



---

**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEL ESTADO DE MÉXICO  
DIVISIÓN ACADÉMICA CHALCO**

**JUVENTUDES CLINAMEN: LA IMAGEN CORPORAL  
HETEROGLÓSICA DE LAS ALUMNAS-MADRES EN LA INTERFAZ DE  
LA PREPARATORIA TRANSNACIONAL**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**PRESENTA:**

**JUANA ARACELY CRUZ PACHECO  
LICENCIADA EN ANTROPOLOGÍA**

**COMITÉ TUTORAL:**

**TUTORA: DRA. VERÓNICA MATA GARCÍA**

**COTUTORES: DR. GERARDO MENESES DÍAZ**

**MTRO. EDGAR LINARES DOMÍNGUEZ**



## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis se realizó gracias al apoyo de múltiples personas e instituciones que en determinados momentos aportaron de su tiempo y otras innumerables cosas. A todos ellos muchas gracias.

En el ISCEEM, a la Dra. Verónica García Mata, directora de la tesis por su continua línea de apoyo y retos; al Dr. Gerardo Meneses Díaz mi cotutor, por sus atinadas y desinteresadas opiniones. Y, finalmente, pero no menor en importancia, al Mtro. Edgar Linares Domínguez, de la DGENAM, lector de la tesis y piedra angular de la investigación, por su apoyo incondicional mediante esas largas horas de discusión teórica y metodológica que me brindó.

A los profesores-investigadores que a lo largo de maestría abonaron elementos para la construcción de la narrativa de esta tesis: Al Dr. Pablo Flores del Rosario, mi admiración y agradecimientos por compartir la visión del Sur que forma parte vertebral de este trabajo; al Dr. Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos, quien con sus atinadas interrogantes y su experiencia marcó senderos de indagación; al Dr. Javier Espinoza Berber, antropólogo educativo, quien me permitió reencontrarme con mi *alma máter* disciplinar y representa una de las miradas de la investigación de este trabajo; al Dr. José Antonio Razo Navarro, mi gratitud por los andamiajes teóricos de la educativa los cuales representaron un sostén para la otra mirada; a mi amigo y maestro el Dr. Rogelio Marín Díaz, quien desde su archipiélago de conocimiento orienta la narrativa en relación a la teoría curricular; al Mtro. Jorge Hernández Valdés, quien me brindó su conocimiento sobre las diferentes metodologías de investigación sin las cuales no hubiese logrado concretar la investigación; a la Mtra. Yolanda García Pavón, mi gratitud y reconocimiento por ser una persona que me apoyo enormemente durante mi proceso escolarizado; al Mtro. Noé Sanmartín Román, gracias por el enorme apoyo administrativo y por su paciente enseñanza ante mi analfabetismo sobre la gestión de los tiempos institucionales. Finalmente, a la secretaria y bibliotecaria, Lupita y María Luisa por su incondicional apoyo.

Para mis compañeros de generación 2014-2016 con quien experimenté la aventura de ser alumna y las delicias del acompañamiento intelectual, a ellos y ellas todo mi aprecio. Para mi amiga Diana Ramírez Infante por el camino compartido, su grata compañía y dolorosa partida, no obstante reconocer que en algún lugar de este universo, tal vez en otra dimensión, nos reencontraremos “Chamaca”.

A Mariano Muñoz Vega, director de la escuela secundaria, quien confió en mí e impulsó con sus acciones institucionales el proceso administrativo para participar en el concurso de selección en esta maestría. A mis compañeros profesores, de esta misma escuela, por su apoyo y confianza. En la preparatoria agradezco al equipo directivo las facilidades para el desarrollo del trabajo de campo que llevé a cabo con los alumnos y profesores, sin el cual no me hubiera podido sostener la propuesta y el dialogo etnográfico. A mis compañeros docentes, por su tiempo y atención; a los exalumnos y alumnos con quienes dialogué la investigación, por su atención ante la constantes entrevista de indagaciones sobre su vida escolar, familiar y cultural, que no obstante sus ocupaciones se dieron el tiempo para atenderme -virtual o personalmente. A las alumnas-madres, insumisas mujeres de quien aprendí cómo el sentir pensando aparece en ámbito escolar y observar las acciones de la diversidad.

Gracias a mis hijas, Alba Norma génesis de estímulos diarios quien admitió mis largas ausencias o toleraba mis cacofonías con total paciencia. A Sabina, a quien amo tanto, con quien compartí largas horas de lectura y redacción como cómplices escritoras.

Por último, en la lógica de que lo últimos serán los primeros, a Josefina y Arturo, mis padres, por su mirada complaciente y amorosa que me ha acompañado a lo largo de la vida. Para Arturo, Isaac, Emmori y mi amado Emilio, hermano y sobrinos respectivamente, por nuestros lazos de amor a distancia, gracias.

## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	7
<b>CAPÍTULO 1 Las juventudes y sus acciones clinamen</b> .....	19
1.1 Skole y la sinécdoque de las juventudes durante el siglo XX y XXI .....	21
1.2 Las edades ¿para qué?, entre la ceguera y la visión de las juventudes. Primera ruta metodológica.....	36
1.3 Las juventudes en el SNB y la Metodología alternativa.....	42
1.3.1 La diversidad en el Sistema Nacional de Bachillerato.....	43
1.3.2 Una perspectiva de planeación centrada en la clase social.....	53
1.4 Los procesos transnacionales de las juventudes.....	57
<b>CAPÍTULO 2 Preparatoria transnacional</b> .....	63
2.1 La transnacionalidad de los alumnos del CCH-Girasol.....	65
2.2 Traducciones interculturales. Segunda ruta metodológica.....	68
2.3 De donde nacieron, ¡siempre lo serán! Redes familiares transnacionales y educación.....	70
2.3.1 Educación desde el alumno transnacional.....	71
2.3.2 Una mirada genealógica: el parentesco transnacional.....	75
2.3.3 Tres generaciones de familias educadas en la transnacionalidad.....	79
<b>CAPÍTULO 3 La imagen corporal heterogélica de las alumnas-madres</b> .....	91
3.1 Entre el conocimiento común, el placer y la formación del bachiller.....	93
3.2 El cuerpo de las juventudes en la preparatoria transnacional. Segunda ruta metodológica.....	100
3.3 La EMS y el “problema” de los embarazos adolescentes.....	104
3.4 Categoría emergente: alumnas-madres de la preparatoria transnacional.....	108
3.4.1 Imagen corporal: madre.....	110
3.4.2 Imagen corporal: Alumnas que se embarazan.....	112
3.4.3 Imagen corporal: Alumnas-madres.....	116
Conclusiones.....	123
Fuentes de consulta.....	131
Bibliográfica.....	133
Electrónicas.....	143
Anexos.....	147



## INTRODUCCIÓN

*Cuando la escuela no abandona. Disputas cognitivas sobre el embarazo en la EMS.*

La conceptualización del alumno en la Educación Media Superior (EMS) es sinónimo de joven. Cuando el maestro planea e imparte su clase, cuando las orientadoras y directivos gestionan, están mirando al alumno desde una perspectiva de responsabilidad de que la juventud debe aprender. Así los alumnos que asisten a este nivel educativo, si bien se reconocen por momentos como jóvenes y se sienten identificados con esta política pública educativa, sus estilos de vida, sus valores y racionalidades sociales e imagen corporal son capaces de mostrar muchas otras riquezas de lo que ocurre al interior de un centro escolar. Un buen ejemplo es lo que pasa cuando el embarazo y la crianza aparecen en la escuela.

En esta investigación, ubicada desde la antropología educativa, abordo un particular interjuego que se da entre los actores sociales involucrados en una Escuela Preparatoria Oficial perteneciente a un sector de una organización social y ubicada en el oriente del estado de México. Son dables tales discursos y acciones. Empero, los alumnos arriban a la escuela para cursar y concluir el bachillerato y no solo llevan los elementos que cubren las expectativas de los imaginarios de la institución escolar sino se suman al repertorio cultural la sexualidad, el erotismo, las expectativas del noviazgo, la crianza en el aula y el embarazo. Entre todos estos temas, que si bien están relacionados, por necesidades de la investigación y por interés epistemológico personal abordo los dos últimos.

Cuando alumnas entre 15 y 19 años, periodo de transición fisiológica, psicológica y social cursan el bachillerato se van a encontrar que el equipo directivo y profesores, que en su racionalidad social y gestión educativa local hacia una juventud emancipadora emergen también discursos culturales y prácticas sociales sobre la valoración de la imagen corporal en los ámbitos fisiológico y social. En el arribo y hasta su egreso las alumnas legitimaran o interpelaran dichos discursos y prácticas sociales que los profesores y equipo directivo tienen de la imagen corporal. En el rubro de la legitimización aparece lo que llamo el primer elemento de la imagen corporal heteroglósica y que los alumnos son capaces de traducir y desarrollar: la construcción de una

arista de la imagen corporal que la institución escolar les está educando/socializando a las alumnas que deciden y pueden egresar de la institución.

Lo anterior se complejiza si las alumnas de la misma edad presentan procesos de embarazo o crianza en la escuela. Como mencione en párrafos anteriores, el equipo directivo y los maestros presentan discursos y prácticas sociales de una juventud emancipadora sobre la valoración de la imagen corporal en los ámbitos fisiológicos y sociales. Al arribo del embarazo y la crianza emergen nuevos discursos y prácticas sociales de la valoración de la imagen corporal presente en el proceso de juventud que asiste a este bachillerato. En el rubro de la interpelación, dado que en un inicio no se tenía contemplado en la gestión local de la institución educativa, con este arribo aparecen dos aristas de la imagen corporal heteroglósica: alumna embarazada y alumna madre. La primera, ante la alarma, ausencia e intermitencia de la alumna que se sabe embarazada y luego traspasa la incertidumbre de ser fracaso escolar para asumirse como alumna embarazada que desea terminar su bachillerato extiende los espacios educativos, que llegan incluso a traspasar los límites físicos de la escuela. En la segunda, la ausencia por el parto y las disputas institucionales y culturales por la etapa de recuperación y que en algunos casos llevan a la presencia de un no alumno, su crianza se desarrolla en el aula como parte del proceso de la formación de la alumna. Esto es lo que considero como juventud clinamen.

### *Pregunta problematizadora*

Las inquietudes anteriores me sirvieron como soporte para la interconexión y planteamiento de la pregunta problematizadora que dio origen a esta tesis. ¿Cuáles son las heteroglósias de la imagen corporal que desarrollan las alumnas-madres, consideradas como acciones clinamen de estas juventudes, en la interfaz de la preparatoria transnacional? Esta pregunta fue el resultado de múltiples replanteamientos durante varias ocasiones en el proceso de elaboración de tesis.

### *Modelos*

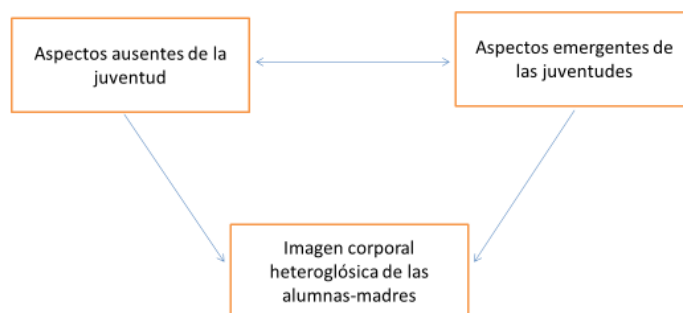
¿Cómo observar las acciones clinamen? La acción clinamen puede ser observada, coincidiendo con Santos, desde dos categorías: la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. En este estudio los actores sociales, alumnas-madres y sus compañeros, presentan



acciones clínicas que están interrelacionadas en dos aspectos los ausentes y lo emergente. Ver esquema 1.

Esquema 1

Traducciones interculturales de las alumnas-madres en la preparatoria transnacional



Fuente: Elaboración propia, (2015).

Observar los aspectos ausentes y emergentes de las acciones clínicas han tenido una construcción temática, de objeto de estudio y ruptura epistémica que explica cómo y por qué se dan. A tales perspectivas se le conoce en la sociología como Epistemología del Sur y los sujetos transnacionales desde una visión poscolonial. Después de observar las capacidades heurísticas de dichas corrientes y confrontarlas con mis datos etnográficos, planteo que para obtener un mejor análisis de la emergencia de la imagen corporal heterogénea de las alumnas-madres en la preparatoria transnacional retomando dos líneas pocas veces conectadas: 1) Para entender la acción clínicamente en el contexto de la preparatoria Girasol debe haber un análisis conjunto de la visión de la Epistemología del Sur y la transnacionalidad desde el estudio poscolonial y, 2) para entender las acciones clínicas con la imagen corporal heterogénea de las alumnas-madres debe haber un doble camino para estudiarlo, a) observar lo planteado por quienes privilegian el análisis desde el problema del embarazo adolescente y, b) mirar a los que privilegian la construcción cultural de la crianza y el embarazo. Esto vinculado desde la perspectiva del actor social.

Lo anunciado en el inciso 1 tiene que ver con los referentes teóricos de la investigación que existe sobre la juventud y la imagen que de ellas se han construido científicamente para constituirlo como una categoría de orden general. La Epistemología del Sur, plantea estudiar solamente la tensión que existente, en el contexto de la modernidad, sobre el conocimiento-regulación y el conocimiento-emancipación mediante dos vías: una es conocer creando orden, impulsada por el conocimiento hegemónico, en este caso de la ciencia, en donde la económica y psicología se reconocen como conocimiento hegemónico reguladores; en ese sentido, la juventud que ingresa al nivel medio superior históricamente, tienen una configuración delimitada desde estos parámetros científicos. La otra referencia plantea, el conocer creando solidaridad, esto es, un conocimiento del “otro” como igual, siempre que este reconocimiento no genere inferioridad o en su caso amenace la identidad del otro. Entiendo, que ambos brindan elementos explicativos para en un inicio observar y posteriormente pensar las acciones clínicas que los análisis sobre la juventud en México han pasado por alto al asumir el concepto como una aplicación universal para definir lo joven, esto como un primer acercamiento al objeto de estudio; el aspecto sobre el conocimiento-regulador atraviesa por la construcción de joven, que si bien permitió visibilizar a esta diversidad étnica, también limitó el reconocimiento a su autodeterminación y sus configuraciones culturales. Asimismo, tienen que ver con los aspectos del conocimiento-emancipación que presentan los alumnos de la preparatoria Girasol que en cierta forma muestra alguna parte de la explicación de las acciones clínicas. ¿Cómo los aspectos del conocimiento-regulación inhibe las otras juventudes presentes en la preparatoria Girasol? La respuesta a esta pregunta origina la primera ruta metodológica: Cómo un concepto general y determinado etariamente como joven, se asocia de forma directa y sin debatir, a todo sujeto que ingresan a la institución educativa de educación media superior en tanto desconoce e invisibiliza la diversidad sociocultural que refiere esta zona del oriente de la ciudad.

Son identificados bajo la categoría social de jóvenes y de adolescentes desde la perspectiva psicológica; una vez que son contemplados como alumnos del nivel escolar que nos ocupa, de tal manera que en el análisis se observa cómo actúan institucionalmente los aspectos del conocimiento-regulador del que habla Santos. Llevo a cabo el análisis de situación y lo describo en el capítulo 1 mediante la historicidad de las imágenes sociales que se han creado desde finales del siglo XIX hasta el presente siglo sobre la juventud, destacando cómo se han silenciado o

marginado otras realidades. Dicho planteamiento me permite concluir que el concepto de juventud se expande en las realidades socioculturales, provocando una discontinuidad que violenta y enfrenta la continuidad e inclusive conflictúa las relaciones de conocimiento de los alumnos de la preparatoria Girasol, así como del equipo directivo y docentes.

En el contexto anterior expongo algunos de los elementos que considero están interconectados para entender las acciones clínicas de las juventudes en la preparatoria: el sistema nacional de bachillerato desde el marco de diversidad, el marco curricular común y la metodología alternativa para el bachillerato en el oriente del Estado de México ¿Cuáles acciones son desarrolladas para crear un bachillerato alternativo en la zona oriente del estado de México? En el ciclo escolar 2010-2011 se desarrolla en la preparatoria Girasol un proceso de retención de alumnos que presentan situaciones especiales (enfermedad, trabajo, rol de padre o madre sustituto entre otros), con el fin de aminorar el impacto estadístico que sus ausencias ejercían sobre los índices de inasistencia y reprobación de la preparatoria, el equipo directivo y la planta docente impulsa la aplicación de una metodología de planeación modular. El planteamiento de una visión alternativa, no tienen la intención de modificar la perspectiva económica de la formación que el sistema de bachillerato del estado de México establece, por el contrario, su interés se ubica en el impulso de la transformación social a partir del proceso educativo que tiende a beneficiar a este sector de la sociedad que habita en el oriente de la ciudad y asiste a este tipo de instituciones populares.

