



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"
E-ISSN: 1409-4703
revista@inie.ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Lozano Andrade, José Inés
EXCLUSIÓN Y VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA SECUNDARIA: SIGNIFICADOS DE DOS
ALUMNOS EN SITUACIÓN DE REPROBACIÓN
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 9, núm. 3, agosto-diciembre,
2009, pp. 1-28
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713064003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**EXCLUSIÓN Y VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA SECUNDARIA:
SIGNIFICADOS DE DOS ALUMNOS EN SITUACIÓN DE
REPROBACIÓN**

EXCLUSION AND DAILY LIFE OF SECONDARY SCHOOL: MEANINGS OF TWO
STUDENTS IN FAILURE SITUATION

Volumen 9, Número 3
pp. 1-28

Este número se publicó el 15 de diciembre 2009

José Inés Lozano Andrade

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



EXCLUSIÓN Y VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA SECUNDARIA: SIGNIFICADOS DE DOS ALUMNOS EN SITUACIÓN DE REPROBACIÓN

**EXCLUSION AND DAILY LIFE OF SECONDARY SCHOOL: MEANINGS OF TWO
STUDENTS IN FAILURE SITUATION**

José Inés Lozano Andrade¹

Resumen: *El alto índice de reprobación en la escuela secundaria mexicana, que se convierte en el antecedente inmediato de la exclusión vía el abandono escolar, es un problema grave en la educación mexicana. Aunque se conocen datos sobre diversidad de factores que pretenden comprender el fenómeno, poco se ha incursionado en el campo de los significados que los propios alumnos tienen al respecto. Aquí se pretende abonar a este propósito al analizar los significados hacia la escuela y su particular situación académica que dos alumnos con altos índices de reprobación presentan y se hacen candidatos a la exclusión. Esto es abordado desde la teoría de las representaciones sociales, ya que ello permitirá conocer la subjetividad producida al respecto. Usando una metodología cualitativa, es como se reconocen en la construcción de las representaciones sociales, la existencia de cuatro dimensiones que configuran esta realidad: el mercado laboral, la escuela, la familia, y los alumnos adolescentes, quienes aceptan en lo general, pero no sumisamente, que la escuela es un factor de movilidad social. Es un mal necesario. Las representaciones sociales en estos casos, revelan su carácter dialéctico y contradictorio, crítico y conformista hacia la escuela.*

Palabras clave: REPRESENTACIONES SOCIALES, SIGNIFICADOS, EXCLUSIÓN ESCOLAR, ESCUELA SECUNDARIA, REPROBACIÓN

Abstract: *The high level of failure in Mexican secondary school, which is the previous cause of exclusion by scholastic abandonment, is a big problem in Mexican education. Although we know some facts that let the problem be understood, there is few research in the field of student's own meanings. The purpose of this research is to increase the knowledge about this issue by analyzing the case of two students with high level of failure, therefore candidates to scholastic abandonment, and their meanings to school. The theory of social representations is used, which allow to know the subjectivity on the matter. With a qualitative methodology are found four dimensions in the constructions of social representations: the labor market, the school, family, and teenage students, who accept in general, but not submissively, that school is a factor in social mobility. It's a necessary evil. The social representations, in this case, reveal their dialectic and contradictory character, critic and conformist towards school.*

Key words: SOCIAL REPRESENTATIONS, DOMINANT IDEOLOGY, SCHOLASTIC EXCLUSION, SECONDARY SCHOOL, FAILURE

¹ Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Maestría en Ciencias de la Educación de la UVM, Licenciado en Sociología de la UNAM. Actualmente es Profesor investigador titular "C" de tiempo completo en ENSM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I en 2007. Consultor de UNICEF en el 2005.

Dirección electrónica: jines2101@yahoo.com

Artículo recibido: 24 de marzo, 2009

Aprobado: 30 de noviembre, 2009

Introducción

Debido a que la secundaria es obligatoria, todos los ciudadanos deberían de recibirla para cumplir una función equitativa. Esto, según Fernando Reimers (2000) se traduce en la oportunidad de: 1) ingresar, 2) la oportunidad de aprender, 3) la oportunidad de concluir ese ciclo educativo, 4) de que los conocimientos adquiridos sean iguales en todos y 5) que lo aprendido pueda ser aplicado en la vida.

Sin embargo, informaciones recientes ubican a la escuela secundaria mexicana como un nivel con problemáticas acentuadas en cuanto al logro de los aprendizajes que son requeridas formalmente para ser considerada una institución exitosa. Más bien al contrario: las pruebas PISA, elaboradas desde la OCDE (Vidal, 2004), revelan y ponen a México al descubierto con respecto a otros países, en torno al no logro de las competencias básicas deseadas para poder ser competitivos en estos tiempos globalizados. Aún más: la eficiencia terminal en este país la ubica como una institución que fomenta la inequidad. Solo un 70% de los mexicanos la concluyen satisfactoriamente (INEE. 2007). Muchos no ingresan a ella, otros la abandonan. Entre estos últimos, existen diversos factores (Lozano, 2005a) que inciden en su exclusión: desde factores externos que tienen que ver con su situación socioeconómica, problemas familiares, drogadicción, embarazo no deseado, etc. Hasta los factores internos, que por lo que se ha visto, cruzados siempre en una realidad compleja con los externos, son los más relevantes para entender el fenómeno de la exclusión. Estos últimos tienen que ver con las prácticas escolares y en específico de enseñanza, la subjetividad de los docentes y el alumnado, los planes de estudio y otros aspectos más que contribuyen a entender el entramado que se teje en cada contexto y cada caso. Usualmente estos factores, de acuerdo con las investigaciones realizadas al respecto, contribuyen a promover la reprobación de materias, que además se ha identificado como el antecedente inmediato al abandono-expulsión (no oficial) del alumno, su ineludible exclusión de la escuela secundaria y sus finalidades equitativas (Quiroz, 2001; Santos, 1997).

Y si bien es cierto que en México se ha desarrollado poca investigación sobre el binomio reprobación-exclusión, la desarrollada sobre el alumno es poca, anárquica y desarticulada (Lozano, 2005) Siendo el estudiantado el principal afectado en esta situación, resulta a todas luces recomendable analizarlo en sus significados hacia la escuela, recuperar la voz del excluido y antes de que esto ocurra, del reprobador y a partir de esa voz, conjugada con

la de los demás actores que le acompañan, realizar una valoración e interpretación de los factores que inciden en la generación de esta problemática. Es así como nos preguntamos ¿Qué piensan los alumnos en riesgo de exclusión sobre la escuela y su situación académica? ¿Cuáles son los factores que, desde las representaciones sociales de los alumnos involucrados, permitirían interpretar y comprender la reprobación y deserción en la escuela secundaria de la Ciudad de México?

No pretendemos en este estudio generalizar los hallazgos, pero tampoco individualizarlos, esto último en el sentido de pretender responsabilizar a los indagados del problema de la reprobación y por tanto de exclusión. Intentamos en todo momento hacer una articulación de lo personal con lo social, basándose en la premisa de que el humano es el conjunto de sus circunstancias y relaciones sociales, pero también un individuo con rasgos particulares.

1. Metodología de la investigación

Las representaciones sociales son conocimientos de sentido común que orientan la práctica. Esta teoría formulada por Moscovici desde 1960, y que ha tenido un amplio desarrollo en diversos lugares del mundo para conocer la subjetividad que los actores desarrollan ante diversos objetos, puede resultar de relevancia en este caso para conocer los significados que la o el alumno reprobador construye respecto a su situación en el contexto escolar secundario. Las representaciones sociales nos permitirán encontrar la información, actitud y campo de representación que construyen estos actores en el devenir propio de su existencia para articularla con su vida cotidiana escolar y social.

