



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

“¿Qué onda con la escuela secundaria?”

Incidencia de la cultura de los alumnos-adolescentes en la orientación y resignificación del procesos educativo en las escuelas secundarias”

José Antonio Hernández Espinosa

Tesina de Maestría en Ciencias Antropológicas

Director: Dra. Patricia de Leonardo Ramírez

Asesores: Dr. Mario Humberto Ruz Sosa

Dra. Etelvina Sandoval Flores

***Toda educación
entraña una imagen del mundo
y reclama un programa de vida.***

Octavio Paz

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	4
MARCO TEÓRICO PARA EL ANÁLISIS DE LOS ESTUDIANTES ADOLESCENTES..	8
OBSERVACIONES PRELIMINARES.....	8
INSTRUMENTOS TEÓRICOS PARA RECONCEPTUALIZAR LA ESCUELA.....	11
CONSIDERACIONES PARA EL ACERCAMIENTO TEÓRICO A LOS ESTUDIANTES-ADOLESCENTES.....	16
ACERCA DE LA METODOLOGÍA.....	26
SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LOS CAPÍTULOS.....	31
BIBLIOGRAFÍA.....	34

INTRODUCCIÓN

El trabajo que entrego constituye el prelude de una investigación de mayor envergadura que será presentada en forma de tesis doctoral en un tiempo próximo. En él se plantea la investigación del papel que juegan los alumnos de las escuelas secundarias en la configuración de la naturaleza del proceso educativo y de los resultados académicos que dichas instituciones obtienen a través de los elementos culturales que aportan los educandos en su calidad de constructores de los saberes escolares. Este contenido refiere a una preocupación que nació en el autor a partir de sus primeras experiencias como docente de nivel secundaria, en las que resultaba evidente para la mirada novel el rompimiento de elementos significativos entre los contenidos académicos y la estructura disciplinaria de las escuelas públicas de ese nivel escolar y el grueso de los intereses que manifiestan sus estudiantes en la etapa de desarrollo de la adolescencia. Éstos, más preocupados por los cambios profundos que experimentan en lo corpóreo, psicológico y social, se empeñan en buscar en los espacios y tiempos de su cotidianidad los recursos que les permitan construir su identidad, establecer las relaciones que les reconozcan un estatus cualitativamente superior al de la niñez y experimentar con sus nuevas capacidades físicas, intelectivas y emocionales en la definición de su singularidad. En el contexto escolar este proceso presenta las desavenencias de los estudiantes con la dinámica propia de la organización institucional que se expresan como una serie de contradicciones en el seno de las escuelas en forma de indisciplina, abulia, desinterés, persistentes olvidos o desafíos y burlas a las autoridades establecidas que, a su vez, repercuten en los principales parámetros del rendimiento de la eficiencia de estas escuelas tales como el bajo rendimiento académico, la reprobación, la repetición de grados, la deserción o el ausentismo sistemático, afectando la eficiencia del conjunto del sistema educativo.

Preocupadas por las repercusiones que en lo social tienen los resultados escolares, las autoridades educativas han realizado una serie de esfuerzos para la superación de los mismos, con los que en términos generales pretenden resolver las deficiencias en los aspectos de los enfoques y contenidos programáticos de la curricula oficial, adecuándolos a las propuestas de avanzada que en el plano académico internacional han alcanzado mayor consenso. Asimismo dichas autoridades han querido influir en las metodologías de organización y evaluación de los nuevos planes y programas de estudio, así como en la capacitación del personal docente para la reconceptualización e instrumentación de técnicas didácticas acordes con los nuevos contenidos curriculares. También se ha planteado un relativo mejoramiento de las condiciones materiales y de organización interna de los planteles escolares para involucrar la participación de los agentes coadyuvantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por medio de los llamados proyectos escolares, y desarrollar la relación de las escuelas con las comunidades en que se encuentran inmersas para potenciar sus relaciones, por medio de la denominada gestión escolar. Amén de estimar las limitaciones que objetivamente se tienen para la implementación de estos planteamientos, como lo serían las condiciones políticas o culturales, considero que una importante limitante para la propuesta y puesta en marcha de medidas conducentes al mejoramiento del funcionamiento y rendimiento del sistema educativo nacional, es la de no tomar con

suficiente consideración los elementos significantes de los estudiantes como sujetos que encarnan la esencia del fenómeno del aprendizaje escolar. Si como postulan las nuevas corrientes psicopedagógicas, son los estudiantes los sujetos cognoscentes quienes por medio de sus niveles de desarrollo intelectual, de sus estrategias y destrezas de aprendizaje, de sus referentes cognitivos, de sus soportes volitivos y significantes y de las relaciones sociales que establecen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los que construyen en última instancia su propia interpretación subjetiva de la realidad, son sin duda referentes necesarios para la reflexión y el mejoramiento de la educación formal que requiere cualquier sociedad.

Este trabajo sostiene que los estudiantes, como sujetos interactuantes en los procesos de educación escolarizada, intervienen sustancialmente en la reconfiguración en la naturaleza de los sistemas educativos, imprimiéndoles una dinámica con tiempos y orientaciones que afectan los objetivos manifiestos del currículum y los enriquecen significativamente. En base a lo anterior sostengo que es importante indagar los esquemas culturales que compenentran las relaciones de los agentes educativos y le dan vida y concreción a los procesos educativos en las distintas escuelas, para lograr una mejor intelección de los mismos. Dentro del conjunto de las comunidades estudiantiles considero importante centrar la atención en los jóvenes adolescentes de las escuelas secundarias, pues desde mi perspectiva el proceso liminal en el que ellos se encuentran insertos en pos de su reconocimiento y aceptación en los grupos de adultos les brinda un valor heurístico especial en la explicación del sustrato de la trama de relaciones significantes que están presentes en la educación. Desde un punto de vista filosófico, como lo afirma Fernando Savater *, la etapa de desequilibrio-equilibrio en búsqueda de su identidad, propia de esta fase, hace de los adolescentes sujetos potencialmente capaces de indagar en cuestiones metafísicas ya que sus cuestionamientos críticos y actitudes dubitativas ante el mundo que les rodea los acerca a los principios ontológicos, éticos, estéticos y gnoseológicos de la madre de las ciencias. El filósofo español ejemplifica lo anterior con el interés inquisitivo que los adolescentes muestran por temas como el amor, la muerte, la libertad, el futuro, la belleza o por la recurrente explicación que se piden acerca de su papel en el mundo y por la profundidad de las conclusiones que a veces llegan estos individuos y que contrastan con las afirmaciones conservadoras, mediáticas y superficiales, comunes en la mayoría de los adultos sobre temas semejantes. Por ello un trabajo descriptivo y analítico de los valores, prácticas, hábitos, creencias y lenguajes de los estudiantes-adolescentes en las escuelas secundarias nos darán a partir de los datos obtenidos, muchas veces con elementos cáusticos e irreverentes, la posibilidad de una reflexión interpretativa y explicativa necesaria que de coherencia intelectual a este mundo en muchos sentidos menospreciado, pero de cualquier forma perteneciente a la realidad. Precisamente en el estudio de la alteridad es donde la capacidad propositiva de la ciencia antropológica se renueva constantemente en la perenne definición que requerimos de nosotros mismos a partir de la otredad.

A últimas fechas han aparecido una serie de datos que refuerzan la importancia de construir más y mejores campos de reflexión sobre los sectores poblacionales juveniles y de imple-

* A lo largo de la obra de Fernando Savater dedicada a los adolescentes como *Ética para Amador*, *Política para Amador* y *El valor de educar* se plantean las convicciones de la pertinencia de acercar a los jóvenes a la filosofía, pero específicamente las afirmaciones que recojo en este apartado son tomadas de la entrevista que el filósofo concedió al periodista Jorge Luis Espinosa y que aparecieron en el diario *unomásuno* el día 9 de mayo de 1999.

mentar políticas de acción en el mejoramiento de sus perspectivas de vida. La trama social provee a los adolescentes de un bagaje cultural que los inscribe en una acelerada dinámica de desarrollo y les abre tempranas expectativas de gozos sensuales de un mundo especialmente maquillado para su fascinación. Particularmente señalados por la mercadotecnia como partes de una colectividad con características moldeables para la adopción de hábitos de consumo de largo alcance, los adolescentes son objeto en nuestra sociedad mercantilista de feroces campañas publicitarias que los invitan a la adopción de prácticas de adultos, sin haber bien culminado su desarrollo corporal y las ilusiones propias de la infancia. Así somos testigos de una desenfrenada vehemencia juvenil, promovida artificialmente, por adoptar los papeles prescritos para ellos. Obviamente en este espectáculo de tramoya, el desencanto de los jóvenes no puede ser menos crudo al constatar las limitadas posibilidades de hacer realidad la mayoría de las expectativas despertadas, cayendo en la indolencia, la befa o en los extremos corrosivos a las normas y el estatus.

Resultan alarmantes los índices al alza de la participación de los adolescentes en bandas delictivas perfectamente organizadas, el número de acciones violentas en las que se ven envueltos, las tendencias de suicidios juveniles o los reportes de incremento de los hábitos de consumos de drogas sofisticadas, por mencionar sólo algunos rubros de los que se infieren las consecuencias, en sectores cada vez más amplios, de la frustración del desencuentro con una sociedad que restringe sus espacios de desarrollo. Apenas en días pasados el Centro de Investigación y Seguridad Nacional (CISEN) hizo trascender a los medios informativos (periódico *unomásuno* del día 16 de julio) la delicada situación para la seguridad del país que significa la insatisfacción de los jóvenes con las condiciones de su ambiente social. El órgano de inteligencia sostuvo que "no es exagerado afirmar que en este país la población joven es una generación con pocas esperanzas y, por ello, susceptible de ser incorporada a actividades antisociales, simplemente por razón de un entorno que le ofrece pocas posibilidades de desarrollo" (*op. cit.*: 6), con lo que corroboramos la delicadeza de la manipulación de las esperanzas de los individuos sin presentarles alternativas reales de desarrollo y confirmamos la conveniencia de trabajar en la intelección de las condiciones de preparación de las nuevas generaciones para afrontar los papeles de adultos.

En el título del trabajo quise inscribir la palabra incidencia como una manera de explicar la huella que los alumnos dejan en su interacción con los procesos de socialización, pero también la apunté para hacer uso del juego metafórico de un conocido fenómeno físico en el que un rayo de luz incidente cae sobre una superficie y en la que dependiendo de la densidad de ésta, dicho rayo se refracta perdiéndose en el infinito o bien la traspasa formando un prisma y un espectro de luz que nos permite conocer todas las tonalidades del haz que a simple vista no podían distinguirse. Como en el tropo, dependiendo de la disposición del medio para permitir la penetración y tratamiento de los elementos de análisis que esta investigación aporte, se espera que en la reflexión que se haga de los mismos pueda distinguirse la riqueza de los matices significativos que están presentes en la educación y que no son perceptibles a *grosso modo*, para que el esfuerzo intelectual que representa el trabajo redunde en una propuesta de superación de las deficiencias que agobian a la educación escolarizada y no se refracten sin beneficio alguno.

A pesar del carácter preparativo de este capítulo considero pertinente, en el intermedio que

representa la entrega de este trabajo, extender mi agradecimiento a mi directora de tesis, la doctora Patricia de Leonardo Ramírez y a mis asesores la doctora Etelvina Sandoval Flores y el doctor Mario Humberto Ruz Sosa, por su apoyo para la consecución de este primer objetivo, pues estoy convencido de que la gratitud sincera no requiere de ajustarse a formalidades académicas para manifestarse.

De igual forma agradezco el apoyo del CONACyT que fue indispensable para lograr los modestos resultados que representa este adelanto. Asimismo extiendo mi gratitud a las comunidades escolares de las escuelas secundarias técnicas número 7 y 99 que me aceptaron y auxiliaron en el trabajo de campo, en especial de los alumnos de estas instituciones que son más que sujetos de estudio fuentes de inspiración del contenido de esta investigación.

MARCO TEÓRICO PARA EL ANÁLISIS DE LOS ESTUDIANTES-ADOLESCENTES EN LA ESCUELA SECUNDARIA

OBSERVACIONES PRELIMINARES

Al hacer la síntesis de las ideas que quedan después de un recorrido por distintas interpretaciones teóricas que se han hecho acerca de la educación escolarizada, en nuestro ámbito y en otras latitudes, y que sirven de sustento para esta investigación, no puede escaparse uno de la sensación de estar frente a un caprichoso dilema que pese a la gran cantidad de esfuerzos por lograr su comprensión, ha dejado permanentemente insatisfechos a los analistas. Tanto las divergentes conclusiones a las que arriban los estudiosos de la educación, como los deficientes resultados que se obtienen de implementar propuestas emanadas de sesudos análisis, nos inducen a la idea de estar ante un moderno nudo gordiano. Aunada a esta percepción, hemos de considerar la insatisfacción admitida por los operadores político-administrativos de los sistemas educativos, ante sus cuestionables logros y ante las crisis recurrentes que enfrentan. Esto, a pesar de las reformas a han sometido a dichos sistemas y de las múltiples promesas de que los cambios efectuados debían de dar lugar a una mejoría sustancial. Un refuerzo a estos elementos analíticos, no menos importante, es la experiencia de la práctica cotidiana que se lleva a cabo en las escuelas y universidades, en donde los distintos integrantes de sus comunidades son portavoces críticos de los procesos educativos en los que se hayan inmersos.