El otro aspecto, el manejo de las acciones sociales de las juventudes, por parte de la institución, implica observar los docentes ante la decisión del equipo directivo de resarcir las complicaciones que estas tienen sobre la escuela, pensando a los alumnos en situaciones de clase o de disfuncionalidad familiar. Lo anterior se observa en el primer capítulo.

En parte, por la perspectiva de la Epistemología del Sur que retomo para mirar las juventudes y también por los diversos referentes metodológicos y de técnicas de investigación utilizadas que pueden mostrar parte de las situaciones que rebasan el ámbito de la preparatoria y se puede pensar como una situación presente en varios contextos nacionales y que en sí es valiosa por su carácter introductorio, pero incompleto, pues no revela los aspectos de tránsito cultural que los actores sociales presentan y más aún no explica cómo se interrelacionan y cómo se

autodeterminan frente a los otros, sean docentes, equipo directivo o autoridades superiores del orden educativo. Esta carencia es uno de los problemas teóricos, metodológicos y etnográficos de la Epistemología del Sur. El contestar quiénes son los alumnos y cómo pasan por la preparatoria, me llevo a retomar elementos de la teoría transnacional de ruptura, específicamente la poscolonial, que plantea que hay una relación entre la construcción de la identidad y la organización social que las comunidades desarrollan en su transitar. Esta propuesta, coincidiendo con Besserer, me permitió advertir las acciones clinamen de las juventudes emergentes.

¿Cómo la construcción identitaria y organización de la comunidad revela los aspectos de las acciones clinamen de las juventudes de la preparatoria? Lo anterior tienen que ver con las acciones clinamen en donde se pone de manifiesto las formas de organización cultural en la interface con docentes, equipo directivo, estos últimos, como los representantes del Estado; que ponen en práctica los conocimientos científicos del Sistema Nacional de Bachillerato. Coincido con Long, sobre la posibilidad de interacción que se desarrolla frente diferentes mundos de vida, que están presentes en la preparatoria Girasol, y que, además, son producto de un proceso transmigrante en la zona oriente del Estado de México a lo largo de las últimas décadas. Ubicada en estos límites geográficos, culturales y de interacción social, planteo mi segunda ruta metodológica, para observar cómo los procesos de las familias transnacionales heredan el sentido común a los alumnos, quienes lo ponen en acción frente a profesores y equipo directivo. Este contexto transnacional lo construyo a lo largo del capítulo 2 de la tesis mediante una muestra etnoestadística de los alumnos que tiene como premisa, contesta quiénes son los alumnos que asisten a la preparatoria, de donde se desprende el análisis genealógico que permite observar cómo el proceso transmigrante de dos alumnos y la configuración de las relaciones de parentesco de sus familias robustece los repertorios culturales que se hacen evidente en las prácticas y discursos en la interface con los docentes y equipo directivo. Esta perspectiva de análisis recorre el velo sobre las maneras de interacción de estos actores sociales al permitir mirar las discontinuidades y conflictos presentes en la aparente continuidad de la institución.

Lo desarrollado en el capítulo 1 y 2 muestran diversos hechos que tienen que ver con la generalización de un concepto y la disparidad del mismo al centrarse en las acciones de los actores en el contexto particular de la preparatoria; además permite observar la construcción de

continuidad a partir de diversas discontinuidades y conflicto de los alumnos con los docentes, equipo directivo y compañeros que cursan la EMS. Esta trama social muestra cómo se entretajan las acciones clínicas que convergen en el espacio escolar. ¿Por qué ubicar las acciones clínicas si la preocupación de mi investigación son las alumnas embarazadas o en crianza en la preparatoria? Básicamente, estas referencias eran necesarias para pensar las acciones clínicas y las situaciones sociales que ocurren al interior y que me permiten constituir las tipologías que se vinculan con los contenidos sociales de los contextos anteriores que permite establecer andamiajes sobre el estudio de un espacio más cercano: el cuerpo.

Los aspectos de las juventudes ausentes y emergentes de los alumnos transnacionales de la preparatoria Girasol, las identifiqué por el ausentismo en clase o abandono escolar de las alumnas o porque desertaban una vez que se embarazaban. También, se presentaron situaciones en donde las alumnas se mantenían durante el embarazo, pero una vez que parían abandonaban los estudios. Estos fenómenos se entendían desde los referentes de la desigualdad social, la cual se asociaba a familias disfuncionales y reproductoras de la pobreza; sin embargo, Stern plantea que los embarazos, en estos rangos de edad, son más bien inesperados y que el referente de problema parte del discurso de las diferentes instituciones. Así, las afectaciones más evidentes como es las inasistencias a clase o la reprobación del semestre son elementos que orientan el inicio de la investigación.

Sin embargo, este énfasis muestra una limitación: observar a las alumnas-madres como actores meramente sociales sin considerar el énfasis en los alcances y limitaciones de las acciones individuales y descartar los procesos diversos que desarrollan dentro de la escuela. Dichas limitaciones en los análisis conllevan a discutir con mayor detenimiento en mi modelo la relación de la maternidad y la imagen corporal y lo que ocurre cuando se conjugan para sostener a las alumnas-madres en la preparatoria.

Considere el aludir al papel de las mujeres<sup>1</sup> de este grupo etéreo, como las que presentan las alumnas de la escuela preparatoria<sup>2</sup>, para observar a las alumnas -madres como portadoras de

---

<sup>1</sup> Retomo el concepto de mujer “individuo adulto de sexo femenino(Lagarde,2011,p.379), como punto de partida para el proceso de investigación.

discursos sociales familiares que las relaciona con los referentes categóricos de madre pero a la vez están marcando la posibilidad de excepciones que establezcan motivos, relaciones, funciones y contenidos que aparecen en la escuela de la colonia Girasol sin que obligue a la generalización ni silenciación de la voz corporal de estas mujeres que se insertan en las diferentes juventudes sociales de este espacio escolar.

Si bien, las connotaciones anteriores sobre las mujeres que se les designa la categoría de madres que se embaraza durante el desarrollo de sus estudios en EMS, tiene fuertes reservas sobre los referentes discursivos que existen dentro y fuera de la educación, en donde, se mira como una problemática que provoca el abandono escolar y en donde los discursos, e incluso practicas aluden a la poca pertinencia de que las mujeres asistan a la escuela, la madre tiene que abandonar la escuela; además del que también adquiere relevancia la cuestión del costo de los estudios para mujeres que al final de cuentas van a terminar siendo madres. Otra connotación del trabajo de Stern tienen que ver, en el análisis de veinte años de investigación sobre el embarazo de estos grupos étnicos en México, considera que se ha producido una amplia literatura sobre las categorías biomédica, psicosociales y sociodemográficas pero que sin embargo es necesario replantear el por qué se define y el cómo del problema. En ese sentido, los resultados que dichos estudios arrojan que el embarazo representar un riesgo que pone en riesgo a este sector de la población. Pero, dicho argumento se desvanece cuando se menciona que la desigualdad que desde antes de embarazo viven es lo que las coloca en un estado de mayor vulnerabilidad.

Al realizar el trabajo etnográfico desarrollado al equipo directivo, orientadoras y docentes encuentro elemento discursivos y prácticas escolares que refieren lo corporal como un elemento incomodo, que era observado como acciones clinamen; que es alusiva desde el ámbito de la familia, compañeros, los docentes y equipo directivo, así como de la configuración personal que las alumnas crean sobre si. La relación que se configuran entre las imágenes corporales, en el ámbito escolar, presenta una interacción entre los diversos actores sociales que se analiza desde la interfaz heteroglósica que se desarrollan, enfatizando aquellos que involucran los procesos educativos, que finalmente hace pública la presencia de un tipo de alumnas-madres insertas en la

---

<sup>2</sup> En la sociedad mexicana alude a obsérvala desde muchas perspectivas: monja, puta, esposa, hija y *madre*, esta última asocia los modos de vida femeninos, independientemente de la edad, de la clase social, de la definición nacional, religiosa, política de las mujeres (Lagarde,2011).

preparatoria transnacional que gracias a los repertorios culturales con los que cuentan las alumna, compañeros, familia, docentes y equipo directivo se movilizan en la escuela.

Una vez que se analizan los aspectos ausentes en la construcción de la categoría de juventud y los aspectos emergentes de las juventudes de la preparatoria Girasol, me aboque a desarrollar las tipologías como unidad de análisis, de tal manera que la complejidad de los procesos que se generan me llevo a plantear que para entender a las alumnas-madres debe de haber una doble ruta: examinar lo planteado por quienes privilegian el análisis desde el problema del embarazo y examinar el embarazo y la crianza en términos desde las relaciones de parentesco. Particularmente los dos modelos que abordan esta situación embarazo inesperado-parentesco y lo que ocurre con las alumnas-madres. Estas observaciones me llevaron a plantear: ¿Cómo la conjugación de ambos aspectos, el problema social y las relaciones de parentesco, de la alumna-madre son traducidas en estancias en la escuela?

La construcción de esta ruta metodológica se enfoca a mirar la imagen corporal heteroglósica de las alumnas-madres la cual les permite su estancia en la escuela. Para ello, la etnográfica que se desarrolla, aborda la discusión que conllevan a modificar las practicas escolares a partir de considerar la presencia corporal de las alumnas-madres, y se propone pensar el cuerpo como unidad, pero con diferentes voces; tal como lo propone Aguado, al no desvinculando sus referentes objetivos ni subjetivos: reconocer lo orgánico, lo psíquico y lo cultural como un todo de estos actores. Esta mirada implico incorporar en las practicas curriculares la unidad corporal que lo separa desde la dicotomía cuerpo/alma, asimismo, las concepciones anatómicas, psicológicas que determinaban su presencia en la escuela como alumno y a la vez habia que escuchar la diversidad del conocimiento corporal que están presentes en la preparatoria.

La relación entre la emergencia de los cuerpos de alumnas-madres y la simultaneidad de las diferentes imágenes corporales que actúan en la preparatoria transnacional, acontecen en la coyuntura de las modificaciones nacionales de la educación del nivel medio superior y la operatividad de una metodología alternativa, que condicionan la presencia de otras dimensiones y significados que adquiere tanto el embarazo y la crianza en un contexto diverso. Los alumnos poseen una representación matizada, de ambas propuestas, resultado del proceso transmigrante,

presentes, la coincidencia de alumnos nativos de pueblos originarios de la ciudad y aquellos que refieren antecedente migrantes de tercera generación, emitiendo voces diferentes.

La principal conclusión a la que llego es que la imagen corporal de las alumnas-madres se desarrolla desde varias voces (heteroglosica) que interactúan para gestionar su permanencia, mediante la utilización del repertorio cultural que le permiten llevar a cabo traducciones culturales con los otros actores ya sean equipo directivo, docente o compañeros. Segundo, la imagen corporal heteroglosica de las alumnas-madres se expresa como un cuerpo en unidad, es decir, el pensar sintiendo o sentir pensando que emerge como interconocimiento de la diversidad presente en la preparatoria Girasol.

En este contexto el quehacer educativo es un proceso para experimentar la imagen corporal heteroglosica del embarazo y la crianza en la escuela, así el reflexionar sobre los discursos de esa realidad ética que presenta los interjuegos entre las concepciones del cuerpo de la institución escolar y las que culturalmente desarrolladas por las juventudes-alumnas-madres las entiendo como formas de acción clínicas frente a la limitada imagen corporal de alumna.

### *Técnicas de investigación*

¿Cómo responder y demostrar tanto mi pregunta problematizadora como la hipótesis que me planteo en esta investigación? La praxis antropológica, el previo acercamiento inductivo o deductivo, el trabajo de campo y el proceso de entreverar las “voces académicas” y “voces locales”, resuelven dos consideraciones planteadas en mi investigación.

Una ruta básica para responder mis preguntas problematizadoras y demostrar mis hipótesis es la etnografía. Esto es “un informe que resulta del hecho de haber realizado trabajo de campo, una actividad relativamente indisciplinada cuyo folclore ha conferido identidad a una disciplina académica” (Marcus,1991,p.173). La etnografía para esta tesis se dio de julio a septiembre de 2015, posteriormente de octubre a diciembre de 2015 y finalmente de abril a mayo de 2016 y fue desarrollando para vincular dos niveles de análisis, el de tipo transnacional y la zona de influencia de la preparatoria y el de tipo individual con las alumnas-madres.



Los resultados del trabajo de archivo, la metodología etnocuantitativa elaboración de gráficas necesita de un sustento etnográfico para poder ponderar los contextos de la escuela transnacional y con ello los flujos transmigratoria representados cartográficamente y conexiones con la preparatoria, la genealogía, así: 1) La construcción del espacio escolar; 2) A 13 exalumnos previamente identificados; se les aplica una entrevista semiestructurada por vía virtual en la que se indago sobre sus experiencias transmigratoria y educativas en la preparatoria; 3) Dos exalumnos y sus familias son tomadas como unidad de análisis para conocer las características de la escuela transnacional de historia oral.

La historia oral, la experiencia sobre la preparatoria transnacional las características de que es un hecho histórico reciente que la historia oral de procedimientos directos puede escudriñar. Dicha técnica de investigación presenta diversas posibilidades heurísticas, y que se tiene “cuando se habla de un propósito central el conocimiento de un problema o de un tema de investigación, y que se constituye con el objeto del conocimiento” (Aceves, 1998,p.211).



# **CAPÍTULO 1**

## **LAS JUVENTUDES Y SUS ACCIONES CLINAMEN**



En este capítulo abordo históricamente la conformación de elementos, que implícita o explícitamente, desde la ciencia, prácticas médicas, psicológicas, legales y de bienestar social son necesarios para mirar las construcciones del comportamiento de jóvenes en el contexto escolar.<sup>1</sup> Asimismo, planteo el acercamiento teórico desde la diversidad para poder construir una primera parte de la ruta metodológica que me permita ubicar y describir a los actores sociales que simultáneamente se identifiquen como actores sociales individuales o colectivos de una cultura juvenil, étnico, migrante y de género al interior de la preparatoria donde realicé la presente investigación.

### 1.1 Skole<sup>2</sup> y la sinécdoque<sup>3</sup> de las juventudes durante el siglo XX y XXI

Situar espacial e históricamente los elementos que se conjugan en la construcción social del actor colectivo desde lo etario que me interesa indagar conlleva el *re-conocimiento* de su presencia y las formas en que ha rebelado su acuerdo o desacuerdo en las normas establecidas y manifestándose en la explosión de movimientos juveniles fuertemente consolidados dentro y fuera de los cánones sociales en un proceso histórico desde finales del siglo XIX hasta el siglo XXI. Por ello, en este primer apartado de este capítulo, presento las referencias de dichos actores en los países europeos y el norteamericano y lo ocurrido en simultaneidad con México<sup>4</sup>.

La categorización de la edad intermedia entre la niñez y la adultez: joven, adolescente muchacho o muchacha<sup>5</sup> supuso elaborar una estructura institucional controlada y guiada desde la perspectiva

---

<sup>1</sup> La propuesta de Kosik sustentó este proceso de análisis que permitió identificar la diversidad de las juventudes y lo rígido del concepto juventud o joven.

<sup>2</sup> Utilizo la reflexión en relación a la posición epistemológica actual me inclino por “los presupuestos inscritos en el hecho de estar en disposición de retirarse del mundo para pensarlo” y en este caso, referir este espacio escolar con a partir de los flujo y conexiones con los saberes y aprendizajes en los alumnos desde un espacio cultural como lo sugiere Rosaldo en su texto, *Cultura y verdad*.

<sup>3</sup> Esta palabra se utiliza en forma irónica con respecto al uso que en los discursos y prácticas escolares se hace de los términos joven y adolescente.

<sup>4</sup> Considero conveniente la reinterpretación del concepto sobre la alteración de las relaciones diferentes a las que se consideran desde la perspectiva causa-efecto en la vida de los actores sociales, desde “...la creatividad de la *acción-con-clinamen* no está basada en una ruptura dramática sino en un viraje o desviación leve cuyo efecto acumulativo inciden posiblemente en las combinaciones complejas y creativas entre los átomos, por lo tanto también entre los seres vivos y átomos” (Santos, 2006, p.59 en Santos, 2009). Entiendo que el autor reconoce el poder de los átomos o seres vivos para generar movimientos espontáneos: la *acción rebelde*.