En este estudio se trata de rescatar los sentidos y significados del humano en su actuar social, es decir, conocer y rescatar la subjetividad inherente al ser humano; estamos entonces hablando de una metodología de corte cualitativo o interpretativo que pretende comprender a los humanos y no explicarlos para después controlarlos. Aquí la premisa principal es que al humano no se le puede explicar solamente, que de hecho el humano actúa con base en intenciones, teleológica y no causalmente, lo cual se traduce en sentidos que le dan dirección a sus actos y pensamientos, es decir, pensando en el futuro que le preocupa, que lo mantiene tenso. Se acepta en esta lógica que cada humano es diferente, porque ha vivido de manera diferente, en lugares diferentes, con personas diferentes, en

tiempos diferentes, por lo tanto los sentidos de su vida y los significados que le otorga a lo que hace y cree son diferentes y que si acaso hay similitudes entre aquellos que comparten espacios de tiempo, espacio y culturas similares: las personas en este mundo comparten una visión de su realidad, la construyen socialmente hablando, porque esto les permite convivir con grupos. En los estudios cualitativo interpretativos se trata de dar cuenta de esta subjetividad que permea en cada actor social y que comparten con los de su misma especie en contextos similares; para poder comprenderlos, hay que entonces, contextualizarlos, es decir, dar cuenta de las condiciones en que se vive: los estudiantes de secundaria de ciertas zonas del D.F., no son los mismos, ni significan la escuela de la misma manera que otros, pues su contexto, su vida cotidiana, su historia personal no lo es. El método de investigación es por tanto el cualitativo, donde se ha empleado la técnica de la entrevista profunda en el caso de dos alumnos con altos índices de reprobación.

Es un estudio de dos casos que resultan reveladores de la realidad del fenómeno y el nivel, pero no generalizadores. La selección de estos dos actores se definió con base en cuatro criterios: el primero, que hubieran reprobado más de cuatro asignaturas en el curso anterior; el segundo que provinieran de distintos contextos socioeconómicos; el tercero, que estuvieran cursando el tercer grado de secundaria en el mismo grupo; y el cuarto que tuvieran disposición y permiso para ser entrevistados.

Para seleccionar a los posibles alumnos participantes se acudió a los registros de calificaciones para detectar a los primeros candidatos, de ahí a quienes cumplieron con los requisitos, se les pidió contestar un cuestionario sobre su situación socioeconómica, a partir de lo anterior se seleccionaron tres sujetos que poseían perfiles socioeconómicos de los más altos entre los de toda la población indagada, y 12 que se encontraban en el polo opuesto; pero sólo uno de las tres de perfil alto aceptó y consiguió el permiso de sus padres para ser entrevistado. En ese grupo había otros tres alumnos de perfil socioeconómico bajo, uno de ellos aceptó la entrevista. La intención de que fuera en un solo grupo es que hubieran tenido experiencias similares durante el ciclo escolar, y por lo tanto tuvieran construcciones similares respecto a la vida cotidiana escolar. Para realizar este estudio, la escuela fue una secundaria general del turno matutino seleccionada en función de sus resultados bajos en las pruebas nacionales y en la que se nos permitió el acceso para indagar el problema. Esto en la Ciudad de México.

El análisis de datos se realiza con la técnica de análisis cualitativo de la información. Para ello nos basamos, como ya se dijo, en el enfoque teórico de las representaciones sociales (Moscovici, 1961) que desde su tendencia sociológica (Banchs, 2000) se propone analizar las condicionantes sociales en la construcción de las representaciones, por lo cual se intenta en todo momento dar cuenta de los significados acerca de este fenómeno contextualizando en el devenir de su propia historia social, familiar y de la vida cotidiana en la escuela secundaria.

2. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

2.1. El contexto escolar

Las escuelas secundarias públicas en la ciudad de México, en su mayoría, están ubicadas en las colonias más populares. Zonas que tienen la mayoría de los servicios públicos; habitadas por familias cuyas ocupaciones oscilan entre chóferes, obreros, burócratas, algunos profesionistas, comerciantes ambulantes y establecidos, subempleados diversos y también muchos desempleados. Un personaje que cada vez aparece más y moviliza a la sociedad mexicana en general, que es parte común del paisaje social y escolar mexicano, temido pero prestigiado, es el que pertenece a la delincuencia organizada y desorganizada. Muchos de los alumnos han crecido bajo esta problemática que se visualiza en ocasiones como una salida al desempleo, la pobreza y la escuela misma.²

Este contexto se caracteriza, también, por la común presencia en las calles de diversos grupos que pueden ser denominados pandillas; usualmente, jóvenes que no pudieron continuar estudiando y que están desempleados o subempleados, jugando en las calles, ingiriendo bebidas alcohólicas u otro tipo de sustancias, deambulando, algunos grafiteando, en algunas ocasiones involucrándose en peleas, asaltos y robos, no es raro según nuestras observaciones e indagaciones, que muchos de los y las alumnos de secundaria pertenezcan a pandillas juveniles que, como grupo de pares, suelen ser más relevantes que cualquier

² Los datos mencionados en este párrafo y en el siguiente son obtenidos de las entrevistas realizadas no sólo en este estudio sino en otros anteriores con alumnos y profesores de escuelas secundarias, además de observaciones elaboradas al interior y al exterior de estas. (Lozano, 2005a; 2005b; 2006; 2007)

otra influencia social, condicionando estos en gran medida sus expectativas futuras, incluyendo la perspectiva hacia la escuela misma. En estos grupos los adolescentes encuentran identidad, pertenencia y afecto, ante una sociedad que no les ofrece alternativas que para ellos sean válidas.

Una sociedad neoliberal en donde según Canclini (2004) 39% de los jóvenes no tienen trabajo y 54.4% de los que están en edad de estudiar no lo hacen. El mismo autor menciona que siete de cada 10 empleos se generaron en el sector informal, ser trabajador se vuelve sinónimo de ser vulnerable. No es casual, entonces, que tres modos de responder sean la opción furiosa por el riesgo, la automarginación o el reviente. En este contexto, donde la mayoría de los mexicanos viven, sean pobres extremos o no, las redes de alianzas que se entrelazan resultan ser junto con las posibilidades de resistencia, e incluso la informalidad laboral, los mecanismos mediante los cuales logran realizar su vida cotidiana. Y seguramente existen una variedad de procedimientos y procesos que en este contexto se desarrollan y permiten mantener la identidad y cohesión del grupo social, dotando a los adolescentes de cierta seguridad social y sensación de pertenencia. Obviamente en este contexto que no ofrece perspectivas de seguridad, ni seguridad en las perspectivas (Hargreaves, 2000) se generan aprendizajes que la escuela no provee, incluyendo los derivados de esa vida caracterizada por la informalidad; el deporte, el graffiti y la cultura popular en general, que están excluidos del currículum escolar formal e incluso del oculto.

Con respecto a la escuela secundaria en la Ciudad de México esta es usualmente una construcción cuadrangular o rectangular con una cuestionable pretensión por mantener una apariencia física y social con las fábricas: una obsesión por los ángulos rectos y con la simetría en la construcción (lo cuadrado y rectangular predominan sobre todas las cosas, como los salones, patios, baños, etc.); una existencia casi nula de espacios de relajamiento y más bien priorización de espacios impersonales, con colores grises, inexistencia de áreas verdes, con bardas muy altas y salones con rejas en las ventanas; con la presencia de personal vigilante y sancionador (prefectos) que usualmente revisan cada detalle de la vida escolar (al igual que los maestros y orientadores educativos).

Los salones son espacios pintados al interior de color gris u otro del mismo tipo, ventanas cerradas y enrejadas, pizarrón maltratado al igual que las sillas, mesas o muebles que allí

existen (este maltrato es una labor de los mismos alumnos, quizá un mecanismo de resistencia a la cultura escolar). Los baños otro tanto, aunque son el lugar preferido para que algunos (la minoría) realicen actividades fuera de la norma escolar, que bien podrían interpretarse como formas de oposición o bien, expresiones de su hedonismo no permitido dentro de la escuela³ (fumar, tener sexo, pelear...) Los y las alumnas por su parte, son provenientes de diversos estratos: hay hijos de profesionistas o comerciantes acomodados, son los que pueden traer todo lo que la escuela les pide (cooperaciones, uniformes, zapatos *ad hoc*, tareas o materiales para hacerlas, etc.), pero muchos son de los sectores más desfavorecidos, de familias más numerosas y de escasos recursos económicos, muchas de estas familias con necesidad del trabajo infantil y escasas posibilidades de tener experiencias que amplíen sus horizontes culturales.

