvenes estudiantes, hay un artículo del español Juame Funes, que centra su análisis en los adolescentes que cursan la educación secundaria, cuyo título es, *Cómo explicar, Cómo Analizar la Diversidad Adolescente. Una Propuesta de Análisis a Partir de los “Territorios” Escolares*, que es un ejemplo del interés mostrado en otras latitudes por un tema que en México ha sido desestimado.

Por último, en el libro *Aproximaciones a la Diversidad Juvenil*, Etelvina Sandoval presenta bajo el título *Estudiantes y Cultura Escolar en la Secundaria*, que es una visión desde la investigación educativa, más que desde los estudios de juventud, parte de sus conclusiones a las que arribó con su tesis de doctorado en pedagogía, y que fue publicada como *La Trama de la Educación Secundaria. Institución, Saberes y Relaciones*, de la cual ya hicimos referencia anteriormente.

Esta revisión parece confirmar lo que señalan De Garay y Casillas, para lo jóvenes universitarios, en torno a la urgente necesidad de establecer *puentes* entre el campo de la investigación educativa y el campo de los estudios sobre jóvenes, desarrollando una sociología de los estudiantes como jóvenes (De Garay y Casillas, 2002), lo cual, también parece válido para los adolescentes que cursan la educación secundaria.

En conjunto se trata de introducir en el campo de la sociología de la educación la dimensión de lo juvenil, con objeto de permitirnos fundar una perspectiva de análisis más amplia y compleja de los estudiantes... En la medida que no seamos capaces de reconocer que los estudiantes... también son jóvenes estaremos dejando de lado una dimensión analítica

fundamental para comprender los distintos procesos en los que se ve inmerso este grupo social (De Garay y Casillas, 2002: 248).

El conocimiento sobre los adolescentes como protagonistas de los procesos educativos desarrollados en las escuelas secundarias, decíamos, representan una tarea necesaria. Así, un conocimiento más amplio de lo que son, de la visión que tienen sobre sí mismos y sobre el contexto escolar y social al que pertenecen y en el que actúan resultaría importante. Esta investigación pretende contribuir a este conocimiento, sin desconocer la complejidad del *mundo adolescente*, para dar cuenta en parte de quiénes y cómo son estos *actores desconocidos*, desde su condición juvenil y a partir de los procesos de construcción de sus identidades juveniles en las escuelas secundarias.

La revisión realizada aquí no es exhaustiva, pero pretende mostrar un panorama de la investigación social en México hoy con respecto a los estudiantes adolescentes y a la educación secundaria, que como campos de investigación han seguido caminos diferentes con escasos puntos de encuentro. Precisamente, nuestra investigación parte de ello al fundamentarse en una perspectiva que pretende contribuir a la construcción de esos *puentes* que acerquen los estudios de juventud y la investigación educativa en el terreno aún vasto por explorar de la educación secundaria.



## **CUANDO LA JUVENTUD INICIA. ALGUNAS COORDENADAS TEÓRICO METODOLÓGICAS**

La complejidad del mundo actual, de combinaciones y probabilidades infinitas, lleno de incertidumbres y de procesos sociales irreversibles que se desarrollan caóticamente (Prigogine, 2001), bajo límites imprecisos y borrosos (Moles, 1995), nos coloca ante la tarea de concretar nuevos esfuerzos comprensivos orientados a pensar esta complejidad y multidimensionalidad de la realidad contemporánea, y la búsqueda de los caminos metodológicos pertinentes para asir y aprehender los fenómenos sociales resulta un reto difícil de enfrentar.

Lo anterior parece particularmente válido cuando intentamos comprender los procesos de construcción identitaria de los estudiantes de educación secundaria en las instituciones educativas. Es por ello, que en este apartado nos daremos a la tarea de trazar algunas coordenadas teórico metodológicas que sirvan de guía en nuestra inmersión en dichos procesos.

### **JUVENTUD Y ADOLESCENCIA**

Iniciemos con la categoría de juventud, con la cual hay un acuerdo actual entre los investigadores que han hecho de ella su objeto de estudio, al considerarla como una construcción sociocultural. Cuyo planteamiento tiene en Bourdieu uno de sus promotores cuando éste afirmaba, *que la juventud no es más que una palabra*, y agregaba:

La edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y referir esos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente (Bourdieu, 1990:164).

A partir de lo que expresa Bourdieu, se pueden plantear dos tareas: la primera, conocer y describir esa heterogeneidad que se ha querido abarcar con el término juventud, pero al mismo tiempo, tratando de encontrar características compartidas que precisamente nos permita hablar de ella, ya que, la categoría juventud cruza géneros, situaciones socioeconómicas y ubicaciones geográficas, a lo que Norbert Lechner, previene sobre la tentación de hablar de *los jóvenes* como si fueran un grupo homogéneo.

Por cierto, muchos de ellos recurren a esa categoría natural como criterio de autoidentificación. Sin embargo, “ser joven” tiene significaciones muy distintas. En parte, la juventud vive una realidad diferenciada según su nivel educacional y económico, su ocupación y ciclo de vida, el contexto demográfico y geográfico (Lechner, 2004: 13).

Dentro de la segunda tarea, si el empleo de la edad como mecanismo de delimitación y sistema de clasificación en el proceso de conceptualización de la juventud resulta insuficiente, ya que en distintas sociedades y momentos históricos se han propuesto segmentaciones sociales por grupos de edad de muy distintas maneras,<sup>9</sup> plantear una conceptualización en términos socioculturales parece más apropiada para entender a los jóvenes, a partir del reconocimiento de su carácter dinámico y heterogéneo.

“Ser joven” no es un descriptor universal ni homogéneo, tampoco un dato que se agota en la acumulación biológica de años. “Ser joven” es fundamentalmente una clasificación social y como toda clasificación social supone el establecimiento de un sistema (complejo) de diferencias. La

---

<sup>9</sup> En México el *Programa Nacional de Juventud 2001 – 2006*, considera jóvenes a los sujetos entre los 12 y 29 años de edad.

articulación de esas diferencias es la que otorga características precisas, contenidos límites y sentido al contenido “ser joven” (Reguillo, 2003a: 102).

Como categoría la juventud no ha permanecido inmutable, y da cuenta de la manera en que diversas sociedades perciben y valoran la realidad social, y con ello a ciertos actores; permite percibir como han sido y son pensados los jóvenes. La juventud es una construcción histórico social, donde los aspectos culturales, científicos, sociales, ideológicos y políticos se relacionan para describir a un sector específico de la sociedad. Al respecto Reguillo, subraya:

Los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales (Reguillo, 2003b: 362).

Como categoría, podemos decir sintetizando, que la juventud es un concepto polisémico (Castillo, 2002); una construcción cultural relativa en el tiempo y el espacio, donde los contenidos que se atribuyen a la juventud dependen de los valores asociados a este grupo de edad (Feixa, 1998), de su condición social y cultural expresada de varias maneras (De Garay, 2003) y de los ritos que marcan sus límites (Feixa, 1998).

Aunque, vista de esta forma la juventud nos permite problematizar la diversidad que adquiere la condición juvenil, considerando las particularidades que tanto la subjetividad como los marcos objetivos de la acción generan. Hay que tener cuidado al identificar las características que hacen joven a un sujeto, porque, también el concepto de niño o adulto son construcciones culturales, es decir, se requiere encontrar los contenidos que nos permitan llenar la categoría de

juventud y diferenciarla de otras que hagan relación a las etapas de vida de los individuos.

La juventud en estos momentos, en los albores del tercer milenio, representa un período de suma importancia en la formación del sujeto, por las decisiones que se toman en él y que impactan en sus condiciones futuras de vida.

La juventud en la sociedad moderna no puede ser entendida como un simple periodo de transición, sino como uno propio del ciclo vital, de capacitación, de formación, de decisión, ya que las determinaciones que se tomen durante este lapso serán importantes y definitivas para lo que ocurra después. No se puede dejar de lado la influencia directa que tienen las condiciones estructurales que rodean a cada individuo y que en forma directa o indirecta acercan las posibilidades de éxito o fracaso en la vida, por lo que la fase juvenil de formación es aún más importante (Castillo, 2002: 61).

La realidad a la que hace referencia el término juventud, como vemos, es una realidad heterogénea, múltiple, en constante mutación y fragmentación, por lo que algunos autores que abordan su estudio, plantean la pertinencia de hablar de juventudes (Duarte, 2001; Balardini y Miranda, 2003), para hacer referencia a esta forma distinta que adquiere la condición juvenil.

Por otro lado, los trabajos académicos que tienen como objeto de estudio a los jóvenes, utilizan indistintamente las categorías de adolescencia y juventud; joven y adolescente, sin ninguna explicación al respecto, o bien, en algunos casos establecen una diferencia entre estos conceptos de manera simple y rápida, reduciendo la adolescencia a una categoría biológico – psicológica, en tanto la juventud se definen como una categoría socio – cultural, producto de

procesos sociales. Así, la primera hace referencia a una *edad biológica* y la segunda a una *edad social*.

De manera sencilla establecemos una diferencia entre adolescencia y juventud. De tal suerte que la adolescencia alude a una categoría biológico – psicológica, en la que resulta precisamente la “edad biológica”, es decir, los cambios físico – emocionales, que caracterizan al adolescente como un sujeto inacabado. Su contraparte será el joven que es una categoría socio – cultural producto de procesos sociales; por lo que la juventud sería básicamente una “edad social” (Nateras, 2002: 10).

El problema con esta definición de adolescencia, parece radicar en la confusión que se realiza entre adolescencia y pubertad, que es el periodo de cambios biológicos y físicos, durante el cual el cuerpo crece en altura y peso, y aparecen las características sexuales secundarias, ubicándose normalmente entre los 12 y los 18 años. Ya que hoy en día, el principio de la adolescencia coincide con la aparición de estos cambios físico-biológicos que van transformando el cuerpo de las mujeres y los hombres, que al mirarse al espejo ya no encuentran al niño o niña que fueron.

Esta coincidencia entre adolescencia y pubertad no se ha dado siempre, en otros tiempos el individuo se vio obligado a asumir roles adultos, como el de trabajador, el de padre o el de madre, el de ama de casa, a temprana edad, sin ningún periodo de transición; sin adolescencia.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Por ejemplo en el siglo XIX, antes de la consolidación y masificación de los sistemas educativos, y durante el siglo XX en varias regiones del mundo, o en ciertos sectores sociales, los individuos han experimentado una vida sin o una muy breve adolescencia.

La definición de adolescencia como *edad biológica*, es una trivialización, que desconoce los cambios que ocurren en el individuo en esta etapa de la vida, como lo expresan, Laura Herrero y Ramiro Navarro Kuri:

En efecto, trivializamos la adolescencia, por eso no alcanzamos a ver los extraordinarios cambios que allí ocurren. En el todo de estas transformaciones, los cambios biológicos son únicamente lo visible. Pero al mismo tiempo, ocurren fenómenos mucho más complejos que no se refieren sólo al individuo. Estos “otros cambios” son verdaderas revoluciones sociales y nuevas síntesis culturales. En estas modificaciones, el adolescente reconstituye lo que hasta ahora se le ha dado “prestado” para reelaborarlo por medio de los propios procesos de resignificación (Herrero y Navarro, 1997: 77).

Así, hoy en día es difícil analizar la adolescencia separada de estos cambios físicos y biológicos, donde el propio cuerpo constituye uno de los aspectos importantes en los procesos de redefinición y resignificación individual y social que se producen en este periodo, pero de ninguna manera se reduce a ellos. La adolescencia también es una edad social y una construcción histórico cultural utilizada para describir a este grupo generacional en cada época y sociedad. Es el producto de los sistemas de clasificación social que, *dan cuenta de la manera en que las diversas sociedades perciben y valoran el mundo y, con ello, a ciertos actores sociales* (Reguillo, 2000b: 29).<sup>11</sup>

La identificación de la adolescencia como una categoría psicológica (Nateras, 2002), además de biológica, parece el reflejo de la perspectiva utilizada por la mayoría de las investigaciones que hacen de ella su objeto de estudio, no

---

<sup>11</sup> Olmedo, Raúl (1981), define la adolescencia como un sistema social, producido por las instituciones estatales como la familia, la ley, la escuela, etc.

obstante ello, y por la naturaleza del presente trabajo, se tratará de caracterizar la adolescencia y al adolescente a partir de una perspectiva sociológica,<sup>12</sup> considerando para ello entre otros aspectos, los procesos de resignificación de las relaciones de los adolescentes con los demás actores sociales en los distintos ámbitos sociales en los que participa, además de la resignificación de normas, espacios y su propio cuerpo que puedan realizar, los procesos de redefinición identitaria y las situaciones conflictivas que pueden producir estos procesos de transformación individual y social.

Quizá sea conveniente señalar que lo que normalmente se designa como adolescencia es fundamentalmente una etapa sociológica más que una etapa psicológica... esto de la llamada adolescencia es un estadio relativo cuya duración y características, depende fundamentalmente del medio, del grupo social en el que se desarrolla (Funes, 1997:55).

En la presente investigación emplearemos indistintamente juventud y adolescencia, ya que ésta, la definimos como la primera etapa de la juventud, etapa en la que el sujeto adquiere una nueva posición en la correlación de fuerzas de cada una de las relaciones sociales de las que forma parte, redefiniendo su papel en la sociedad, y viviendo procesos de resignificación social y de reconstrucción identitaria profundos.

Si la adolescencia está determinada por factores sociales y difiere de una sociedad a otra, de un grupo social a otro, incluso de un individuo a otro, los procesos de resignificación, redefinición y construcción social en los que se ve envuelto están matizados por los rasgos socioeconómicos y culturales del

---

<sup>12</sup> Aunque se privilegia en este trabajo la perspectiva sociológica, no se puede negar la posibilidad de una construcción interdisciplinaria del concepto de adolescencia.

grupo social al que pertenece el sujeto,<sup>13</sup> por lo tanto, lo que existe es una heterogeneidad de realidades adolescentes; distintas adolescencias que se expresan de formas variadas (Funes, 2004).

Dentro de esta heterogeneidad hay rasgos comunes que permiten identificar a un sujeto como adolescente, y que nos permiten realizar una caracterización inicial de la adolescencia, la cual se verá complementada con el análisis de la información obtenida en nuestro trabajo de campo.

La adolescencia no es sólo un periodo de transición entre la edad infantil y la edad adulta, es un periodo de reconstrucción profunda de los sujetos como actores sociales en el cual se dan procesos de ruptura con la socialización que el sujeto ha vivido, que alimentan una mayor independencia y autonomía, constituyendo esto el sustento para la construcción de nuevas adscripciones identitarias.

Estos procesos de ruptura y emancipación producen tensiones y conflictos sociales dentro de los distintos ámbitos institucionales en los cuales participan los sujetos adolescentes. Por ejemplo, el espacio que otorgaba la familia hasta entonces suficiente para la actuación del individuo, se empieza a convertir en un círculo estrecho que los adolescentes buscan traspasar. Los valores, las normas y todo el conjunto de relaciones familiares, son cuestionadas por ellos. Ante esto, el adulto se enfrenta a la dificultad de aceptar el crecimiento de los adolescentes y reconocer el derecho del adolescente a tomar decisiones sobre su futuro; la elección de pareja, las decisiones vocacionales o laborales. Aceptar que existen estados de desarrollo diferentes, que la brecha

---

<sup>13</sup> Por ejemplo, el género, mediado por factores socioculturales, al que pertenezca el individuo otorga características diferentes a los adolescentes



generacional es una realidad, constituyen grandes tareas para la familia, además que es fuente de conflictos.

En estos límites de edad, está en juego la transmisión del poder y los privilegios entre las generaciones, la imposición de un orden en el cual cada quién debe mantenerse, donde cada quién debe ocupar su lugar (Bourdieu, 1990:164).

Estos procesos sociales en los cuales participan los adolescentes, los lleva a un tipo de exclusión social ya que, se encuentran en una especie de tierra de nadie social ya que son adultos para ciertas cosas y niños para otras.

Parece que uno de los efectos más fuertes que tiene la situación del adolescente proviene de esta especie de existencia separada, que lo deja socialmente fuera del juego (Bourdieu, 1990:166).

El mundo adulto no acaba de convencer a los sujetos adolescentes, por lo que necesita separar sus identidades de la de los adultos. Construyen un sistema propio de valores a partir de la rebelión contra el que se les trata de imponer, aunque la mayoría de las veces se trata de un cuestionamiento vago; no tienen claro hacia dónde dirigen sus pasos; saben con más seguridad que es lo que no quieren para su vida, que lo que desean hacer para sí mismos. Los adolescentes tratan de diferenciarse de los adultos, pero al mismo tiempo hay aspectos de este mundo adulto que los seducen. Les provoca ira la intromisión de sus padres en su vida privada, sin embargo, estrechan sus relaciones con sujetos que viven la misma condición de adolescencia más allá de sus ámbitos familiares; ensayan nuevos roles, pero copian modelos que los adultos les presentan. Finalmente, de la lucha contra el mundo adulto resultarán nuevos seres, que paradójicamente serán adultos.

Los adolescentes en medio de procesos profundos de transformación comienzan a abrirse paso en un mundo distinto que les exige más y con el cual su visión no coincide. Al respecto Bourdieu (1990), menciona que muchos de los conflictos entre generaciones son conflictos entre sistemas de aspiraciones constituidos en edades diferentes. Los adolescentes buscan nuevas identidades en el espejo de la sociedad en la cual parece que no encuentran su reflejo. La adolescencia, es una metamorfosis o una mutación (como quiera ser vista), que puede resultar muy dolorosa por estos enfrentamientos y exclusiones que se producen a su alrededor.

Los adolescentes se van transformando, pero al mismo tiempo van modificando su mundo, no tan sólo en su visión, sino también en sus condiciones de existencia reales, siendo la familia la estructura social donde más se percibe esta influencia. Así, la conceptualización de la adolescencia como condición por la cual atraviesa el individuo, no debe reducirse a una explicación como etapa preparatoria para la vida adulta, restando importancia a los procesos de redefinición de la identidad personal y de resignificación social, tan trascendentes en la vida del sujeto y que marcan de manera definitiva su relación con su entorno social.

## **IDENTIDADES Y CULTURAS JUVENILES**

Los investigadores sobre juventud han otorgado un peso importante a la identidad, como un factor clave para entender a lo que se ha denominado culturas juveniles (Feixa, 1998; Reguillo, 2000a; 2000b; 2003; Valenzuela, 1997; 2004; Urteaga y Ortega, 2004; Urteaga, 2004). La identidad, no es una esencia, ni está fundada sólo en intereses comunes, es producto del trabajo del actor sobre sí mismo. Para François Dubet (1989), la identidad es un trabajo

del actor, un trabajo de autoidentificación, heterogéneo, complejo, incierto y elaborado, donde se interrelacionan las pertenencias y las fidelidades, los compromisos y las estrategias.

La identidad social no está ni dada, ni es unidimensional, sino que resulta del trabajo de un actor que administra y organiza las diversas dimensiones de su experiencia social y de sus identificaciones. El actor social es el que reúne los diversos niveles de la identidad de manera que se produzca una imagen subjetivamente unificada de sí misma (Dubet, 1989: 536).

Esta construcción identitaria se realiza en condiciones socio histórico particulares, en el espacio de la vida cotidiana, no abstraído de sus pertenencias, sus situaciones, relaciones e influencias, a través de procesos de producción y reproducción social en los que el sujeto participa.

Dentro de la propuesta de la identidad como un proceso de construcción permanente que realiza el individuo el cual le permite identificarse y diferenciarse de otros, la visión de la identidad como unidad, bajo el principio de la unicidad, hoy encuentra limitaciones cuando intentamos emplearla como herramienta metodológica para comprender procesos como el de la construcción de identidades juveniles. Esta idea de la identidad como unidad, puede verse sintetizada en la siguiente cita de Dubet:

La constitución de la identidad no puede llevarse a cabo por definición sino bajo el principio de la unicidad y de la unidad. Hay que administrar la existencia de un agente de organización de esta unidad y de un sentido capaces de ligar y de jerarquizar estos distintos niveles de la identidad (Dubet, 1989: 539).

Esta línea de la personalidad bajo la idea de *unicidad*, ha sido ya abordada por autores como Irving Goffman (1970), quien definía a la identidad personal, como las marcas positivas o soportes de la identidad, y la combinación única de los *ítems* de la historia vital, adherida al individuo por medio de esos soportes de identidad.

La identidad personal se relaciona, entonces con el supuesto de que el individuo puede diferenciarse con todos los demás y que alrededor de este medio de diferenciación se adhieren y entrelazan, como en los copos de azúcar, los hechos sociales de una única historia continua, que se convertirá luego en melosa sustancia a la cual pueden adherirse otros hechos biográficos (Goffman, 1970: 73).

Para él la identidad personal, como la social, estaba referida a las expectativas y definiciones que tienen otras personas respecto al individuo, y la identidad del yo o autoidentidad, como un proceso subjetivo, reflexivo experimentada por el individuo.

Anthony Giddens, en *Modernidad e Identidad del Yo*, plantea:

La identidad del yo se convierte en una tarea de manera refleja. El proyecto reflejo del yo, consistente en el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, si bien continuamente revisada, se lleva a cabo en el contexto de la elección múltiple filtrada por los sistemas abstractos (Giddens, 1995: 14).

Ante la idea del sujeto-actor, que lucha por salvaguardar la unidad de la personalidad (Touraine, 1999), o mantener una crónica biográfica coherente (Giddens, 1995), Michel Maffesoli, ofrece una perspectiva un tanto distinta, ya que para explicar la identidad, aunque partiendo de la idea de Goffman (2004),

de la presentación de la persona en la vida cotidiana, propone el concepto de identificaciones múltiples en oposición al de identidad estable, al de identidad como unidad (Maffesoli, 2004c).

Las identificaciones múltiples refieren al hecho, sin esquizofrenia, de que uno puede vivir a través de una multiplicidad de máscaras que uno tiene a su disposición sin que haya nada de esquizoide, sin que haya nada de patológico (Maffesoli, 2004c; 36)

En su texto, *El Nomadismo. Vagabundeos Iniciáticos*, agrega:

La vida errante es una vida de identidades múltiples y a veces contradictorias. Identidades plurales que pueden vivirse ya sea al mismo tiempo, ya sea sucesivamente. Algo que oscila entre “la mismicidad de sí” y “la alteridad de sí” (Maffesoli, 2004a: 125)

No obstante las diferencias en las concepciones de identidad mostradas aquí, detrás de ellas hay un sujeto racional y expresivo, que decide y construye sus adscripciones identitarias. Así, las identidades múltiples, a las que refiere Maffesoli, son construidas por un sujeto y condensadas en él, quien es el que se pone las *máscaras*, dándoles vida, coherencia y sentido, prefiriendo y valorando unas identidades más que otras, en los distintos momentos de su vida.

De esta manera, sería simplista establecer que los adolescentes objeto de esta investigación, pueden definirse exclusivamente como jóvenes, lo podrán hacer tal vez también como, mujeres u hombres, hijos, estudiantes, trabajadores, mexicanos, ya que las identidades sociales, *están compleja y multidimensionalmente articuladas a un conjunto de elementos sociales, económicos y políticos* (Reguillo, 2000b: 56).

Sintetizando podríamos decir que, la identidad es centralmente una categoría de carácter relacional, no es una esencia, supone simultáneamente un proceso de identificación y un proceso de diferenciación; se va construyendo como producto de las relaciones sociales en las que participa el individuo; se construye en interacción (desnivelada) con los otros, los iguales y los diferentes, y como tal es un proceso permanente que da cuenta de múltiples elementos del orden social que se van incorporando como puntos de referencia para el sujeto y se constituye en un medio para la acción. Tiene un carácter múltiple y abierto, heterogéneo y complejo, incierto y elaborado, que depende de las posiciones y roles que cumpla el individuo en la sociedad, de sus pertenencias y fidelidades, de sus compromisos y estrategias.

En sentido estricto no se podría hablar de una “identidad del sujeto”, sino de un sistema articulado de múltiples polos de identidad (racial, de clase, de género, de profesión, de nacionalidad) asociados a un mismo significante, a un mismo individuo. Cada uno de estos polos es construido por el individuo, en su contenido concreto, mediante múltiples procesos de identificación respecto a discursos sociales que constituyen el deber ser “legítimo” de cada polo (“ser maestro”, “ser joven”, “ser mexicano”) .La “identidad del maestro” (o de la mujer) no es, en esta perspectiva, sino un recorte hecho por el investigador con fines analíticos, recorte que busca dar cuenta de uno de los polos de identidad de un sujeto que en realidad es “múltiple” (Hernández,1994: 41).

La identidad se va configurando durante todo el ciclo vital del individuo y se va haciendo múltiple, en tanto múltiples elementos del orden social se van incorporando como puntos de referencia para el sujeto, como polos de

identidad, pero también es inacabada y abierta, susceptible de ser modificada, de aceptar nuevos polos o de reestructurarse por diversas causas.

Podemos hablar de una identidad atribuida, que sería la forma en que unos sujetos caracterizan y clasifican a otros, a partir del lugar que ocupan en el espacio social y, una autoidentidad, es decir, las formas en que los sujetos asumen esa posición para definirse y clasificarse, a sí mismos explícita o implícitamente, mediante prácticas de inclusión – exclusión o de identificación – discriminación.

En este contexto, la identidad juvenil haría referencia a la forma como sujetos y grupos son definidos por ellos mismos o por otros, con base en su condición de jóvenes, es una identidad construida que conviven con otras en un marco de identificaciones múltiples, y que supone una constante recomposición, producto de las variadas y constantes interacciones sociales en las que están inmersos los grupos juveniles.

De la misma forma que se ha empleado con el término de juventud, y se empleará con el de cultura juvenil, lo plural, daría mejor cuenta del universo juvenil, por lo tanto más que una identidad juvenil, hablaremos de identidades juveniles como identidades grupales, para evitar generalizaciones homogeneizantes y como un referente clave que permite analizar la interacción de los jóvenes con el mundo social.

Las identidades juveniles nos remiten a procesos intersubjetivos inmersos en relaciones sociales que se sitúan históricamente, por lo tanto implica hablar de interacciones y representaciones de lo individual y lo colectivo y sólo adquiere sentido dentro de del contexto social más amplio pero al mismo tiempo situado tempo – espacialmente (Torres, 2003; Piña, 2004).

Las identidades juveniles se refieren a la construcción de umbrales simbólicos de adscripción o pertenencia, donde se delimita quienes pertenecen al grupo juvenil y quienes quedan excluidos (Valenzuela, 1997: 13).

Las identidades juveniles son objeto de representación, existiendo coincidencias y diferencias, conflicto y negociación entre las representaciones dominantes de juventud y las que conforman los propios jóvenes, a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente, es decir del plano de las imágenes culturales o autopercepciones. Las identidades juveniles suponen una constante recomposición, condición que se construye en su interacción social, por lo tanto, no hablamos de grupos sustanciales, invariables o inmóviles, al contrario, constantemente experimentan transformaciones y reconfiguraciones.

Las identidades juveniles se construyen y manifiestan a través de prácticas socioculturales divergentes, que distingue y les confiere un significado a los jóvenes en la sociedad (Brito, 2002). Es precisamente, de manera privilegiada, en el ámbito de las expresiones culturales donde los jóvenes se vuelven visibles como actores sociales,<sup>14</sup> a través de la dramatización de la identidad vía la creación de estilos que operan como identificación entre los iguales y como diferenciación frente a los otros (Reguillo, 2000b). Estos procesos son la base de lo que se denominado culturas juveniles.

En un sentido amplio, las culturas juveniles refieren la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente

---

<sup>14</sup> Más adelante, dentro de este mismo apartado, presentaremos una propuesta de análisis de los procesos de construcción de las identidades juveniles en las escuelas secundarias considerando además de la dimensión cultural, otras como la dimensión política, de socialidad y educativa.



mediante la construcción de estilos de vida distintos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional (Feixa, 1998: 60).

Si apoyándonos en Gilberto Giménez, decimos que la cultura, implica el conjunto de modelos de representación y de acción que de algún modo orientan y regularizan el uso de tecnologías materiales, la organización de la vida social y las formas de pensamiento de un grupo, en este sentido abarca la llamada *cultura material* o formas objetivadas y las formas subjetivadas o *formas simbólicas interiorizadas* (Giménez, 2003). El concepto de culturas juveniles, reconoce la existencia de elementos culturales (materiales y simbólicos), que cruzan la heterogeneidad del mundo juvenil y que permiten diferenciar a los jóvenes de los sujetos que viven otro periodo de la vida: niñez, adultez y senectud.

Se han empleado otras categorías de análisis, para incursionar en el universo juvenil, que dan cuenta de lo planteado en este apartado, es decir, de las distintas maneras como se ha pensado a las juventudes, de esta forma, los investigadores sociales han hecho referencia a las subculturas juveniles, culturas subalternas, contracultura o simplemente cultura juvenil. Ante ello, el concepto de culturas juveniles parece más apropiado para dar cuenta de las juventudes contemporáneas.

Las culturas juveniles, en plural, no son homogéneas ni estáticas, son construidas en el marco de una cultura general, de la que forman parte, por lo que no son culturas subalternas desarrolladas fuera de sus márgenes, y no pueden ser vistas sólo como una negación de la cultura hegemónica, ya que hay interrelaciones constantes con ésta, las cuales están caracterizadas por el

conflicto, la tensión y la negociación, aunque a veces también por la negación. La juventud, dice Navarro (2000), se mueve en los márgenes de la cultura, no fuera de ésta y tiene la virtud de desmontar los discursos institucionales y vivir en carne propia su contradicción. Por otro lado, si aceptamos designar a las producciones juveniles como subculturas, implícitamente aceptamos también una concepción *desarrollista* y descalificadora, que coloca a los jóvenes en un nivel inferior.

Las culturas juveniles como la expresión de las experiencias sociales de los jóvenes a través de manifestaciones simbólicas, son diversas y dinámicas, manifestaciones que se pueden traducir en un conjunto de formas de vida y valores, elementos materiales e inmateriales, que se construyen a partir de ciertas condiciones socioeconómicas y de la relación – tensión con la cultura hegemónica, pero que también incluye elementos creativos que elaboran, organizan y recrean prácticas, discursos, creencias, actitudes, proyectos políticos y culturales, representaciones y autorepresentaciones (Piña, 2004).

Los estilos de vida a partir de los cuales se hacen visibles las culturas juveniles, implica la adopción de prácticas hechas rutinas (hábitos de vestir, modos de actuar, consumos) pero abiertas al cambio en función de la naturaleza flexible y cambiante de las identidades juveniles, e implican la elección entre una pluralidad de posibles opciones, condicionadas por las oportunidades de vida que los componentes institucionales ofrecen (Giddens, 1995).

Es por ello, que los jóvenes se hacen visibles mediante praxis diferenciadas (Brito, 2002), creando su presencia a través de rituales (Díaz, 2002), que dramatizan su identidad (Reguillo, 2000b), procesos configurados por acciones simbólicas que focalizan, aíslan, resaltan, inhiben o exhiben, incluyen o

excluyen elementos o aspectos de la realidad, que se resignifican y recontextualizan y que además, prescriben pautas de comportamiento (Piña, 2004).

Una de las formas por las cuales los grupos otorgan sentido y significado a su propia existencia es mostrarse a sí mismos como son y como quieren ser, creándose al mismo tiempo su propia presencia, este proceso, no es tan sólo expresión y representación de sus condiciones de vida sino que alude a agentes creativos. Dentro de los procesos culturales que hacen visibles las culturas juveniles, el cuerpo juega un papel importante, ya que, los jóvenes a partir de su representación corpórea se comunican y expresan, buscando el reconocimiento de su existencia y de su identidad.

Es el cuerpo el primer espacio que se apropia y la primera dimensión simbolizada; el joven lo inscribe, lo enmascara, y lo muestra como primer referente de su presencia... Su cuerpo es la primera conquista, su primer territorio ganado. Si la territorialidad está inscrita en el cuerpo, la apropiación de los espacios externos se dará como una extensión de su propia representación corpórea (Navarro, 2000: 80).

Podemos concluir este acápite subrayando que, las culturas juveniles no son construidas en un vacío social, son construidas en un espacio y en un tiempo particular, bajo ciertas condiciones socioeconómicas, políticas y culturales, que determinan ciertas formas de ser joven, es decir, se ubican en alguna estructura social inmersa en relaciones de poder, pertenecen a tradiciones culturales a las que ayudan a reproducir, pero también con sus prácticas potencian su transformación. Las culturas juveniles son heterogéneas, fragmentarias, dinámicas, flexibles y temporales.

Los jóvenes, como todo grupo social, además de practicar su cultura, tienen también la capacidad de interpretarla y de expresarla, como agentes entendidos, saben sobre las condiciones y consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana, y son capaces de explicar discursivamente lo que hacen y sus razones de su hacer (Giddens, 1997).

Los adolescentes que inician su periodo de vida juvenil, caracterizado por cambios socioculturales que los llevan a resignificar su socialización, sus relaciones con los demás, las normas, los espacios de interrelación y su propio cuerpo, construyen prácticas divergentes que les permiten diferenciarse de los otros, pretendiendo con ello también hacerse visibles como actores sociales en los distintos ámbitos sociales en los cuales se desenvuelven, entre ellos los escolares.

## **ESTUDIANTES Y EXPERIENCIA ESCOLAR**

La escuela secundaria es sólo uno más de los espacios en los cuales los adolescentes participan socialmente, en ella, los sujetos adolescentes pasan una parte importante de su tiempo interrelacionándose con otros adolescentes, generando juntos parte de esas formas y prácticas socioculturales divergentes, de este modo, la escuela es un espacio donde las numerosas y diversas adolescencias se manifiestan también de múltiples formas (Funes, 2004), a la vez que un espacio donde los sujetos se construyen y reconstruyen como jóvenes.

En la escuela secundaria se articulan formas distintas de vivir la adolescencia con maneras diferentes de ser estudiante. El ser alumno es un oficio, cuyo proceso de construcción, *va a estar mediado por: la condición de adolescente de los sujetos; las exigencias propias de la cultura escolar donde se está*

*inserto y las condiciones socioeconómicas particulares donde se desenvuelve la vida del joven* (Baeza, 2001: 130).

Alumno y estudiante serán empleadas aquí como sinónimos, y su conceptualización más allá del rol y estatus que representan, parece más pertinente analíticamente, es decir, ver la experiencia estudiantil como, *un trabajo del actor que se va modificando y adaptando durante el recorrido del estudiante* (Guzmán, 2002).

Se puede señalar que cada joven le otorga un sentido subjetivo propio a la labor de alumno que él realiza. Ser alumno implica poseer un conjunto de saberes que posibilitan desenvolverse correctamente en la vivencia escolar cotidiana, saberes que se transmiten informalmente de persona a persona y donde obtienen fundamental importancia los “otros significativos”, Pero estos saberes, una vez llegados a uno, adquieren un sentido subjetivo propio (Baeza, 2001: 130).

En este mismo sentido, François Dubet, define la condición estudiantil como una experiencia juvenil, ya que considera que los estudiantes forman parte de la juventud, la cual está definida por condiciones de vida que sobrepasan a la escuela, y a la vez son propiamente estudiantes, definidos por condiciones de estudio particulares. De esta manera, el estudiante no se reduce ni a un papel ni a un estatus, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios (Guzmán, 2002).

Dicen Dubet y Martuccelli, al respecto de la experiencia escolar:

Es la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de

los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido en un conjunto social que no los posee *a priori*. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el *proceso* mediante el cual los actores construyen su experiencia... Pero por otra parte, las lógicas de la acción corresponden a las tres “funciones” esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación (Dubet y Martuccelli, 1998: 79).

A partir de lo que establecen estos autores en su *sociología de la experiencia escolar*, en la construcción de la experiencia escolar, los alumnos combinan y articulan distintas lógicas de la acción, como son: la integración, es decir, todo actor está sometido a la lógica de la integración social, está definido por una pertenencia, por un rol y por una identidad; la estratégica, en la cual el actor construye una racionalidad condicionada por ciertos objetivos, recursos y posiciones y; la subjetivación, ya que todo actor está también definido por la distancia de sí mismo y por una capacidad crítica que hacen de él un sujeto.

La experiencia escolar se encuentra socialmente definida y se transforma con el transcurso del tiempo, bajo la influencia de la edad y de la posición social y escolar. Expresan Dubet y Martuccelli (1998), que en función del lugar en el sistema, los alumnos no están sometidos ni a los mismos programas ni a los mismos métodos, y no disponen de los mismos recursos estratégicos.

En conclusión, la experiencia escolar da cuenta de un actor que trabaja sobre sí mismo, ante los aspectos no sólo pedagógicos, sino que compromete una multiplicidad de relaciones y de esferas de acción que van más allá del ámbito escolar. En este sentido, los estudiantes de educación secundaria son alumnos y adolescentes, que administran todas las dimensiones de su experiencia

escolar que se transforma a medida que van franqueando las etapas de su formación.

De este modo, para comprender lo que *fabrica la escuela*, plantean Dubet y Martuccelli (1998), no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario captar la manera como los alumnos construyen su experiencia, elaboran relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos.

Así, experiencia escolar juventud, adolescencias, identidad, identidades, culturas y juveniles, son los referentes dentro de los cuales nos moveremos para aproximarnos a la comprensión de los procesos de construcción de identidades juveniles que se producen en las escuelas secundarias.

## **VIDA COTIDIANA Y ANÁLISIS CUALITATIVO INTERPRETATIVO**

La vida cotidiana ha constituido en diversos autores, escuelas y corrientes teóricas, y sigue constituyendo, un espacio estratégico para pensar y aprehender lo social en su complejidad, ya que se trata de un espacio donde se desarrollan las interacciones y cobran vida las estructuras; es el principal espacio de creación, reproducción e innovación social.

En un primer momento de análisis se puede decir, que el concepto vida cotidiana nos remite a los aspectos subjetivos de los individuos en el desarrollo de su vida práctica diaria, a los sentidos y significados de la actividad humana en el momento en que se produce, reproduce y transforma la sociedad.

Pensar en la escuela como un espacio de vida cotidiana, nos puede permitir acercarnos a los significados que los propios estudiantes adolescentes le otorgan a su condición juvenil y a los procesos de transformación individual y

social que están viviendo en el contexto escolar específico y social en general, resultando importante, sociológicamente, la interpretación del sentido de las acciones que despliegan los actores en el escenario inmediato donde se mueven: la escuela. Pero, aunque el punto de partida son los alumnos adolescente y su acción social, lo cotidiano es el lugar fundamental de intersección entre el individuo y la sociedad, por lo que no debemos dejar fuera del análisis los otros ámbitos sociales en los que participan los adolescentes, así como las condiciones estructurales donde se desenvuelven; en la vida cotidiana se crean estructuras sociales y las estructuras están en lo cotidiano.

La vida cotidiana como espacio de intersección entre el individuo y lo social, es un mundo *intersubjetivo del sentido común* donde se desarrollan las interrelaciones y se producen, reproducen y transforman las estructuras sociales. Dicen Berger y Luckmann, que:

El mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de las sociedades en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos (Berger y Luckmann, 2003: 35).

En el análisis de la vida cotidiana escolar, como intersección entre lo individual y lo institucional, se logra una conciliación entre acción y estructura social, entre constreñimiento y producción, entre determinismo y contingencia, lo cual parece pertinente en el estudio de los procesos de construcción identitaria juvenil de los estudiantes de secundaria, ya que éstos, como lo hemos mencionado, no pueden entenderse escindidos de las condiciones contextuales, los cuales son elementos vivos que están presentes en la



realidad cotidiana de los individuos y que pueden ser observadas a partir de la forma como son registradas y representadas por ellos.

Las estructuras no deben conceptualizarse simplemente como imponiendo coerciones a la actividad humana, sino en el sentido de permitirla. Esto es lo que llamo la dualidad de la estructura. Las estructuras pueden en principio ser examinadas siempre en función de su estructuración como una serie de prácticas reproducidas. Indagar en la estructuración de las prácticas sociales es tratar de explicar cómo son constituidas las estructuras mediante la acción y de modo recíproco como la acción es constituida estructuralmente (Giddens, 1993: 164).

Giddens, va más allá al mencionar, que en el mundo contemporáneo, *la conexión entre lo local y lo universal está vinculada a un conjunto de cambios profundos en la naturaleza de la vida cotidiana* (Giddens, 1997: 35). La sociedad es creada en las interacciones individuales, pero también la sociedad está en el individuo y sus interrelaciones.

La perspectiva planteada aquí, requiere de una propuesta analítica capaz de extraer la tonalidad cualitativa de los fenómenos sociales. La investigación social no tiene sólo como objetivo la explicación de lo social sino ante todo, su interpretación (Alexander, 1990), afirmando así el potencial heurístico de las Ciencias Sociales. La investigación social desde esta perspectiva debe responder a preguntas sobre el significado de lo social y el cómo traducir teóricamente los sentidos construidos de la realidad social, es un problema de carácter epistemológico.

Así, lo metodológico posee una base epistemológica que lo define y le da sentido. En un marco de disensos y rupturas epistemológicas, encontramos los

fundamentos teórico metodológicos del análisis cualitativo interpretativo, que se empleara en esta investigación, en la línea sociológica fundada por Weber y recreada por autores como Schütz, Berger, Luckmann y Giddens. Sólo habría que agregar que lo cualitativo, como lo estamos entendiendo aquí, no se define en oposición a lo cuantitativo, sino superando la dicotomía,<sup>15</sup> de manera que el carácter cualitativo está determinado por los procesos de comprensión e interpretación que sustentan la investigación social, aún cuando se hagan uso de fuentes de información cuantitativa.

Se parte de la premisa weberiana de que la realidad social no tiene sentido fuera del que le asignan los sujetos que la producen y reproducen. Como sujetos sociales, tenemos la capacidad de tomar posición ante el mundo y de conferirle sentido, y éste, cualquiera que sea, conducirá a que en la vida juzguemos determinados fenómenos de la coexistencia humana a partir de él, y a que tomemos posición frente a ellos como significativos (Weber, 1993).

Por el hecho de considerar nuestro objeto de estudio desde esta perspectiva, el punto de vista de los adolescentes es esencial como protagonistas de los procesos de construcción identitaria que intentamos analizar, como individuos integrales que manipulan y administran realidades personales complejas y que persiguen fines determinados contando con recursos y marcos de referencia determinados. Schütz al respecto dice que los hechos puros no existen, siempre son hechos interpretados:

En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen. Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente. Por consiguiente, se trata siempre de

---

<sup>15</sup> Tashakkori y Teddlie (1998), plantean esta dicotomía cuantitativo versus cualitativo como metodologías que escenificaron *una guerra de paradigmas*, que parece llegar a su fin.

hechos interpretados, ya sea que se los considere separados de su contexto mediante una abstracción artificial, o bien insertos en él. En uno u otro caso, llevan consigo su horizonte interpretativo interno y externo. Esto no significa que en la vida diaria o en la ciencia seamos incapaces de captar la realidad del mundo; sino que captamos solamente ciertos aspectos de ella (Schütz, 2003: 36 – 37).

Nuestro trabajo como investigadores sociales para dar cuenta de las interpretaciones de los estudiantes adolescentes de secundaria, diría Weber, requerimos de un proceso de comprensión, para captar interpretando el sentido o conexión de sentido de la acción social (Weber, 1981). En palabras de Schütz, para dar cuenta de estas interpretaciones, empleamos construcciones de segundo grado, es decir, *construcciones de las construcciones hechas por los actores en la sociedad misma, actores cuya conducta el investigador observa y procura explicar de acuerdo las reglas de procedimiento de su ciencia* (Schütz, 2003: 37 – 38).

Por su parte, metodológicamente para Giddens, *el generar descripciones de la conducta social depende de la tarea hermenéutica de penetrar en los marcos de significado a los que recurren los mismos actores legos al constituir y reconstituir el mundo social* (Giddens, 1993: 159).

La acción es forjada por el actor a partir de lo que percibe, interpreta y juzga; para comprenderla es necesario ver la situación operante tal como la ve el actor, percibir los objetos en la forma en el que actor los percibe y determinar su significado en términos del significado que tienen para el actor como éste la organiza, para ello hay que recurrir, como investigadores sociales, al propio actor como fuente de información, ya que, *todos los seres humanos son*

*agentes entendidos. Esto significa que todos los actores sociales saben mucho sobre las condiciones y consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana [...] Además, los actores son por lo común capaces de explicar discursivamente lo que hacen y las razones de su hacer (Giddens, 1997: 307).*

Al incursionar en las escuelas secundarias para comprender los procesos de construcción de identidades juveniles, a través de los actores que interactúan en la vida cotidiana escolar, hemos realizado un recorte analítico, que se centra en lo particular y micro, pero que no olvida lo general y macro. La estructura influye en el accionar específico de los adolescentes, e inversamente, tal vez también puedan darse cuenta de elementos estructurales a partir de las acciones sociales desarrolladas en los contextos escolares.

Las pequeñas acciones que diariamente se emprenden tienen un sentido importante en el rumbo de los acontecimientos de la vida de los seres humanos. Estas acciones diminutas y particulares, aparentemente sin sentido porque son comunes, rutinarias, porque son parte de la vida cotidiana aproblemática, anónima en la que actuamos con seguridad ontológica, reflejan la particularidad de los seres humanos que viven en un periodo histórico específico. Armada sobre la certeza de su repetición, la cotidianidad es ante todo el tejido de tiempos y espacios que organizan para los practicantes los innumerables rituales que garantizan la existencia del orden construido.

Desde el enfoque desarrollado aquí, subyace la idea de que la acción social representa una respuesta activa a situaciones definidas estructuralmente, la que a su vez tiene consecuencias en esta misma estructura. El análisis de procesos sociales cotidianos en los que se ven envueltos los estudiantes de secundaria, como individuos socialmente situados puede contribuir

significativamente al conocimiento de los procesos de construcción identitaria que aquí nos interesan. El objetivo último de toda investigación de este tipo es describir a partir de los individuos la naturaleza de la sociedad en que vivimos, o por lo menos parte de ella.

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y PROCESO METODOLÓGICO**

La investigación como problema intelectual articula tres elementos centrales en un proceso circular: un problema de investigación, aspectos teóricos y ciertos datos.<sup>16</sup> El problema siempre se está definiendo hasta el mismo momento de concluir una investigación, además de que partimos y utilizamos a lo largo del proceso aspectos teóricos y elementos empíricos. El trabajo de análisis es permanente con los referentes empíricos que tenemos a nuestra disposición, los cuales se recuperan a partir del problema planteado y se analizan con base en ciertos fundamentos teóricos con la intención de construir nuevos planteamientos teóricos que den cuenta de los fenómenos sociales estudiados, a lo que Barney Glaser y Anselm Strauss (1967) denominan teoría fundamentada. Lo teórico, como se desprende de lo anterior, permite definir un problema de investigación, ordenar y entender los datos empíricos, y como mencionamos, también es un producto del análisis que pueda realizarse.

Algunos de los supuestos de los cuales partimos son:

1.- Los adolescentes que acuden a las escuelas secundarias están viviendo una serie de cambios socioculturales que los llevan a redefinirse como sujetos y a resignificar su socialización, sus relaciones, las normas, los espacios y su

---

<sup>16</sup> Tal vez, la espiral sea la mejor figura para describir el proceso de investigación, donde con este ir y venir entre el problema de investigación, datos y teoría, realmente no se regresa al mismo lugar, sino, el proceso incluye avances y quizá retrocesos, pero con ello se logra una comprensión mayor del fenómeno social analizado.

cuerpo, construyendo prácticas divergentes, que les permiten diferenciarse de los otros.

2.- En este proceso, la experiencia escolar de los estudiantes vincula formas de ser adolescente y las maneras como éstos viven su educación y su estancia en las escuelas secundarias, las cuales se constituyen en espacios donde se expresan las diferentes formas de ser adolescente, a su vez que, en espacios importantes para la conformación de sus identidades juveniles, ya que en ellas una gran proporción de los adolescentes de este país pasan una parte importante de su tiempo interrelacionándose con otros adolescentes generando juntos parte de esas ciertas formas y prácticas socioculturales divergentes.

Para aproximarnos a la comprensión de los procesos de construcción de identidades juveniles en los estudiantes de educación secundaria, hemos planteado las siguientes preguntas como guías en los procesos de interpretación que realizaremos:

¿Cómo se construyen las identidades juveniles de los estudiantes de secundaria en las instituciones educativas?

¿Cómo viven y significan los adolescentes su estancia y relación con las escuelas secundarias, en el momento de profundas transformaciones individuales y sociales que atraviesan?, y en ese contexto, ¿cuál es el papel que juegan las interacciones, las prácticas educativas y socioculturales en las que participan los adolescentes como estudiantes de las escuelas secundarias en la configuración de identidades juveniles?

Para dar respuesta a los anteriores cuestionamientos, hemos identificado algunas dimensiones analíticas desde las cuales revisar los procesos de construcción identitaria juvenil que se desarrollan en las escuelas secundarias:

1.- *Dimensión identitaria.* La identidad es centralmente una categoría de carácter relacional, no es una esencia, supone simultáneamente un proceso de identificación y un proceso de diferenciación; se va construyendo como producto de las relaciones sociales en las que participa el individuo; se construye en interacción con los otros, y como tal es un proceso permanente que da cuenta de múltiples elementos del orden social que se van incorporando como puntos de referencia para el sujeto y se constituye en un medio para la acción. Tiene un carácter múltiple y abierto, heterogéneo y complejo, incierto y elaborado, que depende de las posiciones y roles que cumple el individuo en la sociedad, de sus pertenencias y fidelidades, de sus compromisos y estrategias. Exploraremos centralmente en ella los procesos de autopercepción de los estudiantes de las escuelas secundarias, aunque sin olvidar las heteropercepciones que se construyen en torno a ellos.

2.- *Dimensión afectiva o de socialidad.* La construcción de umbrales de adscripción identitaria se realiza mediante procesos de identificación y diferenciación, en los cuales las relaciones con los semejantes tienen gran importancia. En este marco, dentro de los procesos de construcción y reconstrucción de sus identidades que los sujetos adolescentes viven durante su estancia en las escuelas secundarias, el encuentro con otros adolescentes es relevante. La socialidad es definida por Maffesoli (2004b), como las formas de socialización lúdicas, donde se prioriza el sentimiento y la experiencia compartida. Pero la socialidad adquiere un carácter dual, por un lado se

encuentra la homogenización, el aglutinamiento y el encuentro y del otro, la diferenciación y fragmentación;

3.- *Dimensión cultural*. Resaltada como una dimensión de gran importancia en la construcción de identidades juveniles y en la conformación de los jóvenes como actores sociales, en la cual las prácticas culturales, de consumo y de apropiación de los espacios, son relevantes en esa construcción de umbrales simbólicos de identificación (Urteaga y Ortega, 2004). Desde esta dimensión el análisis de las prácticas culturales y apropiación de los espacios por parte de los adolescentes que acuden a las escuelas secundarias es importante, como mecanismos que permiten crear una imagen y definirse como jóvenes.

4.- *Dimensión política*. Las identidades juveniles se van construyendo en interacción con los otros, los iguales y los diferentes, pero las relaciones en las que se intervienen casi siempre son desniveladas, por lo que las relaciones de poder no pueden excluirse de su análisis, además, las culturas juveniles pueden operar también como símbolos de malestar que aqueja a las sociedades (Reguillo, 2003a). En este sentido el dentro del análisis de los procesos de construcción identitaria que viven los adolescentes y se desarrollan en las escuelas secundarias es necesario incluir las tensiones y desencuentros entre los adolescentes y entre éstos y los demás miembros del personal escolar;

5.- *Dimensión educativa*. Al inscribir los procesos de construcción de identidades juveniles en las escuelas secundarias y al ser éstas instituciones que tienen como objetivo central la educación de los adolescentes, debe tomarse en cuenta, en el análisis a desarrollar, los procesos pedagógicos que se realizan, además de los significados que los adolescentes crean de la



escuela y las prácticas educativas, y la posible influencia de estos elementos en la construcción y reconstrucción de las identidades y;

6.- *Dimensión sociodemográfica.* Finalmente, no podemos dejar fuera de nuestro análisis el entorno familiar y social en el cual se desenvuelven los adolescentes, así como sus características personales; aspectos biográficos y contextuales que dan cuenta de los procesos de socialización que el sujeto ha vivido y que son un referente importante en los procesos de redefinición y resignificación que viven los adolescentes en el momento de cursar la educación secundaria e impactan en los procesos educativos, sociales y culturales desarrollados dentro de las escuelas.

Para acercarnos a los significados que los propios adolescentes le otorgan a su condición juvenil y, al sentido de las acciones que despliegan los actores en el escenario inmediato donde se mueven: la escuela, se empleó como herramienta principal de recolección de datos la entrevista abierta o cualitativa, ya que ésta es útil, *para obtener información de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales* (Alonso, 1995: 226), además de ser, *una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades* (Vela, 2004: 68).

Como el interés de nuestra investigación son los procesos de construcción identitaria de los alumnos de educación secundaria, empleando un muestreo teórico o intencional,<sup>17</sup> el criterio básico para la selección de nuestra muestra,

---

<sup>17</sup> El muestreo teórico o intencional, consiste en la elección de casos a partir de su valor informativo y que permitan responder las preguntas de investigación (Patton, 1990).

consistió en la elección de sujetos adolescentes que estaban cursando su educación secundaria para ser entrevistados. En cualquier escuela secundaria es posible encontrar a sujetos que cubran con este criterio. Tomando en consideración los recursos con los que se contó, principalmente el tiempo acotado para concluir la investigación, se seleccionaron 3 escuelas secundarias en el Distrito Federal, ubicadas en contextos socioeconómicos distintos.

Por las mismas condiciones de la ciudad de México, que sólo representa uno de los diferentes contextos que podemos encontrar en el país y porque sólo se consideraron a las escuelas secundarias públicas, era difícil encontrar casos extremos. Ante ello, se pensó en realizar una selección de casos contrastantes, el cual no pone énfasis en los extremos, pero se sigue la misma lógica de este tipo de selección. Éste es el tipo de muestro que Patton (1990), denomina muestreo intensivo.

De las dos modalidades de educación secundaria que mayor presencia tienen en la ciudad de México, la general con el 52.75% de la matrícula de alumnos inscritos en el nivel, y la técnica con el 27.48%, que comparten contextos, lineamientos normativos y cuyos índices educativos son parecidos,<sup>18</sup> se optó, dado los tiempos establecidos para el trabajo de campo, por elegir una de la modalidades para facilitar los trámites ante las autoridades educativas para realizar el trabajo de campo en las escuelas, por lo que las tres escuelas elegidas son secundarias técnicas.

---

<sup>18</sup> Los datos presentados aquí fueron obtenidos del *Prontuario Estadístico. Fin de cursos 2004 – 2005. Educación Básica del Distrito Federal*.

Las escuelas elegidas, por los compromisos de anonimato asumidos ante las autoridades educativas, tanto escolares como extraescolares, han sido identificadas tan sólo como escuelas 1, 2 y 3. Los números asignados no corresponden a ninguna jerarquía, tan sólo muestran el orden inicial en que se contactaron las escuelas en el comienzo del trabajo de campo, el cual se realizó de septiembre de 2005 a marzo de 2006.

La *escuela 1*, está ubicada en la zona central de la ciudad de México dentro de la delegación Cuauhtémoc, en la cual el índice de reprobación para este nivel educativo es de 16.31% y de deserción del 8.43%. Se localiza cerca de grandes avenidas, una estación del transporte colectivo *metro* y un centro comercial. La población que envían sus hijos a esta escuela, está compuesta por comerciantes, obreros, empleados y profesionistas, quienes habitan la misma colonia en que se encuentra la escuela o colonias cercanas como la Doctores, la Obrera, Jamaica, entre otras. En esta escuela se realizó el trabajo de campo en el turno vespertino.

La *escuela 2*, se encuentra dentro de la demarcación política de la delegación Iztapalapa, en el oriente del Distrito Federal, en los límites con el estado de México. En esta delegación, que posee la matrícula más grande de alumnos de este nivel educativo con 90 590, al final del ciclo 2004 – 2005,<sup>19</sup> el índice de reprobación es de 19.63% y el de deserción de 10.44% los más elevados del Distrito Federal. La escuela se encuentra en una colonia establecida en las laderas de un cerro, de reciente urbanización y con deficiencias en los servicios públicos, donde por ejemplo, la pavimentación de las calles se realizó en la década pasada, no hay centros comerciales y es irregular el suministro de agua

---

<sup>19</sup> La existencia total en el Distrito Federal para el mismo ciclo escolar es de 504 283 alumnos.

potable.<sup>20</sup> La escuela se construyó sobre una calle con gran pendiente, en una zona básicamente habitacional, y los adolescentes que acuden a ella, en su mayoría viven en la misma colonia, cuyos padres se dedican a actividades como el trabajo en fábricas, trabajadores por cuenta propia, empleados, existiendo más que en las otras escuelas casos de familias monoparentales. En esta escuela se levantaron las entrevistas entre los alumnos y profesores del turno vespertino.

La escuela 3, se localiza en la delegación Coyoacán al sur de la ciudad de México, donde el índice de reprobación para la educación secundaria es de 13.75% y el de deserción es de 5.67%. La escuela se ubica en una zona habitacional, cerca de otras escuelas de distintos niveles como primarias, secundarias y de nivel medio superior, museos, teatros, librerías, centros comerciales y comercios de distinto tipo. El menor porcentaje de alumnos de la escuela proviene de la misma zona, en general llegan de otras colonias, aunque el mayor porcentaje de ellos vive en la colonia Santo Domingo, en la misma delegación política. Los padres de los adolescentes son empleados, obreros, comerciantes, aunque se detectó un mayor número de profesionistas en esta escuela en comparación con las otras. En esta escuela se realizó el trabajo de campo en el turno matutino.

A continuación presentamos algunas características de la estructura e indicadores educativos de las escuelas seleccionadas:

---

<sup>20</sup> La diferencia de contextos entre la escuela 2 y las otras es visible, pero además en los mismos relatos de los estudiantes se aprecian ciertas diferencias socioeconómicas, por ejemplo, los alumnos de la escuela 2 cuando describen lo que realizan por las mañanas antes de asistir a la escuela, entre las actividades que enumeran es común que mencionen: *que ponen su agua para bañarse*, es decir, no cuentan con calentador de agua y utilizan otros medios como la estufa, quizá la parrilla eléctrica o una fogata para calentar el agua que emplean para bañarse, lo que no se escucha en los relatos de los alumnos de las otras escuelas.

