

Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

Educación y ciudadanía

La participación en una escuela secundaria de
Aguascalientes

“Tesis para obtener el grado de Maestra en Desarrollo y
Planeación de la Educación”

Lic. Susana Quinto Simón

Director de tesis:
Dr. Sergio Martínez Romo

Agosto 2013

Director de tesis:

Dr. Sergio Martínez Romo

Sinodales

Dr. César Mureddu (presidente)	UAM-Xochimilco
Dr. Bonifacio Barba Casillas	UAA. Universidad Autónoma de Aguascalientes
Dra. Guadalupe Ruíz Cuellar	UAA. Universidad Autónoma de Aguascalientes
Dra. Julieta Tamayo Garza	UANL. Universidad Autónoma de Nuevo León
Dr. Sergio Martínez Romo	UAM-Xochimilco

Agradecimientos

Esta tesis se efectuó con el apoyo y atención de varias personas. Primero quiero agradecer al Dr. Sergio por su disposición, atención, comprensión y apoyo en cada asesoría y por su acompañamiento en cada paso del proceso.

Gracias a la Dra. Julieta Tamayo, Dr. César Mureddu y al maestro Juan José por su atención y dedicación en la lectura de la tesis, así como a cada uno de sus comentarios para que este trabajo fuera más enriquecedor.

Gracias a la Dra. Guadalupe Ruíz Cuellar por ser lectora de esta tesis y por su hospitalidad en la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el posgrado de Investigación Educativa. En esta institución recibí la atención y apoyo de Elsa en cada trámite burocrático, del Dr. Matías en cada una de las recomendaciones en la realización del trabajo de campo. Quiero agradecer especialmente al Dr. Bonifacio por su atención, apoyo, dedicación y consejos en cada asesoría. También quiero agradecer a los estudiantes por cada uno de sus comentarios para que este trabajo fuera más claro.

Gracias a la Escuela Secundaria Técnica N.22 por su recibimiento y apoyo en el trabajo de campo, gracias a las profesoras y alumnos que me permitieron ser parte de su vida escolar y personal.

Gracias a mis compañeros de maestría: Isabel Aguirre, Isabel Ornelas, Montserrat y Alma por sus consejos y comentarios en cada proceso de la tesis. Gracias especialmente a mi compañero Armando por su apoyo, atención, organización y por sus palabras de ánimo en los momentos difíciles.

Gracias a mi familia, a mi mamá, papá y hermanas por ser mi soporte y compañía en cada paso, también a ti Israel por apoyarme, por tu atención, cariño y por tus palabras de aliento en este proceso.

Índice

Resumen.....	6
<i>Abstrac</i>	6
Introducción	7
Estructura de la tesis.....	9
1. El contexto de Aguascalientes	12
1.1 Primer momento: La entrada del ferrocarril	12
1.2 Segundo momento: La entrada de Nissan.....	19
1.3 El contexto y los estudiantes de secundaria.....	23
2. El contexto escolar	28
2.1 El espacio físico escolar	30
2.2 Los actores escolares.....	34
3. El adolescente.....	40
3.1 El punto de vista de profesores y alumnos.....	43
4. Herramientas teóricas y metodológicas.....	45
4.1. Herramientas teóricas.....	45
4. 1.1 La democracia.....	45
4.1.2 Discusión Bobbio y Touraine.....	48
4.1.3 Democracia y educación.....	50
4.1.4 La participación como elemento de la ciudadanía en la democracia.....	52
4.2 Herramientas metodológicas.....	57
4.2.1 Primer momento: el acercamiento	58
4.2.2 Segundo momento: el ingreso a campo en una secundaria de Aguascalientes	59
4.2.3 Proceso de análisis.....	65
5. Las docentes	67
5.1. La labor del profesor	67
5.2 Profesora A: la simulación.	70
5.2.1 La rutina de la limpieza.....	72
5.2.2. La dramatización en el grupo 3°A.....	73
5.2.3 Estilo docente: la imperativa.....	77
5.3. Profesora B: el cumplimiento	82

5.3.1 Tercero B: la disciplinada	83
5.3.2 Tercero C: la comparativa	86
5.3.3 Tercero D: la auxiliar.....	90
5.3.4 Tercero E: la flexible.....	92
6. Los alumnos	99
6.1. Características generales	99
6.2. La formación de ciudadanía de los estudiantes de la escuela secundaria técnica No.22 de Aguascalientes.....	101
6.2.1. Dependencia	101
6.2.2 Tolerancia.....	108
6.2.3 Participación.....	112
6.2.4 Colaboración.....	116
6.2.5 Creatividad.....	122
Conclusiones.....	129
Bibliografía.....	134
ANEXO I	142
Entrevista a docentes.....	142
Entrevista a estudiantes	143

Resumen

La presente tesis tiene como finalidad analizar la formación de ciudadanía desde el ejercicio de la participación en estudiantes de secundaria. Se emplea el estudio de caso como estrategia metodológica, y como herramientas de obtención de información la observación y la entrevista. Con el trabajo de campo y los referentes de Bobbio y Touraine sobre la democracia, se explica la participación como un componente de la ciudadanía y se identifican otros como la independencia, colaboración, tolerancia, solidaridad y creatividad. Estos componentes son analizados en la escuela, la familia y en las relaciones de amistad de los estudiantes. Entre los resultados, se destaca la insuficiente participación de los estudiantes en la familia y en la escuela, al contrario de sus relaciones de amistad.

Palabras clave: ciudadanía, participación, educación, secundaria.

Abstrac

The present dissertation aims to analyze the citizenship formation in the participation of middle school students. The methodological strategy employed is the case study and as data collection methods, the observation and interview. The empirical research and the theoretical references of Bobbio and Touraine about democracy, serve to explain the participation as a component of citizenship and others like independency, collaboration, tolerance, solidarity and creativity. These components are analyzed in the scopes of school, family and friendship relations of the students. Among results, the insufficient participation of students in family and school is highlighted, contrary to their friendship relationships.

Keywords: citizenship, participation, education, secondary.

Introducción

La democracia como forma de vida plantea la convivencia de los individuos en valores como la tolerancia, colaboración, independencia y participación. Estos valores son importantes para la socialización de los individuos en un contexto donde convergen diferentes puntos de vista en la toma de decisiones. Sin embargo, algunos indicadores muestran que la práctica de estos valores por parte de los individuos se dificulta, por ejemplo, en la Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (ENCUP) 2012, se señala que el 33.9% de las personas prefieren guardar silencio frente a una idea que los contradice y el 28.1% ignorar a las personas que piensan diferente a ellos.

Asimismo, los individuos se implican menos en los problemas que les afectan, pues en la misma encuesta el 65.3% refirió no haberse tratado de organizar con otras personas frente a un problema de interés público. Esto mismo es señalado en los estudios de Latinobarómetro en el año 2000 al indicar que el 53.3% de los encuestados no participaban en ninguna organización de tipo gremial, profesional, artística y educativa. Una de las causas de su apatía es la falta de tiempo (42.5%) y la falta de interés (39%).

En este contexto, uno de los objetivos de este trabajo es analizar cómo se ejerce la participación, tolerancia, independencia, colaboración y creatividad en la escuela. Para responder esta inquietud se incursionó en una escuela secundaria técnica para examinar el comportamiento de los alumnos, ya que se tenía como punto de partida el hecho de que en la escuela se forma a los estudiantes participativos, independientes, tolerantes, colaborativos y creativos, pues uno de sus propósitos es la formación de ciudadanía. Esta finalidad proviene con la conformación del Estado mexicano por configurar una identidad nacional a través de los símbolos patrios, posteriormente se incluyeron valores como la tolerancia, solidaridad, respeto, para la implicación de los individuos en actividades colectivas.

Este trabajo se realizó en el estado de Aguascalientes, una sociedad en transición con fuertes tradiciones en las creencias religiosas, las relaciones monogámicas, la conformación familiar nuclear y los roles tradicionales en los hogares, junto con la coexistencia de la migración estatal, extranjera y la diversidad cultural como factores que ajustan las vivencias y la forma de socializar de los hidrocálidos. Este contexto permite mirar cómo se configura la ciudadanía de los individuos en un ambiente donde la identidad se encuentra en viejas y nuevas formas de socialización.

Es un estado con el grado promedio de escolaridad de 9.2, lo que equivale a secundaria terminada. Según cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en el ciclo escolar 2010-2011, 68,368 habitantes estaban inscritos en 345 escuelas secundarias. Esta investigación se desarrolló en la escuela secundaria técnica No. 22 Nazario Ortiz Garza. También se optó por analizar los espacios familiares y de amistad, pues son espacios donde se desarrollan principalmente los estudiantes, en ese sentido, la Consulta Infantil y Juvenil 2013, apunta que los espacios familiares y de amistad son importantes referentes de los alumnos de secundaria.

A partir del trabajo de campo, se percibió a la participación como un elemento clave de análisis en la construcción de formación de ciudadanía. Se recurrió a las perspectivas de Bobbio y Touraine sobre la democracia para referir la participación. Bobbio (2001) señala la democracia mediante la toma de decisiones por medio de reglas, Touraine (2001) alude a la democracia como la elección de los sujetos que gozan de derechos en un espacio político. Como estrategia metodológica se empleó el estudio de caso y como técnicas de obtención de información la observación y la entrevista semiestructurada.

Esta tesis aporta un análisis interpretativo de la formación de ciudadanía desde la escuela secundaria, se enfoca en responder las siguientes preguntas: ¿en qué grado la escuela secundaria fomenta la participación de los alumnos de tercer año?, ¿la acción docente promueve la implicación de los alumnos? Y ¿qué comportamientos cívicos se ejercen en las relaciones familiares y de amistad de los estudiantes?

Estructura de la tesis

En un primer capítulo, se expone el contexto de Aguascalientes en dos momentos: la entrada del ferrocarril y la entrada de Nissan para referir los cambios en su economía, el crecimiento poblacional por la migración estatal e internacional, su diversidad cultural junto con sus costumbres tradicionales asentadas en la iglesia y la emergencia de problemas sociales como el embarazo precoz, el suicidio y la drogadicción.

En el segundo capítulo, se describe el ambiente escolar exterior e interior. En el contexto exterior se expone la ubicación escolar y los problemas a su alrededor. En el ambiente interior se presenta el espacio físico escolar para referir la convivencia de los diferentes actores escolares. Se aluden las características del aula para referir la forma de proceder de profesores y estudiantes.

En el tercer capítulo, se presenta la adolescencia como una etapa de transición. Se destaca la influencia del contexto, la familia, la escuela y los amigos en los comportamientos cívicos de los estudiantes. Se expone el punto de vista de profesores y alumnos en esta etapa de desarrollo.

En el cuarto capítulo, se exponen las herramientas teóricas y metodológicas. En las herramientas teóricas se presenta la democracia en la visión de Bobbio (2001) y Touraine (2001) para especificar el elemento de la participación en la democracia procedimental y sustancial. Se expone el referente de McLaren (1995) para señalar los estados de interacción de los alumnos y de ejecución de profesores, Freire (2005) para referir el estilo bancario de la enseñanza de las docentes, Bowles y Gintis (1981) en su teoría de la correspondencia para exponer las recompensas y castigos en los modos conductuales y a Goffman (1993) para describir las acciones y gestos de profesores y estudiantes.

En el apartado de herramientas metodológicas se expone el estudio de caso como estrategia metodológica, la observación para mirar los comportamientos, actividades e intereses de estudiantes y docentes, la entrevista semiestructurada para identificar con

mayor precisión la relación familiar, escolar y de amistad de los estudiantes, además de permitirme corroborar lo observado. En el proceso de análisis se expone la articulación del trabajo de campo con las herramientas teóricas en el eje de análisis entre lo participativo y lo pasivo para contemplar otros elementos como la independencia, tolerancia, participación, colaboración y creatividad.

En el quinto capítulo, se aborda el análisis de las docentes caracterizándolas en la simulación y el cumplimiento. La profesora A fomenta la simulación en el establecimiento de reglas y en el rendimiento escolar de los estudiantes, promovía la participación para la obtención de un beneficio como las calificaciones altas. Se destaca la resistencia de los estudiantes a sus órdenes.

La profesora B mostraba diferentes actitudes en los grupos que atendía: en el grupo 3°B se mostraba como la *disciplinada*, su trabajo se basaba en las planeaciones, imponía el “buen” comportamiento de los alumnos y frenaba su creatividad, ya que, sólo sus estrategias de trabajo eran consideradas. En el 3°C, manifestaba una actitud defensiva y comparaba a ese grupo con los demás, incluso ajusto sus estrategias didácticas. En el 3°D, la maestra se mostraba como auxiliar, solucionaba los problemas del grupo fomentando la pasividad y dependencia de los alumnos. Y en el 3°E se mostraba cercana a los estudiantes, aplicaba estrategias para que desarrollaran la responsabilidad y la participación, sin embargo, no aceptaba dudas y sugerencias en su labor.

En el sexto capítulo, se destaca la relación familiar, escolar y de amistad de los estudiantes. En un primer apartado se especifican las características generales de los alumnos como su procedencia, sus expectativas escolares, su relación con los medios de comunicación, sus pasatiempos y sus hobbies. En un segundo apartado se analizan los elementos de análisis de configuración de ciudadanía como la independencia, tolerancia, participación, colaboración y creatividad. Se especifica la relación de obediencia en sus relaciones familiares y escolares por el acatamiento de normas. En contraste, en sus relaciones de amistad, los alumnos se muestran tolerantes, colaborativos, participativos y creativos.

Por último, en las conclusiones se especifica la insuficiente intervención de la escuela en la participación, pues se promueve a través de la obtención de puntos en las calificaciones, más no por la pertenencia y colaboración de los estudiantes en problemas; la acción docente fomenta la obediencia, dependencia e insolidaridad, formando ciudadanos pasivos. Esto mismo se repite en las relaciones familiares de los estudiantes, pues son las mismas características que se fomentan, no así en las relaciones de amistad donde los alumnos se forman como ciudadanos participativos por sentirse pertenecientes a su grupo, solidarios en problemas personales y escolares, tolerantes por el respeto a formas de pensar diferentes y creativos en la solución de problemas.

1. El contexto de Aguascalientes

El objetivo de este capítulo es exponer los cambios económicos, sociales y culturales de Aguascalientes en dos momentos: la entrada del ferrocarril y el ingreso de empresas como Nissan. Estos dos momentos se identifican por los cambios que condujeron a Aguascalientes hacia una perspectiva modernizadora. Permite mirar cómo la organización familiar, social y urbana, tienen una relación con estas transformaciones, reflejando el ambiente en el que se configura la ciudadanía de los estudiantes.

1.1 Primer momento: La entrada del ferrocarril

El estado de Aguascalientes tiene una extensión estimada de 5600 km². Se originó entre viñedos, huertas y tierras de aguas termales de donde se origina su denominación (De la Torre, 1990 en Herrera Nuño, 2009).

En el siglo XIX, Aguascalientes se emancipó de Zacatecas, originándose una capital independiente, emprendedora y productiva en el campo, ganadería, comercio y textiles. Las tierras aguascalentenses son secas y semisecas, en algunas zonas se ha permitido la siembra de maíz, frijol, trigo y chile con técnicas especiales de cultivo por la escasez de agua. Destacan los frutales permanentes como la vid, la guayaba y el durazno. Algunos vinos y licores se exportan aunque su consumo es connacional.

La crianza de ganados se especializaba en la cría de reses, caballos, mulas y ovejas. El sector de hilados y tejidos era una de las principales fuentes de empleo, “la instauración de telares y pequeños talleres textiles y del vestido, con la instalación de fábricas como los obrajes, daban trabajo a un centenar de trabajadores” (Hernández Romo, 2004, p.107). También destacaban los comercios artesanales, “curtidurías y talabarterías, herrerías, armerías, zapaterías, panaderías, fabricación de jabón, fabricación de velas, alfarerías, molinos de trigo” (Gómez, 1988, p.135-136 en Salmerón, 2000).

Estas actividades se desarrollaron en el centro de la ciudad ocasionando la concentración de la población al interior de la entidad, los propietarios de ranchos y haciendas, así como burócratas, políticos e intelectuales vivían en el centro, las familias poseedoras de huertas se establecían en los barrios de Triana y San Marcos, el barrio de Guadalupe era un lugar de paso para viajeros y arrieros provenientes de Zacatecas y Jalisco (Villalobos Nájera, 2005).

Posteriormente se estancó la agricultura y la industria textilera por las malas administraciones, las guerras internas y las invasiones de potencias extranjeras; la actividad económica floreció con la construcción del ferrocarril. La entrada del ferrocarril fue decisiva, la ubicación de la ciudad sobre las líneas resultó crucial, al quedar colocada en el punto de cruce de la línea Norte-Sur que conectaba a la Ciudad de México con el Paso y la línea hacia el Este que conducía a San Luis Potosí y Tampico (Salmerón Castro, 2000).

La llegada del ferrocarril a finales del siglo XIX causó cambios en la producción económica, la urbanización y la educación. En lo económico, se favoreció la transportación de productos provenientes de las haciendas y de los talleres artesanales por la construcción de ramales para la salida de productos. Esto dio lugar a nuevas industrias como la Gran Fundición Central Mexicana de la familia Guggenheim.

En su estudio sobre Aguascalientes, Herrera Nuño (1989) explica que la propiedad de la familia Guggenheim se estableció en la ciudad por la situación geográfica, por el tejido ferrocarrilero, la tranquilidad social y por la disposición del gobierno en la supresión de impuestos por veinte años. Se establecieron los Talleres Generales de Construcción y Reparación de Máquinas y Material Rodante en los terrenos pertenecientes a la Hacienda de Ojocaliente. El comercio recibió un impulso inusitado por la aparición de pequeñas y grandes industrias como “tenerías, alfarerías, fábricas de tabaco y cerillos” (Bernal, 1928 en Hernández Romo, 2004, p. 107).

El crecimiento poblacional fue notable. En 1895, la capital contaba con 30, 872 habitantes, con las actividades ferroviarias, la ciudad contaba con 45, 198 ocupantes por la emigración de los campesinos a la ciudad y habitantes de entidades vecinas. Se empezaron a construir las primeras colonias en la periferia del ferrocarril para los obreros industriales en barrios tradicionales como el de Triana, Guadalupe y la Purísima. En el barrio la Estación se instalaron los ingenieros industriales estadounidenses que colaboraron en la construcción de líneas férreas.

La vivienda popular se desarrolló hacia el Noroeste y Noreste de la ciudad y hacia el Sur el crecimiento estaba limitado por los arroyos de los Adoberos y el Cedazo (Salmerón Castro, 2000) Los inmigrantes se asentaban en nuevas colonias como las Del Trabajo, Héroes, Buena Vista, San Luis. Se planeó la construcción de un centro deportivo con canchas de tenis, frontón, estadio de futbol y beisbol, alberca y auditorio para jugar basquetbol. Terán Fuentes (2009) refiere que “las instalaciones eran para la clase trabajadora y para invitados especiales de la empresa o del sindicato ferrocarrilero” (p.264).

En el aspecto educativo se crearon instituciones para la formación de cuadros técnicos como mecánicos, electricistas, calderos, fundidores, forjaderos. Se instauró la Escuela Industrial anexa a la Escuela Preparatoria y el Instituto de Capacitación dentro de los talleres ferrocarrileros, de donde surgieron operarios y oficiales para los talleres. Las actividades culturales se destacaban en el teatro, el cine y los conciertos públicos. En los deportes, el beisbol por la organización de la liga rielera.

La identidad de los aguascalentenses giraba en torno del ferrocarril. Romo Reza (2009) señala en su estudio *Identidad laboral, condiciones de trabajo y distribución de la riqueza en Aguascalientes* que la identidad de la población se configuraba en el ferrocarril, refiere que el ser parte de las actividades ferrocarrileras era motivo de orgullo “ser ferrocarrilero y todos los artesanos, los trabajadores, carpinteros, electricistas, herreros, soldadores,

etcétera, (era) como un signo de calidad; decir yo trabajo en el riel, yo trabajo en el ferrocarril, entonces un carpintero de allí, tenía prestigio en Aguascalientes” (p.277).

También la iglesia desempeñaba la construcción de coherencia simbólica de la ciudad, la población se regía por los comportamientos y formas de vida de la institución eclesiástica. Los sacerdotes tenían una gran influencia en los ámbitos empresariales, políticos y educativos, el 17% de las escuelas estaban dirigidas por la iglesia.

A pesar del desarrollo, a finales del siglo XX, la industria ferrocarrilera decreció por los conflictos armados y por los problemas de reajuste de personal y salarios, la planta productora de cobre y otros metales (ASARCO) anuló operaciones reduciendo el número de operarios causando una racha de despidos y el cierre de la planta fundidora. Esto ocasionó la formación de sindicatos que propiciaron paros y huelgas. Destacaban las organizaciones sindicales de trabajadores empleados como choferes, albañiles, empleados de molina de nixtamal, panaderos; sindicatos de trabajadores independientes y autoempleados como boleros, músicos, peluqueros o comerciantes, vendedores de periódicos; los empresarios comerciales e industriales se organizaron en la Unión Sindical de Comerciantes e Industriales Mexicanos, asociación que mostró una fuerte relación con la iglesia.

La agricultura siguió siendo importante, aunque su actividad se interrumpió, la ganadería mejoró por sus suministros de carne de res y cordero hacia la ciudad de México. La industria textil descendió, aunque las producciones tradicionales como los tejidos, los textiles artesanales de lana, la producción de harina y jabón sobrevivieron. Los talleres familiares de mecánica, electricidad, pintura y hojalatería fueron la principal actividad para la población. Se consolidaron espacios comerciales como “la Línea de Fuego donde se vendían productos artesanales, herramientas rústicas, palas, azadones y máquinas para hacer tortillas” (Villalobos Nájera, 2005, p. 455).

Para 1930, la actividad agrícola fue el sector productivo más importante. La minería decreció por la salida de la producción de la familia Guggenheim, el sistema ferroviario se vio afectado por la crisis de Estados Unidos y la ciudad sufrió la inmigración de pobladores de Zacatecas, Guanajuato y Jalisco, instaurando nuevas actividades comerciales en las manufactureras por la apertura de talleres en hilados y tejidos.

En el aspecto educativo, se reformó el artículo tercero constitucional orientando a la educación en el carácter “socialista”. El poder de la iglesia era predominante en la entidad, por lo que, la reforma educativa no fue aceptada. Herrera Nuño (1989) refiere que se tradujo como un ataque a la institución eclesiástica, aparecieron manifestaciones alentadas por el clero, la mayoría de los profesores renunciaron a sus puestos.

En 1940, la agricultura siguió siendo la actividad económica más importante. El comercio era notable por la ubicación geográfica de Aguascalientes y la instalación del ferrocarril, pues daban al estado las ventajas para convertirse en un centro regional importante de comercio. Se distribuían productos agrícolas, enlatados, vinos y otras bebidas alcohólicas (Salmerón, 1996 en Hernández Romo, 2004) La industria se concentraba en pequeñas empresas o talleres dedicados a textiles y prendas de vestir.

En este año, la población se triplicó. Hernández Romo (2004) señala que Aguascalientes contaba con 82 234 habitantes, este aumento se debió a las inversiones industriales propias del modelo de sustitución de importaciones. Aunque se dieron migraciones al extranjero por la falta de oportunidades de empleo, principalmente para la clase media, “la gente que no se dedicaba al campo, su actividad económica consistía en los pequeños talleres o comercios” (p.110).

Para 1950, la industria manufacturera creció en los ramos de los alimentos, textiles, confección, bordados y del vestido. La metal mecánica siguió siendo un elemento importante por los talleres de los Ferrocarriles Nacionales de México (Herrera Nuño,

1989) En este año, la actividad agrícola era la de mayor ocupación, “el 50.5% de la población se dedicaba al campo, el 24.6% eran trabajadores, 10.6% se empleaba en el comercio, 4.6% en labores de oficina y el 2.9% en actividades profesionales como médicos, abogados o en las artes” (Salmerón, 1996 en Hernández Romo, 2004, p. 110). El predominio de la actividad agrícola se debió al conflicto ferrocarrilero suscitado en 1948 y suprimido en 1958.

Se emprendió un desarrollo urbano por la introducción de la red de agua potable y alcantarillado, la pavimentación de calles, surgimiento de las primeras avenidas, aparición de las primeras colonias. Se apartaron las actividades incompatibles con el uso urbano como los establos y corrales (Herrera Nuño, et al, 2009, p. 18).

En 1960, la agricultura floreció por la industrialización, y el comercio en la ganadería y la lechería fueron otras ramas que crecieron en el período. A finales de este año, la agricultura, la industria alimenticia, de textiles y metal mecánica registraban un gran crecimiento.

Aguascalientes contaba con 126 617 habitantes, en la capital se concentraba el 63.3% del total de la población. A finales de este año, hubo un descenso en el crecimiento poblacional por el “éxito de programas de planificación familiar, el cambio de mentalidad en las nuevas parejas, aunado al hecho de que la mujer comenzaba a tener mayor participación en el mercado de trabajo y en la vida pública en general” (Camacho Sandoval, 2001, p. 150).

La ciudad se urbanizó, se creó infraestructura como puentes, avenidas, parques, carreteras y calles.

Se reconstruyó sobre el eje Norte-Sur, el boulevard José María Chávez, se amplió el puente sobre el río El Cedazo y se construyeron cuatro puentes sobre este río, al oriente se pavimentó

la avenida Héroes de Nacozari conectando la zona industrial, los patios y talleres del ferrocarril, la jabonera y las fundiciones menores, entre otras (Herrera Nuño, et al, 2009, p.20).

En 1970, la industrialización se intensificó en las ramas de bebidas, alimentos y metal mecánica. En las bebidas destacaban los viñedos por el procesamiento de la uva en vino, convirtiéndose en una de las fuentes principales de empleo. La industria del bordado y del vestido se trabajaba en casa habitación convirtiéndose en pequeñas y medianas empresas, posteriormente fueron las grandes industrias que dieron impulso a la industrialización del estado. Hernández Romo (2004) refiere empresas textiles como “San Marcos, Maty y La Azteca; de metal mecánica, JM Romo, y de la agroindustria, La Huerta”, como empresas que alcanzaron su máximo desarrollo (p.112).

Romo Reza (2009) relata que la industria textilera en bordados y deshilados enfrentó resistencias ante los intereses globales por la dificultad de crear y posicionar marcas propias y por la actualización de producción y maquinaria. Su inserción fue regular, las marcas transnacionales imponían modelos productivos que favorecían la dependencia.

Aguascalientes contaba con 180 mil habitantes, las áreas verdes pasaron a un segundo plano y se empezó a construir el primero de los tres anillos carreteros. Se establecieron parques industriales en la zona metropolitana para el fortalecimiento de industrias y empresas, expresión de la diversidad industrial del estado. Ejemplo de esto fue “la modificación de la vocación productiva de los hogares de los municipios de Jesús María y San Francisco de los Romos al pasar de trabajadores y/o productores agrícolas a trabajadores en comercios, servicios e industrias” (Camacho Sandoval, 2001, p. 150).

En este año, la marginación de la población fue notable por la división urbana en zonas residenciales y a las orillas de la ciudad. Residir en el fraccionamiento la Asunción era de reconocimiento social, las personas que vivían ahí denotaban un status económico alto, mientras que el crecimiento hacia la periferia se caracterizaba por la asimetría, la inequidad y la violencia.

1.2 Segundo momento: La entrada de Nissan

A finales de 1970, las principales industrias se encontraban en la rama automotriz y auto partes, textil, lechera, electrónica e informática. El ingreso de capitales extranjeros japoneses y norteamericanos ocasionó la apertura de empresas como Nissan, Xerox y Texas Instruments.

En 1980, la agricultura se destinaba para tres actividades: la frutícola, la ganadera, la tradicional temporal y los frutales permanentes como la vid, la guayaba y el durazno. En menor proporción se cultivaba la alfalfa, ajo, chile y hortalizas. La vid se industrializaba en mayor producción, era una de las más dinámicas, pero se empezó a desalentar por la incoasteabilidad de los viñedos, la importación de mostos extranjeros y la falta de apoyo (Herrera Nuño, 1989).

La guayaba se industrializaba poco, el agricultor no contaba con una agroindustria para enlatar su fruta, sus plantaciones se encontraban en el municipio de Calvillo en parvifundios de pequeños propietarios huerteros, quienes por problemas técnicos y de mercado desperdiciaban gran cantidad del fruto, esto mismo sucedía con el durazno. La alfalfa era el principal cultivo para el ganado, pero su producción no alcanzaba para el consumo del ganado. Herrera Nuño (1989) señala que la agricultura continuó siendo una actividad importante, pero cada vez hacía frente a más limitaciones como “la escasez de agua subterránea y superficial, bajas precipitaciones pluviales y una reducida área de tierras de cultivo” (p.22).

La ganadería se especializó en la producción de leche principalmente del ganado bovino, y de carne. Las zonas ganaderas más importantes se encontraban en los municipios de Aguascalientes, Rincón de Romos, San José de Gracia y Calvillo. El 53% del ganado de carne se enviaba al mercado nacional, el resto era para uso local. A pesar de esto, presentó dificultades por la falta de forrajes, créditos y una producción baja debido a la calidad de los animales. La industria textilera se encontraba saturada. En este año, se

instaló la “Plaza del Vestir” para el consumo local, la exportación aumentó en otros estados y países por las prendas y bordados.

La actividad predominante fue la actividad industrial en empresas de mecánica, electrónica y automotriz. Esto se caracterizó gracias al nuevo modelo de desarrollo en la producción de manufactura, la atracción de capital extranjero y la eliminación del proteccionismo; se instalaron nuevas empresas como Nissan, Moto Diesel Mexicana, Xerox, Spimex, Texas Instruments, Nipomex del Centro, Productos de Maíz La Perla. También tomaron fuerza consorcios privados locales de la rama textil y manufacturera de muebles como Grupo Rivera-CYDS, grupo Barba y J.M Romo (Gómez Serrano, 2010).

Según el Censo de Población y Vivienda 1980, la población de Aguascalientes era mayoritariamente joven, 82,691 eran habitantes de 5 a 9 años, 79,317 de 0 a 4 años; 73,796 de 10 a 14 años y 61,323 de 15 a 19 años. El crecimiento poblacional se debió a los inmigrantes provenientes de otros estados como el Distrito Federal y países extranjeros como Japón. Esto modificó el desplazamiento de habitantes hacia la zona central del estado por albergar la mayor parte de actividades económicas, industriales y financieras, dando paso a la urbanización de municipios.

Según Bénard (2004) a finales de los ochenta,

La planeación urbana guio el crecimiento de la ciudad hacia el oriente sobre tierras de Ojocaliente, ya que para los funcionarios, las casas de población popular no debían estar alrededor de las zonas residenciales, lo que garantizó la falta de convivencia entre los diferentes estratos socioeconómicos que constituían la población hidrocálida (p.39)

Se desarrollaron nuevos espacios de vivienda para los diferentes niveles socioeconómicos, al norte de la ciudad “Bosques”, “Pulgas Pandas”; al oriente “Santa Anita”, al norte poniente “Camino a San Ignacio”, los que no contaban con recursos vivían en zonas como la salida a San Luis Potosí, “fraccionamientos de interés social que por su densidad

poblacional se convertían en “bombas de tiempo para la anomia social y la delincuencia” (Herrera Nuño, et al, 2009, pág. 23) La composición social se modificó por la iniciativa privada, precisando la composición entre ricos y pobres. Barba (1998) señala que las tres instancias sociales: “iniciativa privada, gobierno e iglesia católica disponen de los medios morales, físicos y legales que controlan y reproducen las condiciones de dominio social, político y económico” (p.130).