2.2. Las historias familiares

2.2.1. *El caso de “Erick”*

Es un chico de 16 años⁴, vive en una casa que su papá renta al norte de la ciudad de México en uno de los municipios conurbados más populosos de esta ciudad, aunque asiste a una secundaria general del DF. Su padre trabaja como albañil por su cuenta, por eso, a veces, cuando no puede conseguir trabajo, se quedan sin dinero y tienen que vivir de lo que alcanzaron a ahorrar con sacrificios y de lo que su mamá ingresa lavando ropa a otras familias más acomodadas de la misma zona. Aún cuando su papá trabaje, sus ingresos son escasos, tanto así que el hermano mayor de “Erick”, sin concluir sus estudios secundarios se fue “al otro lado” de bracero, después de dos intentos pasó y desde entonces manda de vez en cuando algún dinero para que la familia vaya saliendo adelante con los gastos, porque esta familia es grande, aparte de “Erick”, está su hermano mayor, y tres hermanas menores que van en segundo y quinto de primaria y en primero de secundaria respectivamente.

³ En este sentido la posición de McLaren en torno a las resistencias de los alumnos a la cultura escolar, como mecanismos de oposición a la misma, difiere de autores como Lipovetsky que afirman que la época posmoderna se caracteriza por la indiferencia pura y el hedonismo, y no la resistencia. Al respecto, creemos que en la escuela secundaria cuando menos, existen ambas posibilidades para interpretar lo que ocurre con las actitudes de los alumnos.

⁴ Está en situación de extra edad, lo cual quiere decir que ya acumuló en su historia escolar un año de rezago educativo. Según Rizo (En Lozano, 2005b) es muy probable que estos alumnos tiendan a no concluir la educación básica por las experiencias de reprobación acumuladas previamente.

La casa que rentan es propiamente un par de cuartos con un baño para todos, en una habitación tienen cocina, comedor y sala, en el otro, dos camas, dos roperos y una televisión. “Erick” por ser el único hombre se duerme en la sala. La colonia donde viven tiene unos diez años de haberse formado y aún carece de algunos de los servicios públicos completos, como el pavimento y la recolección de basura, el pandillerismo y drogadicción son cada vez más comunes en este contexto. A “Erick” le gusta jugar fútbol en la calle y a veces se queda mucho tiempo ahí, sin hacer las tareas escolares ni de la casa, lo cual le genera problemas con su mamá. También le gusta ver mucho la televisión hasta altas horas de la noche, porque como duerme en la sala, sus papás usualmente no se dan cuenta de ello, así que siempre anda desvelado y cuando está en la escuela, frecuentemente le gana el sueño: “más con las clases aburridas de los maestros” dice él, lo que ha generado que los profesores lo cataloguen de flojo, incumplido e irrespetuoso, pues aunque no lo hace verbalmente, ellos consideran que bostezar o “cabecear” es una falta de respeto a su persona; así ha acumulado una fama negativa como alumno que lo ha perseguido.

El padre de “Erick” llegó hasta el segundo año de secundaria y la abandonó porque tenía que mantener a sus hermanos menores, pues su padre los abandonó. La madre estudió solo la primaria, en su pueblo no había más que escuelas de ese nivel y, además, no se acostumbraba a que las mujeres estudiaran más allá. Al respecto, su padre y madre le aconsejan constantemente que no se vaya a juntar con esos: “buenos para nada” y que “...ay de ti si te llegamos a ver con esos... te saco de la escuela y te ponemos a trabajar o te mandamos a Estados Unidos con tu hermano” Por eso es que le recomiendan frecuentemente que estudie:

“Mi familia dice que el que no estudia no sirve para nada, hasta se ponen de ejemplo ellos, que va a ser un empleadillo cualquiera, que siempre la va a pasar mal... lo más seguro es que si yo no estudio, me van a mandar a trabajar como mi hermano, mi papá siempre me ha dicho que en su casa o se estudia o se trabaja, que el no va a mantener huevones⁵ (sic)”.

Sin embargo, “Erick” tiene tres asignaturas reprobadas del segundo grado y ya ha acumulado con estas diez en total, cinco en primero y cinco en segundo, es decir, la tercera

⁵ Flojos, haraganes.

parte del plan de estudios, pero dadas las oportunidades que la escuela secundaria otorga a sus alumnos, las ha ido acreditando con cierta facilidad y esto le ha permitido continuar en tercer año. No obstante, debido a que ya tiene tres reprobadas y se le acumularán otras tantas o más en este ciclo escolar, “Erick” tendría que repetir el tercer año, pero él dice que mejor se dedica a otra cosa: “*eso no quiero, mejor ya me voy a trabajar. ¿Otro año en la escuela?... ¡que flojera!*⁶...” Así se convierte en un candidato firme a no concluir la secundaria y/o terminarla posterior a los tres años reglamentarios, aunque lo más probable, según él, es que saliendo de la escuela, se vaya de bracero a los EUA.

2.2.2. *El caso de “Chava”*

Está en tercero de secundaria también, pero solo tiene 14 años, lo que habla acerca de su trayectoria escolar limpia y rápida, sin paros, ni problemas. Tiene dos hermanos mayores y él es el menor de los tres. Hijos de un matrimonio donde el papá, estudió hasta quinto semestre de Ingeniería Química y trabaja como supervisor de control de calidad en la compañía Herdez. Su madre concluyó estudios de secretariado (después de la secundaria) y aunque trabajó algún tiempo, en la actualidad no lo hace para atender a su familia. Los hermanos de Salvador, uno de 25 años es graduado de Ingeniería Industrial y su hermana de 23 se tituló como Licenciada en Derecho. Viven en una casa propia donde hay cuatro recámaras, una cocina, dos baños completos, una sala comedor y un patio que se usa para estacionamiento, la colonia donde viven está ubicada en el DF y cuenta con todos los servicios públicos de esta ciudad. En esta colonia, aunque no dejan de existir, no están asentados de manera aguda los problemas de drogadicción o delincuencia.

Parece obvio que el nivel de escolaridad de los padres ha influido para que los hijos mayores hayan logrado terminar una carrera y que existe una tendencia a valorar los esfuerzos educativos y la educación en sí misma. Sin embargo “Chava” ha reprobado cuatro asignaturas en primero (mismas que acreditó sin dificultades a decir de él mismo, pues “*es más fácil hacer un extraordinario que llevar todo un año una materia*”), cinco en segundo, pues según él, los maestros no lo convencían (con todo, acreditó cuatro también y ahora está por presentar el examen de la otra) y aunque es probable, según el informante, repreuebe otras tantas en tercero, está seguro de que las va a “pasar” en examen

⁶ Perezza.

extraordinario rápidamente para así obtener en tiempo su certificado de estudios y entrar a la preparatoria.

Sus padres le cuestionan con frecuencia por sus altos niveles de reprobación atípicos en esa familia, lo cual se convierte en una presión para él, ya que parece ser que la imagen de rendimiento escolar que sus hermanos mayores han construido, y que sus padres refuerzan constantemente al compararlos, ha sido un importante factor en su actitud hacia la escuela. Respecto a sus hermanos dice que: “... *no me comprenden, creen que la vida es como ellos la ven... se sienten perfectos*”

Y dice que sus padres y hermanos le han dicho que es la vergüenza de la familia, que si por ejemplo dejara de estudiar,

“... *me tendrían como un huevón en mi casa y me sentiría un mediocre... voy a ser lo peor ante mi familia, me van a decir hasta de lo que me voy a morir... mi vida se va a ir al caño*⁷, *si no llego a la prepa*⁸ *no se que voy a hacer... mis jefes se van a encabronar*⁹ *mucho por haberles fallado. Como provengo de una familia de universitarios, como que se sienten avergonzados con lo que hago*”.