Cuadro 1. Estructura e Indicadores Educativos de las Tres Escuelas <sup>21</sup>									
Escuela	Escuela 1			Escuela 2			Escuela 3		
Matrícula	Total: 500			Total: 399			Total: 881		
	M = 249	H = 251		M = 204	H = 195		M = 424	M = 457	
Grupos	1°=5	2°=5	3°=5	1°=4	2°=3	3°=3	1°=6	2°=5	3°=5
Profesores	Total: 34			Total: 21			Total: 30		
	M = 14	H = 20		M = 7	H = 14		M = 19	H = 11	
Reprobación	Total: 40			Total: 97			Total: 31		
	Porcentaje: 6.02%			Porcentaje: 17.25%			Porcentaje: 3.46%		
Deserción	Total: 30			Total: 60			Total: 13		
	Porcentaje: 2.55%			Porcentaje: 5.35%			Porcentaje: 1.43%		
Eficiencia Terminal	86.20%			69.92%			97.97%		
Promedio de aciertos en el EXANI-I <sup>22</sup>	69			60			71		

Fuente: Elaborado con datos obtenidos de la Subdirección de Escuelas en el Distrito Federal, de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica y de los *Resultados Educativos: La Secundaria (2004 – 2005)*, del CENEVAL.

Hay que reconocer que la heterogeneidad pensada originalmente para elegir las escuelas se diluyó, ya que a pesar de que los contextos en un principio parecían distintos, las características socioeconómicas generales entre los alumnos que asisten a las escuelas 1 y 3 son parecidas y, sólo la escuela 2 muestra un poco de variación al respecto. No obstante lo anterior, al interior de las escuelas, sin ser extremas, sí hay ciertas diferencias entre los alumnos, por lo que tomando en cuenta, otra vez y compensado un poco la elección de las escuelas, se empleó un criterio de heterogeneidad para seleccionar a los alumnos, para lo cual buscando una gran variedad,<sup>23</sup> dentro de las cotas mencionadas, se entrevistaron a estudiantes de los tres grados, de ambos sexos, tomando en cuenta además, diferentes niveles de aprovechamiento

<sup>21</sup> La matrícula, el número de grupos y profesores son parte de la estadística inicial del ciclo escolar 2005 – 2006, el porcentaje de deserción, reprobación y eficiencia terminal son datos de la estadística final del ciclo escolar 2004 – 2005, aunque la eficiencia terminal se calcula considerando toda una generación, en este caso, el periodo registrado tomado en cuenta va del 2002 al 2005. Por otro lado, la matrícula, el número de grupos y profesores, así como el total y porcentaje de reprobación, corresponden sólo al turno en que se realizó el trabajo de campo, en tanto los totales y porcentajes de deserción y de eficiencia terminal corresponden a los de la escuela en general.

<sup>22</sup> El EXANI-I, es el examen de ingreso a la educación media superior, a cargo del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Son 128 preguntas las que conforman el examen.

<sup>23</sup> Patton (1990), a este tipo de muestreo le llama muestreo de máxima variación.

escolar, grado de respuesta a las normas disciplinarias y niveles socioeconómicos.

Las entrevistas a profundidad realizadas estuvieron dirigidas al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente (Taylor y Bogdan, 1986), fueron entrevistas con respuestas provocadas pero libres en su formulación (Alonso, 1995). Taylor y Bogdan (1986), señalan que las entrevistas cualitativas requieren de un diseño flexible de investigación y que dentro de él, el número de los informantes no se especifica de antemano, lo que sirvió de guía fue la propia información que se fue obteniendo y su relevancia para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.<sup>24</sup>

Se realizaron 36 entrevistas a alumnos; 12 por escuela, 4 por grado y dentro de cada grado a 2 mujeres y 2 hombres. Aunque teóricamente los adolescentes ingresan a los 12 años cumplidos a la educación secundaria, la edad de los estudiantes entrevistados osciló de los 11 a los 17 años. Considerando la comparación que se pudiera realizar entre los alumnos, pero sin olvidar la flexibilidad con el que debe contar este instrumento de recolección de información, se construyó un guión de entrevista a partir de las dimensiones analíticas descritas párrafos atrás (Ver cuadro 2), el cual se vio modificado y adecuado según las condiciones que se presentaron para cada una de las entrevistas y las características de cada adolescente entrevistado, así como las respuestas ofrecidas por éstos.

---

<sup>24</sup> Este criterio, hace referencia a un punto de *saturación teórica* (Glaser y Strauss, 1967), en el cual se considera se ha captado todas las dimensiones de interés de manera tal, *que los resultados provenientes de una nueva entrevista no aportan información de relevancia a la investigación* (Vela, 2004); *los datos comienzan a ser repetitivos y no logran aprehensiones nuevas importantes* (Taylor y Bogdan, 1986: 90).

Cuadro 2. Guión de Entrevista (Alumnos)	
DIMENSIÓN	PREGUNTAS
IDENTITARIA	<p>¿Cómo te llamas? (Anónimo, es tan sólo para iniciar la conversación)</p> <p>Sexo (No se pregunta)</p> <p>¿Quién eres? (6 veces)<sup>25</sup></p>
AFECTIVA O DE SOCIALIDAD	<p>¿Con quienes te <i>juntas</i> en la escuela, son de tu salón o de diferentes grupos?</p> <p>¿Los (as) consideras tus amigos (as)?</p> <p>¿Cómo te hiciste amigos(as) de ellos(as)?</p> <p>¿Qué hacen juntos(as)?</p> <p>¿Cómo deciden que realizar juntos(as)?</p> <p>¿Cómo se saludan?</p> <p>¿Siempre te has juntado con los mismos(as)? Si/no ¿por qué?</p> <p>¿En qué lugares dentro de la escuela te reúnes con tus amigos(as) y que sea posible compartir lo que les interesa?, ¿por qué?</p> <p>¿De qué conversas con tus amigos dentro de la escuela?</p> <p>¿Qué es lo que más te agrada de tus compañeros?</p> <p>¿Has tenido problemas con tus compañeros?, ¿cuáles?</p> <p>¿Cuándo alguien se enoja?, ¿qué hacen?</p> <p>¿A quien le confías tus problemas?</p> <p>¿Qué realizas con tus compañeros de la escuela fuera de ella?</p> <p>¿Qué actividades realizan juntos hombres y mujeres?</p> <p>¿Con quienes nunca te juntarías?, ¿por qué?</p> <p>¿Tienes novio (a)?</p> <p>¿Cuántos en tu salón tienen novio (a)?</p>
CULTURAL	<p>¿Qué características consideras que te diferencian de los adultos y de los niños?</p> <p>¿Qué actividades realizas que sean distintas a las que realizan ellos, y cuáles de ellas es posible realizar dentro de la escuela secundaria?</p> <p>Cuéntame, ¿cómo consideras que sean los chicos de tu edad?</p> <p>¿Hay diferencias entre los hombres y mujeres?</p> <p>¿Por qué crees que son así?</p> <p>¿Dónde te sientes con mayor libertad de ser como quieres ser: en tu casa, en la escuela o en algún otro lugar?</p> <p>¿Por qué no en...? (lugares que no haya mencionado)</p> <p>¿Cómo es un sábado o domingo normal?</p> <p>¿Existen lugares o momentos dentro de la escuela, en la que sientas la libertad de ser como realmente quieres ser?</p> <p>¿Qué realizas en las horas libres, el receso, a la entrada y salida de la escuela?</p>

<sup>25</sup> Este ejercicio es propuesto por Makowski (1994), para analizar las autopercepciones y las heteropercepciones como polos entre cuya tensión se constituye la identidad. El *test* que propone consiste en repetir 10 veces la pregunta ¿quién eres?, jerarquizar y explicitar los dos atributos que de mejor forma definen a los sujetos. Nosotros después de probarlo en varios adolescentes y observar ciertas dificultades para éstos que expresaran 10 atributos, decidimos reducirlo a 6, aún así no todos los adolescentes logran expresar los 6 atributos, por lo que algunas veces ante el silencio se optó por suspender el *test* y pasar a la jerarquización y explicitación o continuar con la entrevista.

	<p>¿Cómo son los convivios o fiestas que se organizan en la escuela?, ¿qué tipo de música escuchan?, ¿cómo se divierten?, ¿bailan?, ¿quiénes bailan más?</p> <p>¿Qué realizas en las tardes o mañanas normalmente? (ello depende del turno en el que se realice la entrevista)</p> <p>Cuéntame sobre lo que te gusta escuchar y ver, ¿qué tipo de música?, ¿qué estaciones del radio?, ¿qué programas y canales de televisión?</p> <p>Utilizas Internet, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?</p> <p>Recientemente leí una noticia sobre el aumento del consumo de drogas en alumnos de secundaria. Tú ¿qué opinas de ello?, ¿En esta escuela existirá ese problema?</p>
<b>POLÍTICA</b>	<p>Dicen algunos que los chicos de tu edad son apáticos, pocos participativos, ¿qué piensas de ello?</p> <p>¿Por qué crees que algunas personas piensen eso?</p> <p>¿También algunos dicen, que los chicos de tu edad son violentos?, ¿qué opinas de ello?</p> <p>¿Cómo te perciben los demás?</p> <p>¿Cómo se podría cambiar esta opinión en las personas?</p> <p>¿Cuáles crees que son los principales problemas que afectan al país?</p> <p>¿Y al mundo?</p> <p>¿Qué es lo más importante para ti en este momento?</p> <p>¿Te preocupa algo de tu futuro?</p>
<b>EDUCATIVA</b>	<p>¿Cómo es un día <i>normal</i> en tu escuela?</p> <p>¿Consideras que lo que ves en clases tenga relación con lo que vives todos los días fuera de la escuela, con lo que te interesa y preocupa?</p> <p>¿Qué actividades que realizas en clases o que organiza la escuela te permiten pensar en tus problemas y lo que te interesa?</p> <p>¿Cómo se dirigen los profesores hacia ustedes?</p> <p>¿Cómo sientes que los consideren los profesores?</p> <p>¿Qué tipo de problemas que enfrentas dentro de la escuela se parecen a los que enfrentas fuera de ella?, por ejemplo en tu casa.</p> <p>¿Qué es lo que más y lo que menos te agrada de las materias, de tus clases y de tus profesores?</p> <p>¿Qué te disgusta de lo que ocurre en la secundaria?</p> <p>Si fueras nombrado mañana director de esta secundaria que cambiarías, ¿por qué?</p> <p>¿Correrías algún profesor? o ¿a algún alumno?, ¿por qué?</p> <p>¿Cómo sería una escuela secundaria en la que te sintieras más a gusto?</p>
<b>SOCIDEMOGRÁFICA</b>	<p>¿Qué edad tienes?</p> <p>¿Qué grado estás cursando?</p> <p>¿En que grupo vas?</p> <p>¿Con quién vives?</p> <p>¿Cuántos hermanos tienes?, ¿De qué edades?</p> <p>¿Dónde vives?</p> <p>¿A qué se dedican tus papás?</p> <p>Para terminar, cuéntame qué crees que estés haciendo cuando tengas treinta años</p>



Siguiendo básicamente los mismos criterios, y para contar con un referente para contrastar lo que los alumnos expresaron, se entrevistaron a profesores considerando diferencias en cuanto a edad, tiempo en la docencia, formación profesional, funciones o materias impartidas y sexo. Éstas fueron entrevistas focalizadas (Alonso, 1995), sobre los adolescentes, sus relaciones con la escuela y los procesos de transformación que viven (Ver cuadro 2). En la escuela 1 se entrevistaron a dos profesoras, un prefecto y un miembro del personal directivo. En la escuela 2 se entrevistaron a 4 profesores y un miembro del personal directivo y de manera informal a un orientador educativo y a una trabajadora social. En la escuela 3, se realizaron 2 entrevistas a profesoras, una a un profesor y de manera informal a otra profesora, quien además es orientadora educativa.

<b>Cuadro 3. Guión de Entrevista (Profesores)</b>	
<b>DIMENSIÓN</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<b>SOCIDEMOGRÁFICA Y LABORAL</b>	Nombre Edad Sexo ¿Cuánto tiempo tiene siendo profesor? ¿Qué asignaturas imparte o cuál es la función que desempeña dentro de la escuela? ¿Cuál es su formación profesional? ¿Trabaja sólo en esta escuela?
<b>CULTURAL</b>	¿Cómo son los chicos que acuden a la escuela secundaria?, ¿qué les gusta e interesa? ¿Hay diferencias entre los alumnos de distintos grados y, entre hombres y mujeres?, ¿entre distintos contextos y generaciones? ¿Cómo muestran los alumnos que son jóvenes dentro de la escuela? ¿Qué actividades realizan los jóvenes dentro de la escuela que les permite diferenciarse de los adultos?
<b>AFECTIVA O DE SOCIALIDAD</b>	¿Cómo son las relaciones entre los alumnos? ¿Qué hacen juntos hombres y mujeres? ¿Cómo van cambiando las relaciones entre hombres y mujeres a lo largo de los tres años de educación secundaria? ¿Cuál es la importancia de la amistad para los alumnos de secundaria? ¿Cómo se ayudan y apoyan entre ellos?
<b>POLÍTICA</b>	¿Cuáles cree que sean los principales problemas y

	<p>preocupaciones de los estudiantes de esta secundaria?</p> <p>¿Qué tipo de problemas que enfrentan los alumnos dentro de la escuela se parecen a los que enfrenta fuera de ella, por ejemplo en tu casa?</p> <p>¿Cómo enfrentan sus problemas los alumnos?</p> <p>¿Cuáles son las principales dificultades que ha tenido con el trato con los alumnos?, ¿a qué creé que se deba?</p> <p>Hay alumnos que cuestionan a la escuela por ser un espacio con muchos controles, ¿qué opina al respecto?</p>
<b>EDUCATIVA</b>	<p>¿Considera que la educación secundaria considere las necesidades sociales y educativas de los adolescentes suficientemente?</p> <p>Y usted, ¿cómo recupera en clases los problemas e intereses de los adolescentes?</p> <p>¿Cuáles son las dificultades que tiene al trabajar con adolescentes y cómo intenta resolverlas?</p> <p>¿Cómo influyen las características de los adolescentes en su rendimiento académico y en la forma como realizan sus actividades escolares?</p> <p>Hoy se sigue cuestionando a la secundaria por sus pobres resultados, ¿cómo mejorarlos?, ¿cómo disminuir los índices de deserción y reprobación?</p> <p>¿Cuál será el impacto de la educación secundaria en los adolescentes?</p>

Adicionalmente, se realizaron entrevistas informales para tener otros elementos de comparación a otros alumnos de las mismas escuelas y de otras que no fueron consideradas en la muestra, a profesores, orientadores educativos de otras escuelas, padres de familia y vecinos de las colonias en las que se ubican las escuelas seleccionadas, además a personal de apoyo técnico pedagógico.

Finalmente, sin llegar a ser una observación participante que requiere de un espacio de tiempo y una inmersión en el campo mayores (Taylor y Bogdan, 1986), se recurrió a registros de observación de las visitas que se realizaron a las escuelas sobre la participación de los adolescentes en varios espacios del contexto escolar (patios, pasillos, canchas deportivas, aulas, alrededores de la escuela), y la presentación del estudiante en estos espacios, haciendo uso para ello también de registros fotográficos, esperando recuperar información importante para el análisis de los procesos sociales desarrollados ahí, además se obtuvieron algunos elementos materiales como reglamentos, poemas y

dibujos elaborados por los alumnos, *chismógrafos*,<sup>26</sup> entre otros, esperando con todo ello, estar en condiciones de dar respuesta a las preguntas de investigación.

Esta combinación de técnicas y fuentes de información, son algunos aspectos que constituyen lo que suele llamarse *triangulación* (Bericat, 1998; Taylor y Bogdan, 1986), que es una forma de confrontar y someter a control la información, y la investigación en su conjunto, siendo importante para la confiabilidad y validez de los estudios cualitativos.

---

<sup>26</sup> El *chismógrafo*, es un cuestionario que algunos alumnos elaboran para indagar aspectos personales, gustos y opiniones sobre algunos temas de interés común entre los estudiantes, que se pide a sus compañeros contesten, donde se pregunta desde el nombre, signo zodiacal o edad del alumno, hasta cuestiones que tienen que ver con su experiencia sexual o en el consumo de drogas, pasando por cuestionamientos acerca de los profesores que mejor les *caen* o las materias *que más les gustan*.

## **CAPÍTULO II**

### **LA SECUNDARIA ¿UNA EDUCACIÓN PARA ADOLESCENTES?**

*Si queremos mejores perspectivas para los adolescentes actuales y un futuro mejor para el mundo que heredarán mañana, no cabe la menor duda de que nuestras escuelas necesitan efectuar cambios fundamentales y de largo alcance...*

*Las actuales escuelas secundarias afrontan nuevos y significativos desafíos. No se trata de vagas necesidades, abstractas y futuristas ante la llegada de un nuevo siglo.*

*(Hargreaves, Earl y Ryan, 2001).*

## **ALGUNAS CONSIDERACIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA: EL PRONAE, LA EDUCACIÓN BÁSICA Y EL CONTEXTO INTERNACIONAL**

Antes de iniciar con nuestro análisis de los procesos sociales en los cuales participan los adolescentes en las escuelas secundarias y que enmarcan las redefiniciones y resignificaciones que viven éstos, realizaremos un pequeño recorrido sobre parte del contexto que contribuye a definir y configurar a las instituciones educativas en las que parte importante de los adolescentes de este país actúan como alumnos. Nos centraremos en las líneas de política educativa que para la educación básica se han establecido a partir de la década pasada, y en particular sobre la situación de la educación secundaria, que se encuentra en el umbral de una nueva reforma.

Como parte del proceso gradual de transformación del sistema político mexicano se registró en el año 2000 un cambio importante; la alternancia en el poder ejecutivo (Crespo, 2000; Domínguez y Lawson, 2004), la cual sin embargo, no implicó un viraje importante en las políticas públicas. En este contexto la visión de la actual administración federal sobre la educación, como un elemento importante para el desarrollo, es parecida a los gobiernos precedentes, como quedó registrado en el Plan Nacional de Desarrollo 2000 – 2006, donde se establece que la educación es la *primera y más alta prioridad* para el Estado.

La ruptura no es la principal característica del sistema educativo nacional, ya que las fuerzas económicas, principalmente externas, han dado a la política educativa en nuestro país cierta continuidad que, sin embargo, o tal vez debido a esto, no han fructificado en la construcción de un verdadero proyecto educativo nacional, ya que la educación pública está vinculada

fundamentalmente con los requerimientos del modelo económico y de manera secundaria con la satisfacción a una demanda social (Reyes, 2003).

Así, la política educativa para la educación básica que quedó registrada en el *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006* (ProNaE), tiene como un antecedente inmediato importante, *El Foro Mundial de Educación* celebrado en Dakar, Senegal en abril del año 2000, el cual tenía el objetivo de evaluar los compromisos asumidos diez años atrás en el marco de la *Conferencia Mundial de Educación para Todos*, realizada en Jomtien, Tailandia.

En el *Foro Mundial de Educación* de Dakar, se reconoce, que las metas propuestas en 1990 no se alcanzaron y se renovaron los compromisos (UNESCO, 2000): asegurar que para el 2015 todos los niños y niñas, especialmente éstas, en circunstancias difíciles, tengan acceso y concluyan una educación primaria de buena calidad, gratuita y obligatoria; Asegurar que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos sean satisfechas mediante el acceso equitativo a la educación básica y continua; Lograr una mejoría del 50% en los niveles de alfabetización de adultos para el año 2015, especialmente para las mujeres, y un acceso equitativo a la educación básica y continua para todos ellos; Eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el año 2005, y garantizar la igualdad de género para el 2015 con especial énfasis en asegurar el pleno y equitativo acceso y realización de las niñas de una educación básica de buena calidad; Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que resulte un aprendizaje reconocido y evaluado especialmente en alfabetización, cálculo básico y habilidades esenciales para la vida.

Para el logro de estas metas los países convinieron: movilizar un sólido compromiso político nacional e internacional para la *Educación para Todos*, desarrollar planes nacionales de acción y mejorar significativamente en educación básica; Promover las políticas de *Educación para Todos*, dentro de un marco sectorial sustentable y bien integrado, claramente vinculado a la eliminación de la pobreza y a las estrategias de desarrollo; Asegurar el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, instrumentación y monitoreo de estrategias para el desarrollo educativo; Desarrollar sistemas sensibles, participativos y responsables de autoridad y administración educativas; Instrumentar estrategias integradas para la igualdad de género en la educación; Crear ambientes seguros, saludables, inclusivos y equitativos que conduzcan a la excelencia en el aprendizaje y a niveles claramente definidos de logros para todos; Mejorar la condición, la moral y el profesionalismo de los maestros; Monitorear sistemáticamente el progreso hacia las metas y estrategias de *Educación para Todos* en los niveles nacional, regional e internacional (UNESCO, 2000).

Además, se realizaron peticiones a los Estados en el sentido de desarrollar o fortalecer sus planes nacionales de acción y, buscar su integración en un marco más amplio de reducción de la pobreza y desarrollo, poniendo atención en los problemas asociados con el financiamiento deficitario crónico de la educación básica, es decir, se requiere la movilización de nuevos recursos financieros.

Estos *compromisos* asumidos por nuestro país, coinciden con las *recomendaciones* que el Banco Mundial realizó a México en un informe

titulado. *México, Una Agenda Integral de Desarrollo para la Nueva Era* (Ramos, 2001), en el cual se sugiere entre otras cosas: ampliar la competitividad internacional de México, creando una fuerza laboral altamente educada y flexible; promover la equidad y la reducción de la pobreza; incrementar la inscripción de la secundaria; erradicar el analfabetismo en adultos; mejorar los objetivos de aprendizaje en los estudiantes de educación básica; reducir la inequidad educativa, centrándose en los déficit educacionales de las poblaciones pobres e indígenas; diversificar los programas compensatorios; promover el crecimiento de las escuelas privadas en todos los niveles y estrechar el apoyo a los maestros y a su desarrollo profesional.

Con estas pautas establecidas, a los pocos meses del inicio de la administración foxista, se habló de *reinventar* la educación, de un proyecto de reforma, que implicaba una *revolución educativa*.<sup>27</sup> Las primeras acciones fueron la puesta en marcha del programa Nacional de Becas para Estudios de Tipo Superior (PRONABES) y el Programa Escuelas de Calidad (PEC). El discurso a partir de este momento se va suavizando, hasta que el término *Revolución educativa*, se diluyó y no apareció por ningún lado en el ProNaE.<sup>28</sup>

El ProNaE, estructura su propuesta en tres partes: el punto de partida, el de llegada y el camino; Reforma de la gestión del sistema educativo y; Subprogramas sectoriales. En la primera parte se elabora un diagnóstico a

---

<sup>27</sup> Esto fue declarado por el Secretario de Educación Pública el 1 de febrero del 2001, a la presentación de los programas Escuelas de Calidad y Nacional de Becas para Estudios de Tipo Superior (PRONABES), además que en el Plan Nacional de Desarrollo igual se hablaba de una revolución educativa.

<sup>28</sup> Poco antes de que Vicente Fox tomara posesión oficial de la presidencia, se publica *Las Bases para el Programa Sectorial de Educación 2000 – 2006*, por parte de la Coordinación del Área Educativa de Transición del Presidente Electo, donde se perfila la política educativa de la administración federal. Dentro de este Consejo había connotados investigadores, como: Pablo Latapí Sarre, Sylvia Schmelkes, Sylvia Ortega Salazar, Eduard Weiss, María de Ibarrola, Justa Ezpeleta, Felipe Martínez Rizo, entre otros.



partir del cual se construye un análisis prospectivo de la situación del país, considerando los ámbitos demográfico, social, económico y político, así como sus implicaciones en la educación. Se hace mención de los logros educativos durante el siglo XX y se reconocen al mismo tiempo las limitaciones en la cobertura, calidad, financiamiento y participación en la educación. Un acierto es, que se reconoce que la educación pública, debe constituirse en una responsabilidad de todos; *Toda educación debe concebirse como tarea de interés público.*

El ProNaE, incluye una visión al 2025, año en el cual la educación, según este documento, debe ser equitativa y con buena calidad, pertinente, incluyente y formativa. Los niveles de aprendizaje de los alumnos se habrán elevado; los profesores y directivos contarán con un perfil idóneo, asumiéndose como profesionales responsables, que percibirán una remuneración apropiada; todas las escuelas e instituciones tendrán las instalaciones y la infraestructura suficientes y en buen estado; el financiamiento educativo será similar al de los países más desarrollados.

La visión sexenal de los anteriores programas del sector educativo, queda rebasada con estos planteamientos, lo cual parece marcar la transición entre las políticas de gobierno a las políticas de Estado, pero no queda claro cómo se garantizará la continuidad para alcanzar estos objetivos. No obstante ello, se establecen como objetivos inmediatos para el sexenio: avanzar hacia la equidad de la educación; proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos e; impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación.

Estos objetivos estratégicos cambiaron un poco con respecto a los planteados en el *Plan Nacional de Desarrollo*, ya que ahí se establecía lograr una *Educación para todos*, mientras dentro del ProNaE, se habla de avanzar hacia *la equidad de la educación*. El objetivo de una *Educación de calidad* se mantiene, pero, el objetivo de una *educación de vanguardia*, se sustituye por el de *impulsar el federalismo, la gestión y la participación social en la educación*.

En la segunda parte del ProNaE, se propone una *reforma* (que ya no revolución) de la gestión del sistema educativo, a través de aspectos como: la consolidación del federalismo educativo;<sup>29</sup> reconoce que la escuela es el *centro de gravedad del sistema educativo*, por lo que, ésta contará con un amplio margen para la toma de decisiones; alcanzar en el 2006 una proporción del 8% del PIB destinada a la educación; y la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

Los subprogramas sectoriales, que integran el tercer apartado del ProNaE, son los de: la educación básica, la educación media, la educación superior y la educación para la vida y el trabajo. Dentro de la educación básica, se pretende la construcción de una *educación básica de calidad*, orientada; al desarrollo de las competencias cognitivas fundamentales de los alumnos; a formar el interés y disposición a continuar aprendiendo a lo largo de la vida de manera autónoma; a propiciar la capacidad de reconocer, plantear y resolver problemas, a desarrollar el pensamiento crítico y la imaginación; a proporcionar las bases para la formación de los futuros ciudadanos. El desarrollo de las

---

<sup>29</sup> Recordemos que la federalización educativa, es entendida actualmente como el proceso de descentralización, en marcha desde hace años, por lo tanto, se hace referencia a una *federalización descentralizadora* (Arnaut, 1998).

competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos son los propósitos centrales.

Entre las acciones consideradas para alcanzar estos propósitos, se tienen: promover programas compensatorios; articular los tres niveles de la educación básica,<sup>30</sup> a partir de la revisión y adecuación de materiales y prácticas educativas; impulsar la transformación integral de la organización escolar que propicie el trabajo colegiado de directivos y docentes; impulsar el uso, expansión y desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, así como la producción de materiales audiovisuales e informática; promover efectivamente la participación social; promover una cultura de evaluación y de rendición de cuentas a la sociedad.

No hay nada más evidente dentro del *gobierno del cambio* que la continuidad, por lo menos en materia educativa, sustentada como desde hace tiempo por procesos externos; por los compromisos asumidos en foros internacionales por el gobierno mexicano y por las *recomendaciones* que organismos mundiales, principalmente financieros ofrecen a México, para fortalecer su desarrollo, y no se constituya en un peligro para el sistema económico mundial y, por la propia necesidad de México de insertarse de mejor manera dentro del proceso globalizador.

En el ProNaE se establecen las líneas generales de una propuesta, que busca promover una educación para la competitividad y para el desarrollo humano,

---

<sup>30</sup> El 13 de diciembre del 2001 el Senado aprobó la iniciativa de hacer obligatorio la educación preescolar, sin ninguna investigación sobre los problemas y beneficios, por lo que quedan muchas dudas sobre esta Reforma. El 12 de diciembre del 2002 se publica en el *Diario Oficial de la Federación*, el decreto por el cual se aprueba la adición al artículo tercero constitucional, mediante la cual se establece que la educación preescolar, junto con la educación primaria y secundaria conforman la educación básica obligatoria.

pero sigue predominando el enfoque del capital humano, según el cual, los recursos humanos, son un factor de crecimiento económico que influye en el bienestar de la población en el largo plazo, por ello los nuevos factores que influyen en el ritmo del crecimiento económico son la acumulación de capital humano, el aprendizaje, la tecnología y la especialización en la producción. Vista de esta manera la *inversión educativa*, es imposible esperar los beneficios a corto plazo.

La prioridad continua siendo, mejorar la calidad global del sistema educativo, con algunos programas suplementarios destinados a atender la equidad. La igualdad de oportunidades educativas sigue estando lejos. Mejorar las oportunidades educativas de los pobres, no es lo mismo que igualarlas. La búsqueda de la equidad debe adoptarse como un papel rector en los esfuerzos educativos (Reimers, 2000).<sup>31</sup>

Parece necesario una visión más amplia, para generar condiciones de bienestar en la población, donde la educación se conciba como parte de una política social integral, que termine con la desconexión entre las necesidades sociales y la dinámica de los aparatos productivos, que enlace las oportunidades sociales y políticas con las ventajas económicas para disminuir las desigualdades sociales y expandir las oportunidades de los mexicanos. Es necesaria una transformación profunda que apunte en esta dirección.

---

<sup>31</sup> Reimers, plantea la necesidad de iniciar una etapa de políticas educativas orientadas a la búsqueda de la equidad en las oportunidades educativas y propone para ello: consolidar los programas compensatorios en curso para mejorar la calidad de la oferta y las oportunidades de la demanda. Promover la movilidad educativa intergeneracional facilitando el acceso de estudiantes de bajos ingresos a la secundaria y a la universidad. Promover la integración social en las escuelas. Iniciar políticas de acción afirmativa y de discriminación positiva que reconozcan la diversidad en el estadio de desarrollo institucional de las escuelas. Recuperar la dimensión política de las políticas de equidad.

## LA EDUCACIÓN SECUNDARIA MEXICANA ENTRE DOS REFORMAS

La educación secundaria en México, a un poco más de una década de la reforma educativa que le asignó el carácter de obligatoriedad y que modificó su estructura curricular,<sup>32</sup> y cerca de que la denominada en un principio *Reforma Integral de la Educación Secundaria* (RIES) y ahora sólo *Reforma de la Educación Secundaria* (RES), se generalice en todos los planteles de este nivel educativo,<sup>33</sup> se enfrenta a viejos problemas que prevalecen y a retos nuevos que se configuran.

La RES, plantea entre sus propósitos la conformación de una educación para adolescentes; *una educación secundaria que forme a los jóvenes para su participación en la construcción de una sociedad democrática, integrada, competitiva y proyectada al mundo* (SEP, 2002: 2). Sin embargo, este anhelo no es nuevo, desde su creación en 1925 como un nivel posprimario,<sup>34</sup> la educación secundaria surgió con un sentido no sólo propedéutico para el ingreso a la educación superior, sino también, como una formación general para los adolescentes, pensada además, como una educación para la vida ciudadana y productiva (Santos, 1998).

---

<sup>32</sup> Como resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en 1993 se elevó a rango constitucional la obligatoriedad de la educación secundaria y se integró como parte de la educación básica, estableciéndose además, un nuevo plan de estudios para este nivel educativo.

<sup>33</sup> El Programa de *Reforma Integral de la Educación Secundaria* está contemplado el *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006* (ProNaE), iniciando sus trabajos en el 2002 y después de verse cuestionada su propuesta curricular, en el ciclo escolar 2005 – 2006 inicia su prueba piloto en 135 escuelas en el país, y en el ciclo escolar 2006 – 2007 está anunciado su inicio en todos los planteles educativos de este nivel educativo. Por otro lado, como parte de las discusiones y negociaciones, el adjetivo de integral desaparece, para quedar sólo como *Reforma de la Educación Secundaria* (RES).

<sup>34</sup> El sistema de educación secundaria como un nivel posprimario, nace por decreto presidencial el 29 de agosto de 1925 y al inicio estuvo conformado por 4 escuelas, todas ellas ubicadas en el Distrito Federal.

La secundaria resultó sumamente selectiva y desde sus orígenes se ha caracterizado por un enfoque enciclopédico y prácticas que han producido resultados alejados de los propósitos planteados, además, el enfoque propedéutico prevaleció por un largo rato. Durante estas ocho décadas, la educación secundaria ha experimentado una expansión gradual de su matrícula, y se ha enfrentado a constantes cuestionamientos sobre su estructura, su organización y sus fines.<sup>35</sup>

En el diagnóstico que realiza el *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006* (ProNaE), se asevera que la educación secundaria sigue estando lejos de los intereses y necesidades de los adolescentes y de paso, se cuestionan los alcances de la reforma educativa de la última década del siglo XX.

La educación secundaria, pese a la reforma de 1993, mantiene el carácter enciclopédico del plan de estudio heredado de su carácter original como tramo propedéutico para el ingreso a la educación superior. Es comúnmente reconocido que muchos de estos contenidos tienen escasa relación con los intereses vitales de los adolescentes, con sus posibilidades de aprendizaje y, más aún, con su desarrollo integral (SEP, 2001:17).

Cuando, en el programa de *Reforma de la Educación Secundaria*, se responde a la pregunta, ¿por qué es necesario reformar la educación secundaria?, se dice que no se ha cumplido cabalmente con el compromiso asumido en 1993 y persisten algunos problemas: aún no se han universalizado las oportunidades para cursar y concluir la educación secundaria; las expectativas de aprendizaje que establece el plan de estudios no se alcanzan por los alumnos; el sistema

---

<sup>35</sup> Santos del Real (1998), realiza un análisis detallado del desarrollo histórico de la educación secundaria en *Historia de la Educación Secundaria en México (1923 – 1993)*.

no ha logrado la autentica equidad; los recursos no siempre se aprovechan en su totalidad y; la organización escolar limita el logro de aprendizajes que hoy se exigen a la escuela secundaria (SEP, 2002).

La RES se presenta de esta manera como una continuación de la reforma de 1993, fundada básicamente en los mismos objetivos, que pretende darle solución a aspectos no resueltos por ésta, no circunscribiéndose a lo curricular, sino contemplando además lo organizacional y el desarrollo profesional de docentes y directivos. Así, la RES es el reflejo de una continuidad en las políticas educativas derivadas del ANMEB, pero también muestra los retrasos en la implementación de ciertas políticas (Latapí, 2004).

Los factores de continuidad no sólo son internos.<sup>36</sup> La reforma educativa mexicana de los noventas, no puede entenderse aislada del contexto mundial, como vimos en el apartado anterior, ya que las líneas marcadas desde exterior, como parte de las fuerzas globalizadoras, han acentuado la interdependencia entre las naciones, así como los procesos de alineamiento que tienen lugar en diferentes niveles y dimensiones, dando lugar a una expansión educativa más o menos uniforme a escala mundial.

... las transformaciones de la última década comparten algunas orientaciones y ejes de política que son comunes a la mayoría de los países y en torno de los cuales se ordenan las medidas de cambio... El discurso actual sobre las reformas... se ha construido con base en

---

<sup>36</sup> Pablo Latapí (2004), señala entre los factores que han contribuido a la continuidad de las políticas educativas implementadas en México durante la última década: su clara formulación en el ANMEB, quedando registrado el compromiso público de los actores involucrados como la SEP, gobiernos estatales y SNTE; el refrendo dado durante el gobierno de Ernesto Zedillo; el fundamento otorgado en los textos legales; la actitud de respecto asumida por el Congreso de la Unión y; una continuidad que no riñe con enriquecimientos o precisiones posteriores.

acuerdos y recomendaciones internacionales sobre prioridades y estrategias para modernizar la educación y la enseñanza (Gajardo, 1999).

Marcela Gajardo (1999), al realizar una revisión de las reformas educativas en América Latina, propone cuatro tesis para explicar su situación actual: 1.- Las políticas en curso no son las más adecuadas para conseguir los objetivos de equidad, calidad y participación; 2.- Siendo políticas correctas, éstas no rinden frutos porque han sido incompletas o porque no ha pasado el tiempo necesario para ver sus efectos; 3.- Es necesario una nueva generación de reformas que consoliden y profundicen los cambios que han tenido éxito y establezca medidas correctivas para las que demuestran lo contrario; 4.- Las reformas en curso no son suficientes para alcanzar los objetivos y se requiere de promover otros procesos para acelerar los resultados.

La reforma educativa en México y específicamente la RES, parece ubicarse entre la segunda y la tercera hipótesis, es decir, no hay detrás de ella una discusión amplia del paradigma y los supuestos que la sustentan, ni se busca su reconstrucción a partir de una visión amplia, donde la educación se conciba como parte de una política social integral que enlace las oportunidades sociales y políticas con las ventajas económicas para disminuir las desigualdades sociales, *la Reforma integral*, puede ser vista como una medida que corrige, completa y fortalece la reforma educativa de principios de los noventa.

La RES trata de resolver entre otros aspectos la indefinición que caracteriza a la educación secundaria mexicana actual que no quedó resuelta con la Reforma de 1993. La educación secundaria no se define por sí misma sino, en relación con la educación primaria, se le ve como un complemento de ésta, así



lo muestra el propósito principal de la secundaria contenido en el plan de estudios establecido para este nivel educativo en 1993.

El propósito esencial...es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer (SEP, 1993:12).

La prolongación de una educación básica formativa y obligatoria es parte de las recomendaciones que han ofrecido los organismos internacionales y de los acuerdos mundiales asumidos por el gobierno mexicano. Como respuesta a ello en México la educación secundaria, antes considerada dentro de la educación media, se integró a la educación básica y su nuevo estatus lejos de definir con claridad su función dejó ciertas indefiniciones.

Inicialmente planteada como un puente necesario para la educación superior, ahora mira más a la primaria, es un apéndice de ella, aunque contradictoriamente sigue conservando prácticas selectivas y académicas que corresponderían a niveles más altos del sistema educativo, o a los momentos en que ésta era una opción para las minorías selectas. (Sandoval, 2000b:86).

Sobre este aspecto Sandoval (2000b), continúa argumentando, que la secundaria se encuentra en una fase de indefinición; en un terreno incierto a medio camino entre la primaria y la educación media, donde comparte viejos problemas producto de su vinculación tradicional con el nivel medio, al tiempo que queda enfrentada a presiones de cambio que derivan de su nueva condición de educación básica, en la que debe encarar nuevos problemas.

La RES concibe a la educación secundaria como el último tramo de la educación básica, definiendo a través de un *perfil de egreso* una serie de competencias que deben poseer los alumnos al concluir el tercer grado;<sup>37</sup> la intención es transformar las prácticas educativas a fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, posibilitando la formación de los adolescentes como ciudadanos democráticos (SEP, 2006).

La función formativa de la educación secundaria parece resaltarse en los distintos documentos que han emanado de los trabajos de la RES, además de que se habla nuevamente de una educación secundaria para adolescentes, pero la mirada sigue puesta en el futuro, tal vez menos en los siguientes niveles educativos, pero el ciudadano que mañana será el estudiante de secundaria aparece como el centro de atención; el objetivo es la preparación para la incorporación plena a la sociedad de los jóvenes, asumiendo responsablemente las tareas de la participación social (SEP, 2002; 2005; 2006).

Es un avance significativo reconocer la realidad y heterogeneidad adolescente como un eje sobre el cual debe estructurarse las prácticas educativas, pero es necesario seguir trabajando al respecto, describiendo y comprendiendo este mundo adolescente complejo, para que no sólo se mire al futuro y se insista en el adulto que aún no es, sino cada vez más al presente, en la medida que los adolescentes ya participan en la sociedad y se desenvuelven en distintos

---

<sup>37</sup> El Plan y Programa de Estudios para la Educación Básica producto de la RES, define el perfil de egreso de la educación básica a través de una serie de competencias para la vida: a) competencias para el aprendizaje permanente; b) competencias para el manejo de información; c) competencias para el manejo de situaciones; d) competencias para la convivencia y; e) competencias para la vida en sociedad. Además, al definir las competencias se señala; la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades y valores para el logro de propósitos en un contexto dado (SEP, 2006).

ámbitos de ella (familia, trabajo, escuela, agrupaciones de distinto orden), ¿qué les ofrece la secundaria para ello hoy?

La indefinición de la educación secundaria (Sandoval, 2000b), parece resuelta con señalar el lugar que ocupa ésta dentro de una educación básica integrada y al identificar que tipo de competencias se pretende desarrollar en el alumno, pero parece insuficiente definir el tipo de individuo se quiere formar, sino se conoce bien y se tiene claro que tipos de adolescentes se tienen en las aulas. ¿Quiénes y cómo son los estudiantes adolescentes hoy?

En el acuerdo por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio, se menciona:<sup>38</sup> *En esta reforma, la reflexión sobre las características y el papel de los jóvenes en la escuela secundaria y la sociedad ha ocupado un papel central* (SEP, 2006: 28-1ª sección), a pesar de este señalamiento, no se aprecia una definición sobre la base de un diagnóstico amplio de lo que son los adolescentes hoy, dejando esta tarea a la escuela.

Toda acción que la escuela deberá planearse y llevarse a la práctica a partir de un conocimiento profundo acerca de las características particulares de sus alumnos, y considerando su interacción permanente con la sociedad a través de la familia, la escuela, la cultura, los grupos de pares y los medios de comunicación (SEP, 2006: 29 - 1ª sección).

En el mismo documento, aunque se reconoce su heterogeneidad y sus condicionamientos sociales, se define a la adolescencia nuevamente como una etapa de transición hacia la adultez, cuando esta etapa adquiere importancia por sí misma, ya que en ella las decisiones que se toman impactan en la vida futura de los individuos. Así, la solución que se le ha dado a la indefinición de la

---

<sup>38</sup> Acuerdo 384 por el que se establece en nuevo plan y programas de estudio para educación secundaria, publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, el 26 de mayo de 2006.

educación secundaria parece quedar incompleta en su pertinencia, entre otros aspectos, por la concepción de adolescencia en la que se fundamenta y la falta de profundidad del diagnóstico sobre los adolescentes que a inicio del siglo XXI cursan la educación secundaria en este país.

Además de la indefinición de la educación secundaria, su obligatoriedad también tiene como tareas pendientes, la universalización de las oportunidades para cursarla, concluirla y lograr que todos los alumnos desarrollen los aprendizajes esperados no obstante su contexto socioeconómico.<sup>39</sup>

A partir de la declaración de la obligatoriedad de la educación secundaria y, la puesta en práctica del *Plan de Estudios de 1993*, se incrementó porcentualmente y realmente los niveles de absorción, es decir, el porcentaje de alumnos que habiendo egresado de la educación primaria se incorporan a la secundaria, pasó del 86% en el ciclo escolar 1993 – 1994 al 95% en el 2004 – 2005.

<b>Cuadro 4. Evolución de los Principales Indicadores Educativos en México Después de la Reforma de 1993 (Educación Secundaria)</b>			
<b>INDICADORES</b>	<b>1993-1994</b>	<b>2000 - 2001</b>	<b>2004-2005</b>
<b>Matrícula</b>	4 341 924	5 349 659	6 021 175
<b>Cobertura</b>	68.1%	88.2%	89.5%
<b>Absorción</b>	85.8%	90%	95%
<b>Deserción</b>	8.2%	7.3%	7.1%
<b>Reprobación</b>	24.7%	20.9%	18.4%
<b>Eficiencia Terminal</b>	77.5%	77.7%	78.8%

Fuente: Elaborado con datos de los informes de labores de la SEP de los ciclos 1998 – 1999, 2003 – 2004, del anexo estadístico del 5° informe de gobierno 2005 y del diagnóstico que presenta la RIES en la página Web <http://ries.dgme.sep.gob.mx>, consultada el 14 de octubre de 2005.

Así, la matrícula en el mismo periodo, se incremento en más de un millón y medio de estudiantes al pasar de 4.3 a 6.0 millones de alumnos, no obstante, la universalización de la educación secundaria aún tiene obstáculos que salvar, si

<sup>39</sup> Sobre el concepto de oportunidades educativas y el análisis de sus diferencias entre la población latinoamericana ver Reimers (1999; 2000).

consideramos que el 89.5% de los jóvenes de 13 a 15 años asiste a este nivel educativo, y siguen prevaleciendo como problemas la deserción, la reprobación, incidiendo en una eficiencia terminal insatisfactoria.

En cuanto a los niveles de eficiencia terminal, en todo este período no se han visto acrecentados sustancialmente al pasar del 77.5% en el ciclo escolar 1993 – 1994 al 78.8% una década después en el ciclo escolar 2004 -2005. Es decir, más del 20% del total de adolescentes que ingresa a la escuela secundaria no concluye sus estudios en tiempo;<sup>40</sup> estamos hablando de más de 1 millón 200 mil adolescentes, quienes ven limitadas sus oportunidades educativas.

Habría que añadir, que existen diferencias a considerar entre entidades y al interior de éstas entre municipios, así como también entre géneros, por ejemplo, cuando revisamos la diferencia de los niveles de absorción entre hombres y mujeres encontramos que para ellas de 91.5%, mientras para ellos es de 95.2% (SEP, 2002).<sup>41</sup>

Esta desigualdad de oportunidades educativas también se observa cuando analizamos los demás indicadores educativos. Así, el promedio de deserción escolar a nivel nacional pasó del 8.2 % al 7.1 % considerando el periodo 1994 – 2005, pequeña disminución porcentual, que cuando se revisan las cifras totales, se observa como éste es un problema que permanece en los mismos niveles. El 8.2% de deserción del ciclo escolar 1993 – 1994 representa a 356 mil 037 adolescentes que abandonaron la escuela, mientras que el 7.1% del ciclo escolar 2004 – 2005 representa a 427 mil 503.

---

<sup>40</sup> Aunque en la introducción al nuevo Plan de estudios, que se publicó para la primera etapa de implementación de la RES, se menciona que el 25% de alumnos que ingresan a la secundaria no la concluyen (SEP, 2005).

<sup>41</sup> Yadira Navarro (1997), realiza un análisis de estas diferencias por genero en la transición de la educación primaria a la secundaria

Una vez considerados los anteriores indicadores educativos, y a pesar de las posibles inconsistencias en las estadísticas escolares que presentan varias instancias, los problemas en su construcción (Reyes, 2003), y las desigualdades regionales y de género,<sup>42</sup> se puede afirmar, que la reforma tuvo pocos efectos reales en la retención de los adolescentes en las aulas de las secundarias del país. Las políticas educativas, en este momento están poniendo su acento en la calidad de la educación pero,<sup>43</sup> no es posible pensar en ésta como algo independiente de la equidad educativa, por eso parece necesario dar una respuesta a la cuestión del ingreso y la permanencia de los alumnos en este nivel educativo.

Otro asunto pendiente, es el de los elevados índices de reprobación. No obstante que a finales del ciclo escolar 1993 – 1994, reprobaban una cuarta parte de los alumnos que cursaban la secundaria y que para el año escolar 2004 - 2005, el porcentaje de reprobación es de 18.4%, los niveles continúan siendo altos, ya que se estamos hablando de más de un millón de alumnos para ambos ciclos con al menos una materia reprobada. Si a ello le agregamos, que en la educación secundaria se da la práctica por parte de autoridades y directivos de *sugerir* a los profesores no reprobar más de una cierta cantidad de estudiantes, o los docentes por *evitarse problemas*, prefieren pasar a los alumnos con la mínima calificación aprobatoria,<sup>44</sup> el problema resulta alarmante.

---

<sup>42</sup> Hay diferencias entre los que abandonan la escuela secundaria según el género al que pertenezcan los adolescentes, observándose que los hombres desertan más que las mujeres, lo que muestra nuevas manifestaciones de la desigualdad, que están colocando a ellos en desventaja con respecto a ellas (Reyes, 2003).

<sup>43</sup> Sylvia Schmelkes (1996), menciona que la calidad de la educación básica debe reunir al menos, cuatro elementos principales: relevancia, eficacia, equidad, y eficiencia.

<sup>44</sup> La calificación mínima aprobatoria para la educación básica es de 6 según el *Acuerdo Secretarial número 200*, publicado el 19 de septiembre de 1994, en el *Diario Oficial de la*

Más allá del número; de la calificación que se le asigna al alumno, la mirada debe ponerse en el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos, los cuales también se han visto cuestionados por una serie de evaluaciones, cuyos resultados empiezan a difundirse con mayor amplitud y permiten apreciar parte del deterioro en que se encuentra la educación secundaria.

Entre estas evaluaciones tenemos, la realizada por el *Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante* (PISA, por sus siglas en inglés), que realiza mediciones en los países miembros de la OCDE (México incluido) y algunos países no miembros,<sup>45</sup> cuyo objetivo es evaluar la adquisición de conocimientos y habilidades (lectoras, matemáticas y científicas) por parte de los jóvenes al concluir con su educación obligatoria, que se consideran básicas para su participación en la sociedad y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

A pesar de las reservas que se puedan tener por la comparación de países con distintos niveles de desarrollo económico, un aspecto interesante del instrumento, es que está elaborado en términos de competencias y no sólo de conocimientos curriculares.

La evaluación PISA se caracteriza por ser de tipo prospectivo. Su centro de atención es la capacidad que tienen los estudiantes para emplear sus conocimientos y competencias al enfrentar los retos que presenta la vida real, más que el grado de dominio de un plan de estudio específico (Vidal y Díaz, 2004: 14).

En la primera medición efectuada en 2000, el estudio puso énfasis en la competencia lectora, considerando en ella la comprensión de textos y la

---

*Federación*. En nuestro estudio de campo corroboramos la existencia de estas prácticas, con respecto a la asignación de calificaciones.

<sup>45</sup> En el 200 la cantidad de países miembros que participaron fue de 28 y de 4 no miembros, mientras que en el 2003, fueron 29 países miembros y 11 no miembros. (Vidal y Díaz, 2004).

reflexión sobre ellos, así como la capacidad de los adolescentes para emplear la información escrita en el logro de objetivos, en su propio desarrollo y en una participación eficaz en la sociedad.

PISA utilizó cinco categorías de desempeño, siendo la número 5 la más alta. Al respecto los resultados de esta prueba muestran que menos del 1% de los estudiantes mexicanos de 15 años logró alcanzar el quinto nivel de aptitud lectora, en comparación con el 10% que es el promedio de la OCDE; ello significa que sólo este bajísimo porcentaje de jóvenes es capaz de contestar adecuadamente preguntas que requieren competencias lectoras complejas, tales como evaluar críticamente la información contenida en un texto, formular hipótesis con base en conocimiento especializado, o asimilar conceptos contrarios a las expectativas de sentido común (SEP, 2002).

Si consideramos el otro extremo, encontramos que el 44% de adolescentes no rebasa el primer nivel de comprensión lectora,<sup>46</sup> lo que indica que tienen serias dificultades para usar la lectura como herramienta efectiva para adquirir y ampliar conocimientos y habilidades en otras áreas, lo que es una limitación en sus oportunidades educativas actuales y futuras.

Por su parte en el 2003 se puso énfasis en las competencias matemáticas, obteniéndose resultados igual, o quizá, más de desoladores.<sup>47</sup> México se ubicó en el grupo de países con medias significativamente menores al promedio de la

---

<sup>46</sup> Este porcentaje es la suma del 28% de los estudiantes, que se ubican en el primer nivel y del 16% que no lograron un puntaje suficiente para alcanzarlo.

<sup>47</sup> La muestra utilizada en el 2003 fue de 29 mil 983 estudiantes de mil 124 escuelas del país (excepto Michoacán), en tanto en el 2000, la muestra fue de 5 mil 276 estudiantes, correspondientes a 183 escuelas, las cuales son tanto secundarias como bachilleratos.



OCDE, sólo por arriba de seis países de los 40 que participaron en esta ocasión.<sup>48</sup>

En esta segunda evaluación se establecieron 6 niveles de desempeño, donde el 65% de los estudiantes mexicanos no rebasaron el primer nivel,<sup>49</sup> contrariamente, sumando los porcentajes de los niveles 4, 5 y 6 sólo se alcanza el 3.1%, aunque en el nivel 6 el porcentaje es del 0%, es decir, los estudiantes mexicanos de 15 años no son capaces de pensar y razonar en un nivel avanzado de matemáticas; de conceptualizar, generalizar y utilizar información basada en la investigación y establecer modelos de situaciones complejas, mientras una parte importante de ellos tienen dificultades para emplear las matemáticas en la solución de problemas, aún en situaciones rutinarias en contextos familiares, con información relevante presente y preguntas definidas claramente.

También hay evaluaciones nacionales, aunque más centradas en aspectos curriculares, como las *Pruebas Nacionales* (PN), a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) a partir del ciclo escolar 2002 – 2003, y que tienen como antecedente las *Pruebas de Estándares Nacionales* que la Secretaría de Educación Pública aplica desde 1998. Éstos son otros instrumentos que nos pueden permitir apreciar las dificultades a las que se enfrenta la educación secundaria para lograr los objetivos educativos establecidos y la inequidad que persiste.

Dichas pruebas aplicadas a muestras nacionales de estudiantes de diversas modalidades de primaria y secundaria miden habilidades básicas de

---

<sup>48</sup> El promedio de la OCDE, fue de 500 puntos, mientras que el promedio de México fue de 387.

<sup>49</sup> De este porcentaje 38.1 % ni siquiera alcanzó el primer nivel, el 27.9% restante se ubicó dentro del primer nivel.

razonamiento matemático y comprensión lectora, teniendo como base el currículo que los planes y programas de estudio ofrecen. Los resultados muestran para el caso de las secundarias: que las escuelas privadas obtienen promedios superiores que las públicas, y entre las públicas, las escuelas urbanas mejores que las rurales y los cursos comunitarios; en las escuelas indígenas los resultados se ubican por debajo del conjunto; entidades como Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Tabasco y Zacatecas se ubican por debajo de la media ocupando los últimos lugares.

Por modalidad educativa, las secundarias generales y las técnicas presentan resultados semejantes, y las telesecundarias obtuvieron los más bajos logros del conjunto; las diferencias entre modalidades llegan a ser muy amplias en algunos casos, lo cual muestra la heterogeneidad del sistema educativo en cuanto a las características de sus escuelas por modalidad educativa.

El INEE concluye, entre otros aspectos, que las distancias que muestran los resultados se explica en gran parte, por las condiciones del entorno de los alumnos, pues las diferencias del entorno social y familiar representan ventajas o desventajas para el aprendizaje de los niños, además del impacto de la precaria infraestructura de los centros y el ausentismo docente (INEE, 2004a; b). El análisis de los resultados ha llevado a reconocer al INEE, que la secundaria es el foco rojo; el principal reto del sistema educativo mexicano.

Este año, los resultados de las pruebas nacionales aplicadas confirman la condición crítica del nivel de educación secundaria en el país: el reto más importante para ofrecer una educación de buena calidad para todos (INEE, s/f: 1).

Otro instrumento, que al revisarlo reafirma este panorama negro que enfrenta la educación secundaria, es el *Examen de Ingreso a la Educación Media Superior* (EXANI-I),<sup>50</sup> que se aplica a jóvenes egresados de la escuela secundaria que pretenden continuar sus estudios en el siguiente nivel educativo. El examen evalúa el estado que guardan los egresados de educación secundaria respecto de las habilidades y conocimientos considerados esenciales para ingresar a la educación media superior, consta de 128 preguntas de opción múltiple, 32 preguntas que miden habilidades cognoscitivas verbales y matemáticas y 96 preguntas son de conocimientos de ocho campos temáticos: español, historia, geografía, formación cívica y ética, matemáticas, física, química y biología.

El EXANI-I, le da prioridad a los conocimientos; el 75% de los reactivos están destinados a evaluar a éstos, ya que según el CENEVAL, ello *refleja el efecto de la escuela en los egresados*. Los resultados publicados por el CENEVAL en el 2006,<sup>51</sup> muestran que la media nacional fue de 60.6 aciertos, lo que representa un porcentaje de 47.4%, es decir, en promedio los alumnos de educación secundaria no resuelven adecuadamente ni la mitad del examen. Aún cuando el CENEVAL menciona: *que se busca que la mayoría de los examinados alcancen puntajes cercanos al 50% de respuestas correctas (promedio de aciertos que se espera alcance la totalidad de las personas que sustentan el examen) y que sólo una minoría obtengan puntajes muy altos o muy bajos* (CENEVAL, 2006: 41), los resultados muestran parte del déficit con

---

<sup>50</sup> El EXANI-I es aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), constituido como asociación civil en 1994 y que ofrece servicios de evaluación a escuelas, universidades, empresas, autoridades educativas, organizaciones de profesionales y otras instancias particulares y gubernamentales.

<sup>51</sup> *Resultados Educativos: La Secundaria (2004 – 2005)*.

el que egresan los adolescentes de la educación secundaria y las desigualdades educativas del país.

Al igual que los anteriores instrumentos hay diferencias importantes entre entidades federativas, entre modalidades,<sup>52</sup> entre escuelas públicas y privadas. No se puede negar la influencia de los contextos socioeconómicos en los que se encuentran las escuelas y los alumnos, como de igual forma se puede apreciar en los resultados difundidos por estas evaluaciones, que son parte del gran reto que enfrenta la educación secundaria actual y el sistema educativo mexicano en general; la equidad en términos amplios, considerando en ella no sólo el ingreso y permanencia en el nivel educativo, sino además logros educativos semejantes.

La secundaria es producto de su propia historia, caracterizada por la búsqueda de una educación que responda a las necesidades, intereses y expectativas de los adolescentes, pero a ocho décadas de su creación, aún estamos lejos de hablar de una auténtica educación para adolescentes, inclusive hoy en día, se ve cuestionada como un factor de movilidad social y preparación para la incorporación a los mercados laborales.

Sandoval (2000b), habla de una desvaloración de la escolaridad. Aunque, el aumento de la escolaridad permite mejorar las condiciones de vida de las personas, en tanto la falta de escolaridad es una condición de exclusión. Por ejemplo, hay evidencias además, que muestran, que a mayor educación de las mujeres, la mortalidad infantil y la fertilidad se reducen, se mejoran los niveles de salud, se incrementa la participación de las mujeres en el mercado laboral y en la vida política (Navarro, 1997). Por más desvalorizada que se encuentre la

---

<sup>52</sup> La Telesecundaria, aparece en todos los casos con los rendimientos más bajos.

educación secundaria, parece tener influencia en las condiciones de vida de los individuos y de la familia, pero esto, no necesariamente contribuye a la disminución de los niveles de la desigualdad social (Reimers, 2000).