El grado promedio de escolaridad se encontraba en la instrucción primaria. En el Anuario Estadístico de Aguascalientes de 1980 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 214, 830 habitantes cursaban algún grado de estudios, el 57.98% cursaba algún grado de educación primaria, 15.79% educación secundaria, 9.04% asistía a preescolar, 6.37% cursaba algún año en el bachillerato, 5.51% capacitación, 3.48% la licenciatura, 1.11% alguna carrera técnica y el 0.67 % cursaba la normal.

En este año destaca la participación de la mujer en el ámbito laboral por su dedicación en la rama textilera, “eran buscadas por distintas personas del barrio, entregaban diversos pedidos, mantenían relaciones laborales con un amplio grupo de personas. Esta actividad otorgaba que tuvieran un ingreso propio para el hogar o para sus propios gastos” (Sinú Romo, 2009, p. 279).

Para 1990, la principal actividad económica era el sector industrial, aportaba el 53%, el comercio 41% y la agricultura el 5.9%. El estancamiento de la agricultura se debió por la sobreexplotación de la tierra y el agua, ocasionando la erosión de los suelos (esto propició la pérdida de nutrientes, disminución de la materia orgánica y reducción de la capa arable), escasez de líquido y el deterioro en los precios de los productos del campo, el encarecimiento del equipo e insumos para el sector agropecuario y la transformación de tierra cultivable en urbana e industrial (Gómez Serrano, 2010)

También la ganadería presentaba problemas debido a la disminución de hatos por las sequías, junto con la sobreexplotación de pastos y agostaderos, costos crecientes de insumos y encarecimiento del crédito. El sector industrial se expandía por el modelo de desarrollo basado en la manufactura, en el capital extranjero y en la eliminación de barreras proteccionistas. Un elemento clave fue el modelo de descentralización por el desarrollo de zonas industriales.

El desarrollo de la industria favorecía la contratación de mano de obra barata, lo que ocasionó cada vez más la marginación de la población; poco más del 60% de los habitantes percibía menos de dos salarios mínimos y sólo una quinta parte recibía más de tres. Los habitantes residían en el centro de la entidad, se incrementó el número de fraccionamientos por la conversión de campos agrícolas en viviendas (Gómez Serrano, 2010) En el plano educativo, se instauró el Instituto de Educación de Aguascalientes por la reforma de descentralización de la educación. Esta medida fue recibida con desconfianza por el magisterio, originando movilizaciones por mejores condiciones de trabajo.

En el año 2000, siguió dominando la actividad industrial y comercial, las actividades agrícolas iban en detrimento, sólo los municipios de Jesús María y San Francisco de los Romos se ocupaban de la agricultura. Gómez Serrano (2010) refiere que estos años estuvieron determinados por los beneficios de la economía de mercado y por el adelgazamiento del Estado, “Aguascalientes conservaba su prestigio como estado modelo de desarrollo industrial y receptor de capital extranjero” (p.301)

La población total ascendía a 944.3 miles de habitantes, 755 mil residían en la zona metropolitana y la periferia, por lo que, los habitantes se dedicaban a actividades comerciales y de servicios dejando a un lado las actividades agrícolas. La congregación de la población en el centro originó pobreza urbana de tipo patrimonial. Herrera Nuño (2009) señala que hubo migración de familias de Aguascalientes hacia nuevos asentamientos en los municipios de Jesús María y San Francisco de los Romo, “se trataba de familias

exiliadas de la capital, que no tenían ninguna relación de identidad con las cabeceras municipales y que iban perdiendo contacto cívico-cultural con el centro” (p. 29) La religión continuó dirigiendo la vida pública de Aguascalientes. Según el Censo de Población y Vivienda 2000, el 95.64% de los hidrocálidos eran católicos, la media nacional se encontraba en el 88%.

Las autoridades de la ciudad han omitido problemas estructurales como el desarrollo regional, la sobreexplotación de mantos acuíferos, la debilitación de la agricultura y los problemas ligados a la seguridad; los medios de comunicación refieren la atención en los problemas de seguridad como el narco menudeo, las extorsiones y ejecuciones suscitadas en la ciudad (Papadimitriou, 2009).

1.3. El contexto y los estudiantes de secundaria

Según el Censo de Población y Vivienda 2010, la población de Aguascalientes es mayoritariamente joven; 176,175 son habitantes de 8 a 11 años, 72,952 de 12 a 14 y 74,156 de 15 a 17 años. El promedio de escolaridad de la población es el nivel básico, 68,368 cursan educación secundaria y sólo 44,733 estudian el nivel medio superior.

Como se aludió en el capítulo del *Contexto de Aguascalientes*, en el apartado de la entrada de Nissan, las principales actividades económicas se destacaban en la actividad industrial por las manufacturas y en el comercio por los servicios. Según datos del INEGI, en el trimestre de abril a junio de 2011, la fuente de ingreso de la población de 14 años y más es el sector terciario por actividades comerciales, seguido de las ocupaciones en el sector secundario por la industria manufacturera como la armadora de automóviles Nissan. Los jóvenes se emplean principalmente en el sector terciario atendiendo restaurantes, oficinas y pequeños comercios (Herrera Nuño, et al, 2009).

La construcción de infraestructura en la ciudad, desde tiempos del ferrocarril hasta la entrada de Nissan, puede dar cuenta del ambiente en el que se desenvuelven los

adolescentes, tal como el uso del Deportivo Tres Centurias para practicar fútbol, basquetbol, beisbol y su residencia en colonias de inmigrantes de la época del ferrocarril como la Del Trabajo, San Luis Potosí y Ojocaliente. También es importante resaltar el orden de la ciudad manifestados en el transporte público, la viabilidad y los servicios públicos. El transporte público de Aguascalientes se caracteriza por condicionar a los usuarios en el respeto de normas. Los consumidores acatan la entrada por la parte delantera y la salida por la parte trasera a través de los sensores que verifican el ascenso y descenso de usuarios. También el arribo de la gente se realiza en paradas determinadas, los camiones no se detienen en lugares no autorizados.

La vialidad se distingue por la coordinación de los automovilistas. En las diferentes carreteras, se establece el orden de paso, algunos pasan primero y después otros; cada conductor respeta su turno, no quebrantan el orden como en el Distrito Federal. También se destacan las señales de “dar paso al peatón” en los supermercados y plazas, los automovilistas respetan este tipo de letreros. Esto mismo sucede en los sentidos de las calles, los conductores obedecen los sentidos de entrada y salida, aunque cuando están solitarias, aumentan la velocidad. Los servicios públicos condicionan a los hidrocálidos en la responsabilidad de dejar los desechos en los contenedores de basura que se encuentran en cada esquina. También se destaca la falta de restricciones en las entradas de los hogares así como en las escuelas al no necesitar una identificación para ingresar.

Además del orden en el que cohabitan, los jóvenes se enfrentan a diferentes cambios culturales. Como se mencionó en el apartado anterior, por el desarrollo económico de Aguascalientes, los habitantes de otros países como Japón y Estados Unidos, así como de otras entidades como el Distrito Federal, Zacatecas, Guanajuato, Jalisco, entre otras, ajustaron las formas de pensar de los hidrocálidos. Herrera Nuño (2001) señala una transición en las manifestaciones culturales, anteriormente el foco era la identidad en los ferrocarriles, los bordados, deshilados, la Fiesta de la Asunción, la religiosidad, los viñedos

y su industria; ahora se destaca con mayor importancia la Fiesta de San Marcos como un evento de orden profano y económico.

La Feria de San Marcos es una de las festividades más importante para los hidrocálidos. El origen de esta fiesta es el comercio y consumo, aunque posteriormente se integraron otro tipo de actividades como las peleas de gallos, juegos mecánicos, corridas de toros, exposiciones agrícolas y ganaderas, bailes, conciertos, concurso de la reina del estado y la participación de países internacionales y nacionales para exponer su cultura, gastronomía y literatura. Es la única feria donde se permite la apertura del Casino. Los principales asistentes son los habitantes y residentes en Aguascalientes, los del Distrito Federal y entidades vecinas como Jalisco, Zacatecas, Guanajuato y San Luis Potosí. Asisten principalmente personas de 28 años, con predominio del sexo masculino con nivel de estudios universitario (Herrera Nuño, 1989).

Herrera Nuño (1989) en su estudio de *Aguascalientes* refiere que la Feria es esperada por la laxitud de las normas. La rigidez moral se relaja, “los jóvenes esperan una conquista o tener la primera borrachera; el adulto deja a la señora jugando en la ruleta para salir con “el detalle” o tomar con los “cuates” (p.104) En las zonas más reventadas se presentan cuadros de alcoholismo y violencia. En pláticas informales, algunos estudiantes expresaron que la feria es aburrida y desagradable por las peleas y faltas de respeto, para otros es agradable por el cotorreo entre sus amigos, por su diversión en los juegos mecánicos y los eventos artísticos de sus grupos favoritos.

Otra fiesta importante es la conmemoración a la Virgen de la Asunción, evento que expresa la devoción por la religión. La mayoría de la población hidrocálida profesa la religión católica. Según cifras del INEGI, en 2010 el 67% de los aguascalentenses profesan el catolicismo, el 7.27% sin religión, el 6.10% protestante, 5.50% pentecostal, cristiana, evangélica; el 4.07% cristiana y evangélica, 2.22% no especifica, 1.29% pentecostal y el 1.13% se declara testigo de Jehová. De acuerdo con una encuesta realizada por Mitofsky

en 2001, el 71.9% señaló que la religión es muy importante en su vida y el 21.5% la concibe como algo importante. Esto se expresa con la abstinencia de carne en los días de pascua, de hecho en diversos negocios de comida y centros comerciales, la venta de carne es inexistente. Esto mismo es particular en los estudiantes de educación secundaria, pues en la cooperativa de la escuela y en varias pláticas manifestaron su privación de la carne por una tradición impuesta por sus padres.

La conmemoración a la Virgen de la Asunción se divide en dos: el quincenario y en la romería. El quincenario es una peregrinación de asociaciones religiosas y agrupaciones como empresas, bancos, transportistas, entre otros. La peregrinación inicia en el origen de cada grupo y culmina en la catedral. Según Patiño (2005), uno de los grupos más numerosos e importante es el de los obreros de las fábricas, “inspeccionado por los supervisores, ya que, anteriormente se marchaba con el jefe de la empresa, pero a raíz de la llegada de compañías transnacionales, se modificó la práctica. Esta fiesta fomenta las buenas relaciones laborales, simbolizando el trabajo y la religión” (p. 48).

La romería¹ cumple la función de rendir culto a la patrona de la diócesis. Esta fiesta se conmemora con carros alegóricos por parte de las empresas y de diversos grupos religiosos de jóvenes como Juventud, la Parroquia de Osorio, por mencionar algunos. Los contingentes se conforman por adolescentes-jóvenes, pues son los que organizan los eventos. Los asistentes de la romería son personas adultas, niños y jóvenes de 15 años en adelante; sin embargo, para los estudiantes de la escuela secundaria N. 22 no es primordial esta festividad.

Los adolescentes enfrentan problemas como el embarazo precoz y el suicidio. A nivel nacional, el embarazo precoz manifestado por adolescentes es más frecuente a la edad de 10 a 14 años. El periódico *Aguasdigital* señala que en el año 2010, la edad mínima de embarazo de las jóvenes aguascalentenses era de 14 años y en el año 2012, la edad

¹ En esta fiesta se fomentan las relaciones monogámicas de noviazgo, maritales, el respeto a los adultos mayores, el trabajo y la religiosidad a través de los diversos contingentes.

mínima es de 13 años. Aunque esta problemática no es presentada en las estudiantes de la escuela secundaria técnica (E.S.T) No. 22. En una plática informal, una alumna señaló que en la escuela este problema es inexistente, pero conoce casos de jóvenes en edad secundaria embarazadas que abandonan la escuela para ser madres solteras o vivir en unión libre.

Otro problema que se está presentando en la entidad es el suicidio. Diversos diarios, programas radiofónicos, estudiantes y profesoras de secundaria reportan como causas del suicidio la ruptura de una relación, la reprobación de un examen y el sentimiento de soledad. Los estudiantes de educación secundaria no están a salvo de este problema, pues algunos han intentado quitarse la vida. Según cifras del INEGI, en 2011 el estado con más defunciones por suicidio es Yucatán (24%), Campeche (20.1%), Quintana Roo (17.2%) y Aguascalientes (16.1%).

También se destacan los altos índices de alcoholismo y drogadicción. Según la Encuesta Nacional de Adicciones (ENA) 2011, en la región Centro el 76.9% de la población de 18 a 65 años había consumido alguna vez alcohol, 73.4% en la Ciudad de México, 73.3% en la región Norcentral y el 71.6% en las región Occidental². El 4.5% de la población de 12 a 17 años de la región Nororiental había consumido consumo drogas en el último año, 2.6% en la Ciudad de México, 2.3% en la región Noroccidente y 1.6% en la región Occidental. Según el periódico *La Jornada Aguascalientes*³, señala que en el año 2012, la entidad ocupaba el primer lugar en el consumo de drogas por estudiantes de educación media superior y la edad de inicio en el consumo de alcohol es a los 13 años, en el nivel de estudios secundarios.

² Los resultados de la Encuesta Nacional de Adicciones está dividida en 8 regiones: Norcentral, Noroccidental, Nororiental, Occidental, Centro, Ciudad de México, Centro Sur y Sur.

³ <http://www.lja.mx/2012/09/aguascalientes-es-primer-lugar-nacional-en-bachilleres-que-consumen-drogas/>

2. El contexto escolar

En este capítulo se presenta el contexto escolar, la ubicación de la escuela y los problemas que enfrentan los adolescentes a su alrededor. Se describirá el ambiente escolar, las instalaciones escolares y el actuar de los agentes como el director, subdirectora, el vínculo íntimo de los estudiantes con la trabajadora social, prefectos y la socialización fragmentada de los docentes por la falta de acuerdos en la realización de actividades escolares, elementos que intervienen en la formación de ciudadanía en el espacio escolar.

La investigación se realizó en la E.S.T. No. 22 Nazario Ortiz Garza en el estado de Aguascalientes. Su ubicación es singular, se encuentra frente al templo de Nuestra Señora del Refugio; a su alrededor están varias instituciones educativas como una guardería, primaria, escuelas de educación media superior, el CRIT del Teletón, el Deportivo Tres Centurias, el Centro de Tecnología Educativa y varios negocios como un puesto de gorditas en el que se reúne personal de la secundaria, un puesto de fruta picada y aguas donde asisten alumnos y maestros en el receso, y una heladería como espacio de encuentro entre los estudiantes a la hora de salida.

El problema de drogadicción es usual en esta zona. En una plática informal con el director de la institución señaló que en los alrededores de la escuela se presenta el problema de drogadicción. Esto mismo fue relatado por un informante cualificado, al indicar que el consumo de drogas en la entidad es frecuente. Según el periódico *Aguasdigital*, el consumo de alcohol y drogas inicia a las 9 años y es excesivo en los jóvenes de la zona centro y oriente de la ciudad⁴. Sin embargo, los informantes mencionaron que los alumnos de secundaria no manifiestan este problema porque son tranquilos, practican deporte, actividades artísticas como baile, tocar un instrumento y su agrado por la lectura en temas relacionados con la muerte y los fantasmas, por mencionar algunos.

⁴ Detectan niños drogadictos y alcohólicos desde los 9 años, en <http://www.aguasdigital.com/metro/leer.php?idnota=31484>

También señalaron que la escuela se posiciona en cuarto lugar en disciplina y docencia respecto a otras secundarias técnicas como las No. 1, 5 y 26. De acuerdo con los puntajes obtenidos en la prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), en 2012, la escuela secundaria técnica No.1 tuvo un puntaje de 635 en el turno matutino y 600 en el vespertino; la escuela secundaria técnica No. 5, 598 en el horario matutino y 520 en el vespertino; la secundaria técnica No.26 consiguió 578 puntos en el turno matutino y 538 en el vespertino y la escuela secundaria técnica No. 22 obtuvo un puntaje de 530 en el turno matutino y 495 puntos en el turno vespertino.

La E.S.T No. 22 atiende a estudiantes de 11 a 15 años de edad. Brinda las carreras técnicas de electricidad, corte y confección, dibujo, secretariado y computación en los turnos matutino y vespertino. En ambos turnos se atienden aproximadamente a 750 estudiantes de todos los grados. La entrada de la escuela se distingue por la pancarta de la asociación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a diferencia de otras escuelas donde se privilegian las noticias de participaciones en eventos, la lista de alumnos destacados en el bimestre o propaganda de programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Este estudio se efectuó en el turno matutino. El ingreso a la jornada escolar es a las 7: 00 am. Varios alumnos llegan con sus padres, algunos en carro, transporte público o caminando. Son recibidos por los prefectos de cada grado o en algunas ocasiones por el director. Los alumnos que no llevan el uniforme adecuadamente, se quitan la sudadera o chamarra en la puerta para poder ingresar a la escuela, aunque en algunas ocasiones pasan inadvertidos.

2.1 El espacio físico escolar

Las instalaciones de la escuela se conforman por dos patios (Ver gráfico de la pág. 32). A un lado del primer patio está la oficina de dirección, la sala de maestros, la oficina de trabajo social, las aulas de los talleres, los salones de primer y segundo grado, intendencia y los baños. En este patio conviven principalmente los alumnos de primer grado y las autoridades educativas. La relación del director, subdirectora, administrativos y trabajadora social es cercana por la proximidad de sus oficinas, se observó la facilidad de comentar dudas y problemas.

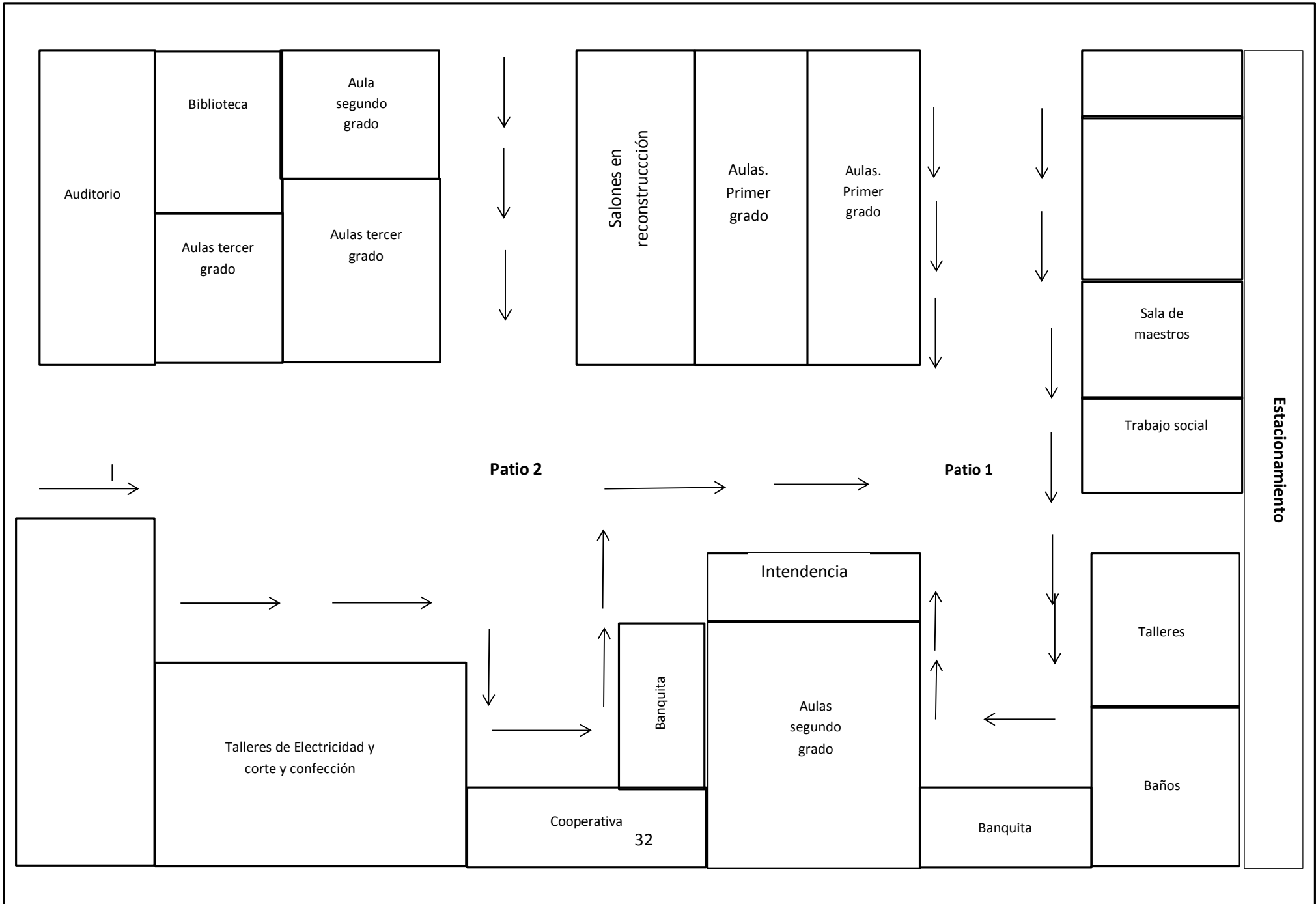
En varias ocasiones se observó a los alumnos de primer año interactuar con los de segundo grado y poco con los de tercero por las bromas y por tomar su almuerzo ilícitamente, sólo socializaban con ellos a la hora de salida y en ceremonias cívicas. El trato con las autoridades educativas es próximo, a la hora de receso algunos estudiantes platican con la trabajadora social o con los perfectos, otros se sientan frente a la oficina de prefectura por el puesto de frutas.

En el segundo patio están las aulas de tercer grado, los talleres de electricidad, corte y confección, la biblioteca, la cooperativa, las canchas y el auditorio. Estos espacios son utilizados por los profesores y alumnos de segundo y tercer año, son lugares poco frecuentados por las autoridades educativas, sólo asisten en los eventos deportivos, artísticos y escolares.

La socialización de los alumnos de segundo y tercero ocurre en la cooperativa, canchas y jardineras. En la cooperativa se reúnen los estudiantes para comprar su lunch como burritos, tortas, pizzas, americanas, “gussys” o nieve. Acostumbran salir a comprar entre horas o unos minutos antes del receso para alcanzar comida. Después de asistir a la cooperativa, los estudiantes se dirigen a las jardineras frente a su salón o a un lado de la cafetería, algunos caminan alrededor de la escuela o por las canchas, otros ingresan de

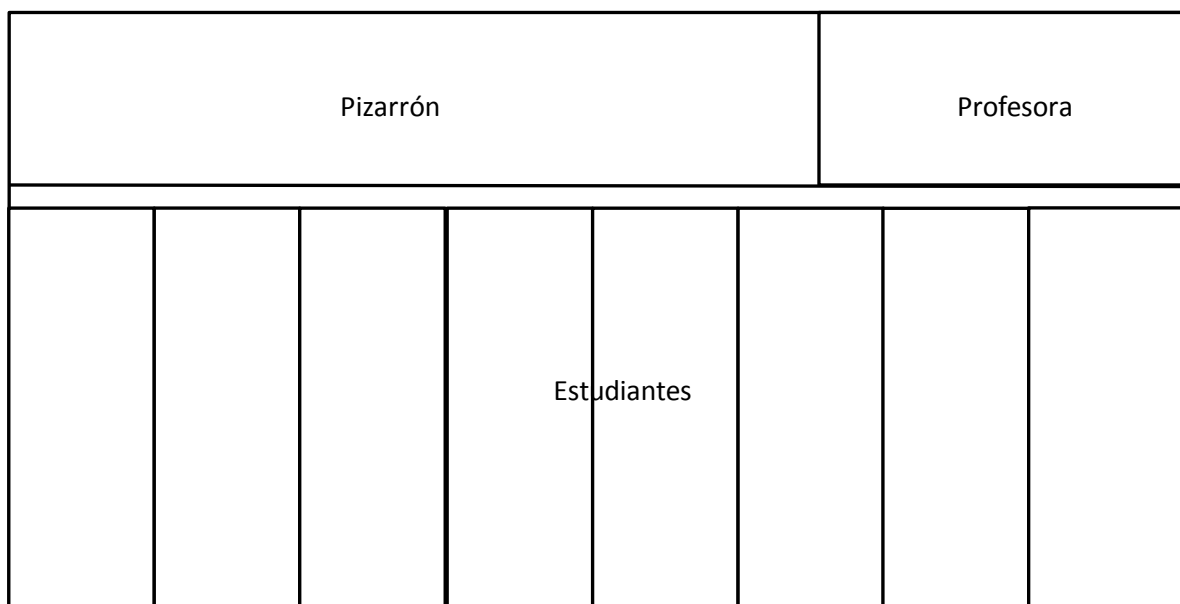
nueva cuenta a sus salones. En las canchas, los estudiantes platican, juegan, caminan o están con el novio o novia.

Alrededor de la fachada no se encuentran letreros de “no correr”, “no empujar”, “no gritar” que fomenten el “buen” comportamiento de los estudiantes; los prefectos promueven su buena conducta con llamadas de atención en el patio y pasillos, principalmente en el segundo patio. Las instalaciones fueron remodeladas, se modificó el auditorio, su escenario fue renovado con cortinas realizadas por las alumnas de corte y confección, se pintó el logo de la secundaria y las jardineras de color blanco con café. Estas remodelaciones fueron por los concursos estatales de escritura, oratoria y baile regional.



Los salones son grandes, las butacas son de color gris, alineadas en 8 hileras de forma vertical. Cada hilera tiene distinto número de butacas, hay algunas con 8 o 6. Enfrente de las hileras se encuentra un pasillo que divide el espacio de los alumnos y la profesora, arriba del pasillo se encuentra el escritorio y la silla de la maestra, a un lado el pizarrón blanco.

Gráfico I. Salón de clases



Fuente: Elaboración propia

Los docentes se sitúan en su escritorio, como una línea divisora entre su función y la de los estudiantes, pocas ocasiones se mueven dentro del aula por el espacio reducido entre las butacas de los alumnos, lo que fomenta una comunicación distante y unilateral, “es un diseño de aula que favorece las relaciones de poder y sumisión” (Heras Montoya, 1997, p. 56). Los estudiantes tienen poca movilidad por lo estrecho de las hileras. En varias ocasiones se observó que las primeras butacas eran ocupadas por los estudiantes con mayor aprovechamiento, las de en medio y últimas por los estudiantes más carismáticos. Cantón Mayo (2007) refiere que ocupar la primera fila “supone primacía sobre los demás y los del centro ocupan los espacios estimados como los mejores” (p.123)

En la sesión de clase, los estudiantes permanecen sentados escuchando, el aula se presenta como un espacio pasivo para la transmisión. Sólo transitan hacia el escritorio de la profesora para calificar tareas o actividades clase pendientes. Heras Montoya (1997) señala dos tipos de organización del aula: por territorios y por áreas de trabajo. La organización del aula *por territorios* se divide en dos: en hileras y en aulas para grupos pequeños. El aula por territorios de hileras se caracteriza por la zona preferente de la mesa del profesor, la enseñanza mediante la exposición verbal y el uso de la pizarra, no es adecuada para situaciones de aprendizaje activo como debates o actividades cooperativas. La organización de aulas para grupos pequeños favorece el trabajo en equipo de los alumnos, una enseñanza activa. Los estudiantes pueden realizar distintas actividades, ya que, la labor del profesor se caracteriza por ser asesor y estimulador del aprendizaje. La organización de las aulas en la E.S.T. No.22 responde a la organización del aula por territorios en hileras, la mesa del profesor está en un sitio preferente, la enseñanza se realiza mediante la exposición y dictado, pocas ocasiones se observó la ejecución de actividades cooperativas.

2.2 Los actores escolares

En la institución escolar convergen diferentes actores como el director, subdirectora, trabajadora social, los docentes, alumnos, por mencionar algunos.

En la E.S.T. No.22, el director permanecía en su oficina para atender dificultades o sugerencias de la subdirectora, padres de familia, personal administrativo, profesores y alumnos. Sostenía una relación cercana con la subdirectora por la comunicación de labores, problemas y soluciones de asuntos docentes y estudiantiles. La relación con los docentes era distante, varias ocasiones se percibió su desatención en asuntos como la organización de actividades y la entrega de trabajos en la coordinación académica.

Con los estudiantes mantenía un vínculo remoto, para la atención de quejas o ayuda, primero acudían con la subdirectora, si su problema se resolvía ya no solicitaban su

auxilio. Pocas ocasiones se presentaba en las aulas o en otros espacios de la escuela, su presencia era notoria los lunes al inicio de la jornada escolar y en las ceremonias cívicas donde reclamaba la atención de los alumnos en su buen comportamiento y en su entusiasmo a la hora de cantar el himno nacional, a los docentes en su vigilancia y a la banda de guerra en su ejecución, señalaba las actividades de la escuela, premios y reconocimientos de docentes y alumnos en concursos, era una actividad de regaños y de señalamientos de la autoridad educativa.

La subdirectora mantenía un contacto próximo con el director, estudiantes y docentes. La comunicación con el director consistía en la notificación de problemas y soluciones de los agentes escolares. La relación con los docentes se basaba en la organización de horas clase, problemas con los alumnos y atención de los padres de familia. El vínculo con los estudiantes radicaba en la comunicación de horarios, actividades, inasistencias, eventos y solución de problemas estudiantiles.

La trabajadora social expresaba una afinidad cercana con los alumnos, intervenía ante cualquier dificultad como malestares de salud, problemas en los grupos o de comportamiento. En entrevista refería “tengo más contacto con los alumnos que cada rato tienen reporte y con los padres y alumnos bien portados”. Su trato con los docentes era difícil por la falta de concordancia en las reglas. Así por ejemplo, mientras la trabajadora social quería imponer disciplina mediante el reporte por el uso inadecuado del uniforme, para los maestros esta medida era insignificante. Esto también fue comentado por la profesora B “el día de hoy en la mañana tuvimos una junta con el director, la trabajadora social comentó su desagrado por la falta de normas que no llevan a cabo los profesores”.

Los prefectos mantenían una relación cercana con los alumnos por la vigilancia de su comportamiento en aulas, recesos y eventos. En una plática informal con una prefecta señaló “me dedico a vigilar, vigilo la conducta, el uniforme, hago que los alumnos tengan

un poco de orden". Su trato era de cuidado en el acatamiento de órdenes y normas de la escuela. Había estudiantes que expresaban descontento y molestia. Sin embargo, también existía una relación de confianza, pues acudían a ellos ante cualquier duda escolar y personal. Apoyaban a los docentes ante cualquier dificultad con el grupo, acudían a su auxilio y los representaban cuando no asistían, se encargaban del grupo con las actividades proporcionadas por el profesor faltante.

La prefecta ingresa al salón, les avisa al grupo la inasistencia de la profesora, los alumnos piden salir a las canchas, "la profesora dejó trabajo y tienen que hacer sus proyectos", expresaba la prefecta.

La relación entre los profesores era distante y fragmentada en grupos. Esto se observaba en sus reuniones y pláticas. A la hora de receso, algunos profesores se juntaban en la cooperativa escolar, otros en la sala de maestros o en la oficina de trabajo social. Por una plática informal con la profesora B, expresaba la desunión de los docentes por la discrepancia de ideas, aunado a la falta de liderazgo del director en la organización de labores de la coordinación de actividades académicas y en la realización de eventos escolares.