La crítica adversa que despierta los menguados alcances educativos, contrasta con los discursos que los distintos sectores sociales le conceden a la educación formal, acerca de su importancia como catalizadora del desarrollo social. Desde los planos domésticos hasta los gubernamentales, quienquiera que se ufane de previsor no puede soslayar el paradigma de la educación como una condición para el progreso, tanto individual como colectivo. De lo anterior se inferiría que la intelección del fenómeno educativo es consustancial a su mejoramiento. Sin embargo, un somero repaso de la problemática educativa a nivel internacional y nacional señala una situación de deficiencia e insatisfacción generalizadas, que manifiestan la necesidad de un mayor esfuerzo comprensivo del proceso de socialización formal (OCDE 1991, Banco Mundial 1995, Guevara 1996 y Ornelas 1996).

En nuestro país, históricamente se le ha concedido a la educación escolar un papel determinante en la consolidación de los proyectos de Nación que han manejado los distintos grupos en el poder, desde la independencia hasta nuestros días (Barbosa 1972, Staples 1985). Al ser integrada, a partir de 1910, en los programas revolucionarios como una demanda con arraigo popular, la educación pública ha ganado un carácter mítico como instrumento para la igualdad social, por lo que ha logrado, además, un valor ideológico que se reivindica de manera periódica con distintas reformas y "revoluciones" educativas, con las que las clases hegemónicas la mantienen vigente como instrumento mediático. En la actualidad, la

globalización impone una desenfadada competencia mundial por atraer capitales, especialmente a los mercados emergentes, exigiendo, entre otras cosas, la garantía de una mano de obra calificada que, además de destrezas técnico-manuales, esté capacitada para interpretar los lenguajes simbólicos que la transculturación conlleva y que la dinámica del crecimiento de nuevas tecnologías requiere. En este sentido, el esfuerzo intelectual por explicar el proceso de educación formal en México, adquiere una nueva e ingente relevancia por acompañar sus resultados con los requerimientos de los nuevos tiempos.

La necesidad de construir una concepción holística del fenómeno educativo apoya el debate de distintos enfoques sobre su problemática y el aprovechamiento de propuestas alternativas que ofrezcan soluciones a la crisis endémica que vive y que planteen respuestas para el largo plazo (Ornelas *ibid.*). De tal manera, la arena académica de discusión acerca del tema es propicia para la apertura de espacios de reflexión y discusión de los factores que inciden sobre el desenvolvimiento de las fases de la socialización formal. En este sentido, este trabajo parte de que un área de investigación que aún no se ha constituido en nuestro país como un campo de estudio por derecho propio, es la de los estudiantes (Sandoval 2000) como sujetos centrales del conocimiento escolar que le dan orientación y lo resignifican. Considero que si se tratan de remontar los resultados educativos obtenidos hasta hoy en la educación formal, es conveniente replantear los parámetros utilizados para la medición de sus rendimientos. Para ello, los objetivos manifiestos de la curricula educativa y sus instrumentos de evaluación deben complementarse con las concepciones del mundo, el sistema de valores, las prácticas y hábitos con que los sujetos creadores del conocimiento escolar le imprimen dinámicas y características propias a los procesos de enseñanza-aprendizaje en su concreción. Para ello los factores culturales, tanto de las unidades domésticas como de barrios de procedencia de los alumnos, son básicos para la intelección de los procesos que condicionan la educación escolar.

En la contribución para el armado del espacio académico de reflexión sobre los alumnos, propongo en la tesis centrar los esfuerzos analíticos en un grupo social que, desde mi punto de vista y como trataré de mostrarlo en el desarrollo del trabajo, participa de manera particularmente creativa e intensa en el encauzamiento de los objetivos escolares: los alumnos-adolescentes en el nivel de educación secundaria. Si bien, un postulado subyacente del trabajo es que en todos los niveles de socialización formal hay una participación activa de los educandos en sus logros educativos reales, considero que los adolescentes al estar en una etapa de transición a la madurez, se encuentran en un complejo proceso de conformación del andamiaje significativo de su personalidad, que entra en abierta contradicción con los lineamientos coercitivo-disciplinarios y homogenizantes del nivel educativo secundario de nuestro país. El proceso de autoconocimiento y de búsqueda de identidad de los adolescentes está condicionado por la superación del ambiente protector y de dependencia infantil que los lleva a un cuestionamiento de las normas y de los modelos predispuestos para ellos, que en la educación escolarizada se manifiesta en una activa participación, no declarada, por incidir en su reorientación. De tal manera, el manejo de los tiempos y espacios escolares por medio de la indisciplina, los juegos, sus distracciones, persistentes olvidos o la importancia que le conceden a los contenidos escolares, ocultan una dinámica de tensión y negociación con sus profesores que imprimen ritmo y sentido a la vida escolar.

Resulta sintomática la reiterada metáfora de la caja negra, utilizada por distintos

investigadores, para calificar a la escuela secundaria (Maclaren 1998, Frigerio 1999, Oyola 1999, Sandoval 2000), como una manera de indicar que sus procesos internos se desconocen efectivamente. En dicho tropo se plantea que si bien se conocen las características de los elementos que ingresan *-input-* y egresan *-output-*, la deficiencia de sus mecanismos internos solo se infiere por una serie de indicadores generales que existen en los alumnos de las escuelas de dicho nivel, como la indisciplina, deserción, ausentismo, desinterés, egreso tardío, bajo rendimiento escolar y, en general, por la ruptura entre conocimientos escolares y la práctica cotidiana, y que constituyen indicadores del fracaso de la escuela secundaria en nuestro país [1]. En los mencionados trabajos se sostiene que la insuficiencia teórica por lograr la inteligibilidad de los procesos de las escuelas secundarias coadyuva a la falta de una comprensión global del funcionamiento del sistema educativo integral y al planteamiento de propuestas de fondo para resolver sus deficiencias. Por esta razón, esta tesis reivindica la importancia de la perspectiva antropológica como una propuesta analítica que incorpore la racionalidad discursiva de los adolescentes-estudiantes acerca de la concepción del proceso educativo en el que están inmersos y de las prácticas con que se arman para desenvolverse en él, a partir de su propio sistema, esto es el tramado cultural del emic. Estos fundamentos se aplicarían en un esfuerzo intelectual de aprehensión teórica del sistema educativo de la secundaria, para ascender al nivel de explicación cualitativa del fenómeno que sintetiza lo etic.

En nuestro medio, los estudios antropológicos de la educación han aportado elementos de discusión acerca de los procesos de aculturación de las comunidades indígenas, pero hace falta, considero, aprovechar su potencial para dilucidar la trama cultural que se entreteje entre las subculturas urbanas y los paradigmas educativos, de una sociedad que aspira a insertarse en una sociedad que García Canclini (1989, 1991), entre otros, ha definido como posmoderna. Con ello incursionaríamos en los terrenos analíticos de la endoculturación cosmopolita, que los nuevos tiempos imponen. Dicho potencial propositivo puede ser aprovechado, desde mi punto de vista, si se transita sobre las parcelas disciplinarias que ha impuesto la abstracción, como requisito de profundización teórica, de una realidad que mantiene su unicidad por encima de todo. El empleo transdisciplinario de instrumentales teórico-metodológicos, para inteligir una área de la sociedad que es por esencia cultural, como lo es la educativa, daría pauta a una explicación polifacética de un fenómeno que, hasta hoy, ha sido reacio a una explicación satisfactoria. De esta manera, con este trabajo estaríamos aportando elementos analíticos que darían, más que una fórmula para desatar el nuevo nudo gordiano con el augurio de grandes conquistas en el terreno educativo, o la idea de la educación como una enigmática caja negra, el perfil de la otredad estudiantil en su pasaje por la adolescencia. Al ceder la voz a los constructores del conocimiento escolar se posibilitaría descubrir en el fondo de la escuela secundaria, a semejanza de una original caja de Pandora después de la liberación de los anatemas, la esperanza de una educación realmente significativa para quienes pasan el que debiera ser el mejor tiempo de sus vidas en las aulas, en su paso a la adultez.

[1] Los parámetros que delinearán la problemática de la educación secundaria en nuestro país se desarrollarán con mayor detenimiento en el siguiente capítulo.

INSTRUMENTOS TEÓRICOS PARA RECONCEPTUALIZAR LA ESCUELA

De entrada, me parece prudente reivindicar la afirmación de Harry F. Wolcott (1993) acerca de la intención epistemológica de la antropología en el terreno educativo, como la de centrarse en la dilucidación del contenido cultural que se encuentra presente en el condicionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta aseveración da lugar a la definición del fondo esencial de esta disciplina científica y a la interrelación que sostiene con el conjunto de ciencias sociales que intervienen en la explicación del fenómeno de la educación escolarizada. Al recurrir a la socialización formal como un medio de transmisión de valores, conocimientos, hábitos, actitudes y habilidades procedimentales que los individuos requieren para desenvolverse en sus comunidades, las sociedades se preservan a sí mismas participando en la reproducción de los caracteres distintivos de su ser. Por ello, la educación escolarizada no puede concebirse como una entelequia por encima de los intereses y fuerzas que se encuentran presentes en las sociedades, estando influida, en distintos grados, por dicho entrecruzamiento de vectores.

La sociología explicó, desde la concepción teórica del funcionalismo, el papel de la educación como un proceso de conservación de la sociedad, por medio de la interiorización en los ciudadanos de las normas comunes para que fuera posible su convivencia (Durkheim 1980). Para ello, las sociedades con mayor diferenciación de sus funciones han destacado a las instituciones escolares como las encargadas de la transmisión especializada del conjunto de costumbres, normas y valores que cumplan con el objetivo del mantenimiento del sistema social. Sin embargo, al concebir como fin último de las escuelas su contribución para la cohesión social, las diferencias políticas, económicas y culturales de los grupos que se encuentran presentes en la sociedad pasan a un segundo término.

Al intentar superar la limitación de la concepción funcionalista en la educación se concibió a las escuelas como instrumentos ideológicos de dominación, que junto a los sistemas de represión, el ejército, la policía y los tribunales, tenían el objetivo de reproducir la división del trabajo existente en la sociedad y la estructura de clases (Althusser 1974). Pero, sin negar la importancia que tienen la estructura del currículum y los símbolos que se manejan en las escuelas para los principios y prácticas de control social y cultural en la sociedad, desde la perspectiva de este trabajo no se puede soslayar el terreno propicio que representan las instituciones educativas para la recreación de conocimientos y prácticas que cuestionan los fundamentos de la sociedad y que propician planteamientos alternativos de desarrollo social.

En este sentido y dado que una idea central que se maneja en este trabajo es que los alumnos, como sujetos centrales del conocimiento académico, son quienes, en última instancia, reconstruyen y asignan significados a los saberes escolares a partir de sus referentes culturales, incidiendo de manera determinante en la orientación curricular, se requieren otros apoyos teóricos para fundamentar esta perspectiva. De tal manera se considera que una revisión crítica de los principios de Antonio Gramsci respecto a la educación moderna puede ser útil en este objetivo. Vale recordar que, para este pensador, la relación entre sistema escolar y sociedad no puede verse exclusivamente en términos de la reproducción de las relaciones de producción. La escuela es una institución de la sociedad civil con historicidad

propia, cuya conformación en cada lugar y época responde a procesos políticos dialécticos que la constituyen y la integran al movimiento social o que la pueden rebasar, según la correlación de fuerzas vigentes (Gramsci 1970). Desde esta concepción resulta imposible hacer una demarcación absoluta entre escuela y comunidad, debido a que en las instituciones educativas participan las culturas barriales y regionales, que manejan prácticas y saberes que escapan del control estatal y que se convierten en elementos constitutivos de la convivencia cotidiana de maestros y alumnos. Desde estas variadas suposiciones culturales de los actores se comprenden, reinterpretan o rechazan los contenidos programados explícitamente para la escuela (Caballero 1999). En todo caso, la dinámica cultural en el interior de las instituciones educativas dista de ser simplemente una imposición o claro conflicto cultural de dos clases sociales antípodas.