<sup>5</sup> Aunque éste último mantiene una concepción más amplia, aunque socialmente sigue considerándose una caracterización de jerarquía social y por supuesto de género.

adultocéntrica<sup>6</sup>. Dicha estructura tendría a su cargo regular los espacios de trabajo, educación, ocio, así como las normas y juicios que contribuirían a formar personas con ciertos conocimientos socialmente aprovechables en la vida adulta. Bajo esta óptica, el espacio escolar, está íntimamente asociado a la generalización de la educación como un proyecto de los estados nacionales en donde esta categorización etaria tuvo constantes variaciones tanto en su intención de formación como de las tendencias, de acuerdo a las necesidades del Estado con el fin de integrar a sus educandos en las relaciones económicas que se sustentaron en diferentes modelos y, que necesariamente implicaron llevar a cabo políticas aplicadas en determinados momentos para así favorecer las relaciones comerciales en el mundo. Los momentos coyunturales que llevan a una educación media desde 1867 hasta la primera década de siglo XXI, en constantes modificaciones, tanto de dependencias responsables como de periodo de formación media se ubican desde varias posturas como una de las vertientes donde los estudiantes son considerados problema. La educación media básica y media superior se conformaron como entidades que contienen, en cada momento histórico a los educandos de los grupos etarios de 12 a 19 años y que el mismo proceso ha implicado la burocratización del mismo a partir de una respuesta constante a las demandas nacionales y que actualmente adopta escalas de una educación masificada. Sin embargo, al interior y exterior de la escuela de Educación Media los jóvenes tomaron centralidad en la definición de su imagen de alumnos o alumnas<sup>7</sup>.

Con base a esta referencia es que se orientan el quehacer de las instituciones que son erigidas en el sistema educativo mexicano con relación a este nivel educativo, es decir si la educación tiene un fin determinado para guiar a los jóvenes hacia la vida adulta regulada, es importante destacar aquellas fuertes resistencias que contienen lo que se mira como veleidades de resistencia hacia esa forma reguladora educativa. Vale la pena preguntarse ¿Cómo históricamente fueron conformándose la escuela y en ese proceso se fue construyendo la imagen de juventud? ¿Cómo respondieron a ese rigor social los jóvenes? ¿Cómo han roto e interpelado los y las alumnas jóvenes en la escuela la diferenciación social por sexo? ¿Cómo la escuela condiciona los espacios y las irrupciones libertarias? y finalmente, ¿qué categorías de diversidad guarda la juventud para las autoridades en la escuela?

---

<sup>6</sup> Se refiere a las perspectivas históricas, morales y sociales que los adultos establecen como adecuadas.

<sup>7</sup> Ver Perrenoud y la discusión sobre el oficio de los alumnos.

La dinámica social que se proyectaba a finales del siglo XIX, debió ajustarse al mercado industrial y financiero de algunos países de europeos y estadounidense, así los Estados-nacionales condicionaban en la elaboración de categorías social, a partir de la edad; éstas debían adecuarse a las necesidades de regulación de la fuerza de trabajo. A la par de esta situación, para ese mismo periodo se observa el surgimiento de la psicología, la antropología y la pedagogía y otras disciplinas, como sustento científico que colaboró en la construcción de estas categorías y que van a establecer jerarquías epistémicas, que se reflejaban en las acciones de unas de éstas sobre otras; asimismo en relación a la clase social, a la distinción racial y a otras conceptualizaciones y mucho después al género.

Así, en 1904 el psicólogo Hall propone que existe una edad fisiológicamente identificable entre los 12-20 años a la que denomina adolescencia<sup>8</sup> y se caracteriza por “la imposibilidad cognitiva, biológica y social de estar<sup>9</sup> en sociedad: los jóvenes” (Feixa,2006,p.2); esta afirmación, por una parte, favorece la diferenciación etaria como elemento de atención, empero, por otra parte, plantea desde la mirada occidental la universalidad ignorando, con esto, otras formas socioculturales de pensar a estos actores colectivos. El argumento científico, emitido desde la psicología, cancela la posibilidad de autonomía de este grupo etario, pues no se les reconoce como personas que puedan estar sin vigilancia o conducción, es decir, no como personas en crecimiento con respecto a las formas adultas de comportamiento y justifica el otorgamiento de ciertas consideraciones ante su actuar. Esta visión de la juventud prevalece durante todo el siglo XX, e incluso en ciertos discursos, actuales, aún encuentran referencias sustanciales para la educación escolarizada o no de los jóvenes estadounidenses y europeos.

---

<sup>8</sup> Lesko tiene una propuesta sobre la creación del concepto de adolescente y púber, centrado en antropología y en la sociedad estadounidense a finales del siglo XIX, con la que coincide. El autor asegura que “la adolescencia se construyó en el interior y contra el diálogo sobre las características y orígenes raciales, la urbanización y la industrialización acompañada por temores acerca del crimen, y las problemáticas de las relaciones de los sexos debido a los cambios en las familias” (Lesko, 1992, p.319). Es decir, la adolescencia es una palabra que sociológicamente tendría la finalidad de homogenizar desde una postura psicológica a cierto grupo que la sociedad industrial debía atender. Y de acuerdo al interés intelectual, no discuto sobre esta diferenciación entre joven y adolescente, sino retomo las referencias sociales que sobre ellos se conceptualizan, para poder construir el problema a indagar.

<sup>9</sup> Retomo la afirmación cuando establece la centralidad metodológica de los infantes y adolescente como “una forma de estar en el mundo”, para ser sujetos de análisis en su acción social, pero sin embargo metodológicamente retomo el concepto de interfaz, para el proceso de indagatorio que más adelante desarrollo”. (García,2012,p.28).

Un aspecto importante sobre esta forma de categorización de los jóvenes es que desde esta perspectiva no pueden ser sujetos de derechos, es hasta casi fines del siglo XX; es cuando el psicólogo Hall, plantea la conceptualización etaria de este grupo como “un momento de transición caracterizado por un estado de tormenta y agitación; en donde los jóvenes no deben ser obligados a comportarse como adultos”; este autor estaba proponiendo que socialmente no se les debía considerar ciudadanos a los jóvenes. La actitud de dominio se otorgó con el derecho a ser educados, pero ésta se establece bajo el control y restricción de su conducta con “la emergencia de las escuelas,...[como] instituciones de encierro y recogimiento; [como] instituciones herméticas, aisladas, silenciosas y silenciadas” (Bocanegra,2008,p.335); es decir, el reconocimiento como grupo social fue acompañado de la construcción, desde el ideal adulto en cuanto es éste el que se posesiona con derechos y obligaciones tanto en la vida pública como privada y es así, como las instituciones escolares o de educación, siguiendo a Durkheim se presenta en coincidencia con la presencia de una generación de adultos que ejercen sobre los jóvenes acciones de disciplina para formar futuros ciudadanos<sup>10</sup>.

Esta perspectiva científica<sup>11</sup> los coloca socialmente como hombres y mujeres invisibles, incompletos, con una presencia negada como actores; y se les mira solamente en referencia de construirse como adultos o un tiempo de transición hacia la adultez como único sentido de estar<sup>12</sup> en la sociedad que en la segunda revolución industrial aislaba a una gran mayoría de ellos a la calle y a su status como alumnos en esos países; es decir, un grupo que representó la esperanza futura.

---

<sup>10</sup> Actualmente, se considera a la ciudadanía como fin ideal, incluye a toda persona al interior de un Estado nación que debe ser observado como sujeto de derechos universales y obligaciones que los coloque en una situación de igualdad. El desarrollo de la política mexicana se rige por estos supuestos; dicha postura se debatirá más adelante.

<sup>11</sup> Hall se inspiró en el concepto de evolución biológica propuesto por Darwin, para elaborar una teoría psicológica de la recapitulación, según la cual la estructura genética de la personalidad lleva incorporada la historia del género humano: cada organismo individual, en el curso de su desarrollo, reproduce las etapas que se dieron a lo largo de la evolución de la especie, desde el salvajismo a la civilización. La adolescencia, que se extiende de los 12-13 a los 22-25 años, corresponde a una etapa prehistórica de turbulencia y transición, marcada por migraciones de masa, guerras y culto a los héroes.

<sup>12</sup> “Otra situación que enfrenta la juventud respecto a las relaciones de poder es la desigual y contradictoria adjudicación de sus obligaciones y sus derechos. Al respecto Lutte (1991) y Nauhardt (1997) han considerado que dicha asignación es arbitraria y contradictoria porque en algunos aspectos de la vida, a los jóvenes se les asigna responsabilidades sociales iguales a las de los adultos mientras en otros se les niegan derechos bajo el argumento de la minoría de edad. A este vaivén entre el reconocimiento de obligaciones y la negación de derechos, Nauhardt lo ha denominado “el péndulo social”, para indicar que los jóvenes pueden enfrentarse, en un mismo momento, al reconocimiento social en un ámbito de la vida y a la negación en otro ámbito” (García,2012,p.20)



En tanto, la juventud mexicana experimenta esta concesión moratoria, como condicionamiento para el surgimiento de dos juventudes, enunciadas solamente desde las diferencias de clase: la clase burguesa vive esta moratoria hacia la adultez, con ciertas ventajas con respecto al ocio y la escolarización tanto en el nivel básico, como en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP); donde se formarían los dirigentes políticos y sociales capaces de tomar decisiones con base en evidencias tras 5 años de cursar este nivel escolar. Además, para inicio del siglo XX se incorpora la ENP a la universidad y se considera un espacio de elites; es en este momento en que se debate la imposibilidad de seguir manteniendo una educación media superior (EMS) alejada de la perspectiva positivista que por medio siglo había prevalecido, son los jóvenes que se opusieron y sembraron la semilla de la insurrección revolucionaria durante la primera década del siglo. Además, en términos jurídicos, para la diferencia de género, en algunas ciudades del país “la ley aceptó que las mujeres fueran escolarizadas para que posteriormente se integraran a las labores productivas siempre y cuando no entraran en conflicto con el ideal mujer-madre-esposa...” (Lau y Escandón, 1993, en Chávez, 2009, p.15).

Mientras que en las ciudades las obreras y campesinas<sup>13</sup> se ven excluidas laboralmente, pues esta conceptualización los considera personas inmaduras, condicionando a que la mayoría permanezca en las calles. Y en el caso rural, las implicaciones tienen otros tintes, existen los grupos de jóvenes campesinos y los de culturas indígenas, esto genera dos dinámicas diferentes pues los jóvenes no son culturalmente identificables, pero desde la perspectiva del Estado su reconocimiento dependió proceso asimilacionista desde el mestizaje durante la primera década del siglo XX; mientras al interior de sus familias son personas que desarrollan las actividades de un adulto pero como aprendices para ser jefes de familia en un futuro; además, representaban un peligro para los grupos políticos, pues son estos jóvenes los que tienen una amplia participación en la lucha armada, en donde no solamente hombres sino las jóvenes son enroladas y desarrollan un papel estratégico en la Revolución.

Para la población europea de 1920, las experiencias bélicas dejan tras de sí la muerte de miles de jóvenes; pero e incluso algunos que no pelearon en ella, los destruyó. Este clima de desilusión, rencor y frustración que prevalecía entre ellos, se trata de modificar a partir de un discurso y

---

<sup>13</sup>Zorrilla (2010), menciona que en 1910, el 75% de los campesinos en México no tenían atención educativa.

conceptualización diferente sobre este sector de la población; así surge el término generación. Se distinguen tres grupos de generaciones: presente, pasada y futura; bajo ésta perspectiva, se maneja que los jóvenes deben de asumir una conciencia generacional, en donde los Estados plantean una identificación patriótica y una formación militar escolarizada, de tal manera que se sientan parte de un mismo tiempo histórico. Esta nueva imagen genera por primera vez en Europa el desvanecimiento de las distinciones por sexos; es decir, ésta generación se construye desde una cultura militar y totalitaria y se ve asumida por la futura generación. Y esto no fue tan diferente en lo que ocurrió en algunos países de América Latina.

En México, una vez concluida la lucha armada de 1910, se conforma un movimiento vanguardista de disidencia y con una imagen desdeñosa de los buenos modales y políticas posrevolucionarias, que miraban los resultados de esta etapa bélica como inacabados y proponían crear manifestaciones artísticas que logran impactar de forma más popular en la conciencia de la sociedad; los estridentistas habían recogido los deseos y demandas sociales de los vencidos en la lucha y esto hace que su condición fuera más inclusiva. Ellos trataron de construir una identidad que se contrapusiera al “proyecto de nación” que la elite posrevolucionaria pretendía instaurar, como lo fue José Vasconcelos, quien insistía que el director de la ENP no debía carecer de carácter, que su actuar frente a los jóvenes preparatorianos debía ser la de un sargento para hacerse respetar y hacer respetar los valores de la nación. En otro ámbito, pero con la misma intención, se encuentra una fuerte corriente religiosa católica, quien insiste que la imagen del joven de esa época debe ser de pulcritud física y mental y esto era posible mediante el seguimiento de las normas de control de la sexualidad y la reproducción.

Los estridentistas por su parte trataban de erradicar los héroes y los conceptos arraigados de la historia además de tomar una posición de ataque contra los personajes de la vida social y cultural que no permitían la renovación. Esta postura irónica se manifiesta en sus lemas: “arriba el mole de guajolote” o “los que no estén de acuerdo con nosotros se los comerá el zopilote”, ya que pretendía impactar en la masa de obreros y un espíritu de renovación hacia la juventud provinciana que no se identificaron con los discursos que exaltaban los ideales de nación.

Para los años 30's, la comunidad científica y lo voces populares habla de brechas generacionales; este discurso permite cimentar explicaciones al interior de las familias, la escuela y las políticas

de Estados en favor de una organización jerárquica de la sociedad. De esa manera fue posible que los países europeos, en el periodo entre guerras, se interesaran por la formación en las escuelas de generaciones juveniles que respaldaran las políticas nacionalistas de los países europeos en conflicto.

La doctrina ideológica alemana intenta mantener y sumar a un alto grado de la población joven, no obstante, un sector de la juventud rompe el control social a partir de la música y el baile rehusándose a entrar al sequito hitleriano, fueron un conjunto de jóvenes alemanes que se hacen llamar los chicos del swing (jóvenes reagrupándose<sup>14</sup>); se sublevan frente al autoritarismo del Estado a partir de bailes que se ejecutan con saltos, dando patadas y giros, no aceptan el cabello corto, lo traen largo y embaselinado y se declaran amantes de las películas norteamericanas y del vestir inglés. Además, estos chicos estaban en contra de las atrocidades de Hitler.

En México los gobiernos posrevolucionarios y con tintes socialistas generan en los jóvenes la contradicción entre los discursos que la década anterior los formaba como la generación heredera de la revolución. Esta perspectiva se rompe con la implementación, a nivel constitucional, de la educación socialista; se trata de supeditar el criterio cientificista preceptos de tintes socialistas. Una porción de los estudiantes corporativizados, miran con buenos ojos dicha propuesta; sin embargo, están los Porros, que cursaban la universidad o la escuela preparatoria, éstos se negaban al establecimiento de la educación socialista y generan desacuerdo al argumentar que se violaban los acuerdos sobre la libre cátedra, además de generar en la sociedad en su conjunto, la percepción de un conflicto entre los estudiantes.

En la siguiente década las juventudes europeas, una vez concluida la Segunda Guerra Mundial, mantienen una situación escéptica. En países como Francia, Inglaterra e Italia los jóvenes expresan actitudes de desencanto al tomar con indiferencia las formas de vida adulta e interés en las expectativas sobre la guerra. Sin embargo, el proceso de resarcimiento se manifiesta lentamente con los primeros indicios de recuperación económica y son los jóvenes un sector beneficiado; esta circunstancia posibilita el progreso de un mercado de consumo, en donde los

---

<sup>14</sup> La Gestapo va cerrando los centros de baile y los jóvenes que eran arrestados los enviaban a campos de trabajo o prisiones, finalmente mucho se integraba a los grupos de Juventudes Hitlerianas y salían de ahí como verdaderas máquinas de matar, convencidos de la superioridad de la raza aria. Los que se negaron a integrarse fueron perseguidos y terminaron muertos.

centros escolares, socializan el consumo marcando un estilo de vida entre pares, por un lado. Por el otro, el auge de la economía comercial, influye en la masificación de los medios de comunicación que tolera la expresión de las diversas juventudes. Una de estas expresiones que tuvo un fuerte impacto sobre las generaciones de ese momento son los rebeldes sin causa; movimiento surgido en Alemania como alternativa del mundo adulto, que se inicia entre los jóvenes estudiantes del nivel secundaria hasta universidad y aquellos que no se encontraban en las escuelas: Un icono de este movimiento lo representó el actor estadounidense James Dean, utilizado publicitariamente para generar una imagen del rebelde. Aquí es dable preguntarse sobre el papel de las industrias culturales en la construcción de la juventud en el siglo XX.

La generación del rebelde sin causa europeo y norteamericano, cuestionaba las normas y las reglas existentes en la sociedad de esa época, así como el proceder político de los países involucrados en los conflictos bélicos; de tal forma que una gran cantidad de esos muchachos dejaron de participar en las organizaciones con tendencias nacionalistas y de formación para la guerra para optar por integrarse en las instituciones escolares y tomarse el tiempo de ocio que la diferenciación de la sociedad dividida por edades, les proporcionaba.