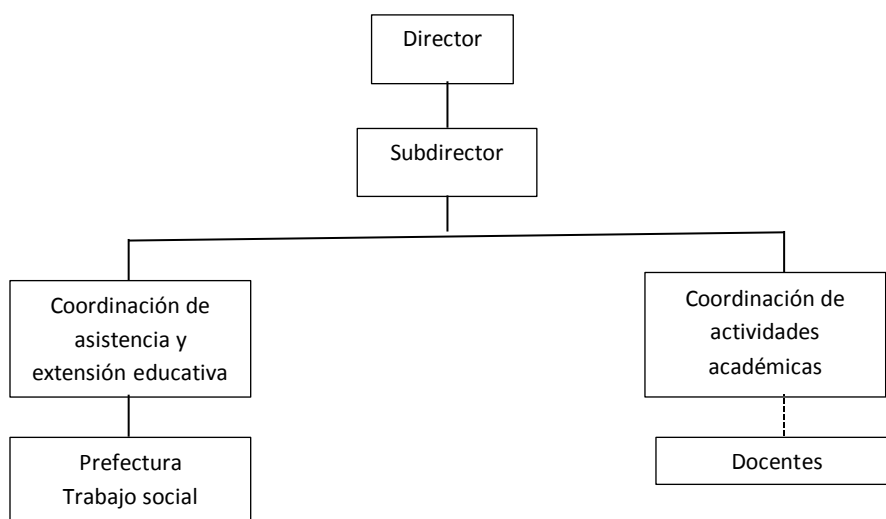
En la entrega de planeaciones, los profesores, las coordinadoras de academia y la subdirectora no acordaban formato y día de entrega. En la asignación de grupos para el siguiente ciclo escolar se peleaban, así como en los eventos por la falta de organización y poca concordancia con los demás en sus puntos de vista. Por ejemplo, en la organización de kermes del 14 de febrero, los profesores no acordaban la venta de alimentos y refrescos, además de no estar acorde con el comité de acción social. Esto mismo sucedió el día del estudiante, algunos profesores querían que se festejara dentro de la institución con una comida y un partido de fútbol, mientras que otros señalaban la renta de un local para realizar un baile estudiantil.

Por una plática informal, la profesora B comentó que el día del maestro los docentes tuvieron una fiesta, asistió la mayoría de los profesores después de mucho tiempo,

aunque después del evento, la distancia entre los docentes continuaba. Al contrario de lo que expresa Heras Montoya (1997) de la falta de comunicación entre maestros por la inexistencia de un espacio como la sala de maestros, en la E.S.T. No.22, los docentes contaban con el lugar, no obstante, preferían reunirse en diferentes espacios con sus amistades en sus ratos libres o entre clases.

De acuerdo a lo expuesto, la interacción de los actores escolares se analiza de la siguiente forma (Ver gráfico II)

Gráfico II. Interacción de los actores escolares



Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo.

En el gráfico II se puede observar la relación cercana de la dirección y subdirección. Su vínculo se basaba en la comunicación de sucesos, problemas y soluciones ocurridos en la jornada escolar. No obstante, su conexión con docentes y alumnos era limitada, ya que su atención sólo era cuando sus problemas no podían ser resueltos por la subdirectora. El acercamiento con los estudiantes únicamente era el día lunes, en la entrada a la escuela y en la ceremonia cívica.

En el *Manual de organización de la escuela de educación secundaria técnica* de la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala que entre las funciones del director están el

“dirigir y controlar las actividades docentes, verificar la organización y funcionamiento de las academias de maestros” (SEP, 1982, p.16) Sin embargo, el director no dirigía y controlaba las actividades docentes, había una falta de orientación en las labores de los profesores como las horas clase y la entrega de formatos en la coordinación de actividades académicas.

La subdirectora sostenía un trato cercano con el director, maestros, alumnos, prefectos y trabajadora social. Con el director consultaba los problemas y soluciones de lo acontecido en la escuela. Con los profesores, su relación se basaba en la organización de horas clase y de los problemas con los estudiantes. Esto último era tratado con los prefectos y la trabajadora social. La subdirectora era el sostén principal de la institución escolar.

La trabajadora social tenía dificultades con los profesores por el comportamiento que mostraban los estudiantes, pues para ella las reglas y normas debían ser realizadas al pie de la letra, para algunos docentes estas no eran importantes. Sin embargo, con los estudiantes tenía una relación cercana por su ayuda en problemas personales y escolares.

Los prefectos eran cercanos a los docentes por su ayuda en problemas de comportamiento y su apoyo en inasistencias. Eran próximos a los alumnos, a pesar de ser responsables de la vigilancia y las reglas que regían la institución escolar.

La relación entre profesores era distante por sus diferentes puntos de vista y por la fragmentación en grupos. Para los docentes, los estudiantes sólo eran jóvenes que había que instruir en conocimientos, pues no se implicaban en otras actividades con ellos como en los eventos escolares o en la participación de actividades extraescolares. La SEP (1982) entre las funciones de los profesores están “intervenir como guía y consejero en el proceso de formación de los alumnos, acompañar a su grupo en las actividades propuestas por la escuela fuera del plantel y colaborar en la realización de actividades que efectúe la escuela y promover la participación de los alumnos” (p.39) Como se puede

observar, los docentes no llevaban a cabo sus funciones con los estudiantes, pues su involucramiento era limitado y sólo se enfocaba en las actividades escolares.

La vida escolar en la E.S.T. No.22 transcurría por la falta de liderazgo del director en las actividades docentes, la labor fundamental de la subdirectora con los agentes escolares, la cercanía de los prefectos con los docentes por su ayuda en la inspección del comportamiento de los alumnos y los desacuerdos entre la trabajadora social y los maestros por las normas acordadas. Tanto la trabajadora social como los prefectos sostenían una relación cercana con los alumnos a pesar de su inconformidad en algunas normas. Y por último, la lejanía de profesores y alumnos por la falta de apoyo en actividades escolares y extraescolares.

3. El adolescente

El objetivo de este capítulo es presentar algunas características de la adolescencia. Se presenta esta etapa de desarrollo como una transición en la que el ambiente, la familia y los amigos influyen en el desarrollo de comportamientos cívicos de los estudiantes de educación secundaria.

El desarrollo de los individuos se da a través de diferentes transiciones como son la infancia, la adolescencia y la etapa adulta. En cada una de estas, el individuo transita por diversos cambios fisiológicos, psicológicos y sociales.

En la infancia, el desarrollo del individuo se da a partir de la madre. Esta etapa se caracteriza “por el cuidado, el reconocimiento de su nombre y de su presencia en sus primeras necesidades de supervivencia, la intensificación de una sensación de pertenencia y de distinción personal” (Erikson, 1972, p. 82).

En la adolescencia, el niño sufre cambios físicos, psicológicos y sociales. En este apartado se hará una mención especial a estos dos últimos. En el aspecto psicológico, el individuo transita hacia una búsqueda de identidad, por lo que el ambiente, la familia, el grupo de pares, por mencionar algunos, tienen una influencia decisiva en esta etapa de desarrollo.

El entorno se presenta cada vez más incierto por los diferentes cambios. En el capítulo I se presentó el contexto de Aguascalientes a fin de dar cuenta de las transformaciones en la organización económica y social de la población hidrocálida, por el ingreso de empresas nacionales y extranjeras que trajeron consigo pobladores del Distrito Federal y de otros países como Japón, lo que ajustó los comportamientos y valores de los adolescentes por la relación entre diversas ideas y comportamientos por la hibridación cultural.

Además del contexto, la familia, la escuela y el grupo de pares son importantes en el desarrollo del adolescente. La familia es el primer grupo de socialización. En este espacio, el adolescente se desarrolla emocionalmente a partir del apego y de las dinámicas

familiares. En las familias donde el niño ha sido educado con temores, con sentimientos de rechazo y falta de apoyo, su personalidad será introvertida, al contrario de los padres afectuosos donde el niño se desarrolla más comunicativo, social y amigable.

También en este espacio asimilará modelos de conducta a través de la identificación entre lo correcto e incorrecto. Erikson (1972) refería a estos patrones de crecimiento como lo judicial y lo dramático. Lo judicial alude al dictamen entre lo apropiado e inapropiado. Se caracteriza por la percepción del individuo en lo acertado y no acertado de la conducta a través de la inspección del padre y del niño en lo que puede y no puede hacer y, lo dramático alude a su preparación como ritualizador dominado por la usurpación e imitación de los roles adultos.

Estos dos patrones de crecimiento pueden diferir entre hombres y mujeres. En las mujeres se acentúa más la obediencia, se espera más afectuosidad, cariño, pertenencia y ayuda en las labores del hogar. Los padres les niegan libertad y les imponen mayor disciplina inculcando normas y reprimendas a su falta, al contrario de los hombres, donde se espera su autonomía. Sin embargo, el individuo inicia su búsqueda de identidad fuera de los lazos familiares para reconocerse a sí mismo. “En esta transición se produce un sentimiento de despersonalización y de extrañeza de sí mismo. Ha cambiado su modo de sentir y su referencia del mundo exterior” (Aguirre, 1996, p.175)

El individuo encuentra formas distintas de comportamiento a las de su familia. En esta transición, la familia es un espacio de confrontación ante la exigencia de obediencia en su comportamiento y de autosuficiencia. Esta búsqueda de identidad produce que el adolescente ajuste los comportamientos adquiridos en la familia.

En la escuela, el individuo se apropia de conocimientos, habilidades, intereses, actitudes y comportamientos. En este espacio, es importante destacar el ambiente y la relación de los agentes educativos, pues son con los que interactúa y su referente en su proceso

formativo. Como se aludió en el capítulo II, el contexto escolar de los adolescentes en la E.S.T. No.22 se caracteriza por la poca proximidad entre el director y los alumnos, la divergente relación entre los docentes y la cercanía de la trabajadora social, subdirectora y prefectos con los estudiantes. Es un ambiente que carece de comunicación y falta de acuerdos entre los actores, propiciando la ausencia de implicación de los alumnos en la toma de decisiones.

Es importante destacar la relación del maestro con el alumno, pues el docente se convierte en un modelo significativo. El profesor es la figura más importante en la creación de condiciones que promueven el desarrollo moral (Selma y Lieberman, 1975 citado en Aguirre, 1996, p. 298)

También los compañeros de escuela son otro referente de hábitos, comportamientos y valores. El grupo de pares contribuye en el aspecto emocional y social. Los amigos se convierten en una fuente de apoyo, los adolescentes son más proclives a expresar sus temores, angustias y preocupaciones, “el grupo se convierte en el laboratorio en el que se experimenta la afectividad del adolescente... se libera de la propia soledad y se hace capaz de asumir la identidad adulta” (Aguirre, 1996, p.135)

Además de ser apoyo emocional, los amigos intervienen en sus habilidades sociales, al incidir en sus valores, actitudes y comportamientos. Son un espacio donde se fomenta el sentido de pertenencia creando su propia cultura y rituales diferentes a los valores y normas de los adultos, lo que induce un ajuste en su manera de pensar y comportarse. De acuerdo con Aguirre (1996) la función socializadora del grupo de iguales se puede resumir en los siguientes puntos:

- Ajusta la estructura emocional por dar mayor libertad de expresión favoreciendo la autonomía del pensamiento. Todo lo cual produce un efecto liberador de las

perspectivas anteriores al agudizar el juicio personal y desvalorizando en cierto sentido el ambiente familiar.

- Convierte las reglas y principios heterónomos en convicciones propias, interiorizando los conocimientos, normas y valores, rol sexual, por medio de una adaptación a su propio grupo. Éste proporciona al sujeto una nueva fuente de aprobación y aceptación no adulta. La aprobación y/o rechazo influirá en su autoestima (p.226).

3.1 El punto de vista de profesores y alumnos

Los docentes referían a la adolescencia como una etapa difícil de orientar y de irresponsabilidad en las labores escolares. La profesora A refería a la adolescencia como una etapa difícil de asesorar. En una entrevista señaló “cuando ingresé como docente me decían que los adolescentes eran muy difíciles de orientar” (EPA)⁵ En cambio, la profesora B caracterizaba a la adolescencia con la falta de trabajo de los estudiantes. Ante la ausencia de tareas, la maestra refería “ustedes saben, yo tengo un bebé, estudio y además doy clases, claro que si se puede, yo lo hago, ustedes no trabajan, no tienen hijos, ¿entonces?”

En entrevistas, los alumnos determinaban esta etapa como una apertura de sus relaciones, aludían ser más abiertos con su entorno para relacionarse con personas ajenas a la familia. En este sentido, un alumno especificaba: “como parte de nuestro crecimiento, es una etapa en la que como adolescentes nos abrimos más a las personas y así tenemos facilidad de relacionarnos y hacer amigos de manera más personal”.

El relacionarse con más personas implicaba ajustes en sus ideas, esto era reflexionado por Azucena al expresar: “tengo el pensamiento de que en esta etapa, tu puedes llegar a ver

⁵ EPA. Entrevista Profesora A

las personas que son realmente tus amigos o no; no creo que en esta etapa haya realmente amigos, pues por la misma adolescencia en la que estamos ahorita, estamos cambiando nuestra forma de pensar y por eso a veces surgen conflictos o problemas entre nosotros”.

4. Herramientas teóricas y metodológicas

En el presente capítulo se expone el concepto de democracia en la participación de los individuos. Se presentan los pensadores más representativos de la democracia moderna como Bobbio y Touraine para referir sus visiones en la toma de decisiones. Posteriormente, se alude la relación entre democracia y educación, y se destaca la participación como elemento de ciudadanía. En la segunda parte se indica la estrategia metodológica en el estudio de caso y se especifica el manejo de herramientas de obtención de información como la observación y las entrevistas semiestructuradas.

4.1. Herramientas teóricas

4. 1.1 La democracia

El término democracia proviene del griego “demos” pueblo, “kratos” poder, el poder del pueblo. El pueblo se constituía por los ciudadanos que se dedicaban al servicio militar, participaban en la asamblea, respetaban las leyes. La lealtad incondicional y la entrega al servicio militar evidenciaban ser un buen ciudadano.

Para Platón, el pueblo residía en tres actores: los gobernantes, los soldados y los productores, cada actor participaba de diferente manera en la toma de decisiones. Los gobernantes y los soldados eran ciudadanos activos por su implicación en la vida pública, los productores eran ciudadanos pasivos por su falta de intervención en la toma de decisiones (Heater, 2007). La participación era considerada una virtud cívica pues se relacionaba con la ley, justicia, libertad e igualdad. La toma de decisiones se realizaba de forma directa por las comunidades pequeñas, aunque posteriormente se dificultó por el crecimiento de las ciudades.

En el renacimiento, el ciudadano colocaba su fe en las deidades, anulando su implicación en los asuntos colectivos. Para suprimir estas ideas fue necesaria la instauración de las leyes y el mandato en un soberano. Hobbes, Locke y Montesquieu aludían delegar la voluntad de los ciudadanos en un soberano y en las leyes con el propósito de garantizar la

paz, el orden y la protección. Hobbes (1979) en su obra *Leviatán* refiere dos momentos en el origen de la sociedad: el estado de naturaleza y el pacto. En el estado de naturaleza, el individuo es libre, por lo que vive en una guerra constante por sus pasiones naturales, *el hombre es el lobo del hombre*, para acabar con el combate, el hombre confiere a un soberano el poder para garantizar la paz y la seguridad.

Estas mismas ideas eran expuestas por Locke (1985) al referir el pacto como un instrumento de defensa de la vida, la libertad y la propiedad. También Montesquieu (1984) aludía la necesidad de un soberano y de una constitución que garantizara los derechos, el orden y la protección. Proponía un gobierno mixto en tres poderes: el ejecutivo, legislativo y judicial, la participación de los ciudadanos se expresaba en la realización de las leyes y el cuidado del orden. Held (2001) refiere a estos postulados como el *modelo de democracia protectora* por aludir la protección y seguridad del ciudadano y al *modelo de democracia desarrollista* como aquel que propugna por la prosperidad del ciudadano.

Las ideas del modelo de democracia desarrollista eran postuladas por el politólogo y economista John Stuart Mill. Para Mill (1982), la democracia es la implicación del individuo en asuntos colectivos para expresar sus necesidades e intereses como ciudadanos. Para que el ciudadano expresara sus problemáticas era necesario que contara con información, fuera activo y participativo. Estas características se obtenían a través de la educación, pues los ciudadanos educados estaban informados y participaban activamente en la vida pública.

Con el advenimiento del capitalismo, las relaciones políticas, sociales y económicas perdieron armonía por la estructura de la sociedad basada en clases sociales. Emergieron las instituciones partidistas por los diversos intereses de los ciudadanos y por la ampliación del sufragio, el ciudadano podía elegir entre diversas opciones. Shumpeter (1988) refiere que la democracia consiste en la votación de los ciudadanos a través de los

partidos políticos. La intervención de los ciudadanos se considera primordial para la manifestación de derechos en las elecciones y autorización de un gobernante. Sin embargo, refiere que la participación era limitada por la votación entre opciones partidistas, además de la falta de confianza del electorado por dejarse llevar por sus impulsos emocionales, su apatía e inercia a la hora de elegir.

Estos problemas eran señalados por Truman (1951), al referir la diversidad de intereses y la falta de consenso, lo que causaba desconfianza y desinterés en el electorado. Por estas problemáticas, Dahl (1956) señala a la democracia como un gobierno de minorías. Refiere la importancia de la competencia partidista para llegar al consenso y asegurar la democracia, aunque un impedimento entre los grupos son los recursos económicos; los grupos que cuentan con más capital tienen más oportunidades de participar, lo que origina una sociedad privilegiada a grandes intereses económicos.

Esto también es aludido por el sociólogo Marcuse (1987), al señalar la importancia de las condiciones económicas en las cuestiones políticas, pues hay una despolitización por los intereses de las empresas en la vida política y social fundamentado en la productividad y eficacia. Refiere a una crisis de legitimidad por la limitación del Estado en la acumulación de capital privado, su función se minimiza, la vida política y económica se establece como una cuestión de libertad e iniciativa individual.

Para descartar estas problemáticas, Nozick (1974) y Hayek (1982) aluden que el Estado se debe apoyar en las leyes y en la participación para el logro de libertad, pues se normatiza el comportamiento del individuo. Pateman (1970) y Macpherson (1987) refieren una democracia participativa en la que la libertad y el desarrollo individual pueden alcanzarse con la participación, si los individuos conocen las oportunidades para participar en la toma de decisiones y en los asuntos que afectan su vida diaria se proclamará una ciudadanía activa.

En síntesis, el referente de democracia es cambiante, no existe una definición única. De acuerdo con Cerroni (1972) existen abundantes estudios sobre democracia y no una conceptualización clara. Torres (2007) señala que la noción contemporánea de democracia se fundamenta en dos aspectos: la democracia procedimental y la democracia sustantiva.

4.1.2 *Discusión entre Bobbio y Touraine*

El representante más importante de la democracia procedimental es el politólogo italiano Norberto Bobbio, quien define a la democracia en su sentido jurisdiccional-institucional. La democracia radica en el principio de igualdad, pues mediante esta el poder político está distribuido entre la mayor parte de los ciudadanos. Bobbio (1989) identifica la igualdad en dos principios: la igualdad frente a la ley y la igualdad de derechos. La igualdad frente a la ley se representa en las normas, los ciudadanos deben ser sometidos a las mismas reglas, la igualdad de derechos concierne al disfrute de los derechos constitucionalmente garantizados. Con el principio de igualdad, Bobbio (2001) explica a la democracia como “Un conjunto de reglas (primarias o fundamentales) que establece *quién* está autorizado para tomar las decisiones colectivas y bajo qué *procedimientos*” (p.24) Estas reglas definen el *quién*, la modalidad de decisión mediante el principio de mayoría y el planteamiento de alternativas.

La primera regla alude a los individuos que gozan de derechos políticos, los ciudadanos. Los ciudadanos son la autoridad política, legal y legítima de todo poder, no existe ninguna autoridad encima de y es donde se manifiesta la voluntad popular. La segunda regla refiere a la modalidad de decisión por el principio de *mayoría*. La tercera regla es el goce de los derechos de libertad, opinión, reunión y asociación de los ciudadanos para que puedan plantearse alternativas y puedan seleccionar entre éstas.

Entonces, en la democracia procedimental, la participación se realiza mediante reglas y procedimientos para la toma de decisiones, promueve una participación en la regulación

normativa. La participación es para los ciudadanos que gozan de derechos políticos, para la toma de decisiones colectivas y obligatorias es imprescindible el principio de mayoría y el goce de derechos de libertad, opinión, reunión y asociación de los ciudadanos para que puedan plantearse alternativas y puedan seleccionar entre éstas. El politólogo italiano señala que estos derechos son fundamentales pues es el “supuesto necesario para el correcto funcionamiento de los mecanismos procesales que caracterizan a un régimen democrático” (Bobbio, 2001, p.26).

A diferencia de la democracia procedimental referida en el principio de igualdad, para el sociólogo Alain Touraine, la democracia se explica en el principio de libertad. En su obra *¿Podemos vivir juntos?* refiere a la libertad como “la voluntad activa de liberación y confianza en la capacidad colectiva de acción” (Touraine, 1997, p.253). Esta libertad se vincula con el sentido de responsabilidad por la importancia de la rendición de cuentas.

Con el principio de libertad, Touraine refiere a la democracia sustantiva como la participación hacia la elección libre de los sujetos que gozan de derechos políticos en un espacio político, un conjunto de mediaciones entre el Estado y la multiplicidad de los actores sociales. Para practicar la democracia es necesario contar con el pluralismo en la representatividad, la ciudadanía como forma de pertenencia a una sociedad política y el respeto a los derechos. Por pluralismo alude a los diferentes puntos de vista por la heterogeneidad de las sociedades, la ciudadanía como pertenencia y el respeto a los derechos para no sobrepasar el poder. La democracia es el reconocimiento de la pluralidad, pertenencia, intereses y valores en la acción colectiva.

Las tres dimensiones de la democracia radican en la representatividad de los gobernantes en el pluralismo, la ciudadanía como la pertenencia de los sujetos a una sociedad política y la limitación del poder por medio de los derechos fundamentales (Touraine, 2001). La representatividad de los gobernantes en el pluralismo alude a la necesidad de diferentes ideas por la inexistencia de una sociedad homogénea y unánime, “una sociedad política

que no reconoce la pluralidad de las relaciones y actores sociales no puede ser democrática” (Touraine, 2001, p.43).

La ciudadanía como pertenencia de los sujetos a una sociedad política alude a la adscripción del sujeto en su comunidad política. El individuo tiene que reivindicar su interés en la modificación de decisiones y en la intervención de asuntos de interés colectivo. Y la limitación del poder por medio de los derechos refiere a no sobrepasar los derechos fundamentales de los ciudadanos. La existencia del respeto y los límites del poder del Estado mediante las leyes es indispensable.

Ambas concepciones distinguen diferentes elementos de la democracia. Bobbio señala a la democracia como una forma de gobierno en la toma de decisiones por la mayoría, mientras que Touraine identifica a la democracia como el reconocimiento de la pluralidad, pertenencia, intereses y valores en la acción colectiva.

4.1.3. Democracia y educación

La importancia de la democracia en la educación es fundamental, pues una de las finalidades es la formación de ciudadanos con valores democráticos. Este propósito provenía desde 1946 en México, cuando el secretario de educación Jaime Torres Bodet especificó en el artículo 3º constitucional, la orientación educativa en la democracia, determinando a esta última como una

Estructura jurídica, con el aprecio por la dignidad de la persona e integridad de la familia, con los ideales de fraternidad e igualdad de derechos en todos los hombres; como régimen político, con la comprensión de nuestros problemas sin hostilidad ni tampoco exclusivismos; como sistema de vida, con un genuino interés por la sociedad, el mejoramiento económico social y cultural de la nación y el diligente aprovechamiento de los recursos humanos y materiales y como defensa de nuestra independencia política (Meneses, 2002, p. 562)

Torres Bodet alude a una democracia como una forma jurídica para internalizar los valores de fraternidad e igualdad para la dignidad e integridad del individuo, como un régimen político para la comprensión de los problemas, como un sistema de vida para el mejoramiento de la sociedad. Esta orientación democrática persiste. En el artículo 3° constitucional, apartado II inciso *a* expresa que “la educación debe ser democrática; considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” (Constitución federal, artículo 3)

Esto mismo es referido en La Ley general de educación en su artículo 8° en su párrafo I:

El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo (Ley General de Educación, artículo 8)

La orientación de la democracia en la educación se fundamenta como una forma de vida, es decir, la democracia que postula Touraine (2001) en el reconocimiento de la pluralidad en los intereses y valores en un espacio político para la construcción de la vida colectiva. La educación estaría enfocada al fomento de valores democráticos como la solidaridad, justicia, tolerancia, participación. La necesidad de una educación en la democracia o en valores democráticos se hacía cada vez más necesaria. Esta preocupación se hizo más urgente cuando la sociedad transitaba de un régimen autoritario a uno democrático, a pesar de que todavía se vivía en el autoritarismo.

El enfoque de una escuela en valores democráticos se debía a los procesos de renovación escolar y curricular promovidos en México, específicamente en lo que concierne a la educación

ciudadana son, en parte, expresiones de la transición a la democracia y se dieron dentro del viejo régimen autoritario apoyado en el presidencialismo autoritario (Barba, 2007, p.57)

Pero ¿se forman ciudadanos participativos en la escuela? y principalmente ¿cómo se ejercen los valores democráticos en la escuela?

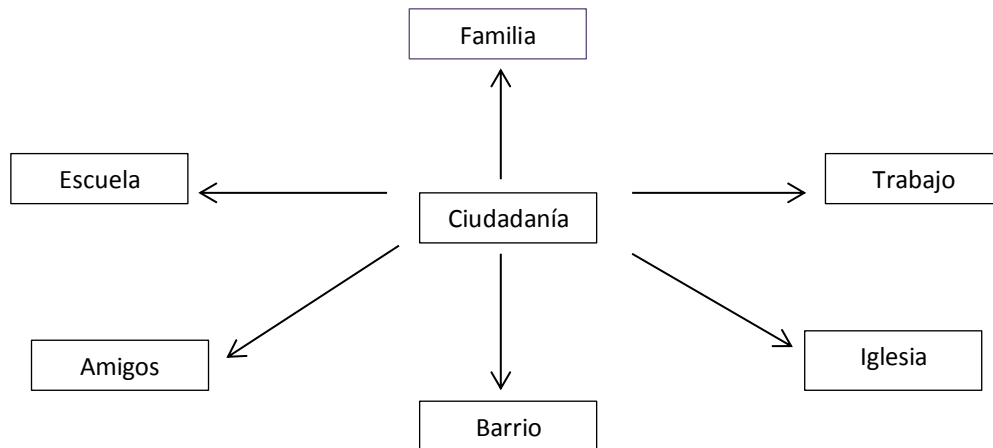
4.1.4 La participación como elemento de la ciudadanía en la democracia

Un elemento de la ciudadanía es la implicación de los individuos. Como se aludió en el apartado de *Democracia y educación*, uno de los valores democráticos que se debe de fomentar en la institución escolar es la participación.

La participación se puede ver desde diferentes enfoques: psicológico, sociológico, pedagógico y político. El psicológico alude a las motivaciones y comportamientos de los individuos en adherirse a un determinado grupo o causa, el sociológico da cuenta de la pertenencia a un grupo o asociación, la atención de los individuos en las actividades de un grupo, su intervención en la organización y transformación de las relaciones sociales (Lima, 1988). La perspectiva política se refiere a la participación entendida como la implicación de los sujetos en asuntos de interés público.

Para efectos de este trabajo, referiré a la participación como la implicación de los individuos, en el “tomar parte”, este tomar parte alude a manifestar acuerdos, desacuerdos, apoyo o elecciones de decisiones. La participación del individuo se da en diferentes espacios: la familia, la escuela, la iglesia, el trabajo. (Ver gráfico III)

Gráfico III. Configuración de ciudadanía



Fuente: Elaboración propia

La familia es la primera instancia de socialización donde aprende a colaborar con otros en actividades comunes tales las labores domésticas o ayudando a un familiar en una tarea.

En la escuela, la participación es un elemento estipulado en el currículum escolar, sin embargo, habría que preguntarse si ¿los estudiantes aprenden a ejercerlo mediante la experiencia que les brinda la institución escolar? Esto es importante porque son los primeros ejercicios de participación que adquiere el individuo. Durkheim (2001) menciona que la institución escolar es fundamental para formar al individuo en actividades colectivas,

La escuela es un medio necesario para inducir al niño a una vida colectiva distinta a la familiar... es un momento único, decisivo, irremplazable, en el que podemos apoderarnos del niño, mientras las lagunas de nuestra organización social aún no han podido alterar profundamente su naturaleza y despertar en él los sentimientos que lo hacen parcialmente refractario a la vida en común (p.260).

Esto mismo lo indica Guevara Niebla (1998) al señalar que los ejercicios de participación en instituciones como la familia, la escuela y el trabajo influyen en la participación de su gobierno.

Este estudio analiza el fomento de la participación en la institución escolar. Como se aludió en el apartado de *Democracia*, existen dos posturas fundamentales: la democracia procedimental y la democracia sustancial. Estos referentes me permiten examinar el ejercicio de la participación en la escuela. Con la postura teórica de Bobbio puedo analizar las formas institucionales de participación como la toma de decisiones entre los actores como el director, los alumnos, padres de familia, la elección de jefes de grupo, sociedad de alumnos. Con la perspectiva de Touraine puedo analizar a los ciudadanos participativos más que a los procedimientos, ya que los estudiantes gozan de derechos, pertenecen a una sociedad política como es la escuela y existe el respeto a sus derechos para no sobrepasar el poder de las autoridades educativas.

En investigaciones realizadas, se destaca la identificación de valores en las expresiones discursivas de los docentes (Cerón, *et al* 2009; McKeon, 2009), de los alumnos por medio de una perspectiva sociolingüística interpretativa (Chaussée, 2007), ejercicios de participación en la cooperativa escolar (Zabaleta, 2005), en el aula (Feria, 2004), comportamientos relacionados con la violencia escolar (Ortega, *et al*, 2003) o con normas de convivencia (Monsalvo, 2006). Estos referentes me dejan mirar los comportamientos a través de categorías establecidas, dejando a un lado la descripción de actitudes. Por este motivo, se destacará la perspectiva de McLaren (1995) en su estudio *La escuela como un performance ritual* para describir los comportamientos, actitudes y gestos de los estudiantes en diferentes espacios a partir de cuatro estados de interacción y los tipos de ejecución docente para mirar las prácticas de los estudiantes.

Se analizarán los comportamientos de estudiantes y docentes en su implicación dentro y fuera de la escuela, además de aludir a la pasividad como una forma de resistencia. Respecto al comportamiento estudiantil me referiré a su *tipología de los estados de interacción* como el estado del estudiante, del hogar, de la esquina y de santidad para narrar su actuar en la escuela, familia y amigos.

El *estado de la esquina* alude a los comportamientos de los estudiantes evocados en las calles, sin un esquema predecible en su actuar, los estudiantes se adueñan de su tiempo, actúan los papeles y el estatus que reflejan la dinámica de las relaciones e identidades de sus compañeros, las que han forjado en la calle o en el patio. El *estado del estudiante* son los comportamientos más formales y rígidos de los alumnos, pues se someten al control y medios de coacción de los profesores, lleva a la adopción de gestos y comportamientos esperados por ser alumno mediante premios y castigos. Mientras que *el estado de santidad* evoca de manera ocasional un sentido de espiritualidad, hay un reconocimiento de entidades supraexistentes e incognoscibles, el carácter es de reverencia y subordinación. Y el *estado del hogar* refiere a las relaciones familiares de los estudiantes, los padres ejercen papeles de autoridad como los profesores (McLaren, 1995)

También emplearé los *tipos de ejecución* del profesor, principalmente el *maestro-actor* y el *maestro jefe absoluto*. El *maestro-actor* alude a los diferentes papeles que realiza el profesor en su ejecución, los estudiantes permanecen como observadores aislados de la acción, los gestos de los profesores son disimulados, ocultan diversas apariencias y personajes “oficiales”. Entre las características del maestro-actor están la supresión de la individualidad y la ignorancia del valor de la experiencia humana singular. Y el maestro como *jefe absoluto* transmite el conocimiento mecánicamente a través del texto (McLaren, 1995) Para mirar con más detalle la labor del *maestro como jefe absoluto*, utilizaré a Freire con el estilo docente bancario. Este estilo tiene como características la transferencia del conocimiento mediante la narración por parte del maestro y la escucha y pasividad del estudiante (Freire, 2005)

Además de utilizar estas dos perspectivas utilizaré a Bowles y Gintis (1981) en su teoría de la correspondencia para señalar las recompensas y castigos a los alumnos por los modos conductuales requeridos por los docentes. Estos autores realizan un análisis de relación entre las conductas adquiridas en la escuela, familia y trabajo. Si un alumno es

dependiente, sumiso y poco creativo en la familia, es probable que en la escuela lleve a cabo la misma conducta.