Esta teoría no deja de lado las implicaciones coercitivas para la imposición de un curriculum oficial, pero el término gramsciano de hegemonía permite comprender los procesos de negociación que se generan al interior de las escuelas en su implementación. Según este autor italiano, en una sociedad determinada existe una forma de pensar y actuar que es dominante por encima de otras. Para que la hegemonía política e ideológica sea efectiva, se requiere de la generación de un consenso social que se produzca de manera aparentemente natural, por lo que la cosmogonía dominante y sus prácticas deben ser aceptadas como buenas por las mayorías en los otros estratos sociales, en un proceso de negociación (Ornelas 1996). En esta concertación, la cultura y la educación juegan un papel clave, pues al ser áreas de interrelación de intereses de clases hay un entrecruzamiento de distintos proyectos que se oponen, tácita o abiertamente, a las ideas hegemónicas y en donde surge una construcción activa de las propuestas que emergen de ellas. Una de las propuestas analíticas más interesantes de esta teoría es la de otorgar a estos dos factores, la educación y la cultura, una importancia comparable con la de la política y la economía para la explicación de los hechos sociales, superando su mecánica concepción como simples productos superestructurales.

Obviamente por su capacidad de establecer consensos y de imponer sus concepciones, según Gramsci, las clases hegemónicas tienen un peso específico mayor en los resultados ideológicos finales, pero al poseer un carácter histórico-social las escuelas juegan un papel de arenas de lucha contrahegemónica donde la participación activa de sus actores, representantes de diferentes sectores sociales, hace posible la reorientación de sus objetivos. En este orden de ideas no es posible arribar a un término unívoco de la escuela, pues por un lado es innegable su papel como instrumento de dominación hegemónica, en términos gramscianos, pero también, en ciertos momentos y considerando que no está constituida por elementos pasivos, se le puede concebir como un espacio de construcción de una cultura que propicie la identidad común y la perspectiva social de los grupos de estudiantes, como representantes de comunidades bien definidas, que les permita resistir las tendencias de fragmentación y sometimiento de la diversidad que representan.

Al verse inmersa la escuela en un conjunto de tendencias dicotómicas, se pone en el plano de la discusión la teoría del curriculum. Quizás sea en este terreno donde la antropología de la educación haya aportado, más que en otro, elementos de reflexión para enriquecer las distintas acepciones que hoy en día tiene este término, al fundamentar con investigaciones de campo cómo las escuelas sirven de crisol de las culturas de sus actores y de los postulados

programáticos, para desarrollar un resultado particular (Velasco y Díaz de Rada 1997). Hoy se acepta, en términos generales, que el currículum escolar puede estudiarse desde el punto de vista de la serie de enfoques, contenidos y objetivos que la estructura de los planes y programas oficiales manifiestan como finalidades. A esta definición se le conoce como currículum formal, explícito, abierto o declarado. Pero al percibirse que la estructura de conocimientos planteada en la selección y organización de contenidos, no podía prescribir los resultados a los que arribarían ineluctablemente los educandos, el ángulo conceptualizador se abrió para dar lugar a los estudios de lo que realmente ocurre en las clases, abordado por el llamado currículum real. También se abarcó en los estudios de la curricula lo que se adquiere en la escuela, sin que figure explícitamente en los programas oficiales, y cuyas experiencias están cargadas de significatividad para los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que se definió al llamado currículum oculto. Por último, se discuten los contenidos escolares que estarían integrados a una estructura coherente de las distintas disciplinas académicas, pero que por intereses políticos o bien por las condiciones reales en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje quedan fuera del programa. A estas dos explicaciones de la curricula se le conoce como currículum nulo y ausente, respectivamente. La teoría del currículum se puede diferenciar para su estudio en estas distintas áreas, pero la síntesis es necesaria para abarcar el conjunto de experiencias que se encuentran presentes, guían y condicionan al aprendizaje.

En la investigación que llevamos a cabo con los grupos de adolescentes, en el medio de las escuelas secundarias, intentamos demostrar cómo en sus esfuerzos por delinear una personalidad propia, utilizan su caudal cultural para conformar, con sus símbolos, los significados escolares y en donde los resultados académicos requieren interpretar también el sistema de valores de estos estudiantes, para una justa evaluación. Sólo como una digresión que sirva para contextualizar la importancia de este planteamiento preguntaré, cómo será posible que un profesor que trata con alumnos prácticamente iguales, por las normas disciplinarias de la escuela secundaria, pueda distinguir y evaluar, por ejemplo en la materia de biología, las distintas percepciones que sobre la vida tienen los cholos o los darketos, por señalar dos subgrupos juveniles que, como explicaré en el tercer capítulo, se diferencian en sus ideas al respecto. Resulta fácil inferir, por el momento, que los contenidos académicos de la materia de biología se permean y configuran por los elementos interpretativos de los estudiantes. Al sumergirnos en su cosmogonía y al darle seguimiento en su cotidianidad, estaremos penetrando en la significatividad que para estos sujetos tiene su experiencia escolar. Estaremos abarcando un aspecto del currículum oculto, por lo que es relevante señalar los fundamentos de esta teoría que se consideran útiles en la explicación del fenómeno a estudiar.

La teoría del currículum oculto considera que las escuelas son instituciones que están ligadas a los factores sociales, políticos, económicos y culturales, que inciden en su desenvolvimiento social. Sus propuestas profundizaron las investigaciones educativas al analizar la forma como el currículum escolar actúa, no sólo como un simple vehículo de socialización formal, sino también en el entramado de dichos factores en la conformación de las funciones que cumplen las escuelas. En lo político, por ejemplo, las escuelas median y legitiman la reproducción social y cultural de clase, etnia y género en una sociedad (Giroux 1992). Esto se realiza a través de la formación de determinados hábitos y la transmisión de ciertos valores, muchas veces imperceptibles e inconscientes para los propios actores del

proceso de enseñanza-aprendizaje. Al lado de contenidos establecidos en planes y programas de estudio se transmiten formas de ser y actuar de acuerdo con los sectores sociales a los que pertenecen dichos agentes, reproduciendo sus virtudes y deficiencias. No obstante de que en los orígenes de esta teoría se encuentran posiciones radicales en cuanto al cuestionamiento del papel de las escuelas como instrumentos de control de una sociedad dominante, su posterior evolución ha permitido matizar muchos de sus postulados (Gimeno y Pérez 1989). Por ello, una revisión crítica permitiría utilizar de manera propositiva sus planteamientos, especialmente en esta época en que la globalización impone contradicciones transculturales en los procesos socializantes, como la mezcla de valores divergentes, y en donde distintos factores de dominación hacen acto de presencia, moldeando de manera insensible las concepciones del mundo y los hábitos. Dentro de los aspectos que deben revisarse críticamente están las nociones reduccionista y hermética de la educación, en la que los factores de control político no permiten atender la construcción de estrategias reinterpretativas que los estudiantes hacen de los enfoques y propósitos de la educación. Precisamente por estas limitaciones, distintas investigaciones educativas en nuestro país han considerado pertinente deslindarse de los principios de la teoría del curriculum oculto, al reducir ésta el papel de los profesores y los alumnos como seguidores acríticos y pasivos de las reglas establecidas (Rockwell 1995, Sandoval 2000), pero un estudio antropológico en donde los portadores de un bagaje cultural determinado actúan, las más de las veces de manera inconsciente de esta personificación, y en donde se transmiten imperceptiblemente concepciones y prácticas significativas, invita a la reflexión crítica de algunos de los postulados de esta teoría para aprovecharlos en nuestro cometido.

También emanado de la sociología, el enfoque cultural de la educación aporta elementos importantes para el debate antropológico del estudio de los estudiantes-adolescentes en su experiencia escolar. En primer lugar el concepto de capital cultural manejado entre otros por Basil Bernstein (1977, 1981) y Pierre de Bourdieu (1981, 1984, 1986), representantes de la llamada nueva sociología de la educación, nos refiere a los aspectos lingüísticos y culturales que heredan los individuos por las relaciones establecidas en los medios sociales de nacimiento y crecimiento, comenzando por sus propias familias, en donde obtienen ciertos hábitos, convicciones, habilidades verbales y motivaciones que los condicionan para su desenvolvimiento social, en general, y para su desempeño académico, en particular. Los hijos de las clases sociales acomodadas en el estatus y pudientes, tendrán una considerable ventaja de sobresalir en su educación escolarizada por encima de los hijos de las familias de los estratos menos favorecidos, al manejar un capital cultural que se acomoda mejor a los valores predominantes. Promoviéndose así un sutil mecanismo de promoción de unos y de exclusión de otros. Exclusión de aquellos que se alejan de los modelos prescritos de los ideales de superación en la ideología dominante, orillándolos al fracaso y deserción escolar al no destacar académicamente, pero también al no acatar los paradigmas establecidos.

Cada sujeto portador de un capital cultural desarrolla una disposición subjetiva que refleja una gramática social, basada en la clase social de procedencia y que se manifiesta en gustos, conocimientos y conductas inscritos en el esquema corporal y en el esquema de pensamiento de cada persona en su perenne evolución (Giroux 1992). A este concepto le llamaron los sociólogos de la educación el habitus y es otra categoría que se considera útil en la reflexión que haré sobre las actitudes de comportamiento y de pensamiento de los grupos de adolescentes con los que se relaciona este trabajo, para dar seguimiento a su

desenvolvimiento escolar. Una herramienta teórica de la que también haré uso en la investigación y cuya paternidad se le atribuye a Bourdieu (1986), es la del concepto de ethos. Éste es concebido como un sistema de valores profundamente interiorizado en los individuos e implícito en sus prácticas conductuales y códigos lingüísticos, que, entre otras cosas, ayuda a definir sus actitudes hacia las instituciones educativas, hacia el capital cultural y, en general, a su subordinación a los modelos sociales paradigmáticos. Considero que el ethos puede ser una categoría útil para el análisis de grupos estudiantiles, en los que existe una estrecha cohesión e identificación y en los que sus sistemas colectivos de valores ayudarían a explicar sus tendencias al fracaso o al triunfo académicos.

Por su parte Basil Bernstein (1977), en particular, propone una concepción de la institución escolar en la que se debe revisar el código educacional basado en las formas de organización de la autoridad y del trato con los integrantes de la comunidad escolar, en especial con los alumnos, pues en él se manifiestan, de manera sintética, las formas de los principios de control social. Considera que el currículum, los sistemas pedagógicos aplicados y los instrumentos de evaluación constituyen sistemas de mensajes, cuyos principios estructurales subyacentes representan formas de mando social enraizadas en la sociedad más amplia. Como se advertirá en el trabajo, existen elementos tanto teóricos como prácticos para considerar que independientemente de las innovaciones pedagógicas propuestas en la curricula oficial, muchas de las prácticas organizativas de las escuelas se oponen a su correcta implementación, dando al traste los avances educativos que ellas representarían. La propuesta de Bernstein permitiría explicar cómo se concretan los intereses ideológicos y las fuerzas de los grupos de poder en los códigos educacionales que asumen las autoridades educativas de los planteles escolares.

Parte del trabajo de conjunción del instrumental teórico debe ser el enjuiciamiento, tanto de los aspectos positivos como negativos de las propuestas recogidas. De tal manera debo advertir que una limitación de los planteamientos de la sociología educativa, aquí mencionados, es que no hacen suficiente referencia a los papeles de los agentes educativos como elementos interactivos en la construcción de su cotidianidad escolar y de la conciencia que pueden llegar a asumir respecto a la modificación de sus condiciones de desarrollo. De igual forma las nociones de resistencia contrahegemónica de Gramsci no se recuperan en las teorías y conceptos de dicha sociología, por lo que su aprovechamiento en este trabajo debe considerar estas limitaciones.

En nuestro país los académicos del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional han abordado el estudio de la cultura de los centros educativos con una serie de sugerentes tesis teórico-metodológicas. Ellos se deslindan críticamente de las escuelas sociológicas de las teorías de la reproducción educativa para lo que han aportado una serie de conceptos, entre los que destaca el de Dinámica Cultural, con el que dan cuenta de la confluencia de los diversos elementos culturales en el marco de las condiciones institucionales específicas, donde la interacción de los sujetos va marcando los sentidos de la relación escolar (Sandoval 2000). Estas tesis cuentan además con un importante número de investigaciones teóricas y prácticas en centros educativos de nuestra realidad nacional, por lo que el apoyo que brindarán a esta investigación también se debe plantear como un sustento del marco teórico.