La secundaria está viviendo un periodo de transición, como de igual forma lo afirma Sandoval (2000b). Éste constituye un momento especialmente difícil para ella porque, existe la enorme tarea de resolver viejos problemas y responder a la obligatoriedad que, entre otras cosas, supone una formación integral y aprendizajes relevantes para todos los adolescentes, más allá de la heterogeneidad que los caracteriza y la problemática que enfrentan.

De este modo la RES se ve enfrentada a estos grandes retos y a la gran incertidumbre de representar la respuesta a ellos, pero una reforma de la educación secundaria, no es posible sin un mayor financiamiento, a través de mecanismos que permitan su diversificación, la transparencia y eficiencia de los recursos. Como dice María de Ibarrola (1998), una educación secundaria de calidad cuesta y, cuesta mucho.

Los indicadores educativos y los resultados de evaluaciones revisados hasta el momento, también son la expresión de una serie de problemas relacionados con el currículo y con las prácticas escolares que se desarrollan al interior de las escuelas secundarias. Al revisar algunas investigaciones (Quiroz, 1996, 1998, 2000; Sandoval, 2000; Reyes, 2003; Ynclán y Zúñiga, 2005) y diagnósticos (SEP, 2001, 2002), una de las conclusiones a la que llegan, es la existencia de una gran distancia entre el discurso y las prácticas escolares; entre los objetivos planteados y los cambios reales. La escuela es el espacio donde se concretan las políticas educativas, pero también es el lugar donde la vida cotidiana las cuestiona.

...las escuelas tradujeron las propuestas; las interpretaron; las quebraron; las momificaron; las fetichizaron; las banalizaron; las superaron, aprovechando sus potencialidades. Por ello, no sólo o exclusivamente las “medidas en sí” (reformas curriculares o estructurales) las que definen o deciden los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas (y en consecuencia ya nuevamente modificadas) (Frigerio, 2000).

Así, por ejemplo en el caso de México, el establecimiento de una estructura por asignaturas impactó en la vida escolar, en la distribución de los tiempos, en la manera en que se distribuyen a los profesores las asignaturas, en los libros de texto, en el proceso de evaluación y, en la forma de enfrentar la vida escolar por parte de los adolescentes.

La fragmentación curricular, característica del Plan 1993, influye en aspectos como la distribución del tiempo de los maestros. Por ejemplo un profesor con tiempo completo (42 horas) de Historia o Biología, puede atender hasta 14 grupos a la semana y si, consideramos grupos de 40 alumnos, hablamos de 560 adolescentes a la semana,<sup>53</sup> lo que repercute indudablemente de manera negativa en la atención que puede prestar a los alumnos.

Existen otros factores que complican la situación de los profesores. Hay docentes, que para cubrir el total de horas por el que son contratados, tienen que desplazarse a varias escuelas o quienes,<sup>54</sup> tienen que hacerse cargo de más de una materia o grado, se pueden observar así, a profesores que

---

<sup>53</sup> Aunque hay escuelas en que hay grupos de más de 50 alumnos en algunas escuelas, como el caso de la escuela 3 de nuestra muestra.

<sup>54</sup> A estos maestros que reparten sus horas en varias escuelas y salen corriendo de una, para no llegar tarde a la otra, algunos autores los han denominado *maestros taxi*. (Mayorga, 1993; Bonilla, 2001), pero dentro de los diagnósticos que presentó la RIES, se muestra que ésta es una problemática sólo de ciertas ciudades (SEP, 2002).

imparten historia, formación cívica y ética y geografía o biología, física y Educación ambiental distribuidas en los tres grados,<sup>55</sup> además, muchos profesores cuentan con otro empleo para obtener los suficientes recursos para satisfacer sus necesidades socioeconómicas. Con todo esto, el tiempo para la planeación de las clases y para la actualización, prácticamente es inexistente.

<b>Cuadro 5. Plan de Estudios de 1993 (Horas por Semana)</b>			
	<b>PRIMERO</b>	<b>SEGUNDO</b>	<b>TERCERO</b>
<b>ASIGNATURAS ACADÉMICAS</b>	<b>Español</b> (5) <b>Matemáticas</b> (5) <b>Historia Universal I</b> (3) <b>Geografía General</b> (3) <b>Civismo*</b> (3) <b>Biología</b> (3) <b>Introducción a la Física y a la Química</b> (3) <b>Lengua extranjera</b> (3)	<b>Español</b> (5) <b>Matemáticas</b> (5) <b>Historia Universal II</b> (3) <b>Geografía de México</b> (3) <b>Civismo*</b> (3) <b>Biología</b> (3) <b>Física</b> (3) <b>Química</b> (3) <b>Lengua extranjera</b> (3)	<b>Español</b> (5) <b>Matemáticas</b> (5) <b>Historia de México</b> (3) <b>Orientación Educativa*</b> (3) <b>Física</b> (3) <b>Química</b> (3) <b>Lengua Extranjera</b> (3) <b>Asignatura opcional decidida en cada entidad**</b> (3)
<b>DE ACTIVIDADES DE DESARROLLO</b>	<b>Expresión y apreciación Artísticas</b> (2) <b>Educación Física</b> (2) <b>Educación Tecnológica***</b> (2)	<b>Expresión y apreciación Artísticas</b> (2) <b>Educación Física</b> (2) <b>Educación Tecnológica***</b> (2)	<b>Expresión y apreciación Artísticas</b> (2) <b>Educación Física</b> (2) <b>Educación Tecnológica***</b> (2)
<b>Totales</b>	<b>(35 h semanales)</b>	<b>(35 h semanales)</b>	<b>(35 h semanales)</b>

Fuente: Tomado del Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Secundaria. SEP.

\* En 1999 se introduce la asignatura de Formación Cívica y Ética, que sustituyó a las asignaturas de Civismo de 1º y 2º, y Orientación Educativa 3º.

\*\* Entre las asignaturas optativas que se imparten están las de Educación Ambiental, Historia y Geografía de los Estados. En la modalidad de secundaria técnica en el D.F se imparte en este espacio: *Fortalecimiento de Estrategias de Aprendizaje*.

\*\*\* En la modalidad de Secundaria Técnica, la carga horaria para la educación tecnológica difiere según las entidades y el tipo de actividades tecnológicas que se imparten en las escuelas.

<sup>55</sup> Hay casos en que un mismo profesor, *para cubrir las necesidades de la escuela*, atienden asignaturas tan diversas como Español, Formación Cívica y Ética y Educación ambiental.

No sólo los profesores se enfrentan a los efectos de la fragmentación curricular, también los alumnos la padecen. Los alumnos de secundaria cursan de once o doce materias dirigidas, por un tanto igual de maestros, con formas distintas de dar su clase y de ser, con temas tan diversos y tan poco atractivos en la mayoría de los casos para ellos. Esto contribuye a configurar un medio escolar donde lo más importante es adaptarse y sobrevivir.

Otra de las características del Plan de estudios, es la inflexibilidad curricular; todos los estudiantes deben cursar las mismas materias a pesar de la heterogeneidad de intereses, aptitudes y expectativas de los adolescentes.<sup>56</sup>

Se indicaba líneas arriba, que los enfoques sustentados en la necesidades básicas de aprendizaje representaban el principal cambio del Plan de Estudios de 1993.<sup>57</sup> Se pretende una educación secundaria, que fomente el pensamiento crítico, útil para que el alumno se relacione de mejor manera con su entorno, que le permita continuar aprendiendo a lo largo de su vida con un alto grado de independencia y que facilite, su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo (SEP, 1993). Propósito interesante pero que, se diluye por los programas sobrecargados, la fragmentación, la inflexibilidad curricular y por las practicas educativas que no se transforman por decreto.

Existen una serie de problemas adicionales, que se materializan en el desarrollo cotidiano de las escuelas secundarias, que parecen reducir las posibilidades de aprendizaje de los adolescentes (Quiroz, 2000), los cuales

---

<sup>56</sup> El único espacio de elección son las actividades tecnológicas.

<sup>57</sup> Rosa María Torres (2000), las define como una necesidad de cierto tipo de conocimientos que permitan orientar ciertas acciones, que, a su vez, se refieren a requerimientos humanos y sociales básicos para que el individuo se desenvuelva de mejor manera en un contexto sociocultural específico del que forma parte y obtener una mejor calidad de vida. La *Declaración Mundial de Educación Para Todos* de Jomtiem, considera dentro de las necesidades básicas de aprendizaje, herramientas como la escritura, lectura, expresión oral, el cálculo, la solución de problemas, conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes.



también deben irse resolviendo si se pretende la construcción de una educación secundaria más eficaz y pertinente.

Nos apoyamos nuevamente en algunas de las investigaciones y diagnósticos que sobre este nivel se han realizado para enumerar algunos de éstos (Quiroz, 1996, 1998, 2000; Sandoval, 2000b; Reyes, 2003; Ynclán y Zúñiga, 2005; DGEST, 1998; SEP, 2002). Los problemas que se registran abarcan tanto los problemas de disciplina, violencia y corrupción, como la resistencia al cambio por parte de los profesores, la falta de planeación educativa o la *burocratización* de la práctica docente.

El docente se burocratiza cuando no logra sobreponerse a las imposiciones, cuando no busca alternativas de organización para generar autonomía, cuando no participa en espacios de discusión, cuando pierde el sentido de su profesión como formador de nuevas generaciones y pone por delante en su labor el llenado de formatos, y se conduce a través de prácticas mecanicistas y rutinarias (Ynclán y Zúñiga, 2005: 144).

Relacionados con las prácticas docentes que se realizan en las escuelas secundarias, hay otros factores a considerar como: la falta de perfiles docentes apropiados para impartir la signatura, lo que manifiesta problemas de formación y actualización, además de prácticas de asignación de plazas de manera inadecuada, lo que se complica con las plantillas incompletas de profesores, el ausentismo docente y la ausencia de trabajo colegiado.

La cultura escolar prima y protege sobremanera la autonomía individual de los profesores, cultiva el sentimiento de privacidad y responsabilidad individual en el ejercicio de las funciones docentes. Favorece escasamente, por lo tanto, las relaciones profesionales entre los mismos

profesores. Se dice, con acierto, que la estructura organizativa de las escuelas en este aspecto propicia el celularismo: cada profesor en su aula con sus correspondientes alumnos y tareas. (Pozner, 1995:141)

A estas condiciones hay que sumar los problemas que se derivan de la gestión de los planteles educativos. Actualmente, es reconocida la importancia de la labor directiva en la creación de las condiciones propicias para el desarrollo de los procesos educativos, pero la función directiva, se ve limitada por la falta de una preparación adecuada para el cargo, una deficiente actualización y la carga del trabajo administrativo, factores que impiden que los directivos se conviertan en esos líderes académicos, en esos coordinadores y facilitadores de los procesos educativos, que desde hace años se está buscando.<sup>58</sup> Además, hay grandes carencias en los apoyos técnicos pedagógicos que las escuelas reciben. Todo ello ha provocado un desánimo y malestar hacia las condiciones laborales y exigencias que enfrentan los profesores.

Se ha aumentado las responsabilidades y las exigencias que se proyectan sobre los enseñantes, coincidiendo con un proceso histórico de una rápida transformación del contexto social, lo cual se ha traducido en una modificación del rol del profesor, que supone una importante fuente de malestar para muchos de ellos, ya que no han sabido o, simplemente no han aceptado, acomodarse a las nuevas exigencias (Esteve, 1997: 28).

Finalmente, existe una falta de comunicación de las escuelas secundarias con la comunidad, con sus grupos e instituciones y un gran desconocimiento de los adolescentes, de sus características, prácticas, intereses y necesidades. Los aspectos enumerados, al combinarse conforman un ambiente escolar poco

---

<sup>58</sup>La política educativa en este sexenio y el anterior plantean la importancia del trabajo directivo en la transformación de la cultura escolar (Programa de Desarrollo Educativo 1995–2000 y ProNaE. 2001–2006).

atractivo para los adolescentes, además de que la organización y funcionamiento de las secundarias se ven afectados por estos problemas, ofreciendo pocas respuestas a las necesidades, problemas y expectativas, de los adolescentes, no pudiendo retener y en ocasiones excluyendo a los adolescentes que con mayor dificultad cruzan su educación secundaria.

Aunque afirma Etelvina Sandoval (2000b), que las reformas educativas entran de manera lenta en el ámbito de las escuelas y sobre todo, a sus prácticas, y aún reconociendo los proyectos y estrategias interesantes que se desarrollan en algunas escuelas, además la existencia de profesores que se han preocupado por enriquecer su práctica docente o que han encontrado los caminos de la pertinencia y eficiencia, a más de una década de la implantación del plan de estudios, los cambios son excepciones en un medio caracterizado por su inamovilidad.

Ante todo lo anterior, la nueva propuesta curricular, producto de los largos trabajos, acuerdos y negociaciones de la RES, pretende resolver la fragmentación del plan anterior, la inflexibilidad y la discontinuidad con los niveles que preceden a la secundaria dentro de la educación básica, sobre la base de los mismos enfoques pedagógicos.

Así, el desafío de aplicar los enfoques propuestos en los Planes y Programas de estudio de 1993 sigue vigente. Contar con programas en los que se explicita lo que se espera que los alumnos aprendan, así como con propuestas claras de integración entre las asignaturas, favorecerá la aplicación del enfoque y, lo que es más importante, contribuirá a que los alumnos comprendan y apliquen los conocimientos adquiridos (SEP, 2006: 29 - 1ª sección).

Es imposible visualizar lo que la nueva propuesta curricular producirá (Ver cuadro 6). Aunque en ella se muestran avances con respecto al programa anterior, como la especificación de los *logros de aprendizaje* que se esperan en términos de competencias, la incorporación de un espacio de orientación y tutoría, el reconocimiento de la realidad y heterogeneidad adolescente, algunos de los problemas que pretendieron resolverse presentan un avance pero no una solución, tal es el caso de la fragmentación, la sobrecarga e inflexibilidad curricular (Educación y Cambio A.C., 2006), así como los contenidos y su relación con los intereses y necesidades emergentes de los adolescentes, al respecto en el capítulo final, a la luz del análisis que se realizará, se revisará la pertinencia y significatividad de parte de los programas de la nueva propuesta curricular.

La flexibilidad curricular pretende resolverse dejando la libertad a los profesores de elegir ciertos temas, y las estrategias metodológicas y materiales educativos que consideren más pertinentes para desarrollar sus prácticas de enseñanza, considerando las características de la población adolescente que está atendiendo, lo cual requiere de un trabajo de adecuación en el que hasta el momento la gran mayoría de los docentes no han podido resolver. Permanece el espacio de la signatura estatal, que es un espacio que se determina en cada una de las entidades federativas, pero los únicos espacios de flexibilidad curricular donde los estudiantes pueden optar por más de una alternativa siguen siendo la asignatura de *Tecnología* y quizá la de *Artes*, si la escuela está en condiciones de proporcionar más de una opción. En este mismo sentido, las actividades extracurriculares, que ahora explícitamente se

consideran, también están determinadas en gran medida por los recursos con que cuente la escuela.

Cuadro 6. Mapa Curricular (RES)					
Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (Énfasis en Física)	6	Ciencias (Énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física II	2
Tecnología I*	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura estatal	3				
Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	3

Fuente: Acuerdo 384 por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio para educación secundaria.

\* En el caso de la asignatura Tecnología, la distribución horaria no será limitativa para la educación secundaria técnica, con la finalidad de que cumpla con los requerimientos pedagógicos que caracterizan a esta modalidad y, por tanto, sus cargas horarias serán determinadas según los campos tecnológicos impartidos.

Por otro lado, en la tarea de articulación de la educación secundaria con los niveles precedentes dentro de la educación básica, el *perfil de egreso*, representa un avance al establecer el tipo de sujeto que desea formarse dentro de la educación obligatoria, pero resulta necesario trabajar en una *reforma integral*, no sólo de la educación secundaria, sino de la educación básica, donde se revise los planes y la gestión también de la educación preescolar y primaria.

Cuadro 7. Características de las Reformas de 1993 y de 2006	
Reforma de 1993	Reforma de 2006
<p>La educación secundaria adquiere el rango de obligatoriedad al ser incluida como parte de la educación básica, al lado de la educación primaria.</p> <p>Se establece un plan y programas de estudio por asignaturas con nuevos enfoques pedagógicos.</p> <p>El total de asignaturas a cursar son 14, considerando la signatura de Introducción a la Física y Química y los cambios al plan de estudios de 1999, cuando se incorpora Formación Cívica y Ética en lugar de Civismo y Orientación educativa. Son 11 asignaturas en primero y 12 en segundo y tercero las que cursa el alumno, otorgándole una mayor carga horaria a Matemáticas y Español con 5 horas.</p> <p>La educación tecnológica redujo su carga horaria, aunque en 1995, se establece una propuesta curricular para la educación tecnológica dentro de la modalidad de secundaria técnica, y la carga horaria varió de acuerdo a esta propuesta, pero también de acuerdo a las condiciones de cada entidad federativa.</p> <p>Se mantiene la estructura organizativa y normativa.</p>	<p>La RES se inscribe en una política de articulación de la educación básica, a la que ahora también se agrega la educación preescolar, que adquirió también el carácter de obligatoria en el 2002.</p> <p>Se mantienen los enfoques pedagógicos, aunque se detallan los aprendizajes esperados y hay una nueva propuesta curricular.</p> <p>El total de asignaturas a cursar son 13, tomando en cuenta los distintos énfasis puestos en la asignatura de ciencias (Biología, Física y Química), y sin considerar el espacio de Orientación y Tutoría. Son 9 asignaturas en cada grado, además de un espacio para Orientación y Tutoría. Español y Matemáticas siguen manteniendo una carga horaria de 5 horas y Ciencias se incorpora con una carga de 6 horas.</p> <p>En un principio los <i>talleres</i> podrían ser propuestos por las entidades al igual que algunas asignaturas optativas, pero en la propuesta final se le da una carga de 3 horas a Tecnología, aunque para la modalidad de Secundaria Técnica, podrá tener otra distribución, para cumplir con los requerimientos pedagógicos de esta modalidad.</p> <p>Se plantea una modificación organizativa y normativa.</p>

Fuente: Elaborado con información del Plan y Programas de Estudio de 1993 (SEP, 1993; 1999) y el Acuerdo 384 por el que se Establece el Nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria (SEP, 2006).

La RES, plantea al cambio curricular como un punto de partida esencial, pero no una condición suficiente para cumplir con la responsabilidad de una educación básica integrada y de calidad, sino va acompañado de cambios en la organización del sistema y de la escuela (SEP, 2006). Lo anterior parece corresponderse con los planteamientos iniciales de la RES, que hacia referencia a varias dimensiones donde incidir (curricular, organizacional,

actualización docente, financiamiento), pero en pocos espacios se ha abordado explícitamente el mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes, las cuales siguen siendo un punto pendiente y urgente de atender.

A ello hay que agregar, la construcción de estrategias pertinentes de acompañamiento, formación y actualización que ponga su centro de atención es los procesos metodológicos que permita a los docentes contar con los fundamentos para traducir los contenidos curriculares en prácticas educativas pertinentes, que finalmente fue uno de los puntos débiles de la reforma anterior, además de la atención a los otros problemas que han sido enumerados aquí.

Si bien es cierto que la RES parece no ofrecer soluciones totales a los problemas que estaban en su mira corregir, y que aún parece existir una distancia considerable para la consolidación de esa educación para adolescentes cercana a sus necesidades e intereses, que les ofrezcan herramientas pertinentes para participar en los distintos ámbitos sociales presentes y futuros, también es cierto, que parece abrirse una vereda desde donde seguir trabajando al respecto en esta transición entre las políticas de gobierno a las de estado que se está viviendo en México. Todo proceso de transformación educativa resulta lento y complicado, donde la incertidumbre y dudas conviven con los anhelos y esperanzas.

En esta transición de la educación secundaria, sigue resultando importante preguntarse por los estudiantes que acuden a las escuelas: ¿quiénes son?, y ¿cómo son?, ¿cómo viven los procesos de redefinición y resignificación por los que atraviesan?, ¿qué papel juega la escuela en esos procesos de transformación?, ¿cómo viven los adolescentes la experiencia educativa?





### **CAPÍTULO III**

## **LA ESCUELA SECUNDARIA ESPACIO DE VIDA ADOLESCENTE**

*Pasaron los días y te volviste mi amiga,  
Me metieron en la secundaria que ibas,  
Nunca me di cuenta que a diario crecías,  
Cuando volteamos el recreo ya había terminado.*

*(Los Estrambóticos, 1997)*

## ADOLESCENCIAS EN LA ESCUELA

La situación actual de la educación secundaria marcada por indefiniciones, cuestionamientos, transiciones, tareas pendientes e incertidumbres, se refleja en la vida cotidiana de las escuelas donde las políticas educativas y los planes de estudio cobran vida, se cuestionan y resignifican como producto de las interrelaciones entre sujetos e instituciones. Hoy los adolescentes acceden en mayor cantidad a la educación secundaria (aunque una parte todavía importante de ellos optan ante un panorama estrecho de oportunidades por abandonarla), fundando en las instituciones educativas de este nivel, territorios adolescentes.

La coincidencia del inicio de la adolescencia con el paso de gran parte de las nuevas generaciones por la escuela secundaria en México, hacen de ésta uno de los ámbitos en el cual los adolescentes como actores sociales participan hoy al inicio del nuevo milenio. A ella arriban con un largo proceso de socialización detrás, por el que han internalizado el mundo subjetivo y objetivo que los rodea, al tiempo que han iniciado nuevos procesos de inducción a otros sectores del mundo objetivo de su sociedad (Berger y Luckmann, 2003);<sup>59</sup> han comenzado la entrada al mundo adulto cuyo camino sinuoso está marcado por profundos procesos de redefinición y resignificación tanto individuales como sociales, además de rupturas y distancias con su socialización a través de los procesos

---

<sup>59</sup>*Solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerárselo miembro de la sociedad. El proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización, y, por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad (Berger y Luckmann, 2003:164).*

de subjetivación que viven y que los convierten en sujetos reflexivos y críticos (Dubet y Martuccelli, 1998).

Así, en las escuelas secundarias los adolescentes pasan una parte importante de su tiempo interactuando con otros adolescentes entre procesos de subjetivación, redefinición y resignificación, entre nuevas exigencias sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas les imponen; fusionando su condición adolescente con una forma de ser estudiante en la experiencia escolar cotidiana (Dubet y Martuccelli, 1998).

En la complejidad que estos procesos entrañan se trazan trayectorias de intereses y significados de los adolescentes que no están necesariamente determinados por las condiciones estructurales en las que se desarrollan (Duschatzky, 1999):

... perspectivas que dotan de sentidos a los espacios por los que circulan, se relacionan y estructuran imágenes que les posibilitan, además de reconocer y reconocerse en la historia familiar, social y cultural, construir una propia que les devuelva como espejo el horizonte de su propia condición de sujeto escindido por la demanda del otro (Gómez, 2004: 175).

De este modo, las escuelas secundarias no pueden ser vistas únicamente como espacios de reproducción donde los aspectos estructurales cobran vida (Bourdieu y Passeron, 1998; 2003), son también, en esa intersección de lo institucional y lo individual, espacios de producción, contingencia, creación e innovación. Las secundarias no son sólo espacios donde el carácter heterogéneo, múltiple, diverso y cambiante de las expresiones y formas de la condición adolescente se manifiesta, son también espacios donde se construyen y reconstruyen los estudiantes como sujetos juveniles.

En esta convergencia de lo estructural y lo individual en la vida cotidiana escolar, emerge la idea de las secundarias como espacios de vida adolescente,<sup>60</sup> significada así por los propios alumnos que asisten a ellas. Las escuelas secundarias desde la perspectiva de los estudiantes son principalmente espacios de reunión e interacción con otros adolescentes, aunque esté presente un cruce de sentidos en torno a la escuela y desde la institución se ofrezca la visión de un espacio de aprendizaje, ésta se ve cuestionada en distintos momentos y con distinta fuerza por los destinatarios de la acción educativa.

*Bueno y lo que más me gusta de aquí es la sociabilización, estar con mis amigos, porque como dicen tus maestros, viene tu padre y sí estás muy seriecito, es que es la verdad, son dos cosas diferentes; lo que no eres allá eres aquí (Ever, 14 años, esc 3, 3°, 18/11/05).*<sup>61</sup>

Esta idea por parte de los alumnos de que lo más importante de asistir a las escuelas secundarias se encuentra en la posibilidad de reunirse con otros adolescentes, de compartir con ellos el tiempo y el espacio lejos de las miradas paternas para divertirse,  *echar relajo, despapaye, cotorreo o desmadre*, aparece de manera constante en la visión de los entrevistados, pero no se reduce a ella los sentidos que para los adolescentes tienen las escuelas secundarias.

---

<sup>60</sup> La escuela secundaria como espacio de vida adolescente, es una categoría que recupera las aportaciones de Dubet y Martuccelli (1998) y, de Guerra y Guerrero (2004), quienes definen a la escuela como un espacio de vida juvenil.

<sup>61</sup> Los nombres de alumnos y profesores han sido cambiados ya que al entrevistarlos se les prometió el anonimato. Después del nombre, está anotado la edad del estudiante, seguido del número con que se ha identificado la escuela a la que asiste, después de ello se agrega el grado escolar que cursa y finalmente la fecha en la que fue levantada la entrevista. En el caso de los profesores, sólo se identifican con el nombre, la escuela en que laboran y la fecha en que fueron entrevistados.

De esta diversidad y cruce de sentidos, que analizaremos con mayor detenimiento en el siguiente apartado, emerge la escuela como espacio de vida adolescente, categoría que tampoco se agota en las definiciones que los propios alumnos hacen de la institución educativa; además de los sentidos que ella adquiere, los aspectos estructurales e institucionales y las acciones e interacciones que en ella se desarrollan van caracterizando este espacio.

El espacio de vida adolescente se construye dentro de ciertas estructuras socio históricas y dentro de los marcos institucionales de las escuelas secundarias, los cuales no sólo imponen coerciones a la acción de los sujetos, sino que la posibilitan (Giddens, 1993), produciéndose una relación compleja e influencia mutua entre adolescentes e instituciones educativas. Por ejemplo, las instituciones establecen condiciones y normas, pero éstas se ven redefinidas, negociadas y modificadas por los sujetos que actúan en ellas, además de que las relaciones entre los adolescentes y las escuelas secundarias forman parte de una tensión más amplia entre las distintas dimensiones de la vida social y entre éstas y los sujetos.

Precisamente el concepto de *espacio de vida*, es uno de los que nos permite mediar la interfase individual con la institucional. El espacio de vida, como parte del mundo de la vida cotidiana, se construye en la intersección de varias dimensiones: una espacial, una temporal, una intersubjetiva y una institucional. El espacio de vida se estructura tanto en unas coordenadas espaciales como en unas temporales; en el *aquí* y *ahora* de los sujetos. Es un espacio que se construye de manera intersubjetiva con otros semejantes, los cuales también organizan este mundo en torno de sus experiencias y, de *su aquí y ahora*, aunque común, las perspectivas que tienen los otros de este mundo siempre

son distintas. (Schütz, 2003). Construcción intersubjetiva que se produce dentro de ciertos marcos institucionales y estructurales que condicionan y habilitan el actuar de los sujetos, así como sus sentidos.

Se desprende de esta caracterización del espacio de vida, que también es éste un espacio que está biográficamente condicionado, pero sin olvidar como lo menciona Schütz (2003), que la situación biográfica única en la que se encuentran los sujetos dentro del mundo en cualquier momento de su existencia sólo es en una pequeña parte producto de su propia creación. En este contexto, otro concepto que también nos será útil para analizar el nexo entre lo individual y lo institucional, entre el espacio de vida adolescente y la escuela como institución, es el concepto de *experiencia*. La experiencia es una articulación biográfica de vivencias y expectativas, a la vez que una directiva para la acción.

Toda experiencia presente se relaciona con un contexto de experiencias, que consiste en experiencias pasadas, ya “separadas”, y de expectativas más o menos abiertas de experiencias futuras (Schütz y Luckmann, 1977: 70).

Las experiencias de cada sujeto se entrelazan con la de los otros, como parte de este mundo intersubjetivo que se comparte, al tiempo que los propios sujetos se van transformando con cada experiencia adicional; con cada nueva situación vivida (Schütz, 1974).

En el transcurso de la relación Nosotros utilizo mi conocimiento, lo verifico, lo modifico y adquiero nuevas experiencias. Todo mi acervo de conocimiento está en todo caso, sujeto a cambio, a veces un cambio

insignificante, pero a veces un cambio decisivo (Schütz y Luckmann, 1977:

81).

La experiencia adquiere al igual que el espacio de vida un carácter intersubjetivo y social, es individual al poseer una articulación biográfica exclusiva y por consiguiente un sentido específico, pero también se construye siempre en relación con los otros en contextos institucionales históricamente situados.

Los sujetos viven su adolescencia en las escuelas secundarias en un determinado contexto sociohistórico, compartiendo los espacios con otros semejantes y diferentes, que también organizan este espacio en torno de sus experiencias y de *su aquí y ahora*. Las escuelas secundarias como espacios de vida adolescente, hacen referencia de lugares donde los adolescentes se construyen y reconstruyen como sujetos junto con otros adolescentes bajo ciertas condiciones institucionales y estructurales.

Entender las escuelas secundarias como espacios de vida adolescente, es poner atención en los significados que construyen los adolescentes en torno a ellas, a sus objetivos y prácticas, así como a la apropiación que realizan éstos de los espacios escolares, redefiniendo estructuras, normas y funcionamientos, y contribuyendo a configurar una vida cotidiana escolar y una cultura escolar particular; es analizar como se articulan los procesos individuales de redefinición y resignificación que viven los adolescentes con los sociales que se desarrollan dentro de los marcos institucionales de las escuelas secundarias; es comprender como viven y experimentan los adolescentes como actores individuales y colectivos las escuelas secundarias.

Las vivencias y experiencias de los adolescentes que acuden a las escuelas secundarias, condicionadas por estos marcos institucionales, adquieren un rasgo particular; es una experiencia escolar que no viven quienes han quedado al margen de los procesos escolares, experiencia escolar, que hemos mencionado en otros momentos, fusiona formas distintas de ser y vivir la adolescencia con maneras distintas de vivir la escuela y de ser estudiante. La experiencia escolar es dinámica, heterogénea, cambiante, determinada socialmente y en ella se articulan distintas lógicas de acción: una de integración, definida por un rol, una pertenencia y una identidad; una estratégica, por la cual se construye una racionalidad condicionada por ciertos objetivos, recursos y posiciones y; una de subjetivación, definida por la distancia que el sujeto construye de sí mismo y por una capacidad crítica (Dubet y Martuccelli, 1998). Así, la experiencia escolar es un proceso de construcción mediante el cual los adolescentes como actores individuales y sociales combinan las diversas lógicas de acción para estructurar el mundo escolar y darle sentido.

Lo revisado hasta el momento, nos permite ver en el concepto de espacio de vida adolescente, un concepto que habilita no que clausura, y desde él podemos preguntarnos por los puntos ciegos entre lo institucional y lo individual, es decir, por el desconocimiento que se realiza desde lo institucional de los actores sociales, o de éstos hacia lo institucional, pero también hay puntos de fuga y ruptura; aspectos irreconciliables entre lo institucional y la subjetividad, y puntos de encuentro, donde hay una cercanía entre lo institucional y las subjetividades.



A partir de estos elementos analítico conceptuales, se revisarán los procesos de construcción y reconstrucción identitaria que viven los adolescentes estudiantes de secundaria. Por la complejidad que adquieren los procesos de expresión y construcción de las diversas adolescencias (Funes, 2004), realizaremos una división analítica más y pondremos énfasis primero en su expresión; en las formas por las cuales las adolescencias con su carácter diverso y cambiante, condicionadas biográficamente y por la situación social, económica y cultural que vive cada sujeto se hacen presentes en las instituciones educativas.

La adolescencia, decíamos, marca el inicio de la juventud a través de procesos de resignificación social en los que se ve envuelto el sujeto, el cual va adquiriendo una nueva posición en la correlación de fuerzas de cada una de las relaciones sociales de las que forma parte. Así, más que buscar un lugar en el mundo social, los adolescentes pretende hacerse visibles en él y ser reconocidos como actores sociales.

En la resignificación y redefinición del sujeto, de su identidad, de sus valores, de sus relaciones con los otros y con las instituciones radica su carácter social; la adolescencia es una edad social y una construcción histórico cultural utilizada para describir a un grupo generacional en la sociedad contemporánea, sin embargo, hoy en día es difícil analizar la adolescencia separada de los cambios físicos y biológicos de la pubertad, donde el propio cuerpo constituye uno de los aspectos importantes en los procesos de resignificación social que se producen en este periodo.

... el joven adolescente, con los cambios de la pubertad, tiene que enfrentarse a una nueva imagen de sí mismo. Los cambios corporales

provocan modificaciones en su relación consigo mismo y con los demás  
(Fize, 2004: 37).

La adolescencia es mucho más que una etapa de transición y de paso, los procesos señalados y que son parte de sus características la constituyen en una etapa con importancia en sí misma, ya que los cambios que vive el sujeto y las decisiones que toma en ella impactan en su vida presente y futura.

Como la adolescencia no es sólo singular, sino también plural, múltiple y cambiante, al observarla en las escuelas secundarias trataremos de presentar un panorama de las formas como significan y viven su adolescencia los estudiantes de secundaria. Adolescencias configuradas por el contexto sociocultural, las relaciones familiares, el género, la edad, las autopercepciones y heteropercepciones, los consumos culturales y el acceso a bienes simbólicos en general, y en este caso también, por la experiencia escolar. Adolescencias que se expresan en prácticas más o menos divergentes en todos sus ámbitos de actuación y entre ellos en los escolares.

Las diversas adolescencias también muestran una forma particular de relacionarse con las instituciones educativas, relaciones que de igual forma se ven redefinidas (como las relaciones con las otras instituciones de las que forman parte), en esta coincidencia temporal del inicio de la adolescencia con el paso de los individuos por la educación secundaria.<sup>62</sup> Jesús, ejemplifica lo que representan las escuelas secundarias para los adolescentes en contraposición a la manera como se vive la educación primaria:

---

<sup>62</sup> Está es una coincidencia más o menos general en nuestro país, aunque como fenómeno sociocultural hay diferencias individuales y regionales, además cómo efecto de las manifestaciones culturales, dice Fize (2004), la adolescencia inicia cada vez más pronto y concluye cada vez más tarde.

*Lo que más me agrada es, que ya es algo más aliviado, antes en la primaria estabas con la presión, eras chico y no sabías que onda; “me van a regañar”, “mi papá me va a decir esto”. Ahora, ya si te buscas los problemas responsabilízate. Ya tienes otra mentalidad (Jesús, 14 años, esc. 1, 2°, 17/10/05).*

Los adolescentes viven las escuelas secundarias como parte de los cambios que están experimentando, en ella es posible mostrar la autonomía que van adquiriendo a la vez que construyendo, como parte de los procesos de emancipación en los que se ven envueltos y que los distancia de los valores, objetivos e imaginarios que se construyen en las instituciones de las que forman parte. El espacio que otorgaba la familia hasta entonces suficiente para la actuación del sujeto, se empieza a convertir en un círculo estrecho que los adolescentes buscan traspasar, aunque, la familia continua siendo un referente fuerte para los adolescentes. Los valores, las normas y todo el conjunto de relaciones familiares y escolares, son cuestionadas, como parte de un pensamiento e identidades que se van reconfigurando, mediante procesos de subjetivación que producen una especie de rompimiento de contrato del sujeto con las instituciones, por lo que los adolescentes se dan a la tarea de construir otro sobre nuevas bases y significados.

También la imagen de los adolescentes sobre sí mismos se va modificando. Por ejemplo, entre los alumnos de primer grado de secundaria son comunes las visiones más cercanas a la infancia y muchos de los entrevistados se definen a sí mismos como niños. Así, Manuel dice: *soy un niño*; Beatriz especifica: *una niña de doce años* y Ernesto: *un niño que todavía no conoce la vida*. Pero hay quienes logran visualizar la adolescencia como una etapa de cambios y desarrollo, tal es el caso de Carolina, quien se define como una

*persona que crece y piensa, o Armando quien se ve a sí mismo como: una persona que está en una etapa de su vida que empieza a desarrollar más habilidades de las que tenía antes, empieza a tener un conocimiento más objetivo sobre la vida.*

En el segundo y tercer grado de la educación secundaria, aunque prevalecen algunas definiciones en torno a la niñez que los estudiantes ofrecen de sí mismos, lo que ejemplifica de alguna manera el carácter social y diverso de la adolescencia, éstas se van transformando en otras alrededor de esta nueva etapa de la vida que están viviendo los alumnos de secundaria, comienzan a aparecer en los alumnos de segundo y tercero en mayor cantidad autopercepciones como las de Carlos y Diana, que se definen como adolescentes, Eva como, *una chava* y Raúl dice: *soy un joven*.<sup>63</sup>

Pero la claridad que aparece en las anteriores definiciones se ve nublada cuando se pide a los alumnos que se diferencien con respecto a los adultos y a los niños. Hay quienes expresan: *soy de los dos; soy niño pero no tan niño; ellos son más maduros y yo no soy tan madura, pero tampoco soy infantil para ser niña.*

*... mis papás son muy serios y tratan de hacerme una niña de bien, que ya no sea una niña de 14 años, sino de 17 o 18, me llevan a su trabajo y también hago el trabajo de adultos, pero también soy niña porque veo la tele; las caricaturas (Elizabeth, esc. 1, 14 años, 3°, 11/10/05).*

Esta indefinición en la que se ven envueltos los adolescentes como reflejo del carácter que adquiere la adolescencia en las sociedades actuales, este estar

---

<sup>63</sup> En el tercer apartado de este capítulo, se analiza con mayor detenimiento las transformaciones de las identidades de los estudiantes al momento de cursar la educación secundaria.

entre dos edades; ser considerados adultos para ciertas cosas y niños para otras (aún por ellos), los lleva a encontrarse en lo que Bourdieu (1990), definía como una especie de tierra de nadie social caracterizada por la exclusión.

Parece que uno de los efectos más fuertes que tiene la situación del adolescente proviene de esta especie de existencia separada, que lo deja socialmente fuera del juego (Bourdieu, 1990:166).

Fize (2004), siguiendo la misma idea lo explica de la siguiente manera:

Los adolescentes viven en buena medida fuera de los medios sociales a los que pertenecen; levitan socialmente: junto a nosotros, adultos, no con nosotros (Fize, 2004: 144).

Los adolescentes en las secundarias a pesar de esta exclusión, o tal vez como producto de ella, buscan formas de hacerse visibles; con sus actitudes, comportamientos y palabras cuestionan a una institución que los alberga pero parece no verlos, que se queja de la algarabía que producen, pero que pocas veces los escucha, que los considera *inmaduros, sin personalidad, rebeldes, irresponsables, problemáticos*, víctimas o victimarios,<sup>64</sup> pero pocos capaces de entablar un diálogo, de discernir sobre aspectos que les atañe directamente, como su educación.

*Los chicos de secundaria por la etapa que cursan; la adolescencia, pues no tienen una personalidad definida, por eso digo, andan en busca de un lugar, pero creo que aunado a eso, también hay una serie de circunstancias, que si los comparamos o trato de comparar como fuimos nosotros de adolescentes, pues veo un poquito más hueco* (Prof. Efraín, Esc. 2, 13/12/05).

---

<sup>64</sup> Sobre los imaginarios sociales que se van generando sobre los adolescentes y los jóvenes en sociedades como la mexicana, se pueden ver los trabajos de Marcela Gómez (2004) e Irene Agudelo (2003), y las introducciones que hacen Gabriel Medina (2000) y Alfredo Nateras (2002) a las compilaciones que coordinan.

Entre las percepciones de los profesores en torno a la adolescencia se deslizan parte de las construcciones científicas que tradicionalmente y principalmente relacionan a la adolescencia con una etapa de crisis y transición hacia la edad adulta,<sup>65</sup> pero también se percibe un tipo de idealización de sus propias adolescencias que sirve como elemento para comparar las adolescencias actuales, de este modo, escuchamos que los adolescentes carecen de personalidad, de identidad y de ideales, que son rebeldes y poco responsables. Cuando se les pregunta a los alumnos de secundaria, ¿cómo son las personas de tu edad?, las respuestas que ofrecen, parecen en parte un eco de estas representaciones dominantes y de lo que expresan los profesores:

*Somos algo rebeldes, nos queremos rebelar contra la autoridad de los padres, sobre todo los hombres (Maribel, 14 años, esc. 1, 3°, 24/10/05).*

*Les gusta experimentar ¿no?, salir, divertirse (Ana, 14 años, esc. 2, 2°, 20/10/05).*

*... nada más quieren estar echando coto (Felipe, 15 años, esc. 1, 2°, 20/10/05).*

*... nosotros como que somos más aventados y los adultos ya no tanto (Armando, 13 años, esc. 3, 1°, 21/10/05).*

*Nada más andan viendo lo que les prohíben los adultos para hacerlo, por ejemplo, que no te pintes así y lo hacen (Joaquín, 15 años, esc. 1, 3°, 24/10/05).*

*Son un poco inquietos, la palabra sería, aunque no debería decirla, desmadrosos, de hecho las señoritas igual. No se ponen límites, por eso no creo que haya diferencias (Raúl, 16 años, esc. 2, 3°, 12/10/05).*

---

<sup>65</sup> Sobre estas concepciones tradicionales de adolescencia se pueden ver Eric H Erikson (2000), *Sociedad y Adolescencia* y Michel Fize (2004), *¿Adolescencia en Crisis? Por el Derecho al Reconocimiento Social*.

Las mujeres adolescentes encuentran en mayor cantidad diferencias entre ellas y los hombres, que éstos. Se dicen en general igual de rebeldes e inquietas, pero más tranquilas que ellos, más maduras y responsables, pero también menos libres y más atadas por las normas y la autoridad, coquetas y sentimentales.

*Pues, los hombres son más rudos y no van a pensar igual que una mujer que, tal vez las mujeres pensemos más que los hombres porque como que crecemos más rápido, mentalmente también, a veces los hombres son muy inmaduros a esta edad y como que son más libres de todo y no toman las cosas muy en serio, al menos que sí les interese demasiado (Berenice, 14 años, esc. 3, 3°, 14/10/05).*

Las diferencias de género que logramos apreciar, aunque parecidas a las que reportan Martínez y Quiroz (2005), cuando analizan estas diferencias ante las demandas escolares que enfrentan los adolescentes en las escuelas secundarias, muestran una complejidad que rebasa las dicotomías descritas en ese trabajo: *niñas tranquilas vs. niños relajientos, niñas dedicadas y atentas al trabajo académico vs. niños distraídos, niñas con buenas calificaciones vs. niños sin buenas calificaciones* (Martínez y Quiroz, 2005: 9).

La percepción que poseen los profesores de los adolescentes que son sus alumnos, se mueve alrededor de distinciones de género parecidas, pero nuevamente el panorama se torna más complejo cuando reflexionan sobre los cambios en el actuar de las mujeres en las generaciones actuales. Expresan cambios en las adolescentes que ahora acuden a las escuelas secundarias en comparación a las de generaciones anteriores, con actitudes y formas de comportarse que hacen observar que las diferencias con respecto a los hombres se han disminuido, ello se aprecia en aspectos que van desde la

identificación de grupos en los cuales las mujeres son *más rebeldes* que los hombres, a la caracterización de las mujeres como *más aventadas y llevadas*, como lo hace uno de los profesores entrevistados:

*Yo noto una actitud de las mujeres más aventadas que los hombres en muchos aspectos, como que ya eso de modosita, bueno sigue habiendo, pero hay niñas que son mucho más aventadas hoy en día que los niños* (Prof. Efraín, esc. 2, 13/12/05).<sup>66</sup>

Los incrementos en los liderazgos por parte de las alumnas y las disputas que llegan a los golpes entre mujeres que se ven incrementadas, son parte también de estos cambios en la actuación de las adolescentes en los ámbitos sociales en los que participan, de la pugna por sus derechos e igualdad y del rompimiento que se hace con los roles tradicionalmente asignados a las mujeres (Martínez y Quiroz, 2005).

Los profesores perciben de igual forma diferencias en los estudiantes según el grado que estén cursando, las cuales son parte de las transformaciones que los adolescentes viven ante sus ojos, pero también de la relación con la institución educativa que se va transformando. Así, ante la pregunta por las diferencias entre los alumnos de primero, segundo y tercero, hay respuestas como la siguiente:

*Enorme, enorme, enorme, en primero son más juguetones, en segundo son más rebeldes y en tercero son más maduros. De un chico de primero a un chico de tercero hay una diferencia enorme y en el trato directo frente al grupo... El de primero es completamente diferente a uno de tercero; en un grupo de primero necesitan más protección, más el abrazo, más la figura materna y esas cosas. En*

---

<sup>66</sup> Dentro de estos aspectos, esta visión de la existencia de mujeres más *aventadas*, que toman la iniciativa en las relaciones con los hombres y el incremento de las peleas entre ellas también son reportadas por los propios adolescentes entrevistados.



*segundo, están en una etapa que son más rebeldes, son los más inquietos de la escuela, son los que están más en contra, son los más fuertes en cuanto a conducta y esas cosas, pero sí la diferencia es enorme, física y mentalmente* (Profa. Ximena, esc. 3, 16/12/05).

Estas adolescencias diversas y cambiantes, a pesar de los espacios de autonomía que se van construyendo, y las distancias y rupturas que producen con las instituciones que las albergan, continúan teniendo como un referente importante a la familia, la cual contribuye en gran medida a moldearlas. Una familia con ciertos recursos económicos, acceso a bienes culturales y capital social; una familia con un sistema de valores que aunque cuestionado sirve de base para el que crea el adolescente como propio; una familia con cierta composición, la cual cada vez se vuelve más diversa; una familia con conflictos internos que en ocasiones concluyen en episodios violentos; finalmente una familia con ciertas expectativas sobre la escuela, las cuales se ven reformuladas por los propios adolescentes, constituyen parte de los fundamentos a partir de los cuales se construyen los sujetos juveniles.

A las rupturas entre las instituciones y los sujetos adolescentes, se sobreponen otras rupturas que se crean entre las instituciones, un ejemplo de éstas son las que parecen producirse entre las familias y las instituciones educativas, ante la falta de comunicación entre ellas, por el desconocimiento mutuo de funcionamientos y realidades, por la desvalorización y el exceso de demandas que imperan entre ellas.

En este contexto, los profesores suelen expresar su descontento por el poco apoyo que reciben por parte de los padres de familia, por las condiciones que imponen los contextos y contra las cuales poco se puede hacer, finalmente, por el abandono del que son objeto los adolescentes. Este descontento se pudo

percibir en las tres escuelas donde se realizó el estudio de campo, no obstante que la situación de abandono y de un contexto más adverso parece más visible en la escuela 2.

A través de los relatos de estudiantes y profesores, se aprecian en las tres escuelas, la existencia de familias monoparentales o en recomposición, adolescentes que viven con los abuelos, con los tíos y aún solos, problemas de violencia, delincuencia, adicciones y expulsiones del seno familiar padecidas por los adolescentes, inserciones al mundo laboral a temprana edad, entre otros elementos que caracterizan un contexto social particular que contribuye a configurar la condición adolescente en una ciudad como la de México.

Las influencias de la familia y el contexto son percibidas por los propios adolescentes como parte de las diferencias entre ellos, dice Armando: *depende también de la educación y los padres*, agrega Berenice: *como que hay diferente tipo de educación de los compañeros. Yo digo que no tiene nada que ver la situación económica, más que nada los valores de uno mismo porque, como que tú mismo te educas en base a los conocimientos que te han dado tus padres y maestros*, o como factores que producen ciertas conductas o resultados académicos, como lo comenta Laura: *yo pienso que ahorita lo que más son los problemas con sus papás, porque hay niños que tienen problemas con sus papás y lo reflejan aquí, porque llevan malas calificaciones o son muy latosos, pero es que no es que sea porque ellos quieran sino que tratan de sacar lo que ven en su casa.*

Por otro lado, al igual que las percepciones de los docentes sobre la adolescencia y los adolescentes, también la familia y la sociedad en general

imponen imágenes de lo que es ser adolescente, las cuales influyen en la conducta y percepciones de los sujetos adolescentes.

*Yo cuando era niño, decía por qué ya no “X” y ahorita, bueno tú pasas por las etapas, ahora a mí me toca estar del otro lado de la puerta y te vas dando explicaciones, ah porque ya no te interesa y porque la sociedad dicen que tú eres dueño, tú eres tu guía pero a esta edad tu guía somos todos, entonces si la gente dice que ya no debes jugar con cosas de pequeños, te metes a ellos y ya no quieres jugar con eso, que porque te ves más niño y tú ya tienes que pensar de otra forma (Ever, 14 años, esc. 3, 3°, 18/11/05).*

Las adolescencias son configuradas en los distintos ámbitos sociales y entre ellos en los escolares, ámbitos desde los cuales también se contribuyen a la conformación de los sentidos y expectativas que los propios adolescentes han construido sobre las escuelas, las cuales, repercuten en la forma como éstos encaran las exigencias académicas de la educación secundaria y en general, sobre la relación que guardan con ellas, relación, que por los propios procesos mencionados de reconfiguración y la experiencia escolar de los sujetos, no es estable sino que se transforma al paso de los sujetos por las instituciones educativas.

El espectro de sentidos y de las formas como los adolescentes perciben su relación con las escuelas secundarias es muy amplio, y va desde quienes no tienen ningún interés por lo que las escuelas puedan ofrecerles como espacio de aprendizaje y es vista solamente como lugares para compartir y disfrutar el momento con otros adolescentes, hasta los que ven en ellas espacios

privilegiados para la formación individual y movilidad social; *para ser alguien en la vida.*<sup>67</sup>

*Son de dos formas, hay unos que les vale estudiar, nada más piensan en los antros, en jugar, así, y no piensan en hacer futuro. Hay unos que, bueno quizá también salgan, pero piensan que van a hacer* (Luis, 17 años, esc. 2, 3°, 25/10/05).

Los adolescentes parecen estar en una búsqueda de sí mismos *para saber quiénes son y para saber qué quieren*, situación que provoca ruptura, malestar y crisis en las instituciones que habitan, confusión y un sentimiento de incompreensión en ellos.

*Unos sí son muy rebeldes, otros yo siento que buscan nada más, tal vez, tratan de platicar con alguien y ellos evaden el diálogo y piensan que son las personas con las que están platicando, a lo mejor piensan que no los entienden, por eso tal vez también se sienten confundidos e incompredidos, más que nada buscan encontrarse a sí mismo* (Berenice, 14 años, esc. 3, 3°, 14/10/05).

Esa búsqueda de sí mismos, como parte de los procesos de subjetivación que están viviendo los adolescentes, se realiza en una sociedad que cada vez les exige más y cuyas visiones del mundo no coinciden con las suyas.<sup>68</sup>

Muchos de los conflictos entre generaciones son conflictos entre sistemas de aspiraciones constituidos en edades diferentes (Bourdieu, 1990:170).

Estas diferencias de expectativas y visiones se manifiestan también dentro de los espacios escolares, donde los adolescentes continúan con su lucha por espacios de autonomía, con la toma de distancia con su socialización y el

---

<sup>67</sup> En el siguiente apartado profundizaremos en estos sentidos diversos que los adolescentes construyen sobre las escuelas secundarias.

<sup>68</sup> Esta búsqueda de sí mismos por parte de los adolescentes, es definido por algunos autores como el proceso de conquista de la identidad (Merino, 2001), perspectiva desde la cual se pone acento en el carácter transitorio de la adolescencia, la cual intenta resolver sus *crisis* de mejor manera para integrarse adecuadamente al mundo adulto.

cuestionamiento al mundo adulto (aunque en muchos casos se anhela pertenecer a él); se vive la adolescencia como etapa de experimentación, de aventura, maduración, de cambio (el cuerpo y la sexualidad también se resignifican), de juego, de rebeldía, de libertad, de adquisición de competencias sociales nuevas, desde las perspectivas de los adolescentes, que van transformando al niño en alguien que ya no es tan niño, en chavos, adolescentes o jóvenes. Las escuelas secundarias algunas veces parecen ciegas a estos procesos, no logran comprenderlos y no atinan a encontrar la manera de cómo tratarlos.

El mismo sistema escolar desconoce o finge no ver la transformación que se opera ante él, en su seno, y que afecta a su joven público... No establece distinción alguna entre niños y adolescentes, como si sólo existiera la entidad "alumno". Esto provoca incompreensión, manifestaciones de mal humor, tanto más marcadas cuanto que al mismo tiempo crece la distancia entre la cultura escolar y la cultura adolescente (Fize, 2004: 143).

La incompreensión, el abandono, la exclusión y, agrega Fize (2004), el dominio que pesa sobre los adolescentes hoy en día tiene sus expresiones particulares en las escuelas secundarias, ante las cuales se resiste, se buscan formas de enfrentarse y de hacerse visibles como actores sociales a través de los comportamientos, actitudes, las fachas o los estilos.

En el espacio de vida adolescente que constituyen las escuelas secundarias, donde se viven, acercamientos y negaciones, negociaciones y exclusiones, encuentros y rupturas con la institución, los estudiantes se construyen y reconstruyen a través de la experiencia escolar en sujetos juveniles.

## **CRUCE DE CULTURAS Y SENTIDOS**

La idea de una cultura adolescente o juvenil en contraposición con la cultura escolar, como culturas que incrementan sus distancias (Fize, 2004), o culturas en profundo conflicto (Morduchowicz, 2003), que instala a los alumnos en dos mundos sin contactos, ni relaciones (Dubet y Martuccelli, 1998), no parece la más pertinente para describir y comprender la complejidad de la relación entre los adolescentes y las instituciones educativas, y la vida que éstos desarrollan en las escuelas secundarias.

Ver la cultura adolescente y la escolar como dos mundos distintos, plantea la existencia de un mundo simbólico que construyen y habitan los adolescentes, y otro en el cual no participan o, al que sólo ingresan sin recibir influencia alguna y cruzan sin dejar huellas de su paso. En lugar de ello, podríamos plantear la existencia de un cruce de culturas, que sólo analíticamente es posible distinguir.

La escuela es un espacio formalizado y legitimado socialmente donde se establecen, desarrollan y anudan múltiples interrelaciones entre sujetos sociohistóricos, que tienen como elemento articulador los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Como organización construida de este modo, la escuela genera estructuras, roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de la estructura formalmente reglamentada que queda, en este caso, redefinida (Pozner, 1998:141).

Todo ello constituye la cultura escolar; lo formal y oficial, contenido en las políticas educativas, en los planes y programas de estudio, en las normas, reglamentos y estructuras organizativas y funcionales y; lo informal y

redimensionado producto de las relaciones cotidianas entre sujetos que crean normas, valores, creencias, representaciones, expectativas, tradiciones, rituales y simbologías particulares.

Los adolescentes con su heterogeneidad, su diversidad y su ser cambiante que los caracteriza, con las maneras de presentarse y actuar dentro de las escuelas, de encarar las actividades educativas y las normas que las instituciones imponen, de relacionarse con los otros adolescentes, con profesores, prefectos, personal administrativo y directivo, contribuyen de manera activa en la construcción de la cultura escolar, aunque las instituciones desde su lado formal y oficial parecen alejadas de la realidad adolescente.

No hay una distancia entre la cultura escolar y la cultura adolescente ya que se encuentran imbricadas en las instituciones de educación secundaria, lo que existe, es una separación entre los propósitos educativos que persigue este nivel educativo y las algunas expectativas que tienen una parte importante de los adolescentes sobre él, entre los contenidos curriculares y las prácticas educativas con parte de los intereses de éstos, entre lo que son los adolescentes hoy en día y la visión y lo que pretende la escuela que sean. Al respecto, existe la sensación de una escuela secundaria rebasada por los adolescentes.

*En este momento los jóvenes ya nos rebasaron, nosotros nos quedamos; nosotros como trabajadores, como responsables de la educación como que nos quedamos en nuestro mundo; agarro mi librito, me pongo a leer y de ahí no pasamos. Siento como que no hay un sentido de responsabilidad y también como directivos nos falta involucrarnos más (Prof. Javier, esc. 2, 16/11/05).*

Finalmente, por este rebase y desconocimiento, falta de compromiso y responsabilidad, las escuelas secundarias terminan ignorando en muchos casos la existencia de las culturas adolescentes que hasta en su interior se expresan. Los adolescentes se apropian de los espacios institucionales (Medina, 2000), desarrollando ciertas prácticas que buscan ser divergentes (Brito, 2002), que alimentan estilos de vida distintos que conforman las culturas juveniles, las cuales se construyen en los intersticios de la vida institucional (Feixa, 1998), constituyendo en las escuelas secundarias espacios de vida adolescente.

A pesar de que las escuelas secundarias traten de homogeneizar a los adolescentes a través de políticas educativas, programas, normas, reglamentos, visiones docentes que guían los procesos educativos y uniformes escolares, entre otros aspectos, en su afán por *crear hábitos, que sino se adquieren ahora los alumnos no adquirirán después*, porque *éste es un nivel formativo*, éstos encuentran formas para expresar como son y como quieren ser como adolescentes, creando su propia presencia (Piña, 2004), ante los iguales y los diferentes, a través de manifestaciones simbólicas y dramatizando su identidad (Reguillo, 2000b).

En esta creación de su presencia ante los demás los adolescentes echan mano de los elementos culturales que tienen a su alcance. Así, por ejemplo, es obligatoria la asistencia a las escuelas secundarias con un uniforme escolar,<sup>69</sup> sin embargo, los estudiantes encuentran una y mil formas para modificarlo, entre las que pudimos observar en las escuelas a las que asistimos están:

---

<sup>69</sup> Aunque las disposiciones oficiales plantean que el uniforme escolar no es obligatorio en las instituciones de educación básica del Distrito Federal, éste se ha hecho obligatorio en la práctica.



Pantalones deportivos y de uso diario, a la cadera, holgados y amplios en la parte inferior de las piernas, tanto en hombres como mujeres, algunos otros sólo amplios en la parte que cubre los tobillos, pero entallando las piernas o estrechos a lo largo de las piernas.

Distintas alturas y amplitud en los cortes de las faldas, desde aquellas debajo de las rodillas y amplias hasta las que llegan a la mitad de los muslos y estrechas. Playeras de equipos deportivos, de manga larga, de diversos colores y sudaderas debajo de las camisas, blusas y camisetas de hombres y mujeres, y sobre ellas también sudaderas, suéteres y chamarras. Camisetas blancas distintas a las del uniforme deportivo entallando el torso de las chicas.<sup>70</sup> Tenis de colores, materiales y marcas diversas.