Por último emplearé la perspectiva de Erving Goffman (1993) que en su estudio *La presentación de la persona en la vida cotidiana* refiere la rutina y los modos de actuación de las docentes. La rutina es una pauta de acción que se desarrolla frecuentemente en la ejecución de la profesora en el saludo de los estudiantes a su ingreso y en el alzamiento de basura. También emplearé su concepto del *mantenimiento del control expresivo* para exponer la actuación contraria del docente en presencia de autoridades educativas y el *performance* para dar cuenta de la influencia de la profesora en la actuación de los estudiantes.

4.2 Herramientas metodológicas

En esta investigación, se empleó el estudio de caso como estrategia metodológica. El estudio de caso es considerado un diseño y un método de investigación. Autores como Yin (1994), Wolcott (1992) señalan que el estudio de caso es un diseño de investigación. El diseño consiste en un plan o estrategia para la obtención de información (Sampieri, 2006; Tójar, 2006) El estudio de caso como método estudia la particularidad y complejidad de algo específico como puede ser un sujeto, institución, organización, por mencionar algunos. Su propósito es el estudio intensivo y profundo de los procesos que intervienen en el caso para dar cuenta de la particularidad en el marco de su complejidad.

Para efectos de este estudio, se eligió un caso, la E.S.T. No. 22 Nazario Ortiz Garza. Su elección fue por la accesibilidad de ingreso más que a una muestra representativa o a una elección de casos. La accesibilidad y el tiempo son importantes a la hora de seleccionar.

El primer criterio de elección es la máxima rentabilidad... si es posible debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores dispuestos a dar su opinión (Stake, 1998, p.17)

El propósito de estudiar la E.S.T. No.22 fue comprender el ambiente escolar, el actuar de dos profesoras de Formación Cívica y Ética y los estudiantes de tercer grado del turno matutino, con la finalidad de identificar los procesos interactivos en la formación de ciudadanos participativos.

Para obtener la información se utilizó la observación y la entrevista semiestructurada. El uso de estas herramientas se desarrolló en dos momentos, en el primer momento se realizó un ejercicio de observación para dar cuenta de su uso y la complejidad en mirar a los sujetos, en el segundo momento se destacó el manejo de la observación y la entrevista.

4.2.1 Primer momento: el acercamiento

Para efectuar la investigación se llevó a cabo un primer ejercicio de acercamiento a la escuela secundaria para conocer sus actores y el ambiente. Este ejercicio se desarrolló en la escuela secundaria técnica No. 43 Luis Enrique Erro en el Distrito Federal. En esta práctica se realizaron observaciones con la finalidad de contemplar lo que sucedía en las aulas de segundo y tercer año en la asignatura de Formación Cívica y Ética. Mi tutor recomendó mirar y anotar lo que encontraba, “las observaciones en la inmersión inicial a campo son generales y con poco enfoque o dispersas” (Sampieri, 2010, p. 374)

En este ejercicio, la observación se realizó desde los asientos de atrás, desde ese lugar tenía poco contacto con los estudiantes, aparentemente ellos se sentían intimidados, sólo realizaban las labores que les pedía el profesor, pocas veces el docente salía del aula, por lo que, los estudiantes permanecían sentados y callados. Pocas ocasiones acudí con el profesor y en escasas sesiones él preguntaba sobre lo observado.

Los registros de observación que realicé en mi bitácora consistían en lo que hacía el profesor, cómo explicaba, qué temas daba, qué medios utilizaba. En el caso de los alumnos, se registró lo que hacían y si ejecutaban las órdenes del docente. Conforme lo observado junto con las pláticas con mi supervisor, este estudio delineaba algunas temáticas como el ambiente escolar en la formación de ciudadanía, por lo que, se sugirió observar otros espacios diferentes al aula para mirar los procesos de interacción de profesores y alumnos.

Se comenzó a contemplar los recesos y una que otra vez las ceremonias cívicas, empecé a acercarme y platicar con los profesores. Sin embargo, el trabajo de campo se suspendió por los festejos de navidad y por la oportunidad de movilidad estudiantil nacional. El ingresar a esta escuela fue un primer ejercicio para dar cuenta de que la observación como herramienta de obtención de información no era fácil, no se trataba de sólo ver lo

que los demás hacían o lo que llamaba mi atención, sino que implica un papel activo y una reflexión permanente en las situaciones, detalles, interacciones, eventos (Sampieri, 2010) Este ejercicio también fue para averiguar la vida en la educación secundaria, ¿quiénes eran los alumnos?, ¿cómo se comportaban?, ¿qué hacían?, ¿qué actividades realizaban los profesores?, ¿quién más interactuaba con ellos? Por la aún indefinición del objeto de estudio era un entendimiento de la escuela secundaria, sus actores y su hacer.

4.2.2 Segundo momento: el ingreso a campo en una secundaria de Aguascalientes

A partir de lo aprendido en el primer ejercicio, se percató de que la observación consiste en mirar desde dentro los fenómenos, con el propósito de reconocer e identificar las características, comportamientos, acciones e interacciones del objeto de estudio. Es fijarse en los pequeños y grandes detalles, “implica adentrarnos a profundidad en las situaciones sociales... estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Sampieri, 2010, p. 411).

El adentrarse a las situaciones o hechos de observación conlleva a un papel activo por parte del investigador, es decir, a la observación participante. Este tipo de observación refiere que el observador se relacione y participe en algunas actividades con los observados. “El observador participante contempla la actividad de los individuos, escucha sus conversaciones e interactúa con ellos para convertirse en un aprendiz que debe socializar en el grupo que está investigando” (Lecompte, 1998, p.128)

La observación se realizó a inicios del mes de Enero y termino al finalizar el ciclo escolar. Se observó a dos profesoras de Formación Cívica y Ética y a los alumnos de tercer grado. Se inició contemplando las clases de la profesora B con cuatro grupos de tercer año. Se observó su actuar en el aula, el comportamiento de los alumnos, sus pláticas, sus relaciones de amistad. Recurriendo a la experiencia de mi primer ejercicio, se procuró llegar antes de clase para ver la interacción de los docentes con sus compañeros, el

director, subdirectora, y de los alumnos en su interacción con su grupo, lo que platicaban, hacían, me sentaba cerca de los estudiantes y en algunas ocasiones de la profesora para interactuar y platicar cosas relacionadas con la escuela y con su hacer como el número de grupos que atendía, su horario de clase.

La profesora B me presentó frente a grupo como la licenciada que estaba realizando una investigación, les pedía a los alumnos su colaboración en entrevistas, cuestionarios o preguntas que llegara a realizarles. Conforme pasó el tiempo, me gané su confianza por ser su acompañante en la jornada escolar, su ayudante en dudas respecto a su equipo de cómputo y su confidente en algunas de sus preocupaciones laborales y personales. Esto permitió tener acceso a otros espacios como los eventos escolares: la kermés del 14 de febrero, el día del maestro y el ensayo de graduación de los alumnos.

Después de ingresar a estos grupos se sugirió indagar en el grupo 3°A. Solicité a la subdirectora la posibilidad de entrar a grupo; con su consentimiento acudí con la profesora A. Esto dio paso a un mayor enriquecimiento de este trabajo, pues se tenían más elementos para observar. El adquirir la confianza de esta maestra fue complicado por su preocupación en lo que miraba y comentaba con personas ajenas a la escuela.

Al principio, ganarme la confianza de los estudiantes fue difícil por la figura de profesor que detentaban en mí, pues en varias ocasiones se referían a mí como la profesora o la ayudante de las maestras. Esta percepción de los alumnos se fundamentaba en su cuidado cuando las docentes salían del aula, los alumnos se acercaban a mí para pedir permiso de ir al sanitario, castigar a los estudiantes que se molestaban y poner reportes. Para eliminar esa idea y ganarme su confianza, me volví cómplice de sus travesuras y me acerqué a ellos en los recesos, en los espacios entre clases, y en los espacios de interacción como las canchas, la cooperativa, el auditorio y las bancas.

Conforme avanzaba en la observación, encontré que en el aula sólo podía mirar la interacción del profesor con el alumno, quienes en la mayoría de las sesiones cumplían con su actuación, la profesora daba la clase, dictaba, explicaba o exponía, los alumnos apuntaban, observaban a la profesora, seguían sus instrucciones. Salían de esa rutina cuando la profesora egresaba del salón o cuando realizaban una actividad que implicaba estar en equipo. Entonces, los alumnos se mostraban más libres, organizaban su propio trabajo, iban de un lado a otro, jugaban, platicaban temas de su interés como la música de su celular, del maquillaje en el caso de las alumnas, de las salidas que iban a realizar, de sus ocupaciones después de la escuela, por mencionar algunas.

Por la limitación de los datos y por sugerencias de mi tutor y conforme a la literatura, observé otros espacios dentro de la institución escolar como los recesos, las ceremonias cívicas, los pasillos, baños, eventos deportivos, artísticos y conferencias de los estudiantes. En estos espacios, se podía explorar las relaciones de los alumnos con otros actores como los prefectos, la trabajadora social, con alumnos diferentes a su grupo, con el director, con otros profesores, con la tendedora de la cooperativa. Asimismo, se podía mirar las relaciones de las profesoras con otros docentes, su actuar frente al director, a las recomendaciones de la trabajadora social y su organización en los eventos.

Inicié la observación en los recesos, al principio caminaba por toda la escuela para ver qué hacían los alumnos, me percaté de su relación por grados y por patios, así como las autoridades que estaban al tanto de su comportamiento, de la forma en cómo se dirigían a la cooperativa para solicitar su almuerzo, lo que comían, con quiénes se juntaban, a dónde más asistían, qué hacían los profesores en este tiempo, dónde estaban, la convivencia entre ellos. También presencié los eventos y las ceremonias cívicas. En los eventos notaba la presencia de los profesores y alumnos en su organización, así como de los prefectos o los ayudantes de trabajo social, las dificultades de organizarse y las labores que llevaban a cabo cada uno. Y en las ceremonias, contemplaba las ordenanzas del

director, la inacción de los estudiantes y la obediencia de los maestros frente a los mandatos de la autoridad.

El registro de las observaciones se realizó en forma de bitácora, se describía el ambiente en el aula o en los demás espacios, el actuar del profesor, las actividades realizadas, los diálogos de maestras y alumnos, el comportamiento de los estudiantes, su interacción, sus relaciones. “Los investigadores no parten de ideas preconcebidas sobre lo que exactamente quieren observar. No disponen de hojas de control ni de esquemas. Observan lo que acontece, las situaciones y las conductas” (Bell, 2002, p.174)

La redacción se realizó después de las sesiones, en los recesos, en las horas clase libre y al término de la jornada escolar, esto por la dificultad de escribir en el salón debido a los cuestionamientos de alumnos y profesoras, además de ser una forma de ganarme su confianza. En cada registro se anotó la fecha y el grupo de observación, se ordenaron por grupos y por eventos.

Conforme los datos, se hizo necesaria otra herramienta de obtención de información, por lo que se recurrió a la entrevista con el propósito de indagar en los comportamientos de alumnos y docentes, además de comprobar y tener mayor información sobre lo que se observaba. La entrevista es una conversación con el fin de obtener información determinada, es flexible y abierta, a través de preguntas y respuestas se logra el conocimiento respecto a un tema a través de los participantes, ya que se pueden obtener sus perspectivas, experiencias y opiniones (Sampieri, 2010)

Existen tres tipos de entrevista: estructurada, semiestructurada y abierta. Para efectos de este trabajo se utilizó la entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista se caracteriza por disponer de un guion de los temas a tratar, sin embargo se pueden plantear preguntas que se crean oportunas y hacerlas en los términos que se estimen convenientes. La finalidad es no intervenir al entrevistado en la ampliación de sus respuestas, para

identificar con mayor precisión su percepción, generando una gran cantidad de datos sobre el tema de estudio.

Se elaboró una guía de entrevista para profesores y alumnos, en la entrevista a docentes se averiguó su experiencia docente, su sentir en cada grupo, su participación dentro de la institución escolar, su implicación con los alumnos y su opinión respecto a las actividades en clase. En las entrevistas a los alumnos se indagó su opinión respecto a la escuela, la asignatura, la profesora y su participación en eventos escolares y en otros espacios como el barrio, asociaciones religiosas, con los amigos o en actividades deportivas o artísticas (Ver Anexo 1)

La elección de los estudiantes de tercer grado fue por la confianza y la facilidad de acercamiento. “La elección de los informantes puede ser por su disposición en hablar más que otros o los que detentan posiciones de poder y están dispuestos a hablar como el jefe de la sociedad de alumnos” (Dean, 1967, p.285 en Atkinson, 1994)

Las entrevistas a los estudiantes fueron efectuadas en las bancas de la cooperativa escolar, en el tiempo destinado a su clase de Formación Cívica y Ética, solicitando la salida de cada uno de los alumnos a la profesora.

El empleo de las entrevistas con las maestras fue difícil. En un primer momento se fijaron citas, se acordaba su disposición en el día y hora, sin embargo, en varias ocasiones fueron postergadas. La profesora A posponía la entrevista por sus actividades con el director, por sus ocupaciones como coordinadora de servicios educativos y por sus inasistencias regulares.

La entrevista fue concedida al término del ensayo de la salida de los alumnos de tercer grado, se aprovechó el tiempo, la circunstancia y disposición de la maestra. Esta entrevista se efectuó al aire libre, en unas butacas cerca del estacionamiento. Con la docente B fue

más difícil acordar un tiempo para entrevistarla, varias ocasiones se postergó por compromisos de la maestra en la ejecución de eventos, hasta que en una hora libre de trabajo, la docente permitió la entrevista. Esta fue desarrollada en la sala de maestros, donde sólo estábamos nosotras.

Además de la observación y las entrevistas se emplearon documentos oficiales como los oficios de eventos, las listas de asistencia, calificaciones, libros de texto, libretas de los estudiantes, fotos de eventos y el organigrama escolar como fuentes de información. Con estas herramientas de obtención de información se efectuó la verificación y validez de los datos a través de la triangulación. Esta consiste en la combinación de información recolectada con la finalidad de representar la realidad empírica, intenta preservar visiones diferentes e incluso contradictorias, lo que hace posible comprobar los datos procedentes de primera mano pretendiendo evitar la manipulación y corroboración con el fin de perfeccionar los constructos, y garantizar el ajuste entre las categorías científicas y la realidad de los participantes (LeCompte, 1998)

En síntesis, tanto el marco referencial, el estudio de caso como estrategia de información y las herramientas como la observación, las entrevistas y los documentos, me permiten profundizar en el caso y adquirir con mayor precisión los datos que representan la comprensión de los actores en su comportamiento.

4.2.3 Proceso de análisis

Con el marco referencial y con la obtención de información en campo se analizaron los comportamientos observables de los estudiantes. Una vez obtenidos los datos a través de las herramientas metodológicas, se efectuó su revisión para dar cuenta de la información sobresaliente. “Es una tarea de detección y desmenuzamiento de temas y subtemas, de diferenciación y de vinculación, de asociación y de comparación inescindible de la reflexión teórica” (Ameigeiras, 2006, p. 138)

Como se mencionó en el apartado metodológico, los registros se realizaban por grupo y por evento festivo de la escuela secundaria. Al revisar las observaciones se logró la identificación de elementos como la relación profesora-alumno, la organización de los alumnos en eventos escolares y extraescolares, el comportamiento de los estudiantes con las dos profesoras y por grupos, su participación en las actividades y su voluntad para llevarlas a cabo, la preservación de normas, el actuar de alumnos y docentes en la solución de problemas y la percepción de estudiantes y profesores respecto a la escuela.

Una vez identificados los datos, se procedió a la agrupación en elementos o a la codificación. “Supone leer y releer los datos para descubrir relaciones tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten la misma idea” (Soneira, 2006 en Vasilachis, 2006, p. 156)

Para referir esos elementos fue necesario articular lo empírico con lo teórico para realizar un eje de análisis, las características de lo pasivo y participativo resultaron factibles. Lo pasivo alude al seguimiento de órdenes, mandatos sin ninguna intervención del estudiante, lo participativo a la actuación del estudiante, su intervención sin la intromisión de alguien más para que lleve a cabo sus labores. (Ver cuadro 1)

Cuadro 1. Elementos de análisis de lo pasivo y participativo

Pasivo	Participativo
Dependiente	Independiente
Intolerantes	Tolerantes
No son colaborativos	Colaborativo
No son creativos	Creativos

Con este eje se contemplaron otros elementos generados en el análisis e interpretación de los datos. Estos elementos fueron la independencia, creatividad, colaboración y tolerancia. La independencia alude a realizar sus propias acciones sin que nadie le diga que hacer, la creatividad como la búsqueda de soluciones, la inventiva, imaginación de los adolescentes en sus problemas, la colaboración como la ayuda a los demás y la tolerancia como el respeto a las ideas y formas de actuar.

5. Las docentes

El objetivo de este capítulo es caracterizar a dos profesoras. La profesora A se describe como una persona que recurre a la simulación en su interacción con el grupo 3ºA, se destaca su estilo docente de tipo imperativo en la rigidez de sus órdenes y en la forma en cómo requiere que se lleven a cabo las actividades durante la clase. La profesora B se perfila como una docente sumamente profesional en su labor, por su interés y compromiso en el seguimiento de actividades previstas en la planeación de su asignatura. Se explicará su modo de proceder y su estilo docente en cuatro grupos que atiende.

5.1. *La labor del profesor*

El trabajo del profesor comprende su formación, experiencia, la relación con sus compañeros, así como las estructuras institucionales y escolares. Por estructuras institucionales me refiero a la normatividad, reformas, currículum formal y tiempo del ciclo escolar. Las estructuras escolares son las prácticas de la escuela, normas, tiempos destinados a las actividades, órdenes de las autoridades y el trabajo de profesores, administrativos, prefectos, orientadores, alumnos. Rockwell (1996) refiere la adquisición de costumbres y prácticas de los profesores a través de su permanencia en la institución escolar:

Si bien la institución escolar no es inmutable, al maestro nuevo se le presenta como una realidad hecha. Aprende lo que en determinada escuela se acostumbra. Los recién llegados se socializan mediante las opiniones, sugerencias, presiones y consejos diarios que le presentan sus colegas, así como mediante las reacciones de padres y alumnos. En este proceso, cada maestro se apropia de tradiciones pedagógicas diversas que le permiten sobrevivir en la escuela (Rockwell, 1996, p. 26 en Conde, 1998)

También Conde (1998) refiere que los maestros construyen sus propias significaciones sobre el trabajo en la escuela apreciando sus:

- a. Concepciones de la escuela, lecturas, adaptaciones y reconstrucciones de las disposiciones educativas oficiales.
- b. Los saberes docentes contruidos a lo largo de su trayectoria, ya que se apropian y organizan los elementos transmitidos en la escuela, a partir de esquemas y concepciones que ellos mismos poseen.
- c. Los acuerdos implícitos o explícitos que organizan las actividades de la escuela y del aula, las condiciones materiales de su trabajo y la naturaleza de las interacciones que se dan entre la comunidad.
- d. Lo que se considera un referente válido -en ese contexto- para organizar el trabajo docente y las labores de extra enseñanza (p.73)

En la E.S.T. No.22 Nazario Ortiz Garza, los profesores se desarrollan entre los horarios escolares, la burocracia institucional (entrega de formatos, recepción de memos, oficios, salidas, permisos, etc.); diferencias, negociaciones y acuerdos con sus compañeros respecto a eventos, cuestiones laborales de asignación de grupos, conflictos personales, entrega de planeaciones, evaluaciones, problemas estudiantiles y reportes de alumnos.

Todos estos factores son de suma importancia, pues al influir en la labor del docente, éstos construyen su forma de relacionarse y de implicarse en la institución educativa. Las estructuras escolares como las prácticas de la escuela son determinantes en el fomento de la participación, las diferencias, las negociaciones y los acuerdos con sus compañeros, así como la atención puesta en los alumnos influyen en el fomento a la participación de los mismos estudiantes.

Como se mencionó en el apartado de los actores escolares, la relación entre los docentes es fragmentada y distante por su discrepancia de ideas, y por la falta de conformidad en la

organización de eventos escolares. También se aludió a la relación distante con los alumnos por dedicarse específicamente a su labor. Este elemento es importante en el fomento a la participación en las actividades de los alumnos. Al respecto, López de Dicastillo (2006) apunta que el *decir* y *hacer* de los profesores en la escuela influye en el comportamiento cívico de los estudiantes. El *decir* se refiere a las expresiones de los maestros en tópicos como la tolerancia, democracia, solidaridad, justicia. En el *hacer* se destacan las acciones del profesor como su actuación frente al grupo, con las autoridades, su comportamiento democrático en la toma de decisiones, su participación en los eventos, su indiferencia o atención a los alumnos.

En los siguientes apartados se describirá la actuación de dos profesoras de Formación Cívica y Ética para dar cuenta del comportamiento de los alumnos en la escuela y principalmente de su participación. Esto se describirá tomando como base los referentes teóricos de McLaren (1995), Goffman (1993), Freire (2005), Bowles y Gintis (1981) para mostrar las acciones de los estudiantes y principalmente su participación.

5.2 Profesora A: la simulación.

La profesora cuenta con una maestría en educación superior, es licenciada en educación primaria con especialidad en orientación vocacional. Tiene 25 años laborando en la E.S.T. No. 22 como docente y coordinadora de servicios educativos. En su trabajo, padeció las reformas curriculares de educación básica de 1993 y 2006.

En 1993 se modificó el currículum de educación secundaria. La asignatura de Orientación Educativa pasó a Educación Cívica para denominarse Formación Cívica y Ética en 2006. Estas reformas no sólo fueron de título sino de contenido. En 1993, el propósito de la asignatura fue “promover el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes, que permiten a los individuos integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento” (SEP, 1993).

Para 2006, la asignatura de Formación Cívica y Ética contemplaba la enseñanza por medio de competencias centradas en el conocimiento y cuidado de sí mismo, la autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, el respeto y valoración de la diversidad, sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad, manejo y resolución de conflictos, participación social y política, apego a la legalidad y sentido de justicia y comprensión y aprecio a la democracia. Los contenidos de estas ocho competencias se articulan en tres ejes formativos: formación para la vida, formación ética y formación ciudadana.

La formación ciudadana considera las experiencias de los alumnos en su entorno social, así como su vivencia de las normas que regulan las relaciones interpersonales y el ejercicio de derechos y responsabilidades. Comprenden el desarrollo de disposiciones y capacidades necesarias para ejercer una ciudadanía democrática (SEP, 2006, p. 13).

Estos cambios curriculares alteraron la experiencia docente de la profesora, en entrevista comentó “cuando inicié en la secundaria, al principio me daban miedo los alumnos

porque me decían que los adolescentes eran muy difíciles de orientar y bueno efectivamente yo empecé aquí como orientadora educativa, pero con el cambio y las reformas nos pasaron a maestras de Formación Cívica y Ética” (EPA).

Además de las modificaciones curriculares, la profesora se enfrentó a cambios de grupo por la asignación de plazas. Al iniciar su labor, la maestra atendió a grupos de segundo año, posteriormente se encargó del grupo 3ºA. Este cambio fue desagradable para la profesora, pues percibió su labor como comodín ante cualquier grupo “a veces nosotros mismos nos ponemos barreras porque yo considero que cuando empecé con tercer año, yo me puse una barrera y yo dije ¿por qué me cambian?, ¿por qué me quitan a mi segundo?, si era un segundo que para mí era un buen grupo, pero desde luego, yo estoy alquilada para eso, para atender a cualquier grupo” (EPA).

Además de su inconformidad, su incorporación al grupo le pareció perturbador, “el grupo es inquieto, siento que hay mucha negligencia, que hay mucha flojera por parte de ellos...de hecho no puedo decir que es un mal grupo, requiere verdadera atención por parte de nosotros, yo siento que me hace falta el tiempo suficiente para poder encauzarlo” (EPA). También el profesor de Historia considera al grupo como flojo e indisciplinado. En un reporte enviado a padres de familia, el maestro expresó: “más de la mitad del grupo es indisciplinado, no cumple con trabajos, por eso las bajas calificaciones”.

La profesora ingresó a grupo a mediados del ciclo escolar 2011-2012 con una asistencia irregular, por su falta de integración y de abandono por priorizar sus labores de coordinadora de servicios educativos y por atender llamados de dirección. Dada su repentina entrada al grupo, sus clases se basaron en dictados, trabajos en equipo y explicaciones mediante láminas de papel bond. Su labor se basó en la simulación por el establecimiento de normas a su manera, su falsa preocupación por el grupo y su actuación diferenciada ante las autoridades educativas y alumnos.

5.2.1 La rutina de la limpieza

La profesora A se encarga de la coordinación de servicios educativos que se ocupa de las labores de intendencia, implementó el aseo por parte de los estudiantes al inicio de la clase y al final de la jornada escolar, “yo implementé la costumbre de levantar el salón, luego lo tienen bien feo... pobres los de intendencia todavía tener que darle otra manita, yo que tan en contra estoy de eso” (PIPA)⁶.

En el grupo 3ºA, es una rutina el levantamiento de basura al inicio y término de la clase; en las sesiones observadas se percibió la atención de la profesora en la limpieza del salón. Goffman (1993) menciona que una rutina es “una pauta de acción preestablecida que se desarrolla durante una actuación, puede ser presentada o actuada en otras ocasiones” (p. 16) Cuando la profesora ordena la rutina de la limpieza en el aula, los alumnos se resisten activa y pasivamente al expresar su desagrado y no hacer caso. Esto se puede notar en las siguientes observaciones:

La profesora ingresa al salón de clases y observa la basura en el piso.

Profesora A (Se dirige a los alumnos) A ver, levanten esos papeles que están ahí (señala el piso)... A ver ¿qué no les gusta tener su salón bien cuidado, limpio? Miren es como cuando van a su casa, su mamá cambia las cortinas, manteles, los trapos de la sala, para que se vea todo bonito, ¿no?

Los alumnos levantan la basura, algunos platican, juegan, no hacen caso a la maestra.

Suena el timbre, es la hora de salida

Los alumnos empiezan a tomar sus cosas y se empiezan a retirar. La profesora observa su salón, se dirige a los alumnos que están parados en la puerta a la espera de su compañero.

Profesora A: Miren, cómo dejaron el salón, ayúdenme a poner las butacas y a barrer.

Alumno: Pero si yo no ensucié, ¿por qué tengo que barrer?

Profesora A: Yo tampoco ensucié, así que ayúdeme.

Los alumnos empiezan a poner las butacas en su lugar y se dirigen por el recogedor. La profesora barre y recoge la basura (OBS #1)

Como se puede notar, la profesora fomenta el hábito de la limpieza, sin embargo, la repuesta de los estudiantes se expresa en su pasividad como una forma de resistencia.

⁶ Plática informal, profesora A

McLaren (1995) describe los rituales de resistencia como aquellas acciones y códigos de conducta refractarios a las normas de las autoridades, son rituales de conflicto por romper las reglas instauradas en la escuela. Existen dos tipos de resistencia: activa y pasiva. La resistencia activa alude a las acciones intencionadas por obstruir las órdenes de la profesora. La resistencia pasiva refiere al deterioro táctico de los códigos normativos del orden escolar. En la narrativa anterior, se puede observar la resistencia pasiva de los alumnos, pues se oponen al orden y limpieza en el salón de clases, aunque terminan realizando las órdenes de la profesora.

5.2.2. La dramatización en el grupo 3°A

El comportamiento de la maestra se caracteriza por su actuación desemejante en la atención de los alumnos y en el fomento de reglas escolares, así como el fingimiento de su trabajo frente al jefe de enseñanza y la practicante normalista.

La profesora muestra una preocupación y al mismo tiempo desinterés por el comportamiento de los alumnos en su clase, pues en varias sesiones se percibió la falta de atención de los estudiantes en las órdenes y trabajo de la profesora. Al respecto, la profesora aludía “el grupo me parece difícil... es que a veces aunque uno ponga todo de sí, no responden... su asesor tampoco los apoya mucho”, en otras ocasiones expresaba “yo creo que extrañan a su profesora anterior, por eso no me toman en cuenta...” (PIPA). A pesar de su preocupación, en varias ocasiones, la maestra expresó su deseo por cambiar de grupo, ya que no sabía qué hacer, “me siento pobre, creo que tengo que hacer mucho, esto me va servir para buscar alternativas” (EPA) aunque después expresaba su despreocupación por el egreso próximo de los estudiantes.

Esta acción de la docente era contradictoria. Goffman (1993) señala a los comportamientos contradictorios de los actuantes como el *mantenimiento del control expresivo* por la imagen incoherente de los personajes en su actuación, los gestos

impensados están ideados para dar una impresión que contradice la fomentada por el actuante.

Su actuación contradictoria o el *mantenimiento del control expresivo* no sólo se mostraba en las expresiones de la profesora sino en su desinterés respecto a la conducta del grupo y en el trabajo de los estudiantes. En la conducta del grupo, la maestra fomentó el “buen” comportamiento de los estudiantes en la visita de la observadora, como se puede contemplar en la siguiente narrativa:

Llega la profesora

Fernando (se acerca a la docente) Maestra, ellos estuvieron jugando con esa bola de papel (señala a sus compañeros y a la bola de papel)

Maestra: Bueno, ustedes ni se comportan porque aquí está la señorita observadora. ¡Pónganse a trabajar!

En esta narrativa, se puede mirar como la profesora fomenta el “buen” comportamiento cuando hay un actor externo. También inducía el seguimiento de reglas a su modo, como puede mirarse en la siguiente observación:

Después de receso, los alumnos entran al salón de clases

Eduardo y sus amigos llevan alimentos en la boca.

Maestra (observa a los alumnos) Ahorita hubo una reunión con el director y nos dijo que ya no se puede comer en las aulas, así que les pido de favor que no lo hagan, ya saben de pellizcada en pellizcada, tampoco me puedo poner estricta” (OBS#4).

En el reglamento escolar 2011-2012 se prohíbe a los estudiantes el ingreso de alimentos en el aula y su permanencia en el patio, canchas o pasillos a la hora de clase. Para que los alumnos no tomaran sus alimentos dentro del aula se imposibilitó la venta de comida entre clases a los encargados de la cooperativa escolar. Sin embargo, esto no fue posible por el encargado de la cafetería y los maestros.

No obstante, la profesora acató las reglas escolares en las salidas del aula a la hora de clases por la presencia del director.

Los alumnos piden ir al baño

Maestra (en voz alta) Vayan al baño (los alumnos inician a salir) allá afuera está el director, si quieren que les ponga reporte.

Los alumnos que aún están en la puerta, se quedan en el aula. La profesora inicia a dictar.

Como se puede contemplar, la maestra manifiesta el *mantenimiento del control expresivo* por ejecutar las reglas a su manera y con referencia a lo estipulado en la escuela.