En ese momento la escuela se le atribuyó la finalidad de retener a la juventud para evitar que estos se integraran a las prácticas laborales. Los llamados rebeldes sin causa, fueron organizaciones juveniles, donde la estética, la música y las normas son autodefinidas y es la escuela uno de sus principales gestores. Así los atuendos, expresiones corporales y los lenguajes utilizados se plantearon como una manera para diferenciarse y ser reconocidos en la sociedad. Que conforme pasan los años van a ir consolidando este proceso de autoconstrucción como grupo previo a la adultez. En este espacio institucionalizado la:

“escuela secundaria —la highschool— se convierte en el centro de vida social de una nueva categoría de edad: el teenager. La escuela no sólo ofrecía una cultura académica, sino un espacio de sociabilidad compuesto por una serie de rituales con los que las películas de esta época nos han familiarizado: deportes, clubes, sonoridades, fraternidades, bailes y fiestas de graduación, cines al aire libre, etc.” (Feixa, 2006, p.8).

Y son esas imágenes las que refieren a cierto tipo de acciones y adjetivaciones sobre este grupo etario. Entonces la escuela se ubica como un espacio para la construcción de juventudes, tanto las

que se encuentran dentro de ella, pero al mismo tiempo marcaba las diferencias de los no estudiantes, los que estaban fuera pero que también eran juventudes<sup>15</sup>. James Dean y otros, son considerados como las imágenes de una generación que se estaba constituyendo, entonces la perspectiva de los adultos sobre concepción de la juventud cambia. Ya no se miran como los entes, de reserva militar unánime a los que hay que educar; sino a un estado legal y social al que hay que disciplinar con mayor rigor, consecuencia del distanciamiento que estaban manifestando respecto a las reglas sociales.

A diferencia de la atención y reconocimiento de la juventud como parte de un sentido de estudiante y las formas de contención y correctivas en Europa y Estados Unidos, el caso de México se administraron las acciones. Considerando lo que representó ser vecino de una de las potencias bélicas fuertes de la Segunda Guerra Mundial, hecho que fue determinante, por el efecto económico sobre este país. El desarrollo industrial, la economía sostenida y sobre todo la cordial relación con el vecino del norte llevó a una serie de tratados, préstamos e intercambios comerciales que beneficiaron a la nación; no obstante, que la participación de México en la guerra fue solamente simbólica.

Un elemento que emerge de esta relación fue la construcción de una nueva imagen: los jóvenes fronterizos, conocidos como Pachucos. Mientras la juventud “elegida” mantenía una forma de vida deportista y escolar en instituciones que el estado había creado para dichos fines. Las y los “Pachucos”<sup>16</sup>, en México representaban a jóvenes con experiencia migratoria hacia E.U. que se vio incrementada por los acuerdos entre los dos países durante los años de 1940 a 1950; así el proceso de los movimientos transnacionales fue mayor entre las juventudes que integraban la sociedad mexicana. Por un lado, están las y los jóvenes que se insertan en las actividades obreras

<sup>15</sup>E.U. se crearon una serie de instituciones de corrección para aquellos, no estudiantes, menores de veintiun años que eran considerados como delincuentes.

<sup>16</sup>En este sentido, y abreviando un poco lo anterior sobre la composición multiétnica de los Estados Unidos los jóvenes y las jóvenes México-norteamericanos que radicaban en los Ángeles y en El Paso Texas, mantenían una estrecha relación con el estilo Zoot y no representaba solamente la moda o consumo de este grupo generacional, sino que en tiempos de guerra fue una resistencia la política de austeridad de las telas en ese país. Por otra parte, esta cultura dio sentido a la presencia de Las pachucas también utilizaban trajes zoot que eran chaquetas de hombres, improvisadas con faldas cortas, medias de red o calcetines hasta las pantorrillas, zapatos de plataforma, sandalias o huaraches. Levantaban su cabello para hacer un peinado de copete y utilizaban maquillaje pesado, especialmente “lápiz labial”. Algunas pachucas utilizaban la versión masculina de ZootSuit y participaban en actividades recreacionales junto a los pachucos en las esquinas de las calles y en los bailes, lo cual cuestionaba las definiciones normativas de la feminidad. Al salirse de las normas culturales y sexuales, las pachucas crearon su propia identidad como mujeres mexicano-estadounidenses (Muzquiz,2016).

en las ciudades estadounidenses y retoman el estilo Pachuco<sup>17</sup>, que posteriormente, al inmigrar a su ciudad de origen influyen en el surgimiento de los grupos de jóvenes en el lugar. Los cuales son reconocidos por el uso del spanglish, característico del habla Pachuco, que junto con las referencias de vida norteamericana, habitan las zonas periféricas de estas ciudades. Por otro, están los muchachos y muchachas indígenas y campesinos que son contratados como braceros para los campos de agricultura norteamericana que posteriormente durante su reintegración a pueblos y ciudades de México, modifican sustancialmente la vida local<sup>18</sup>.

Estas juventudes no representaban un grupo demandante de EMS, pues se encontraban dentro del rango de trabajadores, perdiendo con ello la posibilidad de ser considerados alumnos o prospectos de estudiantes una vez que regresaban, dada las condiciones del sistema educativo y los acuerdos fronterizos sobre ello. Es válido reflexionar que en este periodo la demanda de población que ingreso al EMS había aumentado y el sistema educativo tuvo como prioridad atender dichas demandas, por considerar la necesidad de desactivar el problema social de quienes lo demandaban, no así el interés de la formación de la juventud dentro de la EMS acorde la composición social que ahora atendía.

Las acciones de política-económica que lleva a cabo el Estado no permiten el acceso a la educación a grupos urbanos con características diversas, el cineasta español Buñuel, rescata de forma gráfica la experiencia de la zona urbana periférica de la Ciudad de México en su film *Los Olvidados*<sup>19</sup> en donde expone otras juventudes. Claro está, que el director muestra una perspectiva clasista que en su film aparece como una forma de vida en medio de violencia, pobreza social; además del cuestionamiento sobre las instituciones que debieran considerada de ayuda y apoyo formativo, no concretaban esta labor. Esta película impacto en los imaginarios sociales y permitió la construcción de una imagen del joven pandillero carente e imposibilitado para la vida en sociedad.

---

<sup>17</sup> En los E.U son reconocidos como cultura juvenil al interior de los *highschool*.

<sup>18</sup> Otra respuesta política a la diversidad juvenil se relaciona con el alto grado de la marginalidad y desigualdad en el acceso a beneficios públicos desde la década anterior, sin embargo, el proyecto Bracero estuvo durante 20 años consecutivos.

<sup>19</sup> Buñuel, Luis (1950): *Los Olvidados*. México(s/p).

Por su parte el Estado mexicano pretendiendo intervenir para lograr la organización de grupos juveniles, crear las Casas de la Juventud (CJ), con la intención de orientar y controlar las expresiones que se revelaban ante la política que se seguía, que, hasta ese momento, mantenía a un alto porcentaje de la sociedad mexicana en la miseria, siendo los jóvenes los más vulnerados. Este organismo se encargó de preparar, dirigir y orientar a la juventud en las actividades cívicas, sociales, deportivas y extraescolares con la intención de superar o evitar las conductas peligrosas (pandillas) que prevalecían en las zonas urbanas principalmente. Entonces, mientras en Europa y Norteamérica la escuela se había convertido en el lugar de sociabilidad, y recogimiento juvenil, además de crearse ministerios de atención a las conductas delictivas; en México la Casa de la Juventud toma un papel paliativo; frente a la incapacidad del Estado para responder a las demandas educativas, productivas y culturales que mantenían a las juventudes de cierta clase social, con experiencias de migración hacia E.U. o la Ciudad de México, étnicas, mujer, etc. en la calle. Las figuras de la juventud en disputa se presentan entre los pandilleros con rasgos corporales parecidos a los que retrata Buñuel, frente a juventudes con apariencias dentro de los límites que el Estado concebía como jóvenes.

Pese a la deficiencia del Estado para responder a las necesidades y derechos educativos, el mercado de consumo dentro de la industria cultural de las juventudes se va conformando, son exclusivos de éstos jóvenes, que al igual que en Estados Unidos, inicia la fabricación de imágenes comerciales estimulados por los medios masivos de comunicación como: T.V., cine y radio los que inician la creación de imágenes rocanroleras y seguimiento de los mismos.

Jóvenes estudiantes y obreros que se oponen a las formas autoritarias y normas morales de sus padres y de las políticas públicas que tienen la intención de controlar y regular todos los espacios de convivencia; así, los muchachos clase media y obreros, hijos de comerciantes o artesanos y migrantes que habitan en las zonas urbanas se identifican con juventudes específicas; los cuerpos juveniles empiezan a considerarse territorios no controlados por los adultos, sobre todo por el impacto que genera el surgimiento de una figura juvenil como la de Elvis Presley.

Estas juventudes son casi invisibles en la escuela preparatoria, más allá de la clase alta y media que tenían acceso, resultaba casi imposible el acceso, sobre todo por la política del desarrollo estabilizador que estaba generando beneficios de empleo a los jóvenes en diferentes partes del

país, esto inhibió el interés de esta generación por los estudios de nivel medio. Es en estos momentos que el Estado mexicano lleva a cabo una modificación jurídica al código civil, en donde se reduce la mayoría de edad de los 22 a los 18 años, acortando con ello las moratorias para la formación de “hombres de bien o ciudadanos”; a la par de intentar desalentar las iniciativas rebeldes de los jóvenes en ese periodo.

Avanzada la década de los 60's en la sociedad norteamericana y europea, se llevan a cabo acciones y movimientos sociales encabezado por jóvenes; la divulgación de ciertos conocimientos de las ciencias y la popularización que la escuela permite a partir de su divulgación, los cuestionamientos sobre la autoridad patriarcal y con ello la organización jerárquica masculina de la sociedad pierde la legitimidad que le otorgaba el derecho a definir las formas de vida de mujeres, niños y jóvenes. Algunos autores, identifican a los jóvenes como sujetos revolucionarios que desafían al sistema y desconocen las estructuras tradicionales de relación social.

En esta etapa, la autodefinición de este sector de la población, escandaliza a la sociedad moralista adulta, la expresión de paz y amor expresan la ruptura con las ideologías juveniles bélicas masculinas de décadas anteriores, y orientan hacia un cambio sobre los roles sociales y las libertades individuales. Estas perspectivas los pone como punta de lanza de movimientos sociales, que los medios de comunicación y los discursos políticos empiezan a construir la imagen de joven-problema; de tal forma que los estilos de control se tornan más drásticos, la represión abierta, es considerada la única forma de corregir la rebeldía intolerable de esta generación en los diferentes países para detener sus manifestaciones

En México, el acontecimiento clímax, dado que hubo varios, del descontento entre las generaciones de jóvenes, fue el asesinato de estudiantes en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco que lleva a cabo el Estado mexicano. Los motivos de este acto represivo por el Estado tienen como fundamento las expresiones de inconformidad como actos de rebeldía ante la cancelación de canales institucionales, que les permitiera la participación democrática en la vida política del país; la persecución de todos aquellos que insinuara rebeldía juvenil alcanzaba a todas las juventudes mexicanas. Es importante señalar que para este momento hay que considerar que, en términos educativos, la tasa de escolaridad del nivel de la EMS era menor al 9%, existiendo



solamente 29 centros de atención; esto puede dar una idea del nivel de acceso que la población joven tenía a este nivel de estudios.

Así la percepción del joven se ve modificada pues pasa de ser la “esperanza del futuro a problema del presente” (Urteaga,2006,p.7). Para finales de los sesentas se encuentra una división en la concepción de las juventudes mexicanas, pues estaban aquellas que tendían a ser educadas bajo la tutela de padres y profesores, que a pesar de asumir ciertas imágenes juveniles eran controladas. Y estaba las otras, estudiantes rebeldes ante el estado de las cosas y organizaciones de pandillas criminalizadas; las juventudes de finales de los sesentas no representaban un tiempo de moratoria, para transitar a la vida de los ciudadanos adultos, sino un sector que estaba modificando su estar en sociedad haciéndose más frecuentes en la siguiente década.

Estos movimientos sociales simultáneos en el mundo, encabezados por las juventudes, se miran como la respuesta en rechazo al *status quo* de la sociedad; en este contexto, se construye y se difunde rápidamente por el mundo el estilo juvenil Punk, nueva imagen de las juventudes. El surgimiento de un género musical Punk como parte de las subculturas<sup>20</sup> que se presentan como manifestaciones sociales que desarticulan los discursos sobre el Estado de Bienestar y la opulencia de los cuales se suponía que todos los miembros de la sociedad tenían acceso de acuerdo a las propagandas políticas de diferentes países.

Sin embargo, estas culturas juveniles en México se asocian a las juventudes en los sectores populares, reunidos en festivales musicales en lotes o espacios públicos. Son estos jóvenes que al interior de las escuelas acostumbran llevar en su atuendo: arracada en la oreja, peinados exuberantes, ropa negra, delineador en los ojos, cadenas al cuello y los discursos políticos anti estado; o en su caso, alguno de los rasgos que los identificara con dicha cultura. Las letras musicales mantienen un lenguaje subversivas que inquietaba a la sociedad adulta tanto escolar como de otras instituciones y clase política de todos los niveles del Estado.

A mediados de los 80's una vez que el Estado mexicano firma de acuerdos internacionales se inicia la investigación de estos actores sociales con la intención de diseñar políticas públicas que

---

<sup>20</sup> La subcultura juvenil se analiza desde las ciencias sociales como “subculturas de clase... las formas específicas por la que los grupos subordinados negocian su posición... [la organización en subculturas] son respuestas a las contradicciones estructurales en que se encuentran.” (Martín,1998,p.32).

los beneficien. El Centro de Estudios de la Juventud genera los primeros resultados e inicia la conceptualización oficial de joven: “como alguien que no tiene la capacidad de autodeterminación y por lo tanto se convierte en objeto-sujeto del aprendizaje y de formación necesaria para lograr su adaptación<sup>21</sup> a la vida productiva y social” (Guillén,1985 en Mendoza,2001,p.195) del país. Con esta perspectiva sociológica se configura la imagen política de las juventudes en el país, con miras a desconocer las particularidades locales, de clase, étnicas, migración, cultura juvenil y otros que conforman este sector de la población.

Los programas federales reinician con miras a crear y vigilar todos los espacios culturales, deportivos, recreativos y de ocio donde las juventudes debían estar insertas. Pese a ello, las diferentes juventudes crean sitios alternativos de sociabilidad que, por una parte, les permite cierto grado de autogestión, con recursos muy limitados, pero se promueve un discurso de rebeldía y rechazo a la homogenización además de limitar las complejas manifestaciones de estar. En este sentido el aumento de instituciones de EMS, con miras al modelo de modernización que diseña formas de controlar en las diferentes ofertas, que van desde la obligatoriedad de uniforme, rigidez en las reglamentaciones de conducta y las relaciones con los profesores asumiendo estos los patrones de vigilancia y posibilidad de cuestionamiento sobre sus actitudes<sup>22</sup>.

Las dos últimas décadas del siglo están marcadas por la crisis de Estado, son los jóvenes quienes experimentaron dificultades para la inserción social, e irónicamente<sup>23</sup>, mientras se gesta proceso de globalización socioeconómica; simultáneamente se conforman microculturas: tribus<sup>24</sup> que navega en la cultura de consumo o de los márgenes contraculturales que ocupaban nichos diferentes en el territorio urbano y rurales.

---

<sup>21</sup>Las cursivas son mías.

<sup>22</sup>Durante el año internacional de la juventud, en México García (1985) plantea que los jóvenes se *organizan*, que esta organización toma sentido como la asociación de jóvenes banda. Partiendo de esta referencia conceptual, Reguillo (1998) sugiere que esta organización debe ser observada desde dos referencias que marcan ciertos contrastes entre las organizaciones juveniles a los que determina como: integración e interacción en determinado tiempo-espacio que permite la conformación de las subculturas observadas como “[...] la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional” (Feixa, 1998,p.60 en Mendoza, 2006,p.197). Entonces, la escuela, y la masificación de la misma, conllevan a estos encuentros entre juventudes integradas como alumnos y alumnas en constante interacción.

<sup>23</sup>Torres, Gabriel (1997) La fuerza de la ironía. CIESAS-Colegio de Jalisco, México.

<sup>24</sup>Maffesoli, considera que “simboliza el reagrupamiento de los miembros de una comunidad específica con el fin de luchar contra la adversidad que los rodea”(Maffesoli,2004,p.45).

Me parece importante señalar que en este momento de construcción histórica de lo que doy en llamar juventudes transnacionales, una vez que han dejado de pensarse como migraciones que permanecen estáticas, observada en relación con el ensamblaje de la ciudad en donde habitan, pues para las últimas dos décadas del siglo veinte encontramos una conexión en ciertos sectores, dicha conexión rápida<sup>25</sup>, parafraseando a Gilberto Giménez, influyen en las formas de articulación de este sector social, en ese sentido la masificación de la educación presenta referentes de actores que están transitando desde sus lugares de origen, con estancias semi o permanentes en ciertos sectores de la ciudad. Son estas juventudes de las que se habla cuando se refiere la primera guerrilla informacional encabezada en su mayoría, por jóvenes indígenas mexicanos en la que "fue esencial el uso que hicieron...de las telecomunicaciones, los videos y la comunicación a través del ordenador, para difundir sus mensajes al mundo" (Castells,1999,p.39) logrando con ello, detener la masacre que el gobierno mexicano realizaba sobre la organización zapatistas en Chiapas. Este movimiento es considerado como una doble revolución, pues aparece en escena las mujeres indígenas exigiendo dentro de sus comunidades derecho a la educación, a la no violencia, a eliminar el alcoholismo de sus parejas. Son estas muchachas, quienes generan un movimiento al interior del zapatismo como una categoría de ser mujer digna en las formas consuetudinarias y sitúan sus aprendizajes escolares en pos de un movimiento de este nivel.