Algo parecido sucede con los peinados de hombres y mujeres: ellos, con la obligación de traer el cabello corto, van encontrando formas de identificarse con unos y diferenciarse de otros, a través de levantar la parte frontal de su peinado con algún tipo de fijador, o el dejar una franja más abultada y levantada a lo largo de la mitad de cabeza partiendo de la parte frontal a la posterior, como el *mohicano* en la secundaria 3 (que es la forma como una profesora se dirige a un alumno para solicitarle se retire de la puerta del salón y se siente en su lugar), o simplemente van dejando crecer su cabello hasta que les es permitido por profesores, prefectos, orientadores, trabajadores sociales o directivos, a pesar de las quejas de algunos estudiantes, como la de Ángel: *porque no nos dejan traer el pelo largo si no pensamos con él.*

Con las mujeres ocurre algo parecido, a aunque con un mayor número de alternativas por lo largo del cabello de muchas de ellas. Así, encontramos

---

<sup>70</sup> Este tipo de prendas sobre todo se observó en varias alumnas de la escuela 2.

cabelleras totalmente sujetas a la altura de la nuca, o sólo una parte de ellas, algunas de ellas recogidas sobre la nuca, En la parte frontal, algunas totalmente recogidas dejando al descubierto la frente, otras con porciones de cabello sueltas a un lado o ambos lados del rostro y con un líneas marcando la división del cabello, algunas de las cuales son en zig- zag, o con trencitas cruzando la parte superior de la cabeza. Algunas otras adolescentes, con el cabello un poco más corto, han preferido dejar sueltas sus cabelleras. Muy pocas han desafiado la prohibición de los tintes y muestran pequeñas porciones de su cabello con una tonalidad distinta del resto.

Algunos de los peinados, y modificaciones del uniforme, tanto de hombres y mujeres responden a modas que van adoptando y difundiendo entre los alumnos de secundaria, las cuales se recontextualizan y son aprovechadas por los adolescentes para crear su presencia ante los demás dentro de los espacios escolares reglamentados. Tal es el caso de los peinados *tipo mohicano* entre los hombres de la secundaria 3, y los mechones de cabello a cada costado del rostro, además del cabello sujeto en la parte frontal de la cabeza con varias trencitas y pasadores, entre las mujeres de la escuela 2.

Algunas de estas nuevas formas de configurar o reconfigurar su imagen que utilizan los adolescentes dentro de las secundarias son atacadas por la institución, y pasan a formar parte de los aspectos que están prohibidos dentro de la escuela, o por lo menos que deben cuidarse ante la presencia de algunas autoridades.

Como ejemplo, en la escuela 2 entre las prohibiciones que tienen las alumnas está las de dejarse *cuernos*, es decir estos mechones de cabello enmarcando el rostro. En la misma escuela, al esperar que el orientador de la institución se

desocupara para dialogar con él, escuché la conversación que éste sostuvo con una madre de familia y un alumno, sobre el corte de cabello del estudiante. De ello escribí en el diario de campo lo siguiente:

*Una madre de familia es atendida por el orientador. Su hijo fue visto por la directora quien le llamó la atención por el corte de cabello que tiene (El cabello está corto, más que el de muchos otros alumnos de la misma institución). El problema es que está levantado de la parte frontal. El orientador le pide que se peine de otra forma “para evitar problemas”. “Si en su casa se quiere peinar como quiera y usted lo deja, ya depende de usted” (Observación esc. 2, 13/01/06).*

Existen normas que cambian de una escuela a otra y aún dentro de las instituciones éstas se flexibilizan dependiendo quien esté a cargo de su vigilancia. En la situación anterior, el problema no era que el alumno tuviera un *corte moderno*, el problema es que tuvo la mala fortuna de ser visto por la directora del plantel a quien no le pareció apropiado.

Los adolescentes se enfrentan todos los días en las escuelas secundarias a prohibiciones, reglamentos y estrategias homogeneizadoras, encontrando siempre formas de evadirlas o flexibilizarlas para seguirse mostrando como quieren ser vistos por los demás. Además de los uniformes y peinados comentados, hay otros elementos que son utilizados con este propósito por los alumnos de secundarias en el Distrito Federal, entre los que están:

El maquillaje en las mujeres como sombras en el contorno de los ojos, el esmalte en la uñas y los labios resaltados con lápiz o brillo labial; los prendedores, collares, anillos y pulseras (prohibidas en una de las escuelas y en otra sólo se permitía portar dos como máximo); accesorios diversos como cinturones, cintas en el cabello, bufandas, bolsas, mochilas y; los teléfonos

celulares (prohibidos en las dos escuelas donde más se observó su uso),<sup>71</sup> utilizados además de para comunicarse, para fotografiar, escuchar música, jugar bromas y entretenerse con los juegos que poseen dentro de su menú de funciones.

En este intento de hacerse visibles, algunos de los adolescentes perforan, marcan o pintan su cuerpo. Además de las perforaciones tradicionales en las orejas que poseen las mujeres, nos encontramos también a hombres con ellas, como Raúl que entrevistamos en la escuela 2, que además poseía un pequeño tatuaje en la mano izquierda, o alumnos con perforaciones en otras partes del cuerpo, como el caso de Pamela, en la escuela 1, que terminamos de entrevistarla afuera del departamento de orientación, al que fue enviada por el *percing* que traía en el labio,<sup>72</sup> ella misma nos daba cuenta de compañeros que traen perforaciones en lugares menos visibles como la lengua.

También hay hombres y mujeres que han realizado cortes a las cejas, además de las depilaciones tradicionales en algunas mujeres, otros con dibujos o palabras hechas con la tinta de sus bolígrafos sobre manos, brazos y piernas.

El cuerpo que se está transformando es reclamado por los adolescentes como un espacio suyo, como un vehículo que expresa una identidad que se está reconfigurando y busca una separación de unos y la inclusión en otros, un cuerpo al que pueden vestir, adornar, marcar e inclusive modificar para crear

---

<sup>71</sup> La escuela 2 y 3 muestran diferencias grandes en el uso de teléfonos celulares, mientras que en la primera no se observó en los días que se realizó el estudio de campo a algún adolescente utilizando un celular, en la otra, muchos de los estudiantes entrevistados los portaban y se presenciaron varios casos en los que estos eran recogidos por la orientadora o devueltos a padres de familia.

<sup>72</sup> El caso de Pamela, es otro de los casos de la flexibilidad de las normas que dependen de la tolerancia de quien está encargado de vigilar su cumplimiento. Ella se había perforado el labio un mes antes de que fuera enviada al departamento de orientación por ello, pero a decir de ella, *el prefecto le hacía el paro*, hasta que éste se enojó con ella porque se burló por una palabra que pronunció erróneamente: *es que no se que palabra dijo mal y le empecé a hacer burla, y me dijo cállate, y no, me empecé a reír más* (Pamela, 13 años, 2°, 17/10/05).

una imagen a veces no agradable para las instituciones educativas y para las familias.

*...a mí me gustan algunas cosas que tal vez a mi mamá no le gustan. A mí me gusta vestirme de una forma; ella dice, que es rara, muy marciana, pero no. A mí me gusta vestirme así como, mhhhhhh, los skatos. (Eva, 14 años, 3°, 12/10/05).*

Las escuelas secundarias se convierten en espacios donde los alumnos con sus actitudes, conductas, expresiones verbales y en general con sus expresiones simbólicas, encuentran formas para romper con la fuerza homogeneizadora de los uniformes escolares y los reglamentos, mostrando a los adolescentes que llevan dentro a pesar de todas las energías institucionales que se ponen para evitarlo.

Estos procesos muestran que los adolescentes dedican grandes energías a la construcción de estilos de vida distintos a los que hasta ahora habían participado, en los que la *facha*, el *look*, sólo es un rasgo visible y, *un emblema que opera como identificación y como diferenciación frente a los otros* (Reguillo, 2000b: 97). Estilos de una naturaleza flexible y cambiante que implican la elección entre una pluralidad de posibles opciones, condicionadas por las oportunidades de vida que los componentes institucionales ofrecen (Giddens, 1995).

La imagen que se fabrican los adolescentes para proyectarse dentro de las escuelas secundarias, que de alguna forma pone a prueba los límites institucionales, es parte de una relación contradictoria y a veces conflictiva entre las escuelas y los adolescentes, que tiene otras manifestaciones.

Los adolescentes han internalizado una serie de expectativas sobre la educación y la escuela que poseen las familias a las que pertenecen, pero también producto de los procesos de subjetivación que los lleva a romper con su socialización y de su experiencia escolar en los niveles educativos precedentes, donde se han visto sometidos a la influencia de docentes y compañeros, pero también del contexto, de los grupos de amigos fuera de las escuelas, en algunos casos del medio laboral en el que están inmersos y del panorama de oportunidades que logran visualizar, los espacios escolares adquieren nuevos significados para los adolescentes que están viviendo procesos profundos de reconfiguración. Así, en ocasiones las expectativas que los adolescentes tienen sobre la educación y la escuela, no coinciden con las de la familia y las de las instituciones educativas.

Las escuelas secundarias son espacios de vida adolescente, donde su función educativa también es resignificada por los alumnos. No es que las escuelas se estén quedando vacías de sentido, sino que muchos de los estudiantes que acuden a ellas las cuestionan como lugares de formación, de preparación para el presente y futuro, poniendo en duda su utilidad y encontrado en ellas otros significados; sentidos diversos que quizá no sean tan nuevos, pero que sólo hoy empezamos a escuchar, pero los cuales siguen conviviendo con aquellos que relacionan a la escuela con espacios de formación y movilidad social.

En nuestro trabajo de campo en unas cuantas escuelas secundarias públicas en el Distrito Federal hemos podido distinguir algunos de estos significados que adquiere hoy la educación y la escuela para los adolescentes, varios de los cuales pueden estar presentes en el mismo alumno y otros se han ido

transformado como producto de la experiencia escolar de los adolescentes en las secundarias.<sup>73</sup>

## **LA SECUNDARIA COMO ESPACIO AFECTIVO – LÚDICO.**

Las escuelas secundarias son vistas por muchos de los adolescentes que acuden a ellas como espacios en los que a pesar de los reglamentos se puede convivir,  *echar relajo, cotorreo, despapaye o desmadre*, con los compañeros y/o amigos, donde se pueden divertir como adolescentes con otros adolescentes y compartir intereses comunes, y ello representa lo más importante que las secundarias les ofrecen.

... el concepto de relajo puede ser analizado como un comportamiento lúdico que enfrenta la formalidad ideal de los salones de clase... se es joven y por lo tanto el relajo es algo inherente; la forma de comunicarse está llena de la vivacidad que no se deja atrapar por la formalidad (Saucedo, 1998: 59).

El relajo como algo inherente a la juventud tiene sus manifestaciones en las escuelas secundarias, como parte de la apropiación que se realiza en la construcción de los espacios de vida adolescente en ellas, pero también, la visión de las secundarias como espacios en los que se puede  *echar relajo* con otros adolescentes, da cuenta de una relación compleja y contradictoria de los adolescentes con las instituciones educativas. Se cuestiona su función educativa y resulta desagradable en ocasiones la estancia en ellas, pero al asistir a éstas se encuentra espacios de convivencia y esparcimiento que se

---

<sup>73</sup> Hemos recuperado aquí los sentidos que encontramos entre los alumnos de secundaria a partir de nuestro trabajo de campo, por lo que no hay que negar la existencia de muchos otros significados en contextos diferentes. Hemos contrastado estos sentidos con las visiones que docentes, prefectos, orientadores y autoridades tienen, aunque los sentidos que adquiere la escuela secundaria para los demás miembros de la comunidad escolar, que también son diversos, no son el centro de este análisis.

disfrutan. Este cuestionamiento que realizan de su función educativa por parte de algunos adolescentes, parece ejemplificarse en una discusión sostenida en una clase de español y relatada por un alumno de la escuela 3:

*La escuela, muchos dijeron, es un lugar de aprendizaje, y un tipo dijo: “no es cierto eso, lo están diciendo porque eso les dicen, porque esto es un lugar social”, y yo estoy de acuerdo con él..., aquí no hay nada de estudio, aquí vienes a sociabilizar (Ever, 14 años, esc. 3, 3°, 18/11/05).*

La relación contradictoria entre lo desagradable que pueden ser las escuelas con sus prácticas educativas y sus estructuras organizativas y funcionales, y lo agradable que es reunirse con otros adolescentes en ellas para disfrutar del momento, lo expresan Luisa y Pamela de las siguientes maneras:

*No me agrada nada..., me gusta venir, pero qué me guste la escuela, no (Luisa, 14 años, esc. 2, 3°, 25/10/05).*

*No me gusta nada, bueno, de perdida me distraigo con mis compañeros (Pamela, 13 años, esc. 1, 2°, 17/10/05).*

Los docentes, en general, solo logran visualizar este poco interés de los adolescentes por la escuela y su función educativa, o mejor dicho por las practicas educativas que se desarrollan en las instituciones educativas, repiten de varias formas la idea de que, *los muchachos no saben a que vienen a la escuela; son contados los que tienen claro que a la escuela se viene a estudiar; vienen a todo menos a estudiar; no les interesa la escuela, sólo les interesa el relajo y están aquí porque los mandan. Añaden: el problema es que no están conscientes de que tienen que estudiar; que a ellos les preocupa pasar bien el momento en la escuela.*

*Aquí encuentras de todo, tanto chicos que realmente saben a lo que vienen, están atentos a la profesora, pero por grupo son contaditos;*



*contados los alumnos que saben a lo que vienen..., llego aquí y dices qué pasa, porque la gran mayoría creen que venir a la escuela es para jugar, para salirse a cada rato, o sea, encuentran infinidad de cosas menos lo que es estudiar (Profra. Elvira, esc 1, 7/11/05).*

El relajo como diversión es visible en las escuelas secundarias,<sup>74</sup> no sólo en el receso, en los cambios de clase, en las horas libres, en la hora de entrada y salida, sino algunas veces en las clases hay espacios concedidos, negociados e inclusive arrebatados en los que la risa y la algarabía, muestran a adolescentes poco dispuestos a centrar su atención en las actividades académicas, desafiando las indicaciones del profesor.<sup>75</sup>

La risa y la ironía son explosión de vida, incluso y sobre todo cuando ésta se encuentra explotada y dominada. La burla pone de manifiesto que incluso en las condiciones más difíciles uno puede, en contra o junto a aquellos que son responsables de tales condiciones, apropiarse de su existencia, e intentar de manera relativa, gozar de ella (Maffesoli, 2004a:116-117).

Los adolescentes construyen en las escuelas secundarias a partir de la proximidad comunidades afectivas (Maffesoli, 2004a), que tienen entre sus prioridades el estar-juntos para gozar del momento, pero este lado lúdico de la socialidad, genera también solidaridades, y aunque aparentemente, *no se preocupa por ningún tipo de finalidad, de utilidad, de “practicidad”, o por eso que suele llamarse “realidades”* (Maffesoli, 2004a: 160), es una presencia

---

<sup>74</sup> El relajo también es definido por lo mismos adolescentes como desorden cuando se rebasan ciertos límites, pero este sentido será revisado como parte de la *Secundaria como Espacio de Desorden*, dentro de este mismo apartado.

<sup>75</sup> Un análisis más detallado, o con una perspectiva analítica un poco distinta, nos permitiría apreciar con mayor claridad diferencias genéricas en los significados y formas que adquiere el relajo entre los adolescentes en las escuelas, tal como lo hace en su investigación Claudia Saucedo (1998).

constante la problemática social que envuelve a los adolescentes, los conflictos que generan sus relaciones y la incertidumbre de su porvenir.

Es esto, en particular, lo que hace que las jóvenes generaciones sean tan atractivas: impregnadas de la inquietud hedonista de gozar el momento presente y, al mismo tiempo, capaces de generosidades, de sorprendentes formas de solidaridad, de altruismos innegables (Maffesoli, 2004b: 208-209).

Dentro de las escuelas es posible encontrar muestras del apoyo y solidaridad entre los adolescentes que rompen con la imagen de los adolescentes que sólo gozan el momento sin preocupaciones, y que permite apreciar que lo lúdico-afectivo como significado no se construye borrando todo contacto con la realidad, la cual a veces puede ser muy dura.

*...por ejemplo tengo una amiga, bueno "X" nombre sí, este, que tiende mucho a tener peleas con sus padres, yo la trato de ayudar porque sería injusto que como amigo no le diga nada (Ever, 14 años, esc. 3, 3°, 18/11/05).*

*...me han ayudado en épocas depresivas. Sí, me han ayudado cuando estoy muy depre, me han motivado, ayudado (Maribel, 14 años, esc. 1, 3°, 24/10/05).*

*Porque, bueno yo tuve un problema y me quería suicidar, hace algunas semanas, estaba muy desesperada así, y pues, se mete en mi cabeza, y los chavos de mi salón se enojaron conmigo: ¿por qué haces eso? No Eva piensa bien y así. Luego, no, que me quiero ir de mi casa y hablaron conmigo, trataron de apoyarme, (Eva, 14 años, esc. 2, 3°, 12/10/05).*

En esta dimensión afectiva lúdica de la escuela secundaria, hay que considerar además los noviazgos y en general las relaciones afectivas entre hombres y mujeres, que de igual forma se han modificado como resultado de nuevos

procesos culturales y que también se transforman en el transcurso de los años en la secundaria como influencia de una sexualidad que se está resignificando.

*...ya en tercero tienen relaciones más estables, porque en primero no, dicen sí, sí quiero ser el novio de fulanita, pero en realidad no tienen nada, pero ya en tercero ellos ya tienen relaciones más duraderas, más físicas, claro que cambian y muchísimo pero para bien, maduran. (Profa. Ximena, esc. 3, 16/12/05)*

*Sí, por ejemplo en primero de secundaria todavía los niños con las niñas están muy tranquilos, más bien a veces son invadidos por los de segundo o los de tercero, tanto los niños como las niñas, pero ya en tercero se ve un incremento en la atracción sexual y empiezas a ver un mayor número de parejitas (Prof. Fernando, esc. 2, 16/11/05).*

Esta invasión, que el profesor Fernando comenta, no es exclusiva de esta escuela. En las tres escuelas consideradas en nuestra muestra se observó el mismo fenómeno: tanto mujeres como hombres del tercer grado cada vez más buscan establecer relaciones afectivas con los chicos de grados precedentes, pero también ocurre lo inverso, hombres y mujeres de estos grados buscan en los grados más adelantados a sus parejas.

*Aquí es muy curioso las niñas de primero andan con los niños de tercero, y los niñas de tercero andan con los niños de primero (Profra. María del Pilar, esc. 1, 7/11/05).*

*Lo fuerte también aquí es que ya buscan una pareja entre los jovencitos de segundo o de tercero, ya no nada más sus compañeritos de primero. Sí es muy fuerte la inquietud hasta de reconocimiento de ellos mismos, la niña de primero con el niño de tercero y lo que he ubicado a últimas fechas es que la niña de tercero que busca al niño de primero (Profra. Lourdes, esc. 3, 16/12/05).*

Está relación afectiva y la atracción sexual entre hombres y mujeres constituye también una parte importante en la vida adolescente de los alumnos de secundaria, como parte de esa resignificación de las relaciones con los otros y de la sexualidad en un contexto que facilita esta experimentación de nuevas relaciones.

*...están también en búsqueda del amor, que para ellos lo idealizan muchísimo, yo cuando los veo llorando y sufriendo digo, no, por supuesto que es auténtico, están sufriendo en serio; ellos están sintiendo que se les va a acabar la vida, aunque después uno cuando pasa el tiempo se da cuenta que no era nada (Profra. Ximena, esc. 3, 16/12/05).*

La escuela como espacio afectivo-lúdico se encuentra en estrecha relación con otros significados que los adolescentes han construido de las escuelas secundarias, como son el de constituir un espacio de libertad y de escape.

## **LA SECUNDARIA COMO ESPACIO DE LIBERTAD Y ESCAPE.**

Por contradictorio que parezca, las escuelas secundarias constituyen para algunos adolescentes, principalmente para las mujeres,<sup>76</sup> espacios de libertad, donde es posible ser como se desea ser, como se quiere ser, un lugar donde se puede actuar y expresarse de manera distinta de como se hace en casa con los miembros de la familia, porque como nos recuerda Ever; *lo que no eres allá eres aquí.*

*En la escuela porque tengo un poquito más de libertad, tengo más personas a quien tratar, y en mi casa no porque, de por sí son muy exigentes en mi casa, son muy apretados, a mí me gustaría un poco más de libertad (Maribel, 14 años, esc. 1, 3°, 24/10/05).*

---

<sup>76</sup> Las mujeres expresan en mayor cantidad que los hombres que es la escuela el lugar donde se sienten con mayor libertad de ser como se quiere ser o desea ser, y no en la casa o en la calle.

*Sí, uno tiene que saber que lo que no dijo en su casa lo dice aquí y, yo digo cosas aquí que en mi casa no las digo, por el simple hecho de las figuras que tienes en la familia y las figuras que tienes aquí, en la escuela son como más amigables y allá son diferentes (Ever, 14 años, esc. 3, 3°, 18/11/05).*

Es común el empleo de groserías en pasillos, fuera de la escuela, patios y aún en las aulas, como formas de expresión y comunicación entre los alumnos de secundaria, expresiones entre iguales que no se emplean tan abiertamente dentro de sus familias o en sus relaciones con los adultos. Dentro de ello, es posible apreciar diferencias entre hombres y mujeres al respecto, como lo es por ejemplo, el empleo de expresiones que aluden a cuestiones sexuales entre los hombres, como también lo reporta Saucedo (1998; 2005), sin embargo, esto parece estar dejando de ser exclusivo de ellos, además de que el empleo de groserías en la comunicación entre hombres y mujeres, y entre las mismas mujeres en las escuelas cada vez es más común.

*Los hombres y las mujeres en las últimas generaciones son más parecidos. Se hablan de groserías entre ellas; entre ellos y ellas, cuando se dirigen a ellos y viceversa (Prof. Alberto, esc. 3, 16/12/05).*

*Por ejemplo entre ellos se dicen güey y esto es muy normal, la mujer con la mujer, el hombre con el hombre y el hombre con la mujer... Se han rebasado los límites del respeto, ya muy fácilmente se llevan de majaderías, de vulgaridades y llegan hasta el manoseo, el problema es que no hay inconformidad por parte de ellos, lo ven como normal, y ahí está el peligro (Prof. Fernando, esc. 2, 16/11/05).*

A decir de los profesores, y de algunos alumnos entrevistados, *ahora las mujeres son más llevadas con los hombres*, pero estas conductas y expresiones parecidas entre hombres y mujeres, pueden contener significados

distintos. Lo que para los adolescentes son simples juegos para algunas mujeres significan agresiones (Martínez y Quiroz, 2005), o éstas imponen límites a través de lo que pueden aceptar como parte del respeto, o mientras para los hombres, *llevarse es un estilo de relación a través del cual se afianzan rasgos de la masculinidad constantemente ejercitada, para las mujeres es también una forma de relacionarse y lograr mayor cercanía amistosa con los varones* (Saucedo, 1998: 100).

Este *llevarse* también puede ser un aspecto visible, de esa ruptura de patrones tradicionales, de esa libertad e igualdad buscada y reclamada por parte de las mujeres y que encuentran en las escuelas secundarias un espacio de expresión, pero que a veces es llevada al extremo como parte de los límites que se están explorando. Alumnos y alumnas daban cuenta de algunas mujeres que buscan varias relaciones a la vez, como muchos de los hombres, en las cuales la exploración de los cuerpos y el escarceo sexual es permitido.

*... por ejemplo hay niños que agarran todas las partes de su cuerpo y las niñas no les dicen nada, y así, los niños nada más las buscan para eso, porque hay una niña allá en el salón que nada más la buscan para eso... Ella según lo ve muy normal, ella dice, que estando en la secundaria ella puede hacer lo que quiera* (Laura, 12 años, esc. 3, 1°, 25/11/05).

Los adolescentes que muestran esa distancia y/o rompimiento con su socialización van construyendo espacios de autonomía y de libertad para tomar ciertas decisiones al interior de las instituciones en las que participan, algunas de las cuales producen enfrentamientos con los demás miembros, con las normas y con visiones tradicionales que imperan en ellas.

La escuela es un lugar donde los alumnos y alumnas mediante las relaciones de noviazgo construyen significados diferentes sobre los límites y las formas de las mismas dependiendo del género de pertenencia. En algunos casos las niñas construyen significados que tienden a romper con ciertos patrones tradicionales, logrando con ello la posibilidad de emancipación y defensa de sus derechos (Martínez y Quiroz, 2005: 7).

El cuerpo reclamado como territorio propio por los adolescentes, además de ser portador de un *look*, es el vehículo, en algunos casos, para ejercer una sexualidad de manera más libre. En ello, el rol femenino ha experimentado una gran transformación en el inicio y desarrollo de las relaciones sexuales; se ha pasado de un papel pasivo, a uno, cada vez más activo (Welti, 2003).

En las escuelas secundarias se encuentran amistades, noviazgos, confidentes y apoyo moral. Dice el profesor Efraín: *los muchachos encuentran aquí un ambiente..., como de liberación entre iguales*. Agrega el profesor Arturo: *la confianza que no tienen con sus padres a veces lo encuentran con sus compañeros y compañeras en el salón*, pero en ocasiones también con profesores y demás miembros del personal escolar.<sup>77</sup>

El esparcimiento y la libertad que se encuentran en las escuelas, a veces también representan un escape, un desahogo y un *relax* a situaciones que viven los adolescentes fuera de ellas. Aunque las adolescentes tienden a conversar más sobre sus problemas personales y familiares que los adolescentes, las escuelas constituyen para algunos de ellos la posibilidad de poner un paréntesis en la situación familiar conflictiva que pueden tener, en las

---

<sup>77</sup> A través de las entrevistas y observaciones pudimos apreciar a estudiantes que se acercan a contar sus problemas y preocupaciones a prefectos, docentes, trabajadores sociales, orientadores, personal de mantenimiento y secretarías.

exigencias y requerimientos familiares y laborales, además en el abandono en el que se puedan encontrar.

*Es la diversión, el distraerse, muchas veces olvidarse del medio familiar, ya que en ocasiones es muy dura la situación para muchos de ellos, es un problema, pero buscan no afligirse, no complicarse la existencia; a ver si cumplo con la tarea de matemáticas, de español, de hecho es lo de menos..., o sea, son otros intereses ajenos a lo que es su formación (Prof. Efraín, esc. 2, 13/12/05).*

*Muchos de los niños de aquí trabajan en la mañana, en Jamaica, en los puestos de periódicos de sus papás, en negocios ambulantes, algunos tienen una tienda y van con sus papás, otros tienen talleres y van con el papá al taller, y en el espacio que tienen trabajan y estudian, ellos están tomando eso como una posible excusa o su realidad es tan fuerte que la escuela pasa a segundo término, o es el espacio del descanso; a veces veo la secundaria como el espacio de descanso del trabajo o del compromiso que tienen en su casa (Profra. María del Pilar, esc. 1, 7/11/05).*

Los significados que adquieren las escuelas secundarias para los adolescentes que acuden a ellas, distintos a los que las relacionan como espacios de preparación y formación, son visualizados por las instituciones, pero se ignoran, se desprecian, combaten y excluyen, como parte de las realidades adolescentes que no tienen cabida en las escuelas, o por lo menos no se sabe que hacer con ellas.

*Bueno yo te voy a decir, hay un alumno de un grupo, no estaba trabajando nada, no estaba haciendo nada, era un niño que estaba nada más ahí sentado, terminó muy mal, presentó extraordinarios, terminó pasando con seis algunos y algunos con siete y está este año de nuevo aquí, y este año le leí la cartilla casi a principio de año, y después lo veía apático, completamente apático y le digo: "otra vez sigues en lo mismo", y me dice: "lo que pasa que usted no sabe lo*



*que hago cuando salgo de aquí de la escuela”, le digo: “no me interesa, me interesa lo que haces aquí, porque lo que tu hagas allá afuera es tu problema, mi problema es lo que tu haces aquí, estás entendiendo o no nos estamos entendiendo, si tanta responsabilidad le das a lo que haces fuera de la escuela, en el trabajo o quien sabe que harás, la misma responsabilidad la tienes aquí, porque aquí estás ocho horas y en tu trabajo de la noche no creo que estés ocho horas”, y como que se quedó callado, se me quedó viendo y me dice: “creo que tienes razón”. Es un niño que no se, te puedo mostrar sus calificaciones, al cual jalándole así entendió (Profra. María del Pilar, esc. 1, 7/11/05).*

No todos los alumnos responden de manera positiva, como lo hizo el estudiante al que hace referencia la Profesora María del Pilar, muchas veces no hay seguimiento de los alumnos con problemas, no se atina a encontrar la forma apropiada de tratarlos, se les excluye y son considerados ellos mismos un *problema*,<sup>78</sup> y las decisiones que van tomando los adolescentes como parte de los espacios de autonomía y libertad conquistados pueden ser vistos como un atentado a la disciplina y salud de la institución.

En esta relación compleja y contradictoria que establecen los adolescentes con las escuelas secundarias, los espacios de libertad y autonomía que se construyen en medio de las instituciones reglamentadas, son producto de un enfrenamiento velado o abierto con unas escuelas secundarias donde *nada es permitido*.

## **LA SECUNDARIA COMO ESPACIO DE CONTROL E INJUSTICIA.**

En las entrevistas realizadas a los alumnos una y otra vez surge la visión de una escuela secundaria como un espacio de controles excesivos sobre su

---

<sup>78</sup> Claudia Saucedo (2005), analiza las prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en las escuelas secundarias.

conducta, donde el diálogo y los espacios de expresión son limitados, donde se debe acatar y obedecer las indicaciones con pocas explicaciones de por medio, aunque los adolescentes cada vez están menos dispuestos a hacerlo, multiplicándose las formas de resistencia y muestras de inconformidad con una institución cuya función educativa gira en torno a ellos, pero que suele no escuchar lo que tienen que decir al respecto.

*...lo que me desagrada es a lo mejor, que son muy estrictos en algunas cosas insignificantes como traer unos tenis como éstos (Raúl, 16 años, esc. 2, 3°, 12/10/05).*

*Pues que no te dejan hacer lo que tú haces, es lo que no me agrada. No te dejan ser tú misma (Adriana, 13 años, esc. 2, 2°, 12/10/05).*

*... algunos maestros son muy estrictos (Beatriz, 12 años, esc. 1, 24/10/05).*

*Que ya no se pusieran tan estrictos, que no puedes traer cuernitos, ni anillos, ni pulseras (Luisa, 14 años, esc. 2, 3°, 25/10/05).*

*Lo que no me gusta es que no te dejan jugar fútbol, y no te dejan traer el pelo largo (Adrián, 14 años, esc. 3, 3° 11/11/05).*

*- ¿Cómo sería una escuela en la que estuvieras más a gusto? - En la que nos dejaran expresar más (Berenice, 14 años, esc. 3, 3°, 14/10/05).*

*... parece reclusorio en vez de escuela (Pamela, 13 años, esc. 1, 2°, 17/10/05).*

*Me gustaría una escuela con mayores recesos y mayor libertad (Julissa, 12 años, es. 1, 2°, 17/10/05).*

Hemos venido mencionando que a pesar de las prohibiciones y los mecanismos disciplinarios y de control, los adolescentes se las ingenian para evadir las normas que les son impuestas, para flexibilizarlas o negociarlas.

*Según el reglamento está prohibido pero algunas reglas no se obedecen, o sea, un dicho de aquí de la escuela que ya hicimos aquí nosotros es: "las reglas se hicieron para romperse", nosotros decimos así como que ah esa regla, pues no hay problema, sólo las que podemos hacer y las que no, no, como tener novio dentro de la escuela, si te cacha un maestro te dice qué onda, y pues ya te lo pasa (Elizabeth, 14 años, esc. 1, 3°, 11/10/05).*

Por su parte, los profesores justifican, también de manera repetida, que la escuela secundaria es formativa, que la *disciplina es un mal necesario*, que es un medio justificado por su fin, que es la formación hábitos, a través de lo cual la conducta de los adolescentes pueden y deben ser moldeadas, aunque se tenga poca claridad sobre el tipo de joven que se quiere formar, sólo se atina a decir que, *los hábitos le serán útiles para el futuro, para cuando ingrese a otros niveles educativos*, o como lo dice el profesor Efraín: *la educación secundaria, es donde ellos van a tener la oportunidad de hacerse de buenos hábitos, porque ya en preparatoria ya va a ser bajo su responsabilidad.*

*Lo que pasa es que la escuela secundaria es un nivel eminentemente formativo, ya después vendrán otros niveles en la escuela en los que tienen mayor libertad. Si no se les forman hábitos, como el de leer, estudiar, preocuparse por sus clases al llegar al siguiente nivel van al fracaso total (Prof. Fernando, esc. 2, 16/11/05).*

Este *ahora o nunca* ha llevado a convertir a la disciplina escolar en un fin en sí mismo en las escuelas secundarias, disciplina que en la práctica es reducida al control sobre el comportamiento de los alumnos dentro de los márgenes normativos y que visualiza a los adolescentes como menores de edad subordinados a los adultos (maestros y directivos), quienes deciden por ellos

sobre los conocimientos y las normas pertinentes para su formación, porque los adolescentes *no son totalmente responsables de sus actos*.

Así, las escuelas como instituciones que *vigilan y castigan* (Foucault, 2002),<sup>79</sup> en su afán disciplinario se han olvidado de que los adolescentes hoy reclaman ser escuchados, que se les tome en cuenta y relaciones más democráticas. Dice el profesor Javier: *¿qué es lo que hacemos?, cállate, siéntate, guarda silencio, haces algo, vete a orientación, no hay la voluntad de entender por qué esa actitud*. Voces docentes críticas como la anterior, son pocas, pero también se oyen en las escuelas secundarias, las cuales se suman a las de los alumnos que cada día cuestionan más el accionar de las instituciones educativas.

*Nos cuestionan; a la autoridad, a los maestros, sin llegar a casos extremos de una cuestión muy agresiva, pero sí creo que, todos en mayor o menor medida somos sometidos a ese cuestionamiento de que ¿para qué? la escuela y los maestros* (Prof. Efraín, esc. 2, 13/12/05).

La aplicación normativa y de los dispositivos de disciplinamiento trae consigo, en ocasiones, prácticas percibidas como injustas por los alumnos, Carlos dice que de la escuela le desagrada, *que no sean justos, que nos regañen a todos cuando no tenemos la culpa*. Injusticias que se acompañan, también a veces, de maltrato verbal, ante la imposibilidad de mantener el orden y el control de los estudiantes, los cuales se quejan de *los gritos de los prefectos y profesores* y del *carácter* de algunos de ellos, porque como dice Armando: *no sólo porque nos griten vamos a aprender, sino en la forma en que nos enseñan*.

---

<sup>79</sup> En la escuela 3 como parte de estos mecanismos de vigilancia han instalado cámaras en algunos espacios escolares como pasillos y escaleras, los cuales son monitoreados desde las oficinas administrativas.

En una de las visitas a una de las escuelas unos estudiantes extrajeron una hoja de papel del buzón escolar con un alambre de metal,<sup>80</sup> logré convencerlos para que me la mostraran y la regresaran, en ella había el siguiente mensaje: *El maestro... nos ofende y no explica bien. Por eso reprobé* (Observación, esc. 2, 13/12/05).

La disciplina con sus normas y dispositivos sólo es dirigida a los alumnos y pocas veces alcanza a los profesores, provocando un conflicto en los adolescentes que observan de manera injusta como los miembros del personal escolar no están sometidos a las mismas normas. Los estudiantes cuestionan el cabello largo en algunos miembros del personal escolar, las faldas cortas en profesoras y secretarias, así como algunos de sus peinados, la llegada tarde y la inasistencia de docentes, la portación de teléfonos celulares, pulseras y otros utensilios y las faltas de respeto. Además, pudimos observar a profesores y personal fumando cuando esto está prohibido, y personal dirigiéndose con groserías en presencia de alumnos.

El cuestionamiento que realiza Ever puede ejemplificar lo anterior:

*Otra cosa que no te cae es, la imponencia de reglas que ellos colocan y que ellos mismos no las respetan; te están diciendo: “no tires basura” y ellos son los primeros con sus colillas que tiran, y ellos te dicen: “no tires no se que”, o te dicen “no comas en el salón” y son los primeros que están comiendo, y dices, no que no se podía comer y sólo ustedes. Entonces ahí como que están poniendo unas de que sólo nosotros* (Ever, 14 años, esc. 3, 3°, 18/11/05).

---

<sup>80</sup> El buzón escolar es un medio para que los miembros de la comunidad escolar puedan comunicar sus quejas y sugerencias a las autoridades educativas, y es una caja de madera cerrada con una ranura donde pueden introducirse las hojas de papel que porten los comentarios de los *usuarios*.

No obstante estas contradicciones, la institución reglamentada, disciplinaria, injusta, agrega Ever, e *hipócrita*, encuentra sus defensores entre los mismos alumnos, como Armando, quien dice: *... a mi me gusta que haya exigencia, disciplina, principalmente porque hay cada chamaco*, o como Carolina quien comenta: *algunos chavos piensan que nos regañan porque son mala onda, pero creo que lo hacen porque quieren lo mejor para nosotros*.

En lo anterior es posible apreciar, que no obstante el énfasis que ponen las instituciones educativas en la disciplina, surge la visión de algunos estudiantes, sobre todo de aquellos que aceptan que la escuela es un espacio donde se trabaja en pos de su formación, de una institución que requiere de más controles para garantizar su función educativa.

## **LA SECUNDARIA COMO ESPACIO DE DESORDEN.**

En esta relación compleja y contradictoria que establecen los estudiantes con las escuelas secundarias, emerge una visión contraria a la de las escuelas como espacio de control, pero que a veces está en estrecha relación con ella: la de las secundarias como un espacio de desorden y descontrol, producto, tanto de la poca habilidad que tienen los profesores para mantener la disciplina en las aulas y de ciertas conductas irresponsables de éstos, como de la conducta conflictiva y abusiva de los propios adolescentes; es una visión que no sólo es una crítica y cuestionamiento a la función educativa de las escuelas que hacen los alumnos, sino también una autocrítica a su actuar en ellas.

*...hay maestros que son muy tranquilos y los niños ya no, yo pienso que ya ni les tienen respeto, porque hacen lo que quieren. Luego hay unos niños que se salen del salón y como no se dan cuenta los maestros dicen que hacen lo que quieren. Pero hay otros maestros*

*que son muy exigentes que ni siquiera se paran y se mueven, sí son diferentes* (Laura, 12 años, esc 3, 1°, 25/11/05).

Las escuelas como espacios de desorden, son el producto de la experiencia de los alumnos en las escuelas secundarias y sus expectativas sobre ellas. Los alumnos conciben de cierta manera la eficacia y utilidad de los reglamentos y exigencias institucionales, lo apropiado o no de ciertos ambientes escolares para desarrollar las prácticas educativas. A través de la integración de los adolescentes en ciertos grupos escolares, donde las características personales de los adolescentes y las interrelaciones que se construyen dentro de ellos, van conformando características grupales más o menos afines a los objetivos y prácticas educativas que desarrollan los profesores y las propias instituciones. Así, donde para algunos hay comprensión por parte del profesor, flexibilidad, esparcimiento, libertad y diversión, para otros hay ruido, descontrol e indisciplina.

*Sólo que en una materia, digo que nos pusieran un poquito de atención, siquiera que no nos dejaran hacer tanto ruido aquí. El salón esta hecho un desastre...* (Laura, 12 años, esc 3, 1°, 25/11/05).

Por su parte, los profesores perciben las diferencias grupales, a pesar de la poca disposición que dicen mostrar en general los adolescentes, *instalados en la rebeldía total*, hacia los aprendizajes promovidos por ellos, que además *no les gusta seguir normas*. Hay grupos *más relajientos* que otros, *más difíciles*, en los que la cantidad de *muchachos juguetones, irrespetuosos, bromistas*

*flojos* son mayores, donde ciertos *liderazgos negativos* han contribuido a la constitución de grupos *desastrosos*,<sup>81</sup> donde no se desea entrar.

Este *desorden* que se vive en algunos espacios escolares depende también del profesor, de su metodología empleada para guiar su clase y las estrategias utilizadas, del dominio de su materia, de su forma de ser, de sus propias expectativas en su labor educativa y en los adolescentes, de las formas como se dirigen a ellos, de las reglas que impone, de las normas que se establecen y los acuerdos que logra, de *la empatía* que establece con el grupo y en general de las relaciones que se entablan en el aula.<sup>82</sup> Dos visiones al respecto son las de los profesores Manuel y Efraín.

*Lo que pasa es que, por ejemplo, hay muchos niños que deciden salirse del salón, deciden estar afuera porque ya no soportan a sus propios compañeros. “Hay maestro, mejor me voy a la biblioteca o me quedo aquí porque es un relajo”. Entonces, yo vuelvo a lo mismo están deseosos de cosas nuevas, de que les enseñes a hacer y como en la escuela la mayoría de los adultos, de los maestros no tienen esa formación, o no sienten esa obligación o no ven esa necesidad, los dejan en lo mismo, en vez de ofrecerles cosas nuevas y entonces optan por aburrirse, cansarse (Prof. Manuel, esc. 1, 22/11/05).*

*Aquí varía mucho, hay desde el profesor que se lleva con groserías hasta otro que no permite ningún acercamiento, pero generalmente los alumnos saben con quien pueden tener confianza, con quien pueden abusar, con quien pueden pasarse de la raya..., varía mucho de acuerdo a la personalidad del profesor, pero podemos*

---

<sup>81</sup> También encontramos que hay profesores han podido aprovechar, en algunos casos, el liderazgo de ciertos adolescentes para mantener cierto control durante su clase: ... a veces llega uno y los identifica, y les dices, sabes que, si tú te portas bien y tú controlas esto..., te subo calificación, y efectivamente es de gran ayuda el chavo (Prof. Efraín, esc. 2, 13/12/05).

<sup>82</sup> Etelvina Sandoval (2000b), describe con mayor detenimiento, además de analizar, las relaciones que se establecen en el aula entre profesores y alumnos en varias asignaturas, y donde entran en juego parte de los aspectos aquí mencionados.



*decir que los chicos cuentan con una variedad, sino muy extensa si amplía de ver como se relacionan con los maestros; que se les permite, hasta dónde se les permite, en dónde pueden, en dónde no* (Prof. Efraín, esc. 2, 13/12/05).

Francisco y Ricardo expresan de las siguientes maneras esta forma distinta de ser de los profesores que van modelando las relaciones con los alumnos y los ambientes en el aula.

*Nos llevamos bien, a algunos no les gustan las bromas, hay unos que sí, hay otros con los que no puedes platicar, dicen: “yo no vengo a platicar contigo, ni a conocerte”, así es el de español, “ni a que me cuenten sus penas, nada”* (Francisco, 15 años, esc, 2, 2°, 20/10/05).

*... hay algunos maestros que se enojan luego luego, llegan así a su límite, y hay otros maestros con los que puedes echar relajo y son tranquilos, sí te dicen que no hagas eso pero te lo dicen tranquilos, y hay unos que no, por ejemplo, el maestro que les da a primero de cívica y ética, te andas parando y luego luego te quiere llevar a reportar o así. Él sí les ha llegado a faltar el respeto a muchos de los compañeros del salón* (Ricardo, 13 años, esc, 1, 17/10/05).

Los alumnos comparan sus experiencias en grupos distintos, escuelas distintas y sus relaciones con diferentes profesores, y hacen frente a las exigencias docentes e institucionales de manera diferenciada, además que estas exigencias, decíamos, son vistas igualmente de manera diferenciada, por lo que el desorden es relativo, ocupa algunos espacios físicos y temporales más que otros, pero llega a convertirse en una de las características de las escuelas secundarias que imposibilita o por lo menos obstruye su acción educativa, cuando a veces ese desorden es producto del *rebase* de las escuelas por parte de los adolescentes.

*Sí se hace relajo, pero es porque no encuentran los satisfactores que son necesarios y las habilidades más apropiadas para desahogarlos y para orientarlos, porque te vuelvo a decir, eso requiere de mucha preparación y dedicación, a veces más que preparación, de dedicación del maestro y la mayoría no está dispuesto a darlo, porque siente que las circunstancias lo ahogan y además es una pérdida de tiempo, y no, yo siento que no es así* (Prof. Manuel, esc. 1, 22/11/05).

El *relajo* adquiere otra acepción dentro de las instituciones educativas, no es sólo diversión y fiesta, es también desorden, descontrol e indisciplina, cuando se sobrepasa ciertos límites en las bromas y en los juegos por parte de los alumnos, pero también cuando se permite todo, se tiene poca habilidad para conducir las actividades académicas o se es irresponsable por parte de los profesores. Este relajo como desorden representa para algunos estudiantes algo negativo que debe atacarse, como para Carmen quien comenta: *lo que no me gusta es el desorden en la escuela* y para Carlos, quien ante la pregunta de *¿qué cambiaría de la escuela?*, responde, *creo que la disciplina ¿no?, de que no sean tan latosos*.

Este desorden también, como lo expresa el profesor Manuel, significa para la institución, por lo menos para algunos de sus miembros, la posibilidad de repensar en sus estrategias organizativas y metodológicas ante los adolescentes que hoy son alumnos de las escuelas secundarias.

## **LA SECUNDARIA COMO ESPACIO EDUCATIVO ÚTIL.**

En medio de los cuestionamientos constantes y a veces fuertes a la función educativa de las escuelas secundarias y a las alternativas que pueden ofrecerles éstas a los adolescentes ante un panorama estrecho de oportunidades, en medio del *relajo* (como diversión y como desorden), del

control y la injusticia, es posible aún escuchar voces adolescentes que perciben a las escuelas como espacios de formación, de enseñanza y aprendizaje; que encuentran en ellas una utilidad presente, pero principalmente futura para sus vidas; que visualizan en ellas espacios agradables relacionados no sólo con la relación con otros adolescentes, sino con las prácticas educativas que desarrollan algunos profesores y en algunos momentos la escuela en su conjunto; que reconocen el esfuerzo, la preparación y la dedicación de ciertos docentes, esto no sólo por parte de aquellos alumnos que a decir de los profesores, *saben a que vienen a la escuela*, sino también de los considerados más *latosos*, de los que suelen poner en *jacque* la labor docente y el funcionamiento de las escuelas.

Éste es el caso de David, que cuando solicité entrevistar a estudiantes con características distintas en las escuelas, fue enviado al departamento de orientación a conversar conmigo porque era un alumno *muy latoso*, quien nos comenta:

*A mí me gusta como enseñan los maestros aunque soy un poco flojo. Sí me gusta como enseñan, pero yo digo, como dicen también los adultos, ellos enseñan bien pero si ustedes no quieren aprender, no van a aprender. Yo digo que no aprenden porque no ponen atención, bueno desde mi punto de vista sí enseñan bien* (David, 14 años, esc. 3, 3°, 25/11/05).

A la voz de David se suman otras más, algunas de las cuales a pesar de encontrar poca relación de las asignaturas con los intereses, preocupaciones y problemas que viven los adolescentes más allá de la escuela, encuentran en las escuelas secundarias utilidad *para ser alguien en la vida*, voces que a veces cuestionan los métodos y estrategias pero no los objetivos, al menos los

que ellos visualizan como los propósitos que debe cumplir la educación secundaria.

*Yo creo que sí es importante porque sales adelante (Julissa, 13 años, esc. 1, 2°, 17/10/05).*

*Los maestros de aquí sí son buenos, tienen una forma de enseñar que no se te hace pesada la clase (Joaquín, 15 años, esc. 1, 3°, 24/10/05).*

*Sí, porque además las personas que están aquí, están con el propósito de enseñarnos, a cultivarnos, y a mí me interesa mucho que esté estudiando, como lo decía, me gustaría ser escritor, me gustaría obtener lo que quiero por medio de mis conocimientos (Armando, 12 años, esc. 3, 1°, 14/10/05).*

*Todas las materias son muy interesantes, pero hay unas que si te distraes ya no les entiendes y se te hacen difíciles (Elizabeth, 14 años, esc. 1, 3°, 14/10/05).*

*La maestra que más me cae bien es la de química y luego la de español, porque tengo todo y porque sí le entiendo a sus clases (Ana, 14 años, esc. 2, 2°, 20/10/05).*

*Me gusta mucho el ambiente, porque aquí te exigen y cuando vas bien te dicen: “te hice participar pero sigue participando, no dejes de participar”, motiva a los que no saben y todo eso (Adrián 14 años, esc. 3, 3°, 11/11/05).*

*... quiero estudiar para sacar a mi familia adelante... me gusta los maestros que enseñan bien (Alberto, 13 años, esc. 3, 1°, 21/10/05).*

*...sí no vengo a la escuela no voy a ser nadie (Ángel, 13 años, esc. 3, 2°, 28/10/05).*

Los sentidos que construyen algunos adolescentes alrededor de la función educativa de las escuelas secundarias, permite que las representaciones que asocian a las escuelas con espacios donde se educa, se forma y se ofrecen

herramientas para hacer frente a las futuras exigencias escolares y sociales, con espacios desde donde se aporta para el cumplimiento de los proyectos de vida, con espacios donde se ofrecen oportunidades de movilidad y ascenso social, aunque borrosas estén aún presentes.

La utilidad de la escuela, en este sentido, no está completa si no se concluye con la educación secundaria; sino se obtiene el certificado que permita abrir nuevas puertas en el mundo laboral o escolar y que constituya una respuesta más o menos favorable a las exigencias familiares que enfrentan los adolescentes.

*Bueno no, sí me preocupa en parte porque ya es el último año escolar y quiero tener un buen promedio en el certificado y también sacar una buena calificación en el examen de ingreso (Berenice, 14 años, esc. 3, 3°, 14/10/05).*

*...y me pongo a pensar que es el último año y tengo que salir. Si quiero quedarme en una buena escuela tengo que echarle ganas. Se puede echar relajo y estudiar (Carolina, 14 años, esc. 3, 3°, 11/11/05).*

Los estudiantes de tercer grado tienen en la mente egresar de la secundaria; *echarle ganas para sacar el certificado*, por lo que afinan sus estrategias de sobrevivencia con miras a aprobar las asignaturas que cursan, teniendo en mente más que los aprendizajes que adquirirán, las calificaciones que obtendrán y que puedan colocarlos del otro lado, es decir, se busca salir librados de la educación secundaria.<sup>83</sup> Así, la utilidad de la secundaria, por

---

<sup>83</sup> Sobre las formas como los adolescentes hacen frente a las prácticas educativas en las escuelas secundarias y los significados que para ellos adquiere la evaluación, dentro de los procesos de *sobrevivencia* que en ellas se desarrollan, se puede consultar a Sandoval (2000b) y Quiroz (1998; 2000).

muchos alumnos, se sintetiza en la obtención del documento que pueda proporcionales las escuelas y que demuestre que se cursó este nivel educativo.

*... a ellos aparentemente nada les importa, pero eso es una gran mentira, a ellos les importan mucho las evaluaciones, muchísimo, es una de las cosas que más les importan, no hacen nada para tener una buena evaluación, algunos ¿no?, porque algunos son muy responsables, pero en general, pero sin embargo sí les importa, y les importa mucho, muchísimo, no tener problemas con sus padres, el ser aceptado, tener una buena relación, porque a través de una buena calificación no van a tener problemas, y entonces sí a ellos les preocupa tener una buena evaluación, les preocupa muchísimo, porque a partir de una buena evaluación, pues tienen muchas cosas (Profra. Ximena, esc. 3, 16/12/05).*

Las escuelas secundarias en este contexto se convierten también en espacios de certificación, la cual constituye uno de los componentes importantes de su utilidad. El profesor Manuel resume de la siguiente manera esta visión:

*... la escuela ha perdido su valor formativo, y por consiguiente el valor que prevalece es el de obtener una calificación y ser certificado en sus estudios. Entonces no hay un diálogo genuino, ni un compromiso consigo mismo y con lo que representa esforzarse en obtener un determinado conocimiento, no una calificación sino un conocimiento, y por consiguiente el docente tiene que trabajar el doble. Aquellos que sí están decididos en lograr el aprendizaje se esfuerzan en demasía, pero no logran captar la atención de todos, porque saben que siempre va a ver un resquicio donde no pueda haber tantos reprobados, que es como un valor que se le ha dado al mismo proceso educativo. Ni los maestros, ni la escuela pueden reprobar a tantos, por consiguiente debe haber un resquicio el cual tarde o temprano se debe abrir para que puedan pasar la mayoría de*

*alumnos que no cumplen con los conocimientos necesarios para certificar* (Prof. Manuel, esc. 1, 22/11/05).<sup>84</sup>

Aunque algunos alumnos puedan identificarse con los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza y los objetivos educativos de las escuelas secundarias, parece que para la mayoría esto no es así, y ante la situación de no identificarse plenamente con ellos, de cumplir con las exigencias de los padres, de la necesidad de permanecer en las escuelas si se espera continuar estudiando o trabajar en un futuro, de la posibilidad de encuentro con sus iguales, de construir espacios de autonomía, libertad o escapar de situaciones no agradables fuera de las escuelas, los adolescentes van desarrollando estrategias de sobrevivencia, a la par que aprendizajes, con el detalle de que éstos, no son siempre los esperados por el plan y programas de estudio y por los maestros, en este sentido la secundaria es también un espacio de aprendizaje social.<sup>85</sup>

La escolarización provoca homogenización de espacios, crea contextos para ser adolescentes, facilita un tiempo, unas interrelaciones, unos entornos para ejercer como adolescentes, para aprender a ser adolescentes. Los institutos son espacios y contextos para los procesos de afirmación, confrontación y diferenciación. En ellos se cree y descargan tensiones y entusiasmos de las incomodidades y agobios. En ellos interactúan las adolescencias diversas, los estilos de vida incipientes, las culturas juveniles a las que empiezan a adscribirse (Funes, 2004: 231).

---

<sup>84</sup> Los propios alumnos se han dado cuenta de estos resquicios que comenta el profesor Manuel, algunos de los cuales son conocimientos difundidos como en la escuela 3, donde uno de los alumnos nos informaba que en esa secundaria sólo estaba permitido como máximo reprobador a dos alumnos por materia, mientras otro nos decía que estaba ahí porque en esa escuela nadie reprobaba. Lo anterior fue corroborado por una de las profesoras de la institución. *la indicación es no reprobador a más de dos alumnos* (Observación, esc. 3, 11/11/05).

<sup>85</sup> En el próximo capítulo analizaremos con más detenimiento parte de estos aprendizajes sociales que adquieren los adolescentes en las escuelas secundarias.

Las escuelas secundarias adquieren varios sentidos, para los adolescentes que son alumnos de ellas, algunos de los cuales hemos identificado en este apartado, sentidos, que permiten apreciar una relación compleja y a veces contradictoria con las instituciones educativas; sentidos que ponen al descubierto esos puntos ciegos y de ruptura entre lo institucional y lo individual, pero también los puntos de aproximación y encuentro, ya que la diversidad identitaria de los adolescentes no necesariamente es contradictoria con una visión de éxito escolar, con el gusto y aprecio por los estudios y, la identificación de las escuelas como instituciones que proporcionan bases fundamentales para la formación y para el desenvolvimiento eficaz de los sujetos en futuros contextos escolares, laborales y familiares.

Sentidos que además se interrelacionan con los que poseen los demás miembros de la comunidad escolar para hacer de la secundaria también un cruce de sentidos, lo cual también contribuye a configurar el espacio de vida adolescente que en las escuelas secundarias se construye de manera cotidiana. En esta intercepción de culturas y sentidos, no sólo se expresan las adolescencias con todos sus aspectos socioculturales, también se contribuye a su construcción, por lo que la secundaria construye juventud, al menos algunos tipos de ella.



## ***IDENTIDADES EN RECONSTRUCCIÓN ENTRE LA ADAPTACIÓN Y LA SOBREVIVENCIA***

Las escuelas secundarias como uno de los ámbitos más de actuación de los adolescentes en la sociedad mexicana no representa un paréntesis en su vida cotidiana, su estancia en ella es parte del tejido de tiempos y espacios que la constituyen (Schütz, 2003), aunque ésta adquiriera características particulares moldeadas por la relación específica de los sujetos con las instituciones educativas. Las escuelas secundarias, como escenario que permite la acción en el terreno de la experimentación y la socialización, en el cual se gestan identificaciones y actitudes con las que los adolescentes tratan de afirmarse como diferentes (Merino, 2001), no sólo es un escenario donde se despliegan las identidades adolescentes, constituye un espacio que dota de elementos y oportunidades para su construcción y reconstrucción en un momento en el que el sujeto está viviendo procesos profundos de redefinición.

La identidad, planteábamos en el primer capítulo, no es una esencia, posee un carácter múltiple y abierto, heterogéneo y complejo, incierto y elaborado, supone simultáneamente un proceso de identificación y un proceso de diferenciación; se va construyendo como producto de las relaciones sociales en las que participa el sujeto; se construye en interacción desnivelada con los otros, los iguales y los diferentes, y como tal es un proceso continuo que da cuenta de múltiples elementos del orden social que se van incorporando como puntos de referencia para el sujeto y se constituye en un medio para la acción. En este sentido, considerando que la identidad se encuentra en un proceso de construcción permanente (aunque haya fases de relativa estabilidad), el sujeto adolescente no está construyendo ni conquistando su identidad, como

tradicionalmente se afirma, sino que está viviendo reelaboraciones profundas, rápidas y constantes, como en ningún otro periodo de la vida.<sup>86</sup>

El sujeto ha entrado en este proceso profundo de redefinición, en muchos casos, antes de ingresar a la educación secundaria, pero nosotros pondremos atención en las transformaciones que se dan en la identidad entre la adaptación a las escuelas secundarias, a sus estructuras y dinámicas distintas a las de las escuelas primarias,<sup>87</sup> y la parte final de los esfuerzos y estrategias que se van desarrollando para lograr egresar de ellas.

Entre la adaptación y la sobrevivencia en las escuelas secundarias, y el mundo social que se está redescubriendo fuera de ellas, en el continuo del mundo intersubjetivo de la vida cotidiana escolar y no escolar y, a partir de la experiencia escolar que relaciona el ser adolescente con una forma de ser estudiante y que contribuye a configurar en las secundarias mundos de vida adolescente, los sujetos van incorporando nuevos elementos a sus acervos biográficos como producto de sus relaciones con los otros, elaborando nuevas y diversas adscripciones identitarias, algunas de las cuales serán efímeras u oscilantes.