CONSIDERACIONES PARA EL ACERCAMIENTO TEÓRICO A LOS ESTUDIANTES-ADOLESCENTES

A pesar de que han trascendido en el tiempo los acalorados argumentos con los que se discutía acerca del carácter natural o sociocultural de la adolescencia y de las dicotómicas respuestas de su momento histórico de aparición y de sus límites, parece que la salomónica integración ecléctica de sumar los elementos propositivos de ambas corrientes, nos permite definir los rasgos generales de los individuos inmersos en el proceso liminal de transición a su madurez.

Siendo la pubertad un punto de referencia para ubicar los inicios de esta etapa del desarrollo humano, es innegable, asimismo, que la influencia del contexto sociocultural permite adoptar en los sujetos, de manera adelantada o atrasada al hecho biológico, las pautas conductuales, visiones y su propio autoreconocimiento como adolescentes. Al carecer de un eje referencial incuestionable para delimitar esta fase del desarrollo humano, papel que cumplían en las sociedades tradicionales los ritos de paso, se precisa de otros instrumentos para conceptualizar a la adolescencia en nuestras sociedades. En primer lugar es conveniente advertir que las consideraciones que sobre la adolescencia se hacen en esta investigación, se refieren a la forma en como es concebida en la mayoría de las sociedades industriales occidentales, pues en otras sociedades y en otras épocas, la transición de la infancia, la dependencia a los adultos y la autosuficiencia ha sido a menudo comparativamente breve (Hargreaves 1998).

De manera semejante la relatividad del concepto de madurez, supuesta fase final de la adolescencia, impide definir con precisión el momento de superación de esta etapa y el ingreso al grupo de adultos de su comunidad. En este sentido, se echa mano de parámetros económicos al indicar que los sujetos deben lograr un peculio personal que les de autonomía de su unidad doméstica, que les permita percibir y aportar para su propio sostenimiento e incluso para formar su propia familia. En otra perspectiva, más cultural, también podemos utilizar la variable de que el término de dicha etapa lo podríamos ubicar cuando el conjunto de valores, conceptos, creencias, hábitos y principios de acción de una persona, han adquirido una congruencia sistemática y relativa estabilidad que le permita desenvolverse socialmente en el mundo adulto. En otras palabras, para la definición tanto del inicio como del fin y, por lo tanto, del propio devenir de la adolescencia, tenemos que ver en gran medida con aspectos culturales.

Un elemento que concientemente omito en estas reflexiones para demarcar el paso del adolescente a la edad adulta es el término legal, que en nuestra sociedad está relacionado con el reconocimiento de la ciudadanía al cumplimiento de los 18 años. Esta arbitrariedad la hago con el fin de resaltar el proceso sociocultural de construcción de la personalidad de los individuos. Proceso que adopta sus singulares características con respecto a sus referentes económicos, sociales, culturales y volitivos, y que, por lo tanto, no lo podemos constreñir de manera mecánica a términos fatales.

Al describir este fenómeno evolutivo como un proceso condicionado por factores significativos, es conveniente deslindarse de algunos estereotipos que se imbrican con una discusión objetiva de la adolescencia. Entre ellos se encuentra el de concebirla

esquemáticamente como una etapa de manifiesta inmadurez, implícita ya en el término que la designa. Es evidente que la superación de las pautas conductuales de la infancia, la construcción de su visión del mundo, sus prácticas de incidencia en él, la búsqueda de estereotipos que guíen la construcción de su personalidad y su sistema de valores hacen, en términos generales, de los adolescentes sujetos temperamentales, influenciados por la falta de un autoconcepto claro, dubitativos, críticos e inconformes. Estas características que en distintos grados se presentan, prácticamente en todas las fases del desarrollo humano, evidenciando la naturaleza permanentemente inacabada de nuestra especie, requieren para su estudio del apoyo teórico de una concepción psicológica que estudie los diferentes periodos del desarrollo humano de manera integral. Partiendo de estos elementos es como se considera que la teoría de la psicología evolutiva (Delval 1994, Machesi 1998), al articular e interrelacionar los conceptos de los distintos estadios de los individuos en una perenne evolución, brinda el sustento para una comprensión fiel de los sujetos de estudio de esta investigación y permite realzar a la importancia distintiva del estudiante-adolescente que este trabajo plantea. Esta importancia radica en que el sujeto al alcanzar la aptitud del manejo del pensamiento abstracto, se encamina a lograr el constructo de su individualidad en busca del reconocimiento de una relativa igualdad dentro de su comunidad, sirviéndose de los afluentes culturales que lo nutrieron.

Otros argumentos estereotipados sobre la adolescencia, algo más complejos pero de igual forma unilaterales en sus acepciones, son los enfoques que remiten a la "cultura del adolescente". Como lo señala Mariano Fernández Enguita (1989) algunos sostienen que se trata de una cultura autónoma y en antagonismo con la de los adultos, lo que por lo común se identifica como el conflicto generacional. Otros, por su parte, consideran que se trata en efecto de una cultura independiente, pero que no entra en conflicto con la establecida y que comparte algunos valores con la cultura adulta (*ibid.*). La consideración respecto a estos planteamientos que se tiene en esta investigación, es que en ellos se comparten argumentos objetivos pero que se manejan desde los extremos. Efectivamente, hay una diferenciación de la percepción de mundo que hace que los adolescentes se deslinden de los marcos de referencia de los adultos, pero, la polarización que en un momento dado se observa en las relaciones generacionales, de cualquier forma, no lleva necesariamente a la conclusión de que los jóvenes rompen de manera tajante con el marco simbólico que heredaron de sus mayores ya que, de una forma u otra, lo utilizan como basamento de la construcción de su identidad. Hay entonces un contradictorio proceso de rompimiento y continuidad en las propuestas culturales de los adolescentes, con respecto a las de sus generaciones antecesoras.

Ahora bien, en la indefinición de un andamio cultural estable radica uno de los atractivos heurísticos para un estudio antropológico de los adolescentes en el proceso educativo. Al someterse éstos a un medio endoculturizador, en el que se les pretende transmitir los elementos significativos que en la sociedad se consideran básicos para desempeñar sus papeles de adultos, su capacidad mental y sus juicios y actitudes irreverentes, permiten analizar, desde una perspectiva particularmente crítica y relativamente libre de cánones, una concepción neta de la educación.

Si el fenómeno de la educación formal en México, como se vio con anterioridad, ha persistido en crisis recurrentes, pese a las propuestas que se han implementado, valdría la pena recurrir al emic de los destinatarios de esas innovaciones, para lograr, a partir de ahí, la

inteligibilidad del sistema de manera objetiva, esto es al *etic*. Se trata de entrar a los detalles del proceso educativo, desde las perspectivas de sus protagonistas. ¿Cuál es la percepción cultural que tienen los alumnos-adolescentes de la educación? ¿Hay afinidades significativas de los alumnos con los contenidos académicos? ¿Los significados de éxito y fracaso escolar tienen correspondencia entre los de las autoridades, padres de familia y alumnos? ¿Existe identidad semántica en los códigos lingüísticos de interrelación maestro-alumno? ¿Coinciden los valores asignados a la escuela por autoridades con los de los educandos y sus familias? ¿Cómo simbolizan los alumnos su ascensión en los grados académicos y cómo repercute esto en sus interrelaciones escolares? ¿Cómo se relacionan los valores construidos entre los grupos de pares con los inculcados en la escuela? Estas elementales preguntas que guían a esta investigación, en donde los sujetos centrales de la construcción de los saberes escolares juegan papeles esenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no han sido suficientemente abordadas para la planeación y conducción del proceso educativo, inhabilitando con ello la significatividad educativa que pudiera tener para los alumnos. Basta un vistazo desprejuiciado por una aula de alguna escuela secundaria, para constatar el esfuerzo de los estudiantes por encontrar un sentido a su estancia ahí. Si a ello le agregamos que las expectativas de movilidad social que esperaban de la educación no se cumplen y que la adopción de los modelos conductuales mejor evaluados están acompañados de un sometimiento al control escolar, encontraremos suficientes argumentos para explicar el ausentismo, la deserción y los bajos rendimientos académicos que agobian a este sistema educativo.

Como es de suponer, la condición de incluir las percepciones simbólicas de las experiencias escolares de los alumnos en la intelección de los procesos educativos no es de ninguna manera un novedoso descubrimiento. Dichas hipótesis sirvieron de guía para la investigación antropológica de la educación en diversos países (Velasco y Díaz de Rada 1993), por lo que vale la pena preguntarse por qué entonces no se aplican sus resultados en la modificación de las rígidas estructuras educativas. ¿Por qué se insiste en soslayar la visión del mundo de los alumnos-adolescentes, en sus procesos de socialización formal? Mi consideración al respecto es que la jerarquización, como valor simbólico de nuestra sociedad, imbuje todos los ámbitos del quehacer humano y asigna un orden estamental a los individuos, dependiendo de sus orígenes étnicos, géneros, estratos, edades, etcétera, en los que las condiciones de dependencia se traducen en grados de subordinación. La adolescencia, que literalmente significa el proceso de crecimiento -del latín *ad*: a, hacia + *olescere*: forma incoativa de *olere*, crecer- (Aberastury 1987), tiene en su haber dos características que contribuyen a su condición subalterna: por un lado su dependencia económica y por el otro su carácter crítico al orden establecido. Esta última característica pone en entredicho muchos de los valores capitales de la educación escolarizada, como se verá en los datos obtenidos por esta investigación, por lo que la sistematización de sus argumentos desnuda la fragilidad de muchos de sus fundamentos. Por ejemplo en los valores intelectuales, competitivos y meritocráticos de la escuela (Fernández 1989), se evidenciaría simulación al desgarrarse su velo de respeto ante los afilados cuestionamientos juveniles. ¿Cómo sostener el principio de la importancia del intelecto como una condición de superación académica, cuando los artificios para pasar un examen, presentar un trabajo o para granjearse a los maestros tienen mejores resultados en la obtención de calificaciones? ¿O el valor de la competitividad, tan llevada y traída en nuestros días, cuando son criterios de selectividad y reconocimiento factores ajenos al desempeño escolar, como la asignación de becas según las influencias que

tenga un alumno, por ejemplo? ¿Y qué decir del sistema de reconocimiento y promoción de los alumnos a partir de sus supuestos méritos, cuando sus reglas consisten en someter los intentos de individualidad, de diferenciación y de acción independiente de los estudiantes, en aras de la uniformidad que caracteriza al sistema educativo secundario en nuestro país? Obviamente que la identificación de estas incongruencias, entre los dichos y las prácticas, no son solamente conocidas por los alumnos, pues los demás integrantes de las comunidades escolares están concientes de ellas, pero sus compromisos con el sistema establecido los limitan en sus juicios y acciones.

Para realizar un análisis de estas interrelaciones, dadas sus características, no basta un estudio formal y cuantitativo, pues no las abordaría en su esencia, ya que muchas de ellas se manifiestan en la cotidianidad de las prácticas de los actores y en el plano discursivo, por lo que un tratamiento cualitativo se impone como el adecuado. Para ello, pretenden rescatarse para este trabajo la aplicación de algunas de las categorías que han surgido de investigaciones antropológicas y que han demostrado su utilidad en el tratamiento analítico de la fenomenología educativa. Algunos de los antropólogos que más fructíferamente han estudiado el ámbito educativo como John Ogbu (1993), Kathleen Wilcox (1993) y Harry F. Wolcott (1993), han propuesto en el plano teórico tres conceptos que se aprovecharán aquí: la estructura ecológica de la trama educativo-cultural, las estrategias de supervivencia estudiantil y las estructuras de participación. A ellos se agregan las tesis de conflictos culturales que dichos antropólogos de la educación, entre otros, han desarrollado.