La imagen contradictoria de la profesora no sólo se miraba en el fomento de las reglas escolares sino en su trabajo docente. Cuando la maestra sabía de las visitas como el jefe de enseñanza y la practicante normalista, condicionaba el comportamiento de los alumnos, como se puede evidenciar en la siguiente observación:

A pocos minutos de terminar la clase

Maestra: Mañana van a venir los del Instituto, quiero que vengan con todas las ganas de trabajar, no quiero que me hagan quedar mal (OBS#6).

En la visita del jefe de enseñanza, tanto la profesora como los estudiantes se comportaron de diferente manera a como lo hacían habitualmente, la ejecución de la docente se basó en regaños a los estudiantes ante cualquier comportamiento inapropiado para la ocasión.

La profesora ingresa al aula con el jefe de enseñanza.

Maestra: ¿Qué temas vimos la clase pasada?

Alumnos (Alzan la mano para contestar).

Maestra: ¿Qué es la democracia?

Alumnos (Alzan la mano para contestar).

Después de la participación de los estudiantes.

Maestra: Júntense en equipos (pasa por sus lugares con copias. Se detiene en el lugar de Eduardo) Quiero ver a tus papás el día de mañana, no es para nada malo, pero necesito verlos.

Eduardo (con cara de sorpresa) Sí.

Después de un tiempo de fingir “buen” comportamiento, los estudiantes se pusieron intranquilos, empezaron a platicar, se movían de sus butacas y se desplazaban de un lugar a otro. La profesora pidió guardar silencio. Ellos continuaron realizando estas acciones hasta el término de la clase (OBS#7).

Al finalizar la clase, el supervisor señaló que prefería observar a la profesora en otro grupo, pues los alumnos estaban inquietos a pesar de que la maestra trató de interesarlos en la clase y mantener el control grupal. Esta acción indica la repetición de la simulación, el jefe de enseñanza prefería puntuar a la docente con una mejor nota aun sabiendo que su labor no era la adecuada. Al respecto Flores (2002) refiere que “la evaluación de los procesos es rechazada por la cultura de los actores que al decir lo que hacen otros actores del sistema los traicionan u ofenden” (p.243).

Este fingimiento también se manifestó en la visita de la practicante normalista, la profesora se mostró represiva ante cualquier disturbio de los alumnos, como se puede mostrar en la siguiente observación:

Después del anuncio de la guía para realizar el examen de educación media superior

Practicante: Ya es hora de que terminen el trabajo y pasen (los alumnos realizaban un dibujo sobre un artículo constitucional).

Alumnos (platican, ríen, pocos trabajan).

Maestra: A ver ¿quién quiere ir a trabajo social? O de una vez con el director (OBS#9)

Como se puede percibir, la actuación de la profesora influía en el comportamiento de los estudiantes, en el fingimiento de “buena” conducta ante el director, jefe de enseñanza y en las prácticas de la normalista. La maestra ejecutó una *actuación o performance*, su comportamiento influía en el modo de actuación de los participantes, su ejecución “es un punto de referencia que contribuye en otras actuaciones como la audiencia, los observadores o los coparticipantes” (Goffman, 1993, p.11).

Además de influir en la conducta de los alumnos, la profesora interpreta diferentes papeles como cumplidora en su trabajo, imperativa, represiva y exigente. Al respecto, McLaren (1995) señala al docente que interpreta diferentes conductas como el *maestro-actor* por sus diversas prácticas en su labor. Ante esta conducta los estudiantes reprimían su actuación o en términos de Goffman (1993) eran *actantes disciplinados* por el autocontrol de su conducta, “la represión de respuestas ante sus compañeros de equipo cuando estos cometen errores, y ante los miembros del auditorio cuando suscitan en él hostilidad o sentimientos adversos” (p.30). Esto es, los sujetos reprimen su conducta con la finalidad de dar la impresión o la conducta que se espera de él.

A pesar del comportamiento moderado de los alumnos cuando había visitas, en las siguientes lecciones, la profesora regañó a los estudiantes por sus bajas notas o llamados de atención por parte de las autoridades: “por su culpa me fue mal con el jefe de enseñanza”, expresaba. Esto mismo sucedía cuando la subdirectora llamaba su atención

porque los alumnos estaban fuera del salón de clases y por llevar el cabello largo aún después de la orden de portarlo corto.

Una forma de premiar o castigar a los estudiantes era mediante las salidas al sanitario. En las clases, los permisos para ir al sanitario eran recurrentes por parte de los alumnos, pues era el pretexto para salir y no regresar a la sesión. Por el desorden de la clase, la profesora rechazó las autorizaciones para ir al sanitario. Sin embargo, los estudiantes que permanecían sentados, obedientes y callados obtenían el permiso.

Alumna: Maestra, ¿me deja ir al baño?

Profesora: No, yo dije que ya no iban ir al baño.

Alumna: Pero yo no le doy lata, déjeme ir.

Profesora (observando a la alumna) si está bien, ve (OBS#5).

Como se puede contemplar, la profesora premia el “buen” comportamiento de los estudiantes con salidas al baño, privilegia los modos conductuales convenientes. Al respecto, Bowles y Gintis (1981) en su estudio *La instrucción escolar en la América capitalista* señala que “los profesores recompensan a los alumnos que se adaptan a sus reglas, modos conductuales y rasgos que esperan, los únicos rasgos importantes que reciben castigo son precisamente aquellos que resultan incompatibles con el conformismo” (p.182)

La actuación de la profesora en el grupo 3°A se destaca en su indiferencia frente al grupo, el fingimiento de su comportamiento en las visitas de autoridades educativas, la promoción del “buen” comportamiento de los alumnos y la gratificación y castigos a los estudiantes que poseían los modos conductuales oportunos.

5.2.3 Estilo docente: la imperativa

El estilo docente de la profesora se caracteriza en el mandato y organización de actividades sin tomar en cuenta a los estudiantes, incitando la pasividad y obediencia. Por ejemplo, en las actividades por equipo, la maestra conforma los grupos y señala la forma de trabajo en fragmentación de tareas, un alumno (a) como transmisor de información

mediante la lectura y los demás integrantes como dependientes al permanecer callados y escuchando a sus compañeros.

Las órdenes de la profesora expresaban pasividad y obediencia por señalar el modo de realizar las labores: “tienen que escoger un lector, sacar ideas principales, escribirlas en su cuaderno y realizar la actividad del libro”, impidiendo la iniciativa de los estudiantes en la organización de actividades. Además de ordenar la forma de trabajo, la profesora utiliza el libro de texto y el dictado en formas de control del comportamiento. Como se puede evidenciar en las siguientes narraciones:

La profesora explica el tema, los alumnos platican, ríen, andan de un lugar a otro.

Maestra (observa el comportamiento de los alumnos): Abran su libro, van a leer *Sentimientos de la Nación* de Morelos en la página 203, busquen las palabras desconocidas en el diccionario.

(Algunos alumnos no hacen caso a la instrucción, juegan con la funda de un celular, platican) (OBS#2).

La profesora inicia el dictado, algunos alumnos apuntan

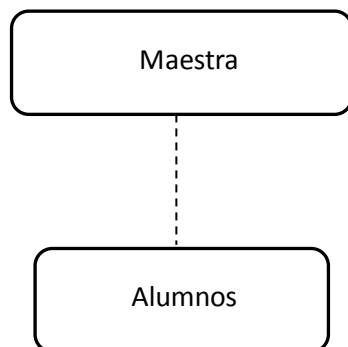
Maestra: Voy a pasar a sus lugares para ver si están apuntando. (La maestra pasa y observa las libretas de los alumnos) Continúa con el dictado (OBS#3).

En estas narraciones se puede observar el estilo autocrático del profesor. Erich Weber (1976) describe al estilo de dirección autocrático como: el director de grupo que traza todas las líneas directrices, es quien decide sobre el conjunto de medidas y determina todo el proceso, en cuanto prescribe las distintas actividades, técnicas y tareas de cada uno... es quien forma los grupos de trabajo y quien ordena como han de trabajar.

Además de caracterizarse como autocrático, la utilización del libro de texto caracteriza a la profesora como jefe absoluto. McLaren (1995) refiere al jefe absoluto como aquel que desarrolla sus lecciones a partir del texto... “funciona como un reflejo condicionado del consenso ideológico de la cultura” (p.131) La utilización del libro de texto era para condicionar a los alumnos y mantenerlos apacibles e inspeccionar su trabajo, lo que anulaba su implicación en las labores escolares.

Por estas características, la labor de la profesora se destaca en el autoritarismo (Ver gráfico IV)

Gráfico IV. Relación de la profesora A con el grupo 3°A



Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo.

El estilo docente de la maestra se caracteriza en el ordenamiento de laborales a su manera sin tomar en cuenta a los estudiantes, lo que fomentaba una relación distante con los alumnos, la pasividad, la falta de solidaridad y de participación de los estudiantes. Esta falta de implicación no sólo se manifiesta en el ordenamiento y prescripción de actividades por parte de la profesora, sino en la promoción de la participación en actividades escolares mediante las calificaciones, la participación se caracteriza *por la obtención de algún beneficio* como los puntos extras.

En una entrevista semiestructurada, la docente indicó: “la participación de los adolescentes como quieras, nadamas los motivas con su calificación y de volada”. Esto se relaciona con la obtención de buenas calificaciones a los alumnos que entregaban su tarea, pues la profesora les ponía 10 con el propósito de que continuaran haciéndola.

“Yo les pongo 10 en las cosas que me entregan para que se animen, mira (dándome la lista para verlas) y ni así” (OBS#12).

En entrevista, la profesora comentó: “el único obstáculo para que los alumnos no participen es una mala calificación, ellos siempre le temen al resultado de sus

evaluaciones”. La *participación por la obtención de algún beneficio* también se expresaba en los eventos escolares: “en las fiestas patrias, pongo a los muchachos a dibujar en papel pellón con gises y no bien bonito, jah no olvídate, a mí me encanta enriquecer esa creatividad con ellos!”. Creatividad que la profesora eliminaba al decirles lo que tenían que hacer y cómo hacerlo.

La labor de la docente se describe por sus vivencias y prácticas en la escuela. En entrevista, la profesora señaló: “bueno, pues aquí me he hecho, me ha hecho la experiencia, me han hecho los años, los jóvenes” (EPA). En el grupo 3ºA, la maestra se caracteriza por los siguientes rasgos (Ver cuadro 2).

Cuadro 2. Características de la profesora A

3ºA	
Hábitos	La profesora promueve el hábito de la limpieza Resistencia activa de los estudiantes.
Reglas	La imposición de reglas era diferente a las autoridades y al reglamento escolar Simulación por parte de los alumnos
Discurso	Preocupación y despreocupación por el grupo
Visitas, autoridades educativas	Fomenta el “buen” comportamiento de los alumnos Simulación de los alumnos en el “buen” comportamiento
Actividades en equipo	Integra los equipos, difumina la creatividad. Resistencia activa, aunque también pasiva
Participación	Para la obtención de un beneficio Fomenta las buenas notas de los alumnos

Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones

En el cuadro 2 se pueden observar las características que fomenta la profesora mediante los hábitos, reglas, discursos, visitas, actividades en equipo y calificaciones. La maestra propicia la rutina en el aseo del salón, no obstante, los alumnos se resisten activa y pasivamente mediante la manifestación de su desacuerdo o en la inacción.

La simulación de la docente se expresa en la implementación de reglas escolares, su indiferencia por el grupo y su atención en el aprendizaje de los alumnos con las autoridades educativas como el director, jefe de enseñanza y practicante normalista.

Su estilo de enseñanza se basa en la exigencia de realizar las actividades como ordena, eliminando la iniciativa y creatividad de los estudiantes. Y lo más importante, propicia la participación en actividades áulicas y escolares mediante la obtención de buenas calificaciones, más que desarrollar la iniciativa de los estudiantes en la colaboración y en el formar parte de. En entrevista, la profesora mencionó que una limitante en el fomento de la participación es el distanciamiento docente-alumno: “con ellos he tenido muy poco contacto... a lo mejor eso también puede ser algo delimitante para que ellos sientan confianza y podamos trabajar a gusto” (EPA).

5.3. Profesora B: el cumplimiento

La profesora B tiene una licenciatura en trabajo social, psicología y formación normalista en el área de Formación Cívica y Ética. Lleva 17 años de docencia en la E.S.T. No. 22. Su carrera docente fue en ascenso, primero trabajó en educación media superior, después ingresó a la secundaria como trabajadora social, prefecta y profesora de Formación Cívica y Ética (FCyE). Cuando entró a la secundaria experimentó cierto temor por no conocer a los alumnos, sin embargo, su experiencia ha sido enriquecedora al aprender y relacionarse con los estudiantes; en entrevista comentó:

Yo he tenido muy bonitas experiencias, ya que, los alumnos a mí me han ayudado bastante en fortalecerme como docente de acuerdo a los conocimientos que ellos tienen. Bueno, pues esto ha permitido que me esfuerce por prepararme más, para ser mejor y preparar mis clases mejores, más dinámicas, aunque a veces los muchachitos no tienen la disposición, bueno pues trato de motivarlos con cualquier incentivo, mi experiencia aquí ha sido bonita (EM2).

Su labor como profesora inició en segundos y después en terceros años junto con la prefectura en el turno vespertino. A partir del ciclo escolar 2011-2012, se dedica exclusivamente a la enseñanza de FCyE en tercer grado del turno matutino. La profesora atiende a seis grupos, dos de segundo año y cuatro de tercer grado en la asignatura de Formación Cívica y Ética. Respecto a su labor docente en los diferentes grupos, la profesora comentó:

Mi experiencia en terceros ha sido bonita, hay cosas buenas y hay cosas malas, pero yo creo que más bueno que malo, porque los muchachitos ahorita están en los cambios de que... qué es lo que esperan para su futuro, también se encuentran en una postura que no quieren hacer nada, pero yo creo que también depende uno como maestro que exista respuesta por parte de ellos (EPB)⁷

Para efectos de este trabajo, se describirá su práctica docente en los cuatro grupos de tercer año: 3ºB, C, D y E. En cada uno, la maestra ejecuta diferentes papeles, en el 3ºB la

⁷ EPB. Entrevista profesora B

profesora se destaca como disciplinada, en el 3°C regañona y comparativa, 3°D auxiliar y en el 3°E flexible.

5.3.1 Tercero B: la disciplinada

En el grupo 3°B, la profesora se describe como *la disciplinada* por su interés en realizar las actividades previamente planeadas, fomenta el “buen” comportamiento de los alumnos mediante llamados de atención y bajas calificaciones en sus evaluaciones. Elimina la creatividad de los estudiantes y su entendimiento en los temas, ya que prefería escuchar la repetición del dictado más que conocer la opinión del alumnado.

Para llevar a cabo con eficiencia las labores planeadas, la profesora determina la organización y el trabajo en equipo, así como las exposiciones de los estudiantes. Como se puede ver en la siguiente observación:

Maestra B (Con lista en mano) Van a pasar a exponer el número 2,4 ,8 ,16 su tríptico del IFE.

Alumnos: No lo traigo.

Maestra B: Ya vamos a empezar mal muchachos. Bueno, a ver y mencionaba otros números (OBS#9).

Así como dirigía las exposiciones de las actividades en clase, también ordenaba la colaboración en la exposición de trabajos en equipo para no retrasarse en las actividades. Para la elaboración de trabajos, la maestra promovía la ayuda de todos los integrantes, la poca originalidad en sus obras y la falta de solidaridad entre los mismos. En las presentaciones, la maestra prefería que los estudiantes presentaran el tema con láminas de papel bond o con otros recursos por la falta de tiempo. No obstante, los alumnos realizaban su exposición en power point, en varias ocasiones, la profesora expresó su disgusto por la falta de tiempo y de material como el cañón.

La maestra ingresa al aula. Ordena al equipo expositor pasar al frente

Equipo: Profesora, la exposición la realizamos en power point

Maestra B (molesta) Yo les dije que me avisaran antes lo del cañón, a ver...

Maestra B (se dirige a la observadora) No me gusta usar el material porque se pierde mucho tiempo (OBS#5).

A pesar de su resistencia al usar el equipo de cómputo, pronto la profesora comenzó a utilizar esos instrumentos como herramientas de trabajo. En entrevista, la profesora especificó “el libro de texto me ayuda, es un recurso didáctico, pero ya no me puedo dedicar sólo al texto, o sea ya los alumnos te demandan otro tipo de situaciones...” (EPB).

Para emplear el equipo, la profesora pedía a los alumnos efectuar el apartado de la biblioteca para utilizar el equipo de cómputo, sin embargo, los alumnos hacían caso omiso de sus instrucciones.

La maestra se dirige al salón de clases

Maestra B: ¿Apartaron la biblioteca con Vicky?

Alumnos: Si

La maestra y los alumnos se dirigen a la biblioteca. En la biblioteca, la profesora se acerca a Vicky.

Vicky: Profesora, los alumnos no apartaron el equipo.

Maestra B (se dirige a los alumnos) Les dije que si íbamos a usar la computadora y el cañón, lo solicitaran con Vicky desde antes (OBS#6).

Además de ajustar su dinámica de trabajo, en las exposiciones, la profesora hacía nula la solidaridad entre los integrantes del equipo, pues pedía que un estudiante pasara a exponer, si el alumno pedía ayuda de sus compañeros, bajaba su calificación. Esto promovía el desinterés y la falta de apoyo entre los alumnos por las calificaciones. Al respecto, Bowles y Gintis (1981) refieren que la fragmentación de tareas excluye la solidaridad y la cooperación. Las líneas de autoridad jerárquica incitan efectivamente a pelear unos contra otros y, como los estudiantes no determinan las decisiones importantes, no se logra desarrollar un verdadero trabajo comunitario.

También fomentaba el “buen” comportamiento de los estudiantes cuando exponían, por la falta de atención de los alumnos en la plática y el juego. Para que esto no perturbara la clase y continuará, la profesora se levantaba de su escritorio y se dirigía a los alumnos para pedir que guardaran silencio como una *declaración performativa* por el empleo de criterios normativos como válido e inválido. La fuerza performativa del lenguaje instruccional de los maestros desempeña un papel importante, los estudiantes tenían un criterio para juzgar la conducta subsecuente como correcta o errada (McLaren, 1995).

Una forma de conocer lo correcto e incorrecto era por medio de las puntuaciones en la evaluación de valores. De esta manera, la maestra premiaba o castigaba el comportamiento de los estudiantes cuando no permanecían atentos y callados. La profesora miraba frente a los alumnos como sintonía de que pusieran atención y expresaba que si continuaban con sus acciones bajaría su calificación en el rubro de valores.

Los alumnos exponen frente al grupo. Pablo, Emilio y Aarón juegan con un globo. La maestra se percata y se dirige hacia ellos para quitarles el globo, lo deja en su escritorio.

Alumnos: ¡Ah, maestra!

Maestra B: Les voy a quitar puntos en valores (OBS#11).

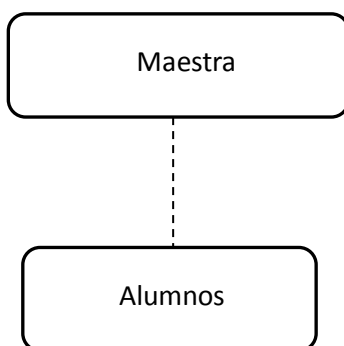
La promoción de la conducta adecuada también era valorada en las visitas de la practicante normalista. En esta situación, la profesora propició el “buen” comportamiento mediante los puntos en las evaluaciones finales.

La profesora ingresa al aula junto con la practicante

Maestra B (se dirige a los estudiantes) Esta semana, la practicante va dar la clase, les pido que se comporten. Al final de la clase me va dar una evaluación de ustedes (OBS#15).

En esta narrativa, la profesora propicia el *estado del estudiante* por las actitudes, gestos y disposiciones esperados por “ser alumno”: callados, bien portados, predecibles y obedientes. Estas actitudes son las que fomenta continuamente la profesora en clase mediante los llamados de atención, evaluación y en las visitas de actores externos. “Los alumnos son obligados a ingresar al *estado del estudiante* mediante un sistema de premios y castigos altamente ritualizado e institucionalizado, que sirve para desbaratar gritos, insultos, comentarios, obscenidades, indecencias...” (McLaren, 1995, p.107)

Gráfico V. Relación de la profesora B con el grupo 3°B



Fuente: Elaboración propia con información de trabajo de campo

Como se puede percibir en el gráfico V, el vínculo de la profesora B con el grupo 3°B se caracteriza distante por su interés en la realización de las actividades a su manera y la repetición del dictado formando ciudadanos pasivos. En una entrevista semiestructurada, la profesora indicó: “es un grupo trabajador, responsable, sabe trabajar muy bien en equipo y las actividades que se les dejan” (EPB). Por cumplir sólo con su trabajo, el acercamiento a los alumnos era escaso. Estudiantes como Azucena no le entusiasmaba la clase de la profesora, en entrevista especificó: “me aburre sinceramente, si me aburre y me da sueño la clase, me gustaría que fuera un poquito más dinámica, que la maestra no fuera tan seria, que no fuera así tan centrada en su trabajo, que fuera un poco más cálida, que se acercara a nosotros”.

5.3.2 Tercero C: la comparativa

En el grupo 3°C, la maestra se caracteriza como comparativa. En varias sesiones se observó comparar al grupo con los demás en relación a su comportamiento y desempeño en clase. Por esta situación, la profesora ajustó su estilo de enseñanza: de la participación de los alumnos a la exposición de temas para finalizar en el dictado y ejercicios del libro.

En el ingreso a campo se contempló el fomento del “buen” comportamiento de los alumnos como la permanencia en su lugar, la atención en clase y su silencio cuando se exponía, lo que promovía la simulación de los estudiantes. Esto se manifestaba en la presencia de un actor externo, como se puede apreciar en la siguiente observación:

La profesora ingresa al salón junto con la observadora

Maestra B (dirigiéndose a los alumnos) Por favor, levántense.

Alumnos (Miran a la observadora con desconcierto).

Maestra B: La licenciada va trabajar con nosotros, les pido que se comporten bien (OBS#1).

La “buena” conducta también se promovía por medio de las calificaciones. Dentro de la evaluación se encuentran los rubros de participación y valores; este último era utilizado para restringir la conducta de los estudiantes.

La profesora toma la lista, pregunta por número de lista si traen la tarea

Estudiantes (platican).

Maestra B (pide guardar silencio) ¿Cómo les voy a poner calificaciones altas en sus valores, si no respetan? (OBS#6).

Por falta de atención, trabajo y tareas la maestra compara al grupo con los demás, los estudiantes se muestran pasivos.

La profesora pregunta por la tarea

Jorge: No la hice

Maestra B: Juan, ¿traes la tarea?

Juan: No.

Maestra B: Es el grupo con más bajo rendimiento, pueden reprobar (OBS#2).

Esto mismo se observó en otras sesiones:

La profesora está en el escritorio con las tareas de los estudiantes

Maestra B: Revisando sus trabajos anoche y las calificaciones, vi que era el grupo más retrasado en calificaciones y en trabajos, si en la casa los comparan con el hermano mayor, yo no quiero eso, pero otros grupos van mejor (OBS#5).

Esto mismo fue observado en la sesión 9:

Maestra B: ¿Qué les sucedió para sacar tan bajas calificaciones? Es el único grupo con esas notas.

Alumnos (Algunos observan a la profesora, otros agachan la cabeza).

Pedro (alza la mano) Teníamos que hacer un proyecto.

Maestra B: Hay que cumplir con todo (OBS#9).

La comparación del grupo también era por las sesiones atrasadas. Cuando la profesora contrastaba al grupo con otros, propiciaba que los alumnos se posicionaran en el estado

del estudiante: bien portados, callados y cumpliendo las labores en el aula, tareas y trabajos.

La profesora ingresa al aula

Maestra B: Tenemos que recuperar clase, llevamos siete sesiones atrasadas a diferencia de otros grupos.

Alumnos (platican, ríen).

Maestra B: Saca de su portafolio la planeación. Inicia recapitulando la clase pasada.

Alumnos (hacen ruido, platican, ríen con sus compañeros más próximos).

Maestra B: ¡Guarden silencio! (OBS#9).

Por el retraso de actividades, falta de atención y bajas calificaciones, la maestra decide ajustar su dinámica de trabajo. En entrevista señaló: “el grupo es apático al trabajo, no le gusta mucho trabajar, de hecho se batalla bastante en el desarrollo de actividades porque son irresponsables... cada vez que yo veo que hay algo mal en el 3°C, bueno pues ahí es donde hago mi alto, hago la llamada de atención a todo el grupo”.

Por esta situación, la profesora comenzó la clase con su explicación de los temas para instruir finalmente por medio del dictado y el libro de texto.

Los alumnos platican, ríen, se mueven de un lugar a otro

Maestra B (inicia explicando el tema, observa la falta de atención de los alumnos, se posiciona en el escritorio) Yo si quiero dar la clase pero ustedes no me dejan, ahora lo van a investigar. Aquí está presente la observadora, le había comentado que con ustedes iba a manejar una dinámica diferente para continuar bien con los otros grupos, pero no me dejan (OBS#9).

Como se puede contemplar, la labor de la profesora se destaca en su exposición, en la escucha y pasividad del estudiante, en el *estilo bancario*. “El *estilo bancario* es la transferencia del conocimiento mediante la narración por parte del maestro, la profesora es la única que habla, los educandos quienes escuchan dócilmente; el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados” (Freire, 2005, p.80)

Además de su exposición, la profesora utiliza el libro de texto como una forma de conservar la conducta y el trabajo del alumnado.

Los alumnos estaban reunidos en equipo. Algunos se ponían de acuerdo en lo que iban hacer, otros platicaban. La profesora se levantó de su escritorio y fue equipo por equipo observando si llevaban el libro,

algunos equipos donde había dos libros, les quitaba uno para dárselo a otro, la intención, ponerlos a trabajar (OBS#11).

También el libro de texto era empleado como un medio de control de la conducta de los estudiantes cuando no se mantenían quietos, sentados y escuchando.

La profesora toma la computadora, conecta el cañón para presentar unas diapositivas.

Alumnos (no le ponen atención).

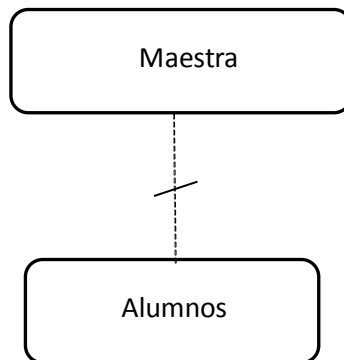
Maestra B (enojada) Lo investigan en su libro.

Alumnos: ¡No!

Maestra B: Si así no quieren trabajar, me tendré que poner más estricta (OBS#7).

En estas observaciones, el actuar de la profesora es como el maestro *jefe absoluto* por transmitir el conocimiento mecánicamente a través del texto. “El maestro como jefe absoluto desarrolla sus lecciones totalmente a partir del texto. Funciona como un reflejo condicionado del consenso ideológico de la cultura” (McLaren, 1995, p.131)

Gráfico VI. Relación de la profesora B con el grupo 3°C



Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo

Como se puede notar en el gráfico VI, el comportamiento de la profesora en el grupo 3°C se basa en la comparación del grupo frente a los demás por no llevar el mismo control y dinámica, los estudiantes simulan pasividad cuando los regaña. La profesora ajusta su enseñanza, decide dar las clases por medio del libro para controlar y vigilar el trabajo, fomentando la resistencia pasiva del estudiante.

5.3.3 Tercero D: la auxiliar

En el grupo 3°D, la docente ejecuta el papel de auxiliar. Además de ejercer su labor docente, se desempeña como asesora de grupo, resuelve los problemas de los estudiantes, fomentando la pasividad e irresponsabilidad en el arreglo de problemas.

Cuando los alumnos presentan problemas de entendimiento con los profesores, acuden con la maestra B. En una sesión observé cuando los alumnos pedían ayuda a la maestra para resolver discrepancias con el profesor de Historia; los estudiantes expresaban la severidad del maestro en su comportamiento y en las actividades clase. También en una ocasión presencié cuando Verónica y Arely recurrían a la profesora para dar solución a la pérdida de dinero por los libros de español. A pesar de ayudar y ser ecuánime en los problemas de los estudiantes, en clase, la docente expresaba su desacuerdo con respecto a las opiniones de los mismos alumnos, pues se enfocaba sólo en escuchar lo que había dictado, por esto, su estilo docente se caracteriza en la imposición de actividades.

Por ejemplo, en los trabajos en equipo, la profesora prefería elegir a los participantes de cada conjunto aun sabiendo el desacuerdo de los alumnos.

La profesora pasó a cada uno de los lugares de los estudiantes e indicó la conformación de los equipos. Antes de que la docente los eligiera, Laura y Arely ya se habían puesto de acuerdo (se daban la mano y decían que ellas), cuando la profesora realizó la conformación de los equipos, las alumnas se mostraron inconformes expresando una mueca (OBS#6).

Lo imperativo de la profesora no sólo era en la conformación de equipos sino en la promoción de su conducta mediante la falta de clases y puntos en su carta de conducta. En algunas ocasiones, se observó la conducta inquieta de los estudiantes y los llamados de atención por parte de la profesora. Cuando esto persistía, la docente detenía la clase, como se puede notar en la siguiente observación:

Los alumnos platican, ríen. Pocos son los que están poniendo atención a las preguntas de la profesora. La docente continúa preguntando, los alumnos no ponen atención. La profesora para la clase y señala: “a ver si no quieren tomar la clase, yo les doy la clase por vista y ustedes la buscan en su libro de texto y me la entregan”, los alumnos se callaron, observaban a la docente (OBS#11).

El castigo a los alumnos también residía en la sustracción de puntos en la carta de conducta. Mediante la carta, la docente realizaba una diferenciación entre los alumnos que podían ingresar a una escuela privada donde no interesa su comportamiento, al contrario, de las escuelas públicas donde es un requisito.

La profesora comenta el problema de la carta de conducta

Maestra B: Si sus papás tienen dinero para pagar una escuela de paga, qué bueno, pero si no, ¿cómo le van a hacer con la carta de conducta?, chicos cuidense, de verdad que si se hacen de hábitos ahorita después cuando vayan a la universidad ni les va costar desvelarse” (OBS#9)

En este ejemplo, la profesora realiza una distinción entre los modos conductuales en una escuela pública y privada.

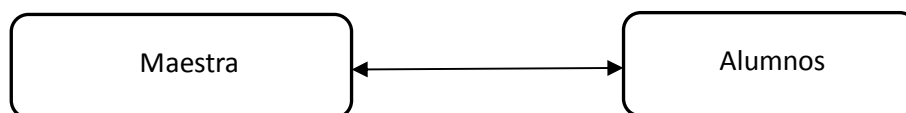
Las instituciones que cuentan con estudiantes de clase trabajadora están encaminadas a propiciar personal para puestos de menor nivel dentro de la jerarquía de la producción y prefieren la capacidad para seguir y el control conductual, mientras que las escuelas más elitistas tienden a proporcionar personal que alientan la capacidad para dirigir (Bowles y Gintis, 1981, p. 179).

La promoción de la “buena” conducta también se observaba cuando había visitas en el aula como la practicante normalista. En la visita de la normalista, la docente fomentaba el comportamiento de los estudiantes en su atención, la elaboración de actividades y los modos conductuales apropiados para la ocasión como el hacer caso a las instrucciones y permanecer callado y atento. Por ejemplo, en una sesión ocurrió lo siguiente:

Maestra B (se dirige a la normalista) Este es el mejor grupo.

Maestra B (se dirige a los alumnos) Les pido que se comporten, al final la practicante me va dar una evaluación (OBS#16).