La identidad se construye en la tensión entre la auto y la heteropercepción, entre la auto y la heterodefinición. Partiendo del supuesto de que los sujetos, como actores entendidos (Giddens, 1997),<sup>88</sup> poseen la capacidad de reflexionar

---

<sup>86</sup> Ver nota al pie de página número 65.

<sup>87</sup> Los adolescentes entrevistados expresan las diferencias entre las escuelas primarias y las secundarias, así como de ciertas dificultades para adaptarse a ellas. Al respecto Gimeno Sacristán, J (1996), analiza las discontinuidades entre las culturas escolares en el proceso de transición a la educación secundaria.

<sup>88</sup> En el último apartado del primer capítulo, dentro de las coordenadas teórico metodológicas que trazamos, abordamos con mayor detenimiento este punto siguiendo los aportes de autores como Schütz y Giddens, además, a lo largo del presente capítulo hemos basado nuestras explicaciones en la aceptación de la capacidad reflexiva del sujeto como punto de partida para la comprensión de los fenómenos sociales.

sobre su propia experiencia intersubjetiva y expresarla discursivamente, exploramos las autodefiniciones de los alumnos adolescentes de secundaria, a partir de lo que ellos nos dicen, y las heteropercepciones que se construyen en torno a ellos (lo que ellos dicen como son vistos por otros y lo que dicen los otros sobre ellos), como un mecanismo que permita aproximarnos a la comprensión de sus identidades.<sup>89</sup>

Al plantearle a los alumnos de secundaria retiradamente la pregunta, ¿quién eres?,<sup>90</sup> en las respuestas emergen los sujetos, quienes logran expresar atributos de su identidad y diversas adscripciones identitarias en las que se ubican, en las que también se deslizan las heteropercepciones que sobre ellos se construyen tomando una posición al respecto, y que pasan a constituirse como componentes de sus identidades múltiples.

Para el análisis de las formas como los estudiantes de las escuelas secundarias se perciben y definen, hemos elegido cuatro casos por grado, dos mujeres y dos hombres, con la intención de revisar entre los atributos expresados por ellos semejanzas y diferencias, resaltando los dos atributos que los estudiantes manifestaron ser los que de mejor manera los definían al momento de realizar la entrevista. En algunos de los alumnos entrevistados hemos encontrado ciertas dificultades para definirse e identificar atributos que los caracterizan a partir de la interrogante ¿quién eres?, dificultades que Merino (2001), señala como carencias que tiene el sujeto para aplicar el pensamiento

---

<sup>89</sup> Hemos realizado ya un primer acercamiento a las autopercepciones de los alumnos de secundaria y a las heteropercepciones que se construyen en torno a ellos en los apartados anteriores de este capítulo, dentro de la caracterización que hacíamos de las adolescencias que se expresan y construyen en las escuelas secundarias, y dentro del análisis de los sentidos diversos que adquiere la escuela para los adolescentes que son estudiantes de ellas.

<sup>90</sup> Este ejercicio es propuesto por Makowski (1994), para analizar las autopercepciones y las heteropercepciones como polos entre cuya tensión se constituye la identidad. Ver la nota al pie de página número 25, donde se ofrece una explicación más amplia al respecto.

en la reflexión y la autorreflexión,<sup>91</sup> sin embargo, pese a estas dificultades o carencias, los alumnos al responder a las demás preguntas formuladas en la entrevista fueron deslizado rasgos que desde su percepción contribuyen a constituir su ser.

### Primer grado:

<b>Caso A: Beatriz, 12 años, esc. 1</b>	<b>Caso B: Carmen, 12 años, esc. 2</b>
<b>1.- Beatriz</b> <b>2.- Una niña de 12 años</b> 3.- Un poco estudiosa 4.- Un poco juguetona 5.- Deportista 6.- Obediente	<b>1.- Carmen</b> 2.- Una persona 3.- Una alumna de la escuela <b>4.- Yo soy una persona que crece y piensa</b> 5.- Soy hija de mi mamá y de mi papá 6.- Yo soy Carmen
<b>Caso C: Antonio 13 años, esc. 3</b>	<b>Caso D: Armando, 12 años, esc. 3</b>
<b>1.- Soy alguien que no me gusta que me den órdenes, que no quiero hacer.</b> <b>2.- Una persona que trata de vencer sus miedos y lograr sus metas</b> 3.- Alguien capaz de decidir por sí mismo lo que quiere hacer 4.- Una persona con sentimientos 5.- Una persona valiosa para mi familia	<b>1.- Una persona que está en una etapa de la vida que empieza a desarrollar más habilidades y empieza a tener un conocimiento más objetivo sobre la vida.</b> 2.- Soy un adolescente. 3.- Una persona feliz <b>4.- Una persona con respeto, dignidad y educación</b>

Se han mostrado cuatro casos que ejemplifican algunas de las diferencias entre las autodefiniciones que encontramos entre los alumnos de primer

<sup>91</sup> Carmen Merino (2001), quien trabaja desde hace más de una década con el tema de la identidad en adolescentes estudiantes, reporta en una de las investigaciones en la que ha participado, la exploración del auto concepto de estudiantes de secundaria y preparatoria empleando la misma pregunta que nosotros, sólo que formulada en primera persona: ¿quién soy yo?

grado.<sup>92</sup> Después del nombre y de autodefinirse como una persona o un ser humano, los hombres y mujeres de primer grado se definen a sí mismos, más que en los otros grados, como niños,<sup>93</sup> añadiendo a esta autodefinición que se realiza a partir de la edad, la característica de juguetones. Empiezan a aparecer atributos que dan cuenta de los procesos de transformación que están viviendo los sujetos y que los van alejando de la edad infantil, los cuales perfilan la construcción de nuevas adscripciones identitarias basadas en el referente de la edad, como se puede observar en los casos de Carmen y Armando.

En este *yo, sensible y apasionado*, se empieza a manifestar la necesidad de distanciarse de los otros, o por lo menos de algunos otros, para erigirse como *único*, como un *yo mismo*, que persigue sus *metas*, sus *sueños*, o simplemente, *busca conocer la vida*, deseando e intentando romper con la realidad que lo rodea y que en ocasiones lo constriñe, realidad que además se comienza a mirar con otros ojos: *de manera más objetiva*. Aparece una tensión entre *obedecer y desobedecer*, entre *ser tranquilo y ser inquieto*, asoman *enojos*, como parte de los cuestionamientos, distanciamientos y rompimientos que están surgiendo con las instituciones y su socialización, no obstante, el referente de la familia sigue apareciendo con fuerza, ya que ésta añade valía al *ser* a través de los valores que ha inculcado, al hacerlo sentir *especial y feliz*,

---

<sup>92</sup> Se presentan 4 casos de un total de 12 por grado, aunque se eligieron los casos que a nuestro parecer permitían dibujar un panorama por grado, a veces se recurrirá a otros cuando lo requiera el análisis realizado, además que dentro de él también se emplearan algunas de las percepciones que los docentes y demás miembros del personal escolar han construido sobre los estudiantes.

<sup>93</sup> Las mujeres, en varios casos, en los siguientes grados se siguen definiendo como niñas, pero ya al entrar más en detalle marcan su distancia y diferencias con respecto a los *más niños* y expresan *que han madurado*, incluso más que los hombres.

además de la seguridad y apoyo que le está ofreciendo al sujeto en ese momento.

Lo que se es también se constituye por la experiencia escolar desde las instituciones educativas por las que el sujeto ha cursado y en las que se encuentra, provocando que el componente institucional configure una dimensión importante de la identidad de los adolescentes que acuden a las escuelas secundarias. En este sentido, se muestra de manera constante como en los tres grados los sujetos se definen a sí mismos como estudiantes o como alumnos y la acción de estudiar contribuye a constituir y a definir su ser, aunque a veces sea, como lo dicen ellos: sólo *un poco*.

Pero la identidad no se construye en ausencia de alteridad, los *otros* conforman un referente constitutivo de la identidad. Los sujetos al descentrarse perciben como los otros los miran, percepciones que a veces coinciden, a veces no, con las que poseen sobre ellos los otros miembros de la comunidad escolar de las instituciones de educación media básica.

Los alumnos de primer grado, manifiestan que la dimensión de su identidad, o la identidad pensada en el marco de las identidades múltiples (Maffesoli, 2004a), que más les interesa a los profesores y autoridades educativas es la de estudiante, y las exigencias con respecto a las que se solicitan en las escuelas primarias se incrementan; hay más asignaturas, más profesores y más tareas, los profesores son *exigentes* y *estrictos*, el recordatorio de que *ya no están en la primaria*, que se quedó atrás el *tiempo de jugar y de lo que ahora se trata es de estudiar*, surge de manera constante, como una imagen que a pesar de que los adolescentes todos los días se encargan de romper, sigue presente en los docentes como un ideal de alumno que en cierta medida guía las prácticas

educativas dentro de las escuelas secundarias, imagen que borra o ignora otras dimensiones de la identidad de los sujetos.

Al decir de los estudiantes, los profesores al tratarlos, en general,<sup>94</sup> *se dirigen con respeto hacia ellos pero con distancia*. Sobre esto Alberto comenta: *hay distancias. Nosotros tratamos bien a los maestros, ellos nos tratan como alumnos y nos respetan, pero no se llevan con nosotros*. Dentro de este trato como alumnos, los profesores los nombran como *niños, chavos, jóvenes, adolescentes*,<sup>95</sup> *señores, señoritas*, identificadores, algunos de los cuales empiezan a ser distintos a los empleados por los profesores de las escuelas primarias.

Los profesores asignan características a sus alumnos en relación con la etapa de la vida que están viviendo, describiendo como la adolescencia configura formas de ser estudiantes. Desde su perspectiva, los estudiantes adolescentes muchas veces *no tienen claro a que van a la escuela; son rebeldes; sólo les interesa los amigos, divertirse y disfrutar el momento; pocos tienen entre sus prioridades estudiar*. Sin embargo, cuando preguntamos por las diferencias de los alumnos de acuerdo con el grado escolar que están cursando, la mayoría de ellos plantean que los alumnos de primero *son más tranquilos, más infantiles, más juguetones y más obedientes*.

*Sí, sí las hay y muchas. Los niños de primero, son niños todavía con la tutela bien marcada, niñas que les da miedo salirse del reglamento, niños que les da miedo hablar, que les da miedo*

---

<sup>94</sup> En el apartado anterior cuando analizábamos los sentidos que sobre la secundaria construyen los adolescentes, veíamos que algunos de ellos hacen referencia a las faltas de respeto y maltrato que padecen los estudiantes por parte de algunos profesores.

<sup>95</sup> Es poco común que los profesores de secundaria se dirijan hacia los alumnos como adolescentes, pero en espacios de discusión que sobre ellos se abren en algunas asignaturas se habla *de los adolescentes*, o cuando se habla sobre ellos con otros profesores, autoridades y padres de familia.

*expresarse o les da miedo fallar, el día que fallan por primera vez como que vieron que no se les vino el mundo encima y lo vuelven a hacer, y ahí es donde empieza ya la cadenita* (Profra. María del Pilar, esc. 1, 7/11/05).

*Los niños de primer grado todavía llegan acostumbrados a que su profesor sea su niñera, quieren que les resuelvan todos los pormenores de la clase o de las clases* (Prof. Fernando, esc. 2, 16/11/05).

## Segundo grado:

Caso A: Diana, 13 años, esc. 3	Caso B: Alma, 13 años, esc. 3
<b>1.- Una estudiante</b> 2.- Una adolescente 3.- Una amiga 4.- Una hija 5.- Una prima <b>6.- Una responsable</b>	1.- Una persona sensible 2.- Algo distraída <b>3.- Me gusta mucho la música</b> 4.- Una persona a veces reservada 5.- Una persona que no le gusta que la estén molestando a cada rato <b>6.- Soy, cómo se dice, un poco problemática.</b>
Caso C: Carlos, 13 años, esc. 2	Caso D: Ángel, 13 años, esc. 3
1.- Un ser humano 2.- Un niño que progresa <b>3.- Un niño que estudia</b> 4.- Una persona <b>5.- Un niño tranquilo</b> 6.- Un adolescente	1.- Una persona <b>2.- Una persona que busca libertad</b> 3.- Un niño 4.- Alguien que busca un por qué 5.- Un ser humano <b>6.- Un ser humano que lucha por sus derechos.</b>

En los alumnos de segundo al igual que los de primero, el yo se presenta también a través del nombre o de la autodefinición como persona o ser humano, evidenciando al sujeto de la enunciación, sujeto que continúa adscribiéndose a la edad infantil, aunque con menor fuerza, ya que surgen cada vez más la autodefinición adolescente, y con ella atributos que van marcando



diferencia con la edad anterior: *se busca la libertad, se lucha por sus derechos, se es rebelde, divertido, alegre, una persona que le gusta el relajó, despapayoso*, pero también se puede ser *tímido, tranquilo, callado, reservado, respetuoso, amable*. Frente a las imágenes de los adolescentes combativos y festivos, se levantan otras de adolescentes que con sigilo van luchando por espacios de autonomía y libertad, y adolescentes que *buscan un por qué, ser uno mismo, auténticos, sinceros y honestos*.

La música como un referente para la autodefinición comienza a hacerse más visible, se es una persona a quien le *gusta mucho la música*, pero los gustos musicales son en suma heterogéneos, van desde la *música clásica* hasta el *hip-hop*, pasando por el *rock and roll*, el *pop*, el *rock alternativo*, el *ska* y el *punk*, y desde las baladas hasta el *tecno*, pasando por el *reggae*, *la salsa*, *la música grupera* y el *reggaetón*.

Todo el espectro musical que en este momento se visualiza en México parece estar cubierto, pero es difícil encontrar alumnos de secundaria que utilicen los espacios simbólicos específicos que otorgan los distintos géneros musicales para reconocerse, identificarse y adscribirse a ellos,<sup>96</sup> por el contrario, es más común encontrar estudiantes que escuchan distintos géneros musicales y que llegan a afirmar que les gusta todo tipo de música, alumnos que incorporan a la construcción de su imagen elementos culturales relacionados con algún género musical o varios, pero en realidad la música que más les agrada es otra. Mencionan al respecto Urteaga y Feixa (2005), que los nuevos estilos juveniles en las grandes ciudades tienden a volver *confusos* sus fuentes, simbología,

---

<sup>96</sup> Ejemplos de análisis que se realizan en torno a los géneros musicales y como éstos adscriben identidades, son los trabajos de Reguillo (2000b), Urteaga (2002) y el de Urteaga y Feixa (2005).

límites y prácticas de adscripción, además de que los consumos culturales se emplean como elementos importantes para la construcción de una imagen, parte visible de la identidad, pero siempre resignificándolos a partir de lo local, de la integración a ciertas grupalidades y de ciertas condiciones socioeconómicas.

Por otro lado, la familia que en primer grado representa un referente fuerte para *ser*, también parece perder fuerza, aunque sigue presente y las posiciones que se ocupa dentro de ella siguen constituyendo polos de identificación, de este modo se puede ser hijo, hermano, primo. Pero al mismo tiempo aparece como un componente importante de la identidad la relación con los iguales; ahora también se es amigo.

El componente institucional sigue presente; alumno y estudiante, son identificadores que permanecen, pero el sujeto toma ahora una posición frente a las percepciones que los otros (profesores y padres) tienen con respecto a la actividad que realizan los adolescentes como estudiantes. Se pueden aceptar como en el caso de Alma, quien dice: *soy, cómo se dice, un poco problemática*, es decir, en algún momento los adolescentes pueden identificarse con un aspecto negativo de su identidad (Merino, 2001), pero también se pueden rechazar y resistir insistiendo en que se es *responsable*,<sup>97</sup> a pesar de lo que los otros crean o digan.

El respeto de los profesores, del que hacían referencia los alumnos de primero, sigue presente, Ricardo dice: *nos deben tratar bien, porque obviamente no nos pueden faltar al respeto*, pero esta certidumbre, que se adquiere también del

---

<sup>97</sup> Sobre las formas de rechazo que realizan los alumnos de secundaria a los posicionamientos de la identidad elaborados por sus profesores ver también Claudia Saucedo (2005).

conocimiento mayor que se tiene en segundo sobre el accionar en las escuelas secundarias por parte de los adolescentes, permite disminuir las distancias, o por lo menos distinguir, con mayor claridad con que profesores se puede actuar de cierta manera y con cuales otros no.

*Al principio, en primero, les teníamos miedo. No, con éste hay que tener cuidado y cositas así, pero ahora que los conocemos ya es otra cosa* (Jesús, 14 años, esc. 1, 2°, 17/10/05).

*Nos llevamos bien con los maestros, a algunos no les gustan las bromas, hay unos que sí, hay otros con los que no puedes platicar: “Yo no vengo a platicar contigo, ni a conocerte”* (Francisco, 15 años, esc. 2, 2°, 20/10/05).

*Depende de los maestros, porque sí algunos son muy exigentes o algo así, otros son muy respetuosos. Algunos son buena onda* (Diana, 13 años, esc. 3, 2°, 21/10/05).

En la percepción de los profesores los estudiantes de segundo grado tienen un conocimiento mayor del *sistema*; *ya se adaptaron y; caen en confianza*, lo cual se refleja de manera negativa en las respuestas que dan a sus actividades académicas; *están menos dispuestos a trabajar, son más inquietos, más rebeldes y más difíciles de controlar*.

*Los muchachos de segundo ya se dieron cuenta que hay ciertas situaciones manejables. En segundo año es cuando aquí en la escuela las calificaciones bajan, porque ya empiezan a ver ciertas características en los jóvenes, de lo hago mañana, si no lo presento no hay problema me apuro en el examen, si no lo entrego ya me repongo en el siguiente bimestre, ya empiezan a conocer como se manejan las calificaciones, las evaluaciones, es cuando los papás vienen más seguido; es cuando los maestros llamamos más seguido a los papás, porque es donde tenemos ese golpe bajo* (Profra. María del Pilar, esc. 1, 7/11/05).

**Tercer grado:**

<b>Caso A: Elizabeth, 14 años, esc. 1</b>	<b>Caso B: Eva, 14 años, esc. 2</b>
1.- Soy una niña <b>2.- Estudiante</b> <b>3.- Soy una niña única</b> 4.- Confiable 5.- Sincera 6.- Soy muy mil caras	1.- ¿Quién soy?... Una persona. 2.- Un ser humano que piensa <b>3.- Alguien en la que pueden confiar para todo</b> <b>4.- Una mala hija</b> 5.- Una chava honesta 6.- Una persona muy sentimental
<b>Caso C: Adrián, 14 años, esc. 3</b>	<b>Caso D: Raúl, 16 años, esc. 2</b>
<b>1.- Soy un joven que le echa ganas.</b> 2.- Deportista <b>3.- Un poco racista, en asuntos que no me gusta de la gente</b> 4.- Cuando me enojo soy muy negativo, cuando estoy feliz me gusta divertirme 5.- Un chavo que aconseja a sus amigos 6.- Un chavo cariñoso. Si es un amigo lo quiero como amigo, si es una niña puede haber una atracción, pero también puede ser amiga. 7.- Soy un poco flojo en algunas cosas de la escuela	<b>1.- Una persona que me gusta pensar mucho y analizarme</b> 2.- Soy un joven <b>3.- Soy alguien que me siento especial</b> 4.- Alguien importante para mi

El yo se identifica nuevamente con el nombre personal y se define como en los otros dos grados como ser humano y persona, pero cada vez más se agregan atributos que se relacionan con la capacidad de *pensar, analizar, razonar y discernir*, capacidad reflexiva que alcanza al propio yo como objeto de sus análisis. De este modo, se visualizan aspectos positivos como ser *inteligente, abusado, honesto y sincero* entre otros, pero de igual modo se reconocen

atributos negativos, como el ser *enojón*, *celoso*, *payaso*, *grosero*, *caprichoso*, *chismoso*, *voluble* y *racista*. Se visualiza al ser de forma más amplia, como parte de una identidad que se hace más compleja, dentro de la cual los estados de ánimo también modelan al yo de manera temporal: *cuando me enojo soy muy negativo*, *cuando estoy feliz me gusta divertirme*. El sujeto va adquiriendo una capacidad mayor de abstracción, comprensión, crítica y reflexividad.

Cuando el adolescente aprende y ejercita la capacidad de elaborar hipótesis y “teorías” para explicarse la realidad, su pensamiento se torna más flexible y versátil; puede tratar un problema de varias maneras y desde distintas perspectivas; paulatinamente puede entender los puntos de vista de los demás. Una vez que ha avanzado en una dirección puede emplear los recursos para desandar el camino y volver al punto de origen. Esto tiene repercusiones en varias áreas de la vida porque la creciente capacidad de abstracción se aplica a reflexionar sobre sí mismo y sobre el mundo cotidiano, el inmediato y familiar, el mediato de su sociedad, de su nación, en el universo (Merino, 1993: 45).

Este ser que *piensa y siente*, lucha de manera cotidiana *por lo que quiere*, por *hacer su propia vida*, *por sus metas*, por encontrarse *a sí mismo*; es un ser que vive el presente, aunque a veces sobreviviendo: *¿quién soy?*, *pues, un ser humano que trata de sobrevivir*, dice Berenice. Un ser que no obstante tener en el presente el espacio temporal de actuación más significativo, ha logrado vincular el pasado con éste, pero también el futuro aparece en el horizonte, el cual no se deja de ver, aunque a veces sea complicado hacerlo o éste muestre un panorama no muy claro, por las mismas condiciones que vive en el sujeto en el presente.

- *¿Cómo te visualizas en el futuro?, ¿qué te ves haciendo cuando tengas treinta años?* - *Puede ser que esté trabajando. Primero que nada me voy a dar tiempo para tener familia, hijos, todo ese tipo de cosas; eso ahorita no me interesa. Me visualizo exitoso. -¿Qué sería exitoso?* - *Que consigo lo que quiero, que tenga el conocimiento suficiente para hacer actividades o cosas que quiera, que todo lo que vea y quiera lo tenga* (Armando, 12 años, esc. 3, 1°, 14/10/05).

*¿Cómo te ves cuando tengas treinta años? Ahorita sería muy confuso, porque hay veces que me levanto y no quiero hacer nada, me siento un asco como persona, y a veces me siento muy capaz de hacer las cosas. No me imagino a esa edad* (Raúl, 16 años, esc. 2, 3°, 12/10/05).

*Hay no se. Le puedo decir una cosa y después cambiar. Ahorita a los treinta años me gustaría tener una carrera bien definida y que ya me dejará de valer por mi mamá* (Pamela, 13 años, esc. 1, 2°, 17/10/05).

Este yo va tomando distancia cada vez más con respecto a la edad infantil, pero también con respecto a la adulta, no obstante pueda nombrarse como niño,<sup>98</sup> y ahora se identifica más como *adolescente, chavo, joven*. La relación afectiva con los otros reconocidos como iguales sigue presente, pero parece también incrementarse, siendo un componente importante de la identidad juvenil, se es amigo; un amigo *confiable, que quiere* y que ofrece ayuda, pero también las relaciones afectivas que llegan al noviazgo y a la experimentación sexual con los adolescentes del sexo contrario cobran fuerza.

Algunos adolescentes reconocen además que tratan de influir en los demás y las mujeres, en especial, que se busca atraer al otro a través del coqueteo. Como ejemplo de lo primero tenemos a Ever quien dice: *no me considero un estudiante más de la masa. Trato de influir y cambiar, bueno, cambiarme y*

---

<sup>98</sup> Ver la nota al pie número 93.

*meterme en la mente de las otras personas, y sobre lo segundo, Maribel afirma: soy coqueta, porque me gusta arreglarme, me gusta caminar así, verme bonita en pocas palabras.*

Los ámbitos institucionales en los que participa el adolescente están presentes, como en los estudiantes de los otros grados, como componentes de la identidad, se es *hijo y estudiante*, pero también aquí es posible apreciar la toma de posición frente a las percepciones de las autoridades que los habitan. Así, frente a ellas se puede ser *obediente o latoso, responsable, un poco trabajador o flojo*, se puede ser simplemente un *hijo o hermano*, o como Eva, *una mala hija*. En ocasiones ante la falta de apoyo familiar, se es especial e importante para uno mismo, como ocurre con Raúl,<sup>99</sup> y en la escuela los adolescentes protestan contra conclusiones rápidas: *que los maestros ya no te clasificaran así, eres latosa, eres burra*, como lo expresa Carolina.

En las escuelas, ya con más experiencia en ellas, se refuerza esta cualidad de distinguir a los profesores con los que se pueda actuar de cierta forma o de otra; con los que se tiene confianza, con los que se tienen más libertad, con los que se puede bromear, aunque a veces se den situaciones no muy claras que provocan sobrepasar los límites, al menos para el profesor. Dice Joaquín sobre ello: *luego te hablan así amigables, como que se llevan contigo y de repente como que tú le quieres hacer igual y se enojan, y ya toman su papel de profesor así enojado, y ya cambió.*

En general el trato de los profesores sigue describiéndose como con respeto, pero se acepta más que a veces el de los chicos no es así: *no hay nadie que*

---

<sup>99</sup> Raúl daba cuenta de una situación familiar conflictiva ante la cual había tenido que irse a vivir con su abuela, pero él manifestaba que ello lo había hecho madurar y salir adelante por él mismo.

*nos falte al respeto, al contrario nosotros somos muy groseros con ellos, somos muy irrespetuosos.* Por otro lado, en la percepción de los alumnos de tercer grado se hace más visible la imagen de un profesor incomprensivo, que no logran entender *que ahora ya no es como en sus tiempos*, y que no encuentra la mejor forma de tratar a los adolescentes y los problemas que éstos enfrentan.

Lo alumnos de tercero dicen *ser más maduros , haber crecido, pensar de otra forma, pensar más las cosas* que cuando ingresaron en primero, son *menos niños, menos tontitos, menos tímidos*. Al respecto Dubet y Martuccelli (1998), señalan, que el grado de madurez juega como un signo de distinción personal en el seno del universo escolar.

*Antes cuando íbamos en primero éramos menos maduros, pensábamos las cosas así, que sí, no, no se que.... éramos indecisos... En segundo y ahorita es lo mismo, ya fuimos madurando un poco más, ya nos fuimos interesando más en hombres, hombres por mujeres, en convivir. En tercero ya somos más maduros, pensamos más las cosas, ya no somos niños, bueno seguimos siendo niños, pero niños un poco más creciditos. Es que ya tengo novio* (Maribel, 14 años, esc. 1, 3°, 24/10/05).

Esta idea de alumnos *más maduros* se corresponde con la percepción de algunos profesores, pero otros siguen observando en ellos un trato difícil, *porque se creen los más importantes, siguen desubicados, son conformistas y se conforman con una calificación baja*. Esta preocupación por las calificaciones, aprobatorias no importando que sean éstas bajas, aunque presente en los tres ciclos, se traduce en el tercer grado en una preocupación por concluir la secundaria ahora que se está más cerca de ello, lo que a su vez



logra *tranquilizar* a los alumnos que anhelan su certificado de educación secundaria.

*En tercero ya existe una obligación por parte de ellos por salir adelante, para hacer qué, quien sabe, pero el caso es salir y es cuando en tercero empezamos a ver ciertas características que veíamos en primero, aunque ya en tercero los muchachos trabajan más de manera individual, ya son más participativos de manera individual, ya ellos dan sus puntos de vista, dan sus alternativas, lo que no les gusta lo externan, manejan las cosas diferentes (Profra. María del Pilar, esc. 1, 7/11/05).*

La identidad es el producto de la tensión, a veces conflictiva, entre la autopercepción y las heteropercepciones que se van construyendo en los ámbitos históricamente situados de actuación del sujeto. Son procesos muy complejos que se mueven en espiral, sujetos a avances, retrocesos, estancamientos, desfases, contradicciones y saltos cualitativos, siempre bajo la influencia de diversos sucesos que constituyen la experiencia de los sujetos en la familia, en la escuela y en su cultura (Merino, 2001).

Como de igual forma lo expresa Merino (2001), la construcción de la identidad es, efectivamente una tarea y responsabilidad del yo. La identidad de los sujetos, objetos de esta investigación, entra en un proceso de reconstrucción, que permite incorporar nuevos componentes, o redimensionar los existentes, para identificarse y diferenciarse de los otros. Así, nuevas adscripciones identitarias hacen su aparición, como es el caso de la juvenil y las escuelas secundarias son testigos de una verdadera refundación de la identidad de los sujetos que son sus alumnos, son sólo tres años; un pequeño momento de la vida, pero que coincide temporalmente con los procesos que marcan el inicio de la edad juvenil.

Pero la identidad juvenil convive, diría Maffesoli (2004c), sin esquizofrenia, con una estudiantil, una femenina o masculina, una trabajadora, una nacional, o la que otorga ser miembro de una familia, las que se puedan expresar discursivamente y las que sólo es posible apreciar mediante las prácticas de inclusión y exclusión en las que participa el sujeto, el cual, tiende a aceptar más unas que otras; unas adquieren mayor relevancia en un marco de recomposición continua. Estas identidades múltiples (Maffesoli, 2004a), en realidad representan perspectivas o dimensiones donde se centra la mirada analítica del investigador.

Los sujetos adolescentes se construyen como jóvenes en los diversos y diferentes ámbitos donde participan, y los estudiantes en general, y los de educación secundaria en particular, encuentran en las escuelas espacios diferenciados para esta construcción, de los cuales los adolescentes que no estudian se encuentran excluidos. De este modo las identidades adolescentes o juveniles, conviven con las identidades estudiantiles en los alumnos de educación secundaria, los cuales entre otras identidades o polos de identidad que posee el sujeto, son adolescentes que estudian, o estudiantes adolescentes.

Al respecto según la Encuesta Nacional de Juventud 2000 (ENJ), el 47% de los sujetos entre 12 y 29 años, se identifican como jóvenes, el 20% lo hace como hombre o mujer y en tercer lugar como estudiantes, sólo el 6%. Cuando revisamos estos porcentajes por grupos de edad, tenemos que entre los

adolescentes de 12 a 15 años de edad,<sup>100</sup> el 61% se identifican como jóvenes, el 13% como estudiantes y el 9% como hombres o mujeres.

Finalmente, es en el espacio de vida adolescente en que se constituyen las escuelas secundarias, donde los adolescentes a través de la experiencia escolar, que articula las distintas adolescencias con las formas distintas de ser estudiantes, se van construyendo como sujetos juveniles. Las secundarias observan como los adolescentes se van transformando en sujetos más reflexivos y críticos, los cuales a través de procesos de subjetivación van marcando una distancia con respecto a su socialización.

Hasta el momento hemos visto como las identidades juveniles se hacen presentes en los sujetos que cursan la educación secundaria, a través de analizar al *yo* que representa la base del *nosotros*, por lo que todavía queda pendiente explorar cómo está integrado este *nosotros* e indagar más sobre los mecanismos a través de los cuales la escuela participa en la construcción de estas identidades juveniles.

---

<sup>100</sup> Se consideró este grupo de edad, porque teóricamente corresponde al que pertenecen los adolescentes que están cursando la educación secundaria, por lo que se realizó una recodificación en la base de la ENJ, para calcular estos porcentajes.

## **CAPÍTULO IV**

### **ESCUELA, SOCIALIDAD Y APRENDIZAJES**

*Siempre que pienso en mi mejor amigo  
mi corazón da saltos de alegría...  
Si uno está preocupado,  
el otro viene para ayudar.  
Si uno está sin dinero,  
el otro sabe compartir.  
Si uno está con problemas  
y no consigue resolverlos,  
el otro siempre tiene  
algo bueno que decir*

*(Nidia Guadarrama, Esc. 1, 2005)*

## **SOCIALIDAD Y ESCUELA**

Las escuelas secundarias, no permanecen al margen de los procesos de configuración sociocultural de las identidades juveniles,<sup>101</sup> además de los mecanismos de control y disciplinamiento que ponen en funcionamiento al procurar fijar al sujeto a la sociedad (Foucault, 1980), facilitan tiempos y espacios para ser y aprender a ser adolescente (Funes, 2004). Los adolescentes, que se distancian de su socialización, resisten la homogenización institucional instalando la diversidad en su seno, contribuyendo a la constitución de un espacio caracterizado por intereses distintos que entran en juego, por asimetrías y relaciones de fuerza que se encuentran en pugna.<sup>102</sup>

Las secundarias como espacios de vida adolescente también son espacios de tensión, que forman parte de tensiones más amplias que entre lo político, lo económico y lo social; entre lo cultural y los sujetos se desarrollan. Dentro de ellos la socialidad adquiere un carácter diverso, oscilando entre dos extremos; en un polo se encuentra el aglutinamiento y la homogeneidad, y en el otro la fragmentación, pasando por procesos como la diferenciación, es decir, los adolescentes pueden reconocer la pertenencia a ciertos grupos, pero al mismo

---

<sup>101</sup> Reguillo (2000b), menciona con respecto a las instituciones educativas, que permanecen al margen de los procesos de configuración de las identidades juveniles, pero como hemos venido señalando a lo largo de este trabajo, las instituciones educativas son hoy, espacios importantes (aunque desvalorizados por los investigadores) para la construcción identitaria. Sin embargo, estamos de acuerdo con ella cuando afirma que la institución escolar sigue pensando al "joven" como "ejemplo de libro de texto" con un proceso de desarrollo lineal que debe cubrir ciertas etapas y expresar ciertos comportamientos (Reguillo, 2000b: 61).

<sup>102</sup> Esta idea de un espacio en tensión es cercano al concepto de *campo social* o *campo de fuerzas* de Bourdieu: *Se puede representar así al mundo social en forma de espacio (de varias dimensiones) construido sobre la base de principios de diferenciación o distribución constituidos por el conjunto de las propiedades que actúan en el universo social en cuestión, es decir, las propiedades capaces de conferir a quien posea con fuerza, poder en ese universo. Los agentes o grupos de agentes se definen entonces por sus posiciones relativas en ese espacio...En la medida en que las propiedades retenidas para construir ese espacio son propiedades actuantes, también podemos describirlo como un campo de fuerzas* (Bourdieu, 1990: 281-282).

tiempo, a partir de características que no comparten, marcar cierta distancia de ellos. Entre estos procesos de homogenización, diferenciación y fragmentación, las escuelas secundarias se convierten en espacios de tensión dentro de los cuales los adolescentes construyen diversas comunidades emocionales en las que participan y desde las que también construyen sus identidades.

Desde el polo de la homogenización y el aglutinamiento, las interacciones que se desarrollan entre los muros de las escuelas secundarias, en las que participan los adolescentes, son parte de los procesos sociales por los que se construye y se transforma la identidad juvenil, la cual no solo es individual, sino también colectiva, ya que los adolescentes construyen umbrales simbólicos de adscripción, no estáticos, ni esencialistas, donde se delimita quienes pertenecen y quines quedan excluidos del grupo juvenil (Valenzuela, 1997), lo que permite autoreconocerse como *nosotros*, en contraposición a unos *otros*.

El *nosotros* adolescente es producto de procesos de disputa y negociación con las representaciones dominantes y con las que se conforman desde los propios adolescentes; se construye en oposición al mundo infantil que se abandona y distanciándose del mundo adulto que impone sus normas. De este modo se visualiza un *nosotros* adolescente en desarrollo, en proceso de maduración, *que a veces no piensa las cosas o que las piensa de otro modo, más aventado que los adultos, que le gusta experimentar, un nosotros incomprendido, rebelde y alivianado.*

*Alivianado es que no, bueno sí tenemos problemas, pero no los damos a conocer, que sabemos tomar bien las cosas, las malas noticias, las buenas noticias, casi no nos tomamos las cosas a pecho, pero sí nos perjudica, bueno eso es a lo que yo llamo*

*alivianado. Bueno, eso es alivianado* (Maribel, 14 años, esc. 1, 3°, 24/10/05).

Un *nosotros* adolescente enraizado al mundo social, que oculta detrás de su máscara festiva y lúdica,<sup>103</sup> presiones, problemas e incertidumbres. Problemas que tienen que ver entre otros factores, con los procesos de resignificación por las que atraviesan sus relaciones con los *otros*; con los adultos (padres y profesores), produciendo que éstas adquieran tintes conflictivos ante la incompatibilidad de perspectivas y expectativas que se presentan, pero también tienen que ver con las carencias económicas que se padecen, con las rupturas familiares y afectivas, con la propia escuela y sus exigencias,<sup>104</sup> o con el sin sentido que puede adquirir la vida por momentos; *porque llegaste a la conclusión de que no eres nadie*, llevan a los adolescentes a sentir una carga social, por momentos insoportable: *eso de que ya no soporto, me quiero suicidar, es una forma de decir, no se, quiero cinco segundos sin nadie a mi alrededor*, expresión, que en algunos casos parece buscar por parte de los adolescentes formas de materializarse.<sup>105</sup>

Este *nosotros* adolescente que se levanta frente a los *otros*, por los procesos de disputa y negociación con las representaciones e imaginarios dominantes, puede coincidir con ellos, por eso al igual que en el caso de las identidades personales, los adolescentes como actores colectivos, pueden decir que: *somos flojos y no nos gusta la escuela*, pero también como veíamos, estas

---

<sup>103</sup> Maffesoli (2004b), define a la socialidad como la forma lúdica de la socialización, que caracteriza a las tribus juveniles contemporáneas.

<sup>104</sup> Entre los problemas que más dicen enfrentar los adolescentes están los que se derivan de las relaciones conflictivas con sus padres y/o la incompreensión de éstos, además de los que tienen relación con los estudios.

<sup>105</sup> En la escuela 3 Ever, nos indicaba que es común entre sus compañeros decir *me quiero suicidar*, Maribel de la escuela 1, nos comentaba de la *depre* (depresión), que ha afectado por momentos a ella y a sus compañeros, aunque sólo en la escuela 2, encontramos en uno de los relatos, una adolescente que dijo haber intentado suicidarse, al igual que otra de sus compañeras.

representaciones se niegan, resisten y combaten en otros momentos, convirtiéndose la identidad adolescente en un recurso de poder e influencia en el marco de las interrelaciones en las que desarrollan su acción los alumnos.

Entre las formas de resistencia de los adolescentes en las escuelas secundarias, algunas de las cuales describíamos en el capítulo anterior, encontramos la ironía que como eco distorsionado repite las representaciones que sobre ellos pesan. Esta forma de resistencia se parece a los procesos que señala Reguillo (2000b), que llevan a transformar los estigmas sociales, mediante complejas operaciones cognitivas y simbólicas, en emblemas identitarios.

La profesora Linda en su relato nos permite apreciar un ejemplo de estos procesos de resistencia que desarrollan los alumnos de secundaria ante las calificaciones de los *otros*:

*... hay también la situación de la unión, pero en forma negativa..., por ejemplo, estaba el otro día con un grupo: “hay que padre nosotros somos los más burros y los más flojos”, y hasta hacían como burros. No se sentían mal por decirlo y se burlan de esa forma negativa... (Profra. Linda, esc. 3, 16/12/05).*

La identidad es un recurso estratégico que se crea de la valorización de la identidad, *como valor, como subjetividad contra las identidades atribuidas, pesadas o impuestas* (Dubet, 1989: 526). Los adolescentes, en general, tienen un conocimiento del rol que están jugando y de la posición que ocupan dentro del grupo familiar y social, aunque habrá grupos al interior de las escuelas, que quizá, empleen de mejor manera el recurso de la identidad adolescente, aumentando su capacidad estratégica y las posibilidades de mejorar su posición en la estructura de relaciones escolares, imponiendo inclusive



objetivos a los otros y logrando beneficios, como el que comenta Alma en una de las escuelas: *fuimos con la directora y nos cambiaron a la de español*.

Pero, bajo el *nosotros* adolescente que se presenta frente a los *otros* como reflejo de una cohesión grupal, donde la tolerancia, la camarería y la *buena onda* prevalecen,<sup>106</sup> la socialidad se fragmenta a través de nuevos procesos de identificación y diferenciación que llevan a la conformación de subgrupos, de nuevas comunidades emocionales,<sup>107</sup> en los cuales aspectos como los grados de afectividad percibidos por los adolescentes, el género, los criterios institucionales para la distribución de los alumnos en turnos, grupos y grados, las expectativas, los consumos culturales, los grupos sociales externos a las escuelas en los que interactúan los adolescentes y sobre todo la proximidad influyen.

Lo afectivo que aparece como una amalgama que surge ante la proximidad entre los adolescentes en las escuelas secundarias, produce un sentimiento de pertenencia y juega un papel importante en su travesía por ellas, permitiendo los procesos de identificación y diferenciación de los *otros*, que como vemos, en los cuales se incluyen también los propios adolescentes.

De este modo, a pesar de algunas miradas docentes que perciben una homogeneidad en los alumnos, como la del profesor Manuel quien dice: *mira yo los veo igual. Yo los veo muy homogéneos, yo al menos lo que observo es que no hay diferenciación como antes había. Los chavillos de primero se juntan*

---

<sup>106</sup> Marco, alumno de la escuela 1, definía el ser *buena onda*, como característica de los adolescentes, de la siguiente manera: *ser amigo, ser compartido, jugar con los demás aunque no te agraden*.

<sup>107</sup> Maffesoli (2004b), retoma esta categoría de Weber (1981). *Las grandes características atribuidas a estas comunidades emocionales son su aspecto efímero, la "composición cambiante", la inscripción local, la "ausencia de organización" y la estructura cotidiana* (Maffesoli, 2004b: 57).

*con los de tercero, los de tercero con los de primero y segundo y se homogenizan en gustos, en preferencias,* al realizar un análisis más fino del *nosotros* adolescente se observa como éste se fragmenta dentro del campo en tensión que se forma al interior y en torno a las instituciones educativas, produciendo un espacio diferenciado y plural, en el cual los conflictos entre los adolescentes también aparecen, los cuales pueden ir desde las diferencias y la rivalidad hasta la violencia, pasando por la envidia, la prepotencia, el acoso y el abuso, manifestaciones que están presentes en las relaciones cotidianas entre los adolescentes, haciendo de las escuelas también lugares de desencuentros.<sup>108</sup>

Los adolescentes encuentran en las escuelas secundarias a otros adolescentes con quienes compartir la experiencia, *para vibrar juntos, para expresar ruidosamente el placer de estar-juntos o para emplear una expresión algo trivial frecuente en las jóvenes generaciones: “reventarse”* (Maffesoli, 2004b: 38). Dimensión lúdica, que como también veíamos en el capítulo anterior, tiene una cara solidaria, de apoyo y ayuda, pero que no obstante estos aspectos, no todos los adolescentes con los que se *vibra juntos*, son considerados amigos.

Los adolescentes gozan del momento con otros adolescentes, sin olvidar sus condiciones socioeconómicas, pero marcan una diferencia entre amigos y compañeros, la cual no sólo es nominal, tienen que ver con grados diferenciados de afectividad percibidos por el sujeto, lo que conduce a que el lugar que ocupan unos y otros sea distinto, contribuyendo a la fragmentación a través a la conformación de grupos distintos.

---

<sup>108</sup> Velázquez (2005), analiza las distintas formas que adquiere la socialización en jóvenes que cursan la educación preparatoria, donde la amistad convive con la envidia, la competencia y la rivalidad, configurando en las escuelas un espacio de desencuentro.

*Yo aquí no tengo amigos, en sí no tengo amigos, a la mayoría como que los valoro como compañeros, porque si fueran mis amigos estaría con ellos mañana que es sábado o en la salida me iría con ellos a una fiesta, a sus casas o así, pero por eso nada más me junto con ellos aquí en la escuela, y no hacemos nada, caminamos y ya (Adrián, 14 años, esc. 3. 3°, 11/11/05).*

Para algunos adolescentes la convivencia durante una parte importante del día dentro de las escuelas no logra crear lazos afectivos fuertes, y los compañeros no siempre se convierten en amigos, los cuales sólo es posible encontrar fuera de las escuelas. La amistad es importante para los adolescentes porque en ella se encuentran compañía, comprensión, apoyo, ayuda, seguridad, confianza, cariño, diversión, motivación y aprendizajes, pero las mujeres adolescentes, parecen más dispuestas a desarrollar relaciones de amistad dentro de la escuela que los hombres.<sup>109</sup>

Considerados amigos o no, los adolescentes integran distintas comunidades emocionales, abiertas e inestables, dentro y fuera de las escuelas. *Se trata menos de agregarse a una banda, a una familia o a una comunidad que de revolotear de un grupo a otro* (Maffesoli, 2004b: 152) y las escuelas, a pesar de constituir una frontera de distinción que abre un horizonte de posibilidades (Duschatzky, 1999), que configura de manera distinta la cotidianidad, no rompe con los lazos afectivos que une a los adolescentes con comunidades emocionales constituidas fuera de los territorios escolares.

---

<sup>109</sup> En nuestro trabajo de campo encontramos que las mujeres en mayor cantidad nombran como amigas a las adolescentes con las que forman grupos afectivos dentro de la escuela, además de compartir con ellas problemas y situaciones conflictivas más que los hombres. Al respecto en la ENJ muestra que el 18.6% de las mujeres entre 12 y 15 años encuentra en la escuela un lugar de reunión con las amigas en comparación al 8.5% de los hombres, quienes encuentran en la calle el lugar preferido de reunión con los amigos (44%), mientras que para las mujeres éste es la casa de alguna de ellas (28%).

Los adolescentes se integran cada vez más a comunidades emocionales fuera del ámbito familiar, el cual se va haciendo insuficiente para su actuación, encontrando en la calle, en las plazas, en los parques, en los locales de *maquinitas*,<sup>110</sup> en los centros comerciales, en los *antros*,<sup>111</sup> en la casa de los amigos y en el trabajo, nuevos espacios de socialización. Los alumnos de secundaria entrevistados, dicen que con los amigos que tienen fuera de las escuelas se juegan videojuegos en la casa de alguno de ellos, se reúnen en las calles, en las que se juegan o se recorren, aunque las chicas prefieren la casa de las amigas como lugar de reunión para platicar, escuchar música, jugar o ver películas, se practica algún deporte, se va al cine, a los centros comerciales, a fiestas, bailes, conciertos o antros.

Actividades que están determinadas en cierta medida por las ofertas culturales y de esparcimiento que ofrece el contexto inmediato en el que interactúan los adolescentes, así como por las condiciones económicas familiares. De este modo, observamos en la escuela 2, que los estudiantes no encuentran en los centros comerciales, salas cinematográficas o en los *antros* lugares de esparcimiento como los alumnos de las otras dos secundarias, pero sí en los bailes, en el propio barrio o las canchas deportivas.<sup>112</sup>

*Lo que sí veo es que poco se juntan los alumnos, aquí se juntan muy bien, pero salen y ya se reúnen con sus cuates, otro tipos de cuates específicos de estos lugares, y entonces, hay por ejemplo desde una*

---

<sup>110</sup> Comercios donde se encuentran instalados máquinas de videojuego.

<sup>111</sup> Anteriormente llamados discos, son lugares donde se reúnen los jóvenes (y no tan jóvenes), para estar con los amigos divirtiéndose en torno a la música, que se escucha, se baila y se canta, fumando y bebiendo.

<sup>112</sup> Las adolescentes de la escuela 2 muestran una preferencia por el fútbol no vista en las mujeres de las otras escuelas, ya que además de que algunas de las entrevistadas expresaron reunirse con sus amigas para jugar fútbol fuera de la escuela, se observó varias veces a ellas practicarlo dentro de la escuela, en encuentros entre mujeres, pero también entre hombres y mujeres.

*niña que puede ir a cantar a un bar, a una niña que se queda todo el tiempo estudiando en su casa, y sus cuates de ambos son totalmente distintos, pero aquí se apropian de su espacio y hacen lo que tienen que hacer* (Prof. Manuel, esc.1, 22/11/05).

*Con mis amigos de mi cuadra, tenía hasta una banda, me juntaba con chavos y chavas. Como en mi casa en la mera esquina hay unas maquinitas, ahí se juntaban todos y yo también me juntaba... Y salía todos los sábados, también todos los días en la noche... Los sábados nos íbamos a los sonidos... A veces nada más estábamos echando la hueva escuchando música* (Ana, 14 años, esc. 2, 2°, 20/10/05).

Algunos adolescentes integran grupos que realizan ciertas prácticas, como el tomar las calles para reunirse, divertirse o simplemente deambular por ellas, para consumir drogas (legales y no), desarrollando a veces conductas que son vistas como violentas, lo cual los lleva que sean estigmatizados por los adultos, como por otros adolescentes. Por ejemplo, el profesor Arturo en la escuela 2 comenta que muchos de los estudiantes de esa escuela *son chicos banda* y Ernesto en la misma escuela dice: *acá cuando entran luego ya se vuelven de bandas, como que ya no te quieren hablar y así*, o Adrián en la escuela 3 comenta: *tampoco me gusta que hay chavos pandilleros*.<sup>113</sup>

Así, mientras alumnos marcan distancia con ciertos grupos a los que pertenecen algunos sus compañeros fuera de la escuela, identificándolos como *las bandas que se reúnen fuera de la escuela*, o simplemente como los nombra David: *los de allá afuera*, otros encuentran en estos grupos comunidades afectivas a las que se sienten más fuertemente unidos. Pero aún dentro de

---

<sup>113</sup> Las bandas como tipos de agregación juvenil constituyeron un objeto de investigación importante para los juvenólogos (Pérez Islas, 2000; Reguillo, 2000a; 2003b), aunque Castillo Berthier (1996; 2002), realiza un análisis de las diferencias de esas agrupaciones que en los ochentas llenaron los ámbitos urbanos y las actuales agrupaciones juveniles urbanas, así como de la utilización del término *banda*.

ellos, se desarrollan procesos de identificación y diferenciación complejos; se puede ser amigo, pero no compartir ciertas de las prácticas grupales, a la vez que la familia como referente fuerte aún presente, sirve en ocasiones de contención.

*Salgo con mis primos o mis amigos. Hay amigos que son marihuanos, otros que no. Pero toda mi familia no es peleonera, ellos me han enseñado que no debes sentirte superior a uno, “que no seas peleonero”, “que no seas marihuano”, “no seas vicioso”. -¿Y cómo le haces para evitarlo?, me imagino que te invitan ¿no?- A veces, me dicen “¿tomas?”, “¿quieres?”, y “no quiero, es mi vida, tú no tienes por que meterte”, y ya no me dicen nada (Ernesto, 13 años, esc. 2. 1º, 20/10/05).*

También los de afuera, son los jóvenes que comparten el mismo espacio temporal, pero no físico. Aquellos con los que se entabla comunicación empleando las tecnologías actuales de la información y la comunicación (TIC) o aquellos que se reconocen de manera mediática, identificándose o no con ellos. Es por eso, que no obstante que la proximidad, los espacios físicos y lo local son elementos aún de gran importancia en los procesos de identificación y diferenciación que van constituyendo las identidades adolescentes, el referente de las representaciones sociales sobre la adolescencia y juventud que se difunden en esta época de globalización a través de los medios de comunicación masiva, las industrias culturales y del esparcimiento, además de las TIC, juegan también un papel significativo en su construcción, por lo menos en las comunidades urbanas pero, siempre mediadas por procesos de apropiación y resignificación a partir de lo local y de ciertas condiciones socioeconómicas.

La utilización de la Internet se pudo apreciar en las tres escuelas de nuestra muestra, pero no de manera masiva y muy poco dentro de las instituciones educativas, y el uso principal es el de fuente de información para cumplir con ciertas actividades académicas. En las escuelas 1 y 3, registramos más casos de su empleo en la interacción con otros, incluso ubicados más allá de las fronteras nacionales, a través del correo electrónico y el *chat*, además del acceso a través de él a música, videojuegos, imágenes y páginas de entretenimiento.<sup>114</sup>

Con respecto a la televisión, la mayor parte de los adolescentes entrevistados mencionan ver programas televisivos por pocas horas, los cuales van desde programas culturales hasta telenovelas, pasando por películas, programas deportivos y caricaturas. Aquí nuevamente la oferta cultural y las condiciones económicas entran en juego, ya que en las escuelas 1 y 3, el acceso a la televisión de cable por parte de los alumnos marca una diferencia con los alumnos de la escuela 2, en la que prácticamente nadie tiene acceso a ella. Así, por ejemplo, los alumnos de las escuelas 1 y 3 manifiestan ver más canales dedicados a la transmisión de videos musicales como *MTV* y *Telehit*, canales como *Discovery planet* o caricaturas como *South Park*, opciones que no se encuentran al alcance de los alumnos de la escuela 2.

Las TIC y los medios masivos de comunicación, junto con los espacios físicos como los escolares, son espacios hoy importantes para la construcción de los sujetos juveniles. Sobre los primeros, que van adquiriendo mayor significatividad para los adolescentes, los profesores no han podido integrarlos

---

<sup>114</sup> También, como lo señalamos en el capítulo anterior, son en estas dos escuelas, donde más se emplean los teléfonos móviles por parte de los alumnos como medios de comunicación, aún dentro del salón, y de esparcimiento, a pesar de su prohibición.

eficazmente como elementos didácticos en las prácticas educativas y tan sólo se escuchan quejas de los profesores de influencias no deseadas de ellos sobre los adolescentes, porque, por ejemplo, consideran a la televisión responsable de motivar ciertos patrones de comportamiento adolescente.

*Ah bueno, pues te digo, ellos ahí son absorbidos por la televisión, incluso te digo, ahí está la función de la escuela, tiene que rescatarlos de ese gran aparato que son los medios de comunicación y que no los dejan pensar, los consume demasiado y les dice como se deben de comportar, cuál es la moda* (Prof. Manuel, esc.1, 22/11/05).

Por otro lado, con respecto a las actividades que realizan los adolescentes con sus compañeros de la secundaria fuera de las escuelas, éstos dicen realizar pocas actividades, aunque éstas se incrementan con el paso del tiempo. De este modo, los alumnos de primero manifiestan interactuar muy poco con los compañeros fuera de las escuelas, incrementándose ésta entre los estudiantes de segundo y tercer grado, como parte del fortalecimiento de los sentimientos de pertenencia y la unión grupal producto de la interacción grupal dentro de las escuelas secundarias.

En el tercer grado es más común que los estudiantes expresen que la unión sea una de las características del grupo en el que esta inscrito. Berenice comenta al respecto: *lo que más me agrada es que un grupo muy unido, sí, como que hay mucho compañerismo entre todos* y Daniela expresa algo parecido: *somos muy unidos, porque nos llevamos bien entre todos, todos nos hablamos. Sí hay grupitos, pero, no estamos todo el tiempo con nuestro grupito y nos hablamos entre todos*. Los profesores también expresan este aumento en la unión grupal entre los alumnos de tercer grado, al respecto, dicen que son:



*más unidos; que hay grupos más compactos; solidarios; grupos que se ayudan y encubren.*

*... ya las relaciones entre chicos de tercer año son muy distintas, o sea se nota inclusive la actitud del grupo un poco más unido, más hacen un frente común, en cambio en primer año es muy fácil que se puedan dividir entre ellos y se hace un relajito, en segundo está como intermedio, en tercero es ya muy marcado como ya se van a ir, como que le empiezan a tomar sabor a la convivencia, ya muchos niños no quisieran salir de la secundaria, es cuando dicen “hay que padre la secundaria”, aprenden a valorar cosas que no vieron antes, en primero y segundo (Prof. Efraín, esc. 2, 13/12/05).*

Por otro lado, como lo menciona Daniela, es posible apreciar que la unión que se fortalece con el paso del tiempo, no riñe con la formación de *grupitos*. En general aspectos como la integración de los grupos, la fragmentación que se realiza en ellos, los liderazgos y las formas que adquieren las interacciones entre los adolescentes, va produciendo diferencias en el grado de unión de los grupos.

Estos procesos de fortalecimiento de los lazos afectivos provocan que las actividades que se realizan fuera de las escuelas vayan incrementándose y diversificándose. Los alumnos además de realizar algunas actividades promovidas por las propias instituciones educativas, como tareas y trabajos académicos, visitas a museos, a exposiciones o, a centros culturales, expresan que se incrementa la asistencia a *convivios*, fiestas, bailes, la visita a parques, canchas deportivas, cines, centros comerciales, billares, *antros* y en general la organización de actividades con otros alumnos más allá de las instituciones educativas.

Francisco, manifiesta esta diferencia de la siguiente manera: *en primero ni convivios hacíamos; uno que otro, y ahorita ya seguido hacen, que en la casa de acá o acá*. Las fiestas o convivios se convierten en un espacio de socialización adolescente importante para algunos de los chicos de secundaria donde se es posible disfrutar de la compañía de los otros, divertirse, experimentar cosas nuevas y ampliar las relaciones. Ante la pregunta, ¿cómo son las fiestas o convivios organizados por los compañeros de la escuela a los que asisten?, los alumnos responden:

*Depende, porque hay unos que son así de bebidas, otros en los que comemos y ya bailan. Bailan, porque yo no* (Luis, 17 años, esc. 2, 3°, 25/10/05).

*Echan relajo, ponen música nueva* (Omar, 14 años, esc. 3, 2°, 25/11/05).

*Bailamos, pues la verdad llevamos cerveza, fuman, yo también fumo, pero ya casi no, una que otra vez. Los hacemos los sábados y ya. Así son nuestros convivios. -¿Toman igual hombres y mujeres?, o ¿quién toma más?- Luego las mujeres toman más, eh. Luego en los convivios toman una tras otra, y luego cuando están bien tomadas hay que llevarlas a su casa, sólo esperas que se le baje tantito* (Francisco, 15 años, esc. 2, 2°, 20/10/05).

*-Me comentabas de las fiestas donde consumen alcohol y tabaco, ¿también drogas?- Yo creo que a veces sí.* (Ángel, 13 años, esc. 3, 2°, 28/10/05).

Los convivios o fiestas también sirven para el encuentro entre los alumnos de la escuela con *los de afuera*; alumnos de otras escuelas o jóvenes que no estudian, además de ser parte de los procesos mediante los cuales los alumnos se integran a grupos juveniles en los que participan algunos de sus compañeros. Esta interacción entre los alumnos de las escuelas secundarias y

los jóvenes de *afuera*, produce también procesos de identificación - diferenciación que conduce a la integración de nuevas comunidades emocionales, nuevas grupalidades las cuales permiten ampliar las prácticas sociales y culturales a partir de las cuales los sujetos se van construyendo como jóvenes.