Este abordaje al escenario nacional, como actores importantes que rechazaban el proceso globalizador y homogenizante, y que, sin embargo, eran los operadores en el manejo de las nuevas tecnologías; establecieron una distancia entre los fundamentos del conocimiento adulto. Desde esta posición de nuevos saberes desarrollan estrategias en las redes digitales con miras a generar una democracia con opciones, en otras palabras, la "contundencia de su argumento consiste en equiparar el desarrollo sin exclusiones con las alternativas para el mejoramiento" (Torres,1994,p.54) de este sector de la población que a fuerza de estar, como actores dentro de la sociedad; y que en el caso de México, se despliegan las juventudes como elementos importantes del ensamblaje en los diferentes escenarios social.

La construcción de la categoría de joven que posteriormente ingresa a la escuela de nivel medio ya sea elemental o superior, se desarrolla desde las perspectivas exteriores, principalmente de

---

<sup>25</sup> Con un flujo de comunicación desarrollado por las radios comunitarias, las redes sociales y más recientemente los youtuberos.

aquellos países que mantienen una influencia y determinación económica y comercial en el país y, por lo tanto, la tendencia de las instituciones, como las de EMS se van perfilando a partir de las necesidades de éstos.

Esto nos obliga a pensar a las juventudes de la preparatoria en términos de lo invisible de su presencia como para la construcción de espacios creativos en donde simultáneamente coexisten prácticas relacionadas con las experiencias migratorias inter, intra y transnacionales en relación a la diversidad étnica, de género, clase social, cultura juvenil, etc. que presenta características singulares en sus procesos de aprendizaje.

## **1.2 Las edades ¿para qué? Entre la ceguera y la visión de las juventudes. Primera parte de la ruta metodológica**

El abordaje del fenómeno sobre el que realizó la indagación, implicó mover la forma de mirar categorías como joven, adolescente, muchacho, muchacha<sup>26</sup>; así mismo, los referentes sobre género, clase social, migración, cultura juvenil, que en este trabajo son tensados para reflexionar sobre las prácticas y discursos de la escuela; en este sentido, la reflexión sobre el proceso histórico, arriba descrito; orienta la investigación desde un escenario concurrente: la escuela transnacional; en donde las juventudes que se inter e interrelacionan originan formas de análisis emergentes.

La tensión de los conceptos con los que voy construyendo la investigación inicia con la propuesta de Santos, quien advierte sobre la necesidad de expandir los análisis tanto desde la ciencia formal y el conocimiento del sentido común incluyendo en éstos las “realidades suprimidas, silenciadas o marginadas, tanto como realidades emergentes o imaginadas” (Santos,2009,p.87) en ese sentido para el caso de los actores que se sitúan dentro de la institución escolar, que son invisibilizados en los discursos y prácticas sociales de los responsables de la institución<sup>27</sup>. Al actuar simultáneamente haciendo uso los referentes culturales y argumentos científicos y sociales,

<sup>26</sup>Muchacho sale del árabe “Muheiche, que significa la teta, sin embargo, para el caso de indígenas, posindígenas y campesinos con cultura mesoamericana, lo utilizado para señalar una fase dentro del ciclo social y va determinando la relación y comportamiento y se distancia de las edades determinadas por las ciencias modernas.

<sup>27</sup> “La epistemología del conocimiento ausente parte de la premisa de que las prácticas sociales son prácticas de conocimiento” (Santos,2009,p.88); entonces, estas prácticas, que también tienen referencia en los discursos, son formas alternativas en que los actores de EMS generan para estar en la escuela, son parte de conocimiento educativo.

generan una forma emergente de estar en la EMS, por lo tanto, la indagación permite visibilizar como estos conocimientos desde la perspectiva del actor rivalizan con los supuestos estereotipados de la escuela y generan unas prácticas alternativas. Santos propone la ruptura epistémica moderna mediante el reconocimiento de ambos saberes, pues considera que es justamente el conocimiento del sentido común lo que brinda autonomía a los actores. A partir de ello se pueden pensar las relaciones sociales que se generan por las juventudes en la preparatoria. Esto es, si se coincide con la construcción del análisis histórico, arriba citado, que presenta diferentes momentos en donde se visualiza la autonomía de las acciones de las juventudes en la sociedad en general y, particular; al interior de las instituciones educativas de EMS.

Las juventudes de la preparatoria, presentan experiencias de migración, de clase social, género, étnico; que en la práctica y discurso son movilizados para la gestión del aprendizaje, en donde el cuerpo como territorio se manifiesta. Así, más que la pasividad e indiferencia sobre la formación escolar, encuentro “la construcción de una práctica social basada entre la distinción entre la acción conformista y la acción rebelde, o mejor, entre la acción conformista y la acción con *clinamen*,”. (Santos,2009,p.91) que las juventudes redefinen a partir de la gestión cara a cara con su permanencia en la escuela, el cual esta cargado de sus respectivos repertorios culturales.

En este caso, los conocimientos emergentes de los actores de la EMS, los delimito, a partir de un rango de edad de los 15 a 19 años. Esto me permite discutir el ¿para qué de la edad?, y cómo esta es un interjuego de discursos que atraviesa las definiciones científicas como: la médica, psicológica, sociológica, etc. que más que claridad, han sido utilizados para cargar de prejuicios los discursos del estar de las juventudes en la escuela. Y simultáneamente con las referencias diversas de las juventudes que se encuentran cursando el bachillerato y que incorporan otros conocimientos a sus repertorios culturales.

La estrechez de uno u otro argumento limitan la visión de las juventudes, no obstante estas cargas se traspasa a la categoría de alumnos, sin marcar diferencias en este proceso social; entonces, la edad de estos alumnos y alumnas está sujeta por lo base del proceso biológico; así los actores que cursan la EMS se encuentra en la “edad” que forma parte de la adolescencia con todo la carga que la psicología hereda e universaliza; o como sujetos a las enseñanzas adultas con todo lo que

la sociología, antropología ha aportado sobre su “edad”<sup>28</sup>. La creación de instituciones, como la escuela, por parte del Estado dio las condiciones para éstos fundamentos de la juventud, asociando estas “edades” con el tiempo de transición y que tienen como la única finalidad: ser adulto, puesto que su apariencia física es también considerada en transición.

Dichas perspectivas desdibujan las apropiaciones y las movilidades que simultáneamente realizan las juventudes, sobre todo por tratarse, como se mostró en el apartado anterior, de actores que intervienen en el mundo social de manera activa, pero, también, generan condiciones sociales para que les den cierta movilidad, esta labor la desarrollan con un alto grado de creatividad que en la mayoría de los casos toma distancia de los referentes adultos. Reconocer a las juventudes desde sus acciones clinamen me plantea ciertas interrogantes: ¿Cómo son vistos las juventudes en la escuela? ¿Qué referentes desde la ciencia justifican los actuantes de la institución escolares con respecto a las juventudes? ¿Cuánto es reconocida la escuela transnacional como elemento importante para atender el conocimiento común de las juventudes?

El escenario escolar mantiene conceptualizaciones sobre el papel de cada actor dentro de la praxis institucional en el nivel de bachillerato, estas construcciones no son arbitraria; por el contrario, los sustenta a partir de la conjugación de las propuestas del modelo científico; el cual se mueve desde las disciplinas pedagógicas, psicológicas, antropológicas, etc. como justificación del aprendizaje para los grupos etarios determinado, oscureciendo las diferencias entre éstos. Desde la escuela como institución, se piensa el aprendizaje como parte de la formación de la juventud y dados los argumentos que sostienen la necesidad de acompañar a la maduración de los futuros ciudadanos; el sistema educativo, y en este caso la EMS, mantiene un carácter administrativo respaldado por los teoremas, modelos y didácticas que como señala Aguilar “procedían de proposiciones científicas probadas y frecuentemente de cuidadosos diseños de innovación basados en "Investigación y Experimento", "Investigación y Desarrollo" (Aguilar,1993,p.25). En este ambiente intelectual de las políticas escolares que rigen las relaciones sociales entre los actores se mantiene un discurso sobre la juventud. Es el personal

---

<sup>28</sup> Para abundar sobre la crítica al concepto de juventud o categoría de joven consultar a Martín Criado, 1998 en *Producir la Juventud*.

administrativo y académico quienes sostienen los modelos sociopolíticos y biopolítica<sup>29</sup> sobre la juventud, en ese sentido y siguiendo a García sobre la generalización del conocimiento científico y popular en relación al concepto de juventud y adolescencia y considerando el uso práctico que se le da:

“la categoría etaria no es suficiente para el análisis de lo adolescente y lo juvenil, pero si es necesaria para marcar algunas distinciones iniciales y básicas. La adolescencia se ubica en una edad más temprana y está signada por los cambios biológicos con los que se inicia la madurez sexual, la pubertad. En cambio, la juventud es una edad más prolongada que la adolescencia, y su criterio de finalización es, sobre todo, social y se expresa a través de la emancipación individual” (García,2012,p.19)<sup>30</sup>

Así, se presenta un interjuego de discursos por parte de los equipos directivos y profesores escolares para delimitar las etapas normales y a partir de ello delimitar situaciones sociales. Toma relevancia esta interjuego sociopolítico y biopolítico, porque se plantean indistintamente desde el término de adolescencia o juventud, para el caso de los actores alumnos y alumnas de la EMS, siendo descritos en base a cambios fisiológicos y de procesos inacabados de la formación social. Dichas conceptualizaciones toman relevancia por tratarse de razonamientos históricamente transformados pero destacan dentro de la construcción y atención de las juventudes en los espacios educativos desde finales del siglo XIX hasta nuestros días.

La escuela justifica con ello el control y la responsabilidad de los adultos y del Estado para educarles. Luego entonces, la confusión se basa en la determinación de las instituciones educativas de generalizar contextualizándolos en el resquicio entre la infancia y la adultez y sin cuestionarlo lo transfiriere al de estudiante o alumno<sup>31</sup> del nivel medio superior como jóvenes o

<sup>29</sup>Considerada en esta investigación y siguiendo a Foucault, en Martínez (2008); la normalización dentro de la modernidad y en íntima relación con la idea de desarrollo; así parte de la salud, higiene y demografía. Cada una de ellas forman parte del discurso sobre la juventud o adolescencia.

<sup>30</sup>“La psicología ha estudiado la adolescencia desde un enfoque, que por lo regular, atiende al sujeto particular, sus procesos y transformaciones (Davila,2004) mientras que la antropología y la sociología han centrado su interés en el análisis de las relaciones sociales en las que tienen lugar el tránsito a la autonomía personal (Bajoit,2003;Natera,2004). Por su parte, la OMS define la adolescencia como la etapa que abarca de los 12 a los 19 años de edad, mientras que la juventud la ubica entre los 15 a 24 años (OMS,2004)” en (García,2012,p.19).

<sup>31</sup>En el discurso escolar de los representantes del Estado, se habla de estudiantes o alumnos, sin mayores referencias, es decir, no se hacen distinciones ni siquiera de género. Cabe señalar que la palabra: alumno, etimológicamente, es un sustantivo masculino y femenino, que sería el que hay que “hacer crecer” y que coincide con el referente de adolescente, joven y adulto, pero con la especificidad que a este último se considera como “aquel que ya completo su crianza o crecimiento”. Me llama la atención que en ninguno de estas construcciones se habla de edad.

adolescentes, de acuerdo al discurso institucional necesario para cumplir con la tarea de construcción del ciudadano. Entonces, tanto las concepciones de adolescente como de joven en los discursos educativos son utilizados en el interjuego educativo que como consecuencia genera una invisibilidad y desconocimiento sobre las juventudes escolares. Más adelante abordó como esta falta de interés se sustenta en una perspectiva del modelo económico, pero que sin embargo en algunas circunstancias particulares, como las que guían esta investigación, las clinamen juveniles crean categorías alternas o simultáneas.

La utilización de estos términos en el contexto escolar me permite relacionar el fenómeno de alumnos jóvenes y de jóvenes alumnos en las prácticas sociales con las juventudes de la escuela preparatoria Girasol. En ese sentido y coincidiendo con Urteaga (2008), Saravi y Bartely (2010), en el caso de México, la juventud tiende a ser experimentada y practicada lejos de los referentes de ciudadanía e igualdad, cancelándose los que estos autores reconocen como Buen vivir: característica presentes en las comunidades indígenas campesinas insertas en procesos autonómicos<sup>32</sup> y al permanecer permite sacarlos del anonimato y de la invisibilidad para darles paso como actores que tienen nombre propio y que forman parte activa de la realidad social. Entonces, resulta contradictorio la misma permanencia de estas juventudes dentro de las instituciones EMS, pues la categoría de alumno mantiene invisible dos referencias que simultáneamente coinciden en la vida de estos en el contexto de la preparatoria transnacional como lo es el de: trabajadores o trabajadores jóvenes y los jóvenes padres o madres; dos categorías que no son consideradas, que se desdibujan dentro de los referentes y modelos institucionalizados en los fines de la EMS. Sin embargo, estas últimas categorías: padre o madre, rompen la imagen de alumna, justamente por ser, parafraseando a Reguillo, un territorio; pero que en la construcción y referentes escolares permanece oculto y que históricamente se justifica, por eso al acercarme al trabajo con las alumnas-madres pareciera una anomalía, un referente

---

<sup>32</sup> “los adolescentes indígenas cuentan con un tejido ético y social más arraigado y sedimentado en sus experiencias biográficas, con fuertes filiaciones culturales, étnicas y lingüísticas que inciden en su autoestima y seguridad personal. Pero también los caracteriza un fuerte sentido de pertenencia a sus territorios y entornos naturales, que les brinda un espacio reconocible de contención, inclusión social y orgullo étnico. Estas propiedades se nutren a partir de la vitalidad que manifiestan las prácticas culturales y comunitarias, los lazos de ayuda, solidaridad y reciprocidad entre las familias y comuneros, así como la salud que parece depender de la estrecha relación Sociedad-Naturaleza”. (Bartely, Saravi y Abrantes, 2013, p.27), pero también el movimiento transmigrantes se considera como un fuerte referente de identidad en la desterritorialización, de acuerdo a Besserer. En el segundo capítulo, recupero justamente esta forma de estar en el mundo para acercarme a la problematización del cuerpo en la escuela.



socialmente equivocado, así García aborda de forma bastante clara y lo problematiza, pues asegura que en el caso de los:

“jóvenes que trabajan, el trato no es escandaloso y es hasta tolerado, pero en el campo de la sexualidad hay una predisposición a no reconocerles a los adolescentes y jóvenes sus derechos sexuales y reproductivos. Pensando desde las llamadas relaciones de poder de las que habla Foucault (1977) y el control que tienen la institución educativa, familia, etc. habrá que considerar lo permisivo de la actividad sexual de los hombres jóvenes y en el caso de las mujeres los discursos están plagados de referencias de prácticas sexuales dentro de la unión” (García,2012,p.21).

En ese sentido la autora nos estaría refiriendo a lo discontinuo del discurso escolar, pues se asume que el control sobre la corporeidad del alumno, es necesaria y es parte importante de ser o formar parte de las juventudes, silenciando los repertorios culturales para auto-determinarse en el espacio escolar.

No obstante, lo útil de la propuesta de García, me pareció necesario especificar que estas discontinuidades encuentran puntos de traducción que facilitan la estancia escolar, el trabajo de Besserer que aborda la complejidad de los procesos transnacionales en contextos urbanos permitió identificar la movilización de los repertorios culturales en los alumnos transmigrantes de la preparatoria:

“quienes mantienen los vínculos de espacios sociales transnacionales específicos...cada una de las zonas fronterizas urbanas que constituyen los espacios sociales transnacionales urbanos en el que convergen y se yuxtaponen la diversidad cultural” (Besserer,2014,p.269)

Estas líneas son observadas por la constitución de origen que converge en la preparatoria transnacional, en la cual las configuraciones culturales se ven extendidas por la conexión que se mantienen entre los que están en la escuela, quienes están en su lugar de origen y quienes están fuera de la república y aquí toma sentido al crear imágenes simultáneas de alumno que se externaliza con sus repertorios culturales y que solo puede ser comprendida totalmente con un trabajo que señale quienes son los alumnos y no lo que es ser alumno. Para continuar con esta línea de pensamiento analizo lo que ocurre la preparatoria Girasol.