Gráfico VII. Relación de la profesora B con el grupo 3°D



Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo

Como se puede mirar en el gráfico VII, la relación de la profesora con el grupo 3°D se describe cercana por su labor como asesora de grupo, ya que, ayudaba a los alumnos en

sus problemas escolares, pues ante cualquier problema de los estudiantes intervenía, propiciaba la pasividad y dependencia, pues “la maestra me resuelve”, lo que inhibía la participación y creatividad de los alumnos en la solución de problemas. Su labor como profesora se caracterizaba en la imposición de actividades a pesar de que pedía la opinión de los alumnos en la clase.

5.3.4 Tercero E: la flexible

En el grupo 3°E, la maestra se caracteriza como *flexible* por mantener una relación cercana con los alumnos, debido a sus inasistencias y su estado de ánimo. Sin embargo, la profesora mostraba características semejantes a los otros grupos como la aplicación de sanciones mediante las calificaciones y la participación para la obtención de buenas notas.

La proximidad de la profesora con los alumnos se debía en su preocupación por su estado anímico, como se puede mirar en la siguiente observación:

La profesora califica el trabajo de Dulce

Maestra B: Últimamente la veo muy pasiva, ¿por qué?, usted no es así, es más despierta.

Dulce (observa a la profesora y mueve la cabeza de un lado a otro) No ha pasado nada (OBS#4).

Además de preocuparse por su estado de ánimo, la docente estaba atenta de las inasistencias y de la participación en clase de los alumnos.

La profesora califica un ejercicio

Maestra B (felicitando a Georgina). Hoy viniste con unas ideas, ya no me faltes.

Georgina: Pero sólo falte el martes.

Maestra B: Sí, pero no tienes que faltar, no ves que eres un buen elemento (OBS#6).

En entrevista, la docente señaló: “me gusta estar al pendiente, me gusta ayudar a los muchachitos, escucharlos” (EPB) También se interesaba por el rendimiento de los alumnos. Cuando la profesora percibía a estudiantes con bajo rendimiento, ejecutaba estrategias para que los alumnos con buenas calificaciones “jalaran” a sus compañeros.

La profesora inicia la conformación de equipos

Maestra B (forma un equipo con dos chicas y dos chicos, uno de ellos es Pedro).

Pedro: No quiero estar en este equipo por las mujeres, ellas no trabajan, se la pasan platicando, aquí las mujeres no explican.

Maestra B: Si no vas a estar contento trabajando, te cambio. (La profesora llama a Eder).

Eder: Pero yo ya estaba juntando a mi equipo.

Maestra B: Adanelly, ven, tú eres mi estrategia.

En esta observación se puede percibir la elección de la docente en estudiantes atentos y participativos para que hicieran trabajar a sus demás compañeros. El trabajo de los estudiantes debía ser recompensado por medio de las calificaciones. La maestra expresa estas características en actividades escolares y eventos, propiciando una *participación para la obtención de un beneficio* más que lo activo de los estudiantes.

Ingresan los alumnos que estaban pintando, lavando, ayudando en la remodelación de la escuela

Maestra B (los observa). Les voy a dar puntos en sus participaciones por su solidaridad en la escuela (OBS#16).

Esto mismo sucedía con el comportamiento de los estudiantes, pues la profesora sancionaba sus modos conductuales por medio de las calificaciones o salidas de la clase. Esto puede ser notado en las siguientes observaciones:

La profesora empieza a pasar lista, los alumnos platican, ríen, juegan

Maestra B (observa el comportamiento de los estudiantes) Voy a quitar puntos en valores, principalmente a Javier, Pedro y amigos (OBS#19).

La profesora está explicando el tema de la clase

Maestra B: ¿Quién está hablando?

Jefe de grupo: Jorge.

Maestra B: ¡Guarda silencio! Si no, te voy a quitar puntos en valores (OBS#8).

Otra forma de sancionar a los alumnos era sacándolos de la clase cuando no tenían el comportamiento deseado.

Dulce está exponiendo, Juan hace ruido y juega con su compañero del lado.

Maestra B (dirigiéndose a Juan). Ve a control escolar por un formato con la trabajadora social y le pides una disculpa por no ir personalmente. Ve lo más despacio que puedas.

Juan: ¡Ah, maestra! Me está corriendo.

Maestra B: No te estoy corriendo, me estás haciendo un favor.

Juan (sale del aula) (OBS#4).

Estas acciones de la profesora se caracterizan por la autoridad que representa. “El maestro inicia cada clase apelando un gesto característico de autoridad como pararse detrás de la cátedra o permanecer totalmente impasible al lado del escritorio, con lo cual señala de modo abrupto la clausura del comportamiento de los estudiantes” (McLaren, 1995, p.123)

Su estilo docente era similar al empleado con otros grupos, en sus opiniones y participaciones eliminaba dudas, comentarios e ideas de los estudiantes, esto se puede apreciar en las siguientes observaciones:

Pedro: Maestra ¿por qué el libro de Civismo tiene muchas imágenes de indígenas?
Maestra B (no contesta).

Posteriormente

Eder (alza la mano y pregunta): Si cometo un delito ¿me llevan a la cárcel o van mis papás?
Maestra B (solo lo observó) (OBS#5).

Además de no hacer caso a los alumnos en sus dudas, la docente se mostraba poco acorde con las ideas de los alumnos respecto a la democracia y a su forma de dar la clase.

En clase con el tema de Democracia

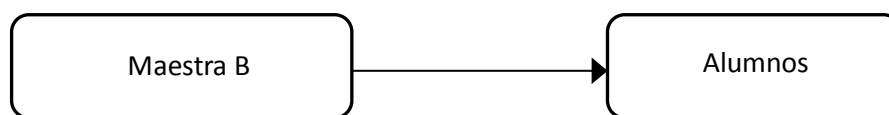
Alumnos (interrumpen cuando la profesora está hablando) En la democracia hay fraude, clientelismo.
Maestra B: En México hay democracia.
Alumnos (con gestos de duda) (OBS#6).

También no concordaba con las opiniones de los estudiantes respecto a las sesiones.

La profesora inicia con el dictado

Alumno: No, siempre dicta mucho.
Maestra B: ¿Qué dijiste?
Alumno: Usted siempre dicta mucho.
Maestra B: No he dictado, es poco. (La profesora inicia con el dictado) (OBS#8).

Gráfico VIII. Relación de la profesora B con el grupo 3°E



Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo

Como se puede apreciar en el gráfico VIII, la profesora en el grupo 3°E se mostraba flexible, mantenía una relación más cercana con los alumnos. Esto concordaba con su referencia respecto al grupo: “considero que este grupo es muy, muy bueno porque las actividades las realizan con gusto, esto se nota en su forma de hacerlas, de realizarlas, muy participativo también, considero que es un muy buen grupo el 3°E”.

En síntesis, la profesora B tenía diferentes comportamientos en los grupos que atendía (ver cuadro 3)

Cuadro 3. Características de la profesora B en los cuatro grupos de tercer año

3°B	3°C	3°D	3°E
Disciplinada	Comparativa	Auxiliar	Flexible
Realiza las actividades al pie de la letra.	Comparación con los demás grupos.	Resolución en los problemas.	Les llama poco la atención, pasividad de los estudiantes.
Determina la organización y el trabajo de los alumnos.	Equipara al grupo en sesiones, trabajo y calificaciones.	Ayuda a los alumnos en problemas docentes.	Preocupación por inasistencias y estado anímico de los alumnos.
Ajusta su dinámica de trabajo en el empleo de las TIC'S	Ajusta su dinámica por la respuesta de los alumnos.	Narración de los contenidos y exposición de los alumnos.	Narración de los contenidos y exposición de los alumnos.
Responsabiliza a los alumnos para que aparten el equipo.	El libro como forma de controlar y vigilar el comportamiento de los estudiantes.	Colaboración en los trabajos en equipo.	Estrategia en las actividades. Alumnos activos.
Relación distante con los alumnos.	Relación distante con los alumnos.	Tiene un contacto próximo a los estudiantes por ser asesora de grupo.	Tiene un contacto próximo con los estudiantes.
Simula el comportamiento de los alumnos ante un actor externo.	Simula el comportamiento de los alumnos ante un actor externo.	Simula el comportamiento de los alumnos ante un actor externo.	No pide simular el comportamiento de los alumnos.
Premia , castiga comportamiento por	Premia, castiga comportamiento por	Premia, castiga comportamiento por	Premia, castiga comportamiento por

calificación.	calificación.	calificación.	calificación.
Exposiciones: Simulación del comportamiento estudiantil.	Exposiciones: Simulación del comportamiento estudiantil.	Exposiciones: Simulación del comportamiento estudiantil.	Exposiciones: Simulación del comportamiento estudiantil.
Integra los equipos de trabajo, pasividad en los estudiantes.	Integra los equipos de trabajo, pasividad en los estudiantes.	Integra los equipos de trabajo, pasividad en los estudiantes.	Integra los equipos de trabajo, pasividad en los estudiantes.
No les pregunta a los alumnos respecto a su clase.	No les pregunta a los alumnos respecto a su clase.	Simula escuchar las dudas y sugerencias de los alumnos.	Simula escuchar las dudas y sugerencias de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia con datos de trabajo de campo.

En este esquema se aluden los diferentes comportamientos de la maestra B en cada uno de los grupos de tercer año. En cada grupo, el actuar de la profesora era diferente, en el grupo 3°B se mostró *disciplinada* por la importancia de llevar a cabo las actividades propuestas para las sesiones. En una entrevista, la profesora señaló: “La clave fundamental lo considero es tu planeación, si tú planeas bien que actividades vas a desarrollar con el grupo, bueno, pues esto te va permitir que tu clase sea dinámica, que se aprendan los conocimientos como deben ser” (EPB). Por esto, la profesora determinaba la organización y el trabajo de los alumnos, ajustó su dinámica en la utilización de las TIC’S, pues los alumnos empleaban este recurso para exponer “cada quien se va formando de acuerdo a lo que los muchachos te van alimentado, porque ahora sí que ellos son un instrumento muy, muy importante para nosotros”. Por el interés en realizar sus actividades, fomentaba el “buen” comportamiento, aunque la relación con los alumnos era distante.

En el grupo 3°C, su actuar se caracteriza como *comparativa* por contrastar el rendimiento y comportamiento del grupo con los demás. En entrevista, la profesora especificó: “El grupo 3°C es apático al trabajo, no le gusta mucho trabajar, se batalla mucho en cuanto al desarrollo de las actividades... cada vez que yo veo que hay algo mal en 3°C, bueno pues ahí es donde hago mi alto, hago la llamada de atención a todo el grupo, los motivo, invito” Por esto, la profesora ajustó su dinámica de trabajo al empleo del libro y el dictado para controlar el quehacer y comportamiento de los estudiantes.

En el 3°D, la maestra se destaca como *auxiliar* por su labor como asesora de grupo, resolvía los problemas de los estudiantes promoviendo su pasividad y dependencia. En entrevista, la profesora caracterizó al grupo como “muy tranquilo, muy pasivo, su característica principal de ellos es que les gusta que uno los vaya guiando”. La profesora tenía una relación cercana con los estudiantes por su ayuda en la solución de problemas, aunque también simulaba escuchar sus opiniones respecto a los contenidos de la clase y a su forma de proceder.

En el 3°E, la docente se destaca como *flexible* por no llevar a cabo las normas estrictamente, ya que llamaba poco la atención de los alumnos por su comportamiento, privilegiaba el trabajo escolar de los alumnos. En entrevista, la docente expresó: “El 3°E es muy inquieto, pero considero que este grupo es muy, muy bueno porque las actividades, las realizan con gusto”. A diferencia de los demás grupos, el acercamiento de la profesora era por problemas e inasistencias de los alumnos, la maestra se mostraba comprensiva y atenta.

A pesar de su labor diferente en cada grupo, la maestra tenía elementos comunes como los castigos mediante las notas, principalmente en los rubros de valores y participaciones; la promoción del “buen” comportamiento ante un actor externo, la integración de los equipos a su voluntad por la designación de puestos y actividades, “la base fundamental de trabajar en equipo, es que cada quien, a cada integrante se le dé una tarea para desarrollar”, señalaba la docente. Destaca su enseñanza en la repetición del dictado y de sus puntos de vista más que las opiniones de los alumnos y su indiferencia ante las sugerencias respecto a sus clases. Estas acciones promovían ciudadanos pasivos, intolerantes y dependientes.

Como se mencionó al inicio de este capítulo, el trabajo de las profesoras está determinado por las estructuras institucionales y escolares, así como entre el *decir* y *hacer*. Las profesoras transitaron por las estructuras institucionales por los cambios curriculares y las modificaciones en su experiencia laboral. Ambas profesoras coexisten en las estructuras

escolares por la relación distante y fragmentada de sus compañeros, los acuerdos y desacuerdos en la organización de su trabajo y de los eventos escolares. Esto se podía observar en el *hacer* de los profesores, pues en el contexto escolar se mostraba una relación distante con los alumnos, su simulación en el control grupal así como en su ayuda, mientras que en el *decir*, expresaban su apoyo, atención y preocupación por los estudiantes. Estos cambios y acciones contribuyen a la formación de un ciudadano pasivo, intolerante, poco solidario, poco creativo y simulador de comportamientos.

6. Los alumnos

El objetivo de este capítulo es caracterizar a los estudiantes de la escuela secundaria técnica No.22 en su relación familiar, escolar y de amistad en su formación de ciudadanía a través de los elementos de la independencia, tolerancia, participación, colaboración y creatividad. Se destaca la correspondencia de elementos en la familia y en la escuela, y sus relaciones de amistad como un espacio opuesto a los comportamientos cívicos del hogar y de la institución educativa.

6.1. Características generales

Son personas de 13 a 15 años, mayoritariamente provienen de una familia nuclear. No trabajan, aunque algunos ayudan a sus padres en sus ocupaciones.

La mayoría de los jóvenes son de la entidad, algunos provienen de diferentes entidades como Zacatecas, Hermosillo, Jalisco, Distrito Federal, por mencionar algunas.

Habitan en diferentes colonias como la Presa, Ojocaliente, Jardines de la Cruz, Del trabajo, Villa Teresa, Buena Vista, San Luis, Pozo Bravo. Estas colonias son viejas, como se refirió en el *Contexto de Aguascalientes* son calles establecidas en el período del ferrocarril. Los estudiantes expresan la tranquilidad de las colonias y su ocupación en partidos de fútbol o como punto de reunión para encontrarse con sus compañeros.

Tienen la perspectiva de continuar con sus estudios, se conciben como profesionistas. Dentro de sus expectativas no está el contar con un negocio sino ejercer su profesión como maestros, doctores, psicólogos, abogados, enfermeras.

En sus tiempos libres acuden a espacios públicos como el barrio, el centro, la Expoplaza, el parque Tres Centurias, por mencionar algunos. En estos lugares practican la bicicleta o la patineta.

Respecto a su relación con los medios de comunicación son adolescentes que les gusta ver series de televisión como “Malcom el de en medio”, “Dr. House”, series criminales como la “Ley y el orden”, “CSI:Miami”, “Sin senos no hay paraíso”. Dedicar poco tiempo a este medio de comunicación, prefieren las redes sociales o los espacios públicos como su barrio.

Los pasatiempos de mayor interés son la música rock en grupos como Metallica, Linkin Park y Avenged Sevenfold; la bachata en artistas como Prince Royce, reggaetón y música grupera. Les gusta practicar deportes como el fútbol, el skateboarding, dirt jump, la lucha grecorromana. Les agrada la lectura de notas rojas, deportes, poesía, novelas como Quiúbole, revistas Tú y los temas relacionados con la muerte.

Entre sus hobbies favoritos destacan las películas de Crespúsculo y el diseño de accesorios para el cabello en el taller de corte y confección. Les interesa la cultura asiática como su música, forma de entretenimiento y de trabajo. Les agrada consumir bebidas alcohólicas, pistear en fiestas, XV años, bailes, etc. Sus pláticas se refieren a las bebidas cuando asisten a fiestas o a la Feria de San Marcos.

Respecto a su religión se consideran católicos, aunque no es prioritario en su vida, pues comentan que asisten involuntariamente a misa los domingos por sus padres.

6.2. La formación de ciudadanía de los estudiantes de la escuela secundaria técnica No.22 de Aguascalientes.

En este apartado se analizan los elementos de análisis: participación, tolerancia, colaboración y creatividad en la relación familiar, docente y de amistad de los estudiantes. Se destacan las diferencias de los alumnos en sus modos de actuar en cada espacio. El elemento de la independencia es abordado desde la dependencia, la relación familiar de los alumnos se caracteriza por la obediencia en el seguimiento de órdenes, la restricción de permisos y actividades de entretenimiento. La relación con las profesoras es semejante, ya que, se muestra el acatamiento de instrucciones y órdenes.

6.2.1. Dependencia

En este apartado se especificará la dependencia y obediencia de los alumnos en su relación familiar y escolar.

La composición de los hogares en el estado de Aguascalientes es nuclear, compuesto por la madre, padre e hijos, los roles de sus integrantes son tradicionales; la mujer como cuidadora del hogar y de los hijos, el padre como proveedor de familia. En entrevistas a jóvenes, Herrera Nuño (2009) refiere este conservadurismo;

Tuve una vez un novio que se sentía mal porque yo quería pagar mis cosas, yo desde que trabajo a mí me gusta comprar mis cosas, no le pido a mi papá, entonces tengo este novio y diario se molestaba porque yo quería pagar algo, decía yo soy el hombre yo debo de pagar... como que el hombre es el que tiene que hacerlo y la mujer calladita a lo que pueda el hombre y a lo que le dé (p.134)

Estas características tradicionalistas se fomentan en las relaciones familiares. En entrevista, los estudiantes expresaron vivir con sus padres y hermanos, sólo una estudiante con su madre y abuelos. Señalaron ocupar el lugar de los hijos mayores seguidos de los únicos y menores de su familia. La relación con su mamá es cercana por su comunicación, con ella expresan dudas, preocupaciones, problemas escolares

principalmente de conducta, por mencionar algunos. El trato con su padre es distante por ser proveedor del hogar, lo que no permitía tener una comunicación próxima y estar presente en los eventos de los estudiantes.

Coleman (2003) a partir del estudio de Maccoby y Martin (1983) señala cuatro tipos de comportamiento educativo en la institución familiar: los padres autoritarios, con autoridad, los indulgentes y los indiferentes. Los padres autoritarios son aquellos que dan mayor interés a la obediencia y al castigo por la mala conducta. Los padres con autoridad aluden a la firmeza estableciendo normas y límites, los adolescentes tienen alta autoestima y la probabilidad de evitar comportamientos riesgosos.

El tipo indulgente refiere a los padres pasivos que se comportan de manera dócil y aceptadora, es poco probable que acepten normas y castigos, los adolescentes son menos maduros, irresponsables y sometidos a sus iguales. Y los padres indiferentes son los que tienen menor cuidado de sus hijos, “los jóvenes son más proclives a sus impulsos, tienen mayor probabilidad de implicarse en comportamientos riesgosos como embarazo precoz, drogas” (Coleman, 2003, p. 89)

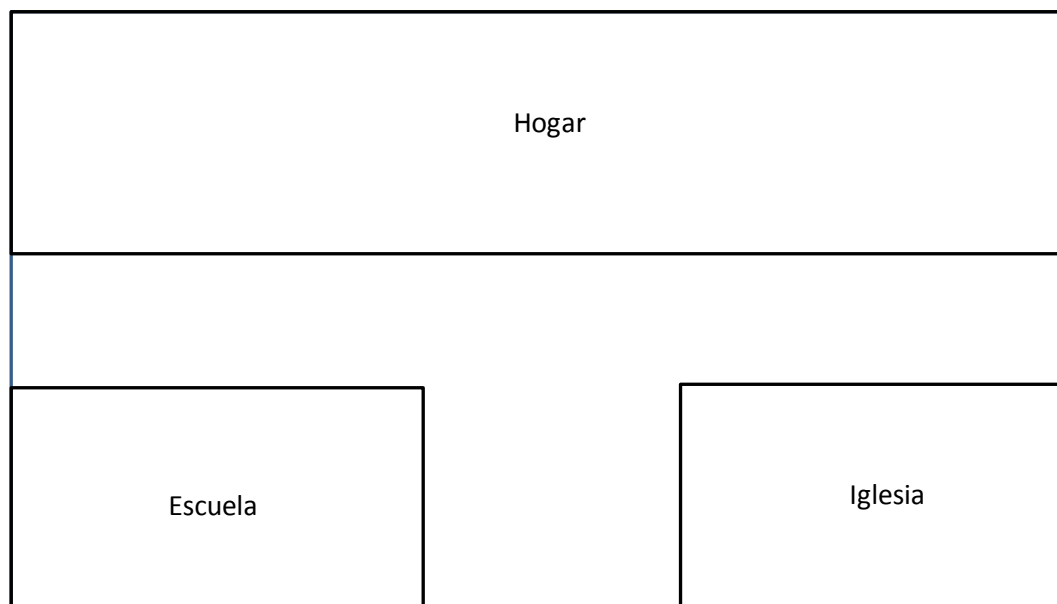
En las relaciones de los padres autoritarios con sus hijos, el fomento de la independencia es nula por la obediencia y castigo ante comportamientos distintos de la familia, los padres indulgentes y con autoridad propician la independencia por la explicación de normas. El desarrollo de la independencia es diferente en cada sexo, en el caso de los hombres surgen sentimientos reaccionales ante las normas familiares, manifiestan su necesidad de libertad, “les molesta la relación de dependencia, intentan liberarse del yugo que supone hacer siempre lo que les ordenan; quieren imponer sus propios objetivos y hacer lo que les agrada” (Aguirre, 1996, p.249).

El desarrollo de la independencia en las mujeres es menor, existen menos deseos de realizar las cosas que quieren por los convencionalismos sociales y por el apego familiar, tienen más disposición de seguir los modelos parentales y sus lazos emocionales son más

fuertes con sus progenitores, principalmente con las madres. En entrevista, las alumnas de educación secundaria indicaron una relación cercana con su mamá, pasan más tiempo con ellas a pesar de que algunas disponen de su propio negocio, son empleadas o ejercen su profesión. La relación con sus padres es distante por su dedicación exclusiva al trabajo, son indiferentes en el comportamiento de sus hijas.

Los espacios de socialización de las alumnas en sus relaciones familiares es en el hogar, la iglesia y la escuela, como se puede observar en el gráfico IX.

Gráfico IX. Espacios de socialización conforme a sus relaciones familiares



Fuente: Elaboración propia

Las adolescentes se desenvuelven en estos espacios por la injerencia de sus padres en el permiso de actividades de entretenimiento y de esparcimiento. Por esta situación, las alumnas caracterizan su relación familiar en la dependencia y obediencia por la restricción de permisos, en actividades de entretenimiento y en responsabilidades del hogar. Estas características eran semejantes en su relación escolar con las profesoras en el seguimiento de instrucciones y llamados de atención por la obtención de puntos extras o buenas calificaciones. Estas características eran observables en estudiantes como Carola, Georgina, Azucena, María, Arely, Tomás, Leticia, Emilio y Laura.

La relación familiar de Carola se basaba en el acatamiento de órdenes en las responsabilidades del hogar, los permisos eran restrictivos, cumplía con las normas de sus padres. Esto mismo se observaba en la escuela, seguía las instrucciones de la profesora B para no ser regañada o castigada. Al comienzo de la clase, la maestra pedía a los alumnos saludar de pie, preguntaba el valor de la semana. Ningún estudiante contestaba, la maestra se molestaba, sacaba su lista y elegía un número al azar. En ese momento, Carola levantaba la mano y respondía. En las participaciones, pedía la palabra después de la molestia de la profesora por la falta de respuestas de los estudiantes.

También la relación familiar de Azucena se caracteriza en la dependencia por el acatamiento de órdenes a la hora de pedir permiso para salir con sus compañeras. En entrevista explicó que no podía realizar actividades de esparcimiento por miedo al castigo, por el apego a sus padres y por la inexistencia de amistades como impedimentos para convivir y realizar otras actividades diferentes a la escuela: “creo que aquí sinceramente es mejor convivir dentro de la escuela... somos personas de corta edad, por lo que, no podemos salir sin nuestros padres”. Esto mismo fue señalado en la organización de la fiesta de graduación: “los papás se molestaron porque no los invitamos, nada mas queremos que sea entre nosotros, quieren beber y que la fiesta sea en la noche y que se acabe temprano, o sea hasta la madrugada”.

En clase de la profesora B, Azucena cumplía con las instrucciones y órdenes de la docente, efectuaba cada una de las actividades para obtener buenas calificaciones. Estas características no se repetían en sus relaciones de amistad por contar con pocas amistades y por su interés en las tareas escolares. En varias sesiones, se observó su preocupación por cumplir con cada actividad de la escuela, “la escuela es muy importante para mí, los trabajos y tareas me tensan mucho, por eso voy con la psicóloga, ella me dice que no me las tome tan en serio”.

La relación familiar de Georgina se caracterizaba en la indiferencia. En entrevista, indicó la permisividad de sus padres por su trabajo, no tenía ninguna responsabilidad en casa como

sus compañeras, su papá trabajaba en una gasolinera y su mamá en un puesto de comida, “a mi papá casi no lo veo, trabaja en la noche y en la mañana se la pasa dormido; con mi mamá y hermana tengo más comunicación, a ellas les cuento todo”.

Esto mismo se corroboró en una plática informal después de la inasistencia de los padres a una plática motivacional. Un día antes se invitó a una plática a los padres de los estudiantes, el día del evento asistieron cuatro padres de familia, la profesora A expresó la cancelación de la actividad y empezó a advertir la baja de calificaciones en algunas asignaturas por la ausencia de padres “esto va contar para su evaluación de Español y de Formación Cívica y a ver en qué otra materia”. Cuando Georgina escuchó, comentó a sus amigos, “mi mamá no puede venir por el trabajo y a mi papá no le interesa”. Por la relación dispar con sus padres, tenía una relación próxima y obediente con su tía por ser una gran influencia en su orientación vocacional, “mi tía me dijo: ¿por qué no estudias filosofía?”, Georgina se dedicó a investigar el estudio de la filosofía y la lectura de las obras de San Agustín.

Esta relación de obediencia respecto a su tía era semejante en la escuela, principalmente con la profesora B. Para Georgina, la escuela secundaria se presentaba como una obligación a realizar por sus padres, pues en varias ocasiones señaló que asistía porque la mandaban, “yo no vendría a la escuela, me aburre, pero mis papás me mandan”. Por la imposición de sus padres en su asistencia a la escuela, Georgina mostraba renuencia en la realización de actividades clase aunque efectuaba los trabajos por los llamados de atención de la profesora.

En las sesiones, Georgina permanecía sentada y escuchando a la profesora, a la vez jugaba y platicaba con Luis de la siguiente travesía para la “cuñada”, de canciones o de la clase. Su conversación era en tono bajo para que la maestra no escuchará. Cuando la docente se percataba de la falta de atención, exclamaba “¡hey niña!”. Georgina se quedaba quieta, no platicaba, no enviaba notas.

Además de seguir las órdenes de la profesora, Georgina no se implicaba en clase, permanecía en su butaca, sentada y en silencio cuando la maestra pedía la participación de los alumnos en dudas o en temas vistos en clase. En las sesiones, se mantenía

escuchando y observando a la profesora, al mismo tiempo que jugaba o platicaba con Luis. Cuando la profesora B preguntaba por el tema anterior o por la exposición de trabajos en equipo, Georgina permanecía en silencio para no ser elegida por la profesora.

El seguir las instrucciones y órdenes de la maestra por temor a regaños o por cumplimiento también fue observado en alumnos como Arely, Tomás, María, Leticia, Emilio y Laura. Sus relaciones familiares también se caracterizaban en la dependencia. Por ejemplo, en entrevista, Arely refirió que por ser hija única, sus padres eran más controladores respecto a los permisos para salir con sus amigas, ya que sólo podía acudir a sus casas. Estos rasgos también se manifestaban en la escuela con la profesora B, pues en clase cumplía con los mandatos de la maestra en tareas y participaciones por la obtención de una buena calificación.

La profesora pregunta por la tarea, los estudiantes contestan que no la hicieron. La maestra continúa preguntando, Arely alza la mano y contesta.

Profesora B: Está exenta, tiene todo, trabajo, valores, actitudes, me va responder el examen, pero está exenta.

Arely (alza las manos). ¡Yuju!

La relación obediente de María se mostraba en la falta de disposición de sus padres en su fiesta de XV años. En una entrevista, señaló la falta de dinero y de resolución de sus padres en la realización de su fiesta, aunque contaba con el apoyo de sus tíos para conseguir el vestido, la comida y el salón. En una ocasión pregunté a María si sus padres la recompensaban por sus buenas calificaciones, pues constantemente se observó su dedicación y cumplimiento en las labores escolares “ya se les hace muy normal, no me felicitan solo me dicen que voy bien”. Este modo conductual era similar en la escuela, pues en cada sesión se observó su dedicación y cumplimiento de actividades.

Leticia, Emilio y Laura tenían una relación de obediencia con la profesora B por el seguimiento de órdenes para la obtención de puntos extras en sus calificaciones. Leticia es una alumna seria, tímida, tranquila, desconfiada y pasiva. En una entrevista, refirió el aburrimiento de las clases y los regaños de los maestros como aspectos desagradables de

la secundaria, “mi vivencia en la escuela ha estado más o menos, porque tanto me divierto, tanto me aburro, porque unos profes en realidad, cómo te diré, no me explican bien y casi no entiendo y aparte me regañan porque no entiendo”.

En clase, Leticia permanecía sentada y callada para obtener buenas calificaciones. En una calificación bimestral sacó una nota alta en su evaluación final. Sin embargo, dudaba de su nota, pues había realizado cálculos de su evaluación. En una sesión, se acercó a la profesora y preguntó: ¿por qué tengo una nota alta si haciendo mis cuentas sacaba 7?, en clase estás callada, pones atención, tienes buena disciplina, contestaba la docente. En las sesiones posteriores, Leticia continuó sentada y callada.

Esto mismo sucedía con Emilio, pues al observar las notas altas de sus compañeros callados, sentados y atentos, prefirió ajustar su comportamiento. En los primeros meses, platicaba y jugaba con sus amigos, posteriormente se mostró trabajador, atento y obediente a las órdenes de la maestra.

Emilio salía al barandal con sus amigos o permanecía en el aula para platicar en voz alta o para jugar “llevadas con el sueter”. En clase continuaba platicando y jugando con piercings o gomas (OBS#24).

Sin embargo, al final del año escolar, ajustó su comportamiento, pasaba menos tiempo con sus compañeros, prefería realizar las actividades de la profesora. Una vez que recibía las instrucciones de la maestra, organizaba a sus compañeros para efectuar las actividades. En entrevista, pregunté el porqué de su ajuste en sus modos conductuales, “la profesora da más calificación a los que se portan bien”, expresaba.

También Laura proseguía las órdenes de la profesora por puntos en sus notas. Cuando la maestra comenzaba la clase con la retroalimentación, lluvia de ideas o exposición de trabajos, alzaba rápidamente la mano para tener participaciones, le gustaba intervenir con sus escritos, sus participaciones eran analíticas, cuestionaba o añadía datos. La profesora B felicitaba y regalaba puntos para su evaluación.

Como se puede contemplar, existe una correspondencia en la relación familiar y escolar, en ambos espacios, los alumnos acataban los comportamientos esperados. En su familia, los estudiantes obedecían las órdenes de sus padres para tener permiso a actividades de esparcimiento, en la escuela seguían las instrucciones y órdenes de las maestras para no ser castigados o para obtener puntos extras en sus calificaciones.