Entre prácticas que intentan ser divergentes, y procesos de identificación y diferenciación que se desarrollan en los distintos espacios de actuación en los que participan los alumnos de secundaria, que permiten la construcción de las identidades juveniles, el *nosotros* adolescente se fragmenta en (y se constituye por) *otros* adolescentes, que pueden ser los *no amigos* o los compañeros, las *bandas*, los *vagos*, los de la otra escuela o colonia o simplemente los de *afuera*, pero también, los hombres o las mujeres, los del otro turno, grado o grupo, los *pesados* o los *tranquilos*, los *fresas*, los *nerds* o los *nacos*, es decir, al interior de las escuelas estos procesos de identificación – diferenciación son visibles en el juego de las auto y las heteropercepciones en el que los estudiantes adolescentes toman parte, y en la conformación de comunidades emocionales entre los marcos institucionales.

Con respecto a los criterios institucionales que entran en juego en la fragmentación del *nosotros* adolescente y la conformación de comunidades emocionales en las escuelas secundarias, además de la asignación de los adolescentes a algún grupo está su inscripción en cierto turno. Desde la perspectiva de los alumnos fue difícil captar las diferenciaciones que éstos establecen con los alumnos del turno opuesto al que asisten, ya que no se formuló pregunta específica sobre ello, no obstante, de manera indirecta a partir de los testimonios de alumnos que había cambiado de turno, se deslizan

parte de estas percepciones, donde se mencionan la madurez o los ambientes *más pesados* como aspectos que marcan cierta diferencia en los turnos vespertinos con respecto a los matutinos.<sup>115</sup>

Desde la visión de los docentes hay percepciones parecidas. A partir de la ubicación en el turno en el cual estudian los adolescentes, se construyen posicionamientos y percepciones diversas que oscilan entre alumnos más o menos problemáticos, o con mayores problemas y carencias y los que tienen un mayor apoyo (Saucedo, 2005), o entre alumnos más maduros y menos maduros.

*Los muchachos de la tarde yo considero que son muchachos muy maduros... (Profra. María del Pilar, esc. 1, 7/11/05).*

*... son más pequeños en la mañana, la mayoría, pero como que a veces también es el entorno familiar, pareciera ser que vemos nosotros, lo comentamos así muy subjetivo, que hay mayor interés de padres de familia en el turno matutino que en el vespertino, en la tarde están como que más dejados, se les hace un citatorio y su mamá jamás viene entonces el abandono en que puedan estar los muchachos los hace de alguna manera pues que ellos se conduzcan como creen mejor; no tienen como tantas trabas, tantos frenos desgraciadamente no es lo más adecuado. En la mañana sí se ve un poquito más el temor de la norma familiar y en la tarde es más relajado no es tan importante la influencia que tiene la familia, vemos esa situación igual, el medio en la noche, como que son otras condiciones se propicia mucho el desinterés por las materias, aunados a los problemas que como escuela tenemos (Prof. Efraín, esc. 2, 13/12/05).*

---

<sup>115</sup> Además de esta carencia en la formulación de preguntas en las entrevistas, en la escuela en la que se realizó el trabajo de campo en el turno matutino, hay pocas posibilidades de comparación ante la ausencia del turno vespertino en ella.

Por otro lado, en las interacciones entre los adolescentes en las escuelas secundarias es difícil ver adolescentes solos; en parejas, en *grupitos* de tres, cuatro, cinco o más caminan por patios y pasillos, comen, descansan, conversan o juegan, o como dice Ernesto: *cada quien su bolita*.

*Sí me siento a gusto, a veces cuando estamos en grupo y echamos relajo, pero no muy excesivamente, platicamos, jugamos, cada quien su bolita, cada quien con quien se junta* (Ernesto, 13 años, esc. 2, 1°, 20/10/05).

Estos grupos, que no son cerrados, ni estables, se van conformando a partir de la proximidad que se origina al compartir un salón, un taller o cierta actividad promovida por la institución como las bandas de guerra, el coro, los grupos de danza y música entre otros. Además como mencionamos, también entran en juego aspectos como el género, las expectativas, los gustos e intereses que se comparten, y la influencia de algunos adolescentes que ejercen un cierto liderazgo y las relaciones que se diversifican a través de conocidos y familiares.

*¿Con quién te juntas en la escuela? – Con mis amigos - ¿Son de tu salón o de otros grupos? - De mi salón - ¿Cómo te hiciste amiga de ellos? - Todas son mujeres. Me hice amiga primero de Norma; bueno me comenzó a hacer la plática, y ya después en la hora del receso nos juntamos, después, fuimos con una niña que se llama Pamela, de ahí, cuando acabó el receso ella nos comenzó a hablar, desde ahí las tres nos juntamos todos los recesos. Y en segundo, ahorita, le hablamos a una niña que se llama Lizbeth. Ella nos comenzó a hablar. A mí me contaba sus cosas, qué le pasaba, qué no; me cuenta todo, y desde ahí se junta con nosotras* (Adriana, 13 años, esc. 2, 2°, 12/10/05).

La mayoría de los alumnos relatan el inicio de las relaciones con los otros con quienes se *juntan*, de manera parecida: se comparte un espacio, por lo general,

se sientan en bancas cercanas, alguno inicia una conversación, que marca el inicio de la relación, y otros adolescentes se van agregando al grupo. El relato anterior también es un ejemplo de cómo el género influye en la fragmentación del *nosotros* adolescente y en la conformación de las nuevas grupalidades. Las comunidades emocionales que se forman entre los marcos institucionales de las escuelas secundarias casi siempre en un principio se integran con adolescentes del mismo sexo, aunque con el aumento de las interacciones las nuevas comunidades afectivas que se constituyen se van integrando con adolescentes de ambos sexos, pero siempre parece que los amigos y las comunidades a las que encuentran los adolescentes más integrados están conformadas por adolescentes del mismo sexo, comunidades en las que también entran en juego las expresiones de género.

En ese nivel microsocial es posible detectar valores como la comprensión, la comunicación de carácter íntimo y el apoyo solidario, en los cuales se expresa sus maneras de ser mujer dentro de la escuela. Mientras que los muchachos llega a ser visible el ejercicio de su masculinidad en interacciones generales, abarcando no sólo a los amigos cercanos sino también a otros participantes dentro del salón de clases. En estas interacciones resaltan valores como la competencia, la jerarquía y el aguante, que son parte de su masculinidad en juego (Saucedo, 1998: 110).

Pero también detrás de la afectividad, que cumple un papel central en los procesos de fragmentación del *nosotros* adolescente y en la conformación de las grupalidades que lo integran, entra en juego cierta racionalidad de los sujetos sobre las expectativas, intereses y conductas de los otros adolescentes. Armando nos muestra un ejemplo de ello:

*-¿Con quién te juntas dentro de la escuela?- Con personas que me acepten, con personas que sean más o menos igual a mí, que no sean de las personas que no les interesa su escuela, que no tienen ni educación, ese tipo de personas me gusta estar con ellas porque me identifico... Porque, para empezar, siempre observo a la gente antes de hablar con ella o platicar, porque me gusta saber primero cómo es la persona y después ya hablaremos todo lo que sigue y una amistad puede ser, además, yo me di cuenta que muchos no eran de los que echaran relajo, porque son tranquilos y le toman más interés a su trabajo, por eso los identifiqué (Armando, 12 años, esc. 3, 1°, 14/10/05).*

Esta integración en grupos a partir de ciertas características comunes que fragmenta el *nosotros* adolescente también es observada por algunos miembros del personal docente, de apoyo o directivo. Por ejemplo el prefecto Jesús de la escuela 1, nos comenta de las diferencias de los alumnos, que sirven de base para la conformación de grupos dentro de los planteles educativos: *todos son muy distintos, algunos traen mañas, hablan mucho en caló, son muy albureros y groseros, y otros, como lo dicen ellos, son muy fresitas los niños.* Agrega:<sup>116</sup>

*Por lo regular en cada grupo se forman los grupitos, los que más o menos estudian tratan de juntarse con los que estudian, sí echan relajo con los demás pero tratan de juntarse, los despapayosos con los despapayosos, los que viven económicamente un poco mejor tratan de juntarse con otros parecidos a ellos. Si entras a un grupo y los vas conociendo observas una separación entre ellos mismos (Prefecto Jesús, esc. 1, 22/11/05).*

Los procesos de identificación - diferenciación que conduce a la conformación de diferentes comunidades emocionales dentro de las escuelas, también se

---

<sup>116</sup> El prefecto, que es parte del personal de apoyo de las escuelas secundarias, juega un papel importante en el mantenimiento de la disciplina de los grupos.

objetivan a través de las percepciones de los alumnos sobre sus compañeros de secundaria. Berenice, percibe ciertas conductas que permiten la distinción de algunos de sus compañeros con respecto a otros.

*...como que en primero unos son muy calmaditos, pero hay uno que otro destrampado, relajiento que se va dando a conocer por eso y así lo van conociendo a través de que pasan los años, los tratan como los popular. El otro caso serían los que van bien y tienen buenas calificaciones y por eso se dan a conocer, o la gente que de plano no trabaja. Yo creo que a nivel social los que más se reconocen, al menos por lo que yo he visto, son primero los desastrosos y luego los más destacados (Berenice, 14 años, esc. 3, 3°, 14/10/05).*

Ever, amplia la clasificación que realiza Berenice sobre los alumnos de secundaria de la siguiente manera:

*En general, mira, yo los he dividido en personas que no son nadie, bueno ahorita te explico porque no son nadie, en inteligentes. En nivel social, lo podíamos poner en la masa común, científicos y algo así como espectáculos; toda esa gente que todas las niñas andan locas por él o todos los niños por ella. Esos tienen un lugar, hasta se sientan ahí en la asta bandera, todos esos aquí le llamamos zorras, porque se dejan y todo lo que quieras, así como que le tocas la pierna y más quieren. Y hay personas que son inteligentes, que conversas con ellos y te interesa saber que dicen, y personas que no se hacen conocer, cuando lo dicen en la lista hasta dices, ¿quién es ese?; ah es que es ese; ah a poco es ese... Entre la masa hay grupos; hay grupitos que son más fuertes que otros, son de aventar cosas y de hacer el despapaye, son grupos que casi siempre influyen e influyen a la masa común, empiezan a influir porque ellos quieren ser como éstos, como saben que la gente que te hace reír es más popular y ellos como no son nada tratan de.., y también la*



*curiosidad los lleva: “ah ellos son súper buena onda y yo no soy nada, y que se sentirá ser así” (Ever, 14 años, esc. 3, 3°, 18/11/05).*

Ever deja al descubierto parte de los procesos de influencia de ciertos grupos o adolescentes sobre otros adolescentes, los cuales inciden en la conformación de distintas grupalidades, en las prácticas que realizan dentro de éstas y en las reconfiguraciones identitarias por las que atraviesan los alumnos de las escuelas secundarias. Pero nuevas autopercepciones y heteropercepciones que se superponen a las anteriores convierten a las escuelas secundarias en un campo más complejo. En este sentido, por ejemplo, Joaquín al comparar a sus compañeros de la escuela 1, con los anteriores de la secundaria a la cual asistía dice:<sup>117</sup> *aquí, son como muy fresas*, o el propio Ever, que en la escuela 3 comenta: *tengo que aceptarlo, todos somos fresas en esta escuela*, aunque, *yo conozco a fresas, pero a fresas de verdad; éstos son fresas de mentiras, y empiezan a hablar, y o sea ¿no?, a mí no me gusta.*

Los procesos de identificación – diferenciación son complejos, por un lado se puede aceptar cierto etiquetamiento, pero al mismo tiempo rechazarse, como lo hace Ever, o totalmente marcar una distancia de él, como el caso de Ernesto en la escuela 2, quien comenta: *hay unos que se creen fresas y así, yo me visto normal, así que me vista según los skatos no me gusta*, o de Pamela en la escuela 1: *otra que también me cae gorda se llama Mireya, se las da de que tiene mucho dinero, bien fresita la niña. Es que hay una telenovela donde hay una niña muy fresca y así se viste ella, pero no le queda.* Adrián, por su parte al reconocer gustos musicales diferentes a la de la mayoría de sus compañeros de la escuela 3, expresa: *me pueden decir naco pero a mí no me importa. La*

---

<sup>117</sup> Joaquín es un alumno que cambió de escuela. Antes asistía a una secundaria ubicada en la colonia Doctores en la zona centro de la ciudad en el turno matutino. Además dice que en ella el ambiente era más pesado y desordenado.

*verdad no me importa que me digan eso, pero la música nortea o gruper que le gusta a Adrián, es una de las más escuchadas por los alumnos de la escuela*

2.

Dentro de estos procesos de identificación – diferenciación surgidos de la interacción, de la percepción de conductas que se comparten, aceptan o rechazan, de ciertas condiciones económicas, modas y consumos culturales, y en general de las formas como se autoperciben y como los otros son percibidos, se revelan también jerarquías, relaciones de poder y fuerzas en tensión entre los alumnos, esto aún dentro de las propias comunidades emocionales que se construyen al interior de los planteles educativos. Se puede reconocer ciertos aspectos agradables de los compañeros, pero también aspectos que no lo son.

Para ejemplificar en parte la diversidad que adquieren las heteropercepciones y seguir observando como el *nosotros* adolescente se fragmenta en *otros* adolescentes que a veces entran en conflicto, mostraremos algunas de las respuestas que los alumnos ofrecieron a la pregunta, ¿qué es lo que te desagrada de tus compañeros?:

*Algunos no me agradan porque son presumidos, no me gusta que la gente sea presumida, o sea que se creen superior a uno. Algunos dicen porque traigo ropa original, se sienten así superiores. (Ernesto, 13 años, esc. 2, 1°, 20/10/05).*

*Algunas veces muchos molestan sin razón, como por ejemplo mis compañeros de tercero, se puede decir, como nos ven a nosotros que estamos apenas empezando nos molestan y hacen miles de cosas, y eso no me agrada (Armando, 12 años, esc. 3, 1°, 14/10/05).*

*Lo que menos me agrada es que a veces hacen bromas pesadas, que la verdad, luego ni vienen al caso (Berenice, 14 años, esc. 3, 3°, 14/10/05).*

*...lo que me molesta es que hay unos niños, que a veces sí son muy chismosos (Pamela, 13 años, esc. 1, 2°, 17/10/05).*

*Acciones que luego hacen, así, como que discriminan a algunos, les dicen de cosas. -¿Son comunes esas actitudes de rechazo hacia algunos compañeros?- Sí -¿Por qué se rechazan?- A veces por su físico. El “Guacaras” nadie lo quiere, todos le faltan al respeto. - ¿Pero, es agresivo?- No es muy tranquilo, pero es menso, se deja de todos. (Oscar, 14 años, esc. 3, 2°, 25/11/05).*

*Que son muy groseros (Diana, 13 años, esc. 3, 2°, 21/10/05).*

*No me gusta que hay unos compañeros que son muy “nerds”, sólo piensan en cosas de la escuela, en sacar diez y no se divierten (Daniela, 14 años, esc. 1, 24/10/05).*

*De que mandan. Me dicen que los acompañe, que vayamos para allá, para acá (Martín, 13 años, esc. 2, 1°, 25/10/05).*

*Lo que más me gusta es que no sean así tan apagados, hay algunos que se quedan ahí sentados y no hablan, tampoco me gusta que hay chavos pandilleros, les haces algo y te dicen te voy a pegar y no se que, y a mí no me gusta pelearme (Adrián, 14 años, esc. 3, 3°, 11/11/05).*

*Unas niñas que son presumidas y luego te dicen de cosas... No, no me gusta y luego por ejemplo, hace rato les tenían que levantar un reporte, y la jefa de grupo tenía que bajar con ellas y este, y la empujaron y la bajaron al baño y le dijeron que no las reportara y la amenazaron, y no se que tanto, y pues no las reportó... (Laura, 12 años, esc. 3, 1°, 25/11/05).*

Otra de las preguntas con que la cual intentamos captar además de la diversidad de los adolescentes y la diferenciación que hacen de otros alumnos, los conflictos que pueden surgir entre ellos, fue la pregunta ¿habría alguien o

algunos con los que nunca te juntarías dentro de la escuela?, obteniendo entre las respuestas las siguientes:

*Nunca me juntaría con un grupo muy pesado -¿Pesado en qué sentido?- En que los compañeros no guardan el respeto para sus compañeros de salón, ni para sus compañeras, yo diría sabes qué, aquí no (Elizabeth, 14 años, esc. 1, 3°, 14/10/05).*

*A parte de con los que me junto, con los demás desde que entré no se llevan bien conmigo, que porque soy muy payasa, o ahorita como ya voy bien entrego todo, nada más me hablan para pedirme las cosas y ya luego no se las quiero prestar, ya por eso no me hablan (Ana, 14 años, esc. 2, 2°, 20/10/05).*

*Con unas niñas de mi salón que dejan que los niños hagan todo lo que quieren, y ellas se dejan, y ellas buscan a los niños. No me gusta porque se ven muy rogonas, andan atrás de los niños y luego los niños les hacen lo que quieren y ellas no dicen nada (Laura, 12 años, esc. 3, 25/11/05).*

*Los patanes, y me caen mal en el sentido que se creen la gran cosa y te hacen a un lado, esos son los que no me agradan, y te dicen hazte para allá. Así, ellos son la máxima entre todos, éstos son los que me caen mal (Ever, 14 años, esc. 3, 3°, 18/11/05).*

*Con los problemáticos. -Pero me decías que te juntabas con chicos a los que les gusta echar relajo, ¿ésos, no son problemáticos?- No, un problemático son los gandallitas, sabes ¿no?, de los que se pasan. Con éstos no me junto yo (Adrián, 14 años, esc. 3, 3°, 11/11/05).*

*Y de los antisociales, también hay un niño que conozco. Mis tres compañeros y compañeras con las que me junto y estamos en el descanso, y él estaba sólo, estaba comiendo y jugando con su celular, entonces, pero se veía muy feliz, entonces le quisimos hacer la plática y nos evadía, entonces le dijimos: por qué te gusta estar siempre solo y no le quieres hablar a nadie: “es que nadie piensa*

*como yo y me gusta estar solo”, bueno, no le dijimos nada y ya nos fuimos* (Berenice, 14 años, esc. 3, 3°, 14/10/05).

En los relatos de los adolescentes afloran las diferencias, los etiquetamientos, las asimetrías de poder, las tensiones, los conflictos, los abusos, los miedos, los odios y las exclusiones, que van produciendo que las escuelas secundarias también se constituyan en un lugares de desencuentro (Velázquez, 2005).

Menciona Ismael: *hay batallas entre nosotros mismos, hay conflictos, hasta se quieren agarrar; se odian*. Así, las secundarias pueden verse como espacios de encuentro (y desencuentro) entre distintas adolescencias y culturas, que junto con las condiciones institucionales y las relaciones con los profesores, configuran una cultura escolar particular, la cual suele tener su lado violento.

Cuando a los alumnos se les pregunta por las razones de los conflictos entre ellos mismos, contestan que son por *cosas insignificantes, por tonterías, porque me miro feo, por los chavos, porque luego se pasan de listos*, conflictos que a veces se tratan de resolver a través de los golpes, aunque esto todavía es más frecuente en hombres que en mujeres, en éstas se ve un incremento de las peleas a últimas fechas.

Los adolescentes se defienden del estigma de la violencia argumentando: *no todos somos violentos; la violencia se genera en la casa, son violentos porque son provocados, el hombre es más golpeador, pero la mujer como que es histérica cuando se enoja*, pero los niveles de violencia en la escuelas secundarias parece incrementarse (Prieto, 2005), se vive como un fenómeno normal ante los ojos de los actores del sistema escolar, motivando que se reproduzca (Gómez, 2005), o quizá, sólo hasta hoy empezamos a contemplarla

como objeto de investigación al realizarse un desplazamiento temático de la disciplina a la violencia (Furlan, 2005).<sup>118</sup>

La relación armoniosa que tanto alumnos como profesores visualizan en una primera instancia se desdibuja cuando se entra más al detalle de las relaciones entre los adolescentes dentro de las escuelas. Desde la mirada de los profesores los conflictos entre los alumnos son provocados, además de los aspectos *insignificantes* que también mencionan los alumnos, por la intolerancia, además de la influencia y presión de ciertos líderes y grupos. Veamos algunos ejemplos relatados por los propios docentes:

*Los conflictos son por cosas tan simples, tan absurdas, como que se caen mal, como que a veces no son sus problemas y los hacen suyos...y también por competencia, finalmente aquí viene muy marcado el chico que se destaca positivamente es muy cuestionado es llamado como el barbero. Ese chico finalmente se cohibe; ya no sigue su desarrollo para que tenga aceptación... algunos que tienen su carácter no se dejan influir, pero son los menos, muy pocos..., pero generalmente sucede lo contrario. O sea hay conflictos porque, quisieran que todos fueran similares y si es diferente lo rechazan (Prof. Efraín, esc. 2, 13/12/05).*

*Bueno ellos se identifican en grupos, por supuesto buscan sus iguales, depende de los grupos a los que se van sumando, hay grupos sumamente tranquilos en los que se relacionan muy bien, sin embargo, hay otros que no, donde hay grupos de choque, que las niñas; las bonitas y las feas, o las fresas y las otras, o los niños, entre ellos es más fácil que sean violentos, entre las mujeres también hay, pero ellos son más violentos, pero hay grupos en los*

---

<sup>118</sup>Los números 26 y 27, publicadas en el 2005, de la Revista Mexicana de Investigación Educativa contienen en su sesión temática una muestra de algunas investigaciones que sobre indisciplina y violencia se realizan en América Latina.

*que se llevan maravilloso, pero hay grupos en que no. Y hay niños rechazados. (Profra. Ximena, esc. 3, 16/12/05).*

*Ahorita la gran mayoría de los conflictos que se dan son por chismes, si esta niña anduvo con éste le echa pleito a la otra por el novio, y los varones por lo consiguiente, y tienen mucho eso de me vio feo, o alguien está haciendo la tarea y llegan, los líderes que le digo negativos, y “¿por qué vas a ir tú mejor que yo?”, o con las banditas de allá afuera, y casi la mayoría son exalumnos que vienen a buscar chamacas (Prefecto Jesús, esc. 1, 22/11/05).*

*Regularmente es como siempre ha sido el del más fuerte sobre el más débil, una, la otra de las novias y la otra, que es lo más triste es, se meten a quitarle las cosas a los compañeros de primero a los chavos más débiles (Prof. Rubén, esc. 2, 16/11/05).*

Es difícil pensar que del cruce de culturas y sentidos que conforman a las secundarias como espacios de vida adolescente, no produzca tensiones y conflictos entre los distintos integrantes de la comunidad escolar, pero finalmente estos procesos de disputa y negociación, de influencia y resistencia, de identificación y diferenciación, de inclusión y exclusión, que fragmenta al *nosotros* adolescente, que lo hace diverso y heterogéneo, que sirve de base para la constitución de comunidades emocionales abiertas e inestables, desde donde se influye en la reconfiguración de la identidad de los sujetos, se alimenta a la constitución de nuevas adscripciones identitarias.

Los adolescentes se apropian de los espacios escolares, ampliando sus horizontes sociales, relacionales y afectivos, pero como escenarios donde las diversas adolescencias con sus elementos culturales se hacen presentes (además de construirse), son diversos; se viven, se significan y se aprovechan las oportunidades que ofrecen de manera diferente. En este sentido la importancia que tienen las escuelas secundarias en la construcción de

identidades juveniles es distinta en cada sujeto, lo que es cierto, es que desde su interior se va contribuyendo a su construcción a partir de los procesos de interacción desnivelada con los otros, los iguales y los diferentes, donde las relaciones de poder ocupan un lugar visible y, a partir de la integración de los adolescentes a diversas comunidades afectivas desde donde se desarrollan procesos complejos de identificación y diferenciación que habilitan también distintos umbrales de adscripción identitaria.



## **APRENDIZAJES EN LA ESCUELA**

Hasta el momento hemos mencionado, que las identidades son construcciones intersubjetivas producto de procesos complejos de identificación y diferenciación elaboradas a partir de las interacciones (asimétricas la mayoría de ellas), que los sujetos desarrollan en los distintos y múltiples ámbitos de actuación a lo largo de la vida, sin embargo, a pesar de este proceso permanente de construcción identitaria, los alumnos de las escuelas secundarias, están viviendo una etapa de profundas transformaciones y redefiniciones individuales y sociales a partir de las cuales adoptan nuevas adscripciones identitarias y resignifican otras.

Las escuelas secundarias, como uno de los ámbitos de actuación de los adolescentes, no quedan al margen de estos procesos. Los sujetos adolescentes, a partir de la relación compleja, y a veces contradictoria, que sostienen con las escuelas secundarias, convierten a éstas en espacios de vida adolescente, donde se funde en la experiencia escolar cotidiana maneras distintas de ser estudiante y de vivir la adolescencia: Son espacios de los que se apropian los adolescentes, donde es posible y se aprende a ser joven.

La función educativa de las escuelas secundarias se ve cuestionada desde distintos frentes. Por un lado los indicadores educativos, los diagnósticos y las evaluaciones a las que son sometidos sus alumnos y egresados,<sup>119</sup> muestran que los objetivos educativos se encuentran lejos de alcanzarse, por otro, los sentidos que construyen una parte importante de los adolescentes sobre las

---

<sup>119</sup> En el capítulo II, revisamos algunas de estas evaluaciones: las realizadas dentro del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA), El Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) y las pruebas nacionales realizadas por el INEE. Entre los diagnósticos, por su parte, encontramos los elaborados dentro de los trabajos de reforma de la educación secundaria y el que se incluye en el ProNaE 2001 - 2006.

escuelas secundarias se distancian de esta función, aunque como mencionamos en el capítulo anterior, las representaciones que asocian a las escuelas con espacios donde se educa, y se ofrecen herramientas para hacer frente a las futuras exigencias escolares y sociales, además de oportunidades de ascenso social, están aún presentes.

No obstante, la separación entre los propósitos educativos que persigue la educación secundaria y las expectativas y significados que tienen una parte importante de los adolescentes sobre ella, entre los contenidos curriculares y las prácticas educativas con los intereses de muchos de éstos, entre lo que son los adolescentes hoy en día y la visión y lo que pretende las escuelas que sean, las escuelas continúan siendo espacios de aprendizaje, sólo que frente a los aprendizajes que promueve el currículo formal, la importancia de los aprendizajes que se adquieren de manera informal a través de las relaciones con los otros dentro de los espacios escolares que se apropian y resignifican, parece mayor.

Los espacios diferenciados de construcción identitaria que representan las escuelas secundarias para los adolescentes que son sus alumnos, que distinguen a éstos, de los adolescentes que han quedado excluidos de los procesos escolares, facilitan un tiempo y un espacio para aprender a ser joven en la interacción cotidiana con los otros, permiten el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes; aprendizajes que emplearán en su desenvolvimiento no sólo en los espacios escolares, sino en los que participan más allá de ellos.

Las escuelas secundarias construyen juventud, es decir, contribuyen con su desarrollo curricular y su currículo oculto a la configuración de algunas formas

que adquiere ésta en la sociedad mexicana contemporánea.<sup>120</sup> Lo anterior, sin olvidar que las instituciones educativas tienen un impacto diferencial en los sujetos que son sus alumnos y como espacios de construcción identitaria se viven y se aprovechan también de manera distinta, adquiriendo menor o mayor importancia frente a otros espacios.

Al preguntarnos por los tipos de jóvenes que contribuyen a crear las escuelas secundarias, además de las transformaciones identitarias y el juego de las autopercepciones y heteropercepciones analizadas, hay que revisar los aprendizajes que se adquieren en éstas. Hemos mencionado, que la mayoría de los alumnos no se identifican con los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza y los objetivos educativos de las escuelas secundarias. En general los conocimientos promovidos por el plan y programas de estudio y las prácticas de enseñanza dentro de las distintas asignaturas, son para los adolescentes que cursan la educación secundaria, más útiles que pertinentes, más importantes que interesantes, más necesarios que significativos y aplicables.

Así, los adolescentes en sus relatos perciben la importancia de los conocimientos curriculares en la utilidad que pueden tener en futuros contextos escolares y profesionales, más que en lo que les pueden ofrecer como herramientas para hacer frente a los problemas que enfrentan de manera cotidiana. Rafael Quiroz (2000), en este sentido señala, que el aprendizaje significativo y duradero de los contenidos curriculares depende, en buena

---

<sup>120</sup> Hay que tener presente que las escuelas que sirvieron como base para esta investigación se encuentran en un contexto urbano, el cual también marca una diferencia con respecto de aquéllas que se ubican en contextos diferentes, como por ejemplo, con las escuelas secundarias localizadas en comunidades rurales y/o indígenas, o aquellas que se encuentran en zonas fronterizas.

medida, de su nivel de concordancia con los juicios subjetivos de pertinencia de los alumnos sobre los mismos, imperando en las escuelas secundarias, un predominio de la lógica de la disciplina sobre la lógica del saber cotidiano de los adolescentes. Agrega:

...se puede afirmar que la pertinencia de lo que realmente se enseña en la secundaria es cuestionable..., muchos de los contenidos realmente enseñados no tienen pertinencia en los ámbitos extraescolares de la mayoría de los estudiantes y que por ello su trascendencia queda limitada a su funcionalidad a los sistemas de usos y expectativas del ámbito escolar (Quiroz, 2000: 235).

Sobre la pertinencia de los contenidos curriculares, se cuestionó a los estudiantes acerca la relación que perciben, entre lo que ven en clases con los intereses y necesidades de los adolescentes, entre los conocimientos que se promueven en las distintas asignaturas y su vida cotidiana más allá de las escuelas. Los alumnos ofrecieron respuestas que van desde las que no observan ninguna relación y que perciben, incluso, un desprecio por los aprendizajes sociales que los alumnos han adquirido en ámbitos extraescolares, hasta aquellas que hablan de una gran relación, pasando por algunas que sólo identifican algunos espacios en ciertas asignaturas, donde la labor docente en la construcción de esta relación es determinante.

*No hay ninguna relación* (Julissa, 12 años, esc. 1, 2°, 17/10/05).

*Hay algo que dicen los libros, por ejemplo, Formación tiene razón en los libros, otras veces nada que ver, tal vez lo ven de una forma u otra y no pasa. Un ejemplo, eso de no expresarse frente a los maestros..., la maestra decía: “alguien no entendió”, “por qué no entendiste”, “qué, no escuchaste”, es cuando se empiezan a hacer hacia atrás, no, “mejor no me meto”, “para qué ando diciendo cosas”,*

*hasta una niña lo dijo: “lo mío no cuenta”... (Ever, 14 años, esc. 3, 3°, 18/11/05).*

*Claro que sí, sí tiene que ver mucho, bueno, hay una que otra cosa que nunca la vas a ver en tu vida, depende que carrera o que cosa quieras estudiar, por ejemplo, si estudias ingeniería no vas a utilizar, ¿cómo se llama?, ecuaciones, bueno a lo mejor sí. Hay algunas cosas como que no te ayudan mucho en la vida, cosas que sí las sabes, pero no las aplicas mucho (Armando, 12 años, esc. 3, 1°, 14/10/05).*

*Más que nada de materias, contabilidad, no he bajado de diez en los tres años. Pues, todas las materias son muy interesantes, pero hay unas que si te distraes ya no les entiendes y se te hacen difíciles (Elizabeth, 14 años, esc. 1, 3°, 14/19/05).*

*Formación cívica y ética, a veces en español, un poco en geografía, pero la maestra así como que trata de que expongamos nuestros problemas y juega un poco con nosotros para que nos desaburramos, de hecho nada más, porque en las otras materias. Hay una materia en que casi el maestro no nos dice nada si jugamos o así, no nos dice nada (Laura, 12 años, esc. 3, 1°, 25/11/05).*

*Más, más relación sería matemáticas, como el español es un lenguaje y se utiliza en todos lados (Adrián, 14 años, esc. 3, 3°, 11/11/05).*

*Sí, en cívica, biología, en geografía, que aunque sea de los países y eso, cuando nos toca a la segunda hora, leemos el periódico, los problemas del mundo y México, los analizamos y vemos que está bien y que está mal. (Alma, 13 años, esc. 3, 2°, 28/10/05).*

*En algunas como formación e historia, y en una que nos están dando a penas en tercero que se llama fortalecimiento, y ya no me acuerdo de lo demás. En historia también, porque por ejemplo, ahorita estamos viendo en que prepa te puedes apuntar, o que pasa si te embarcas antes (Luis, 17 años, esc. 2, 3°, 25/10/05).*

*Ahorita optativa es una porquería, en forma de que para que te quitan biología que es algo básico y geografía por optativa. En vez de que te den formas de cómo hacer tus tareas y todo, tú siempre vas a tener una forma fija, y no nos van a cambiar, tal vez nos den detalles, ideas, cambios no. No es difícil, de hecho es bastante fácil. Platicamos sobre nuestra vida, nuestra vida cotidiana, pero sólo algunos, no todos, son muy poquitos los que andan expresándose. Y son muchos los que andan quejándose que está aburridísima; que nos hubieran puesto otra materia (Ever, 14 años, esc. 3, 3°, 18/11/05).*

*En la de Formación, que es la que más se habla de los adolescentes, sus valores, su familia, como te comportas (Francisco, 15 años, esc. 2, 2°, 20/10/05).*

El plan de estudios de educación secundaria pretende dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país,<sup>121</sup> a través de la promoción de conocimientos, habilidades y valores que le permita aprender con un alto grado de independencia dentro y fuera de la escuela, lo que facilitará entre otras cosas, desenvolverse pertinentemente en el mercado laboral, solucionar demandas prácticas de la vida cotidiana y estimular la participación social y política de manera activa y reflexiva (SEP, 1993). A pesar de ello, la distancia entre este propósito y las prácticas educativas parece amplia, mencionábamos como éste propósito se diluye por los programas sobrecargados, la fragmentación, la inflexibilidad curricular, las condiciones laborales que pesan sobre el trabajo docente y por las prácticas educativas que con gran lentitud cambian.

---

<sup>121</sup> Rosa María Torres (2000), las define como una necesidad de cierto tipo de conocimientos que permitan orientar ciertas acciones, que, a su vez, se refieren a requerimientos humanos y sociales básicos para que el individuo se desenvuelva de mejor manera en un contexto sociocultural específico del que forma parte y obtener una mejor calidad de vida. La *Declaración Mundial de Educación Para Todos* de Jomtiem, considera dentro de las necesidades básicas de aprendizaje, herramientas como la escritura, lectura, expresión oral, el cálculo, la solución de problemas, conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes.

*... a veces no me gusta la rutina de la escuela, pienso que estoy haciendo lo mismo a cada rato, me gustaría, bueno, me gusta aprender cosas nuevas cada día pero, en base a otros métodos, no el mismo de que siéntese, saquen el cuaderno y dictar.... En la que nos dejarán expresar más, como que a veces, por ejemplo aquí en los salones hay muchas personas y la gran mayoría, quieran o no, no aprenden, y entonces no hay un nivel de comprensión, el que aprende bien, aprendió, y el que no, pues no, porque nada más te lo repiten dos veces, tres veces máximo, más no, y hacen examen, y si no lo pasaste ya reprobaste (Berenice, 14 años, esc. 3, 3°, 14/10/05).*

La conexión de los contenidos curriculares con la vida cotidiana de los adolescentes y la concreción de los enfoques de los programas de estudio en practicas educativas pertinentes, han representado tareas sumamente complicadas que sólo algunos profesores han logrado resolver, aunque cada vez más se reconoce que los niveles bajos de eficiencia tienen como uno de los factores que los producen la propia labor docente.

*Se ha intentado durante los últimos años, en diversas asignaturas, involucrar los intereses de los alumnos con los contenidos que contienen los programas de estudio, es muy difícil, pero se intenta, en la materia que yo doy, por ejemplo, se trata de tomar en cuenta también la opinión de los alumnos para que ellos sean los protagonistas de la clase, yo les pido que opinen, que sugieran actividades, que no sólo sean receptores, pero sí es difícil, lo hemos intentado hacerlo con mayor ahínco en los últimos años... a lo mejor no estamos educandos o comprometiéndonos como debiéramos, nos hace falta un poco de más compromiso y a algunos maestros también cambiar sus métodos de enseñanza. Así como hay*

*profesores que constantemente se actualizan, hay otros que no y les cuesta mucho el cambio* (Prof. Alberto, esc. 3, 16/12/05).<sup>122</sup>

Los estudiantes identifican varios de estos espacios que se abren en algunas de las asignaturas para abordar parte sus problemas e intereses, los cuales suelen ser poco claros para los profesores; espacios donde los docentes se preocupan por buscar alternativas para facilitar los aprendizajes, aún enfrentándose a las autoridades educativas; espacios donde se permite la expresión de las ideas, aunque pocas veces se construye un verdadero diálogo que respete las formas distintas de percibir la realidad que se observan entre los adolescentes.

Formación Cívica y Ética,<sup>123</sup> representa la asignatura que más alumnos identifican como un espacio donde se abordan cuestiones que tienen relación con la etapa de la vida que están viviendo, ya que en ella, *la problemática y posibilidades de adolescentes y jóvenes*, representa uno de los tres grandes rubros en los que se agrupan sus contenidos (SEP, 1999).<sup>124</sup> Esta asignatura está integrada con contenidos que teóricamente se relacionan con los ámbitos de actuación presente y futura de los adolescentes, constituyendo un espacio donde los estudiantes se reconocen como adolescentes y donde se revisan

---

<sup>122</sup> A pesar de los programas de actualización establecidos por el gobierno federal. La implementación de Carrera Magisterial ha *obligado* a quienes participan en ella (que no son todos) a tomar cursos de actualización y a presentar exámenes anuales, donde se exploran conocimientos pedagógicos, didácticos, normativos y disciplinarios, pero el impacto en las prácticas educativas no se aprecia. El Pronap (Programa Nacional de Actualización Permanente) tiene cursos para diversas asignaturas (no todas) y apoyo de asesorías para éstos, que se desarrollan en los Centros de Maestros. Sobre la actualización docente y el impacto en la labor educativa se puede ver el trabajo de Ynclán y Zúñiga (2005).

<sup>123</sup> Formación Cívica y Ética se incorpora al Plan de estudios en 1999, sustituyendo los cursos de Civismo I y II y el de Orientación Educativa, que se impartía en tercer grado.

<sup>124</sup> Los otros dos rubros son: Reflexión sobre naturaleza humana y valores y; Organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México. Dentro del rubro Problemática y posibilidades de adolescentes y jóvenes se abordan las áreas: Trabajo, estudio y esparcimiento, sexualidad y prevención de adicciones.



parte de las representaciones que sobre los adolescentes y jóvenes existen actualmente.

Sin embargo, los contenidos por sí solos no resultan significativos para los adolescentes y el papel del profesor parece tener mayor importancia en la construcción de las relaciones entre contenidos curriculares e intereses y necesidades de los adolescentes. Los profesores de distintas asignaturas a través de su trato hacia los alumnos y del dominio que poseen sobre su la asignatura que imparten, así como el desarrollo de estrategias con las que buscan concretar los enfoques educativos de los programas de estudio, van creando las condiciones para que algunas asignaturas resulten más interesantes, útiles y significativas que otras.

*Llego todos los días y digo son chicos, son jóvenes, son inquietos y busco interesarlos, claro que hay veces en que te desesperan. Siempre hay que buscar el qué les gusta y cómo aprenden. Procuro que ellos trabajen, que lleguen al conocimiento, no podemos ser totalmente constructivistas; tenemos grupos muy grandes. Pero si tratas de que ellos se interesen, que te vean trabajar, es un factor de respeto, si tú llegas, sí que hagan lo que quieran o vamos a sacar el cuaderno y hacemos como que trabajamos, por supuesto que ellos no te van a respetar. Ellos respetan tu trabajo y respetan el que tú los respetes, porque si tú les faltas al respeto te lo regresan, tarde o temprano (Profra. Ximena, esc. 3, 16/12/05).*

*El mundo de ellos es muy volátil, les interesa lo que tú menos te puedas imaginar, a veces hablas de cosas abstractas y a ti te cuestan trabajo porque no son tangibles y resulta que se meten en ellas y ellos si las visualizan y forman parte de su fantasía y la primera oportunidad que tienen de volverlas tangibles lo hacen, en cambio tú les puedes mostrar un mundo real, palpable y no lo ven, ése les cuesta mucho trabajo tocarlo, quizá por la costumbre de*

*tenerlo al frente y no se dan cuenta que ahí está, y es ahí donde nosotros los maestros debemos llevarlos a la realidad y que la solución de todos los problemas de física, química, biología están al alcance de su mano. El laboratorio más grande lo tienen al alcance de su mano y en el momento que quieran tomarlo lo toman* (Profra. María del Pilar, esc. 1, 7/11/05).

El papel del profesor es determinante en la construcción de esas condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en las escuelas secundarias (Quiroz, 2000), las cuales se constituyen a partir de unas prácticas de enseñanza que se configuran en la confluencia del currículo, las condiciones materiales e institucionales del trabajo escolar, además de los deberes y concepciones de los maestros, aspectos que delimitan ciertas circunstancias de posibilidad en las que los profesores actúan. Pero también en la relación que los estudiantes establecen con los contenidos curriculares mediados por las prácticas de enseñanza, entran en juego las expectativas de los propios adolescentes sobre la educación y las asignaturas, sus intereses y habilidades desarrollados en la experiencia escolar anterior, como en otros espacios extraescolares.

Las evaluaciones realizadas por PISA, el CENEVAL y por el INEE, aunque algunas más que otras, permiten un acercamiento a la adquisición de las habilidades cognoscitivas por parte de los adolescentes que cursan o cursaron la educación secundaria, y que a pesar de los pobres resultados que muestran, es de esperarse que los adolescentes que tuvieron la oportunidad de acceder a este nivel educativo posean un desarrollo mayor de ciertas habilidades cognitivas, que los adolescentes que quedaron excluidos de él, no obstante las condiciones poco favorables para lograr aprendizajes significativos (Quiroz,

2000), y el reconocimiento de que algunas habilidades se puedan desarrollar en otros ámbitos distintos del escolar.

Sin embargo, es difícil distinguir los aprendizajes,<sup>125</sup> que promovidos por el currículo, adquieren los alumnos de educación secundaria, así como complicado es observar como éstos son empleados por los adolescentes en las diferentes y múltiples situaciones que enfrentan en su vida cotidiana. Los alumnos no logran identificar las habilidades, conocimientos, valores y actitudes que han desarrollado, pero tampoco los profesores lo consiguen, quienes sólo atinan a distinguir parte de los contenidos curriculares que no logran, y se resisten a adquirir los adolescentes, pero no los habilidades cognoscitivas que a través de esos contenidos se debieron desarrollar.

En este sentido, los docentes identifican de manera general los aprendizajes, que desde su perspectiva, adquieren los alumnos de las escuelas secundarias, aunque éstos no concuerden necesariamente con los planteamientos del currículo oficial, así como el impacto que las escuelas y la educación secundaria tienen sobre los adolescentes. Algunos ejemplos de ello son los siguientes testimonios:

*...también sería un punto bueno el que les diera bases no sólo a nivel de preparación para seguir a otros niveles sino para su propia familia, porque yo se los he dicho no todos van a ser profesionistas ni licenciados, necesitamos vendedores, necesitamos de todo. Entonces a partir de ahí, a lo mejor sí el impacto de la secundaria es muy bueno, y también ver que sería con toda esta gente si no va a la secundaria, donde estarían, si ya estamos con el peligro afuera de las drogas y del alcohol y de tantas cosas, es muy importante que sí*

---

<sup>125</sup> Esta complejidad es reconocida también por Quiroz (2000), quien además señala que tampoco existen estudios empíricos al respecto.

*exista, porque si no existe dónde los vamos a mandar..., entonces bueno, el impacto sí es muy fuerte... (Profra. Linda, esc. 3, 16/12/05).*

*Para ellos este momento es algo que marcará sus vidas, si ellos no aprenden, si ellos no forman hábitos de estudio y de trabajo, no los van adquirir en otro momento. Si sale de la secundaria y no tiene hábitos está perdido (Profra. Ximena, esc. 3, 16/12/05).*

*-Tiene 19 años trabajando en esta escuela, se ha encontrado con ex alumnos, ¿cuál fue el impacto de la educación secundaria en su vida? -Ah sí me los encuentro, vienen, la mayoría sigue estudiando; el 80% siguen estudiando, otros saliendo ya les urge tener dinero, recuerdan la secundaria como una etapa de aventura, una etapa de encontrarse con la vida y muchos de los que me encuentro recuerdan a la secundaria por nuestras idas a Six Flags e ir a las minas (Profra. María del Pilar, esc. 1, 7/11/05).<sup>126</sup>*

*Yo creo que sí se llevan cosas, tal vez no en la cantidad que uno quisiera, pero algo se han de llevar, buenos recuerdos de algunos de sus profesores, que recordaran, a lo mejor un par como modelos a seguir, porque les dio buenos ejemplos para comportarse después. Se llevan muy buenos recuerdos de su estancia aquí en la escuela con sus compañeros, o de sus relaciones con las orientadoras o secretarias y personal administrativo (Prof. Alberto, esc. 3, 16/12/05).*

Desde la visión de los profesores el impacto de la educación secundaria sobre los adolescentes que la cursan se aprecia en una serie de hábitos que se forman, aunque no en todos los alumnos, para hacer frente a futuros contextos escolares y laborales, en las bases que se ofrecen y les abren otras posibilidades para su vida, en las experiencias que dejan ciertas prácticas educativas y la relación con ciertos profesores, en los conocimientos, que

---

<sup>126</sup> La profesora María del Pilar emplea entre sus estrategias didácticas *prácticas de campo* a través de las cuales intenta vincular el tratamiento de ciertos contenidos curriculares con el esparcimiento.

aunque sin saber cuales y en que cantidad, *se llevan*. En esta visión en la que se entretajan anhelos, experiencias, representaciones, conocimientos, expectativas y reflexiones sobre la práctica de los docentes, por lo general se pierde de vista los logros de aprendizaje específicos y los rasgos característicos de los jóvenes que se están contribuyendo a formar, no obstante se observe como los adolescentes van incrementando su capacidad reflexiva y crítica.

*Es muy bonito trabajar con los terceros porque entras a grupos muy dinámicos, tú les puedes decir esto es verde, y te dicen sabes que, estás equivocada, eso aquí y en China es rojo, y te dan sus puntos de vista por lo cual eso es rojo. Los muchachos de primero todavía puedes decirles es rojo o es verde y ellos lo apuntan* (Profra. María del Pilar, esc. 1, 7/11/05).

Los modelos de comportamiento que *se siguen* y los *buenos recuerdos*, producto de las relaciones con los otros integrantes de la comunidad escolar, de los que hace referencia el profesor Alberto, son algunas de las expresiones, a través de las cuales los docentes visualizan, parte de los aprendizajes que los adolescentes construyen en su interrelación con los otros adolescentes y con los demás miembros de la comunidad escolar, los cuales a pesar de no estar previstos por el currículo oficial, parecen adquirir mayor relevancia para los adolescentes en su desenvolvimiento cotidiano frente a los considerados por éste.

Estos aprendizajes a pesar de no estar contemplados por el plan y programas de estudio, son producto también de las relaciones que se establecen en las prácticas educativas cotidianas que se desarrollan en las escuelas secundarias y de la relación con los otros, pero dentro de ciertas condiciones institucionales,

en suma, son aprendizajes que se construyen en el marco de una cultura escolar particular y que contribuyen a la construcción de un sujeto adolescente específico. Estos aprendizajes, al igual que los curriculares, resulta difícil identificarlos y distinguirlos de aquellos que se adquieren en otros contextos en el marco de los procesos de redefinición y resignificación que el sujeto está viviendo, pero intentaremos señalar algunos a partir de la información recabada en nuestro trabajo de campo, parte de los cuales han sido identificados a lo largo de este trabajo.

En las escuelas secundarias se fortalece la habilidad, que comienza a desarrollarse en las escuelas primarias, de responder a las exigencias del maestro y la escuela. En relación con las exigencias académicas y disciplinarias diferenciadas, que las escuelas secundarias y cada una de las asignaturas que en ellas se imparten imponen, los adolescentes aprenden a distinguirlas y resolverlas también de manera diferenciada. Hacer o no hacer las tareas, por ejemplo, estudiar o no para el examen, trabajar o no en las clases, mantenerse en silencio en las ellas o convertirlas en una extensión del receso, mostrar pulseras, *percings* o utilizar el teléfono celular u ocultarlos ante la presencia de ciertos integrantes del personal escolar depende de ello.

Estos aprendizajes comienzan dentro de los procesos de transición de las escuelas primarias a las escuelas secundarias que los estudiantes viven, los cuales traen consigo rompimientos, desajustes y adaptaciones a condiciones institucionales y a culturas escolares distintas, en las cuales las propias características de los adolescentes contribuyen a configurar. Así, los alumnos ante la pregunta de qué cambios observan en la escuela secundaria con respecto a la escuela primaria, expresan respuestas como las siguientes:

*Muchas cosas, porque antes nada más nos daba clases un maestro, pues sabíamos como era, sabíamos como hacer para que nos dejara jugar un rato o platicar, y aquí es diferente porque, cada uno tiene diferentes características, cada uno tiene su forma de pensar y de tratarnos (Laura, 12 años, esc. 3, 1°, 25/11/05).*

*Sí, yo sólo podía controlar tres, el de deportes, el de música y el que me daba clases (Alma, 13 años, esc. 3, 2°, 28/10/05).*

*Que aquí son más groseros. Que en la primaria no nos dejaban correr, ni empujar, bueno aquí tampoco. Aquí nos cuidan a la hora del recreo, del receso. -¿Para ti fue complicada la secundaria? - Sí al principio. No tenía amigas, no me tocó nadie del salón, se me hacía difícil matemáticas, ahora ya no (Mireya, 12 años, esc. 2, 1°, 25/10/05).*

Con la respuesta a las exigencias diferenciadas que presentan las escuelas secundarias, también se produce, habíamos mencionado, que ante la situación de no identificarse plenamente con los propósitos y prácticas educativas, de cumplir con las exigencias de la familia, de la necesidad de permanecer en la escuela si se espera continuar estudiando o trabajar en un futuro, el desarrollo de nuevas estrategias de sobrevivencia,<sup>127</sup> dentro de las cuales es más importante aprobar las asignaturas que adquirir una serie de aprendizajes que el plan y programas de estudio promueven.

Aunado a los procesos de adaptación y sobrevivencia en las escuelas secundarias por parte de los adolescentes, o tal vez en algunos casos como parte de ellos, los estudiantes, consiguen construir una visión más amplia de

---

<sup>127</sup> La idea de desarrollar estrategias de sobrevivencia en la escuela secundaria, parece que no es exclusiva de los estudiantes, los profesores también hablan de ello, ante las exigencias que impone su labor, las condiciones en que se realiza ésta y lo complicado que representa el trabajo docente con adolescentes. Un ejemplo de ello es el siguiente testimonio: *hay muchos maestros que son cuestionados porque faltan mucho y les ponen buena calificación (a los alumnos) para no tener problemas, y claro, el maestro no se quiere echar broncas porque sabe que tiene la de perder. Cada profesor va buscando estrategias, y sí de manera aislada, cada quien lo hace por su cuenta y ahí vamos viendo. Sobrevivimos en un medio (Prof. Eduardo, esc. 2, 13/12/05).*

los límites normativos en los que pueden actuar, pero también de las maneras como éstos se pueden flexibilizar o traspasar, sin que ello implique necesariamente alguna sanción, o de ciertos mecanismos que se pueden seguir para exigir el cumplimiento de ciertas normas que son favorables para ellos. Los adolescentes en las escuelas secundarias elaboran y ponen en práctica estrategias para frustrar y revertir su subordinación, llevándolos a conquistar espacios de autonomía y más libertades simbólicas (Scott, 2004).

*Exacto, y se ha roto (el diálogo con los alumnos), yo digo, porque precisamente esta forma de que ha llegado toda esta normatividad que ha venido inundando a las escuelas ha roto eso, porque dice si tocas al alumno te va a pasar esto o si no eres claro te va a pasar aquello, entonces no hay un diálogo claro, un diálogo preciso. El adulto no se siente con la confianza de establecer un diálogo genuino, porque además ha creado, todavía mucha incertidumbre de cómo comportarme frente al joven que tengo adelante (Prof. Manuel, esc. 1, 22/11/05).*

*Yo digo que los alumnos en sí no han cambiado, para mí esto de los derechos humanos, cómo te diré, no se les da el enfoque que debe dárseles. Un chamaco le puedes decir algo, pero si está bien informado: “usted no me puede gritar, ni tocar, ni nada”. Está mal, yo digo que la disciplina aquí y en China debe ser disciplina, entonces ahora los chamacos están muy sobreprotegidos y los papás los sobreprotegen. Ahora hay otra cosa, antes el cinco era cinco, el cuatro era cuatro, hoy nada más hay cinco y el muchacho sabe que con treinta puede pasar, hay muchachos que piensan que son muy buenos y al principio del año sacaron diez y ya todo el año no hacen nada. El sistema ha hecho cambiar al alumno, los chamacos siguen siendo los mismos inquietos (Prefecto Jesús, esc. 1, 22/11/05).*

*...entonces ya es muy complicado porque la relación debe de ser con mucho cuidado, con mucho cuidado; hace uno algo, “no hagas*



*cosas buenas que parezcan malas”, y trata uno, no se, de si alguien está llorando de que no llore, si alguien está triste de que no esté triste, si alguien está melancólico de que no esté melancólico, y a veces los chicos fantasean tanto que a veces piensan otras cosas, entonces el trato con los chicos debe de ser con mucho cuidado porque sí se crea uno problemas, problemas, que bueno al fin de cuentas, algunos maestros hemos salido bien del problema porque no hemos hecho nada, pero hay compañeros que no, yo tengo compañeros que están en la penitenciaría, y que algunos tal vez sí lo hicieron y otros no, pero están ahí (Prof. Arturo, esc. 2, 13/12/05).<sup>128</sup>*

De los aspectos que se pueden rescatar de los anteriores testimonios, quisiéramos resaltar las dificultades que tienen los docentes y las escuelas en su conjunto, para responder a las nuevas exigencias que impone el contexto actual en el que existe un mayor conocimiento y reconocimiento de derechos por parte de los distintos integrantes de la sociedad, quienes, parecen cada vez más dispuestos a exigir su cumplimiento.

Los alumnos en este sentido, logran de igual forma, tener un conocimiento mayor de sus derechos, y las escuelas secundarias se convierten en un espacio donde se comienzan a exigir su cumplimiento, ello implica también, un uso estratégico de la identidad, como veíamos en otro momento, pero en

---

<sup>128</sup> Las demandas entabladas por parte de los padres de familia en contra de profesores por presuntos abusos en contra de los alumnos parece incrementarse en los últimos tiempos. Aunque en las entrevistas realizadas a los profesores en las escuelas elegidas para llevar a cabo el estudio de campo, sólo en este caso se habló de ello (además de que no se planteaba una pregunta precisa al respecto), en entrevistas informales realizadas posteriormente a profesores, orientadores escolares, directivos, personal de apoyo técnico pedagógico y padres de familia, emergen relatos de situaciones que van desde la culpabilidad comprobada del profesor hasta aquellas en las que los alumnos se ven involucrados en conflictos entre profesores, o se ponen de acuerdo para *librarse* de algún profesor, también emergen situaciones en las que se acusa de violencia psicológica a profesores que exigen más que otros el cumplimiento de demandas académicas.

muchas ocasiones estas exigencias no estén acompañadas de la aceptación de la contraparte que representan las responsabilidades.<sup>129</sup>

Las escuelas secundarias son espacios en los que los estudiantes experimentan su nueva condición adolescente y desde donde, a través de la experiencia escolar, se contribuye a su construcción. Los procesos de redefinición y resignificación que está viviendo el sujeto, se alimentan desde las escuelas secundarias a partir de la relación cotidiana intergeneracional con los docentes y demás miembros del personal escolar, pero principalmente de la relación con los otros adolescentes, lo que permite desarrollar y/o fortalecer ciertas habilidades sociales que los jóvenes emplearán en sus ámbitos actuales y futuros de actuación.

... el papel de los y las amigas es fundamental, quienes ya sea por medio de comentarios o de sus acciones como ejemplos, dan la pauta para el cambio. El cambio se expresa en la posibilidad de trascender el comportamiento infantil más bien desordenado y chocante, hacia una mayor autodeterminación del actuar personal (Saucedo, 1998: 36).

En el marco las resignificaciones de las relaciones con los otros y las reconstrucciones identitarias, los adolescentes en las escuelas secundarias, a pesar de las condiciones que imposibilitan el aprendizaje curricular, construyen otros aprendizajes, que les permiten entre otras cosas, contar con mayores herramientas para interaccionar con los otros, distinguiendo a su vez ámbitos de actuación y las formas diferenciadas como se puede y es posible actuar en ellos. De esta manera, por ejemplo, los comportamientos son distintos frente a

---

<sup>129</sup> En el conocimiento de los derechos por parte de los estudiantes, algunos programas de estudio y los programas adicionales a los que la escuela tiene que dar respuesta, además de la promoción que se realiza en otros espacios externos a la escuela, han contribuido a que los adolescentes tengan una mayor conciencia de sus derechos humanos y ciudadanos.

los profesores o autoridades, que ante los compañeros, ante éstos o frente a los amigos, en las escuelas o fuera de ellas, ante los adolescentes del sexo contrario o del propio sexo.

Los siguientes testimonios permiten una aproximación a esos aprendizajes que se construyen en los procesos de transformación que se viven y en la relación con los otros, durante la estancia de los adolescentes en las escuelas secundarias, desde la perspectiva de ellos mismos:

*En primero yo pensaba, así como dicen, una niña boba, normal, no echaba despapaye, estaba sentada, como que era más callada, no era muy sociable con todos. Y ya en segundo, no en segundo ahí ya era, era muy destrabancada, o algo así, empecé a echar despapaye y a contestarle a los maestros (Eva, 14 años, esc. 2, 3], 12/10/05).*

*En primero como que era de hola y no platicábamos, y ahorita como que ya te liberas, ya platicas de todo, te llevas mejor; hay un cambio muy grande. Sí se siente el cambio luego, luego, porque todos te conocen, todos te saludan (Adrián, 14 años, esc. 3, 3°, 11/11/05).*

Las mismas relaciones que se resignifican permiten a los adolescentes construir esas comunidades emocionales, esos espacios de autonomía y libertades simbólicas, además de experimentar los límites normativos, revisados párrafos atrás. Pero también favorecen la adquisición de mayor seguridad que les permite, entre otras cosas, mayores posibilidades de enfrentarse a conflictos y organizarse para conseguir ciertos beneficios o manifestar sus inconformidades.