### **1.3. Las juventudes en el SNB y la Metodología alternativa**

En este apartado analizo el cambio y la continuidad en la preparatoria respecto: a) el Sistema Nacional de Bachillerato en el Estado de México bajo el Marco de Diversidad (SNB) y, b) la propuesta metodológica modular alternativa; ambas contextualizadas en la preparatoria transnacional. La revisión de ambos planteamientos posibilita identificar ambigüedades en la posible aplicación; además de conocer las prácticas sociales que los alumnos de dicha institución desarrollan.

Estimar el desarrollo curricular frente a múltiples realidades presentes en el contexto urbano de la zona oriente del Estado de México en donde coinciden los referentes transnacionales tomo en consideración “las maneras en que despliegan las relaciones sociales, las tecnologías, los recursos materiales, y no materiales, los discursos y los textos (tales como documentos y argumentos oficiales, sean o no normativos)” (Long, 2007, p.441), para reflexionar sobre las bases categoriales del SNB y la propuesta metodológica alternativa, con el fin de advertir los márgenes de las políticas [micro-macro] y la simultaneidad en las prácticas de los diferentes actores sociales insertos en esta escuela.

La ponderación trata de esclarecer la abigarrada mezcla que los diseños curriculares toman al referirse a las concepciones académicas, psicológicas y sociales en EMS. El interés por analizar dichos documentos pretende trascender la visión que prevalece; por una parte, la construcción de un Sistema de Bachillerato Nacional percibido por los diferentes actores involucrados como una política de verticalidad y que en la práctica intenta acceder al conocimiento académico; a su vez que define al alumno como sujeto escolar con miras a la construcción de un ciudadano global. Por otra, la propuesta alternativa, quién horizontaliza a los actores sociales de entre 15 y 19 años que cursan la EMS desde una perspectiva transformadora planteada como una conciencia de clase y psicológica desde una concepción de adolescente se educa a través de ensayos andragógicos. El cuestionamiento intenta situar en el contexto de la escuela transnacional, las juventudes que

presentan experiencias interculturales que son aplicadas en sus prácticas de aprendizaje y enseñanza del nivel<sup>33</sup>; es decir, el desarrollo curricular.

El cambio de enfoque centrado en las juventudes de la escuela transnacional, toma sentido en el momento en que los alumnos de-construyen y modifican los documentos rectores del desarrollo curricular; en otras palabras, gestiona desde sus “proyectos” personales. Así, mediante sus relaciones interpersonales, que se introducen en los espacios sociales y simbólicos escolares, presentan rasgos a indagar a partir de “las interfaces críticas que muestran los puntos de contradicción o discontinuidad entre los diferentes mundos de vida de los actores, incluyendo no sólo a los actores “locales”, sino también a los actores institucionales que “intervienen” o a otros actores cuyos intereses están en juego” (Long,2007,p.441), así, tomo relevancia la relación entre las propuestas de Estado y la metodología modular al ser reconfiguradas en las prácticas cotidianas de estas juventudes siendo ello un punto de análisis porque suelen presentar continuidad, discontinuidad o conflicto sobre los documentos rectores de la política en la preparatoria transnacional.

Con el objetivo de dar coherencia a la discusión, se divide en tres apartados este subtema. En el primero, discuto los ejes rectores sobre el Marco de la Diversidad y su impacto en el currículum del SNB desde los elementos transnacionales. En la segunda, se ciernen sobre las adecuaciones curriculares que la Metodología propone y su pertinencia de considerar su aplicación desde los referentes regionales de la zona oriente de Estado de México. La parte final ofrece una reflexión sobre las implicaciones que ambas propuestas tienen en el contexto de la escuela transnacional<sup>34</sup>.

### **1.3.1 La diversidad del Sistema Nacional de Bachillerato**

Frente a la nueva posición de carácter nacional que asume la EMS resulta relevante el contenido del Acuerdo 442 en el contexto específico de esta investigación, tomando en cuenta dos referentes conceptuales: juventudes y escuela transnacional, en relación con la teoría educativa y

---

<sup>33</sup>La construcción del nivel en México estableció que “el universo del bachillerato atiende a un grupo de edad específico y que puede considerarse como nivel de enlace o preparación para el trabajo... y que guarde relación con un nivel ha sido influenciado por tres tendencias: la modernización, la presión social y el papel central de la ciencia y la tecnología” (Castrejón,1985,p.175).

<sup>34</sup>En la escuela transita una población proveniente de 15 Estados de la república y otro porcentaje mayor de municipios del Estado de México y otros tantos de pueblos originarios de la zona metropolitana.

curricular. El análisis se lleva a cabo desde la sociología del desarrollo con la mirada centrada en el actor social, dicho marco permite observar los rejugos entre las construcciones socioculturales y de historicidad del enclave escolar y con los alumnos que a ella asisten dando referencia sobre sus prácticas y discursos, así como sus continuidades o conflictos con la propuesta curricular<sup>35</sup>.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) emitió en el año 2008, el acuerdo 442; en donde se expresa la necesidad de crear una “identidad” nacional que posibilite la caracterización común de este nivel educativo<sup>36</sup>; es así, como el SNB se diseña con la intención de modernizar el bachillerato. Con lo cual se institucionaliza y vincula al resto de sistema educativo del país, de forma social y culturalmente unidireccional desde el criterio de desarrollo educativo. Esta perspectiva asume que los actores que cursan la EMS, independientemente del subsistema y del contexto particular de los alumnos, están obligados a aprender los principios de la sociedad del conocimiento<sup>37</sup>.

La idea de globalización<sup>38</sup> se refleja en la base del SNB en un Marco de diversidad, cuando sostiene que el Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias, prepara a los alumnos para esta nueva estructuración mundial. La reformulación sobre este nivel educativo contrasta con las posturas anteriores, como señala Zorrilla (2010), al reconocer que el crecimiento de la EMS siempre dio respuesta a cuestiones políticas más que de carácter educativo, en ese sentido, el SNB se propone trascender las precariedades y ambigüedades que le prevalecían.

---

<sup>35</sup> Esta reflexión confronta las categorías clasificatorias de clase, género, cultura juvenil, etnicidad y otros, para mirarlo desde la propuesta de juventudes. Propongo que las juventudes más que destinatarios pasivos de la intervención que la educación desarrolla, por el contrario son agentes activos que interpelan la intervención, interpretan la información y deconstruyen para diseñar estrategias de acción que ponen en práctica en sus relaciones interpersonales e institucionales estas últimas las entiendo, como los representantes del Estado (equipo directivo, docentes, supervisores, jefes de departamento, directores generales, acuerdos, normatividades y otros) que puedan estar presentes o ausentes pero que intervienen y afectan su situación de enseñanza o aprendizaje.

<sup>36</sup> En ese momento se distinguen cuatro modelos educativos de la EMS: bachillerato general, tecnológico, a distancia y abierto. Cada uno de ellos, mantenía una misión educativa definida y desvinculada de los otros modelos.

<sup>37</sup> Se establece la centralidad del conocimiento como elemento democratizador que permite el desarrollo social a partir del progreso tecnológico; en ese sentido “el eje central de esta propuesta fue reconocer que la educación es una de las pocas variables de intervención de la política que impactan simultáneamente sobre la competitividad económica, la equidad social y el desempeño ciudadano” (CEPAL-UNESCO, 1992 en Tedesco, 2000, p.15)

<sup>38</sup> La entiendo como “la organización (al menos parcial) de la geografía macro social, en el sentido de que el espacio de las relaciones sociales en esta escala no puede ser cartografiada sólo en términos de lugares, distancias y fronteras territoriales” (Giménez, 2005, p.484)

Aunque, las modificaciones de la EMS se perfilaban, desde mediados del siglo pasado con tintes internacionales; en México se mantuvo una política muy cercana al gobierno en turno. En la década de los cincuenta y hasta el sesenta, el modelo desarrollista se centró en la industrialización del país, e impacto sobre el papel de los estudios de bachillerato, visto hasta entonces, como una continuación de la educación básica y con un sentido propedéutico para los estudios universitarios. Sin embargo, la expansión masiva empieza a demandar bachilleratos de formación técnica, diversificando los servicios educativos que el Estado ofrecía. Posterior a las décadas de los setenta, ochenta y hasta nuestros días, se retoma el modelo modernizador en donde se establece la necesidad del crecimiento de este nivel educativo<sup>39</sup> decretando la descentralización de la EMS y dejando a las entidades federativas evaluar sus alcances y pertinencia.

La descentralización del nivel resultó en un incremento masivo de los estudios de bachillerato durante el ciclo escolar de 2005-2006. Por este mismo periodo, se presentan una fuerte presión internacional que obligue al gobierno mexicano a modificar el carácter propedéutico y se considere como un ámbito de acción socializadora de los jóvenes de entre 15 y 19 años al igual que en otras partes del mundo, en donde los egresados adquieren un grado de profesionalización. Hay que destacar que a partir del establecimiento del SNB los planes y programas -que hasta entonces había centralizado el Estado mexicano- ahora coincidían con la “construcción de conocimientos técnicos y su enfoque basado en competencias. Sin embargo, y de acuerdo al actual modelo económico, los organismos internacionales<sup>40</sup> son quienes concretizan la política del sistema educativo y aplican esas referencias pedagógicas.

Esta perspectiva educativa integrada, como menciona Bauman, dentro del mundo de la modernidad líquida; es decir, que “el conocimiento es una mercancía; al menos se ha fundido en el mundo de la mercancía y se incita a seguir formándose en concordancia con el modelo de la mercancía” (Bauman,2009,p.30). Entonces, la propuesta se asocia, en sus fundamentos, a los intereses internacionales en el proceso de homogenización educativa frente a la diferenciación socioeconómica global y no a las características de los sujetos que cursan el nivel, ni a las diferencias que cada contexto guarda.

---

<sup>39</sup>“En 1950 el número había crecido de 17,694 a 31,682 en 1960 y en 1970 llegaba en el momento de la expansión sin precedente a 279,495. En 1980 la cifra llegó a 1008, 322 jóvenes” (Castrejón,1985,p.178).

<sup>40</sup>Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la UNESCO y los países hegemónicos.

La importancia del análisis sobre la intención y el constructo teórico y metodológico que sostienen al SNB necesita una mirada desde los actores sociales escolares; quienes se mueven en la práctica y el discurso entre lo micro y lo macro, pues, no obstante, la existencia de los diversos planes y programas de estudio y las diferencias socioculturales, y lingüísticas, MCC en base en competencias, silencia la diversidad o simplemente la mira como elementos clasificatorios existente en el aula. Así, la ausencia en su documento base<sup>41</sup>, que en particular repercute sobre la preparatoria transnacional y en general de las escuelas de EMS, no refiere de forma precisa a una educación interculturales, más bien se observa una tendencia a la política asimilacionista que centra su atención en una supuesta transformación “en las estructuras económicas, políticas y culturales de la sociedad” (Tedesco,2000,p.57). El modelo neoliberal, a partir de los organismos internacionales y bajo el desarrollo educativo, establece un modelo de ciudadano -que debe ser egresado de la EMS- acorde con los estándares de los organismos internacionales.

En el acuerdo 442, se expresa el cómo y para qué de la EMS, pues considera que: “la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este tipo educativo. La cobertura y la calidad en la EMS constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad” (D.O.F., 26 de septiembre 2008,p.15); en ese sentido el MCC basado en competencias se ajusta para que los egresados cumplan cierta “función social” que el mismo texto señala; en este sentido, pareciera que estáva “suscitar y desarrollar en el ...[joven]...un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exige de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 1996,p.49). Así, este ajuste de perspectiva del nivel se enfila a la industria educativa, que atiende a grupo de edad específico y como hemos visto modificó su intención de enlace -entre la educación básica y los estudios universitarios-, para dar paso a un sistema evaluador de los estándares establecidos para el joven bachiller.

En el acuerdo se establece la intención, como bien apunta Angulo (1994), cuando señala que el currículum es una selección cultural definida por los intereses económicos – en este caso internacionales-; aunque no es novedosa dicha intención, pues en décadas anteriores, ya había

---

<sup>41</sup> Acuerdo 442, Diario Oficial de la Federación (D.O.F.), 26 de septiembre de 2008.

considerado la necesidad de una identidad del egresado de bachillerato, pero en ese momento se incluye se toma importancia a lo diversificado del nivel. Pero a partir de 2008, la intención del “para quién” pierde sentido, el MCC asuma la existencia de un sujeto con característica psicológica y socio-económica determinada: adolescentes y jóvenes, la primera psicológica y la segunda sociológica; pero ambas sumamente divulgadas y poco cuestionadas en los centros escolares de educación media superior.

Ahora bien, más allá de la tentativa de constituir el sistema “nacional” de este nivel, se necesita revisar la verticalidad del mismo desde la categoría que en este trabajo se utiliza: “las juventudes”; y observar cómo estas, comprendidas como constructoras del espacio escolar, - desde sus características transnacionales en el oriente del Estado de México-, actúan en las relaciones cara a cara con los agentes del Estado (profesores, orientadores y directivos, supervisores, jefe de departamento, acuerdos, leyes, etc.) y cómo desde sus tres constructos: calidad, equidad y cobertura se presentan interjuegos, entre lo que establecen y las prácticas de los alumnos a partir de sus repertorios culturales. De igual forma en la horizontalidad, respecto a la comunicación y el vínculo entre las diferentes modalidades que la aplicación del MCC permite, no alcanza a observar la intencionalidad o circunstancias de movilidad que causan restricciones sobre el actuar de los alumnos.

Asociar a la EMS como la producción de ciudadanos globales formados a partir del MCC, presupone la alineación con un marco referencial desde la complejidad, en donde, la movilidad es una de las características a considerar en el marco de la globalización y se cuantifica en términos del mercado de trabajo. Cuando se establece la necesidad de abrir el cambio de los estudiantes en los diferentes subsistemas del bachillerato se considera tal situación como un beneficio de la inversión en la educación y aprovechamiento del tiempo utilizado por los alumnos. En el texto se establece que:

“la educación que se imparta dé respuesta a las necesidades de los estudiantes, de manera que el costo-beneficio de continuar estudiando o comenzar a trabajar de tiempo completo se incline hacia la permanencia en la escuela [que] debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad” (D.O.F., 2008,p.15).

Ahora la EMS se observa como una inversión con beneficios para los jóvenes. Valdría la pena preguntarse: a cuáles juventudes se está refiriendo: urbanas, rurales, migrantes, etc., pues como se mostró en el primer apartado existe varias y estas transitan por diferentes espacios que le permite ampliar su repertorio cultural. Por otro lado, las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de capacitar a los alumnos EMS en base a conocimiento, habilidad y actitud de movilidad en todo contexto y la formación seres humanos, se puede asociar con la propuesta de obtener la habilidad para insertarse en cualquiera de las organizaciones sociales del planeta, y hacer de la educación una inversión eficiente y productiva. Sin embargo, para las múltiples realidades de los alumnos, muchos de las inversiones no son cuantificables ni todas las acciones de movilidad responden a referentes de costo-beneficio.

La disposición de aplicar el MCC, rompe con la singularidad de los mapas curriculares de las diferentes modalidades de bachillerato, y supone la misma técnica en la resolución de problemas mediante la enseñanza por competencias; esta preparación permite adecuarse al mundo actual que demanda:

“que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua” (Acuerdo 442,2008,p.16).

Sin embargo, el experimentar<sup>42</sup> la formación de los alumnos en una escuela transnacional, ve desfasada -el supuesto- curricular que asume que hay una realidad: la global<sup>43</sup>; y por la tanto, el alumno es definido como sujeto que debe aprender a actuar en contextos complejos que le permitan la reproducción individual. La ceguera de esta propuesta versa el sobre la invisibilidad de múltiples realidades y del transitar de los actores sociales, situándose desde su experiencia. La teoría educativa sobre la Complejidad, sostienen que “falta ahora aprender a ser, vivir, compartir, comunicar y comulgar también como humanos del Planeta Tierra. No solamente ser de una

<sup>42</sup> Lo voy a referir como un modo cognitivo que asocia el sentir pensando, que en el capítulo III se desarrolla.

<sup>43</sup> Coincido con la propuesta de ubicar la globalización desde tres dimensiones: la política, la económica y la cultural, caracterizadas por su carácter polarizado y desigual por estimar que “no todos estamos conectados por Internet, ni somos usuarios habituales y distinguidos de las grandes líneas aéreas internacionales. El mundo de la inmensa mayoría sigue siendo el mundo lento de los todavía territorializados; no el mundo hiperactivo y acelerado de los ejecutivos de negocios, de los funcionarios internacionales o de la nueva “clase transnacional de productores de servicios” de los que habla L. Sklair (1991)” (en Giménez,2005,p.486)



cultura sino también ser habitantes de la Tierra” (Morin,1999,p.37). En el discurso, lo asumimos que la finalidad de este proyecto educativo implica, que ser de la tierra, exige alcanzar, desde la educación, nuevas formas de vida, participar en la mejora de la sociedad, comprenderla y lograr la eficiencia. Además, saber ser, saber hacer y saber convivir, que al final nos llevaría a la reproducción de ciudadanos globales<sup>44</sup>.