La vergüenza que sentirían sus familiares en caso de que no pudiera obtener su certificado de secundaria y no continuara sus estudios se convierte en una presión social para este alumno, de quien se espera que cumpla con las posibilidades de movilidad social que, se supone genera la escuela, como se verá a continuación.

2.3. Representaciones sociales y vida cotidiana de la escuela secundaria

En ambas historias, donde la amenaza del fracaso, la reprobación y la deserción son latentes, existen coincidencias, a pesar de las diferencias de origen socioeconómico. Ambas coincidencias pueden ser concentradas en las siguientes categorías:

⁷ Drenaje, tubería para desechar aguas negras.

⁸ Preparatoria, modalidad del bachillerato.

⁹ Enojar, molestar.

2.3.1. La escuela secundaria como imposición adultocrática.

La escuela, como la conocemos actualmente, se masifica en función de las demandas elaboradas por las clases populares para obtener mayor instrucción y con la creencia generalizada de que con ella se podría acceder a mejores niveles de vida en lo económico y social; sin embargo, existen evidencias hoy en día de que esta representación comienza a ser cuestionada; cuando menos en los casos que aquí nos conciernen. Como podemos apreciar, estos alumnos cuestionan la constitución y existencia de la escuela secundaria de diversas maneras, tal vez la principal tenga que ver con una visión crítica hacia la cultura adultocéntrica que en ella persiste y desde donde se permean las diversas prácticas. Dos aspectos en este caso resultan centrales: la necesidad de asistir a la escuela para obtener un documento que les permita continuar con sus propósitos; y en segundo, la idea ampliamente difundida de que es sólo a partir de la obtención de estos documentos como se podrá optar por el ascenso económico en esta sociedad. Ambas creencias emergen de manera crítica en sus representaciones.

2.3.1.1. Credencialización y convivencia: lo principal de la secundaria

Estos alumnos de secundaria pública creen que su presencia dentro de las aulas, se justifica únicamente por la posibilidad de obtener el certificado, lo convierten en su prioridad por el valor que tiene este ante el mundo laboral, la posibilidad de obtener un empleo bueno, reside en ese papel. El credencialismo y el mito de la movilidad social ha permeado en ellos, al respecto, “Erick” menciona que su “... *hermano no terminó la secundaria, se salió en 2º año y se puso a trabajar...no le pagaban mucho y caminaba todo el día*”.

Piensa, a partir de lo que sus padres le han dicho, que la secundaria es importante, pero no lo que enseñan, sino lo que puede obtener como resultado final: un certificado; para él:

“... hay (asignaturas) que no tienen nada que ver (con la realidad) y me aburren mucho...mis padres me dicen que tengo que aprobar las materias para acabar la escuela, que si reprobó ya no voy a tener el certificado...que le eche ganas a todas (las asignaturas) aunque no me gusten porque en un futuro de algo me han de servir.... Cuando no hay papeles que demuestren que estudiaste, te dan empleos bajos o mal pagados...”.

Respecto a “Chava”, ve el triunfo en la escuela como el medio que justifica su aceptación en la familia, ya que si falla académicamente corre el riesgo de ser considerado como un

miembro no funcional dentro de ella. Despues de todo sus padres se han forjado expectativas respecto a lo que ha de ser:

“... cuando reprobé en primero de secundaria no me dijeron nada, pero ahora en tercero me presionan mucho para que suba mi promedio, porque quieren que entre a la prepa (sic) como mis hermanos... quieren que estudie una carrera universitaria y sin la secundaria, pues no voy a poder... como provengo de una familia de universitarios, como que se sienten avergonzados con lo que hago”.

Al contrario de lo que muchos investigadores han planteado respecto a que los adolescentes difícilmente poseen representaciones sociales elaboradas en torno a su vida escolar, en este caso podemos apreciar que incluso existen representaciones críticas, que a decir de Banchs (2000), se cuestionan diferentes situaciones de dominio que ocurren en este contexto:

“... yo creo que la secundaria no es tan importante, es como la primaria, pero con más maestros y un chingo¹⁰ (sic) de tarea,... con el certificado de secundaria no basta para obtener un buen trabajo. Se supone que los que estudian tienen más ventajas ¿no?, son los jefes y no los pelagatos¹¹”.

Aún así, cuestionando las estructuras sociales y escolares, este credencialismo es aceptado más que rechazado o criticado. Los alumnos en cuestión, a pesar de sus representaciones resistentes, siguen realizando algunas actividades escolares que les facilitan el sobrevivir en la escuela y obtener este documento, que adquiere en ambos casos significados distintos: para el primero, el más desfavorecido socioeconómicamente, es buscado para obtener un mejor empleo; en el otro, el de “Chava”, quien tiene mejores condiciones de vida, el certificado de secundaria y la secundaria misma, significan solo un paso más hacia la consecución de más altos niveles de escolaridad y con ello mejores posibilidades de empleo. En ambos casos, cursar la escuela secundaria se convierte en una imposición de su familia.

Fuera de esta misión legitimada socialmente, la escuela secundaria es importante para ambos por la convivencia con los compañeros y amigos, se va a la escuela a gozar la cultura callejera que de manera subrepticia se cuela en ella: se hacen grupos que buscan manejar el

¹⁰ Mucha, excesiva.

¹¹ Personas con poca preparación, subordinadas, usualmente subempleadas.

tiempo de la clase con silbidos, bromas de todo tipo y hacia todas las personas, se fugan del salón por momentos, se protesta por las actividades, etc. Es el rompimiento de la rutina escolar disciplinaria de la escuela, los compañeros dice “Erick”:

“Son los que te amenizan el tiempo que pasas en la escuela y te hacen que te la pases más relajado, todos en general me caen bien, pero se pasan de desmadrosos¹² (sic), a veces desobligados o faltistas (sic), pero buena onda, aguantan vara¹³ y no te acusan”.

Y es que según este mismo personaje: “*la neta, neta¹⁴ yo vengo a la escuela porque si no me regañan en mi casa, además me aburro porque me ponen a limpiar mi cuarto*”,

En el caso de “Chava” ocurre algo similar: “*no pus (sic) entre ir a la escuela o quedarme a ser el gato¹⁵ de mi casa, mejor voy, por lo menos ahí la cotorreo¹⁶ chido¹⁷ (sic)*”. Quedando de manifiesto con esto que la escuela secundaria en México, para estos adolescentes, es un como un mal necesario. Necesario para obtener el certificado, para no trabajar de lo que sea, mucho menos en las labores de la casa y además lleva la ventaja de pasar un buen rato con los amigos, si no fuera por esto, no se asistiría a ella.

2.3.1.2. ¿La secundaria como factor de movilidad social?

En las familias de estos alumnos, la asistencia a la escuela es el único motivo que justifica el no tener que trabajar desde temprana edad; socialmente, las familias sacrifican tiempo y dinero por la creencia de que asistir a la escuela, ofrece automáticamente mejores oportunidades de ser exitosos en la vida y cierta solvencia económica para sus miembros, pero de ninguna manera se acepta el que una persona no estudie ni trabaje, y al igual que la vida, se cree, la escuela debe de ser dura y difícil, el papá de “Erick” le dice que “... *el que no estudia debe trabajar, para que aprenda que la vida es dura y no un juego*”, denotando en esta representación, la ideología capitalista que predomina en las culturas con fuertes

¹² Hacer relajo, divertirse con tendencias al desorden.

¹³ Que son leales.

¹⁴ La verdad.

¹⁵ Sirviente.

¹⁶ Divertirse.

¹⁷ Bonito, agradable.

remanentes judeocristianos de que el trabajo y todo lo que se le asocie, como el estudio, son desagradables por ser obligatorios, cual si fueran una maldición divina.