6.2.2 Tolerancia

Por tolerancia refiero el respeto a las ideas y formas de actuar. En la familia, los estudiantes tenían que proseguir las órdenes de sus padres. La Encuesta Perfil del Adolescente Hidrocálido (2006) refiere que el 42% de los alumnos de educación secundaria y preparatoria no coinciden con la manera de pensar de sus padres y el 37.5% señala que los valores de su familia son obsoletos. Un ejemplo de esto es la religión, para los estudiantes de secundaria, la religión no es prioritaria en su vida, aunque refirieron la influencia de sus padres en ir a la iglesia cada domingo. La tolerancia en la familia es limitada, las órdenes y formas de pensamiento de los padres eran dominantes.

En la escuela, se manifestaba la rigidez escolar en la falta de asociación y de acuerdo en el desarrollo de actividades por las diferentes perspectivas del director, subdirector, docentes y jefe de la sociedad de alumnos en la realización de eventos.

El estilo de la profesora B en el grupo 3°B se caracterizaba en la repetición del dictado y de su opinión, las expresiones de los alumnos eran limitadas, como se puede contemplar en la siguiente narrativa;

Inicia la clase

Maestra B: ¿Cuáles son los retos de la democracia?

Alumnos (Comienzan a mencionar su opinión).

Maestra B: Pero si ayer se los di, hasta los comentamos (OBS#9).

Esto mismo sucedía en el grupo 3°C, cuando la maestra pedía la participación de los estudiantes, prefería escuchar el dictado más que los comentarios de los alumnos. En dinámicas para obtener puntos, Arely, María y Tomás respondían con el dictado de la profesora, sabían que si expresaban los contenidos dados por la maestra podían obtener

puntos extras para su evaluación final. Cuando la profesora ingresaba al salón de clases, los alumnos anotaban el dictado para posteriormente participar con él.

En sus relaciones de amistad, los alumnos expresaban tolerancia en los diferentes juicios y formas de actuar de sus compañeros. La tolerancia de María se manifestaba en el respeto a los diferentes puntos de vista de sus amigas respecto a la severidad del profesor de Historia, ella señalaba su agrado en el trato del maestro, indicaba que era necesario; sus compañeras no concordaban con ella. También conversaban acerca de la dificultad de levantarse temprano para llegar puntualmente a la escuela, María no entendía por qué sus amigas aún no tenían el hábito de levantarse temprano. A pesar de los desacuerdos, seguían juntas, no se enojan, continuaban platicando.

Tomás aceptaba las vivencias y formas de pensar de sus compañeros, principalmente de su amiga Andy. En varias ocasiones observé a Andy platicar con sus compañeros de los eventos del fin de semana, las salidas con su novio y sus regalos. En una plática informal, Tomás señaló: “no entiendo mucho a Andy, a veces me enoja su manera de pensar, pero la quiero, es mi mejor amiga”. Su tolerancia también se expresaba en la aceptación de la diversidad sexual ante su fe religiosa. En un baile con el profesor de Danza, Tomás se vistió de mujer, sus compañeros expresaban: “es puto”, él se defendía al expresar “no son putos, es otra forma de quererse”.

En el grupo 3°D, la maestra mostraba su desacuerdo en las opiniones de los alumnos, pues quería escuchar lo que había dictado, su punto de vista era el único que contaba. Esto se puede notar en las siguientes observaciones:

La profesora inicia la clase

Maestra B: A ver, empecemos por democracia, ¿qué es la democracia?

Alumna (alza la mano). Una forma de gobierno.

Alumna (siguiendo a su compañera anterior). Nosotros podemos elegir a nuestros gobernantes.

Alumno (en voz baja). Es una farsa.

Maestra B: ¿Qué dijiste?

Alumna (alza la mano). Todos son familia, nosotros no elegimos.

Maestra B (explica). Vamos a cambiar de grupo, yo les digo que elijamos a su compañero tal, a él y a él (señala a los alumnos) si yo les digo que se va quedar “x”, estoy siendo autoritaria, ¿no? No estoy dejando

que elijan, yo les estoy diciendo por quien. Esto es autoritarismo, pero si yo les digo “vamos a votar por un compañero y ustedes votan”, estoy en la democracia, no lo estoy eligiendo yo, sino ustedes (OBS#3).

En este ejemplo, la maestra explica la importancia de la toma de decisiones como en la elección del jefe de grupo. No obstante, en entrevista con Laura y Bryan informaron que la profesora B había impuesto a Aram como jefe de grupo, siendo un ejercicio autoritario más que democrático.

Esto mismo sucedía con las recomendaciones de la clase. Al término de cada evaluación, la docente preguntaba a los alumnos por la forma de trabajo, los estudiantes sugerían la realización de actividades más dinámicas, ya que, las clases consistían en la exposición y en los últimos bimestres por medio del libro escolar. A pesar de las sugerencias, la profesora B no realizó ningún ajuste.

La profesora pide la opinión de los alumnos respecto al bimestre

Alumno (alza la mano). No me gusta.

(Los estudiantes voltean a ver a su compañero).

Maestra B: Está bien, eres honesto.

Alumno 2 (alza la mano) Yo quiero más actividades.

Maestra B: Está bien, vamos a poner más actividades (OBS#2).

A pesar de la rigidez de la maestra, Laura mostraba tolerancia en los gustos musicales de sus compañeros. En una ocasión, Bruno, Neftalí, Laura, Cristian y Carlos discutían sobre sus gustos musicales. Bruno y Neftalí compartían con Laura su gusto por el rock metal en grupos como Avenged Sevenfold. El gusto de Laura se manifestaba en la ejecución de la guitarra y en el canto de la música rock. Sin embargo, sus compañeros Christian y Carlos diferían, pues a ellos les gustaba el reggaetón por el baile con las chicas. El debate de los gustos musicales terminó hasta que Laura señaló “no me gusta el reggaetón, pero si a ustedes les gusta, pues ni pex (*sic*)”.

La rigidez escolar no sólo se percibía en la labor de las docentes y en las actividades dentro del aula sino en la organización de eventos con las autoridades educativas. Para el desarrollo de labores, el jefe de la sociedad de alumnos tenía que acordar su realización

con los estudiantes, el director, subdirectora, docentes y con la profesora B por ser jefa del Comité de Acción Social.

Cuando Israel asistía a la dirección para organizar y acordar las actividades murmuraba con su acompañante, “yo digo que hay que decirle así... hay que hacer esto”, pues su forma de organizar los eventos, no convenía muchas veces con los actores involucrados. Por ejemplo, en la realización de una pijamada para los estudiantes de tercer grado, Israel se enfrentó a un sinnúmero de problemas con las autoridades respecto a la guardia de los alumnos y su instalación. Pidió auxilio de los profesores para cuidarlos pero ninguno accedió por sus ocupaciones. Esto fue confirmado por la profesora B, “yo le dije, sí te ayudo, pero me regreso temprano porque tengo que atender a mi hijo de un año”, las autoridades no permitieron la pijamada, Israel se molestó y suspendió la organización de la fiesta de graduación, indicó que no era la primera ocasión que no obtenía el apoyo de los maestros.

Esto mismo sucedió en la recolecta de cobijas para una asociación religiosa. Por la falta de implicación de los actores escolares como el director, docentes y en ocasiones de los alumnos, Israel buscó otros medios para juntar las cobijas. En entrevista señaló “ningún maestro me apoyó, sólo dos. Ni el director, ni subdirectora. Acudí a la presidencia para ver si me iban a dar las cobijas, también saqué cobijas de mi familia, mis tías y mi mamá... las autoridades trabajan de una forma y yo trabajo de otra y no tenemos las mismas ideas, ellos tienen unas ideas más grandes y yo tengo unas ideas más reducidas. Yo quiero trabajar con los alumnos y ellos quieren trabajar con su grupo de docentes”.

La falta de concordancia y de apoyo principalmente de las autoridades y de los docentes en el desarrollo de eventos manifestaba la rigidez escolar, pues las actividades planeadas por los estudiantes no podían ser realizadas por la falta de concordancia, lo que provocaba la decepción y la carencia de implicación de los estudiantes en actividades posteriores.

6.2.3. Participación

La implicación de los estudiantes se caracteriza en la resolución de problemas por la profesora. Sin embargo, con sus compañeros se expresa en la pertenencia, en el *formar parte de*.

En la escuela, la participación era limitada, la implicación de las autoridades educativas como director, subdirectora y profesores era insuficiente, ya que, no siempre participaban en las actividades de los alumnos. En una entrevista, Arely manifestó la escasa cooperación de los docentes, “los maestros son sangrones en algunos aspectos, por ejemplo, a veces necesitamos ayuda para un proyecto y te dicen que vayas a la dirección porque no tienen tiempo”.

Sin embargo, había estudiantes como Armando, Sebastián y Verónica que participaban con la profesora B por ser asesora de grupo. Su relación era cercana con la docente, tenían confianza de acudir con ella para su auxilio en problemas con los docentes, la participación de los estudiantes se caracterizaba en el *participo para que me resuelvan*. En una ocasión, Verónica y Laura pidieron apoyo de la profesora para resolver la pérdida de dinero de los libros de español.

Verónica y Laura se acercaron con la profesora para solicitar su ayuda. Laura como tesorera del grupo había perdido el dinero de los libros de español. La profesora preguntó ¿cuándo se les perdió?, voy a hablar con la maestra, no se preocupen (OBS#24).

Ante problemas con el profesor de Matemáticas, Armando y Sebastián acudían con la maestra para pedir su auxilio.

Armando: Pedimos ayuda de la asesora de grupo cuando no nos llevábamos bien con el profesor de Matemáticas, platicamos con la maestra, nos asesoró y habló con el profesor, sí cambió algo”

Sebastián: El profesor no nos dejaba expresar, nos faltaba al respeto y nosotros también a él se lo faltábamos y no nos llevábamos bien, por eso tuvo que intervenir la maestra. Hizo que nosotros cambiáramos con el profesor y el profesor con nosotros.

En estas narraciones se describe la *participación para que me resuelva*, la implicación de los estudiantes se manifestaba en el señalamiento de problemas para ser resueltos por la

profesora. Sin embargo, en sus relaciones de amistad, los estudiantes eran más libres, ya que se implicaban en diferentes espacios. La Encuesta Nacional de Valores en Juventud (ENVJ) 2012 señala que el 50.5% de los jóvenes se reúnen con sus amigos en la calle o barrio, 46.6% en la casa de alguno de sus amigos, 30.4% en el parque, 25.1% en la escuela y el 16.6% en la plaza. En entrevista, los estudiantes de la E.S.T. manifestaron juntarse en la escuela, barrio, centro deportivo y en la casa de sus compañeros como se puede observar en el gráfico X.

Gráfico X. Espacios de socialización de los estudiantes con sus amigos

La escuela		Centro deportivo
El barrio		
La nevería	Hogar	El parque

Fuente: Elaboración propia

En estos espacios los estudiantes socializaban con sus amistades y su participación se expresaba en el *formar parte de* pues se implicaban en actividades deportivas y artísticas mediante la práctica de un instrumento musical y su implicación en eventos como Luis, Tomás, Aarón y Azalia.

La implicación de Aarón se destacaba en el fútbol, después de la escuela trabajaba con su papá en el negocio familiar para posteriormente dirigirse a jugar fútbol para los campeonatos de su barrio. Luis era parte de la banda escolar, en varias ocasiones se le observó practicar con sus compañeros a la hora de receso y al final de la jornada escolar para su intervención en los eventos escolares. También Tomás era parte de la banda escolar ejecutando el violín y Azalia formaba parte de varias bandas por su aptitud en lo vocal. En entrevista señaló su participación en la Feria de San Marcos, “a veces en el palenque se presentan varios grupos de rock, yo me presenté con mis amigos”.

En las narraciones anteriores se describió la implicación de los alumnos en la escuela y en sus intereses. La primera se destacó como la *participación para que me resuelvan* y la segunda como *pertenencia, en el formar parte de*. Estudiantes como Laura e Israel expresaban ambos tipos de participación. La implicación de Laura se manifestaba en pedir apoyo a la profesora para resolver problemas de entendimiento con un profesor.

La profesora pide a los alumnos llevar los trabajos al escritorio para calificarlos y anotarlos en lista. En ese momento, Laura y Arely se acercan a la profesora para platicar de la dureza y falta de comprensión de un profesor en tareas y regaños. Le piden que hable con él (OBS#1).

En entrevista, Laura reafirmó el apoyo de la profesora: “le dijimos si podía hablar con el profe porque no le entendíamos a su clase, no se nos quedaba nada. La profesora dijo que hablaría con él y que no le faltáramos al respeto”. No obstante, la implicación de Laura con sus amigos se expresaba en la pertenencia, pues se implicaba en actividades artísticas, formaba parte de un grupo musical a través de la ejecución de la guitarra, le interesaba ser parte de una orquesta sinfónica como la de Esperanza Azteca.

Israel expresaba la *participación para que me resuelvan* al contar con el apoyo de la profesora B en la organización de eventos y festividades como el día del maestro, la fiesta de graduación y la realización de una pijamada. El día del maestro, la profesora ayudó a Israel en la organización del evento, en la recolección de dinero y en el montaje de equipo. En la organización de la fiesta de graduación, Israel y sus compañeras acudieron con la profesora para saber su opinión respecto al lugar, costos y turnos participantes en la fiesta.

La profesora B estaba sentada en las bancas de la cooperativa, Israel y sus compañeras se acercaron.

Israel: Tengo dudas respecto al lugar de la graduación y ¿tenemos que invitar al turno vespertino? Es que en dirección me dijeron que para la realización de la fiesta necesitaban estar ambos grupos.

Maestra B (escucha) No invites al grupo del turno vespertino, ya ves que ocasionaron problemas en la tardeada del estudiante.

El desarrollo del evento de la lunada fue problemático debido a los estudiantes, la sociedad de alumnos y el director por la instalación y el cuidado del alumnado. En una ocasión presencié una conversación de la profesora B e Israel respecto al problema,

“tienes que llevar con tiempo a la dirección un escrito donde señales ¿qué quieres hacer?, ¿cómo lo vas hacer? y ¿cuánto tiempo se necesita para llevar la actividad?, ¿quiénes van a participar? o te van a acompañar”, expresaba la profesora. Para la realización de la actividad, Israel pidió apoyo de los docentes y principalmente de la profesora B para cuidarlos, pero ninguno accedió por sus ocupaciones, por lo que, las autoridades no permitieron el evento.

Israel recurría a la profesora para lamentar sus incidentes con las autoridades. En la última ceremonia cívica, el jefe de la sociedad de alumnos da un informe de sus labores, por la falta de realización de la lunada, el director y subdirectora negaron el informe final. Frente a esta situación, el jefe acudió con la maestra para quejarse y lamentar el incidente. Además de participar en la escuela, Israel se implicaba en actividades religiosas y de beneficencia. Participó en la fiesta de la Virgen de la Asunción como organizador en el ingreso de peregrinos a la catedral y colaboraba en *Caritas*, asociación religiosa de asistencia y servicio social a través de la donación de despensas.

Como se puede apreciar, los alumnos se implicaban en diferentes actividades. En entrevista señalaron su preferencia en participar en actividades de esparcimiento como salidas con amigos al centro de Aguascalientes, al cine, la Feria de San Marcos, fiestas de XV años, billar, parque, Plaza Tres Centurias, kermes o tardeadas con la finalidad de convivir y estar más tiempo con sus amigos. Su organización para acudir a estos espacios era en la escuela por la facilidad de acuerdos y de presencia de todos, aunque también se ponían de acuerdo por otros medios como las redes sociales, principalmente Facebook.

En estas actividades, los estudiantes manifestaban diferentes características de la participación como la solidaridad, independencia y responsabilidad. Estos elementos se percibían en sus actividades, pues aprendían y ejercían la solidaridad en el interés por los otros y la responsabilidad en la toma de decisiones. Su implicación era por gusto, por convivir, pertenecer y reconocer sus intereses y su relación con sus amigos.

6.2.4. Colaboración

La colaboración como la ayuda a los demás era limitada en la institución escolar. Como se mencionó en el apartado de *Las docentes*, tanto la maestra A como la profesora B trazaban las actividades y la forma de organizarse, aunque había estudiantes que querían realizar los trabajos con sus compañeros apoyándolos en la explicación de un tema, las profesoras no lo permitían, pues fomentaban la organización de los equipos y la elaboración de actividades individuales.

El estilo docente de la profesora A se caracterizó como imperativo, la organización de actividades sin tomar en cuenta a los estudiantes y la fragmentación del trabajo de los alumnos, por lo que, la colaboración quedaba limitada. Por ejemplo, en las actividades en equipo, la maestra conformaba los grupos y señalaba la forma de trabajo en fragmentación de tareas, un alumno(a) como transmisor de información mediante la lectura y los demás integrantes como dependientes al permanecer callados y escuchando a sus compañeros.

La profesora ingresa al salón

Maestra: Se van a juntar en equipos de 6 personas para leer y contestar preguntas de esta lectura. Tiene que haber un lector (inicia a repartir el material).

En un equipo, una estudiante se dispone a leer, sus compañeros apuntan lo que lee, los alumnos se mueven de sus lugares.

Maestra: Voy a revisar si están haciendo la actividad, quiero ver que estén trabajando (OBS#1).

Como se puede apreciar, la fragmentación de tareas por parte de la profesora fomentaba la falta de colaboración de los alumnos. En contraste, la profesora B en sus grupos promovía la colaboración en la elaboración de trabajos, como se puede apreciar en la siguiente narrativa;

La maestra con el equipo expositor en el pizarrón

Maestra B: ¿Traen o no el trabajo?

Alumna: Es que el primer tema era de... y hoy no vino.

Maestra: No me vuelvan a repartir temas, es trabajo en equipo. Todo el equipo debe saber el tema, así que si no vino... sepan qué hacer, no lo vuelvan hacer, gracias equipo, siéntense (OBS#6).

Sin embargo, fomentaba la insolidaridad en las exposiciones, pues pedía que un estudiante pasara a exponer, si el alumno pedía ayuda de sus compañeros, bajaba su calificación.

La profesora realiza preguntas del tema de exposición, el alumno no contesta.

Maestra B: ¿Quieres que te ayuden?

Alumnos (mueven la cabeza hacia abajo expresando un sí, mientras que otros la mueven hacia los lados expresando un no) (OBS#14).

Esto promovía el desinterés y la insolidaridad entre los alumnos por las calificaciones. Al respecto, Bowles y Gintis (1981) refieren que la fragmentación de tareas excluye la solidaridad y la cooperación, “las líneas de autoridad jerárquica incitan efectivamente a pelear unos contra otros y, como los estudiantes no determinan las decisiones importantes, no se logra desarrollar un verdadero trabajo comunitario” (p.99).

A pesar de que las maestras fomentaban la insolidaridad, la colaboración de los estudiantes se manifestaba en las relaciones con sus pares. En las entrevistas realizadas, los alumnos referían a sus amigos como su grupo de apoyo, protección y motivación para implicarse en las actividades, los adolescentes son más generosos entre ellos y se ayudan más si son amigos que si no lo son (Lehalle, 1986)

Como se mencionó en el apartado *El adolescente*, las relaciones de amistad son importantes por ser fuente de apoyo, en estas se expresan temores, preocupaciones, producen un efecto liberador, “en la adolescencia se da mayor significación a los iguales como compañeros, como proveedores de consejos, apoyo y retroalimentación, son modelos para el comportamiento y fuentes de información comparativa respecto a las cualidades y destrezas personales” (Coleman, 2003, p. 56).

En varias entrevistas se destacó los lazos de amistad como relaciones de colaboración en actividades escolares y problemas personales. En las actividades escolares se ayudaban en la realización de exposiciones y en la omisión de material. En una ocasión observé al grupo 3°C organizarse para efectuar la exposición de la clase de matemáticas.

Los alumnos están en el salón de clases

Quique (grita a Carola) ¿Preparaste la exposición?

Carola: No.

Quique: Pues vamos a exponer lo que aprendimos y ya.

Carola: ¿Nada más, exponemos eso?

(Interviene un alumno).

David: Yo traigo papel bond.

(Otro alumno interviene).

Eduardo: ¿A quién le toca exponer?

(El grupo observa a su compañero Quique).

Quique: A nosotros (refiriéndose a Carola), pero no traemos nada preparado. A menos de que todos digamos que la exposición era para la clase del día viernes.

(Los alumnos los observan y asientan con la mirada que sí).

Posteriormente pregunté a los estudiantes qué había sucedido con su exposición, me comentaron que la profesora les había dado oportunidad de exponer el día viernes.

También los alumnos se apoyaban con la adquisición de material. Israel ayudó a su grupo con el material de la clase de ciencias. En una sesión, los alumnos del grupo 3°C olvidaron la exigencia de material para asistir a laboratorio, por lo que, ayudó a su grupo con las herramientas.

La profesora B preguntaba por los temas vistos en la clase anterior, cuando toca a la puerta la maestra de Ciencias.

Maestra de ciencias: ¿Trajeron el material?

Alumnos (gritando) ¡No!

Maestra de ciencias (molesta) Se había acordado traer el material.

Alumnos (alborotados y gritando) No, nadie nos avisó.

Israel (intercede) Sí pidió el material.

Alumnos (molestos, observan a Israel).

Israel: Ya conseguí el material.

Maestra de ciencias: Entonces los espero en el laboratorio.

Marco (alumno) ¡Ah! Un abrazo grupal para Israel (OBS#13).

También la colaboración se promovía en el desarrollo de trabajos, entendimiento de temas y en asesorías vocacionales. La ayuda de Azucena, Paúl y Sebastián se caracterizaba en el desarrollo de trabajos. Al final del ciclo escolar, los alumnos tenían que entregar un proyecto final, la profesora B encargó a Azucena una temática diferente a la programada en el plan de estudios y permitió que eligiera a sus compañeros, “a Britany porque es

trabajadora y Pablo es flojo pero tiene buenas ideas”. En el desarrollo del trabajo se observó la colaboración de los tres, Fernanda y Pablo acudieron a un salón para observar los valores de los alumnos y Britany realizó la investigación documental.

La solidaridad de Paúl y Sebastián se manifestaba en la explicación de temas a sus compañeros. Paúl ayudaba a sus pares en la comprensión de temas o de consejos respecto a su conducta, “si no entienden el trabajo, les explico; si veo que están jugando mucho, les digo”. Sebastián también refería su ayuda en las exposiciones, “en los trabajos nos ayudamos, si alguien ve que el tema está muy difícil pues ya le ayudamos y nosotros también investigamos por él”.

Cuando los alumnos tenían que realizar una actividad escolar acordaban ayudar entre todos como el día de la Candelaria y en los grupos de baile para la clase de educación artística. En la festividad del día de la Candelaria, los alumnos disponían realizar una comida con tamales, sin embargo por falta de dinero ya no se pudo llevar a cabo como en el grupo 3°C.

La profesora revisa trabajos en el pizarrón. La jefa de grupo está frente a grupo.

Jefa de grupo (dirigiéndose a los alumnos) Los tamales para mañana no se van a poder dar por falta de dinero, ¿entonces qué hacemos?, ¿qué es lo que quieren?

Alumno: ¿Por qué?

Jefa de grupo: El dinero no alcanza.

(Varios compañeros se levantan, se acercan a la jefa de grupo para organizarse).

Además de organizarse en los eventos, los alumnos se apoyaban en grupo para efectuar los bailes de la asignatura de educación artística. En varias ocasiones, observé que los estudiantes del grupo 3°B y D interrumpían sus clases para salir a las canchas para organizarse y apoyarse en el ensayo de una coreografía. Cuando pregunté a los estudiantes el por qué egresaba todo el grupo, me señalaron la preparación del baile de educación artística, actividad que se realizaba al final de cada año escolar. En la presentación del baile observé que eran los únicos grupos que habían realizado una sola danza, los demás habían efectuado dos o tres por su desunión grupal. En entrevista, los alumnos del grupo 3°B expresaron que la relación en su grupo era buena. Esto mismo era

referido en el grupo 3°D, “nos llevamos bastante bien, sí ha habido problemas, pero los hemos arreglado”.

La colaboración de los alumnos no sólo era en actividades escolares sino también en dificultades con los maestros y en problemas de salud. En una ocasión, Adanelly ayudó a una compañera en un malentendido con una profesora por la pérdida de exámenes.

Ingres a la profesora al aula

Maestra (molesta, alza la voz) ¿Nadie tiene un examen de más?

Alumnos (alzan sus exámenes de su butaca).

Alumna: Sí, yo tengo dos.

Maestra: No sabes que ya me metieron un reporte por no tenerlo, conté los exámenes cinco veces, ¿por qué no te fijaste?

Adanelly: La chava de servicio social nos lo dio, mi compañera no tiene la culpa.

Maestra (dirigiéndose a la alumna y Adanelly) Tiene que fijarse (OBS#3).

Israel ayudaba a su compañera Fabiola en problemas de salud por su depresión.

Israel se acerca a la profesora

Israel: Maestra, ¿puede pasar enfrente a Fabiola?, se siente mal.

Maestra: Sí

Israel (jala una silla y la posiciona cerca del escritorio, lleva a su compañera).

Maestra (se dirige a la alumna) Después no digas que tu grupo no te quiere.

Fabiola (sonríe).

También Aarón era solidario con sus compañeras cuando sufrían algún padecimiento físico. En una entrevista semiestructurada comentó, “ayudé a una compañera cuando se enfermó, un día se empezó a poner mal y la traje a servicio social”.

Rocío y Juan eran solidarios con grupos que sufrían violencia escolar. En entrevista, Rocío señaló auxiliar a grupos de primer año por sufrir de bullying, “pedimos ayuda yo y otros compañeros a la subdirectora y a la profesora A por el problema del bullying en otros salones... nos dimos cuenta de que muchos niños de primero y segundo sufrían de eso”.

A pesar de que los estudiantes ayudaban a sus compañeros, había alumnos que manifestaban poca solidaridad por desunión grupal. Paty refería la falta de pertenencia en su grupo como indicio de su insolidaridad, en entrevista señaló “cada quien está por su

lugar y este... no hay mucha comunicación, ni respeto, ni nada de eso". Esto mismo fue comentado en una plática, "no me siento a gusto en mi grupo, ya quiero terminar la secundaria". También Armando manifestaba la desunión de su grupo como factor de falta de ayuda, "la relación en mi grupo, pues bien, con mis amigos, bien, hay algunos que no me comen, pero sí. El apoyo depende de si es mi amigo o no".

La falta de implicación de los estudiantes también se podía observar en las actividades de la sociedad de alumnos. Por ejemplo, para el desarrollo de eventos, Israel sólo contaba con los integrantes de la sociedad. En entrevista pregunté su sentir hacia el desinterés de sus compañeros, "no existe, hay mucho compañerismo", expresaba. Sin embargo, en varias ocasiones observé la falta de ayuda de los estudiantes en las acciones de la sociedad de alumnos. Esto fue confirmado por una estudiante, al expresar la falta de disposición de sus compañeros en los trabajos de Israel como jefe de la sociedad de alumnos.

Como se puede observar, la existencia de alumnos insolidarios era por la falta de pertenencia a su grupo y a las actividades de la sociedad de alumnos, mientras que la colaboración se expresaba en la ayuda de problemas. Esto es importante para la vida comunitaria y para la formación de ciudadanos participativos.

"La educación empieza por sentirse miembro de comunidades: familiar, religiosa, étnica. Pero también de una comunidad política que tiene la obligación de hacer sentir al niño parte de una nación que espera de él que participe activamente como ciudadano"(Cortina, 1996, pág. 107).

6.2.5. Creatividad

Por creatividad describiré las ideas nuevas que optan los estudiantes frente a actividades, concursos y problemas. En sus relaciones familiares, la creatividad de los estudiantes era limitada por la obediencia y dependencia de sus padres por el control de sus actividades. Esto era semejante en la institución escolar, pues las profesoras limitaban la inventiva de los estudiantes.

La profesora B limitaba la creatividad de los estudiantes en las exposiciones preparadas con power point, expresaba su disgusto por la falta de tiempo y de material como el cañón.

La maestra ingresa al aula. Ordena al equipo expositor pasar al frente

Equipo: Profesora, la exposición la realizamos en power point.

Maestra B (molesta) Yo les dije que me avisaran antes lo del cañón, a ver...

Maestra B (se dirige a la observadora) No me gusta usar el material porque se pierde mucho tiempo (OBS#5).

Sin embargo, la creatividad de los estudiantes se expresaba en la elaboración de trabajos como en el caso de Azucena, Dulce y Roxana. La inventiva de Azucena se expresaba en la originalidad de sus trabajos. En una sesión se encomendó como tarea realizar una constitución a través de sus reformas. La constitución de Azucena tenía las etapas con diferentes imágenes dibujadas, a diferencia de sus compañeros que sólo habían llevado la imagen de un libro. La practicante normalista, la profesora y la evaluadora de la practicante felicitaron a Azucena. En entrevista, Azucena comentó: “me gusta dibujar pero sólo lo que yo quiero, no cuando me lo piden porque me quitan el gusto por hacerlo”.

También Dulce era creativa en los trabajos escolares. En el tema de *Democracia*, Dulce y su equipo realizaron unas votaciones y un rompecabezas de los diferentes partidos. Para efectuar las votaciones organizaron a sus compañeros para promover distintas acciones para el mejoramiento de la escuela. El día de la votación llevaron una urna, designaron a varios compañeros como observadores ciudadanos y funcionarios de casilla.

En el grupo 3°D se destacaba la creatividad de Roxana. En una de las sesiones con la practicante normalista, les pidió realizar una canción acerca de un artículo. Los alumnos ajustaron y representaron una melodía referente a un artículo constitucional. Roxana adecuó la canción y se caracterizó con pelucas de colores para cantarla.

En los concursos escolares también se podía mirar la imaginación de los estudiantes. Laura participaba en la asignatura de costura; en el concurso de tecnología realizó un suéter, chaleco, gabardina, en una pieza. En clase de Formación Cívica y Ética enseñó las fotos de su diseño, el modelo era de color amarillo, Laura comentaba: “yo lo quería rojo pero por falta de tela, lo tuvimos que hacer amarillo”.

Además de ser creativos en las actividades escolares y concursos, la inventiva de los estudiantes se podía observar en las soluciones que optaban frente a un problema. Israel en la elaboración de eventos y actividades tenía que inventárselas para encontrar soluciones. Frente al problema de la obtención de despensas, acudió a las autoridades municipales y partidistas para adquirir su ayuda, no se contentaba con ir a los salones a pedir dinero sino que avisaba y pedía su colaboración en las ceremonias cívicas.

Como se puede observar, los elementos de formación de ciudadanía son diferentes en sus espacios de socialización como la familia, escuela y amigos, esto se puede contemplar en el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Características de ciudadanía de los alumnos de tercer año en la familia, escuela y amigos.

Elementos	Familia	Escuela	Amigos
Dependencia	Se basa en el acatamiento de normas por la restricción de permisos, en actividades de entretenimiento y en responsabilidades del hogar.	Los estudiantes siguen las instrucciones y órdenes de la maestra para no ser castigados o para obtener puntos extras en sus calificaciones.	

Tolerancia	Limitada, las formas de pensamiento de los padres eran dominantes, como en el caso de su asistencia a la iglesia.	Repetición del dictado y de las opiniones de las docentes. No hay una concordancia de ideas en la elaboración de eventos entre las autoridades educativas y el jefe de la sociedad de alumnos.	Respeto y aceptación de las ideas convergentes de los estudiantes con sus amigos respecto a sus experiencias, gustos musicales.
Participación	Limitada por la poca participación de los alumnos en sus decisiones respecto a sus actividades.	Se caracteriza la participación para que me resuelva, los alumnos acudían con las profesoras para la resolución de problemas.	La participación como pertenencia, los alumnos formaban parte de actividades artísticas, deportivas, religiosas y de beneficencia. Los alumnos desarrollan sus propios programas.
Colaboración		Limitada, las profesoras integraban los equipos y la forma fragmentaria de trabajo.	Grupo de apoyo, protección y motivación para solidarizarse en problemas escolares y personales.
Creatividad		Limitada, la profesora no fomentaba la inventiva de los estudiantes por la falta de tiempo y de material.	Ideas nuevas en la realización de actividades escolares y en la solución de problemas.