El primero de estos conceptos se refiere a la interconexión de los factores sociales y económicos con la propuesta cultural que representan los actores del sistema educativo, en la definición de la orientación significativa resultante de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dada la intención de estudiar a las instituciones escolares en relación a las comunidades barriales en que se encuentran inmersas, bajo el planteamiento de que de esta manera se pueden esclarecer los factores que intervienen en la conformación real de dichas orientaciones, la concepción de la estrecha interrelación y mutua dependencia que tienen esas entidades permite lograr una comprensión más amplia de los procesos socializantes, en el sentido que hemos venido argumentando en este capítulo. Para lograr la recreación cultural de los fines educativos, con la suma de los elementos significativos que aportan los integrantes de las escuelas, se tiene en consideración que existen vínculos de conexión e interdependencia entre ellos. Estos nexos están determinados por los papeles que representan esos actores y en ellos se plantean las normas de relación, la definición de los códigos lingüísticos que utilizarán, en las reglas de trato, de transmisión y acatamiento de directrices en el interior de las escuelas. A estas relaciones, eminentemente jerárquicas, con las que se realizan las estimaciones de los valores dominantes que se evaluarán los rendimientos académicos, se le denomina estructuras de participación. Este concepto está íntimamente relacionado con la capacidad de permanencia de los estudiantes en el medio escolar, para lo cual tienen que desarrollar una serie de mecanismos de adaptación formal a las estructuras dominantes, pero preservando sus propias concepciones, hábitos, valores y lenguajes, que se mantienen subyacentes a la normatividad de las instituciones escolares. A este fenómeno, que conforma activas subculturas que reorientan la dinámica escolar, se le denomina las estrategias de supervivencia. La disputa de los adolescentes por preservar sus expresiones, espacios y convicciones, hacen de la escuela una arena idónea para la manifestación de las más variadas y originales habilidades para implementar estrategias de sobrevivencia. Por

último, la antropología ha estudiado a las aulas como escenarios de conflicto cultural, en los que la falta de un reconocimiento de las diferencias significativas de sus integrantes produce dificultades en el aprendizaje con una consecuente exclusión de sus propuestas (Wilcox 1993). Esta tesis ha sido utilizada para explicar las incompatibilidades de los procesos aculturizadores de las minorías en las sociedades industrializadas, pero considero que su planteamiento analítico es útil en la descripción de las contradicciones que suceden en la dinámica edoculturizadora de los adolescentes en un medio especialmente coercitivo, como lo es de la educación secundaria mexicana.

Los antropólogos también han comenzado a estudiar la relación entre la cultura y los procesos cognitivos, en la medida en que éstos afectan el desempeño académico de los alumnos. Se ha comprobado que el proceso de la comunicación educativa está saturado de elementos significantes, al igual que lo están los procesos de enseñar, de aprender y de medir la adquisición de las destrezas académicas (*ibid.*: 107). Si bien se reconoce que aún queda mucho camino por recorrer, se advierte que diferentes ambientes culturales ofrecen tipos diferentes de habilidades cognitivas y estilos conceptuales. También hay elementos para suponer que la adquisición de habilidades cognitivas depende de las destrezas que el entorno exige de los alumnos, por lo que se tendría que admitir que debe haber más de un método legítimo de evaluar los aprendizajes. Para indagar en estas sugestivas líneas de investigación es necesario recurrir a instrumentales teóricos de la psicopedagogía. Sin que el problema de la construcción del conocimiento escolar sea el objeto principal de este estudio, la indagación de su resignificación por parte de los alumnos nos enfrenta a la necesidad de conocer el manejo cultural que tienen los contenidos académicos. Para ello es necesario tomar los fundamentos científicos que nos permitan explicar y contextualizar cómo y por qué en la vivencia escolar los objetivos curriculares adquieren o pierden significatividad, al grado de promover el éxito o el fracaso escolar. De estas teorías se privilegiará la aplicación de los principios de dos de ellas: la genético-cognoscitiva de Piaget y la sociocultural de Vygotsky. Ambas son cimientos de distintas corrientes psicopedagógicas que en la actualidad reivindican de manera creativa sus principales postulados, tales como el constructivismo (Coll 1993, Niedo y Macedo 1998) y la pedagogía dialéctica (Caballero 1999). Al recurrir a sus principios abrimos la posibilidad de aprovechar críticamente sus fundamentos originales, para lograr un marco analítico referencial en la consecución de los propósitos del trabajo.

En cuanto a las aportaciones piagetianas considero que nos permiten comprender cómo el proceso cognitivo supone la adquisición sucesiva de estructuras mentales, que van de lo simple a lo complejo. Estas estructuras se van adquiriendo evolutivamente, en sucesivos estadios caracterizados por los niveles de desarrollo de las personas y en este sentido la obra de Piaget pretende construir una epistemología que a través del método genético analice la construcción evolutiva del conocimiento como producto de la interacción del sujeto con el objeto, y, con base en esto explorar la génesis y las condiciones del paso de un estado del conocimiento a otro, lo que nos posibilita descubrir las particularidades intelectivas de los sujetos en un estadio de desarrollo tan dinámico como es la adolescencia.

Según el autor suizo (Piaget 1972, 1976, 1978) la educación debe ser entendida como un elemento apropiado para ayudar a potenciar el desarrollo de los alumnos y promover su autonomía moral e intelectual. "El principal objetivo de la educación es crear hombres que

sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones; hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca" (Piaget 1976: 29). En este sentido, según este científico, el fin último de la educación es lograr que los educandos alcancen un pensamiento racional y una autonomía moral e intelectual. Por autonomía el investigador concibe el autogobierno de las personas, mientras que la heteronomía es la dependencia a los demás. "Vivimos un mundo heterónimo lleno de obediencia ciega y conformidad y no se nos ha educado para que seamos autónomos" (*ibid*: 32). De acuerdo con esta teoría los adolescentes, después de pasar por un periodo de pensamiento concreto propio de la niñez, empiezan a desarrollar habilidades intelectuales de pensamiento formal, capacitándose para llevar a cabo representaciones abstractas, con las que construyen sistemas articulados y coherentes de su realidad.

La función docente desde esta perspectiva juega un papel clave, pues para ella el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno social, sino que predomina la construcción realizada desde el interior de cada uno de los sujetos cognoscentes a partir de sus estadios de desarrollo intelectual. Por ello la función de los maestros sería la de ayudar a los estudiantes a construir su propio conocimiento guiándolos para que la experiencia escolar sea fructífera; no se trata de transmitir conocimientos ya elaborados para verterlos sobre los alumnos. El maestro es un promotor del desarrollo y de la autonomía de los educandos y su papel consiste en promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y confianza para dar la oportunidad a los alumnos de lograr un aprendizaje autoestructurante, principalmente a través del planteamiento de problemas y conflictos cognoscitivos. En estos términos la teoría genético-cognoscitiva de Jean Piaget requiere una revaloración de los instrumentos de la enseñanza como son las relaciones maestro-alumnos, la metodología pedagógica y los instrumentos de evaluación. Con respecto a la relación docente-alumnos se considera que el aprendizaje se realizará cuando los conocimientos e informaciones respondan a los intereses y curiosidad de los educandos, para lo que se requiere un diálogo motivacional entre ambas partes. El método que se privilegia desde esta didáctica constructivista es el denominado de enseñanza indirecta. "Con todo lo que enseñamos directamente a un alumno, estamos evitando que el mismo lo descubra y que por lo tanto lo comprenda verdaderamente" (Piaget 1976: 47), por lo que el énfasis de la enseñanza debe ser puesto en la actividad, en la iniciativa y la curiosidad del aprendiz ante los distintos objetivos del conocimiento. Por lo que respecta a los instrumentos de evaluación se plantea que debe haber un enfoque centrado en la valoración de la diversidad y la profundidad de aplicación de las ideas y conceptos aprendidos por los alumnos en la situación escolar. Como se puede apreciar, las razones para reivindicar a esta teoría por parte de las modernas corrientes psicopedagógicas radican en los cambios profundos que implicaba su concepción de la educación, pero, y a pesar de ser formalmente admitida como una de las fuentes del currículum oficial en la educación básica nacional, los datos que arroja el trabajo de campo nos indicarán la distancia que aún queda por recorrer para el correcto aprovechamiento de estas aportaciones científicas y, lo que es más importante para esta investigación, nos conducirá al cuestionamiento de los factores que impiden su implementación.

Por su parte Vygotsky (1979, 1989) estudió, desde la segunda década del siglo pasado, con

el respaldo de los fundamentos filosóficos del materialismo dialéctico (Riviere 1985, Werisch 1991), el impacto del medio y de las personas que rodean al alumno en su proceso de aprendizaje. Con un singular concepto que denominó "zona de desarrollo próximo" (Nieda y Macedo 1998), este autor interrelacionó las capacidades de los alumnos con los elementos culturales referenciales que le permitirían desenvolverse en el ámbito educativo. Partiendo de ello explicó que dichas potencialidades se enmarcaban en el tejido de relaciones que se establecen con los agentes educativos, quienes las limitaban o promovían. Parte importante de esta concepción son las definiciones de cultura, educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el pensador soviético la cultura proporciona a los miembros de una sociedad las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social. De gran relevancia para los individuos resulta, en este contexto, el lenguaje que mediatiza las interacciones sociales y transforma las funciones psicológicas de las personas y que, en un sentido amplio, las vuelven seres humanos. A la educación la caracteriza como un hecho consustancial al desarrollo humano en el proceso de la evolución histórico cultural del hombre. Es a través de este proceso sociocultural como se transmiten los conocimientos acumulados y culturalmente organizados por generaciones y se entretienen los procesos de desarrollo social con los de desarrollo personal, los cuales interactúan durante su existencia. En cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje se explican como fenómenos en continuo desarrollo a partir de las contradicciones que sucedían en la educación, donde intervienen en mutua relación los agentes educativos (Vygotsky 1979, 1989).

Siendo la concreción del acto educativo la conjunción de dos tendencias diferentes, la enseñanza y el aprendizaje, sólo su complementariedad e interrelación da lugar a la construcción del conocimiento escolar, a tal grado de que una no puede concebirse sin la otra. Amén de que esta idea ha sido recogida por prácticamente todas las corrientes psicopedagógicas modernas, Vygotsky (*ibid.*) planteaba que este fenómeno dialéctico se daba a través del lenguaje entre profesores y alumnos, por lo que la comunicación óptima se debería al uso adecuado de códigos lingüísticos aceptados y utilizados por ambas partes (Riviere 1985). De igual forma, el autor ruso resaltó la importancia de la relación de los alumnos con sus pares, pues sostenía que el conocimiento era eminentemente un aprendizaje colectivo, y que los nexos se establecían a partir de los elementos que se encuentran presentes en las culturas escolares (Riviere *ibid.*). Considero que los elementos de reflexión de estas dos teorías psicopedagógicas, permitirían reconocer a los sujetos de esta investigación dentro de un proceso liminal de ascensión hacia nuevos niveles de desarrollo, superando las concepciones rígidas y esquemáticas de la adolescencia. Con ello, los procesos de construcción de sus percepciones de la experiencia escolar se pueden estudiar de manera interrelacionada con los factores culturales que la condicionan.

El trabajar en los espacios áulicos atendiendo a los aspectos psicopedagógicos nos lleva a tratar con los distintas modalidades en que se presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin ser tema central de la investigación la construcción de los conocimientos y habilidades escolares, el acercamiento a los espacios y tiempos en los que se realizan éstos nos permite en su reconocimiento allegar elementos de análisis que enriquezcan la reflexión acerca de la reconfiguración cultural que tiene la escuela secundaria en sus manifestaciones concretas. Como veremos en el siguiente capítulo, uno de los más sonados fracasos de este nivel educativo es el escaso interés por desarrollar las habilidades científicas de los alumnos a partir de sus experiencias académicas en estas escuelas, es más se puede adelantar que en

términos generales el rechazo al acercamiento voluntario a las ciencias se arraiga en la secundaria, con las consecuentes repercusiones que en el plano macrosocial tiene este problema. En estas condiciones es importante la reflexión acerca de las principales fuentes epistemológicas que de una forma u otra se presentan en la socialización formal básica de nuestro país.

Entendiendo a la epistemología como el área filosófica del estudio de los orígenes, estructuras, métodos y validación de la introyección de la realidad por parte de los sujetos cognoscentes, consideramos que se trata de una construcción con historicidad propia, condicionada por el nivel de desarrollo de las ciencias, por el contexto en que nace y evoluciona y que, en un momento dado, aparece como un sistema formalmente coherente de estructuras de conocimiento que los individuos o los grupos sociales instrumentan conciente o inconscientemente. Por lo anterior se puede asegurar que un cambio en las estructuras de aprehensión subjetiva de lo objetivo, no puede darse de manera mecánica dada su naturaleza, por lo que la postulación de nuevas formas de tratamiento de los contenidos programáticos en las escuelas se contraponen, entre otras cosas, con los modos arraigados de concebirlas. En algunas investigaciones sobre el tema de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las secundarias (Quiroz 1991, 1992, Ynclán 1998, Zúñiga 2000), se ha advertido como la conceptualización de las ciencias por parte de la mayoría de los profesores investigados se basa en comprenderlas como dogma y exponerlas a los alumnos como un conjunto de contenidos cerrados y definitivos cuyo crecimiento se da de manera "vertical", como un producto de las prácticas individuales y en seguimiento de reglas perfectamente ordenadas que configuran el llamado "método científico" (Nieda y Macedo 1998), además de que no se contextualizan los logros científicos con los sistemas de valores predominantes en la época de su origen e involucrados con los intereses sociales, económicos y políticos. En este sentido y a partir de los datos recogidos en las investigaciones mencionadas, se puede afirmar que aún se encuentran presentes en las prácticas docentes de las escuelas secundarias oficiales los paradigmas epistemológicos surgidos a finales del siglo XIX que conciben a la ciencia de manera acumulativa, apoyada en contenidos conceptuales definitivos, de verdades incuestionables, organizadas según la lógica de la materia y transmitidos por un docente dueño de un saber y una autoridad incuestionables (*Ibid.*).