La enajenación del trabajo, y por tanto del estudio, adquiere en este caso una fuerte significancia que permite entender las actitudes de rechazo que hacia él hay en esta edad escolar. Toda esta representación se justifica con la existencia de una especie de premio que se conseguirá después de un trabajo duro en la escuela, generándose con esto una visión voluntarista y neodarwinista del logro socialmente aceptado como exitoso:

“... chale¹⁸ (sic), mi jefe siempre que salimos se la pasa con sus choros¹⁹, de que si mira a este guey²⁰ (sic) que carro trae, seguramente él sí acabó una carrera... mi papá nos dice, el que no estudia debe trabajar más duro, para irla llevando lo mejor posible...”.

La escuela y su aprovechamiento se convierten, a los ojos de “Chava”, en la garantía o la protección ante el futuro incierto que sus padres han dicho que le espera una vez que deje de depender económicamente de ellos:

“... mi papá siempre me dice ¿Qué no quieres ser como tus hermanos? o ¿de qué vas a vivir cuando ya no estemos tu mamá y yo?, ¿quién te va a mantener?”.

Sus padres ven entonces a la escuela como un factor de movilidad social, que le permitirá alcanzar un mejor nivel de vida. Al respecto afirma:

“Vengo a la escuela para hacer algo mejor de mi vida, y no quedarme en la pobreza y mediocridad... los profesionistas tienen más oportunidades de adquirir más trabajos.... Las personas que no estudian sólo pueden trabajar de albañiles, cuidando carros o con trabajos duros,...”.

Igual en el caso de “Erick”, que aunque su deseo es ya no continuar con la escuela, sigue en ella pues sus padres...

¹⁸ Expresión que suele emplearse para significar asombro o disgusto.

¹⁹ Discursos.

²⁰ Tonto.

“... como que esperan demasiado, no se conforman con lo que obtengo... si yo les digo que no quiero estudiar la prepa, se enojan y me dicen que si quiero ser un vago más como los de mi colonia, que si ya pensé en mi futuro”

Por su parte, las representaciones que sus padres se han hecho sobre su propia vida, son un presión más que este alumno debe cargar; la idea de que ellos no pudieron terminar sus estudios por motivos diversos se ha convertido en una frustración que intentan reparar en sus hijos: *“mi papá siempre nos dice que por no estudiar, él tiene que trabajar muy duro por muchas horas”*.

Podemos decir, en general, que las representaciones sociales de los adolescentes informantes son construidas con base en los discursos y representaciones propias de cada una de sus familias, las cuales son, a su vez, portadoras de ideologías de clases dominantes. La mediación que se da entre lo macro, meso y microsocial, es difícil de establecer en este caso, lo que piensan los alumnos obviamente depende en gran medida de las representaciones que circulan en colectivo, y en muchos de los casos los hacen sentir responsables de su misma situación que viven como alumnos al borde de la exclusión escolar.

2.3.2. El gran complot en la cotidaneidad de la escuela secundaria

La escuela, en tanto institución social, intenta reglamentar y estructurar las rutinas cotidianas de los actores que en ella se involucran a diario, evidentemente que esto impone ciertas restricciones a los deseos e inquietudes de cada uno de ellos, sean directivos, docentes, padres y sobre todo alumnos. Para estos últimos, muchas veces estas rutinas son construidas como una especie de complot en tanto que se estructuran en contra de sus deseos e intereses personales, al respecto, muchos de los estudiosos del fenómeno educativo en la escuela secundaria poseen interpretaciones similares, en donde lo esencial es que la escuela secundaria establece mecanismos de “deslibidinización del deseo” (Mc laren. 1996). Veamos por qué.

2.3.2.1. La tarea extraescolar: trabajo forzado

Es bien sabido que para la mayoría de los alumnos de cualquier nivel, la tarea extraescolar, les es desgradable y la aceptan, en el mejor de los casos, como un “mal necesario” que

puede traer beneficios en el aprendizaje. Para “Erick” está claro que los maestros planifican o improvisan estas en función del programa escolar, pues afirma que las tareas:

“Son como lo que no alcanzaron a ver en la clase y lo dejan para la casa...aunque luego ni la revisan, total como ellos no son los que la hacen, pues dejan un chingo²¹ (sic)... a uno como que se le antoja hacer otras cosas, no sé jugar o dormir, escuchar música, pero no escribir esas cosas que a los maestros se les ocurren ..., luego cuando si la hago ni la revisan, parece que se esperan a que no la lleve para amolarme.”

Las tareas escolares, son vistas por este alumno, como una carga inútil de trabajo, que no tienen más fundamento o razón que el cumplimiento del programa, pero además, percibe de manera explícita, en su elaboración, una actitud impositiva por parte del docente al no considerar que sus deseos sean otros. El docente aparece así como el sujeto castrante de su tiempo libre; pero, además está el hecho de que a este alumno, las tareas no le “...gustan, porque no me gusta hacer nada en casa,...también, porque no entendía lo que pedían... porque me distraía mucho en clase con la banda²²”.

Esto se convierte en un círculo vicioso, pues como no le gustan las tareas, no las realiza y por lo tanto:

“No me gusta asistir a la escuela, porque luego no hago las tareas y digo ¡no pues para que voy si no llevo nada!, y prefiero irme de vago, porque luego me reportan los maestros por no llevarlas o llaman a mi mamá y se arman los problemas, además de que los maestros siempre nos regañan y hasta amenazan con reprobarnos por no hacerlas”.

Por su parte, “Chava”, con una actitud diferente, debido a su crítica hacia las tareas mismas y lo que hacen los docentes afirma que:

“La tareas sí me gustan, siempre y cuando sean manualidades y si no es así ni ganas me dan de hacerlas, siempre piden creatividad, pero los maestros dejan las mismas tareas aburridas, como que deberían asignar el tema de la tarea y dejar que cada uno de nosotros la desarrolle como mejor le parezca, eso sí sería novedoso,... jjajaja! Vería como sufren los mataditos del salón que sólo saben seguir órdenes.”

²¹ Mucha.

²² Grupos de pares que comparten similares preferencias.

Los padres, en general, y hermanos mayores en este último caso están de acuerdo con la existencia de las tareas, ya que si no hay tales o no ven que han realizado estas, en el caso de “Erick”, se convierten en el pretexto para que sus padres los estén regañando “... *¿ya hiciste la tarea que te dejó el de matemáticas o a poco no te dejaron nada hoy?... ya ni me creen que no dejaron nada en la escuela*”. Por este motivo cuando realiza las tareas, lo hace mecánicamente, sin gusto, sin implicar en ello algún tipo de aprendizaje. En el caso de “Chava” es otra la condición, pues no hace las tareas, porque le interrumpen para realizar otras actividades de su gusto: “... *no puedo leer los libros que me gustan o escuchar mi música predilecta, porque mis hermanos me interrumpen para regañarme por las tareas*”.

Todo esto, plantea como dice Bourdieu (1995) utilizando un término marxista, una relación alienada con los contenidos de enseñanza. Los conocimientos, las experiencias, los deseos, las capacidades, etc., que los jóvenes puedan traer a la escuela pierden su importancia a favor de lo que la secundaria como institución predetermina como correcto y necesario. En el discurso de estos alumnos de secundaria, las tareas se caracterizan como obligatorias y poco significativas, por lo tanto tortuosas y desagradables, son finalmente una imposición planeada por los adultos para coartar sus deseos.