Dicha propuesta asume que las relaciones interculturales han sido negativas y que precisamente la “instrucción” desde un pensamiento complejo lograra una mayor eficiencia del mundo global. Vale la pena el cuestionarse que pasa con las otras vías, la simultaneidad de las vías y los actores que transitan desde sus localidades hasta las ciudades urbanas globales. Donde los espacios de formación de las familias contemporáneas, las localidades y las ciudades se transitan desde experiencias parentales anteriores y actuales e individuales, luego entonces estas juventudes matizan las propuestas curriculares a partir de sus repertorios culturales.

Siguiendo el enfoque de Tedesco sobre los acuerdos de la educación actual con otras agencias de socialización, el SBN centra el marco de diversidad en tres categorías que se colocan en la perspectiva del modelo económico neoliberal, y que tienen como finalidad la mejorar de la industria educativa<sup>45</sup>. Así la cobertura, equidad y calidad son entendidas como elementos necesarios para atender y relacionar las diversas modalidades de bachillerato y a la vez cubrir las demandas de la población de este grupo etario.

## Cobertura

La cobertura se observa como indispensable para que los jóvenes entre 15 y 19 años, continúen el proceso de enseñanza en el sistema educativo nacional. Entonces, la cobertura se presenta como el instrumento jurídico que permite el alcance, sin que esto implique tener acceso, dentro de la oferta educativa. Además, pretende fortalecer la movilidad gracias la horizontalidad curricular del

---

<sup>44</sup> “La participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con una EMS en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco internacional exige. Empleos bien retribuidos serán la contraprestación a un mejor nivel de preparación”. (acuerdo 442, 2008,p.16). Debe señalar que en diciembre de 2012 se aprobó nueva ley del Trabajo que considera sujetos laborales a los ciudadanos que tengan estudios mínimos de nivel MS, y de esa manera enlazarse con los acuerdos internacionales sobre el mismo rubro.

<sup>45</sup> “tecnologías de educación a distancia, *Software* educativos, etc”(Tedesco,2000,p.58).

MCC<sup>46</sup> que permita el vínculo entre las diferentes modalidades de bachillerato. Pensar esta categoría instrumental más como una instrucción para el trabajo y no como un proceso educativo, es justamente en esta diferencia, sobre el perfil de egreso en donde no cabe “la instrucción sin la educación intelectual, ni educación intelectual sin cultura completa” (Giner del Río, 2015, p. 241) y en el caso que se analiza, la de los actores con experiencias transnacional que asiste a la preparatoria Girasol.

La intención del MCC sobre la simultaneidad de su aplicación tiene serias dificultades para generar conocimientos, habilidades y actitudes con miras a la reproducción del mundo global. Lo que se observa es una actitud creativa o de rechazo de acuerdo al proyecto de los alumnos. Es decir, en la preparatoria, siguiendo las características de colonia transnacional, bajo esta perspectiva de cobertura como lo menciona Gutiérrez (2009), ¿solamente cubre las necesidades educativas de aquellas que siempre han podido, elitistamente, sostenerse y rechaza a los que por situación de pobreza?; y yo añadiría de diversidad cultural no logran interrelacionarse objetiva y subjetivamente en el ámbito escolar.

### Equidad

Esta categoría de equidad, es presentada en el acuerdo 442, de forma similar que la cobertura; pero el punto de partida es las problemáticas socioeconómicas como justificación. Dado que la cobertura es indispensable para que se establezca la equidad de la EMS y considerando que:

“la escuela debe generar la equidad de oportunidades, pero ello se logra sólo si la oferta educativa responde a los desafíos que le presentan los grupos con mayores necesidades... en México resulta indispensable la atención de las grandes diferencias económicas y

---

<sup>46</sup>Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias: El MCC permite articular los programas de distintas opciones de Educación Media Superior en el país. Comprende una serie de desempeños terminales expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio. Específicamente, las dos primeras competencias serán comunes a toda la oferta académica del SNB. Por su parte, las dos últimas se podrán definir según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema e institución, bajo los lineamientos que establece el SNB. Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Esta estructura reordena y enriquece los planes y programas de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS. Como se observa en el diagrama a continuación, las competencias genéricas tienen tres características principales: En el contexto del SNB, las competencias genéricas constituyen el Perfil del Egresado. (Diario Oficial, 2008).

sociales que colocan en situación de desventaja a los más pobres en relación con los beneficios de la escuela” (D.O.f.,2008,p.20).

Así, se da por hecho, como antes lo señalé, que la cercanía de instituciones y la normatividad establecida por la SEP no van a lograr el acceso al sistema. Señala de forma precisa la pobreza por ser diferentes al modelo urbano de joven que están considerando. En este sentido, la movilidad social y las competencias son situaciones que en consecuencia trae esta propuesta curricular. Aunque se trata de otro nivel del sistema económico, Freire puede brindar cierta claridad cuando señala que esta visión -en este caso de la industria educativa- con la enseñanza de los conocimientos, las habilidades y actitudes son proporcionados por la EMS desdibujando la desigualdad generada por el modelo económico neoliberal que desde este discurso individualiza el problema de política económica en México. En el caso de las juventudes con experiencias transnacionales, la presunción de enseñar conocimientos, habilidades o actitudes revela “la medida en que esta visión...anula el poder creador de los educandos o lo minimiza...” (Freire,1990,p.75), en tanto, desconoce el transitar de estas y limita a una diferencia de clase<sup>47</sup>.

## Calidad

Por último, la calidad<sup>48</sup> en el mercado educativo depende del perfil docente y la infraestructura escolar, condicionando la planta docente con especialización en las competencias de enseñanza del nivel medio superior, al mencionar que las características particulares están:

“relacionadas con las necesidades de los adolescentes y con el hecho de que egresan en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos. De lo contrario, la planta docente continuará siendo insuficiente en sus alcances, sin que se garantice la realización de los objetivos propios” (D.O.F,2008,p.20).

---

<sup>47</sup>Los márgenes donde se encuentran las juventudes de la preparatoria Girasol, van desde la “identificación con las cosmovisiones, tradiciones y costumbres de sus comunidades incluyendo formas específicas de ser y estar” (Bertely, Saraví y Abrantes, 2013:27) y “las fronteras clasificatorias urbanas” (Reyes,2014,p.190) que ellos transversalizan en la escuela en su condición transnacional como alumnos.

<sup>48</sup>El uso del término calidad se entiende bajo un pensamiento de mercado y un lineamiento político por parte del Estado, Hernández, hace una deconstrucción del término para situarlo en el contexto actual y mirarlo como el concepto de moda que permite dar credibilidad y legitimidad a los intereses económicos internacionales. La calidad dice, “tienen el don de la ubicuidad; la podemos colocar ante los más diversos objetos, acciones o productos; al tiempo de entenderla de múltiples formas (resultados, innovación, valores intrínsecos, satisfacción del cliente, etc)” (Hernandez,2013,p.68) y es usada por primera vez por el economista Charles Beevy en su libro *La calidad de la educación en los países en desarrollo*, entonces se entiende la utilización del término calidad como elemento determinante del desarrollo educativo como vehículo para lograr la modernidad de un Estado.

Entonces el “desarrollo” educativo se sustenta en un sujeto con dos ámbitos de identificación: el término adolescente y el de ciudadano. El primero, delimita la diversidad respecto a las juventudes, en donde, el concepto adolescente desconoce las múltiples realidades sobre el crecimiento en los alumnos y las construcciones sociales de los grupos campesinos, indígenas, etc; y por otro, la de ciudadano, creado desde una referencia de reproducción económica con los lineamientos de los organismos internacionales y socialmente como un grupo etario transitando a la adultez sin reparar en su condición “estar” en la escuela como alumno y su autodefinición como transnacional.

Entonces la EMS en términos de calidad depende exclusivamente del perfil del profesor en términos de entender y desarrollar conocimiento, de la edad 15 a 18 años, psicológicamente establecida y con una clara tendencia a preparación de ciudadanos globales. La incongruencia se observa al explorar las formas diversas en que las juventudes experimentan, ejecutan y reconocen las habilidades y actitudes que se experimentan al transitar en diferentes ámbitos sociales: escuela, familia, trabajo, etc. Cerrando la enseñanza a las aulas.

El perfil del docente se basa en la profesionalización para evaluar la educación por competencias en la EMS, esta actualización y evaluación “es de gran importancia dado que el perfil de los maestros de EMS no puede ser igual al de los de educación básica o superior. Se trata de un tipo educativo distinto, con características particulares que deben atenderse” (D.O.F.,2008,p.34). Determinar de esta forma a la planta docente de la EMS, elimina del contexto educativo la relación profesor-alumno<sup>49</sup>, ocultando las formas de expresarse e intentar controlar las relaciones objetivas, subjetivas e intersubjetivas que representan la formación de los alumnos y profesores. La calidad se presenta como un intento de adjetivar el pensamiento a partir de “el procedimiento usual de estampación, que podría decirse y, por medio del cual se lucha a brazo partido con... [las juventudes]... hasta hacerle repetir mecánicamente enderezando o a anularle la inteligencia que ha de proteger su gradual evolución” (Giner,2015,p.239).

Justamente el SBN no considera las características de la ciudad global como lo es la ciudad de México y el área Metropolitana en donde la:

---

<sup>49</sup>Las prácticas de enseñanza consideran que “un curriculum es una construcción realizada entre profesores y alumnos, y en general, la creación activa de aquellos que directa o indirectamente participan en la vida de la escuela (Clandinin y Cornelly,1992)” (en Angulo1994,p.26).

“educación de nuestros tiempos padecen primeramente, por suponer que el elemento intelectual es el único que necesita racional dirección y abandonar el resto a la conciencia individual y al irregular, y a veces contradictorio, estímulo de los varios sucesos a que se fía la formación en todas relaciones” (Giner,2015,p.238).

La calidad educativa es poco aplicable en un contexto transnacional de actores cosmopolita que cuentan con un repertorio cultural que atraviesa las fronteras de la escuela, colonia estados y países. Así, el docente “es capaz de tomar decisiones éticas en su esfera especial de acción, que lleva responsabilidades y se oriente en conflictos según su conciencia vigilante” (Spranger,1960,p.58), para ello considero que un docente con competencias interculturales más que especializado, actúa aplicando:

“la interculturalidad a todos los sistemas educativos ...y en todos los niveles se trata por tanto de transversalizar un enfoque intercultural, que visibiliza la diversidad, celebra la interacción y promueve actitudes positivas ante la heterogeneidad, y todo ello más allá de cualquier materia o asignatura escolar” (Schmelker,2004 en Dietz,2013,p.23).

Precisamente esas creatividades transversalizadas del docente y alumno en una escuela transnacional puede desarrollar un continuidad o conflicto en miras de desarrollar un aprendizaje o aportar un conocimiento.

### **1.3.2 Una perspectiva de planeación centrada en la clase social**

La presencia de organizaciones sociales en el oriente del estado de México y su incursión, desde hace más de 3 décadas, en el ámbito educativo establece ciertas prácticas escolares sobre el desarrollo curricular. La reflexión, en este caso, gira en la aplicabilidad de una metodología curricular alternativa, como la que se lleva a cabo en la preparatoria de Los Reyes, La Paz; y en la cual se plantea como punto central de modificación: la planeación docente y la activa intervención de orientación educativa. Aquí el cuestionamiento se centra en el propósito, es decir, el ideal sobre desarrollo educativo queda intacto ante la propuesta metodológica.

La preparatoria transnacional retoma en ciclo escolar 2009-2010 la metodología alternativa<sup>50</sup> aunque inicialmente no se retoma como una perspectiva educativa, sino para resolver conflicto de

---

<sup>50</sup>“La Metodología alternativa es una propuesta para los profesores de bachillerato, construida mediante la autogestión educativa durante 18 años en la Preparatoria Oficial de una de las colonias del municipio de Chicoloapan del Estado de México. Se ha generado para resolver los problemas de la reprobación y deserción apartir del cambio

horarios entre los profesores horas-clase<sup>51</sup>, posteriormente la dirección de la preparatoria resalta la viabilidad del trabajo modular<sup>52</sup>, debido al impacto que tuvo para aminorar la reprobación y permitir el aumento porcentual de los índices de aprovechamiento escolar. Sin embargo, para la investigación que se propone, esta propuesta sitúa la condición de los alumnos desde tres referencias: a) asume las conceptualizaciones de la psicología cognitiva en relación con alumnos que cursan el nivel medio superior desde la categoría universal “urbana” de adolescentes, b) reconoce la identidad como un asunto personal y modificable a partir de la intervención escolar y; c) condiciona el proceso de los aprendizajes desde el ensayo andragógico, limitando las expectativas de los alumnos únicamente al tránsito hacia la adultez. Este enfoque sobre el estudiante de nivel medio superior ya es en sí una rígida delimitación y una descontextualización del lugar de aplicación, en este caso la preparatoria transnacional, dado que supone el omitir otras formas de conocer esta etapa. No se trata generar metodologías que permitan una mejor distribución del conocimiento que el SBN propone, sino crear condiciones para el diálogo entre cogniciones entre los diferentes procesos sobre las juventudes.

La metodología alternativa se sustenta teóricamente desde la investigación-acción y emancipación liberadora, ambas invisibilizan las circunstancias que presentan de los alumnos que abandonan los estudios o reprueban, pues desde el punto de vista de Hernández (2003) es el desarrollo curricular que establecen los profesores y profesoras bajo la supervisión de un grupo de profesores especializados en dicha metodología, quienes definen si las planeación se centran en la realidad de los estudiantes; es decir, estudiantes que son considerados desde las perspectivas psicológicas y de clase social. Cabe preguntarse ¿Cómo la investigación-acción reconoce la adolescencia en una colonia transnacional?, ¿Cómo asume la diversidad la emancipación curricular propuesta por la metodología? Y ¿Cómo los profesores de la preparatoria se sustentados en la metodología alternativa para observar las juventudes transnacionales?

---

en la actividad docente, del cambio también en la orientación educativa, en las condiciones institucionales y en general, promoviendo el desarrollo curricular en función de las condiciones y demandas de la comunidad escolar en la preparatoria” (Hernández,2003,p.57).

<sup>51</sup>Durante este ciclo escolar existieron serios desacuerdos para ajustar los horarios entre la planta docente de la institución; la directora en turno –quien originalmente era profesor-horas-clase de ésta preparatoria propone retome dicha metodología con lo que se evitaría los conflictos de horarios y se beneficia los aprendizajes en los alumnos. (Nota de campo,2015).

<sup>52</sup>Bajo esta perspectiva retomo la propuesta modular que entiende una metodología que tienen como finalidad la integración “de la teoría y la práctica a través de la acción-reflexión” (Panzsa,1985,p.227) Esta propuesta curricular se centra en las formas de enseñanza y asume los fundamentos de la misma, es decir, la perspectiva constructivista.

La metodología identifica el punto de quiebre con el SNB en el momento en que considera que esta propuesta es:

“un conjunto de experiencias diseñadas para los estudiantes, con propósitos y estrategias que la escuela construye para justificar su existencia social (Kemmis, 1986). Es además un intento por comunicar los principios esenciales de la propuesta educativa, abierta al escrutinio crítico (por tanto objeto de estudio), para ser traducida efectivamente a la práctica” (Hernández,2003,p.63).

Luego entonces, la metodología alternativa centra la intención educativa desde el aprendizaje como una función social, pretendiendo que los estudiantes no sean educados desde la perspectiva productiva y mercantil del modelo neoliberal al condicionar que el:

“desarrollo curricular es uno de los ámbitos de actuación para mantener la escuela en permanente transformación, pero no es el único. Se viene actuando paralelamente en la consolidación y desarrollo de la infraestructura educativa, en la concreción de proyectos para la sustentabilidad económica, en el mejoramiento de las condiciones laborales, entre otras cosas” (Hernández,2003,p.69).

Esta propuesta se asociaría a la vertiente crítica que, en el análisis de los últimos 30 años del pensamiento de izquierda, se considera la existencia de dos dilemas que sostienen la teoría crítica, (dentro de la que se ubica la investigación-acción) y; la política emancipadora, (donde ubicaríamos la concepción emancipadora del currículum). Así la metodología alternativa se funda bajo esta primera dificultad del pensamiento crítico, la que considera “desarrollar su *modus vivendi* dentro del capitalismo que permite minimizar los costos sociales de la acumulación capitalista dominada por los principios del individualismo (*versus* comunidad) y la tasa de ganancia (*versus* complementariedad y solidaridad)” (Santos,2012,p.27). La crítica, de la metodología alternativa, no atraviesa por la orientación o perspectiva teórica del currículo oficial del nivel bachillerato; sino a la falta de propósitos específicos de un campo de formación para el bachiller. Desde este punto de vista, esta metodología mantiene como base de transformación social de los actores; por tanto, el acercamiento educativo hacia los alumnos que cursan el nivel medio superior en la preparatoria transnacional se adopta bajo la categoría de clase social restando centralidad a las experiencias y conocimiento culturales que los alumnos ejecutan.