Dados los anteriores elementos es conveniente un somero repaso por algunos de los postulados epistemológicos que hoy en día se consideran como basamento de la actual comprensión y explicación de las ciencias. Uno de los intelectuales que cuestionaron las ideas decimonónicas del carácter acumulativo de la ciencia fue Karl Popper (1980), quien explica la metodología por medio de la cual las ciencias se desarrollan a partir del concepto de falsación como instrumento de demarcación de los contenidos científicos. En este planteamiento sostenía que una teoría puede considerarse como verdadera hasta que se la contradiga fundamentadamente. Si bien hoy puede resultar esquemática esta interpretación, su importancia consistió en que los paradigmas ya no se concebían como dogmas y los modelos conceptuales utilizados en las ciencias debían ser funcionales, por lo que resultaban perfectibles y con el tiempo modificables o descartables. Popper afirmaba que la tarea de la ciencia era la permanente búsqueda de la verdad (*ibid*: 82), por lo que se debía reconocer el carácter evolutivo de todo el conocimiento, especialmente del científico y que debido a la transitoriedad de los sistemas conceptuales la explicación de las metodologías podía brindar la oportunidad de dar continuidad a la perenne tarea de las ciencias. Estas ideas sirvieron

para superar la enseñanza tradicional basada exclusivamente en la transmisión de los contenidos conceptuales. Además reorientó el interés pedagógico hacia el trabajo de los alumnos a partir de sus esfuerzos intelectuales por medio de la problematización de los contenidos escolares y ayudó en la revaloración de la importancia de los métodos de enseñanza aplicados al interior de las aulas.

Otro influyente filósofo que aborda los problemas epistemológicos y que resulta particularmente importante para comprender el proceso de modificación de los modelos conceptuales de los individuos en la etapa de la adolescencia es Thomas Kuhn (1992). Este pensador parte del estudio diacrónico del avance científico a partir del análisis de la sucesión de los descubrimientos como hitos históricos, más que en la investigación de los métodos como proponía Popper, y sostuvo que la ciencia se caracteriza en mayor medida por los paradigmas que emplean los científicos que por sus metodologías. De lo que resulta central para la comprensión de su teoría la explicación de la categoría de paradigma. Éste era explicado como un conjunto de conceptos que proporcionan una especie de pauta que permite abordar e interpretar los fenómenos y que los hace aparecer como un todo ordenado y significativo y que junto a las sensaciones se organizan para producir la percepción de los objetos (*ibid*: 43). Este esquema conceptual posee sus propias técnicas y normas que predominan en un momento histórico determinado, a través del cual los científicos estudian a los sujetos y objetos de su especialidad. A partir de este postulado Kuhn expone la temporalidad de los paradigmas y los distintos tipos de ciencia. A veces, decía, se producen desajustes en la percepción de las cosas y en un momento el mismo conjunto de estímulos es visto de manera totalmente distinta, este fenómeno también sucede en las ciencias por lo que cuando existe un desarrollo sin variaciones cualitativas las ciencias serán “normales”, pero cuando se generan rompimientos significativos las ciencias se convierten en “extraordinarias” y reflejan una época de revolución intelectual donde se generarán nuevos paradigmas (*op. cit*: 65). Los nacientes esquemas conceptuales apoyarán la comprensión de los fenómenos a partir de las nuevas perspectivas teóricas, hasta que en base a nuevos elementos interpretativos se planteen problemas irresolubles con dichos instrumentales, lo que conducirá a una nueva crisis y culminará con la aparición de otros paradigmas. La ciencia es una obra colectiva por lo que la adopción de nuevos esquemas paradigmáticos no será una atribución personal de un individuo, por brillante que éste sea, sino por el consenso de la comunidad científica de un campo específico. Dentro de las aportaciones que interesan resaltar para este trabajo se encuentran la noción de relatividad de los paradigmas y en general de las ciencias, la concepción del desarrollo científico a partir de un proceso dialéctico y la explicación de la creación intelectual como una obra social, condicionada por el ambiente histórico en que se desenvuelven las ciencias.

Nieda y Macedo (1998) hacen una síntesis de las principales aportaciones de los epistemólogos para resumir las características de la concepción actual de las ciencias, las que según ellas son las siguientes:

- Un cuerpo de conocimientos que se desarrolla en el marco de unas teorías que dirigen la investigación de los científicos.
- Unas teorías en perpetua revisión y reconstrucción.
- Una forma de resolver problemas, que concede importancia a la emisión de hipótesis y su contrastación.

- Una actividad con metodologías no sujetas a reglas fijas, ordenadas y universales.
- Una tarea colectiva, que sigue líneas diversas de trabajo aceptadas por la comunidad científica.
- Una actividad impregnada por el momento histórico en el que se desarrolla, involucrada y contaminada por sus valores.
- Una actividad sujeta a intereses sociales y particulares, que aparece a menudo como poco objetiva y difícilmente neutra.

Ante la falta de una mayor relación de las ciencias con las grandes masas de la población, lo que ha conducido a un "analfabetismo científico", Mario Bunge (1979, 1990), entre otros, ha propuesto una serie de medidas para romper con ese distanciamiento y lograr una democratización científica. El filósofo argentino sostiene que se debe contribuir a humanizar las ciencias acercándolas más a los intereses personales, éticos, culturales y políticos de los estudiantes. Para lograr esto se deben aprovechar actividades escolares para hacerlas más estimulantes y reflexivas, incrementando las capacidades del pensamiento crítico de los educandos, así como contribuir a una mayor comprensión de los contenidos científicos y, sobre todo, a superar el sinsentido de las clases donde se recitan conceptos y fórmulas sin ningún significado.

Al yuxtaponer estas reflexiones con los datos recabados en el trabajo de campo, sobre todo en cuanto los de las prácticas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la normatividad institucional a que se someten los estudiantes-adolescentes, tendremos elementos de juicio para interpretar las medidas que éstos implementan en la resignificación de sus experiencias escolares en las escuelas secundarias.

ACERCA DE LA METODOLOGÍA

La obra de Malinowski y en especial *Los argonautas del Pacífico occidental* (1983), es considerada como la carta fundacional de la etnografía y en general del trabajo de campo de la antropología. En la introducción a dicha obra, Malinowski hace una interesante reflexión acerca de las finalidades del trabajo de los antropólogos en la explicación de otras culturas. A pesar de que en el proceso de desarrollo de la ciencia antropológica se ha cuestionado la viabilidad de la aplicación de los planteamientos que hace casi un siglo expuso el investigador británico para el estudio de sociedades complejas (Ogbu 1993), considero que en la tarea de la interpretación de las acciones significativas de los grupos sociales resulta importante la reflexión acerca de las orientaciones básicas que motivaron las primeras indagaciones científicas acerca de la cultura.

En dicha introducción Malinowski plantea que la meta del trabajo etnográfico es la de llegar a captar el punto de vista de los sujetos de estudio, sus posiciones ante la vida y comprender su visión de su mundo (Malinowski 1983: 40). Agrega que al estudiar al hombre debemos estudiarlo en lo que más íntimamente le concierne, es decir, en aquello que le une a la vida, y que debemos aceptar que cada cultura dispone de un sistema de valores distintos y distintivos por medio del cual busca satisfacer sus aspiraciones vitales (*ibid.*). Al investigar el comportamiento y la mentalidad del hombre, sus instituciones sociales, códigos morales y costumbres, estaremos encontrando las razones en que se fundan sus anhelos de desarrollo y la razón de su existencia en la vida. "Quizá la comprensión de la naturaleza humana, bajo una forma lejana y extraña, nos permita aclarar nuestra propia naturaleza" (*op. cit.*: 41), concluyó.

En la permanente renovación de la vigencia de los estudios del hombre que cada investigación antropológica plantea, se manifiesta la perenne preocupación por comprendernos a través del reflexionar en los otros, del reconocernos en la polifacética naturaleza humana. En esta tarea, nuestra disciplina ha hecho acopio y depuración de una serie de formas e instrumentos de tratamiento de la información acerca de la otredad, que conforman una serie precisa de técnicas de trabajo e investigación que han sido aceptadas como paradigmas teórico-metodológicos aplicables en el tratamiento científico de distintos ámbitos. Instrumentos tales como observación participante, historia de vida, entrevistas abiertas o semidirigidas, se utilizan en la obtención y manejo de datos para estudios de análisis cualitativos no necesariamente antropológicos. Se da con ello un intercambio multidisciplinario que evidencia la interrelación esencial de las ciencias por encima de sus linderos, en la unicidad de los sujetos y objetos de estudio. Sin embargo, el proceso de abstracción lleva a cada una de las disciplinas científicas a dar a dichos instrumentos teórico-metodológicos un uso y una organización específicos, dependiendo de sus objetivos de estudio, de sus procedimientos de manejo de la información y de los diferentes enfoques y escuelas que las constituyen. De ello se infiere que no se pueden establecer las capacidades explicativas de estos instrumentos de tratamiento de la información por sí mismos, sin relacionarlos con una concepción científico-teórica y unos objetivos claros, ya que en relación a ellos adquirirán una estructura específica. A esta estructura de procedimientos y reglas transformacionales por las que los científicos extraen información y la movilizan a distintos niveles de abstracción con objeto de producir y organizar nuevos conocimientos

(Velasco y Díaz de Rada 1997) es lo que llamaremos metodología.

Como decía el viejo slogan político, sin teoría revolucionaria no puede haber práctica revolucionaria; así, aplicándolo a nuestro contexto, se sostiene que la descripción e interpretación del comportamiento cultural de los individuos es el enfoque necesario para darle el nivel cualitativamente distintivo que requieren las técnicas antropológicas y posibilitar así la aplicación de un proceso metodológico global, como lo es la etnografía, en la racionalización que los procesos de socialización formal que esta investigación se propone. Desde esta perspectiva, los instrumentos que a continuación detallaremos como herramientas para la obtención de datos para la explicación de los papeles que juegan los estudiantes-adolescentes en la resignificación de la educación secundaria, adquirirán sistematización con base en la finalidad de elucidar la trama cultural en la que se desarrollan (Wolcott 1993). En sentido estricto la interpretación cultural no es un "requisito", es la esencia del proceso etnográfico (ibid: 30), por lo que si bien la aplicación de las técnicas antropológicas aisladas puede dar como resultado una buena descripción cualitativa o una monografía, tal como se ha practicado por parte de muchos investigadores del campo educativo, vale entonces la pena recordar la esencial relación de la etnografía con la antropología para su aprovechamiento puntual.

Estos planteamientos no son resquemores de un prurito del oficio, sino consideraciones acordes a los propósitos de la investigación. Veamos: se ha planteado la importancia de integrar los elementos significativos de los estudiantes-adolescentes de las escuelas secundarias en la racionalización del proceso educativo de este subsistema en particular y del sistema educativo nacional, en su conjunto. Para ello resulta pertinente un examen cualitativo de las concepciones, hábitos, valores y prácticas de acción y organización que se llevan a cabo por parte de los alumnos construidos en su cotidianidad, esto es, de su cultura. Para adentrarse en la disposición de esta trama sin alterar, en la medida de lo posible, la fidelidad del fenómeno, se considera a la observación participante como la integración idónea en el seno de estas relaciones, entendida esta práctica como una vivencia prolongada con los sujetos que se van a estudiar, para llegar a conocerlos lo mejor posible, aprender las particularidades de su lenguaje y sus formas de vida a través de una intensa y continua interacción con ellos en su vida diaria (Ogbu 1993). Como esta tesis referirá un análisis comparativo de dos planteles de escuelas secundarias, considerados como de excelencia el uno y de bajo rendimiento el otro, piénsese en la imposibilidad de penetrar, por parte del autor, la vida normal de las dinámicas comunidades estudiantiles de jóvenes de ambos sexos de entre 11 y 16 años, sin turbar sus prácticas diarias. Por ello se considera que sólo la persistente y paciente práctica de la observación participante puede permitir un acercamiento idóneo a los sujetos de estudio. Adyacentes a ella, las técnicas de recopilación de datos como las entrevistas abiertas y semidirigidas, el diálogo sistemático y la elaboración de diarios de campo que se llevan a cabo, posibilitan la traducción de las pautas culturales y la inteligibilidad de los elementos aislados para la presentación coherente de esa subcultura. Este planteamiento se fundamenta en los principios de la originalidad metodológica de la antropología que consisten en sostener que los mejores instrumentos para conocer y comprender una cultura, como realización humana, son la mente y la emoción de otro ser humano; de que una cultura debe ser vista a través de quien la vive, además de a través del observador científico y que una cultura debe ser tomada como un todo, de forma que las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en que ocurren (Velasco y Díaz de

Rada 1997).