2.3.2.2. *Las asignaturas: un sinsentido socialmente necesario*

Otro aspecto importante de este complot sentido y vivido es la percepción de que el plan de estudios de secundaria, está sobrecargado con asignaturas que les serán de poca o ninguna utilidad en el futuro. Aspecto que autores nacionales como Quiroz (2001), Sandoval (2000), Lozano (2006) y otros han hecho notar, afirmando que la selección de los saberes a ser enseñados poco o nada tiene que ver con el contexto vital particular de los jóvenes, la arbitraria selección de los contenidos a ser enseñados implica además una deslegitimación de cualquier otro contenido, más aún si éstos tienen lugar fuera del territorio escolar. Las asignaturas y sus contenidos se constituyen, en el mejor de los casos, en un sin sentido necesario, donde pueden apreciarse matices que van desde la incomodidad y desagrado con ciertas técnicas, hasta lo atractivo que otras puedan resultar, no obstante, éstas siempre dependen del tipo de profesor.

En este sentido “Erick” dice de las asignaturas que:

“Algunas son difíciles y la verdad no creo que se utilicen a lo largo de nuestra vida, y por lo tanto yo creo que no deberían de enseñárnoslas, como Física. Si... porque a menos que vaya a estudiar algo relacionada con esa materia, ¿cuándo la voy a utilizar?, ¿a poco de verdad, los vectores me van a servir de algo?, ¿Si no voy a ser Químico o Físico, por qué tengo que estudiar esas materias?, ¡las odio!”.

Las asignaturas son representadas como un complot de los adultos, pues ellos las seleccionan e imponen; este alumno cree que sólo las matemáticas y el español serán necesarios para su futuro, lo que denota una clara definición de sus propósitos en los que no está considerada más la escuela, pues en el mercado laboral donde pretende ingresar, solo estos conocimientos son necesarios. Se conforma con adquirir las habilidades básicas que les proporciona la escuela y desecha todo lo demás; después de todo en los trabajos que desempeñan su padre (albañil) y hermano, no parecen ser necesarios otros conocimientos.

Argumentando la idea de un complot escolar (que se asemejaría a la idea de la violencia simbólica y la arbitrariedad cultural que plantea Bourdieu), “Erick” también considera que las otras asignaturas existen, porque eso justifica el trabajo a los docentes o para llenar el tiempo de los adolescentes:

“... hay asignaturas que se imparten... a lo mejor para que los maestros tengan trabajo... o decir que se estudia muchas horas... no sé... si yo las escogiera dejaría por ejemplo mate y español, pus (sic) porque hay que saber leer y escribir ¿no? y además sumar, restar y eso...”.

En el caso de “Chava”, afirma al contrario, que de las asignaturas existentes:

“Casi todas me gustan, menos mate y español y no me gustan, porque en mate no me gustan los trabajos que dejan –la papiroflexia, los juegos matemáticos, los acertijos algebraicos- y español, porque me da sueño cuando empiezan a leer... odio al Quijote con ganas, la maestra se pasa con su librote, esta súper aburrido, deberíamos leer otras cosas... no sé como que más actuales, pus (sic) yo digo ¿quién lo va leer, ella o nosotros?, entonces que mejor nos deje escoger los libros a nosotros ¿no?”.

Para este alumno, con otro capital cultural, los contenidos, tareas, técnicas de enseñanza, normas escolares, etc., son imposiciones con poco sentido y que por tanto debiera darse mayor apertura al deseo e intereses de las y los alumnos para lograr una mayor significatividad escolar. La diferencia en las representaciones es clara: el contexto social del cual provienen repercuten en estas, para el más desfavorecido económicamente, con bajas expectativas escolares desde su familia y desde el mismo, las asignaturas no le serán útiles para lo que el piensa realizar en su futuro. Para el otro, son poco significativos por su imposición, por lo elemental y reiterativo de los discursos, porque no se enseñan con creatividad, porque no contribuyen a su formación enriqueciéndola, sino incluso empobreciéndola, como dice él mismo:

“...mire, a mi en lo particular me tienen muy decepcionado (los maestros), creen que los que sacan puro diez son los que valen la pena, y ni cuenta se dan que son sólo unos “mataditos”²³ acostumbrados a trabajar como los burros, no razonan lo que hacen... para mí hubiera sido muy fácil sacar puros dieces, pero nunca me retaron en los estudios, no me sentí motivado al contrario me decepcionaba cada día en la escuela, yo sí sé de política y cosas de la vida, pero como eso no estaba incluido dentro de las clases, reprobaba, ¿qué es más importante, un resumen de un libro o mi opinión sobre un tema?, ¿por qué no piensan esto antes de calificar?.”

2.3.2.3. Los docentes y el poder del prejuicio en la inclusión-exclusión

Es preciso recordar que el papel del profesor es fundamental en la formación y cambio del autoconcepto académico y social de los estudiantes. El profesor es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él. En este caso, hay que decir nuevamente que diversos estudios (Coulon. 1996, Witrock. 1995) señalan que en la escuela se favorece al favorecido y se desfavorece al desfavorecido, todo esto a partir de la construcción de una trayectoria escolar de cada alumno: quienes sacan buenas calificaciones desde el principio o cuando menos reúnen ciertos rasgos sociales favorecidos en las escuelas, tendrán mejor trato. Los otros, crearán una historia desagradable ante los diferentes miembros del contexto escolar, historia que los va a perseguir y que difícilmente los dejará mientras estén en la escuela, al respecto dice “Erick”, sobre los maestros:

²³ Esforzados, aplicados en el estudio.

“... algunos son simpáticos y bromistas, pero otros son muy serios y enojones y se manchan²⁴ con las calificaciones. Sí, como la de Física o el de francés, son bien sangrónes ¿no? y cuando se la agarran con alguien ya no lo sueltan hasta que lo repreban, a mí por ejemplo ni me aguantan y por cualquier cosa que haga, me castigan. Pero a otros ni les dicen nada como a los de la escolta, que hacen las cosas a escondidas y nunca les pasa nada”.

Quedando claro desde su perspectiva que para los docentes hay alumnos de primera y de segunda y que esto se debe al tipo de relación con los maestros y al rendimiento académico, “*a mí no me aguantan... pero a Silva el abanderado nunca le dicen nada*”, por lo cual consideran prejuiciosos a sus maestros, porque valoran cierto tipo de conducta y reprimen a todos los que no responden a sus requisitos. Reafirma al respecto que:

“... hubo unos a los que nunca les caí bien, no sé por qué, como que quisieran que no fuera a la escuela o no verme, nada más se la pasan regañándome que porque no hice la tarea, o no traje el material que pidieron... es injusto porque otros también fallan y no les dicen nada... es como si sólo quisieran hablarles bien a algunos... sí, a los que sacan diez o no repreban”.

Para “Chava”, que no sufre esa discriminación por cuestiones de aprovechamiento, pero que repreuba frecuentemente por su incumplimiento con las tareas y por no estudiar para los exámenes, aunque ha ganado cierto reconocimiento y hasta impunidad con los profesores debido a que tiene conocimiento de muchas temáticas:

“Los maestros son buenos aunque algunos llegan a ser tontos, se van con la finta ²⁵ del que entrega todos los trabajos y ni cuenta se dan que esos sólo son ... mataditos que no saben nada, y creen que los que reprobamos somos tontos y la verdad es que somos flojos, pero de tontos no tenemos ni un solo pelo.”

²⁴ Exceden, se pasan de listos.

²⁵ Idea falsa, señorío.

Para finalizar, debemos reconocer que diversas investigaciones reconocen cómo las teorías implícitas del docente repercuten de forma directa a través del currículum oculto y vivido en los alumnos, y que la etnia, clase y género son elementos que trascienden para legitimar y deslegitimar comportamientos y saberes de sus alumnos y alumnas, reproduciendo la historia personal que en su trayectoria escolar el alumno y su familia han ido construyendo. (Torres, 1998; Coulon, 1996; Witrock, 1995)

2.3.3. La reprobación: inculpación del alumno vs. exculpación de los demás

Las representaciones sociales son dinámicas, lo que quiere decir que se modifican con frecuencia dependiendo de las circunstancias y actores sociales. Como hemos visto en párrafos anteriores, los informantes plantean en general representaciones críticas sobre la escuela secundaria en donde perciben que existe una especie de complot de diversidad de actores, que van desde el docente hasta quienes planifican e imponen el currículo, en contra de los deseos de los alumnos, sobre todo de los que van reprobando.