Fuente: Elaboración propia a partir de lo obtenido en trabajo de campo

En el cuadro 4 se pueden observar las características de ciudadanía de los alumnos en la familia, escuela y amigos. En la familia, los estudiantes tienen relaciones de autoridad con sus padres, poca decisión en sus actividades recreativas como sus fiestas de XV años y la falta de permisos, principalmente en el caso de las mujeres. Como se mencionó en el apartado de *Dependencia*, en la sociedad hidrocálida aún se vive un cierto conservadurismo en los roles de género, la madre como cuidadora del hogar, el padre como proveedor, esto era transmitido en las relaciones familiares, por lo que, se promovía la pasividad y obediencia, la tolerancia y la participación son limitadas por la restricción de expresiones de las alumnas y por el acatamiento de normas.

La escuela para los estudiantes es un lugar de aburrimiento, de obligación por parte de los padres y de falta de enseñanza de los profesores, se fomentaba la pasividad y obediencia reflejada en el regulamiento de las conductas por la obtención de buenas notas o por los

llamados de atención. La tolerancia, participación, colaboración y creatividad eran limitadas. La tolerancia se expresaba en la rigidez escolar por el ordenamiento de profesores y autoridades escolares en la elaboración de trabajos y eventos. La implicación de los estudiantes se basaba en la notificación, en el aviso de problemas, una *participación para que me resuelvan*, los alumnos expresaban sus dificultades con las docentes para que fueran resueltas más que buscar una resolución conjunta. Por la tolerancia y participación limitada, la forma de trabajo de los estudiantes se caracterizaba en la fragmentación de tareas, además del fomento de las profesoras en esta modalidad. También la creatividad era restrictiva por las profesoras, preferían que los estudiantes hicieran las actividades a su manera.

En contraste, en las relaciones de amistad, los estudiantes desarrollaban la tolerancia en el respeto a las formas de vivir, pensar y gustos musicales de sus amigos. Estudiantes como Laura aceptaba a sus compañeros aunque no compartían los mismos gustos musicales a los suyos, Tomás respetaba la forma de pensar y de vivencias de su compañera Andy; y María consideraba los puntos de vista de sus compañeras respecto al trabajo de las docentes.

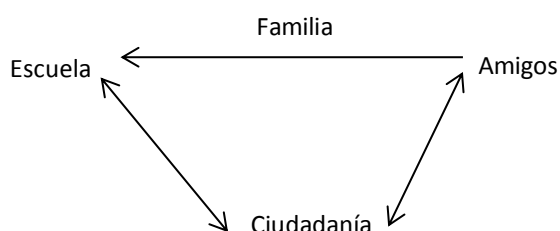
La *participación en la pertenencia* se expresa en las actividades deportivas, artísticas, religiosas y de entretenimiento, en cada una de estas actividades, los estudiantes se sentían libres, su participación se fomentaba en la pertenencia a un grupo, a una actividad más que en la obtención de un beneficio.

La colaboración de los estudiantes como Israel y Aarón se destaca en la protección de sus compañeros en problemas de salud, por su auxilio cuando se sentían mal. La solidaridad de estudiantes como Adanelly, Rocío, Juan y Azucena se basaba en problemas escolares. Adanelly defendía a sus compañeros ante problemas con los docentes, Rocío y Juan solicitaban ayuda a las autoridades educativas en problemas de violencia escolar y Azucena, Paúl y Sebastián colaboraban con sus compañeros en el entendimiento de actividades escolares.

La creatividad se mostraba en la originalidad de trabajos escolares, en la búsqueda de soluciones ante problemas como en el caso del jefe de la sociedad de alumnos en la realización de eventos y en la inventiva de Carola por la venta de dulces en el salón de clases.

En esta tesis se identificó la familia, la escuela y las relaciones de amistad de los estudiantes de educación secundaria como elementos de configuración de ciudadanía (Ver gráfico XI)

Gráfico XI. La configuración de ciudadanía de los estudiantes de educación secundaria



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo

En estos tres espacios se identificó la participación como elemento de formación de ciudadanía junto con la independencia, tolerancia, colaboración y creatividad. Con estos elementos se reconoció la correspondencia de costumbres y hábitos de la sociedad hidrocálida tradicional en la familia y en la escuela. En la familia, los estudiantes se forman en la dependencia, pasividad y rigidez, elementos comunes en la escuela, ya que, las docentes con sus estilos de enseñanza imperativos formaban ciudadanos pasivos y obedientes.

En la investigación *Familia y escuela en un contexto de cambio* Fuejo refiere que en la institución familiar se consolidan ciertos valores, normas, reglas, modos conductuales que posteriormente la escuela se encargaría de asegurar, fortalecer o reprimir. Posteriormente señala que en la familia y en la escuela hay discrepancias, pues no se logra interiorizar los diferentes estilos educativos. Sin embargo, en esta tesis se muestra que

los comportamientos cívicos fomentados en la familia y escuela son recíprocos, “los hábitos y las ideas que se determinan... son fruto de la vida común y expresan las exigencias de ésta. Incluso, en su mayor parte, son obra de las generaciones anteriores” (Durkheim, 1974, pág. 48).

Esta correspondencia encontrada en la familia y en la escuela se asemeja a lo hallado por McLaren (1995) en los estados de interacción del hogar y del estudiante por el estilo autoritario en ambos espacios, en el estado del hogar, “los padres ejercen papeles de autoridad semejantes a los del maestro... los principios normativos son semejantes a los de la escuela como el respeto hacia la autoridad” (p.109). Los padres de los estudiantes se caracterizan en el estilo autoritario e indiferente, autoritario por el fomento a la obediencia y conformidad, al castigo por la mala conducta y por la falta de autonomía, e indiferencia por el desinterés hacia las labores de los hijos, promoviendo comportamientos riesgosos (Coleman, 2003). El estilo autoritario de los padres correspondía al estilo docente de la profesora A y B, pues para ambas era importante la obediencia, los alumnos eran recompensados con buenas notas o puntos.

No obstante, en sus relaciones de amistad, los estudiantes aceptaban diferentes formas de pensar, contrapuestas a las ideas fomentadas en el hogar y en la escuela. Mientras en la familia se transmitían los valores tradicionales de la entidad, en las relaciones con sus pares expresaban su desinterés en los valores de la religión católica, aceptaban y miraban como la conformación familiar de algunos de sus compañeros ya no consistían en lo tradicional, les era indiferente las fiestas religiosas, priorizaban las fiestas de orden profano como la Feria de San Marcos, percibían la diversidad cultural de la identidad, por mencionar algunos. Estos elementos ocasionaban que la configuración de ciudadanía y principalmente de la participación fuera del hogar y de la escuela fuera diferente a sus relaciones con sus pares, “los adolescentes tienen diferentes personalidades, una personalidad con cada quien, con el amigo, el maestro, la familia, etc” (Levinson, 2002, p. 40).

En sus relaciones de amistad, los estudiantes ejercían otros comportamientos, se mostraban tolerantes en las diferentes formas de pensar y actuar de sus compañeros, su participación se manifestaba en la pertenencia, en el formar parte de, su colaboración se expresaba en su ayuda en problemas personales, escolares y de salud y su creatividad en la elaboración de trabajos y resolución de problemas. McLaren (1995) refiere la interacción del estado de la esquina como aquella en la que los adolescentes están con sus pares, “su conducta es episódica e indomable, se adueñan de su tiempo, los estudiantes son más ellos mismos” (p. 103).

En resumen, la formación de ciudadanía de los alumnos es contrapuesta en los tres elementos de configuración ciudadana: la familia-escuela con los amigos, como síntoma de los ajustes y transición del contexto de Aguascalientes. En la familia, los alumnos tenían relaciones de autoridad, por lo que se promovía la dependencia y la obediencia, asimismo en la escuela, los estudiantes manifestaban pasividad y su participación residía en la resolución de problemas, lo que propiciaba ciudadanos pasivos por las resoluciones de las docentes. No obstante, en sus relaciones de amistad, los estudiantes adquirirían rasgos diferentes a los de la escuela y a los de la familia, expresaban solidaridad, tolerancia y creatividad.

Conclusiones

Desde la creación de la escuela secundaria, una de sus finalidades ha sido la formación de ciudadanos para la identidad nacional en valores como la solidaridad, la participación, la tolerancia, la responsabilidad, por mencionar algunos. En esta tesis se partió del supuesto de que la formación de ciudadanía se configura en la institución escolar, por lo que, se enfocó en encontrar a los ciudadanos bien portados como aquellos tolerantes, solidarios, respetuosos de reglas y participativos.

A pesar de que a la escuela le corresponde formalmente esta tarea, ello no significa que cumpla con todos los atributos que propone formar, por lo que, en esta investigación se privilegió la participación como elemento de formación de ciudadanía, ya que, a través de esta se podía identificar la independencia, tolerancia, colaboración, participación y creatividad de los estudiantes.

Una de las preguntas de esta investigación fue ¿en qué grado la escuela secundaria fomenta la participación de los alumnos? Para responder esta pregunta se examinó la organización escolar y la relación entre los actores escolares. La estructura de la escuela se describió en la división del patio por grupos, pocos lugares de reunión y la relación distante entre los estudiantes. La relación remota del director con su planta docente y con los alumnos por su poca intervención en las actividades escolares, la fragmentación de las relaciones docentes y la percepción de los alumnos hacia la escuela como un espacio de aburrición y de asistencia por órdenes de sus padres.

Se recurrió a la visión de Bobbio y Touraine en la democracia para referir la participación de los individuos. Bobbio alude a la democracia procedimental como un conjunto de reglas para efectuar la participación. Las reglas refieren a los individuos que gozan de derechos políticos, el principio de mayoría y el goce de derechos de libertad, opinión, reunión y asociación de los ciudadanos. En la E.S.T. No.22, se observó a los estudiantes como aquellos que gozan de derechos políticos como su participación en los comicios de jefe de grupo y en la sociedad de alumnos, el principio de mayoría en la toma de

decisiones y el goce de derechos de opinión y de asociación limitados por la rigidez escolar.

Con el referente de Touraine en la democracia sustancial se percató la falta de pluralismo por el privilegio de ideas y percepciones de las autoridades educativas, la ciudadanía como pertenencia es limitada por la falta de intervención y de promoción de las decisiones escolares. En entrevistas, los estudiantes indicaban que no eran tomados en cuenta y en ocasiones desconocían las decisiones escolares en la organización de eventos.

La participación de los alumnos de tercer grado de la E.S.T. No.22 es limitada. A pesar de que formalmente está estipulado la implicación de los estudiantes en las actividades clase, eventos y en la elección de jefe de grupo y de la sociedad de alumnos, esta es restringida por los profesores y autoridades educativas. En entrevista, los alumnos referían su participación en actividades clase y en eventos por la obtención de algún beneficio como los puntos extras para las calificaciones. En la elección de jefe de grupo y de la sociedad de alumnos indicaban la preferencia y selección de los docentes y del director. Señalaban su desconocimiento en los eventos escolares por la falta de comunicación y de avisos por parte de la escuela para participar, así como la falta de implicación de los profesores, director y subdirectora. Por estos elementos, era insuficiente el fomento de la participación en la escuela, promoviendo un ciudadano dependiente, intolerante, apático y poco creativo.

Una segunda pregunta de este estudio fue ¿si la acción docente promueve la implicación de los estudiantes de tercer año? En el trabajo de campo se encontró que la acción docente fomenta la dependencia, la participación en la obtención de un beneficio y la simulación, aunque también promueven la solidaridad y los hábitos de limpieza. Esto fue contemplado en dos profesoras de Formación Cívica y Ética.

Por cambio de plaza de la profesora titular de Formación Cívica y Ética, las maestras A y B iniciaron a dar clases en tercer grado. Por su ingreso vertiginoso a terceros años, la profesora A se puso una barrera en su labor, ya que su trabajo se destacaba en segundos

años, por lo que, propiciaba la simulación de “buenos” comportamientos y de trabajo de los estudiantes por cumplir con su trabajo, fomentando la pasividad y dependencia. La simulación de la docente se reflejaba en el establecimiento de reglas y en el rendimiento escolar de los estudiantes, fingía en las visitas del jefe de enseñanza y la practicante normalista, condicionaba la conducta de los alumnos. La profesora se mostraba regañona y trabajadora, los alumnos simulaban su buen comportamiento. Recompensaba y castigaba los comportamientos de los alumnos mediante salidas al sanitario.

El estilo de enseñanza en el jefe absoluto como la única decisora en el trabajo de los estudiantes promovía la insolidaridad y la no creatividad. En los trabajos en equipo, la docente ordenaba la composición y el rol de cada integrante. El libro de texto y el dictado se empleaban como recursos para controlar y vigilar el comportamiento de los alumnos. Se promovía la *participación para la obtención de algún beneficio* a través de las calificaciones.

La profesora B se describió como el *cumplimiento*, pues su interés radica en su desempeño de actividades por medio de las planeaciones. La maestra atiende a cuatro grupos de tercer año, en cada uno ejecuta diferentes papeles, en el 3°B la docente se muestra como la *disciplinada*, en el 3°C como la *comparativa*, en el 3°D *auxiliar* y en el 3°E de *flexible*. A pesar de su actuar diferente, tenía elementos comunes en los grupos como la evaluación en valores y participación como forma de restringir su comportamiento y su implicación en la enseñanza. También en cada uno propiciaba el “buen comportamiento” para que se logaran las actividades propuestas en las planeaciones.

En el grupo 3°B se destaca su vigilancia en el comportamiento de los estudiantes, entre lo válido e inválido de su actuar. A través de los trabajos en equipo se propiciaba la fragmentación y la insolidaridad en la exposición de los temas. Fulminaba la creatividad de los estudiantes por anular el uso del equipo de cómputo para exponer sus trabajos por la falta de material y por su percepción como una pérdida de tiempo, aunque después propició la responsabilidad en el apartado del equipo. También fomentaba la intolerancia

por el rechazo de ideas contrarias o no relacionadas con el dictado. En este grupo, la profesora sólo se dedicaba a su trabajo, tenía poca relación con los estudiantes.

En el grupo 3°C, la profesora ejecutaba el papel de *comparativa*, en varias ocasiones se observó a la maestra comparar al grupo con los demás cuando no tenía la respuesta de los estudiantes como ella quería en el comportamiento y cumplimiento de actividades. Por esta situación, la docente ajustó su estrategia de enseñanza, de la implicación de los estudiantes, al dictado y libro de texto, el estilo bancario como ordenancista, pues se dedicaba a su sola exposición de los temas y a la utilización del libro de texto como una forma de control en el comportamiento de los estudiantes, lo que propiciaba la pasividad, dependencia y simulación.

En el grupo 3°D, la profesora se mostraba como la *auxiliar*, pues resolvía los problemas de los estudiantes por ser asesora de grupo. Además de ayudarlos, promovía la fragmentación del trabajo y la intolerancia, en las participaciones quería escuchar la repetición del dictado más que las opiniones de los estudiantes. Se percibió su autoritarismo en la elección del jefe de grupo. Estas características promovían la dependencia, intolerancia y la inexistencia de iniciativa y colaboración de los alumnos.

En contraste, en el grupo 3°E, la maestra detentaba el papel de *flexible* por el acercamiento a los estudiantes, pues a diferencia de otros grupos, refería poca importancia a su comportamiento, aunque promovía el estado del estudiante cuando los alumnos platicaban o se movían de un lugar a otro. También eliminaba su participación en dudas o en la adición de datos, aunque recompensaba por medio de las calificaciones su implicación en actividades escolares.

A partir de este análisis, se puede concluir que la práctica docente de estas dos profesoras se caracteriza en la pasividad, simulación, intolerancia e insolidaridad. Estas características se fomentan de diferente manera en cada grupo, como en el caso de la profesora B. El actuar de los alumnos se expresaba en la pasividad, los alumnos se comportaban como el profesor ordenaba por la recompensa de buenas notas, aunque había estudiantes como

Israel que preferían realizar otro tipo de actividades que simular los modos conductuales que prefería la docente.

Una tercera pregunta de esta tesis fue ¿qué comportamientos cívicos se ejercen en las relaciones familiares y de amistad de los estudiantes? La familia es un espacio donde se promueve la obediencia, dependencia y pasividad por el autoritarismo de los padres, principalmente con las mujeres por su consentimiento en la realización de labores y salidas.

En sus relaciones de amistad, los estudiantes expresaban la participación, la solidaridad en los problemas de sus compañeros como dificultades de salud, omisión de material para trabajar en clase y violencia escolar, aunque, algunos estudiantes no expresaban estos comportamientos por la falta de pertenencia a sus grupos escolares. También se manifestaba la tolerancia y la creatividad, los alumnos respetaban formas de pensar diferentes, manifestaban acuerdos y concebían soluciones a sus problemas. En este espacio, la participación se expresaba en la pertenencia, en el *formar parte de*, ya que su implicación se distinguía en actividades deportivas y artísticas. En estas labores, los alumnos realizaban sus propios programas, se implicaban con libertad en sus actividades.

En suma, la escuela secundaria es un agente que contribuye parcialmente a la formación de ciudadanía. Específicamente uno de los propósitos de la secundaria es el desarrollo de ciudadanos participativos, responsables, tolerantes y solidarios. No obstante, la ciudadanía no se aprende a través del conocimiento, sino en la práctica, en su ejercicio. La acción docente fomenta la pasividad, dependencia y simulación, elementos que son manifestados en las relaciones familiares de los estudiantes, no así en la socialización con los amigos, pues en ese espacio, los alumnos se forman en la solidaridad, tolerancia, creatividad y participación. Ante este panorama es necesario preguntarnos ¿qué ciudadanía se promueve en el trabajo?, ¿qué comportamientos cívicos se fomentan en los centros de diversión?, ¿el barrio?, es necesario realizar futuras investigaciones que consideren estos espacios para comprender la formación de ciudadanía.

Bibliografía

Aguasdigital, *Detectan niños drogadictos y alcohólicos desde los 9 años*, en www.aguasdigital.com

Aguirre, A. (1996). *Psicología de la adolescencia*. Colombia: Alfaomega

Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa*: Barcelona: Gedisa.

Arroyo, M. (2002). *Encuentros y desencuentros sobre participación de los padres de familia y la escuela primaria*. Tesis de licenciatura. México: UPN.

Atkinson, P. (2003). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós

Barba, B. (1998). *Tecnológicos y Universidades en Aguascalientes*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes e Instituto de Investigación de Aguascalientes.

Barba, B. (2007). *Las (im) posibilidades de la educación ciudadana en México*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad.

Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

Bénard, S. M. (2004). *Habitar una ciudad en el interior de México* : Aguascalientes: CIEMA, A.C. : Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Berger, C. (2012). Aprendizaje socioemocional, convivencia escolar y formación ciudadana. En: *Memorias del III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, (Bogotá, 21-24 de agosto de 2012) P.80-93

Bernal, J. (1928). "Apuntes históricos, geográficos y estadísticos del Estado de Aguascalientes" En Hernández, R. *La cultura empresarial en México*: México: Porrúa

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla

- Bobbio N. (1989). *Liberalismo y democracia*. México: FCE
- Bobbio, N. (2001). *El futuro de la democracia*. México: FCE
- Bowles, S., & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar es la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Camacho, S. (2001). *Aguascalientes: la democracia en ciernes*. México: Consejo Local del IFE, Aguascalientes.
- Cantón, M. (2007). El espacio educativo y las referencias al género En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3).
- Cerón, L. (2009). Valores en la práctica docente. Un estudio de caso en educación secundaria. En: *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Veracruz, 21-25 de septiembre de 2009)
- Cerroni, U. (1972). *La libertad de los modernos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chaussée, M. (2007). Una falta de respeto es no hacerle caso al maestro. En: *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Yucatán, 5-9 de noviembre de 2009)
- Coleman, J. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Conde, S. (1998). *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México*. México: El perro sin mecate.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. México: Aula XXI Santillana.
- De la Torre, R. (1990). "Notas histórico jurídicas sobre la fundación de Aguascalientes" Herrera Nuño, *et al.* Territorio y poblamiento en la evolución de la Zona Metropolitana de Aguascalientes. México: Comisión Nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y Sociología*. Buenos Aires : Schapire, 1974.
- Durkheim, E. (2001). *La educación moral*. México: Colofón.
- Encuesta Nacional de Adicciones. (2011). Drogas. México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz/Secretaría de Salud.

- Encuesta Nacional de la Juventud. (2005). Esfera privada. México: IMJUVE
- Encuesta Nacional de Valores. (2012). Estilo de vida. México: INJUVE
- Encuesta Perfil del Adolescente Hidrocálido. (2006). Aguascalientes: CECA.
- Erikson, E. (1972). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. (2012). Resultados por escuela. México: SEP
- Feria, L. (2004) *La falta de participación del niño dentro del aula. Proyecto de innovación docente*. Tesis de licenciatura. México: UPN
- Flores, A. (2002). *La cultura escolar de los supuestos en la escuela secundaria*, Tesis de doctorado. México: UAM-X
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fuejo, M. D., & Domínguez, C. V. (No hay fecha) Familia y escuela en un contexto de cambio [En línea]. Disponible: http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/fam_3.pdf (2013, Abril, 19)
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amarrótu
- Gómez, S. (1988). Aguascalientes en la historia, 1786-1920, 5 vols. Aguascalientes: Gobierno del Estado de Aguascalientes
- Gómez, S. (2010). *Aguascalientes. Historia Breve*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guevara, N. (1998). *Democracia y educación*. México: IFE
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía: Una Breve Historia*. Madrid: Alianza.
- Held, D. (2001). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Editorial
- Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Aljibe.
- Hernández, R. (2004). *La cultura empresarial en México*. México: Porrúa

- Herrera, E, et al. (2009). *Territorio y poblamiento en la evolución de la Zona Metropolitana de Aguascalientes*. México: Comisión Nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres.
- Herrera, E. (1989). *Aguascalientes: sociedad, economía, política y cultura*. México: UNAM
- Herrera, E. (2001). *La transición social*. Aguascalientes: Gobierno del Estado de Aguascalientes, Coordinación General de Asesores.
- Instituto de Educación de Aguascalientes. Estadísticas del ciclo escolar 2008-2009. Aguascalientes.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (1980) Censo de Población y Vivienda. Aguascalientes: INEGI
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010) Anuario estadístico del estado de Aguascalientes, México: INEGI
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010) Censo de Población y Vivienda. México: INEGI
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Suicidios por sexo y entidad federativa 2004-2011, México: INEGI
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1980).Anuario Estadístico de Aguascalientes. México: INEGI
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2005). Censo de Población y Vivienda, México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2005). Hogares censales y su población en Aguascalientes, México: INEGI
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Divorcios por grupo quinquenal de edad del divorciado 2010 y 2011 en Aguascalientes, México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Hogares censales y su población por tipo de hogar censal según sexo de la jefa o jefe de hogar en Aguascalientes, México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Panorama de las religiones en México, México: INEGI.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). Encuesta Nacional de Ingresos y Gasto de los Hogares en México, México: INEGI.
- La Jornada Aguascalientes. (2012). Aguascalientes es primer lugar nacional en bachilleres que consumen drogas, en <http://www.lja.mx/2012/09/aguascalientes-es-primer-lugar-nacional-en-bachilleres-que-consumen-drogas/>
- LeCompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Lehalle, H. (1990). *Psicología de los adolescentes*. México: Grijalbo.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: Cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Aula XXI Santillana.
- Ley General de Educación.
- Lima, A. (1988). *Exploración teórica de la participación*. México: Hvmánitas.
- Linz, J. (1987). *La quiebra de las democracias*. Madrid: Alianza
- López, N, *et al.* (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. En *Estudios sobre Educación*, 11, 127-147, Madrid.
- Mariscal, D. (2005). *Ciudadanía y educación: un estudio con jóvenes estudiantes de preparatoria de Ciudad Juárez*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales: UAM-Xochimilco.
- Mckeon, L. (2009). *La configuración de la formación de la ciudadanía en la escuela: análisis de un caso en educación secundaria*. México:UPN
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*. México: México: Centro de Estudios
- Monsalvo, E. (2006). *El aula democrática: tipificación de las normas de convivencia*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 (2).

- Muñoz, F. (2005). Desde muy adentro y los de afuera. En Camacho, Sandoval. *La vuelta a la ciudad de Aguascalientes en 80 textos (264-275)*, Aguascalientes, Consejo de la Crónica de Aguascalientes: UAA:ICA
- Ortega, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: GRAÓ.
- Papadimitriou, J. (2009). Entrevista, En Herrera, et al. *Equipamiento urbano, uso del suelo y vivienda en la Zona Metropolitana de Aguascalientes para distintos grupos socioeconómicos*. México: Comisión Nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres.
- Patiño, M. (2005). *Religión y vida cotidiana: los laicos en Aguascalientes*. Aguascalientes: UAA: CONCIUCULTA.
- Perfil del Adolescente Hidrocálido, "Estudio Sobre las Madres Adolescentes en el Área Metropolitana de la Ciudad de Aguascalientes", En Herrera, E, et al. *Situación y evolución de las familias en Aguascalientes*. México: Comisión Nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres.
- Rockwell, E. (1996). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" En Rockwell Coordinadora. *La escuela cotidiana*. México: FCE
- Rogers, C. (2003). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona:Paidós
- Romo, R. (2009). Identidad laboral, condiciones de trabajo y distribución de la riqueza en Aguascalientes, En *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región centro: el caso de Aguascalientes*. México: Comisión Nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres.
- Salmerón, F. (2000). *Intermediarios del progreso: política y crecimiento económico en Aguascalientes*. Aguascalientes: Gobierno del Estado de Aguascalientes : ICA : CIESAS.
- Sampieri Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*, México: Mc Graw-Hill.
- SEP (1993) *Programa de Formación Cívica y Ética*. Educación Secundaria. México
- SEP (2006) *Programa de Formación Cívica y Ética*. Educación Secundaria. México

- SEP. (2011). *Programa de Formación Cívica y Ética*. Educación Secundaria. México
- SEP. (1982). *Manual de organización de la escuela de educación secundaria técnica* de la Secretaría de Educación Pública. México
- Sinú, R. (2009). Identidad laboral, condiciones de trabajo y distribución de la riqueza en Aguascalientes, En *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región centro: el caso de Aguascalientes*. México: Comisión Nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres.
- Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glasser y Strauss, En Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa*: Barcelona: Gedisa.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Terán, E. (2009). El capital social y el nivel de cohesión social en Aguascalientes, En *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región centro: el caso de Aguascalientes*. México: Comisión Nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La muralla
- Torres, A. (2007). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: FCE.
- Touraine, A. (2001). *¿Qué es la democracia?* México: FCE
- Vargas, C. (1993). Aguascalientes en los noventa: estrategias para el cambio. En Barba Casillas, B. (1998). *Tecnológicos y Universidades en Aguascalientes*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes e Instituto de Investigación de Aguascalientes.
- Villalobos, H. (2005). *Desarrollo industrial y talleres familiares*. En Camacho Coordinador. *La vuelta a la ciudad de Aguascalientes en 80 textos (450-456)*, Aguascalientes: UAA:ICA

Weber, E. (1976). *Estilos de educación. Manual para estudiantes de pedagogía*. Barcelona: Herder.

Wolcott, H. (1992). "Ethnographic research in education". En Jaeger, R. (Ed). *Complementary methods for research in education*. Washington: AERA.

Zabaleta, Luna Laura (2005) *La cooperativa escolar: un modelo alternativo para la participación*. Tesis de licenciatura. México: UPN

ANEXO I

Entrevista a docentes

- **Preguntas generales**

1. ¿Cómo ha sido su experiencia docente en esta escuela?
2. ¿Cómo se siente en cada grupo de tercer año que da clases?
3. ¿Cómo cree que la escuela fomenta la vivencia de los valores?

- **Participación**

1. ¿Ha participado en actividades de la escuela?
2. ¿En qué actividades ha participado?
3. ¿Cómo ha sido su experiencia?
4. ¿Ha participado con los docentes en actividades de la escuela?, ¿Cuáles?
5. ¿Cuáles han sido los beneficios y obstáculos al participar con los docentes?
6. ¿Ha apoyado a los grupos que atiende de tercer año en la realización de actividades de la escuela?
7. ¿En qué actividad apoyó a los alumnos?
8. ¿Ha fomentado la participación de los alumnos en actividades no escolares?, ¿Cuáles?
9. ¿Ha participado en actividades no escolares con los docentes de esta escuela?, ¿cuáles?
10. ¿Ha apoyado a los alumnos de tercer año en la realización de actividades no escolares?, ¿Cuáles?
11. Me podría indicar ¿cómo apoyo a los alumnos en estas actividades?

- **Asignatura. Formación Cívica y Ética**

1. ¿Las actividades de trabajo en equipo le ayudan a lograr el aprendizaje y vivencia de los valores de la asignatura de Formación Cívica y Ética?
2. ¿Las exposiciones en equipo le ayudan a lograr el aprendizaje y vivencia de los valores de la asignatura de Formación Cívica y Ética?
3. ¿Las discusiones/ debates en clase contribuyeron el aprendizaje y vivencia de los valores de la asignatura de Formación Cívica y Ética?

4. ¿Cree que la asignatura de Formación Cívica y Ética propicie la participación en actividades de la escuela por los alumnos?

5. ¿Cree que la asignatura de Formación Cívica y Ética propicie la participación en actividades no escolares por los alumnos?

Entrevista a estudiantes

- **Preguntas generales**

1. ¿Me podrías describir cómo ha sido tu vida en la secundaria?

2. ¿Cómo son las relaciones en tu grupo?

3. ¿Cómo te sientes en tu grupo?

- **Participación**

1. ¿Has participado en actividades de la escuela?, ¿Cuáles?

2. ¿Qué te motivó a participar en estas actividades?

3. ¿Has participado en actividades de la escuela con los docentes?

4. ¿Respecto a tu experiencia, te gustaría volver a participar en esas actividades?

5. ¿Conoces compañeros que han participado en actividades de la escuela?

6. ¿Has participado en actividades organizadas por la profesora de Formación Cívica y Ética?, ¿Cuáles?

7. ¿Qué te motivó a participar con la profesora de Formación Cívica y Ética?

8. ¿Has participado en actividades no escolares?, ¿Cuáles?

9. ¿Has participado en actividades no escolares con tus compañeros? ¿Cuáles?

10. ¿Qué te motivó a participar con tus compañeros en estas actividades?

11. ¿Has participado en actividades no escolares con los docentes?, ¿Cuáles?

12. ¿Qué te motivó a participar con los docentes en estas actividades?

13. ¿Tus compañeros se han organizado para realizar actividades no escolares?, ¿Cuáles?

14. ¿Has apoyado a algún compañero cuando ha tenido problemas?

15. ¿Tu grupo se apoya cuando algún compañero tiene problemas?

16. ¿Han pedido ayuda de un profesor cuando tienen algún problema?

17. ¿La profesora de Formación Cívica y Ética, te ha apoyado en algún problema?

18. ¿La profesora de Formación Cívica y Ética, te ha apoyado en actividades no escolares?

- **La asignatura de Formación Cívica y Ética**

1. ¿Qué aspectos te agradan de la asignatura de Formación Cívica y Ética?

2. ¿Qué aspectos te desagradan de la asignatura de Formación Cívica y Ética?

3. ¿Te gusta cómo desarrolla la clase tu profesora de Formación Cívica y Ética?

4. ¿Las actividades de trabajo en equipo te ayudan a aprender y vivir los valores de la asignatura de Formación Cívica y Ética?

5. ¿Las exposiciones en equipo te ayudan a aprender y vivir los valores de la asignatura de Formación Cívica y Ética?