En general en todas las ciencias sociales, pero en particular en la antropología los estudiosos de los fenómenos de los grupos humanos echan mano de una serie de instrumentos teóricos y prácticos que han sido moldeados por sus propias experiencias y que están motivados y guiados por las conductas, valores, creencias, etcétera, que se han adquirido y construido en sus propios marcos de referencia. "Cualquier etnógrafo es, también como investigador, una persona socializada. Por eso, sería un absurdo partir de la idea de que podemos observar las realidades socioculturales desde una absoluta neutralidad cognitiva. Una epistemología de las ciencias sociales no puede ser exclusivamente formalista, pues el fundamento de todo conocimiento social se encuentra en las relaciones *concretas* que el investigador mantiene con su campo. Ahora bien, toda forma de conocimiento social es, en lo inmediato, *etnocéntrica* (o *sociocéntrica*), es decir, lleva a suponer que las categorías de percepción de la realidad, los valores, la adecuación o impropiedad de las conductas en las que uno ha sido socializado gozan de un *valor* o de una *credibilidad* mejores o mayores que las que sostienen personas socializadas en otros grupos" (*ibid*: 216). Por esta razón un elemento importante en una investigación como la que aquí se plantea es la disciplina antropológica en el extrañamiento, entendido este como una actitud heurística que nos permita captar el sentido de la diferencia con el grupo social estudiado y neutralizar, en la medida de lo posible, ese etnocentrismo o sociocentrismo que nos impida dar una explicación coherente a la densa y desordenada masa de datos producidos en la interacción diaria con los jóvenes alumnos de la escuela secundaria para exponerla finalmente en un discurso sistemático y unitario. De afinar en el extrañamiento nuestra capacidad para percibir la diversidad podemos conocer las circunstancias que hacen que las prácticas de nuestros sujetos de estudio sean naturales dentro del contexto estudiado a pesar de que para el investigador y para los propios lectores de la tesis se consideren como normales o anómalas. En esta interrelación del investigador con los sujetos de estudio es fundamental la voluntad analítica que depure al máximo los estereotipos iniciales y procure una diálogo que en el respeto a las alteridades enriquezca la correspondencia (*op. cit.*: 217).

Como se señaló, el trabajo de campo se lleva a cabo en dos escuelas secundarias que en calidad de muestras del subsistema educativo, se escogieron para dar cuenta de sus procesos internos, con lo que pretendo que este cotejo muestre las regularidades representativas que se encuentran de una u otra forma en el conjunto de estas instituciones. Consideré importante centrar mi investigación en las secundarias de carácter técnico dado que en ellas han escaseado aún más las investigaciones de su desenvolvimiento e incidencia social y aunado a ello, como pretendo demostrar en la parte histórica del segundo capítulo, en esas escuelas se presenta, dado su desenvolvimiento diacrónico, una estructura organizativa más vertical, lo que provoca una disciplina más restrictiva a los alumnos, obligándolos a adoptar estrategias más creativas de preservación de su individualidad. Se llevan a cabo estudios de caso grupales que procuran dar seguimiento a dos grupos académicos, uno de cada escuela, para documentar su paso por este nivel educativo. Dado que se plantea dar cuenta de los procesos de relación alumnos-cultura-institución académica, el espacio intraescolar fue considerado como crisol de concentración de los elementos significativos que penetran los propósitos académicos para estudiar las orientaciones que les asignan los educandos. Sin menoscabo de lo anterior y partiendo de mi planteamiento de obtener referentes de las comunidades de procedencia de los alumnos y de los círculos de familiares y de amistades que moldean sus

comportamientos en el interior de las escuelas, se consideró la necesidad de trabajar en los mismos mediante observaciones y entrevistas que se llevan a cabo en visitas y contactos sistemáticos con las comunidades y grupos de relación de los integrantes de los grupos muestra.

Dadas las estrategias de supervivencia estudiantil (Wilcox 1993) se adopta una serie de pautas conductuales por parte de los alumnos que diferencian sus comportamientos cuando están frente a quienes consideran representantes de la normatividad escolar de aquellos que asumen con gente de su confianza, por lo que los espacios de observación de su prácticas requerían rebasar el estricto espacio áulico si se pretendían conocer los factores que inciden en la orientación real que toman las experiencias escolares. En la investigación se da seguimiento al desenvolvimiento estudiantil en lugares donde se comportan con mayor espontaneidad como los patios de recreo, inmediaciones escolares, centros de esparcimiento y principales destinos de las "pintas", de sus "reventones" y se lleva a cabo un registro y análisis detallado de las prácticas que permiten comprender la estructura significativa que contrabalancean sus expectativas y prácticas escolares. El llegar a conocer su lenguaje oral, impregnado de una jerga específica, de sus lenguajes corporales llenos de modas miméticas y la traducción de sus "grafos" y pintas, es un permanente esfuerzo a lo largo del trabajo en la búsqueda del simbolismo que concentra sus estados de ánimo y sus concepciones del mundo. Este esfuerzo es una constante en estos recorridos en el que se procura depurar las conductas con intenciones significativas de las que no lo son, con la idea de interpretar la descripción densa como la definió Geertz (1990)[2]. Este autor propone un enfoque semiótico de la cultura para ayudarnos a lograr el acceso al mundo conceptual de los individuos, para lograr un diálogo interpretativo con las prácticas y significado, de los sujetos y su contexto, de los sujetos y su contexto (Salinas 2001). De este planteamiento resulta su concepto de cultura que expone de la siguiente manera: "la cultura se aborda, entendiéndola como un sistema simbólico, (la frase que nos atrapa es en sus propios términos), aislando sus elementos, específicamente las relaciones internas que guardan entre sí esos elementos y caracterizando al sistema de forma general, de conformidad con los símbolos centrales, alrededor de la cual se organiza la cultura, con las estructuras subyacentes de que de aquella es una expresión, o con los principios ideológicos que en ella se funda" (Geertz 1997:29); concepto que resulta sugestivo para una aproximación teórica a los sujetos de esta investigación.

El método de trabajo de entrevistas se lleva a cabo en el proceso de obtención de datos, con las modalidades de abiertas y semidirigidas, con los objetivos de que las primeras permitan a los informantes mayor despejo en lo que para ellos tenga mayor significatividad; y las segundas con el fin de acotar los temas que se abarquen en un momento dado. La elicitación de los informantes se realiza; además de con los estudiantes como sujetos centrales de la investigación, asimismo con los padres de familia, maestros y demás integrantes de las comunidades escolares, como una manera de diversificar las percepciones que se tienen del proceso educativo.

[2] Según Clifford Geertz los etnógrafos requieren realizar una descripción guiada interpretativamente, en la que deben reconocer que los discursos y prácticas poseen dos niveles, uno descriptivo y otro argumental, de modo que presentan dos planos culturales complementarios. En uno de ellos vemos como la cultura toma cuerpo en las acciones cotidianas y en el otro asistimos a la composición de la cultura como un sistema de relaciones significativas que darían lugar a una descripción profunda que llamó *densa*.

En la búsqueda y selección de los informantes se pretende sobre todo localizar a aquellos que partiendo de sus experiencias y papeles posean y permitan compartir una serie de datos que nos posibiliten delinear la personalidad de los estudiantes en el tránsito por momentos significativos de su vida escolar, tales como la reprobación, la indisciplina, el liderazgo, la excelencia académica, etcétera.

Dos técnicas de investigación íntimamente engarzadas tanto con la observación participante como con las entrevistas son la de registrar los datos surgidos en las experiencias de campo en el cuaderno de notas para, posteriormente, sistematizarlos en el diario de campo. Así el diario es, en consecuencia, una expresión diacrónica del curso de la investigación y el núcleo del trabajo de mesa (Velasco y Díaz de Rada 1997), que me permitirá hacer comentarios al desarrollo de la investigación, la formulación de proyectos inmediatos, el registro de las conversaciones casuales con significado para mi trabajo y el planteamiento de las hipótesis e interpretaciones surgidas durante la investigación, así como la evaluación de los avances del proceso de investigación, sin afectar las relaciones establecidas con los sujetos investigados por medio de estos instrumentos que puedan interpretarse como un riesgo de delación de sus expresiones.

Dada la proclividad de los estudiantes-adolescentes por la realización de textos como son sus diarios o poesías o bien los "chismógrafos", cuadernos que circulan por grupos amplios de jóvenes y dónde escriben confidencias personales en base a un cuestionario base, considero importante realizar un análisis de ellos para interpretar su significado. De igual forma la importancia que representan para los jóvenes las revistas en forma de magazines o historietas, los juegos de video, las películas y sus cd's o casetes musicales, implica un estudio de los mismos para registrar sus símbolos estéticos y su noción de cultura en general, tan importante como la observación y descripción de sus lenguajes.

Considero conveniente asimismo llevar un registro documental gráfico, tanto en forma fotográfica como de video, para explicar de una manera más plástica las descripciones de las expresiones de las culturas juveniles que así lo requieran, como las arriba enumeradas.

Dentro de los métodos que permiten enriquecer el trabajo etnográfico y que se utilizan en la presente investigación, se encuentran las investigaciones documentales del seguimiento disciplinario y académico que de los alumnos se llevan en distintas áreas de los planteles. Esto permite triangular la información con el discurso de los estudiantes y los datos recabados de las observaciones. De igual forma se consideró la conveniencia de llevar a cabo encuestas que dada la experiencia de tener buena aceptación entre los jóvenes alumnos, permite allegar elementos de reflexión y llenar algunas lagunas del conocimiento del medio, dadas las escasas incursiones que se han hecho al mismo.

SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LOS CAPÍTULOS

La tesis se dividirá en cinco capítulos, el primero de los cuales es el presente que sirve de entrada a la investigación y en donde se ha procurado plantear los objetivos que persigue el trabajo, así como los instrumentales tanto teórico como metodológicos que servirán de soporte al estudio de la reconformación cultural que los alumnos-adolescentes hacen de la educación secundaria.

En el segundo capítulo se analizará el papel que juega la educación secundaria en nuestra sociedad. En este sentido se hará una acotación del contexto analítico en que se realiza esta investigación sobre el desempeño del subsistema educativo del nivel secundario, centrándolo en el que lleva a cabo el sector de educación pública en el marco de las escuelas secundarias técnicas en barrios urbanos de la zona metropolitana. Esta delimitación no resta importancia a la capacidad explicativa a que este análisis aspira, en su contribución para comprender el funcionamiento del subsistema de educación secundaria en particular y del sistema educativo nacional en general. Para ello, en el primer inciso de este capítulo se realizará un sintético estudio histórico del desarrollo del fenómeno de la educación escolarizada en nuestro país para comprender los argumentos que permiten exponer en este trabajo la hipótesis del encumbramiento de dicho fenómeno como un mito que simboliza la garantía de igualdad social.

En el segundo inciso de este capítulo se desarrollará un examen diacrónico de las escuelas secundarias técnicas en donde se pretende mostrar cómo su surgimiento y evolución han estado condicionadas regularmente por factores de caracteres políticos y económicos, causales que de una manera u otra se encuentran presentes en todos los procesos de socialización formal, pero que en ellas se concentran de manera particular mostrando con cierta relevancia los rasgos de la educación pública mexicana y que las hacen singularmente importantes para un análisis comparativo del sistema educativo nacional. En este apartado se señalarán tanto las modalidades académicas como disciplinarias de las secundarias técnicas que, desde el punto de vista del investigador, generan condiciones especialmente restrictivas en el desarrollo de la individualidad de los estudiantes-adolescentes por lo que revelan con claridad heurística las estrategias que éstos adoptan para preservar los espacios y tiempos vitales para transitar hacia la adultez. El tercer inciso del capítulo abordará la apreciación actual que diversos estudios tienen del subsistema educativo secundario para enumerar las principales deficiencias que se le detectan, pero en especial para utilizar los datos analíticos aportados en otras investigaciones para manejarlos como elementos de contraste con las prácticas culturales cotidianas de los alumnos.