Con todo y de manera contradictoria, estos mismos alumnos asumen la mayor responsabilidad en este suceso. No se puede más que especular las razones de este hecho: quizá porque los diferentes agentes sociales e instituciones, les han reiterado una y otra vez, que la escuela es democrática en verdad, que es fuente de movilidad social legítima, que no hay tal complot pues los contenidos y formas de trabajo son estandarizadas asépticas y neutrales, que no hay violencia simbólica y que todo es cuestión de voluntad personal: los controles sociales, como mecanismos que a través de la presión o represión logran el cumplimiento de los roles socialmente establecidos (por la clase dominante), funcionan generando remordimientos e inculpaciones de estos dos sujetos que en una construcción personal han dicho que la escuela es insatisfactoria, aburrida, monolítica y controladora y deslibidinizadora, pero que, aún así, en la reprobación, casi todo es culpa de ellos mismos, dice “Erick”:

“Cuando reprebro yo tengo el 99% de la culpa, el otro 1% de culpa lo tienen los maestros, porque por ejemplo no hago las tareas, o no tomo los apuntes en la clase y cuando vienen los exámenes, a sufrir, porque no tengo con qué estudiar, además de que como dicen los maestros, cómo quiero pasar si no tienen ningún trabajo mío para evaluar y hasta reprebro los exámenes... Es como dice mi mamá, a la escuela se va

a estudiar y a hacer tareas, cualquier otra cosa no sirve para nada, por eso hay que ser bien portados para no tener problemas con los maestros”.

La reprobación es culpa de los escolares, porque se rehúsan a aceptar los códigos de orden establecidos dentro de la escuela; está convencido que debe de haber una sanción cuando no se cumple con lo que la sociedad espera de los alumnos –cumplir reglamentos escolares, no reprobar, no provocar desorden, otros- sin cuestionar u oponer resistencia, por ello no debe contravenir las expectativas escolares que sus padres se han formado de él, debe aprobar sus asignaturas y no tener problemas de conducta o llamadas de atención para quedar bien ante los maestros, sin que su calificación se vea afectada. También acepta que:

“... a algunos de mis compañeros si les gusta estudiar y hasta entregan las tareas que les piden, pero a otros ni por donde les pase la palabra estudiar... a veces pienso que me gustaría no tener problemas en la escuela y digo que ya voy a estudiar y a hacer las tareas para no reprobar, pero como que me gana la flojera, y ya no hago nada... no sé cómo le hacen los que no reproban, como que nacen ya para eso ¿no?, ¿o por qué no les da flojera?... como dice mi jefa, el estudio no es para todos, es para los que les gusta y pueden, y a mí pus (sic) ni me gusta”.

En la reprobación escolar, “Erick”, como muchos otros en su caso, asume completamente la culpa de su bajo rendimiento, porque cree que si algunos de sus compañeros logran aprobar y él no, es por su descuido, porque no han asumido las reglas y, por tanto, debe ser castigado, incluso, se puede percibir una visión neodarwiniana que explica el éxito y fracaso escolar de manera genetista, creándose con esto una percepción determinista de la naturaleza en el comportamiento social, en este caso, no hay nada que un humano pueda hacer si ya nació con ciertas carencias que en la escuela son importantes.

El caso de “Chava”, sigue siendo distinto, él sentencia:

“Los alumnos que reproban es porque se rinden y no quieren continuar su sueño, se desmotivan porque todos los regañan...sus padres, los maestros, y hasta los hermanos, todos presionan sin importar el por qué... y los maestros no deberían olvidar que los alumnos somos el elemento principal de una escuela porque sin nosotros no hay a quién enseñarle...deberían ser menos sangrónes y dejar de desquitarse con nuestras calificaciones”.

Es significativa la palabra rendirse, que significaría no continuar luchando, dejarse oprimir por el enemigo, siendo este la escuela y los actores que hay en ella, los docentes, directivos y padres incluso. Dentro de esta representación subyace la idea de que es el alumno o la alumna quien con su falta de voluntad o motivación, fracasa en la escuela. Aunque no exculpa de ello a los otros actores, quienes se convierten en la presión que a través de las llamadas de atención generan lo anterior. Se señala también que el alumno es el otro actor esencial de este proceso y que debería ser tomado más en cuenta para la elaboración y el desarrollo del currículo, lo cual convertiría a la escuela secundaria en otra institución que ya no sería la actual, que podría propiciar otras relaciones sociales, que sería más democrática y menos controladora, en fin, una institución más acorde a nuestros tiempos.

3. CONCLUSIONES

En esta sección intentamos hacer una reconstrucción de las representaciones sociales de estos dos alumnos con una mirada compleja, en donde lo macro, meso y microsocial encuentre sentido. Podemos apreciar cómo las representaciones sociales se han construido en estos dos casos con la confluencia de tres dimensiones distintas que contribuyen a crearlas de manera dialéctica y por ende dinámica y contradictoria.

En el nivel macrosocial, el proyecto moderno que en la actualidad se encuentra indisolublemente ligado a los que se ha denominado posmodernidad, aunado esto a un momento histórico en donde predomina la lógica del mercado capitalista globalizado y neoliberal, quien se ha encargado de difundir, entre otros aspectos, el mito de la competitividad vía la escolarización.

En un nivel intermedio, dos instituciones son promovidas y promotoras de estas ideologías: la escuela se convierte desde su conformación histórica como una de las cristalizaciones más cuidadas del proyecto moderno que tenía la necesidad de contar con una institución donde se difundiera su ideología: orden, estandarización, éxito, esfuerzo, responsabilidad, son algunas de sus pretensiones. La escuela organiza rutinas y rituales que tratan de llevar a los sujetos a la consecución de estos fines. Y la familia del alumnado que posee el poder de la presión y que también se ha configurado como una de las instituciones más conservadoras en cuanto se refiere a su visión de lo escolar. Desde ahí se legitiman

mayoritariamente las prácticas y discursos escolares modernos e incluso se abogan por el retorno de prácticas tradicionalistas.

En el nivel micro, el alumnado adolescente con rasgos urbanos, en una sociedad prismática donde lo tradicional, se mezcla con lo moderno y lo posmoderno. Alumnos y alumnas que reciben influencias de estos proyectos y que se manifiestan en diversas actitudes y representaciones donde la cultura de la calle²⁶ predomina.

Para las y los alumnos indagados, la escolarización secundaria ha adquirido una significación de mal necesario impuesto por los adultos. Ellos, los adultos, (que van desde los padres, docentes y autoridades no conocidas que implantan currículos y reglamentos sociales) elaboran rituales y rutinas que se manifiestan en el currículo formal, vivido y oculto a manera de un complot que pretende controlarlos (tal vez, porque los consideran sujetos riesgosos para la armonía social y escolar) y más adelante prepararlos para una futura adaptación social que se dará prioritariamente por su inserción en el mercado laboral, convirtiéndose este, por último, en la principal intención de futuro para ambos actores: se debe estudiar porque hay que trabajar en algo que “valga la pena”.

El mercado laboral (capitalista dependiente y globalizado en México) se convierte en el referente obligado para el logro del propósito de vida escolar a cubrir, en la finalidad de su educación. Las representaciones sociales de estos alumnos son así deudoras de la ideología capitalista que se impone en las diferentes instituciones sociales que la componen e intentan reproducir en las mentes de sus más jóvenes miembros quienes, sin embargo, carentes de una brújula político social e ideológica que oriente su crítica a la escuela, cuestionan su funcionamiento, pero aceptando su finalidad más instrumental: obtener el certificado de secundaria a costa del sacrificio a sus intereses y deseos, o en todo caso, no hacerlo y “resignarse a ser empleados de segunda categoría”. Creen en la escuela y su poder movilizador, pero no les convence lo que hacen en ella: ni el que se enseña, ni el como se hace. Creen que debe haber control y disciplina, pero no quieren las clases aburridas. Creen

²⁶ McLaren (1996) ha trabajado esta cultura contrastándola con la escolar, encuentra diferencias importantes en diversos aspectos como el uso del tiempo, el espacio, las actividades realizadas, el papel del deseo en ellas, entre otros aspectos. Plantea que la cultura de la calle es básicamente una expresión posmoderna y la cultura escolar es moderna.

en el poder homogeneizador del uniforme escolar, pero hacen lo posible por evitar la uniformidad en su apariencia. Rompen normas, evitan clases, no entregan tareas.