*... yo por ejemplo, desde primero era de mente cerrada, más cerrada y comparo que ellos son mis amigos y ellos me enseñaron a ser más, a expresarme más porque yo en primero tenía muchas ideas y porque no "X" no las mostraba, sin embargo ellos me apoyaron, de ahí es de donde surgen amigos, y ya después los*

*amigos que poco a poco son los que me presentaron, me cayó bien y empecé a hablar con él, le tuve confianza... Yo era mucho de, “ay eres graffiti no me junto contigo”, ¿no?, porque no me importa. Tenía mucho de eso, de una tendencia a la discriminación, sin embargo, ahorita ya me interesa saber quien son, por ejemplo, ahorita hay un chavo que lo vi graffiteando y se me ocurrió preguntarle por qué, a qué, para qué lo hace, y ya me empezó a contar, entonces, trato de que la gente trate de conversar conmigo (Ever, 14 años, esc. 3, 3°, 18/11/05).*

Ever ejemplifica como la relación con los otros adolescentes desarrolla procesos de enseñanza, posibilitando aprendizajes y nuevas habilidades sociales. Los adolescentes también contrastan sus valores, visiones y expectativas con las de los otros, no obstante se acepte, se toleren o se rechacen, para reconstruir las propias, como parte de los procesos de subjetivación que está experimentando. Además, el encuentro (y desencuentro) de distintas adolescencias y culturas en las escuelas secundarias permite a los sujetos acercarse a visiones distintas, estilos de vida diferentes al suyo y a elementos culturales que se desconocían o que se resignifican, lo que permite en muchos casos *abrir la mente*, nuevas adscripciones identitarias o aprendizajes concretos, como el caso de Eva, quien nos comentaba que aprendió a dibujar y hacer *graffiti* sólo viendo como sus amigos lo hacían.

El tiempo y el espacio escolar facilitan, también como hemos visto, nuevas experiencias para los adolescentes, entre las que se encuentran, las que tienen que ver con los procesos de resignificación de la sexualidad y el consumo de drogas. Entre las primeras tenemos los enamoramientos, la atracción sexual, los juegos como el de *la botella*, que comenta Mireya: *yo no juego, pero la mayoría sí juega, son más atrevidas, se dan besos* o el que expresa Martín: *en*

el taller torteamos a las niñas y ellas también, pero también los noviazgos, los escarceos y las relaciones sexuales, son parte de ellas.

*... en primero como que entran así como que con miedo, todavía no están acostumbrados a que estás en la secundaria, ...y en segundo los noviazgos, en primero pues sí uno que otro, pero como que en segundo se van dando más así, están una semana y así, como que en segundo son más relajosos, y en tercero, como que ya hay cierto punto de maduración porque, como que, recapacitas o tal vez ya tienes una idea de que es lo que buscas (Berenice, 14 años, esc. 3, 3°, 14/10/05).*

Con respecto a las segundas, Eva las ejemplifica de la siguiente manera:

*... mis amigos y los que conozco se drogan, y yo cuando estaba en segundo, no, a finales de primero, igual con muchos problemas en mi casa trataba, bueno, me iba y me empezaba a drogar con mis amigos, con el activo, luego empezaron a hablar muchas personas conmigo, me dijeron que no estaba bien lo que estaba haciendo, que no tratara de solucionar mis problemas con las drogas, y es verdad porque llegas a un punto, ay, de estar diario así o te suicidas o vas y buscas un refugio en el alcohol y en las drogas. Yo conozco muchas personas que se drogan y en especial mis amigos (Eva, 14 años, esc. 2, 3°, 12/10/05).*

Las escuelas secundarias son espacios que permiten que los adolescentes experimenten nuevas situaciones y condiciones, lo cual junto con los conocimientos, valores y habilidades que se van desarrollando, desde su visión les permite madurar y tomar decisiones sobre su presente u otras que anticipan el futuro, pero siempre en el marco de ciertas posibilidades.

Estos procesos de redefinición que se viven en la adolescencia y los aprendizajes que se adquieren en ellos, son parecidos a los que reporta Saucedo (1998), para el caso de una escuela de educación media superior, lo

que parece indicar una continuación de estos procesos en los adolescentes que acceden al siguiente nivel educativo.

... la nueva visión que sí están construyendo dentro de la escuela tiene que ver con lo que los iguales indican para modificar su propio comportamiento, pero a la vez comparten la necesidad de cambio y el desarrollo de comportamientos relativos a la madurez (Saucedo, 1998: 36).

La escuela, como lo afirma Saucedo (1998), no es un lugar de neutralidad en donde se es sólo alumno, sino también un espacio en el que confluyen diversos campos de identificación: ser adolescente, hombre o mujer, ser alumno y ser amigo. Compartiendo esta idea, podemos agregar, que es también un espacio en el que se aprende a ser estudiantes, adolescentes, hombres o mujeres y amigos.

Desde la perspectiva a la que estamos recurriendo, que resalta la identidad adolescente sobre las otras, podemos establecer, que los sujetos que son alumnos de las escuelas secundarias encuentran en ellas un conjunto de representaciones promovidas por el currículo o no, que les permite reconocerse como adolescentes y construir una imagen de sí mismos.

La experiencia colegial está dominada por la afirmación progresiva de un principio de subjetivación adolescente puesto a las lógicas escolares (Dubet y Martuccelli, 1998: 202).

Pero además, en las escuelas secundarias los sujetos aprenden, no obstante los aprendizajes que se adquieren en otros ámbitos, a ser jóvenes, experimentando estilos de vida diferentes y realizando prácticas a través de las cuales se pretenden diferenciar de niños y adultos.

Los procesos de redefinición y resignificación son imposibles sin aprendizajes, por lo tanto, los alumnos de las escuelas secundarias desarrollan entre sus muros una serie de conocimientos, valores, actitudes y habilidades, que contribuirán a constituirlos como jóvenes, pero por las características particulares de cada uno de ellos y las experiencias escolares y extraescolares diferenciadas, construirán o reconstruirán de formas distintas su relación con las instituciones educativas, con la familia, los adultos y autoridades, con los adolescentes del sexo contrario, con amigos y compañeros, además de la propia identidad.

## ***¿CUÁLES ADOLESCENCIAS?***

Las escuelas secundarias son espacios de vida adolescente caracterizados por un cruce de culturas y sentidos, por una relación múltiple y compleja entre adolescentes e instituciones educativas, la cual configura una vida cotidiana y una cultura escolar donde los adolescentes actúan e interactúan, donde conforman distintas comunidades emocionales, construyendo umbrales de adscripción simbólicos que los integran a ciertos grupos y los excluye de otros, donde también tienen lugar los procesos de subjetivación, redefinición y resignificación que el sujeto está viviendo y desde donde a partir de la experiencia escolar y la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y habilidades, promovidas por el currículo y por las interacciones con los otros adolescentes, con los demás miembros de las comunidades escolares y con la propia institución, se contribuyen a la constitución heterogénea de la condición adolescente.

Desde la parte institucional no se tiene claridad sobre que tipos de adolescentes se están formando, no obstante, ante la mirada de los profesores los adolescentes desarrollen nuevas destrezas cognoscitivas y a pesar de las voces insistentes en el carácter formativo de este nivel educativo, esto aunado al cuestionamiento que se realiza desde distintos frentes de los resultados de la educación secundaria y que desde la perspectiva de los adolescentes se acepta cierta utilidad de la educación secundaria, pero tampoco se alcanza a identificar los aportes específicos para su formación, y desenvolvimiento social presente y futuro. No obstante como lo hemos intentado mostrar aquí, las escuelas secundarias como espacios sociales y pedagógicos contribuyen a la construcción de juventudes.



Los procesos de redefinición y resignificación profundos que el sujeto vive durante la adolescencia y marcan el inicio de su juventud, que lo llevan a construir adscripciones identitarias, algunas de las cuales serán efímeras y otras más estables, no se detienen cuando éste egresa de la educación secundaria, ni se circunscriben a los espacios escolares, pero nosotros desde la perspectiva empleada en esta investigación, hemos centrado nuestra atención precisamente en los procesos que desde las escuelas van contribuyendo a esta transformación en el momento que el sujeto cursa la educación secundaria, aunque sin olvidar los procesos extraescolares.

Esta perspectiva analítica ha producido zonas borrosas y puntos ciegos, sin embargo, aceptando esta limitación y asumiendo los peligros de simplificación que los esquemas pueden acarrear, intentaremos avanzar del reconocimiento de la contribución que las escuelas secundarias realizan a la configuración de adolescencias distintas a la identificación de las características de algunas de ellas, a través de un ejercicio de esquematización con base en los procesos analizados hasta el momento.

En los procesos de redefinición y resignificación profundos que el sujeto está atravesando, la experiencia escolar que los adolescentes viven en las escuelas secundarias es un elemento constitutivo importante de las identidades juveniles en las sociedades urbanas de principio de milenio, en tanto en su seno se desarrollan parte de los procesos intersubjetivos que las sustentan, producidos en la interacción cotidiana de los adolescentes principalmente con otros adolescentes, pero también con la institución educativa y sus demás componentes, con culturas, estilos de vida distintos y con una serie de heteropercepciones que van modificando sus autopercepciones, alimentando

con ello la configuración de los umbrales simbólicos de adscripción identitaria, desde donde se perciben, interpretan y actúan en la sociedad.

Nosotros nos ubicamos precisamente en este momento de complejas transformaciones individuales y sociales que están configurando nuevas adscripciones identitarias, por lo que nos resulta complicado construir una tipología de las identidades que se construyen desde las escuelas secundarias, no obstante, estableceremos algunos componentes que desde nuestra visión son importantes en la construcción y reconstrucción que los sujetos están viviendo al momento que cursan la secundaria. Recuperamos, para la elaboración de este esquema analítico, 3 componentes constitutivos: 1.- La identidad; 2.- La experiencia escolar y; 3.- Los procesos extraescolares (Ver cuadro 8):

1.- El primer componente a considerar es la identidad, que como construcción intersubjetiva surge de la tensión entre autopercepciones y heteropercepciones que vive el sujeto en el momento de redefiniciones y reconfiguraciones profundas que coinciden con su paso por las escuelas secundarias. Dentro del componente identitario, son dos los elementos que tomaremos en cuenta: A) La ubicación del sujeto en la adscripción identitaria juvenil, es decir, que tanto el sujeto se identifica como parte de ella y; B) La importancia que le atribuye a otras adscripciones identitarias distintas de la juvenil, como la estudiantil, la de género, la de hijo, trabajador u otras. Pero además dentro de la identidad juvenil, consideraremos los diversos rasgos que los sujetos atribuyen a ésta: autonomía, responsabilidad, madurez, libertad, preparación, experimentación, diversión, desajuste.

2.- El segundo componente es la experiencia escolar donde se funde una manera de ser adolescente y una forma de vivir la escuela secundaria, se recuperan cuatro elementos: A) Los significados que para los adolescentes adquiere la escuela secundaria, los cuales van desde considerar a la escuela como un espacio afectivo lúdico hasta considerarla como uno educativo útil; B) La socialidad, que con su diversidad que va de la homogeneidad y aglutinamiento a la fragmentación pasando por la diferenciación, resulta relevante para la configuración de los umbrales simbólicos de adscripción identitaria. En este elemento consideramos, dado los niveles diferenciados de afectividad que el sujeto percibe con respecto a las distintas comunidades emocionales que crea con los otros adolescentes con los que comparte el espacio escolar, al grupo de compañeros, amigos y los noviazgos, pero también las relaciones que se tienen con los adolescentes del sexo contrario, con las cuales experimenta su sexualidad resignificada; C) Los logros educativos, que tienen relación directa con las maneras en que los adolescentes resuelven las exigencias académicas y escolares, además de sobrevivir en las escuelas secundarias y; D) Los aprendizajes construidos en la interacción con los otros y las instituciones educativas, que aunque relacionado con los anteriores procesos, no se limitan a las evaluaciones y certificaciones que las escuelas secundarias realizan.

3.- A pesar de centrar el análisis en los procesos que dentro de las escuelas secundarias se desarrollan, en todo momento, hemos tratado de dejar claro que los ámbitos escolares sólo son uno más de los ámbitos de actuación de los adolescentes, por lo que no debe dejarse de considerar la participación de los adolescentes en los ámbitos extraescolares, por lo tanto, dentro del

componente denominado procesos extraescolares consideramos aspectos como: A) Las instituciones, donde el sentido de pertenencia a ellas y su influencia en los adolescentes puede ser determinante en su construcción como sujetos juveniles, entre ellas están la familia, el trabajo, y otras como los clubes, las iglesias o el barrio; B) Las comunidades emocionales a las que se encuentra integrado el adolescente más allá de los espacios escolares y; C) Los consumos culturales, los cuales han representado un aspecto relevante en las investigaciones sobre procesos de construcción identitarios juveniles, e incluso a partir de ellos se han elaborado tipologías (Urteaga, 2002; Urteaga y Ortega, 2004). En nuestro esquema representa uno más de los elementos, dentro del componente de procesos extraescolares, que intervienen en la configuración de juventudes, ya que no encontramos en nuestro estudio de campo los elementos suficientes para apreciar como alrededor de éstos se configuran ciertas adscripciones identitarias, más que en unos cuantos casos. Consideramos dentro de este elemento aspectos como la música, la televisión, el entretenimiento y el esparcimiento, las TIC y las drogas. No hay que olvidar en este componente las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran insertos los adolescentes.

Del cruce de estos componentes y elementos, que no se encuentran jerarquizados, identificados desde los procesos desarrollados en las escuelas secundarias, considerando sus distintos rasgos y los distintos niveles de identificación, pertenencia e influencia, además de las prácticas que se generan alrededor de ellos o dentro de sus ámbitos, se contribuye a la construcción de adolescencias distintas entre los estudiantes de educación secundaria.

Cuadro 8. Componentes Constitutivos de las Adolescencias Identificados desde los Procesos Escolares		
COMPONENTES	ELEMENTOS	CARACTERES O RASGOS
1.- IDENTIDAD	A) Identidad juvenil	Autonomía
		Responsabilidad
		Madurez
		Preparación
		Experimentación
		Libertad
		Diversión
		Desajuste
	B) Otras identidades	Estudiante
		Mujer / Hombre
2.- EXPERIENCIA ESCOLAR	A) Significados de la Escuela	Hijo (a)
		Trabajador (a)
		Espacio afectivo lúdico
		Espacio de libertad y escape
		Espacio de control e injusticia
	B) Socialidad	Espacio de desorden
		Espacio educativo útil
		Amigos
	C) Aprendizajes	Compañeros
		Noviazgos
	D) Logros educativos	Aprendizajes curriculares
		Aprendizajes no curriculares
		Calificaciones altas
		Calificaciones regulares
		Calificaciones reprobatorias
3.- PROCESOS EXTRAESCOLARES	A) Instituciones	Repetición de grado
		Deserción escolar
		Familia
	B) Comunidades emocionales	Trabajo
		Otras instituciones
		Amigos
		Familiares
		Noviazgos
	B) Consumos culturales	No amigos
		Música
		T.V
		Entretenimiento /Esparcimiento
		TIC
		Drogas

A partir de este esquema analítico que proponemos trataremos de identificar algunos perfiles y distinguir las características de algunas de estas adolescencias que convierten las escuelas secundarias en un espacio de vida adolescente donde también los estudiantes se construyen y reconstruyen como sujetos y actores sociales:

## **ADOLESCENCIAS INCIPIENTES CON ALTAS EXPECTATIVAS SOBRE LA ESCUELA PERO CON UN DESARROLLO BAJO DE SUS HABILIDADES DE SOBREVIVENCIA Y RESULTADOS EDUCATIVOS REGULARES**

Así, por ejemplo, hay adolescentes, que no obstante los procesos de redefinición y resignificación por los que están atravesando, su identidad adolescente se encuentra en una etapa inicial de construcción y ellos se identifican dentro de la edad infantil, al tiempo que la institución familiar, con altas expectativas en la educación, aunque con bajos recursos y un capital social bajo, posee una gran influencia en ellos, configurando unas identidades estudiantiles y las que otorgan la pertenencia a la familia (hijos) fuertes, que contrarrestan la influencia de las comunidades emocionales a las que se encuentran integrados en los espacios extraescolares, al tiempo que los consumos culturales como la música y la moda no representan elementos significativos en los procesos de transformación que están viviendo.

Éstos a pesar de visualizar en la secundaria un espacio de control y desorden, el significado principal que le otorgan a la escuela, es la de ser un espacio primordialmente educativo útil, pero, los procesos de socialidad que se desarrollan a partir de la cercanía con sus compañeros al interior de las escuelas, los integran a comunidades emocionales en las que no todos comparten sus expectativas sobre la escuela, por lo que estos aspectos y el no haber desarrollado adecuadamente los procesos de sobrevivencia por la etapa de adaptación que están viviendo, a pesar de sus esfuerzos, sus logros educativos no son buenos.

## **ADOLESCENCIAS LÚDICAS Y EXPERIMENTALES POCO INTEGRADAS SOCIALMENTE A LA ESCUELA CON LOGROS EDUCATIVOS REGULARES**

Adolescentes que en esos procesos de redefinición que viven han logrado construir una identidad alrededor de ellos y visualizan la adolescencia principalmente como una etapa de diversión y experimentación, aunque esta identidad adquiere mayor relevancia que la estudiantil, ésta última se ha construido a partir de las altas expectativas que sobre la escuela tienen algunos miembros de la familia.

Es así que poseen una adscripción familiar fuerte, pero también lo es la integración a comunidades emocionales extrafamiliares, donde encuentran un espacio en el que resignifican aspectos como las relaciones con las personas del sexo contrario experimentando los noviazgos o escarceos sexuales, pero también la música y la moda, que empiezan a influir de fuerte manera en la construcción de umbrales simbólicos de pertenencia, los cuales se manifiestan entre otras cosas en cierto estilo, además en estas comunidades han encontrado un espacio para experimentar el uso de ciertas drogas.

Para ellos las escuelas secundarias son principalmente un espacio lúdico, aunque sus expectativas sobre ellas permiten que se reconozca también su utilidad para el futuro. En las secundarias, las comunidades emocionales a las que se integran no logran construir el nivel de pertenencia que tienen las comunidades emocionales extraescolares, por lo que los compañeros no son vistos como amigos, aunque influyen fuertemente en ellos. Por otro lado a pesar de lo poco significativo que representa para ellos los propósitos educativos y las prácticas de enseñanza, han logrado construir un nivel de aprendizajes curriculares mayor que otros adolescentes y dan respuesta a las

diferentes demandas que presentan los profesores, aunque no de manera satisfactoria desde la visión de éstos, por lo que sus logros educativos son regulares, con buenas calificaciones en algunas asignaturas y en otras sólo logran aprobar.

### **ADOLESCENCIAS LIBERTARIAS FUERTEMENTE INTEGRADAS SOCIALMENTE A LA ESCUELA PERO CON POCAS EXPECTATIVAS EN LA EDUCACIÓN Y RESULTADOS ACADÉMICOS BAJOS**

Adolescentes con una identidad adolescente que posee mayor relevancia frente a otras como las estudiantiles o las que otorga la pertenencia a los grupos familiares, que además viven su adolescencia principalmente como una etapa de libertad y autonomía, por lo que han construido una distancia entre las expectativas de los grupos familiares y las suyas, que aunque se encuentran poco integrados a comunidades emocionales fuera del ámbito familiar, sus consumos culturales como los programas televisivos, la música y la moda, configurados por sus condiciones socioeconómicas y la oferta a las que tienen acceso en las colonias en las que viven, se convierten en mediadores en la conformación de comunidades emocionales fuertemente integradas al interior de los planteles educativos, donde experimentan además relaciones de pareja.

Así, las escuelas secundarias para ellos se convierten en espacios lúdicos - afectivos y de libertad, sin visualizar ninguna utilidad en los aprendizajes que les pueden ofrecer, y lo poco atractivo de sus prácticas de enseñanza, los lleva a poner poca atención en las exigencias académicas diferenciadas que solicitan los profesores, por lo que sus logros educativos son bajos, con varias materias reprobadas, poniendo en peligro su permanencia en este nivel educativo.



## **ADOLESCENCIAS LÚDICAS Y APRENDICES INTEGRADAS SOCIALMENTE Y ACADÉMICAMENTE A LA ESCUELA CON BUENOS RESULTADOS EDUCATIVOS**

Adolescentes que viven la etapa de adolescencia como una etapa de preparación que no riñe con la diversión, en torno a estos rasgos, también se han construido las identidades estudiantiles y las que se construyen en relación con la familia. Son adolescentes que encuentran altas expectativas sobre la educación y un gran apoyo en sus actividades académicas, que se sostiene a pesar de los problemas familiares que puedan surgir. Participan en comunidades emocionales que se han constituido en el mismo espacio territorial, las cuales encuentran en centros comerciales, cines, antros, además de los mismos consumos televisivos, musicales, los videojuegos y las TIC, espacios de esparcimiento y diversión desde los cuales se contribuye a la construcción de ciertos estilos a través de las cuales se manifiestan sus identidades.

Para ellos las escuelas secundarias, en el mismo tenor, constituyen espacios lúdico-afectivos, pero también educativos, se integran fuertemente a comunidades emocionales, se viven experiencias de pareja, con los amigos realizan ciertas prácticas que ponen en jaque los mecanismos disciplinarios de la escuela, pero sin embargo, los aprendizajes curriculares y no curriculares que han desarrollado en su experiencia escolar, les permiten cumplir satisfactoriamente con las exigencias académicas, por lo que sus logros educativos son de los mejores.

## **JUVENTUDES AUTÓNOMAS TRABAJADORAS POCO INTEGRADAS SOCIALMENTE A LA ESCUELA Y CON RESPUESTA INADECUADA A LAS DEMANDAS ACADÉMICAS PERO NO A LAS NORMATIVAS**

Adolescentes que han construido una identidad juvenil caracterizada por la responsabilidad, la *madurez* y por un alto grado de autonomía en la toma de decisiones. Otras identidades como la estudiantil o la que otorga la pertenencia a los grupos familiares, aunque presentes adquieren menor relevancia para ellos, sin embargo, han construido una identidad como trabajadores, ya que desde hace años han incursionado en ámbitos laborales. Han sido expulsados del seno familiar o se encuentran en un gran abandono, encontrando refugio en las comunidades emocionales en las que se ha integrado, como los amigos de la calle en la que vive y los equipos deportivos en los que participan, pero, marcan distancia de algunas de las prácticas que realizan algunos de los miembros de ellas como el consumo de drogas y los gustos musicales de la mayoría, construyendo un estilo diferenciado que pueden sostener a partir de los recursos económicos que obtienen de sus actividades laborales.

Las escuelas para ellos son principalmente un espacio de refugio, pero también de cierta utilidad ya que les pueden permitir optar por oportunidades distintas en su vida futura. Los compañeros son vistos con menos *madurez* por lo que no consiguen conformar comunidades emocionales fuertes con la mayoría de ellos. Su experiencia escolar se ha marcado entre otros aspectos por procesos de adaptación difíciles, deserciones temporales y por un cumplimiento con grandes dificultades de las exigencias académicas, lo que ha provocado la reprobación de algunas asignaturas en algunos bimestres, más no así otras exigencias institucionales que tienen relación con la disciplina escolar, por lo

que se encuentran casi al final de salir librados de la escuela secundaria y obtener su certificado.

Las anteriores son tan sólo algunas de las formas que se pueden visualizar de la combinación de los elementos y rasgos de manera diferentes de los componentes de constitución de las adolescencias entre los estudiantes de secundaria. Por la perspectiva analítica que hemos empleado en esta investigación, las descripciones que se han elaborado de algunas formas que adquieren las adolescencias en la sociedad mexicana contemporánea, contienen como un elemento central las relaciones que los adolescentes construyen con las instituciones educativas, es decir, las maneras como viven su estancia en las escuelas secundarias como estudiantes. Finalmente, nuestro objeto de estudio no se construyó en torno a los adolescentes en general, sino de aquellos que cursan la educación secundaria; adolescentes estudiantes.

Como se ha mostrado en otros momentos de este informe hay adolescencias que resuelven de mejor manera que otras las exigencias académicas e institucionales que las escuelas secundarias imponen. La diversidad identitaria de los adolescentes, como se puede concluir, no necesariamente es contradictoria con una visión de éxito escolar, con el aprecio por los estudios y el desarrollo de competencias y aprendizajes significativos que los programas educativos proponen. Así, podemos ver desde adolescencias con altas expectativas en la escuela e integradas adecuadamente a su sistema académico y social con excelentes resultados educativos, hasta aquellas que ofrecen respuestas disruptivas, poco integradas con pobres resultados académicos o que cuestionan y critican finalidades, estructuras, relaciones y funcionamientos.

A partir de esta diversidad sociocultural e identitaria adolescente y de las formas como se construye la relación con las escuelas secundarias, las instituciones educativas también responden de manera diferenciada hacia estas adolescencias según sea su cercanía al tipo de estudiante más integrado y con mejores resultados académicos; dependiendo de la manera en que éstas se ajusten a la imagen del estudiante interesado y comprometido con los objetivos y prácticas educativas que en las escuelas secundarias se desarrollan, por lo que desde las instituciones educativas algunas de las adolescencias se constituyen en proscritas, mientras otras son toleradas y algunas más fomentadas (Valenzuela, 2004).

## **CAPÍTULO V**

### **LA SECUNDARIA CONSTRUCTORA DE JUVENTUD: ALGUNOS PUNTOS PARA CONCLUIR**

*... los adolescentes no desean  
ser considerados todavía  
como simples patrimonios genéticos.  
Ya no quieren escuchar que son  
el porvenir de la humanidad social  
para ser sacrificados en el altar del presente  
que les niega responsabilidades.*

*(Michel Fize, 2004)*

## **LA SECUNDARIA ECOS Y SILENCIOS**

Las adolescencias diversas dadas las maneras distintas como éstas se expresan y se relacionan con las escuelas secundarias se encuentran en ellas con posibilidades diferentes para construirse y reconstruirse. Aspectos como la experiencia escolar, los aprendizajes que se adquieren y las interacciones en las cuales participan los sujetos contribuyen a configurar las posibilidades que tienen éstos para construirse como sujetos juveniles, en cuyos marcos desarrollan mecanismos para ser reconocidos como actores sociales junto con otros sujetos que viven también momentos de profundas redefiniciones y resignificaciones.

Los adolescentes con su actuar también han participado en la transformación profunda de las instituciones educativas, señalan Dubet y Martuccelli (1998), que las situaciones escolares hoy no están reguladas por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas *in vivo* por los actores presentes, sin embargo, las propias instituciones parecen cerrar los ojos ante ello o se resisten a aceptar que la escuela se distancia de las representaciones tradicionales que guiaban su funcionamiento.

La escuela ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre los individuos, adultos o jóvenes que construyen sus *experiencias* escolares (Dubet y Martuccelli, 1998: 61).

Las instituciones educativas observan y viven los procesos de transformación de los sujetos adolescentes, sus problemas y los significados que adquieren sus propias adolescencias y su relación con las instituciones educativas sin alcanzar a comprenderlos y sin saber en muchos de los casos como responder

ante la heterogeneidad y complejidad juvenil con estrategias didácticas eficaces, con estructuras organizativas y funcionales pertinentes a los objetivos educativos y formativos que se persiguen. La vida adolescente se margina porque les resulta residual, mencionan Dubet y Martuccelli (1998), pero más que de la escuela, de momentos importantes de la acción pedagógica que en ellas se realiza y de los dispositivos institucionales, ya que, las culturas adolescentes que las instituciones ignoran, estigmatizan o rechazan, cuyas manifestaciones toleran o reprimen están instaladas en su seno; son un elemento constitutivo de la vida cotidiana escolar.

De esta manera, por ejemplo, aunque los profesores resalten algunas virtudes de los adolescentes que tienen como alumnos en las escuelas secundarias, en general prevalece la visión de estudiantes apáticos, poco comprometidos y responsables, que se escudan en sus problemas, en sus adolescencias, para esquivar las exigencias académicas. Pero detrás de rasgos como la apatía adolescente (Sandoval, 2000b), que los docentes observan como una característica propia de las nuevas generaciones que hoy acuden a las escuelas secundarias, hay una serie de intereses insatisfechos, de actividades poco atractivas y significativas, de diálogos rotos, de temores presentes, de habilidades poco desarrolladas, de desajustes que los mismos procesos de transformación individual y social que los sujetos viven producen, y quizá, una sociedad igual de apática.<sup>130</sup>

*Yo creo que sí, como estamos entrando en una etapa, en la pubertad; somos jóvenes (Ángel, 13 años, esc. 3, 2°, 28/10/05).*

---

<sup>130</sup> La pregunta planteada en la entrevista a los alumnos fue: algunas personas dicen que las personas de tu edad son apáticas, ¿qué piensas de ello?

*No es que no les guste (participar), es que a veces les da pena ¿no?, bueno yo soy muy penosa, si estoy bien o estoy mal no digo nada. En mi salón sólo hay como cuatro niñas que siempre están participando. Ya hasta que me preguntan y me dicen te subo un punto, ahí sí contesto y todo (Ana, 14 años, esc. 2, 2°, 20/10/05).*

*Depende de las actividades, porque si por ejemplo, dicen hay que cantar no quieren porque son cosas para niños (Diana, 13 años, esc. 3, 2°, 21/10/05).*

*Porque les da pena ¿no? Luego hablan de otra cosa que no es el tema y se empiezan a burlar (Francisco, 15 años, esc. 2, 2°, 20/10/05).*

*Pues sí porque muchos chicos son tímidos, porque les da pena que estén mal (Julissa, 12 años, esc. 1, 2°, 17/10/05).*

*A lo mejor sí, yo casi no soy apático, pero hay unos chavos del salón que sí son así. En la materia de opcional nos toca exponer o algo, y como que se excluyen del grupo, y todos los llaman y dicen que no van a trabajar. Les vale que les pongan seis o cero, ya se quedan ahí solos. Pero hay otros que sí hasta organizan:” vente para acá y tú dices esto y tú esto otro, tú haces las laminas”; también hay gente así (Joaquín, 15 años, esc 1, 3°, 24/10/05).*

*Depende de la persona o depende de cómo vengan, porque luego si tienen ganas de hacer, trabajar, participar y así, y hay veces que no te sale nada (Luis, 17 años, esc. 2, 3°, 25/10/05).*

*A la mejor no se sienten cómodos, como ellos quisieran ser libres como en los convivios fuera de la escuela. Algunos son apáticos (Raúl, 16 años, esc. 2, 3°, 12/10/05).*

La adolescencia más que un obstáculo para los propios procesos educativos que se desarrollan en las escuelas secundarias, constituye un reto frente al cual hay compromisos, esfuerzos y estrategias, por ejemplo, hay que reconocer la existencia de prácticas innovadoras, de profesores que han logrado salvar



los obstáculos para crear espacios formativos, donde los adolescentes pueden expresarse y con los que además éstos se identifican, pero ante aspectos como los resultados educativos, y las condiciones, culturas e identidades adolescentes del México de inicios de siglo, parece necesario repensar los procesos, las estructuras organizativas y funcionales, los objetivos y fundamentos, además del papel y la responsabilidad que tienen las escuelas secundarias, como el último nivel de la educación básica, frente a una sociedad heterogénea y compleja que cada vez más incrementa sus demandas hacia ellas, las cuales no corresponden con los apoyos que se les proporcionan; repensar en el contrato sociedad – escuela, ya que las relaciones complejas que se desarrollan entre adolescencias e instituciones educativas no se pueden comprender sino son vistas como parte de una tensión más amplia que en el espacio de la sociedad en su conjunto se desarrolla entre lo económico, lo político, lo social y cultural, entre estas estructuras y las subjetividades.

Así, no se trata de que las escuelas resuelvan todas las tensiones, problemas y necesidades educativas y sociales de las adolescencias contemporáneas, pero representan por su función social y sus finalidades un frente de suma importancia desde el cual se puede contribuir a ello, aunque se requieran de respuestas integrales que involucren otros ámbitos e instituciones para ofrecer mejores oportunidades sociales a este sector de la población que considere su capacidad de acción y de propuesta.

*Para mí son jóvenes, con muchas ganas de hacer cosas, están deseosos de hacer, yo estaría de acuerdo en que esta generación, es una generación que busca el hacer, ya no tanto el conocer, sino que ya están en otro proceso muy distinto que es el hacer... pero yo diría que les falta más dirección, quizá nosotros pertenecemos a otra*

*generación en la que el papel del padre o del maestro era fundamental, nos decían las cosas son así y nosotros las seguíamos, ellos no; los de estas generaciones no son así (Prof. Manuel, esc. 1, 22/11/05).*

Desde las escuelas secundarias que posibilitan el encuentro adolescente, intercultural e intergeneracional, donde los adolescentes se construyen y reconstruyen, éstos parecen exigir nuevos dispositivos curriculares e institucionales y una nueva relación pedagógica; basados en su reconocimiento como actores sociales, en su capacidad de diálogo y en su diversidad sociocultural e identitaria, que consideren los diversos sentidos que la escuela y la educación adquieren e identificando a través de ellos potencialidades y necesidades educativas.

*Sí, estamos en el hecho de que sí existen mecanismos, pero yo he encontrado que se requieren más de la voluntad del maestro para asimilarlos y aceptarlos y hacer un esfuerzo extra, que los mismos alumnos sean un problema, realmente, a pesar de todo lo que te he comentado, los alumnos no son un problema, porque ellos con sus ganas de hacer están dispuestos a escuchar, pero todavía ese papel autoritario de la escuela sigue presente y se incrementa más cuando le dicen al maestro todo que no, o que no puede hacer muchas cosas haciendo que pierda autoridad. Yo digo también, que ahorita estamos en ese punto intermedio entre lo viejo y lo nuevo, pero hay más resistencias del adulto para aceptar que tiene que hacer un mayor esfuerzo, que de los adolescentes. Entonces, como en todo, se habla de tender puentes, puentes de diálogo, de comprensión. Hay algunos maestros que sí se ubican en lo que está ocurriendo ahorita y tratan de tender esos puentes, pero, es mayor la cantidad de gente que no lo entiende, que aquellos que sí lo comprenden y esto dificulta más el proceso (Prof. Manuel, esc. 1, 22/11/05).*

Para la constitución de una escuela secundaria para adolescentes que responda pertinentemente a sus requerimientos sociales y educativos, presentes y futuros, dotándolos de herramientas; conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ello, resulta indispensable estar dispuestos a aprender de ellos; conocer y comprender su mundo y las distintas dimensiones que lo conforman, tender puentes que salven abismos, construir caminos que disminuyan distancias entre generaciones, expectativas, formaciones y visiones, para estar más o menos en condiciones de guiar y coordinar sus procesos de aprendizaje, además de dejar de ver atrás, hacía la escuela que ya no existe y pensar en la escuela en la cual se pueda hacer frente a las exigencias y necesidades de unos adolescentes heterogéneos y cambiantes que no son todo lo que se quisiera que fueran.

Precisamente esta condición adolescente heterogénea, compleja y mutable nos permite pensar y reconocer la existencia permanente de una franja no resoluble entre las instituciones educativas y los sujetos adolescentes, entre sus identidades con todo su complejo proceso de construcción y estructuración y los dispositivos institucionales y de aprendizaje, ello requiere de una evaluación continúa de las maneras como estos dispositivos educativos hacen eco de estos procesos y responden ante ellos, y una búsqueda también continúa de aspectos no problematizados, perspectivas no contempladas; elementos emergentes que una sociedad compleja y en constante transformación alimenta.

Por ejemplo ante los procesos analizados aquí; ante las voces de los actores revisadas y los silencios encontrados, y desde la perspectiva analítica utilizada, podemos plantear aspectos que desde nuestro punto de vista debieran

fortalecerse o incorporarse a la discusión que en torno a la constitución de una educación secundaria para adolescentes se realiza desde hace años en México como en otras partes del mundo,<sup>131</sup> aspectos desde los cuales se requiere pensar y repensar en dispositivos de intervención educativa. El tema de la adolescencia, sus condiciones, su diversidad sociocultural e identitaria, como lo hemos mencionado en otros momentos es un asunto sobre el cual es necesario seguir investigando, pero además considerarlo como un elemento central en la redefinición y reestructuración de la educación secundaria. Estos aspectos generales, implican una serie de elementos particulares que deben considerarse, entre los que tenemos:

La identidad múltiple como una construcción compleja que el sujeto realiza desde distintos espacios sociales en los que interactúa, nos permiten plantear la necesidad de considerar la contribución que se puede realizar desde la educación secundaria de manera explícita a la construcción en los sujetos adolescentes de un adecuado autoconcepto que los lleve a comprender los sentidos de su experiencia personal (Merino, 1993; 2001), a través del desarrollo de herramientas analíticas que les permita una mayor autorreflexión para identificar condiciones, necesidades, intereses, autopercepciones, dimensiones de su identidad, conocimientos, destrezas, valores y actitudes que poseen, a la vez que definir objetivos, metas, tareas y proyectos de vida.

El análisis de las distintas dimensiones de la identidad, sugiere tomar en cuenta los distintos ámbitos de actuación del sujeto adolescente actual y los espacios más significativos desde donde se construye y reconstruye, más allá de estigmatizaciones y estereotipos que no corresponden con la realidad actual.

---

<sup>131</sup> Habría que recordar entre otros los trabajos de Hargreaves, Earl y Ryan (2001) y Dubet y Martuccelli (1998).

Así, aspectos como las configuraciones contemporáneas de la familia, sus problemáticas y las transformaciones de los roles sociales tradicionales deben tomarse en cuenta, pero también los ámbitos laborales, y locales de actuación del sujeto adolescente, los propios ámbitos escolares, sus interacciones en las comunidades emocionales a las que se encuentra integrado, sus consumos culturales, sus alternativas de esparcimiento, pueden ser algunos de ellos.

El reconocimiento de la diversidad adolescente no implica ignorar los riesgos a los que se enfrenta esta población en los contextos sociales actuales, por ello ante contextos cada vez más violentos hay que reflexionar en aspectos como la solución de conflictos a través del diálogo y la negociación; en sociedades que cada vez más reclaman la participación de su ciudadanía para enfrentar los retos comunes, hay que pensar en los mecanismos para desarrollar esta participación de manera responsable y comprometida; ante la diversidad cultural hay que tomar en cuenta la tolerancia y los derechos del otro, por ejemplo, desde hace años se han contemplado en los contextos escolares y extraescolares los derechos humanos de niños y jóvenes, pero la contraparte de las responsabilidades se ha descuidado. La responsabilidad parece ser un elemento importante que no debe olvidarse, en la participación de los adolescentes en los diversos ámbitos sociales en que actúan, en sus propios procesos educativos y hacia sí mismos. Además, ante los riesgos y la incertidumbre, la solución de problemas, la búsqueda de alternativas, la adaptación a los cambios y la tolerancia a la frustración y el fracaso son también aspectos a considerar.

La traducción de estos aspectos en aprendizajes nos lleva a considerar no sólo la dimensión curricular de la educación secundaria, sino también la social y la

organizativa y funcional, es decir, no sólo se requiere de cambios en su currículo, sino en todo su modelo institucional, donde la discusión de diversos aspectos debe llevarse a cabo: las formas pertinentes de participación de los adolescentes en las instituciones educativas; la flexibilización de los marcos normativos o la participación de los adolescentes en su establecimiento; la apertura de espacios de expresión formales de las distintas culturas adolescentes en los espacios institucionales; la creación de ambientes escolares más democráticos, donde la tolerancia, la participación y la responsabilidad se promuevan; la reducción del tamaño de los grupos para ofrecer una mejor atención a los adolescentes; la actualización de docentes sobre temáticas relacionadas con el conocimiento de la realidad adolescente y sobre aspectos metodológicos que permitan y faciliten la concreción de los propósitos educativos, enfoques y contenidos en prácticas de enseñanza pertinentes y significativas; el mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes; el fortalecimiento de los espacios de apoyo psicopedagógicos y asesoría a escuelas, profesores y estudiantes; la articulación con los niveles educativos que le anteceden a la educación secundaria, como con los niveles que le siguen; las formas como la escuela se vincula con las familias, la comunidad, organizaciones, medios de comunicación y la sociedad en su conjunto, considerando elementos como la construcción de apoyos, colaboraciones, participación y la revalorización de la escuela y; la elaboración de materiales educativos pertinentes, la optimización y modernización de la infraestructura escolar y el empleo apropiado de los recursos tecnológicos.

Estos son sólo algunas de las cuestiones sobre las que se debe reflexionar y discutirse, pero finalmente de lo que se trata no es únicamente de elevar los

niveles de eficacia de la educación secundaria, sino los formativos, ya que uno de los aspectos que están en juego, son las posibilidades que las escuelas secundarias públicas ofrecen hoy día a los adolescentes para contar con mayores elementos para participar con responsabilidad en los distintos ámbitos de participación social en los que actúan y edificar desde su presente un mejor futuro individual y de la sociedad en su conjunto.

En este momento parece abrirse una vereda con la Reforma de la Educación Secundaria (RES) que está en marcha, desde donde sin desconocer los avances que se han tenido en las últimas décadas se puede seguir trabajando en la construcción de esta escuela secundaria para adolescentes. ¿cómo hace eco la RES a las voces adolescentes que exigen ser reconocidos como actores sociales y un cambio en las prácticas educativas que en las escuelas de este nivel se desarrollan?, ¿cómo incidir en la construcción de las juventudes contemporáneas, sin desconocer su diversidad sociocultural e identitaria, al tiempo que se les dota de las herramientas cognitivas para hacer frente a las demandas sociales actuales y futuras?, ¿cómo garantizar la construcción de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes, aún en aquellos que se encuentran satisfechos con lo que la escuela les ofrece?, ¿cómo incidir en la revalorización de la escuela como un espacio significativo para la formación de los sujetos, el incremento de sus oportunidades sociales y el mejoramiento de la sociedad?

La realidad adolescente heterogénea se convirtió en uno de los ejes a partir de los cuales se desarrollaron los trabajos de la RES, cuyo objetivo explícito era la conformación de una educación secundaria para adolescentes cercana a sus intereses y necesidades (SEP, 2002), de esta manera terminar con la

indefinición que caracteriza a este nivel educativo (Sandoval, 2000b). En el nuevo plan de estudios se establece un *perfil de egreso de la educación básica*, que además de pretender ser un elemento importante en la articulación de los tres niveles que conforman la educación básica, pone claridad sobre los rasgos de los jóvenes que se desean formar. También se realiza un reconocimiento de las *múltiples formas de vivir la adolescencia*, y una definición amplia de ésta, considerando además de los factores biológicos y psicológicos, los sociales y culturales.

...aunque los jóvenes que asisten a la escuela secundaria comparten la pertenencia a un mismo grupo de edad – la mayoría de estudiantes matriculados se ubican entre los 12 y los 15 años de edad –, constituyen un segmento poblacional profundamente heterogéneo en tanto enfrenta distintas condiciones y oportunidades de desarrollo personal y comunitario. El reconocimiento de esta realidad es un punto de partida para cualquier propuesta de renovación de la educación secundaria, en la búsqueda por hacer efectiva la obligatoriedad de este nivel (SEP, 2006: 28 – 1ª sección).

Son éstos elementos que hemos mencionado representan avances significativos, sin embargo, la adolescencia sigue definiéndose a partir de la *futura integración a la sociedad* y básicamente por su carácter transitorio hacia la adultez (SEP, 2006), aspectos que siguen restándole importancia a los complejos procesos de redefinición y resignificación que vive el sujeto en esta etapa de la vida constituyéndola como un territorio en sí mismo.

De igual forma el reconocimiento de la realidad social y heterogeneidad de los adolescentes, representa tan sólo el principio, ya que es necesario avanzar del reconocimiento a la descripción y de ésta a la comprensión de esta realidad



adolescente compleja y diversa, además de crear los mecanismos de apoyo y acompañamiento a los docentes y las escuelas, ya que se les deja la responsabilidad de crear los espacios de relación entre los contenidos y la realidad e intereses de los adolescentes, así como la creación de los espacios en los que los alumnos puedan expresar sus inquietudes y poner en práctica sus aprendizajes (SEP, 2006).

Lo anterior no implica un estancamiento, sino por el contrario hay claros avances en la nueva propuesta curricular con respecto a la de 1993, construyéndola sobre la base del mismo enfoque pedagógico que reconoce la centralidad del aprendizaje en los procesos educativos y la participación activa de los estudiantes con sus experiencias y expectativas en su construcción, pero definiendo con mayor claridad los resultados educativos que se esperan y ofreciendo más pautas metodológicas donde se plantean una mayor participación de los adolescentes y aperturas de nuevos espacios de expresión para ellos. Así, al revisar las *características del plan y programas de estudio*, el *mapa curricular* y las *orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio*, encontramos aspectos interesantes que compensan esa definición, desde nuestro punto de vista, aún incompleta que se hace de la adolescencia:

El reconocimiento de la realidad de los estudiantes, planteando espacios en los que los alumnos expresen sus inquietudes y pongan en práctica sus aprendizajes. *Por ello, el plan y los programas de estudios para la educación secundaria incluyen múltiples oportunidades para que en cada grado se puedan establecer las relaciones entre los contenidos y la realidad y los intereses de los adolescentes, además de propiciar la motivación y el interés de*

*los estudiantes por contenidos y temáticas nuevas para ellos* (SEP, 2006: 30 – 1ª sección).

La interculturalidad es un elemento a considerar en los contenidos, en los enfoques metodológicos y en las propuestas prácticas de trabajo. *Se pretende que los alumnos reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que desde la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida* (SEP, 2006: 30 – 1ª sección).

El énfasis puesto en el desarrollo de competencias,<sup>132</sup> que más allá de las implicaciones en las prácticas de enseñanza, se pretende propiciar que los alumnos logren aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas, fomentar actitudes y valores que favorezcan su desarrollo, y que sean capaces de dirigir su propio aprendizaje de manera permanente.

La incorporación de contenidos transversales, *que se abordan con diferente énfasis en varias asignaturas*: educación ambiental; la formación de valores y; la educación sexual y la equidad de género. Temas en los cuales la organización y las relaciones entre los distintos actores del ámbito escolar son determinantes. Por ejemplo, dentro del campo de la formación de valores se establece que profesores, personal de apoyo y directivos deben poner atención en las prácticas cotidianas que se realizan en las escuelas secundarias como: la forma en que se resuelven los conflictos entre los distintos integrantes de la comunidad educativa; el ejercicio de la disciplina escolar que a veces se

---

<sup>132</sup> Dentro de la nueva propuesta curricular se establece que la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado, y se dividen a las *competencias para la vida* en: Competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad (SEP, 2006).

relacionan con formas de control autoritarias y dentro de ella, los reglamentos, compromisos y sanciones; la celebración de asambleas escolares y ceremonias cívicas y; las vías y espacios de expresión de intereses, inquietudes y cuestionamientos.

El empleo y aprovechamiento de las TIC como recursos educativos, la disminución del número de asignaturas a cursar por grado y el establecimiento de un espacio de orientación y tutoría que, *se incluye con el propósito de acompañar a los alumnos en su inserción y participación en la vida escolar, conocer sus necesidades e intereses, además de coadyuvar en la formulación de su proyecto de vida comprometido con la realización personal y el mejoramiento de la convivencia social* (SEP, 2006: 35 – 1ª sección).

La indicación de incorporar en la planeación de la enseñanza intereses, motivaciones, y aprendizajes previos de los adolescentes. *Integrar éstos al trabajo cotidiano implica conocer las actitudes que los alumnos tienen hacia ciertas prácticas y el valor que les confieren dado que éstas condicionarán su aprendizaje* (SEP, 2006: 36 – 1ª sección).

La consideración del intercambio de experiencias como un factor que puede generar oportunidades de aprendizaje, ya que el aprendizaje es el resultado básicamente de la interacción social, por lo que hay que darle seguimiento a aspectos no sólo académicos sino también individuales, interpersonales y afectivos, reconociendo que no hay alumnos *irrecuperables* y que el progreso en el aprendizaje depende de las oportunidades que se tienen para construirlo.

La promoción del trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento, favoreciendo el sentido de responsabilidad de los alumnos, la motivación individual y colectiva para aprender, además de promover la tolerancia a la

frustración, la iniciativa, la capacidad de autocrítica, el sentido de colaboración, el respeto a los demás y la aceptación de los diferentes ritmos de aprendizaje.

La diversificación de las estrategias didácticas, donde el trabajo por proyectos es una opción a considerar en distintas asignaturas y en la integración que pueda realizarse entre asignaturas; la optimización del uso del tiempo y de los espacios físicos y; la selección adecuada de materiales educativos de manera colegiada.

El impulso de la autonomía de los estudiantes porque: *uno de los principales propósitos de todas las asignaturas es lograr la formación de individuos autónomos, capaces de aprender por cuenta propia* (SEP, 2006: 39 – 1ª sección), recomendando para ello entre otros aspectos: la diversificación de las oportunidades de aprendizaje; la promoción del debate reflexivo y respetuoso; la promoción de experiencias de investigación en las cuales la relación con el entorno y vida cotidiana de los adolescentes sea central y; la generación de desafíos en el aprendizaje.

La promoción de la evaluación continua, evitando convertirla en un medio para controlar la disciplina, y la autoevaluación de la propia práctica docente; la consideración de actividades extracurriculares con un sentido formativo y la disminución de la participación de los alumnos en eventos, concursos y programas que reduzcan el tiempo destinado a las prácticas educativas.

Hasta aquí los fundamentos de la nueva propuesta curricular para la educación secundaria parecen responder a parte importante de los requerimientos identificados para la constitución de una educación más cercana a los intereses y necesidades de los adolescentes mexicanos, además de aportar elementos importantes para la solución de la situación problemática que según

distintos diagnósticos y evaluaciones caracteriza a la educación secundaria en este país, sin embargo, siguen presentes algunos otros aspectos tanto en la misma propuesta curricular como en las condiciones institucionales que nos llevan a albergar algunas dudas sobre el impacto que se pueda tener en las prácticas educativas que de manera cotidiana se desarrollan en las escuelas secundarias, donde finalmente las políticas cobran vida, o por lo menos a la consideración de una serie de dispositivos adicionales que es necesario poner en marcha para que el discurso encuentre rutas viables de concreción.

En el proceso curricular que lleva de estos principios señalados a la estructura curricular y a los programas de cada una de las asignaturas que la integran, hay asignaturas que resolvieron de mejor manera la concreción del enfoque y los fundamentos generales que otras, por ejemplo, en algunas asignaturas la fragmentación y la sobrecarga son rasgos que aunque atenuados aún siguen presentes.

Una muestra de esto es la asignatura de Historia, que ahora se imparte en dos cursos con 4 horas de clase en cada uno de ellos a la semana, en lugar de los tres cursos en la que estaba organizada en la propuesta anterior con 3 horas de clase a la semana, hay una disminución de una hora en total de horas semanales de clase, pero en ello no radica el problema principal sino en la aparente disminución de contenidos, los cuales ahora se encuentran organizados en 87 subtemas en lugar de los 109 que contenía la propuesta anterior, sin embargo, al revisar éstos nos encontramos con situaciones como la siguiente:

En el primer tema del bloque 1 del segundo curso titulado: *Las culturas prehispánicas y la conformación de Nueva España*, al contabilizar cada uno de

los aspectos que se abordan en los subtemas tenemos que suman 54, en tanto que si consideramos la primera unidad y segunda del tercer curso del programa anterior tituladas: *Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica y, la Conquista y la Colonia*, éstos suman diez aspectos menos, si a ello agregamos que en la nueva propuesta el período histórico de la Nueva España continúa revisándose en el segundo bloque: *Nueva España desde hasta la Independencia*, tenemos que al mismo período histórico se le organiza en más contenidos curriculares en la propuesta curricular de la RES que en la anterior. Además, queda la sensación de que la lógica disciplinaria se impuso sobre los fundamentos aquí enumerados que tienen que ver con la construcción de aprendizajes significativos y la formación de competencias para la vida, a partir de la condición particular y heterogénea que adquieren las adolescencias actuales.

Desde nuestro punto de vista hay asignaturas que resuelven de mejor manera este asunto de la conexión que se construye con la vida adolescente y su situación pluriparticular a través de los contenidos, los propósitos, los enfoques y los señalamientos metodológicos que establecen, como son la de Español y la de Formación Cívica y Ética (Ver cuadro 9), aunque en esta segunda, no obstante que la reflexión sobre los distintos ámbitos de vida de los estudiantes es amplia, el tema específico de la condición adolescente se concentra en el segundo bloque temático del primer curso que se imparte en segundo grado: *Los adolescentes y sus contextos de convivencia*, cuando anteriormente, *la problemática y posibilidades de adolescentes y jóvenes*, representaba uno de los tres grandes rubros en los que se agrupaban sus contenidos a lo largo de los tres años (SEP, 1999), con lo que se lograba, como vimos en el capítulo

cuatro, constituirse en un espacio donde los estudiantes se reconocen como adolescentes y se abordan cuestiones que tienen relación con la etapa de la vida por la que se está pasando.

De este modo, en las formas como fueron trasladados los principios rectores del nuevo plan de estudios a las distintas asignaturas que integran el mapa curricular,<sup>133</sup> encontramos ciertas discontinuidades entre las fases que constituyen este proceso curricular, a través de las cuales en varios casos se va perdiendo claridad en la pertinencia y la significatividad, discontinuidades que como señalaba Quiroz (1998), al analizar la propuesta curricular de 1993, junto con las condiciones materiales e institucionales del trabajo escolar y las concepciones académicas de los profesores constituyen elementos fundamentales en la configuración de las prácticas de enseñanza.

La cuestión de los contenidos y prácticas educativas significativas no es un asunto menor, la posibilidad de establecer contenidos curriculares y desarrollar prácticas educativas cercanas a los intereses y necesidades sociales emergentes de los adolescentes, determina en buena medida el impacto que se producirá (Quiroz, 2000). La significatividad de los contenidos y prácticas, es un aspecto importante para la construcción de jóvenes, sin borrarlos y reconociendo su heterogeneidad y problemática particular, permitiéndoles participar en un diálogo abierto con sus visiones y expectativas.

---

<sup>133</sup> En la estructura curricular continúan casi las mismas asignaturas, a excepción de la desaparición de Introducción a la Física y a la Química, y el hecho de que dentro de la asignatura de *Ciencias* que la nueva propuesta establece, donde se le da un énfasis distinto en cada curso que se relacionan con las anteriores asignaturas de Biología, Física y Química. También algunas asignaturas tuvieron algunos cambios en sus nombres. Así, Expresión y Apreciación Artísticas es ahora sólo Artes y Educación Tecnológica, Tecnología, además de la incorporación del espacio de Orientación y Tutoría, aunque en la propuesta de 1993 antes de la incorporación de Formación Cívica y Ética en 1999, existía la asignatura de Orientación Educativa en el tercer grado.