El tercer capítulo pretende abarcar la conceptualización de la adolescencia con los performances y estilos que adquieren los sujetos de la investigación en el desempeño cotidiano de sus papeles. Las actividades performativas interrelacionan a los actores sociales con su medio y con los demás integrantes de sus comunidades en la concreción vívida de sus hábitos y prácticas particulares, y con ellas se pretende evidenciar la heterogeneidad del sinnúmero de adolescencias que sólo por medio de la abstracción se define en unicidad. En este sentido se abarcarán los dos contextos que se han escogido como espacios del análisis comparativo que pretende esta investigación y que constituyen los medios ecológicos en que

se ubican los planteles educativos que se escogieron como muestra. Éstos, como muestras extremas de los parámetros de evaluación de la eficiencia educativa que utiliza el sistema educativo nacional, de excelencia y de deficiencia como vimos en la metodología, nos mostrarán dos contexturas socioculturales que coadyuvan a la conformación de los estilos distintivos de los grupos juveniles. Partiendo del planteamiento de Carles Feixa (1998) acerca de los estilos del mundo juvenil como “la manifestación simbólica de las culturas juveniles, expresada en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales, que los jóvenes consideran representativo de su identidad y grupo” (citado en Salinas 2001: 51), en este apartado pretendo explicar los grupos que constituyen los sujetos estudiados diferenciándolos a partir de su prácticas particulares.

Los contextos socioculturales de los barrios de localización de las escuelas servirán para hacer notar como los sistemas de valores de sus comunidades influyen en la constitución grupal y en las expectativas de vida que construyen los adolescentes y que repercuten finalmente en el ámbito escolar. En los incisos del capítulo abordaré las cosmovisiones que identifican y adhieren a los integrantes de estas unidades sociales y que llevan a diferenciar las concepciones que de la “banda” tienen, así como los lenguajes corporales, orales y gráficos, las vestimentas, sus gustos musicales, de lecturas y de prácticas y hábitos en general que les dan identidad.

El capítulo número cuatro servirá para elaborar un explicación de cómo los diferentes veneros culturales vierten sus elementos en los medios escolares, convirtiéndolos en crisoles de encuentro y reconfiguración de las estructuras significantes que se representan, por un lado, por parte de los agentes educativos y por el otro por las finalidades manifiestas de los sistemas educativos. En primer lugar considero importante partir de la representación simbólica que para los integrantes de las comunidades escolares tiene la escuela como tal. Para ello se llevará a cabo un repaso por los discursos que se registren en las entrevistas y en las observaciones de campo sobre la valoración y definición que tienen de la institución escolar sus integrantes, para que al final del capítulo se pueda realizar una síntesis comparativa con las prácticas que cotidianamente realizan en el seno de las escuelas y que se enumerarán en los siguientes incisos.

El inciso dos de este capítulo se plantea como el espacio donde se describirán las estrategias de encuentro, acomodo y reconfiguración de los intereses presentes en las vidas escolares. Creo que para ello resultará conveniente dividir el apartado en distintos subtítulos que den cuenta de cómo los factores de género, edad, capacidades físicas y de ingenio, y del nivel académico influyen en los comportamientos, maniobras, distribución de espacios, negociación y liderazgos que se construyen por parte de los alumnos en su supervivencia en el sistema educativo. En ellos se dará cuenta de los recursos abiertos como encubiertos para influir tanto en la vida académica, como serían en este caso la asignación de calificaciones, la adopción y promoción de instrumentales didácticos, la influencia en la dinámica de los tiempos de las clases, como ejemplos, así como en la traza de la vida escolar en general. El armado de una estructura valoral más estable, a partir de la capacidad del pensamiento formal que se adquiere en la etapa de la adolescencia provoca, desde mi punto de vista, que los individuos que experimentan este cambio asuman con mayor conciencia de sus acciones la utilidad de un juego de máscaras que aplican ingeniosamente en la vida escolar y que dejará huella en sus vidas futuras. De tal manera se podrá apreciar la creatividad con que los

estudiantes-adolescentes aprovechan por ejemplo sus cualidades físicas, tanto para congraciarse con los maestros por parte de las chicas agraciadas, como para forjar un halo de respeto y hasta de temor en el caso de los jóvenes bien facultados. Mediante este juego se podrá apreciar los calculados cambios de actitud frente a distintos profesores, así como los perspicaces artificios para librar o sobrellevar el tiempo escolar e influir, desde mi opinión, más de lo que a simple vista se percibe, en la vida y objetivos de las escuelas.

El capítulo final permitirá hacer una síntesis de la significatividad que la escuela secundaria tiene para sus integrantes, en especial para los alumnos, y trazar un esbozo de las perspectivas que tiene este subsistema educativo a partir de los elementos de análisis obtenidos en la investigación. En él pretendo explicar cómo los contenidos escolares se reorientan a través de la reinterpretación que de ellos hacen los estudiantes y cómo entonces se da una conformación particular de la experiencia escolar en los individuos a partir de sus cimientos culturales.

La delineación de este plan de trabajo queda sujeta para su encarnación a las orientaciones que la constante y obligada investigación teórica y documental vaya sugiriendo y, por supuesto, a las que surjan de las experiencias que la práctica con los sujetos de la investigación y la misma realidad impongan.

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, Louis

1974 *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Ed. Siglo XXI.

Anthony, James

1973 *Psicología social de la adolescencia*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Ardila Espinel, Noe

1989 "Factores críticos de la adolescencia" en *Psicología*, julio-agosto. México: UNAM.

Banco Mundial

1995 *El desarrollo en la práctica. Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington D. C.: Banco Mundial.

Barbosa, Antonio

1972 *Cien años en la educación de México*. México: Pax-México.

Bernstein, Basil

1977 *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.

1981 "On the classification and framing of educational knowledge" en Young, Michael, *Knowledge and control*. London: Collier Macmillan.

Bourdieu, Pierre

1981 Systems of Education and Systems of Thought, en Young, Michael, *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan.

1984 *Sociología y cultura*. México: Grijalbo

1986 "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales", en De Leonardo, Patricia, *La Nueva Sociología de la Educación*. México: SEP-Ediciones El Caballito.

Bunge, Mario

1979 *La ciencia, su método y su filosofía*. Barcelona: Ed. Ariel.

1990 *La investigación científica*. Barcelona: Ed. Ariel.

Caballero Ramos, Romeo Froylán

1999 "La reconceptualización de la escuela según Antonio Gramsci" en *Lux, Pax, Vis*. México: BENM-SEP.

Coleman, John C.

- 1985 *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ed. Morata.
- Coll, Cesar
1993 *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ed. Paidós.
- De Leonardo, Patricia
1986 *La nueva sociología de la educación*. México: SEP-Ediciones El Caballito.
- Delval, Juan
1994 *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI Editores.
- Díaz Barriga, Arceo Frida
1987 "El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en educación media y superior" en *Perfiles Educativos*, número 37. México: UNAM-CISE.
- Durkheim, Emile
1980 *Educación y sociología*. México: Ed. Colofón.
- Erikson, Erik H.
1991 *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Feixa, Carles
1998 *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*. México: Causa Joven.
- Fernández Enguita, Mariano
1989 *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Ed. LAIA.
- Friedman, Herbert L.
1993 *El desarrollo social de los adolescentes: Una perspectiva mundial*. USA: Journal of Adolescent Health.
- Frigerio, Graciela, comp.
1999 *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- García Canclini, Néstor
1989 *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: CONACULTA-Grijalbo.
- 1991 *Cultura y pospolítica. El debate sobre la modernidad en América Latina*. México: CNCA.
- Geertz, C.
1990 *El antropólogo como autor*. Barcelona: Ed. Paidós.

- 1997 *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, G. y Pérez Gómez, A., compiladores
1989 *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Akal.
- Giroux, Henry
1992 *Teoría y resistencia en educación*. México: Ed. Siglo XXI.
- Gramsci, Antonio
1970 *La formación de los intelectuales*. México: Ed. Grijalbo.
- Guevara Niebla, Gilberto
1992 *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, Andy, Earl, Lorna y Ryan, Jim
1998 *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*.
España: Editorial Octaedro.
- Heller, Agnes
1994 *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ed. Península.
- Kuhn, T.
1992 *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.
- Lakatos, I.
1983 *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Ed.
Alianza.
- Machesi, Álvaro, Carretero, Mario y Palacios, Jesús, comp.
1998 *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial, El Libro Universitario.
- McLaren, Peter
1998 *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los
fundamentos de la educación*. México: UNAM-Ed. Siglo XXI.
- Malinowski, B.
1983 *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona: Ed. Península.
- Mosconi, Nicole
1998 *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: FFL-UBA-
Ediciones Novedades Educativas.
- Nieda, Juana y Macedo, Beatriz
1998 *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. México: SEP.
- Obregón Romero, Teresa M.
1993 "El Adolescente Estudiante. Experiencia Docente" en *Perfiles Educativos*.

México: UNAM-CISE.

OCDE

1991 *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia-Temas de Educación Paidós.

Ogbu, John U.

1993 "Etnografía Escolar. Una Aproximación a Nivel Múltiple" en Velasco, Honorio M, García Castaño, Javier y Díaz de Rada, Ángel (editores), *Antropología para educadores*. Madrid: Ed. Trotta.

Ornelas, Carlos

1996 *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.

Oyola, Carlos A., et al.

1999 *Fracaso escolar. El éxito prohibido. Una investigación sobre el fracaso escolar en áreas urbano marginales*. Buenos Aires: Aique.

Piaget, J.

1972 *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

1976 *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

1978 *La equilibración de las estructuras cognoscitivas: problema fundamental del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

Pogre, Paulo, comp.

1994 *La trama de la escuela media. Atando y desatando nudos*. Argentina: Ed. Paidós.

Popper, K. R.

1980 *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Ed. Tecnos.

Quiroz, Rafael

1991 *Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria*. México: Documentos DIE.

1992 "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria" en *Nueva Antropología*, Vol XII, No. 42, México.

1994 "Secundaria obligatoria, reprobación y realidad escolar" en revista *Cero en Conducta*, número 36-37, enero-abril. México.

Riviere, A.

1985 *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Ed. Visor.

Rockwell, Elsie y Mercado Ruth

1986 *La práctica docente y la formación de maestros en la escuela: lugar de trabajo docente. descripciones y debates.* México: DIE.

Rockwell, Elsie

1987 *Reflexiones sobre el proceso etnográfico.* México: DIE.

1990 "Problemas de la Educación Básica en México" en revista *Cero en Conducta*, número 17, enero-febrero. México: Educación y Cambio, A.C.

1995 *La escuela cotidiana.* México: Fondo de Cultura Económica.

Sacristán, J, Gimeno y Pérez Gómez, A.

1996 *El curriculum y los contenidos de la enseñanza o un análisis de la didáctica.* Madrid: Ed. Morata.

Salinas Maldonado, Isabel Victoria

2001 *Cuerpos juveniles e identidades de género. Experiencias, símbolos, prácticas y discursos. Perspectivas teóricas para un estudio de género en el Distrito Federal.* Tesina de maestría en ciencias antropológicas. México: UAM-I

Sandoval Flores, Etelvina

2000 *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes.* México: UPN-Plaza y Valdes.

SEP

1975 *Manual general de organización.* México: SEP.

1982 *Acuerdo 97. Que establece el funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas.* México: SEP.

1995 *Programa de desarrollo educativo 1995-2000.* México: SEP.

1998 *Anuario estadístico.* México: SEP.

SEP-DGEST

s/a Antecedentes de la DGEST. México: DGEST.

SEP-SEIT-DGEST

1994 *Elementos para la interpretación y aplicación del acuerdo no. 200.* México: SEP-SEIT-DGEST.

Staples, Anne, comp.

1985 *Educación: panacea del México independiente.* México: Ed. El Caballito-SEP.

Uribe Ortega, Martha y Marín Chávez, Enriqueta

1996 *La adolescencia estudiantil hoy.* México: UNAM-CISE.

Velasco Honorio y Díaz de Rada, Miguel Ángel

1997 *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Valladolid: Ed. Trotta.

Velasco, Mailo, García Castaño, F. Javier y Díaz de Rada, Ángel

1993 *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Ed. Trotta.

Vygotsky, L. S.

1979 *Obras escogidas*. Moscú: Ed. Progreso.

Vygotsky, L. S., Leontiev, A. y Luria, A.

1989 *El proceso de formación de la psicología marxista. Biblioteca de psicología soviética*. Moscú: Ed. Progreso.

Werisch, Y. V.

1991 *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Wilcox, Kathleen

1993 "La Etnografía como una Metodología y su Aplicación al Estudio de la Escuela: Una Revisión" en Velasco, Honorio M, García Castaño, Javier y Díaz de Rada, Ángel, editores *Antropología para Educadores*. Madrid: Ed. Trotta.

Wolcott, F. Harry

1993 "Sobre la Intención Etnográfica" en Velasco, Honorio M, García Castaño, Javier y Díaz de Rada, Ángel, editores *Antropología para Educadores*. Madrid:

Ed. Trotta.

Ynclán, Gabriela, comp.

1998 *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*. México: Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

Zúñiga Lázaro, Elvia

2000 "La secundaria: espacio de posibilidades para la formación de los y las adolescentes" en *Paradigmas*, marzo-agosto. México. Asamblea Legislativa.