La familia, por su parte, transmite una visión de la escuela como la piedra angular del logro social-económico, lo cual no deja de percibirse por estos estudiantes como una imposición, aún cuando no visualizan otras alternativas. La escuela por su parte, preocupada en estos tiempos globalizadores por conseguir las competencias que hagan a sus egresados competitivos para el mercado, está dispuesta a descartar el interés y el deseo de las y los alumnos con tal de lograrlas: nuevas imposiciones. El mercado laboral es en fin, quien a través de sus agentes gubernamentales e institucionales han creado estas necesidades que se traducen en representaciones sociales.

Solo hay que aclarar que los dos casos son similares y diferentes, son similares en lo anterior, y son diferentes, porque su realidad compleja les hace ver de diferente manera la escuela. En el primer caso, “Erick” reproduce en cuanto a la escolarización, el más indeseado mal de la pobreza²⁷, el del pesimismo y fatalismo. Debido a las bajas expectativas creadas en el entorno familiar, “Erick” crea y le crean una historia personal escolar caracterizada por el incumplimiento, la indiferencia y el ausentismo que inevitablemente se ligan al bajo aprovechamiento. El caso de “Erick” es una historia que se convierte pronto en profecía a cumplir por parte de los docentes: se sella a “Erick” como “mal alumno” y lo conducen casi ineludiblemente al pronto abandono escolar. De todas maneras, no se espera mucho de él, aunque su familia dijera pretendidamente que deseaban que terminara la escuela, la escuela misma a través de sus mecanismos, lo va excluyendo.

En el caso de “Chava”, su familia, mejor acomodada y con buenos niveles de escolaridad, esperaban siempre de él excelentes resultados escolares que recientemente no lograba, pero que afirmaba que no los obtenía, porque no quería, pues la escuela no era lo suficientemente atractiva para él, no lo desafiaba, no lo consideraba en sus intereses y

²⁷ Diversos estudios (Coulon, 1998; Torres, 1998; Ortega, 2006, Lozano 2005) corroboran el hecho de que es usual que en las clases más desfavorecidos, las expectativas sean bajas en los padres respecto a que sus hijos logren altos niveles de escolarización, lo cual repercute en ello. Además, hay que agregar que las condiciones socioeconómicas hacen usualmente necesario el trabajo de estos miembros a más temprana edad, lo cual los alejan de estas posibilidades de escolarización.

saberes previos. Su discurso se convierte en una aguda crítica al funcionamiento y estructura escolar, pero acepta que por presiones familiares, y porque no quiere ser un cualquiera, seguramente terminará la escuela en el tiempo oficial, aunque vaya reprobando. Su situación es distinta, su familia y él mismo mantienen altas expectativas escolares que el mercado les impone y la escuela le ha otorgado una especie de blindaje por su situación socioeconómica y el saber que ha demostrado en muchas ocasiones ante los docentes.

Las representaciones sociales son contradictorias y complejas, derivan en gran medida, en este caso, de las ideologías de la clase dominante que circulan en las instituciones sociales. Esto queda demostrado más aún con el remordimiento y aceptación de su responsabilidad en la reprobación en ambos casos, donde se exculpa a la escuela, cuando antes se le criticó en gran medida en la colaboración de este fenómeno. Las representaciones sociales son construcciones intersubjetivas que responden a las necesidades de diferentes grupos e instituciones sociales, cada uno de ellos genera tensiones que jalonean su configuración, es prácticamente imposible saber cómo sucede este jaloneo y en qué medida o con qué relevancia ocurre en cada caso, solo se pueden elaborar conjeturas y es lo que hemos creado con ayuda de las evidencias disponibles. Ambos casos no son representativos, pues esto nos llevaría a pensar en la posible extensión de los hallazgos. Son casos. Se parecen a otros y ambos análisis se convierten en guía de conocimiento del objeto en cuestión: ¿Qué piensan los alumnos en riesgo de exclusión sobre la escuela y su situación académica? El conocimiento del proceso personal escolarizado resulta en este caso lo relevante. Es el viaje y no la meta lo que se estudia.

Referencias

- Banchs, María A. (2000). "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales". **Papers on Social Representations (Documentos sobre Representaciones Sociales)**, 9, 3.1-3.15.
- Baudelot y Establet. (1982). **La escuela capitalista**. México, siglo XXI.
- Berger, Peter y Luckman, Thomás. (1986). **La construcción social de la realidad**. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, Pierre. (1997). **Sociología y cultura**. México, Grijalbo.
- Bradley, Lieury. (2002). **Todos somos iguales: cultura y aspiraciones de estudiantes en una secundaria mexicana**. México, Ed. Santillana.
- Coulon, Alain. (1996). **Etnometodología y educación**. Buenos Aires, Paidós.
- García Canclini, Néstor. (2004). Culturas juveniles en una época sin respuesta. **JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud**. Año 8, núm. 20. México, DF, (enero-junio 2004) pp. 43-53
- Hargreaves, Andy, Earl, Lorna y Ryan, Jim. (2000). **Una educación para el cambio**. España. SEP-Octaedro.
- Hargreaves, Andy. (1996). **Profesorado, cultura y posmodernidad**. Madrid, Morata.
- INEE. (2007). **La calidad de la educación básica en México**. Informe anual 2005. Recuperado el 28 de Febrero de 2009 de: www.inee.org.mx
- Lipovetsky, Gilles. (2000) **La era del vacío**. Madrid, Anagrama.
- Lozano Andrade, José Inés. (2005a). **Reprobación y deserción en las escuelas secundaria del Distrito Federal: estado del conocimiento**. México, UNICEF-GDF. Mimeo.
- Lozano Andrade, José Inés. (2005b). Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria. **Revista Iberoamericana de Educación**. Septiembre de 2005. Recuperado el 12 de Marzo de 2009 de: www.campus-oei.org/revista/deloslectores/1051lozano.p
- Lozano Andrade, José Inés. (2006). **Normalistas vs universitarios o técnicos vs. Rudos: la práctica y la formación del docente de escuelas secundarias: un análisis desde sus representaciones sociales**. México, Plaza y Valdés.
- McLaren, Peter. (1994). **La escuela como un performance ritual**. México, Paidós.
- Moscovici, Sergei. (1961). **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Buenos Aires, Huemul.

- Moscovici, Sergei. (1982). **La psicología social**. 2 tomos. Paidós, Barcelona.
- Quiroz, Rafael. (2001). La educación secundaria en México al inicio del siglo XXI. **Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática** (70), 21-31.
- Reimers, Fernando. (2000). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?. **Revista Mexicana de Investigación Educativa, (Méjico)**, 5 (9), 11-69.
- Rivero, José. (2000). **Educación y exclusión en América Latina**. Lima, Perú, CIPAE.
- Sandoval Flores, Etelvina. (2000) **La trama de la escuela secundaria: institución relaciones y saberes**. México, Plaza y Valdés-UPN.
- Santos, del Real Annette. (1997) “Eficacia y equidad: ¿quiénes están aprendiendo en la secundaria?”. **Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática**.
- Torres Santomé, Jurjo. (1998) **El currículum oculto**. Madrid, Morata.
- Vidal, Rafael; Díaz, María Antonieta. (2004) **Resultados de las pruebas Pisa 2000 y 2003 en México**. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Witrock, Merlin. (1995). **Investigación de la enseñanza** (Vol. 3). México, Paidós