**Cuadro 9. Comparativo de los Programas de Secundaria 2006<sup>134</sup>**

ASIGNATURA	PROPÓSITOS	ENFOQUE	ESTRUCTURACIÓN	CONTENIDOS (EJEMPLOS)
<b>ESPAÑOL</b>	<p>Ampliar la capacidad de comunicación.</p> <p>Utilizar los acervos impresos y los medios electrónicos para obtener y seleccionar información.</p> <p>Usar la escritura planear y elaborar su discurso.</p> <p>Ampliar su conocimiento de las características del lenguaje y lo utilicen para comprender y producir textos.</p> <p>Interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social.</p> <p>Valorar la riqueza lingüística y cultural de México.</p> <p>Expresar y defender sus opiniones y creencias de manera razonada.</p> <p>Analizar, comparar y valorar la información general emitida por los diferentes medios de comunicación.</p> <p>Conocer, analizar y apreciar el lenguaje literario.</p> <p>Utilizar el lenguaje de manera imaginativa libre y personal para</p>	<p>La enseñanza del español en la escuela no puede dejar de lado la complejidad funcional del lenguaje ni las condiciones de su adquisición, ya que es la necesidad de comprender e integrarse al entorno social lo que lleva a ensanchar los horizontes lingüísticos y comunicativos de los individuos.</p> <p>Las prácticas sociales del lenguaje, considerando aquellas indispensables para que el aprendizaje resulte un proceso significativo y la reflexión del lenguaje.</p>	<p>Ámbitos: Ámbito de estudios, ámbito de literatura, ámbito de participación ciudadana</p> <p>Reflexión del lenguaje.</p> <p>En cada grado hay cinco bloques temáticos.</p>	<p>1°: Escribir un texto que integre la información de resúmenes y notas, compartir poemas de la lírica tradicional, explorar y leer noticias en diferentes periódicos.</p> <p>2°: Escribir la biografía de un personaje, reseñar una novela, leer y escribir reportajes.</p> <p>3°: Comunicar información obtenida mediante revistas, escribir su autobiografía, leer y escribir artículos de opinión.</p>

<sup>134</sup> Complementan la propuesta curricular: Educación Física, Tecnología, Artes (Artes Visuales, Danza, Música o Teatro), Asignatura Estatal y el espacio de Orientación y Tutoría



	reconstruir la experiencia propia y crear ficción.			
<b>MATEMÁTICAS</b>	<p>Profundizar en el estudio del álgebra. Resolver problemas que requieren el análisis, la organización, la representación y la interpretación de datos provenientes de diversas fuentes. Desarrollar la competencia de argumentación. Comprender diversos conceptos matemáticos, favoreciendo el uso de herramientas matemáticas para ampliar, reformular o rechazar ideas previas.</p>	<p>El conocimiento de reglas, algoritmos, fórmulas y definiciones sólo es importante en la medida que los alumnos lo puedan usar, de manera flexible, para resolver problemas. La actividad intelectual en estos procesos se apoya más en el razonamiento que en la memorización.</p>	<p>Ejes: Sentido numérico y pensamiento algebraico; manejo de la información; forma espacio y medida. En cada grado hay cinco bloques temáticos.</p>	<p>1°: Significado y uso de los números, subtema: Patrones y medidas; transformaciones, subtema: Movimientos en el plano; representación de la información, subtema: gráficas  2°: Significado y uso de operaciones, subtema: problemas multiplicativos; Formas geométricas, subtema: Justificación de fórmulas; Análisis de la información, subtema: noción de probabilidad.  3°: significado y uso de literales, subtema: ecuaciones, formas geométricas, subtema: cuerpos geométricos; Representación de la información; medidas de tendencia central y dispersión.</p>
<b>CIENCIAS</b>	<p>Ampliar su concepción de la ciencia, de sus procesos e interacciones con otras áreas del conocimiento, así como de sus</p>	<p>Formación científica básica a través de un enfoque: formativo que privilegia el desarrollo</p>	<p>Ámbitos: El conocimiento científico (¿Cómo conocemos?); La</p>	<p>1°: Relación entre adaptación y selección natural; comparación de organismos heterótrofos y</p>

	<p>impactos sociales y ambientales. Avanzar en la comprensión de las explicaciones y los argumentos de la ciencia acerca de la naturaleza</p> <p>Identificar las características y analizar los procesos que distinguen a los seres vivos</p> <p>Desarrollar de manera progresiva estructuras que favorezcan la comprensión de los conceptos, procesos principios y lógicas explicativas de la física y su aplicación a diversos fenómenos comunes.</p> <p>Comprender las características, propiedades y transformaciones de los materiales a partir de su estructura interna, y analizar acciones humanas para su transformación en función de su satisfacción de sus necesidades.</p>	<p>integral de conocimientos, habilidades y actitudes, al favorecer la relación ciencia, tecnología y sociedad.</p> <p>Redimensiona y fortalece el papel de los profesores en la formación de los alumnos, con atención a la diversidad cultural y social, promoviendo el uso adecuado de recursos didácticos, estrategias e instrumentos de evaluación.</p> <p>El alumno es el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje</p> <p>Promueve una visión humana de la naturaleza y del trabajo científico.</p>	<p>vida (¿Qué nos caracteriza como seres vivos?); El cambio y las interacciones (¿Cómo y por qué ocurren los cambios?); Los materiales (¿De qué está hecho todo?); El ambiente y la salud (¿Cómo y dónde vivimos?); La Tecnología (¿Por qué y cómo transformamos el mundo?)</p> <p>En cada grado hay cinco bloques temáticos.</p>	<p>autótrofos; relación entre la respiración y la nutrición; relación entre fenotipo, genotipo, cromosomas y genes.</p> <p>2°: La percepción del movimiento; Una explicación del cambio: La idea de fuerza; cómo cambia el estado de la materia; Del modelo de partícula al modelo atómico.</p> <p>3°: Tabla periódica la reacción química; ácidos y bases; ¿cómo se sintetiza el material elástico?</p>
<b>GEOGRAFÍA DE MÉXICO Y DEL MUNDO</b>	<p>Comprender los procesos que transforman el espacio geográfico a través del análisis del desarrollo sustentable, la dinámica de la población, la interdependencia económica, la diversidad cultural y la organización política, a partir de</p>	<p>El estudio de los procesos geográficos se dirige al análisis y a la comprensión integral de los diversos espacios en que se desenvuelven los adolescentes, con el fin</p>	<p>Bloques temáticos. El espacio geográfico y los mapas; Recursos naturales y preservación del ambiente; dinámica de la población y</p>	<p>1°: Representación del espacio geográfico; geosistemas; retos de la población en México; espacios económicos; organización política.</p>

	relaciones que se dan en las escalas mundial y nacional.	de que puedan localizar, comprender, diferenciar y explicar las características geográficas locales, del país y del mundo.	riesgos; espacios económicos y desigualdad social y; Espacios culturales y políticos.	
<b>HISTORIA</b>	<p>Comprender y ubicar en su contexto sucesos y procesos de la historia universal y de México. Explicar algunas de las características de las sociedades actuales.</p> <p>Comprender la existencia de puntos de vista diferentes sobre el pasado.</p> <p>Expresar en forma organizada y argumentada sus conocimientos sobre el pasado.</p> <p>Identificar las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, reconocer que sus acciones inciden en el presente y futuro, y valorar la importancia de la convivencia democrática e intercultural.</p> <p>Reconocer los aportes de los pueblos al patrimonio cultural e identificar los rasgos que nos identifican como nación multicultural.</p>	<p>Historia formativa centrada en el análisis crítico de la información para la comprensión de hechos y procesos y de una concepción de la disciplina como un conocimiento crítico inacabado e integral de la sociedad en sus varias dimensiones – política, económica, social y cultural-.</p>	<p>Ejes: Comprensión del tiempo y el espacio históricos; Manejo de información histórica; Formación de una conciencia histórica para la convivencia.</p> <p>Ámbitos de análisis: Económico, social, político y cultural.</p> <p>En cada uno de los dos grados en que se imparte hay cinco bloques temáticos</p>	<p>2º: Panorama de la herencia del mundo antiguo; 3.2. ¿Qué características del mundo de hoy tuvieron su origen en este periodo? (De mediados del siglo XIX a mediados del siglo XX). 4.2.1: El mundo entre las grandes guerras, 5.2.1 El surgimiento del nuevo orden político</p> <p>3º: 1.2.1 El mundo prehispánico; 3.2.7 Antecedentes de la revolución; 5.2.2 Transición política.</p>

<b>FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA</b>	<p>Conocer la importancia de los valores y los derechos humanos. Comprender el significado de la dignidad humana y la libertad en sus distintas expresiones y ámbitos.</p> <p>Construir una imagen positiva de sí mismos.</p> <p>Valorar a México como un país multicultural.</p> <p>Desarrollar actitudes de rechazo ante acciones que violen los derechos de las personas, respetar compromisos asumidos, valorar la participación en asuntos colectivos y resolver conflictos de manera no violenta</p> <p>Identificar las características de la democracia en un Estado de derecho.</p> <p>Desarrollar habilidades para la búsqueda y el análisis crítico de la información.</p>	<p>Centrado en el desarrollo de la autonomía moral de los alumnos, y en la adquisición de compromisos consigo mismos y con la sociedad en que viven.</p>	<p>Ejes formativos: Formación para la vida; formación ciudadana y formación ética.</p> <p>En cada uno de los dos grados en que se imparte hay cinco bloques temáticos.</p>	<p>2°: La dimensión moral de la vida humana; el significado de ser adolescente en la actualidad; Responsabilidades en la vida colectiva; La democracia como forma de gobierno</p> <p>3°: Ámbitos de reflexión y decisión sobre el futuro personal; Organización del estado mexicano</p>
<b>LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)</b>	<p>En la parte del enfoque se explicita un “Marco metodológico para la enseñanza”, para desarrollar habilidades para participar en algunas prácticas sociales del lenguaje y reflexionar sobre las funciones del lenguaje.</p>	<p>Obtener los conocimientos necesarios para participar en algunas prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en su país o en el extranjero, con hablantes nativos y no</p>	<p>Niveles de contenidos centrales: Prácticas sociales de lenguaje; Contenidos lingüísticos específicos del lenguaje).</p>	<p>1°: Preguntando y dando detalles personales, el uso de la apostrofe en la contracción indicativa; Expresando preferencias, semejanzas y diferencias, el uso de <i>do</i> como un verbo auxiliar en preguntas; Dando información acerca de</p>

		<p>nativos del inglés. Ser capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en un rango de situaciones familiares.</p>		<p>lugares, algunas de las preposiciones que indican lugar. 2°: Discutiendo sobre el cuerpo y la salud, algunos sustantivos en plural irregular; Expresando habilidad e inhabilidad en pasado, diferencias en el sonido de la consonante final de los verbos regulares en pasado. 3°: Preguntar y dar información a cerca de acontecimientos pasados, algunos verbos en las formas del pasado irregular; Haciendo predicciones acerca del futuro, algunas palabras que indican diferentes grados de certeza.</p>
--	--	---	--	--

Fuente: Acuerdo 384 por el que se Establece el Nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria.

Sabemos al respecto que el objetivo en la nueva propuesta curricular está puesto en las *competencias para la vida* que los adolescentes deben desarrollar y que les permitirán aprender a lo largo de toda la vida, además de desenvolverse y participar en la construcción de una sociedad democrática (SEP, 2006), dentro del cual los objetivos, contenidos y las prácticas de enseñanza significativas son tan sólo el vehículo para ello, pero sin el cual la meta parece muy lejana.

La totalidad de los programas establecen los aprendizajes esperados, la mayoría de ellos además indican explícitamente las competencias que se deben desarrollar, otros señalan parte de las dificultades a las que se enfrentarán los profesores al trabajar con la nueva propuesta curricular o reconocen parte de las dificultades tradicionales del trabajo con cierta asignatura, como en el caso de las matemáticas, algunos definen un perfil docente que se requiere para dirigir adecuadamente una materia y algunos más proponen aspectos metodológicos para la enseñanza, el trabajo colegiado e interdisciplinario y para la evaluación.<sup>135</sup>

Estos son también avances que sin duda además de guiar el trabajo docente también lo apoyará, pero como las prácticas educativas no cambian por decreto, la convivencia de estos avances con viejos problemas, sigue dejando una gran tarea para los docentes: la construcción de las relaciones entre contenidos curriculares e intereses y necesidades de los adolescentes, es decir transformar en significativos contenidos que a veces poco lo son con un

---

<sup>135</sup> Estos aspectos metodológicos representan el principal espacio para la flexibilidad curricular, es decir, el profesor puede optar por estrategias que considere las más pertinentes para desarrollar los contenidos curriculares, así como los recursos didácticos más pertinentes. La asignatura estatal, las artes y las tecnologías, son espacios *flexibles* que están determinados, la primera por las determinaciones estatales y las otras por las condiciones y recursos con que cuenten las instituciones educativas.

trabajo de adecuación, que requiere el dominio disciplinario y didáctico de la materia, además de un conocimiento de las distintas dimensiones del mundo adolescente, tarea en la que actualmente muchos han fracasado. ¿Cómo fortalecer los procesos metodológicos que permitan un adecuado desarrollo curricular, que traduzcan los propósitos y contenidos curriculares en prácticas educativas pertinentes y significativas?

Un cambio en el currículo es un punto de partida esencial, mas no una condición suficiente para cumplir con la responsabilidad de una educación básica integrada y de calidad si no va acompañado de cambios en la organización del sistema y de la escuela... Los programas de las diferentes asignaturas no sólo son un conjunto organizado de los contenidos a abordar en el ciclo escolar, también son un instrumento que posibilita una transformación en la dinámica escolar (SEP, 2006: 28 – 1ª sección).

La nueva propuesta curricular establece un mayor número de elementos metodológicos, pero aún hay aspectos importantes que deben definirse más y que tienen que ver con la transformación de las condiciones materiales e institucionales en las cuales se realiza el trabajo docente y la propia formación y actualización de éstos, factores sin los cuales el objetivo de que el currículo sea el mecanismo que propicie otros cambios o dinámicas parece clausurado. No basta con indicar que las escuelas y los profesores deben de construir los vínculos entre las prácticas educativas y la vida cotidiana de los adolescentes, además de plantear que deben abrirse mayores espacios de expresión y participación para ellos, sino se cuenta con las condiciones para que esto sea viable, es decir, por ejemplo, la realización de diagnósticos para conocer características, intereses y necesidades de los adolescentes y ello incorporarlo

a la planeación y considerarlo en las prácticas de enseñanza dentro de los salones de clase, el seguimiento de aspectos individuales, interpersonales y afectivos además de los académicos de los adolescentes por parte de los profesores, requieren entre otros elementos:

De la disposición de mayor tiempo para la planeación y que ésta deje de ser vista como un requisito administrativo; de espacios explícitos para el trabajo colegiado que se sobrepongan a los diversos horarios y a las permanencias distintas de los profesores en las escuelas; de procesos de actualización docente, pertinentes que incidan en prácticas, percepciones y actitudes, que además incluyan a los directivos y demás miembros del personal escolar; materiales de apoyo para la práctica docente; modificaciones a las estructuras organizativas y normativas más acordes con los propósitos y enfoques educativos; la reducción del tamaño de los grupos; el trabajo en los niveles educativos que preceden a la educación secundaria para lograr una mejor integración y coherencia; en general el mejoramiento de las condiciones laborales de los profesores y perfiles docentes más apropiados.

Las condiciones laborales, la formación y actualización docente son tan sólo algunos aspectos sobre los cuales debe discutirse y establecer estrategias que permitan crear mayor certidumbre sobre la nueva propuesta curricular que la RES pone en marcha si en verdad se desea hacer de las escuelas secundarias espacios formativos significativos. Se plantea la revisión y evaluación permanente de la nueva propuesta para hacer ajustes y fortalecerla (SEP, 2006), en este sentido, quizá sea necesario retomar el carácter integral de la reforma que también entre condiciones, discusiones, consultas, resistencias, presiones y negociaciones se fue diluyendo, e incorporar a las dimensiones



iniciales sobre las cuales se organizó la propuesta de reforma (curricular, organizacional, actualización docente y financiamiento), la dimensión laboral. Además de abrir la discusión a docentes, alumnos, padres de familia y la sociedad en general, no como un medio para validar o afinar una propuesta ya en marcha, sino como parte de los diagnósticos que se elaboran y de las perspectivas que deben tomarse en cuenta en su construcción.

En este proceso de transición que vive la educación secundaria se pretenden resolver viejos problemas, al tiempo que otros parecen permanecer, se atacan indefiniciones, pero otras siguen presentes, se hace eco a algunas demandas, pero se encuentran dificultades para atender otras más, pero finalmente, se abre una vereda sobre la cual seguir trabajando en esa construcción de la educación secundaria para adolescencias cercana a sus intereses y necesidades, que no se debe desaprovechar.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Las preguntas planteadas al principio de esta investigación: ¿cómo se construyen las identidades juveniles de los estudiantes de secundaria en las instituciones educativas?, ¿cómo viven y significan los adolescentes su estancia y relación con las escuelas secundarias, en el momento de profundas transformaciones individuales y sociales que atraviesan?, y en ese marco, ¿cuál es el papel que juegan las interacciones, las prácticas educativas y socioculturales en las que participan los adolescentes como estudiantes de las escuelas secundarias en la configuración de identidades juveniles?, parecen encontrar al final tan sólo una respuesta parcial, ya que a pesar de identificar algunos procesos que intervienen en la construcción de los estudiantes de educación secundaria como sujetos juveniles, sólo se han bordeado ciertos mecanismos que entran en funcionamiento en dicha construcción.

Los estudiantes de educación secundaria encuentran en las escuelas un espacio diferenciado de socialización pero también para la subjetivación, con el que no cuentan los adolescentes que por alguna causa han quedado excluidos de los procesos escolares. En palabras de Duschatzky (1999), las escuelas de este nivel educativo constituyen fronteras de distinción que les abre nuevas posibilidades a los adolescentes, sin embargo, el futuro para ellos no parece menos incierto que para aquellos que no son estudiantes, ya que las juventudes que se construyen en las escuelas secundarias no logran adquirir y desarrollar adecuadamente los conocimientos, las habilidades, los valores y actitudes que se propone el sistema educativo mexicano y que se consideran herramientas indispensables para hacer frente a los amplios requerimientos sociales actuales, y muchos no tendrán la oportunidad de desarrollarlas

posteriormente, porque éste será el último nivel educativo al que tendrán acceso o porque desertarán en el trayecto del siguiente.

Las escuelas secundarias ofrecen posibilidades distintas para la conformación de sujetos y actores sociales, individuales y colectivos, posibilidades condicionadas por factores estructurales e institucionales, pero también por los rasgos que adquieren las interacciones entre actores que de manera cotidiana se desarrollan entre sus muros, constituyendo hoy en día un espacio importante para la constitución de los sujetos juveniles, desde el cual también se alimenta la heterogeneidad sociocultural e identitaria que adquiere la juventud hoy en día. Las instituciones educativas se encuentran con la dificultad para reconocer esa existencia de los adolescentes como sujetos y actores sociales restringiendo por momentos su participación en asuntos que tienen que ver directamente con sus intereses.

La escuela ha constituido a lo largo del siglo XX un espacio importante para la construcción de la juventud, a través de ella se hicieron visibles un tipo de jóvenes: los estudiantes, los cuales representaron la condición juvenil por excelencia, pero hoy cuando se han hecho visibles la multiplicidad de rostros y formas diferenciadas que adquiere la condición juvenil, fuimos centrando nuestras miradas lejos de los territorios escolares; nos fuimos olvidando de que los estudiantes también son jóvenes y que las escuelas continúan siendo espacios importantes para la construcción de las juventudes, más que como en el caso de las escuelas secundarias acuden a ellas una buena parte de los sujetos adolescentes en este país.

La apuesta por una perspectiva sociocultural, que emplazó el análisis en las fronteras de la cultura y la subjetividad, nos permitió un acercamiento a la

comprensión de ciertos procesos sociales que se desarrollan en las escuelas secundarias los cuales contribuyen a la construcción de los sujetos juveniles, sin omitir los otros ámbitos de actuación adolescente desde donde también se aporta a ello. Los adolescentes no sólo son estudiantes, sus voces alertan al respecto y se manifiestan en contra del olvido de la subjetividad de los actores. Hoy para entender los procesos educativos escolares es necesario ir más allá de las escuelas, comprender mejor quiénes y cómo son los estudiantes, lo cual implica adentrarse en las distintas dimensiones de su realidad y en los sentidos que los actores le confieren a sus prácticas. Preguntarse acerca del sentido que tiene la educación para los distintos actores es una tarea básica de la que se tiene que partir para pensar la educación, los sistemas educativos y sus instituciones.

La que se presentó aquí no es la imagen del sistema educativo mexicano, ni siquiera del nivel de educación secundaria, es tan sólo una pequeña parte de ella, la cual se dibuja con las subjetividades de los sujetos adolescentes, con los sentidos que éstos les confieren a sus prácticas y a su ser, con los procesos de redefinición y resignificación que viven en espacios caracterizados por la tensión y por un cruce de culturas. Son éstos aspectos los que configuran una perspectiva que reconoce a la escuela como un espacio importante para la construcción de las juventudes y a la adolescencia no sólo como una etapa transitoria, sino como una edad importante por los profundos cambios individuales y sociales que se registran en ella; a los adolescentes como sujetos y actores sociales, que no niega la heterogeneidad y complejidad de su realidad.

Sin embargo, la perspectiva empleada la cual otorgó importancia al estudio de las identidades, los mundos experienciales y a la socialidad, se encontró con dificultades para comprender con mayor profundidad como las prácticas educativas que caracterizan y definen la particularidad de las escuelas secundarias intervienen en la construcción identitaria de los sujetos juveniles, pero también al colocar nuestra atención primordial en los procesos escolares, aunque reconociendo la existencia de otros ámbitos y de aspectos estructurales que intervienen en estos procesos de construcción de los sujetos juveniles, éstos sólo quedaron esbozados sin identificar los mecanismos específicos en que entran en juego. Finalmente el ¿cómo?, no siempre nos permitió dar respuesta al ¿por qué?

Hay una serie de rutas que desde los procesos de investigación se pueden trazar para seguir construyendo la respuesta a la pregunta, ¿cómo son los estudiantes de secundaria?, para estar en mejores condiciones de construir dispositivos educativos e institucionales que den una atención más pertinente a su condición pluriparticular y a su exigencia de ser reconocidos como sujetos y actores sociales, las cuales tienen que ver entre otros aspectos con:

El estudio de los estudiantes y las formas distintas de cómo se viven las adolescencias en contextos distintos al urbano y dentro de las ciudades en zonas también diversas, considerando además las distintas modalidades educativas, el tipo de sostenimiento, pero también las perspectivas de género y los estudios inter y multidisciplinarios, todo ello para tener un conocimiento más amplio de la realidad adolescente nacional que se manifiesta en las escuelas secundarias.

La inmersión más profunda en las culturas escolares, en los procesos que las van constituyendo, en las aportaciones que realizan a ellas los distintos actores sociales que intervienen, en los sentidos diversos que de ellas emanan, en sus continuidades y rupturas con la vida cotidiana y las tensiones sociales que se desarrollan más allá de los espacios escolares.

El análisis de las diferencias entre las experiencias escolares de los alumnos de los distintos niveles del sistema educativo, sus procesos subjetivos y de construcción identitaria, también sus continuidades, transformaciones y rupturas; sus semejanzas y diferencias, considerando el aporte particular de los planes y programas de estudio, las relaciones pedagógicas y las prácticas educativas que se desarrollan de manera cotidiana en las escuelas;

Pero también para comprender la particularidad de los procesos escolares en la construcción y reconstrucción de los sujetos juveniles; su diversidad sociocultural e identitaria, hay que analizar comparativamente los procesos de socialización y subjetivación, de redefinición y resignificación, que viven los adolescentes que se encuentran integrados a ellos con los que viven en otros ámbitos sociales aquellos que han quedado excluidos por múltiples razones de los procesos escolares, lo cual también aportará al conocimiento mayor de la realidad juvenil compleja y heterogénea.

Las escuelas de educación secundaria finalmente tienen gran importancia hoy en la formación de los sujetos, porque es el punto culminante de la educación básica obligatoria, la cual pretende dotarlos de las herramientas cognoscitivas básicas para hacer frente a las exigencias sociales actuales y futuras, y para muchos adolescentes constituye el último nivel al que tendrán acceso, por lo que los esfuerzos que se realicen para fortalecerla para que esté en mejores

condiciones de lograr sus objetivos y constituirse en esa anhelada educación para adolescentes no se deben de escatimar.

Los procesos de cambio educativo son lentos, con retrocesos y estancamientos y la incertidumbre parece ser en ellos un rasgo permanente, ante esto las políticas educativas requieren de una visión más amplia e integral, y el fundamento de un mayor conocimiento de los sujetos que son sus destinatarios. Nosotros, aunque nos hemos atrevido a plantear algunas rutas de intervención educativa, creemos que el aporte más significativo de esta investigación tiene que ver con el conocimiento y comprensión de los estudiantes de secundaria desde una perspectiva que no los restringe a su papel de alumnos, los cuales son en última instancia los destinatarios de las políticas educativas, ante las cuales parecen exigir hoy un reconocimiento y participación mayores.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, Irene (2003). "El Héroe, el Vago, el Pandillero y la Víctima. Papeles Atribuidos a los Jóvenes por los Medios de Comunicación Escrita". Villena, Sergio y Sara Makowski (Coord.). *Los Jóvenes en América Latina: Miradas desde Argentina, Chile y Nicaragua*. Documentos de Trabajo. Serie Jóvenes Investigadores 1. México, FLACSO, agosto.
- Alexander, Jeffrey C. (1990). "La Centralidad de los Clásicos" en Anthony Giddens, et al., *La Teoría Social Hoy*. México, Alianza, pp.22 – 80.
- Alonso, Luis Enrique (1995). "Sujeto y Discurso: El Lugar de la Entrevista Abierta en las Prácticas de la Sociología Cualitativa". Delgado, J.M y Gutiérrez, J. (Ed.). *Métodos y Técnicas Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis.
- Arnaut, Alberto (1998). *La Federalización Educativa en México 1889 – 1994*. México, Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP.
- Baeza Correa, Jorge (2001). "La Visibilidad del Joven en la Cultura Escolar. La Transición del Rol de Estudiante al Oficio de Alumno (a)" en *JOVENes. Revista de estudios Sobre Juventud*. Nueva época, Año 5, No. 14, México, mayo – agosto, pp. 110 – 131.
- Balardini, Sergio y Ana Miranda (2003). "Juventud, Transiciones y Permanencias", Villena, Sergio y Sara Makowski (Coord.), *Los Jóvenes en América Latina: Miradas desde Argentina, Chile y Nicaragua*. Documentos de Trabajo. Serie Jóvenes Investigadores 1. México, FLACSO, agosto.
- Bartolucci, Jorge (1994). *Desigualdad Social, Educación Superior y Sociología en México*. México, UNAM. CESU. Miguel Ángel Porrúa,



- Baudelot, Christian y Roger Establet (1981). *La Escuela Capitalista*. México, Siglo XXI.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2003). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires, Amorrurtu.
- Bericat, Eduardo (1998). *La Integración de los Métodos Cuantitativo y Cualitativo en la Investigación Social. Significado y Medida*. Barcelona, España, Ariel.
- Bonal, Xavier (2002). "Globalización y Política Educativa: Un Análisis Crítico de la Agenda del Banco Mundial para América Latina". *Revista Mexicana de Sociología*. Año LXIV, no. 3. México, Instituto de Investigaciones Sociales, julio – septiembre, pp. 3 – 35.
- Bonilla Pedroza, Oralia (2001). "Conferencia: Escuelas de Calidad en Secundarias Técnicas" en *Seminario de Inspectores Generales y Jefes de Enseñanza de Escuelas Secundarias Técnicas en el Distrito Federal. Hacia una Escuela de calidad*. México, DGEST.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre, et al (2000). *El Oficio de Sociólogo*. México, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2002). *La Distinción. Criterios y Bases Sociales del Gusto*, México, Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Jean – Claude Passeron (1998). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. México, Fontarama.

- Bourdieu, Pierre y Jean – Claude Passeron (2003). *Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura*. Argentina, Siglo XXI.
- Brito Lemus, Roberto (1996). “Hacia una Sociología de la Juventud”. *JOVENes. Revista de Estudios Sobre Juventud*. Año 1, No. 1, julio- septiembre, pp. 24 – 33.
- Brito Lemus, Roberto (2002). “Identidades Juveniles y Praxis Divergente; Acerca de la Conceptualización de Juventud”. Nateras Domínguez, Alfredo (coord.). *Jóvenes, Culturas e Identidades Urbanas*. México, UAM-Iztapalapa, Miguel Ángel Porrúa.
- Castillo Berthier, Héctor (1996). “Los Proyectos Juveniles: Entre la Utopía y la Cooptación Política”, en Casas, Rosalba, Héctor Castillo, et al. *Las Políticas Sociales de México en los Años Noventa*. México, Instituto Mora, UNAM. FLACSO. Plaza y Valdés.
- Castillo Berthier, Héctor (1998). *Juventud, Cultura y Política Social. Un Proyecto de Investigación Aplicada en la Ciudad de México, 1987 – 1997*. (Tesis de Doctorado). México, FCPyS, UNAM.
- Castillo Berthier, Héctor (2002). “De las Bandas a las Tribus Urbanas. De la Tránsito a la Nueva Identidad Social”. *Desacatos*. No. 9, México, CIESAS, primavera – verano, pp. 57 – 71.
- CENEVAL (2006). *Resultados Educativos: La Secundaria (2004 – 2005)*. México.
- Crespo, José Antonio (2000). “Naturaleza y Singularidades de la Transición Mexicana”. Elizondo, Carlos y Luis Maira (eds.). *Chile - México. Dos Transiciones Frente a Frente*. México, CIDE, Grijalbo, PROCHILE.

- De Garay Sánchez, Adrián (2003a). "Una Mirada a los Jóvenes Universitarios Mexicanos". Pérez Islas, José Antonio, et al. (coords.). *Nuevas Miradas sobre los Jóvenes*. México – Québec, México, IMJ.
- De Garay Sánchez, Adrián (2003b). *Sujetos Itinerantes: Los Jóvenes Universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana*. (Tesis de Doctorado). México, UAM-I.
- De Garay Sánchez, Adrián y Miguel A. Casillas Alvarado (2002). "Los Estudiantes como Jóvenes", Nateras Domínguez, Alfredo (coord.), *Jóvenes, Culturas e Identidades Urbanas*, México, UAM-I, Miguel Ángel Porrúa, pp. 223 - 243
- De Ibarrola, María (1998). "Siete Políticas Fundamentales para la Educación Secundaria en América Latina. Situación Actual y Propuestas" Ynclan, Gabriela (Coord.). *Todo por Hacer. Algunos Problemas de la Escuela Secundaria* México. México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- DGEST (1998). *Visitas de Apoyo Técnico Pedagógico a Planteles. Informe General*. México.
- Díaz Cruz, Rodrigo (2002). "La Creación de la Presencia: Simbolismo y *Perfomance* en Grupos Juveniles". Nateras Domínguez, Alfredo. *Jóvenes, Culturas e Identidades Urbanas*. México, UAM-Iztapalapa, Miguel Ángel Porrúa.
- Domínguez, Jorge y Chappell Lawson (2004). *Mexico's Pivotal Democratic Election. Candidates, Voters and the Presidential Champing of 2000*. USA, Stanford University Press.

- Donas Burak, Solum (Comp.) (2001). *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Costa Rica, LUR.
- Duarte Quapper, Klaudio (2001). “¿Juventud o Juventudes? Acerca de Cómo Mirar y Remirar a las Juventudes de Nuestro Continente”, Donas, Burak, Solum. *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Costa Rica, LUR.
- Dubet, François (1989). “De la Sociología de la Identidad a la Sociología del Sujeto”, *Estudios Sociológicos de el Colegio de México*. Vol. VII, No. 21, septiembre – diciembre, pp. 519 – 545.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998). *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. España, Losada.
- Duschatzky, Silvia (1999). *La Escuela como Frontera. Reflexiones Sobre la Experiencia Escolar de Jóvenes de Sectores Populares*. Argentina, Paidós.
- Duschatzky, Silvia y Cristina Corea (2002). *Chicos en Banda. Los Caminos de la Subjetividad en el declive de las Instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Educación y Cambio A. C (2006). *La RIES: Reestructuración y Sin Sentido del Currículo de la Educación Secundaria*, México, consultado en [www.ceroenconducta.org](http://www.ceroenconducta.org), el 15 de abril de 2006.
- Elbaum, Jorge (1998). “La Escuela Desde Afuera. Culturas Juveniles y Abandono Escolar” en *Propuesta Educativa*. No. 18. Buenos Aires, FLACSO, Novedades Educativas, junio, pp. 15 – 19.
- Erikson, Eric H (2004). *Sociedad y Adolescencia*. México, Siglo XXI.
- Esteve, José M (1997). *El Malestar Docente*. Barcelona, Paidós.

- Feixa, Carles (1998). *El Reloj de Arena: Culturas Juveniles en México*, México, Instituto Mexicano de la Juventud.
- Fize Michel (2004). *¿Adolescencia en Crisis? Por el Derecho al Reconocimiento Social*. México, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1980). *La Verdad y las Formas Jurídicas*. Barcelona, Gedisa.
- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y Castigar. El Nacimiento de la Prisión*. Argentina. Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela (2000). *¿Las Reformas Educativas Reforman las Escuelas o las escuelas Reforman las Reformas?* Santiago de Chile, UNESCO – ORELAC.
- Frigerio, Graciela (2001). “Los Bordes de lo Escolar”. Duschatzky, Silvia y Alejandra Birgin (Comp.). *¿Dónde está la Escuela? Ensayos Sobre Gestión Institucional en Tiempos de Turbulencia*. Buenos Aires, FLACSO, Manantial.
- Fuentes Molinar, Olac (2000). “La Educación Secundaria, 1993 – 1999. Elementos de Evaluación y Perspectivas” en *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria*. México, PRONAP. SEP.
- Funes, Jaime (1997). *La Nueva Delincuencia Infantil y Juvenil*. México, Paidós.
- Funes, Jaume (2004). “Cómo Explicar, Cómo analizar la Diversidad Adolescente. Una Propuesta de Análisis a partir de los Territorios Escolares”. Reguillo, Rossana, et al. *Tiempo de Híbridos. Entresiglos. Jóvenes*. México – Cataluña. México, SEP, IMJ, Secretaria General de Juventut, Consorci Institut d’ Infancia i Món Urba.

- Furlan, Alfredo (2005). "Problemas de Indisciplina y Violencia en la Escuela". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, COMIE, julio – septiembre, Vol. 10, Núm. 26, pp. 631 – 639.
- Gajardo, M. (1999): *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una Década*, Documentos, No. 15, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Galeana, Rosaura (1997). *La Infancia Desertora*. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. A.C.
- Giddens, Anthony (1993). *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Giddens, Anthony (1995). *Modernidad e Identidad del Yo. El Yo y la Sociedad en la Época Contemporánea*. Barcelona, Península.
- Giddens, Anthony (1997). *La Constitución de la Sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J (1996). *La Transición de la Educación Secundaria. Discontinuidades en las Culturas Escolares*. Madrid, Morata.
- Giménez, Gilberto (2003). "La Investigación Cultural en México. Una Aproximación". Valenzuela Arce, José Manuel (Coord.) *Los Estudios Culturales en México*. México, F.C.E. CONACULTA.
- Glaser, Barney y Anselm Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York, Aldine.
- Goffman, Erving (1970). *Estigma. La Identidad Deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.

- Goffman, Erving (2004). *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Gómez Nashiki, Antonio (2005). "Violencia e Institución Educativa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, COMIE, julio – septiembre, Vol. 10, Núm. 26, pp. 693 – 718.
- Gómez Sollano, Marcela (2004). "Imaginarios Sociales, Culturas Juveniles y Procesos de Formación: Reflexiones Acerca de la Condición Adolescente y la Escuela". Gómez Sollano Marcela y Bertha Orozco (Coord.). *Espacios Imaginarios y Sujetos de la Educación en la Transición Epocal*. México. Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Plaza y Valdés.
- Granja Castro, Josefina (1992). *La Condición de Alumno: Materiales para una Discusión*, México, DIE – CINVESTAV.
- Guerra Ramírez, María Irene y María Elsa Guerrero Salinas (2004), *¿Qué Sentido Tiene el Bachillerato? Una Visión Desde los Jóvenes*. México, UPN
- Guerrero Salinas, María Elsa (2000). "La Escuela como Espacio de Vida Juvenil. Dimensiones de un Espacio de Formación, participación y Expresión de los Jóvenes" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio – diciembre, Vol. 5, núm. 10, pp. 205 – 242.
- Guevara Niebla, Gilberto. (Comp.) (1992). *La Catástrofe Silenciosa*. México, FCE.
- Guzmán, Carlota (2002). "Reflexiones en torno a la Condición Estudiantil en los Noventa: los Aportes de la Sociología Francesa", *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núms. 97 – 98, México, CESU, pp. 38 – 56.

- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (2005). "La Investigación sobre Alumnos en México: Recuento de una Década (1992 – 2002). Ducoing, Patricia (Coord.). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación. Tomo II. La Investigación Educativa en México 1992 – 2002*. México, COMIE, IPN.
- Hall, Stuart (2000). "¿Quién Necesita la Identidad?" Buenfil, Rosa Nidia. *En los Márgenes de la Educación*. México, Plaza y Valdés, pp. 227 – 253.
- Hargreaves, Andy, Lorna Earl y Jim Ryan (2001). *Una Educación para el Cambio. Reinventar la Educación de los Adolescentes*. España, SEP, Octaedro.
- Hernández, Cristina, et al (1987). "La Escuela Secundaria, ¿Premio o Castigo? en *Cero en Conducta*. Año 2. No. 9. México, Educación y cambio A.C., mayo – agosto, pp. 16 – 25.
- Hernández Zamora, Gregorio (1994). *Implicaciones Educativas del Consumo Cultural en Adolescentes de Neza ¿Más Turbados que Nunca?* México, DIE – CINVESTAV, IPN.
- Herrero, Laura y Ramiro Navarro Kuri (1997). "Perdiendo Tiempo, Ganando Espacio. Replanteando la Adolescencia desde lo Cotidiano" en *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*. Cuarta época, año m1, no. 4, México, Centro de Investigación y estudios Sobre Juventud, abril –junio, pp. 72 – 81.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2002). *Projuventud. Programa Nacional de Juventud 2001 – 2006. Jóvenes Actores Estratégicos del Desarrollo Nacional*. México SEP, IMJ.



Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2004a). *Resultados de las Pruebas Nacionales de Lectura y Matemáticas por Modalidad Educativa*. Los Temas de la Evaluación. Colección Folletos 10, México.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2004b). *¿Qué Resultados Obtuvieron las Entidades en las Pruebas Nacionales de Comprensión Lectora y Matemáticas?* Los Temas de la Evaluación. Colección Folletos 11, México.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (s/f). *La Secundaria Principal Reto del sistema Educativo Mexicano*. Fundación Este País, consultado en <http://www.inee.edu.mx>, el 7 de noviembre de 2005.

Kliksberg, Bernardo (2000). "Impactos de la Situación Social de América Latina sobre la Familia y La Educación: Interrogantes y Búsquedas" en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. Volumen II No. 2. Washington. D.C, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social. julio – diciembre, consultado en [www.tau.ac.il/eia/XI-2](http://www.tau.ac.il/eia/XI-2), el 3 de diciembre de 2002.

Latapí Sarre, Pablo (2000). "De Jomtien a Dakar" en *Proceso*. México 27 de febrero, pp. 43.

Latapí Sarre, Pablo (2004). *La SEP por Dentro. Las Políticas de la Secretaría de educación Pública Comentadas por Cuatro de sus Secretarios (1992-2004)*. México, Fondo de Cultura Económica.

Lechner, Norbert (2004). "Cultura Juvenil y Desarrollo Humano". *JOVENes. Revista de Estudios Sobre Juventud*. Año 8, No. 20, enero- junio, pp. 12 – 26.

- Lesko, Nancy (2001). *Act Your Age! A Cultural Construction of Adolescence*. USA, Routledge Falmer.
- Levison, Bradley A.U. (2002). *Todos Somos Iguales. Cultura y Aspiración Estudiantil en una Escuela Secundaria Mexicana*, Aula XXI, México, Santillana.
- Maffesoli, Michel (2004a). *El Nomadismo. Vagabundeos Inicativos*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Maffesoli, Michel (2004b). *El Tiempo de las Tribus. El Ocaso del Individualismo en las Sociedades Posmodernas*. México, Siglo XXI.
- Maffesoli, Michel (2004c). "Juventud: El tiempo de las Tribus y el Sentido Nómada de la Existencia" *JOVENes. Revista de Estudios Sobre Juventud*. Año 8, No. 20, enero- junio, pp.42 – 53.
- Makowski, Sara (1994). *Las Flores del Mal. Identidad y Resistencia en Cárceles de Mujeres*. (Tesis de Maestría). México, FLACSO.
- Martínez, Silvia y Rafael Quiroz (2005). *Las Cuestiones de Género como Parte de las Culturas Estudiantiles en la Escuela Secundaria*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo, Sonora, COMIE.
- Mayorga, Vicente (1993). "Condiciones de Trabajo del Maestro en la Escuela Secundaria" en *Cero en Conducta*. Año. 8, No. 35. México, Educación y Cambio A.C, nov., pp. 22-26
- Medina Carrasco, Gabriel (Compilador) (2000). *Aproximaciones a la Diversidad Juvenil*, México, Colegio de México.

- Medina Carrasco, Gabriel (2000). "La Vida se Vive en Todos Lados. La Apropiación Juvenil de los Espacios Institucionales". Medina Carrasco, Gabriel (Compilador). *Aproximaciones a la Diversidad Juvenil*, México, Colegio de México.
- Merino Garmiño, Ma. del Carmen (1993). "Identidad y Plan de Vida en la Adolescencia Media y Tardía". *Perfiles Educativos*. No. 60, México, UNAM, abril – junio, pp. 44 - 48.
- Merino Garmiño, Ma. del Carmen (2001). *La Narrativa Autobiográfica en la Construcción de la Identidad. Estudiantes de Nivel Medio Superior*. (Tesis de Doctorado). Puebla, Universidad Iberoamericana Golfo – Centro.
- Moles, Abraham. A (1995). *Las Ciencias de lo Impreciso*. México, Miguel Ángel Porrúa, UAM-A.
- Molina, Rosario (2004). *La Voz de los Adolescentes: Sus Intereses, Necesidades, Situaciones y Experiencias en la Escuela Secundaria*. (Tesis de Licenciatura), México, Escuela Normal Superior de México.
- Morduchowicz, Roxana (2004). *El Capital Cultural de los Jóvenes*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Monclús Estella, Antonio (2004). *Educación y Cruce de Culturas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Muñiz Martelon, Patricia, et al (2004). *Panorama Educativo de México 2004. Indicadores de Sistema Educativo Nacional*. México, INEE.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1989). *Un Debate Simulado sobre la Solución de los Problemas Educativos de los Grupos Menos Favorecidos*. México, CEE.

- Muss, Rolf. E (1993). *Teorías de la Adolescencia*. México, Paídos.
- Nateras Domínguez, Alfredo (Coord.) (2002). *Jóvenes, Culturas e Identidades Urbanas*. México, UAM-Iztapalapa, Miguel Ángel Porrúa.
- Nateras Dominguez, Alfredo (2004). "Trayectos y Desplazamientos de la Condición Juvenil Contemporánea". *El Cotidiano*, No. 126, UAM, julio – agosto, consultado en [www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/12620.pdf](http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/12620.pdf), el 29 de agosto de 2005.
- Navarrete López, Emma Liliana (2004). *Los Jóvenes ante el Siglo XXI*. México, El Colegio Mexiquense.
- Navarro Kuri, Ramiro (2000). "Cultura Juvenil y Medios". José Antonio Pérez Islas. *Jóvenes: Una Evaluación del Conocimiento. Investigación Sobre Juventud en México. 1986 – 1999. Tomo I*. México, Instituto Mexicano de la Juventud, pp.67 – 117.
- Navarro, Yadira (1997). *Diferencias por Género en la Transición de Primaria a Secundaria, el Contexto para Dos Políticas en Educación Básica*, Ponencia presentada para Latin American Studies Asociation. XX Internacional Congress. Guadalajara, México, abril 17 – 19.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (1999). *Comunicado No. 15. La Educación Secundaria: Inequitativa e Ineficiente*, México, consultado en <http://www.observatorio.org>, el 27 de agosto de 2001.
- Olmedo, Raúl (1981). "¿Existe la Adolescencia? Un Intento Interdisciplinario de Definición" en *Educación y Sociedad*. Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.

- Ornelas, Carlos (1995). *El Sistema Educativo Mexicano. La Transición de Fin de Siglo*. México, FCE.
- Ortega Valencia, Piedad (2002). Narrativas en la Escuela. Conflictos y Convivencias Juveniles. *JOVENes, Revista de Estudios Sobre Juventud*. Año. 6, Num. 16, México, enero – junio, pp. 46 – 57.
- Patton, Michael Quinn (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London, SAGE .
- Pérez Islas, José Antonio (2000). *Jóvenes: Una Evaluación del Conocimiento. Investigación Sobre Juventud en México. 1986 – 1999. Tomo I*. México, Instituto Mexicano de la Juventud.
- Pérez Islas, José Antonio (Coord.) (2002). *Encuesta Nacional de Juventud 2000. Resultados Básicos*. México, Centro de Investigación y Estudios Sobre Juventud. Instituto Mexicano de la Juventud.
- Pérez Islas, José Antonio, Mónica Valdez González, Madeleine Gauthier y Piere-Luc Gravel (Coord) (2003). *Nuevas Miradas Sobre los Jóvenes. México – Québec*. México, IMJ, SEP, Office Québec – Ameriques pour la jeunesse, Observatoire jeunes et Société.
- Pineda Ruiz, José Manuel. *Disciplina Escolar, Escuela y Procesos Sociales*. (Tesis de Licenciatura). México, FCPYS. UNAM, 1992.
- Piña, Juan Manuel (2002). “Investigación Educativa. Interpretación de la Vida Cotidiana Escolar” en *Cultura y Procesos Educativos*. México, CESU. UNAM, Plaza y Valdés editores, pp. 49 -74.

- Piña Mendoza, Cupatitzio (2004). *Cuerpos Posibles... Cuerpos Modificados. Modificaciones Corporales en Jóvenes Urbanos: Tatuajes y Perforaciones en Jóvenes Urbanos*. México, SEP Instituto Mexicano de la Juventud
- Poder Ejecutivo Federal (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001 – 2006*. México.
- Pozner De Weinber, Pilar (1998). “La Escuela como Unidad Educativa”, *Curso Taller Gestión Escolar*. México, DGEST.
- Prieto García, Martha Patricia (2005). “Violencia Escolar y Vida Cotidiana en la Escuela Secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, COMIE, julio – septiembre, Vol. 10, Núm. 27, pp. 1005 – 1026.
- Prigogine, Ilya (2001). *El Fin de las Certidumbres*, España, Taurus
- Quiroz, Rafael (1994). “Secundaria Obligatoria. Reprobación y Realidad Escolar.” en *Cero en Conducta*. México, enero - abril.
- Quiroz, Rafael (1996). “Del Plan de estudios a las Aulas” en *La Educación Secundaria. Cambios y Perspectivas*. Oaxaca de Juárez, IEEPO, pp.89 – 109.
- Quiroz, Rafael (1998). “Currículum y Prácticas de enseñanza en la Escuela Secundaria” en Gabriela Ynclán. *Todo por Hacer. Algunos Problemas de la Educación Secundaria*, México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., pp.97 – 120.
- Quiroz Estrada, Rafael (2000). *Las Condiciones de Posibilidad de Aprendizaje de los Adolescentes en la Escuela Secundaria*. (Tesis de Doctorado). México, DIE-CINVESTAV.

- Ramos Pérez, Jorge (2001). "Baja Calidad Educativa: BM" en *El Universal*. México, 25 de mayo, pp. A21.
- Rangel Sostman, et al (2000). *Bases para el Programa 2001 – 2006 del Sector Educativo*. México, Coordinación del área educativa del equipo de transición del presidente electo Vicente Fox Quesada.
- Reguillo, Rossana (1997). "Culturas Juveniles" en *JOVENes. Revista de Estudios Sobre Juventud*. No. 5. México, julio – diciembre, pp. 12 – 31.
- Reguillo, Rossana (2000a). "Las Culturas Juveniles: Un Campo de Estudio. Breve Agenda para la Discusión". Medina Carrasco, Gabriel (Coord.) *Aproximaciones a la Diversidad Juvenil*, México, El Colegio de México.
- Reguillo, Rossana (2000b). *Emergencias de Culturas Juveniles. Estrategias del Desencanto*, Bogotá, Norma.
- Reguillo, Rossana (2003a). "Cascadas: Agotamiento Estructural y Crisis del Relato. Pensando la 'Participación' Juvenil". Pérez Islas, José Antonio, et.al. (Coord.) *Nuevas Miradas Sobre los Jóvenes*. México – Québec, México, IMJ, pp.97 – 105.
- Reguillo, Rossana (2003b). "Jóvenes y Estudios Culturales. Notas para un Balance Reflexivo". Valenzuela Arce, José Manuel (Coord.) *Los Estudios Culturales en México*. México, F.C.E. CONACULTA, pp. 354 – 379.
- Reguillo, Rossana, Carles Feixa, Mónica Valdez, Carme Gomez-Granell, José Antonio Pérez-Islas (2004). *Tiempo de Híbridos. Entresiglos Jóvenes México – Cataluña*, México, SEP, IMJ, Secretaria General de Juventud, Consorci Institut d' Infancia i Món Urba.

- Reimers Arias, Fernando (1999). "Educación, Pobreza y Desigualdad en América" en *Perspectivas* Vol. XXIX. No. 4. UNESCO, Diciembre.
- Reimers Arias, Fernando (2000). "Educación Desigualdad y Opciones de Política en América Latina en el Siglo XXI" en *Revista Ibero Americana de Educación*, No. 23, OEI, mayo – agosto, consultado en [www.OEI.com](http://www.OEI.com), el 15 de diciembre de 2005.
- Reyes Juárez, Alejandro (2003). *Cruzando los Muros. Factores Socioeconómicos y Culturales que Inciden en el Abandono de las y los Alumnos Adolescentes de la Educación Secundaria Pública*. (Tesis de Licenciatura). México. FCPYS. UNAM.
- Ríos Saldaña, Ma. Refugio y Beatriz Frías y Herlinda Rodríguez (1998). "Habilidades Sociales en Adolescentes de Secundaria" en *Psicología y Ciencia Social*. Vol. 2, No. 2, México, UNAM Campus Iztacala. Colegio de Académicos de Psicología.
- Rockwell, Elsie (1995). "De Huellas, Bardas y Veredas: Una Historia Cotidiana en la Escuela" en Rockwell, Elsie. (Coord.). *La Escuela Cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Del Castillo, Amparo (1995). *Crisis, Educación y Poder en México*. México, Plaza y Valdés.
- Sandoval, Etelvina (2000a). "Estudiantes y Cultura Escolar en la Secundaria", Medina Carrasco, Gabriel (Comp.). *Aproximaciones a la Diversidad Juvenil*. México, El Colegio de México, pp. 263 – 292.
- Sandoval, Etelvina (2000b). *La Trama de la Educación Secundaria. Institución, Saberes y Relaciones*. México, UPN. Plaza y Valdés.



- Santos del Real, Annette (1996). "La Secundaria: Modalidades y Tendencias" en *La Educación Secundaria. Cambios y Perspectivas*. Oaxaca de Juárez, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Santos del Real, Annette (1998). "Historia de la Educación Secundaria en México (1923 –1993)." en Ynclan, Gabriela (Coord.). *Todo por Hacer. Algunos Problemas de la Escuela Secundaria*. México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Saucedo Ramos, Claudia (1994). *Expresiones Genéricas de los Adolescentes en el Contexto Sociocultural de un CONALEP*. (Tesis de Maestría). México, DIE – CINVESTAV.
- Saucedo Ramos, Claudia (2001). *Entre lo Colectivo y lo Individual: La Experiencia de la Escuela a través de los Relatos de Vida*. (Tesis de Doctorado), México, DIE, CINVESTAV.
- Saucedo Ramos, Claudia (2005). "Los Alumnos de la Tarde son los Peores. Prácticas y Discursos de posicionamiento de la Identidad de Alumnos Problema en la Escuela Secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, COMIE, julio – septiembre, Vol. 10, Núm. 26, pp. 641 – 668.
- Schütz, Alfred (1974). *Estudios Sobre Teoría Social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Schütz, Alfred (1993). *La Construcción Significativa del Mundo Social. Introducción a la Sociología Comprensiva*. Barcelona, Paidós.
- Schütz, Alfred (2003). *El Problema de la Realidad Social*. Buenos Aires, Amorrortu.

Schütz, Alfred y Thomas Luckmann (1977). *Las Estructuras del Mundo de la Vida*. Buenos Aires, Amorrortu.

Schmelkes, Silvia (1996). *Calidad de la Educación y Gestión Escolar*. Ponencia presentada en el Primer Seminario México – España sobre los Procesos de Reforma de la Educación Básica, San Juan del Río, Querétaro, del 5 al 8 de noviembre.

Scott, James (2004). *Los Dominados y el Arte de la Resistencia*. México. Era.

Secretaría de Educación Pública (1993). *Educación Básica. Secundaria. Plan y Programas de Estudio*. 1993. México.

Secretaría de Educación Pública (1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000*. México.

Secretaría de Educación Pública (2000). *Informe de Labores 1999 – 2000*. México.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006*. México.

Secretaría de Educación Pública (2002). *Documento Base. Reforma integral de la Educación Secundaria*. México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, consultado en <http://ries.dgme.sep.gob.mx>, el 14 de octubre de 2005.

Secretaría de Educación Pública (2005). *Plan y Programas de estudio para la Educación Secundaria. Documento Introductorio. Primera Etapa de Implementación 2005 – 2006*. México, RIES, SEP.

- Secretaría de Educación Pública (2006). "Acuerdo 384 por el que se Establece el Nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria". *Diario Oficial de la Federación*. Tomo DCXXXII, No. 18, 26 de mayo, pp. 24- 45 - 1ª sección, 1 – 128 - 2ª sección y, 1 – 128 - 3ª sección.
- Secretaría de Educación Pública (s/f). *Prontuario Estadístico. Fin de Cursos 2004 – 2005. Educación Básica del Distrito Federal*. México, Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F., consultado en [www.adfsedf.gob.mx](http://www.adfsedf.gob.mx), el 12 de mayo de 2006.
- Soria, Rocío, Jaime Montalvo y Martha Arizpe (1998). "Algunas Características Estructurales de la Familia del Adolescente con Problemas Académicos" en *Psicología y Ciencia Social*. Vol. 2 No. 2. México, UNAM Campus Iztacala. Colegio de Académicos de Psicología.
- Sosa Peinado, Eurídice (2002). "¿Quiénes son Hoy las y los Jóvenes, para los Docentes de Bachillerato?: Un estudio de Caso". Nateras Domínguez, Alfredo (coord.). *Jóvenes, Culturas e Identidades Urbanas*. México, UAM-Iztapalapa, Miguel Ángel Porrúa.
- Soto, Juan y Alfredo Nateras (1997). "Dilemas Contemporáneos de la Identidad y lo Juvenil" *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*. Cuarta época, año m1, no. 4, México, Centro de Investigación y Estudios Sobre Juventud, abril –junio, pp. 12 – 29.
- Strauss, A y Corbin J (2002). *La Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín, Colombia, Facultad de enfermería de la Universidad de Antioquia.

- Taylor, S.T y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*, México, Paidós.
- Tashakkori, Abbas and Teddlie, Charles (1998). *Mixed Methodology, Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. California, USA, Sage Publications, Thousand Oaks, Applied Social Research Methods Series, Volume 46.
- Torres, Rosa María (2000). “¿Qué y cómo Aprender? Necesidades Básicas de Aprendizaje y Contenidos Curriculares” en *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria*. México, PRONAP. SEP.
- Torres Bustillos, Ma. Elena (2002). *Aproximaciones a la Identidades Juveniles en México. Un Estado del Arte, Segunda Mitad del Siglo XX*. (Tesis de Maestría), México, Escuela Nacional de Antropología e Historia,
- Touraine, Alain (1999). *Producción de la Sociedad*. México, IIS-UNAM/IFAL/Embajada de Francia.
- UNESCO (2000). *Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes*. Texto Aprobado por el Foro Mundial Sobre Educación de Dakar, Senegal. Dakar 26 – 28 de abril, consultado en [www.unesco.org/education/efa/ed-for-all/darkfram-spa.html](http://www.unesco.org/education/efa/ed-for-all/darkfram-spa.html), el 8 de julio de 2002.
- Urteaga C, Maritza (2002). “Concierto e Identidades Rockeras Mexicanas en los Noventa”. Nateras Domínguez, Alfredo (coord.). *Jóvenes, Culturas e Identidades Urbanas*. México, UAM-Iztapalapa, Miguel Ángel Porrúa.
- Urteaga Castro Pozo, Maritza (2004). “Imágenes Juveniles del México Moderno”. Pérez Islas, José Antonio y Maritza Urteaga (Coords). *Historias*

*de los Jóvenes en México. Su Presencia en el Siglo XX.* México, SEP, IMJ, Archivo General de la Nación.

Urteaga Castro Pozo, Maritza y Enedina Ortega (2004). "Identidades en Disputa: Fresas, Wannabes, Pandros, Alternos y Nacos". Reguillo, Rossana, et al. *Tiempo de Híbridos. Entresiglos. Jóvenes. México – Cataluña.* México, SEP, IMJ, Secretaria General de Juventut, Consorci Institut d' Infancia i Món Urba.

Urteaga Castro Pozo, Maritza y Carles Feixa (2005). "De Jóvenes, Músicas y las Dificultades de Integrarse". García Canclini, Néstor (Coord.). *La Antropología Urbana en México.* México, CONACULTA, UAM, F.C.E.

Valencia, Jorge (1996). "¿Quiénes son los Estudiantes de Secundaria?" en *Educación Secundaria. Cambios y Perspectivas.* Oaxaca de Juárez, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Valenzuela Arce, José Manuel (1997). "Culturas Juveniles. Identidades Transitorias" en *JOVENes. Revista de Estudios Sobre Juventud.* No. 3. México, enero – marzo, pp. 12 – 35.

Valenzuela Arce, José Manuel (coord.) (2003). *Los Estudios Culturales en México.* México. F.C.E.

Valenzuela Arce, José Manuel (2004). "Culturas Identitarias Juveniles". Reguillo, Rossana, et al. *Tiempo de Híbridos. Entresiglos. Jóvenes. México – Cataluña.* México, SEP, IMJ, Secretaria General de Juventut, Consorci Institut d' Infancia i Món Urba.

Vela Peón, Fortino (2004). "Un Acto Metodológico Básico de la Investigación Social: La Entrevista Cualitativa". Tarrés, María Luisa (Coord.). *Observar,*

*Escuchar y Comprender. Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social.* México, El Colegio de México, FLACSO, Miguel Ángel Porrúa.

Velázquez, Luz María (2002). “¿Adiós a la Escuela? Significatividad de la Escuela en los Jóvenes de Fin de Siglo”. Juan Manuel Piña (coord.) *Cultura y Procesos Educativos*, México, CESU UNAM, Plaza y Valdés.

Velázquez, Luz María (2005). *Socialidades Estudiantiles Juveniles*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo, Sonora, COMIE.

Vidal, Rafael y Maria Antonieta Díaz (2004). *Resultados de la Prueba PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la Vida en Estudiantes de 15 años.* México, INEE.

Villena, Sergio y Sara Makowski (2003). *Los Jóvenes en América Latina: Miradas desde Argentina, Chile y Nicaragua.* Documentos de Trabajo. Serie Jóvenes Investigadores 1. México, FLACSO, agosto.

Wallerstein, Immanuel (Coord.) (2001). *Abrir las Ciencias Sociales.* México, Siglo XXI, UNAM CIICH.

Wallerstein, Immanuel (2002). *Conocer el Mundo Saber el Mundo. El Fin de lo Aprendido. Una Ciencia Social para el Siglo XXI.* México, Siglo XXI, UNAM CIICH.

Weber, Max (1981). *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva.* México, Fondo de Cultura Económica.

Weber, Max (1993). *Ensayos Sobre Metodología Sociológica.* Buenos aires, Amorrurtu editores.

- Welti, Carlos (2003). "¡Quiero Contigo! Las Generaciones de Jóvenes y el Sexo". Pérez Islas, José Antonio, et al (Coord.). *Nuevas Miradas Sobre los Jóvenes*. México – Québec, México, IMJ, SEP, Office Québec – Ameriques pour la jeunesse, Observatoire jeunes et Société.
- Wolff, Laurence y Claudio de Moura Castro (2000). *Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Los Retos del Crecimiento y la Reforma*. Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ynclán, Gabriela y Elvia Zúñiga (2005). *En Busca de Dragones. Imagen, Imaginario y Contexto del Docente de Secundaria*. México, CIEEXCE, Castellanos.
- Zorrilla Alcalá, Juan (1989). *Innovación y Racionalidad Educativa: El Caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México*. (Tesis de Maestría). México, FCPYS. UNAM.
- Zubillaga Rodríguez, Ana Cristina (1998). "Los Alumnos de Secundaria ante la Disciplina Escolar" en Ynclán, Gabriela (Coord.). *Todo por Hacer. Algunos Problemas de la Escuela Secundaria*. México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Zúñiga Rodríguez, Rosa María (1990). "La Institución Escolar: Lugar de Desencuentros y Lucha de Poderes" en *Cero en Conducta*. Año 5. No. 21 – 22. México, Educación y Cambio A.C, sept. – dic, pp. 35 – 41.