Por otra parte, La metodología alternativa, toma el desarrollo curricular como vía de emancipación libertaria de los alumnos a partir de la acción comunicativa; en donde los textos objetivan interpretaciones y para ello establece la existencia de dos agentes en acción interactuante en consenso para interpretar un determinado ambiente orgánico o humano. El autor presenta la posibilidad de acción comunicativa como una forma de emancipación a partir de la acción del sujeto; es decir, que “no se sabría qué significa entender el significado de una expresión lingüística sino se supiera cómo tienen uno que servirse de ella para entenderse con alguien acerca de algo” (Habermas,1990,p.79). Entonces, la metodología alternativa considera la acción comunicativa dentro de la escuela preparatoria como un sistema a partir de tres ámbitos de acción: planeación, que discursivamente se construye; las acciones didácticas en el aula y; finalmente la observación, a cargo del profesor, sobre las acciones desarrolladas. Así un:

“currículum emancipador implica prácticamente el encuentro educativo de los participantes en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad. El currículum como praxis, es decir el informado por el interés emancipador, contiene una carga de compromiso e interacción dinámica de acción y reflexión en el mundo real, el mundo social y cultural” (Hernández,2003,p.72).

Sin embargo, las consideraciones sobre los actores sociales que tienen experiencias transnacional las referencias sobre lo social y lo cultural representa un repertorio cultural en acción no estructurada, sino al interior de las estructuras donde se dan los encuentros cara a cara y que genera cambios en la misma, esta perspectiva de acercamiento desde la institución con “la corriente emancipadora es criticada por estar demasiado focalizada en la clase social, cuando el modelo intercultural debe abarcar el tratamiento de distintas formas de diversidad y sin olvidar su relación y sin generar separación” (Dietz y García,2006,p.244)

El SBN utiliza un marco de diversidad desde una perspectiva económica; y en los estudiantes que integran la preparatoria transnacional inserta en un contexto con experiencias transnacionales, los actor social hacen uso de sus repertorios culturales manifestando formas de aprendizaje que parten no de las necesidades administrativas exclusivamente; sino de juventudes con conocimientos globales, rurales y urbanos que al momento de aprender generan una dinámica social escolar particular un tanto desasociadas del desarrollo educativo. Por otra parte, la utilización de la Metodología alternativa aplicada desde los referentes de clase social esta



desarticulada, de la escuela transnacional, así el currículum se transforma a partir del conocimiento que los alumnos y alumnas tendrán que adquirir o aportar al proceso de aprendizaje

Consideramos que el proceso de masificación y el actual proyecto para EMS, muestra la emergencia de actores sociales que transitaban de adentro hacia afuera y viceversa del espacio educativo y; que en ese movimiento sutil y trasgresor que había permanecido invisiblemente presentes presenta prácticas sociales de cambios. En el siguiente capítulo se presenta como este proceso de masificación cómo se desarrolla en una zona urbana con características transmigrantes.

#### **1.4 Los procesos transnacionales de las juventudes**

La revisión de 120 expedientes de alumnos inscritos en el presente ciclo escolar y la entrevista a 13 exalumnos, permiten un acercamiento contextual escolar sobre quiénes son los alumnos. Cada expediente contiene la ficha de inscripción<sup>53</sup>, en la que se llena lo correspondiente a los datos personales del alumno y referencias generales de los padres o tutores; además de solicitar las copias de ciertos documentos: Clave Única de Registro de Población (CURP) y las actas de nacimiento, identificación oficial, comprobante de domicilio y documentos que acrediten la conclusión de la educación secundaria.

Inicialmente la revisión se concretó al acta de nacimiento de los alumnos<sup>54</sup>, esto con el fin de coincidir con la información solicitada en trabajo etnográfico virtual que se fue desarrollando desde abril de 2015. Sin embargo, durante la revisión de actas de los alumnos se encontró lugares de residencia de los padres y al recurrir a las actas de los padres o tutores se localizaba información de los abuelos. Arrojando información de una trasmigración generacional y geográfica. Con esta información se sostiene que los repertorios culturales de los alumnos atraviesan por las relaciones familiares las cuales forman parte de sus repertorios culturales, pues las prácticas culturales<sup>55</sup> suelen desterritorializarse, pero son reorientadas en las relaciones inter e

---

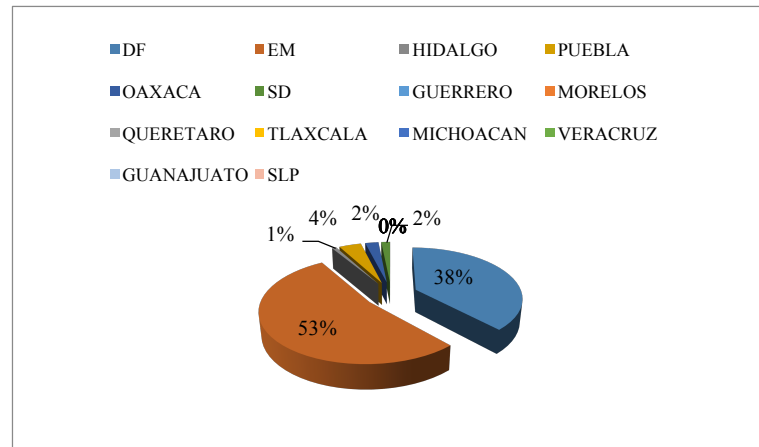
<sup>53</sup>Las fichas de inscripción se llenan cada ciclo escolar, decir en cada expediente puede haber de 1 a tres, según el año escolar en que se encuentre el alumno. Por razones de tiempo ni hice una revisión detallada de cada ciclo escolar. El trabajo de campo en la escuela fue de dos meses.

<sup>54</sup>En el anexo 1 se muestra el cuestionario que se aplicó a 13 ex alumnos sobre sus procesos genealógico transmigrante.

<sup>55</sup> Siguiendo a Robichaux (2002) coincido con su propuesta de establecer la cultura desde una raíz mesoamericana y reconocer que “existe una solución socialmente heredada para formar familias que tienen repercusiones específicas en la demografía”(p.70) y en este caso en el proceso genealógico.

intrapersonales de los actores y que pueden observarse a partir de sus prácticas y discursos al interior de la escuela.

Grafica 1 Estados de origen de los alumnos de la preparatoria Girasol



Fuente: Elaboración propia, Diario de campo (noviembre 2015).

De la revisión del 27.5% de los expedientes estudiantil que cursa el ciclo escolar 2015-2016, la gráfica 1, arroja información de que las juventudes de esta preparatoria son primera generación de migrantes y que tienen sus referencias culturales en los estados de Oaxaca, Puebla, Veracruz, Guerrero, Hidalgo, Querétaro y Michoacán.

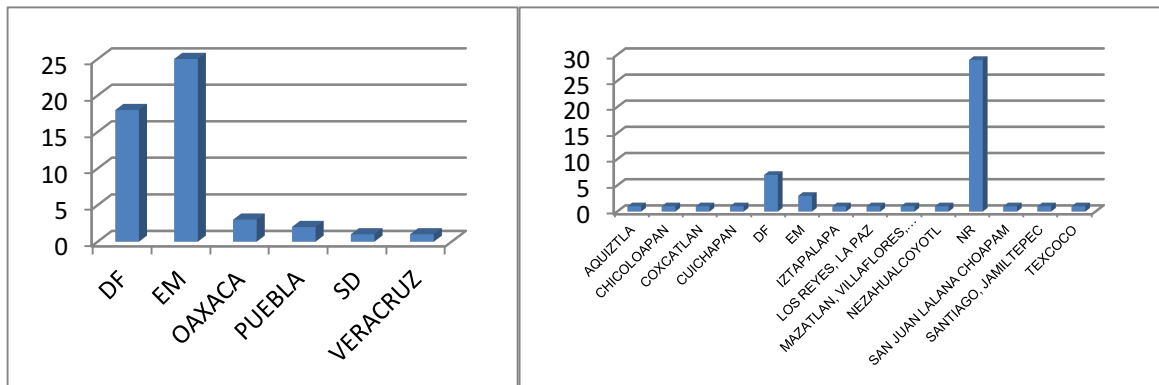
Las características transmigrantes de los alumnos emerge con el cambiando de variable. Lo que en un inicio aparecen como alumnos con referentes culturales urbanos; se desvanece cuando las gráficas, construido en este proceso de investigación, toma como punto de referencia las localidades de nacimiento y no los estados de origen. Por ejemplo, comparar el resultado de las gráficas 2 y 3 sobre un grupo de 30 alumnos que -en su ficha de inscripción- señalan como lugar de nacimiento el estado de la república y no su localidad origen, invisibilizan sus referencias culturales, al mostrarlos como originarios del Estado de México y el D.F.

Sin embargo, tomando las localidades como referente de análisis se presentan diferencia al especificar las características de las mismas, pues se encontraron localidades que son señaladas

dentro del área urbana y conurbada como de pueblos originarios; también se encuentran poblaciones rurales, específicamente en el estado de México, campesinas, pos-indígenas<sup>56</sup> e indígenas. La gráfica concreta la indagación que se desarrolló en el trabajo de campo, pues al revisar las actas de nacimiento, durante la revisión de expedientes, se distinguen los nombres de los pueblos, barrios y colonias al interior de estas zonas urbanas<sup>57</sup>. Para el caso de los poblados considerados rurales, en el acta se especificaba el tipo de ocupación de los padres, e incluso, para los chicos que habían nacido con partera, se señala el tipo de lugar que era y la imposibilidad de acceso a un centro de atención médica. Finalmente, se encontró nombres de localidades en donde se presenta altos índices de población indígena<sup>58</sup> o localidades en donde ya no se habla un idioma indígena conserva una organización de parentesco y comunitaria pos indígena. En las gráficas 2 y 3 se observa muestra la composición sociocultural de los alumnos.

Grafica 2 Alumnos por entidad federativa

Grafica 3 Alumnos por localidad de origen



Fuente: Elaboración propia, Diario de campo, (noviembre 2015).

Las implicaciones de los flujos y conexiones que llevan a cabo los transmigrantes que forma parte de sus repertorios culturales, refiere necesariamente a las redes de parentesco que se

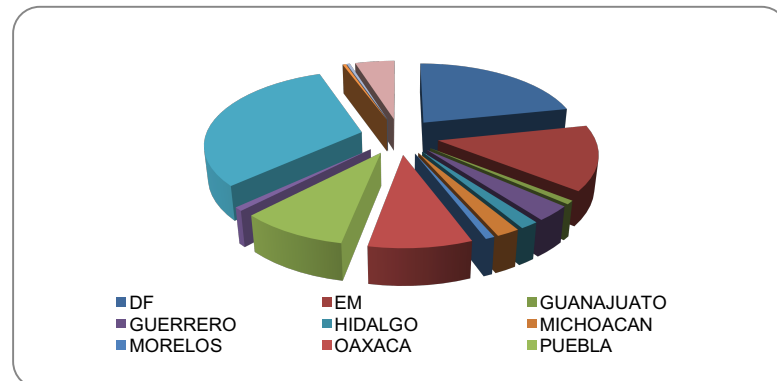
<sup>56</sup> Este término es utilizado por Robichaux en su investigación en el estado de Tlaxcala, para analiza las formas de organización comunitaria pos-indígena.

<sup>57</sup> Considero también demarcaciones semirurales como: “Magdalena Contreras, Milpa Alta, Tláhuac, Tlalpan y Xochimilco” (Mora,2007,p.23).

<sup>58</sup> Ñañhus, Ñajtros y Matlazincas.

desarrollan entre los alumnos, padres y familiares en los lugares de origen<sup>59</sup>. La investigación etnográfica mostró como los padres mantiene en estrechas relaciones de referencia con sus poblaciones de origen, como lo muestra el siguiente caso:

Grafica 4 Lugar de origen de los padres por entidad federativa



Fuente: Elaboración propia Diario de campo, (noviembre 2015).

“voy a San Felipe del Progreso, bueno una ranchería cercana. Es que me están pidiendo mi acta de nacimiento y la voy a sacar allá [...] yo nací aquí, pero no sé porque mis papas me registraron en el rancho” (Nota de campo, 2015).

La deconstrucción de esta categoría me permitió mirar ámbitos del conocimiento común que manifiestan discontinuidad respecto a la figura de joven y da paso a la emergencia de otras configuraciones que refiere infinidad de juventudes. Lo paradójico, es que durante el siglo XX y XXI simultáneamente al proceso de universalidad de esta categoría, los actores sociales desarrollaron una continuidad en sus configuraciones que tensa las etapas de crecimiento, es decir, no todos mantenemos una sola práctica sobre el crecimiento humano que en la ciencia occidental se corresponde con lo biológicamente, psíquico y social para el trabajo, esto conformó en los alumnos transnacionales repertorios culturales que hacen la diferenciación sobre los pensamientos en torno a la juventud. La relación entre procesos transmigrantes y escolaridad es

<sup>59</sup> El proceso de investigación rescata la forma en que los padres hacen retornos continuos a sus lugares de origen e incluso ahora con el uso de las nuevas redes sociales cibernética establecen contactos. Más adelante uno de los casos de parentesco transnacional se auto define como youtubero de la Mixteca Alta y otras regiones de sierra.

un fenómeno que representa situaciones sociales importantes, sobre todo en la zona del oriente del estado de México, por su relación con el centro del país, que deben ser analizados desde perspectivas de diversidad sociocultural que me permita acercarme a la emergencia de las alumnas-madres y su imagen corporal heterogénea.



**CAPÍTULO 2**  
**PREPARATORIA TRANSNACIONAL**





## 2.1 La transnacionalidad de los alumnos del CCH-Girasol<sup>60</sup>

En este apartado intento rescatar la historia oral<sup>61</sup> de actores sociales que forman parte de la preparatoria, además retomo los resultados estadísticos sobre la presencia transnacional y con ello los flujos y conexiones que delimitan las formas en que se insertan en la escuela, los lugares de donde asisten y la relaciones entre diversos grupos no migrantes o de pueblos originarios. De tal forma, que las prácticas escolares de los alumnos que cursan la preparatoria, se observan como construcciones contextualizadas y elemento comparativo entre los referentes universales de joven o adolescente que la EMS establece en comparación con la de juventudes que el presente trabajo propone. De igual forma, se de observa cómo estos constructos sociológico, psicológico o biológico son agenciadas simultáneamente en el ensamblaje de los actores urbanistas de la escuela transnacional como otro conocimiento que forma parte de sus repertorios culturales.

Los resultados del trabajo de archivo y la elaboración de gráficas necesita de un sustento etnográfico para poder ponderar los contextos de la escuela transnacional<sup>62</sup>, así: 1) La construcción del espacio escolar. 2) A 13 exalumnos<sup>63</sup>.previamente identificados; se les aplica una entrevista semi estructurada por vía virtual <sup>64</sup>en la que se indago sobre sus experiencias

---

<sup>60</sup> Este tipo de expresiones es común escucharlo en los volantes previos a la inscripción de los estudiantes del examen COMIPEMS; como en las publicaciones, de los alumnos, que forman parte del grupo Facebook de la preparatoria.

<sup>61</sup> La construcción de la realidad se puede iniciar a partir de los análisis de un evento crítico, como menciona Long (2009), -citando a Schutz- que en un evento crítico; que en este trabajo atraviesa por la vida de los alumnos y específicamente las alumnas en situación de maternidad, sobre se hace uso de la sexualidad, su vida doméstica transmigraste en la relación con los discursos que se establecen en los imaginarios del lugar, en donde la historia oral es un elemento metodológico que ayuda a sostener, a partir de lo que Aceves considera sobre la subjetividad e intersubjetividad de la historia oral.

<sup>62</sup> Los referentes etnoestadísticos permite que tanto la muestra representativa como los estudios formales etnográficos de la investigación antropológica “se informan el uno del otro, de modo que se complementan entre sí” (Messey, Alarcón, Durand y González,1991,p.22).

<sup>63</sup> Los exalumnos seleccionados forman parte del grupo de Facebook -aún vigente- conformado en 2013-2014, con el cual desarrollé un proyecto escolar sobre cibercultura; que tuvo la intención de crear Comunidades Emergente de Conocimiento Local (CECL) que menciona Masss y aprovechar la conectividad que desarrollan de acuerdo alo planteado por López Donají, desde diferentes materias: Literatura, Física, Pensamiento complejo, de las que fui encargada. Estos alumnos egresan en el ciclo escolar 2014-2015

<sup>64</sup> Comulgando con el análisis interaccionista de los fenómenos sociales considera que, “las prácticas a través de las cuales la tecnología se emplea y se entiende en contextos cotidianos” (Hine,2004,p.13 en Ruíz,2015), es necesario reconocer que el agente de cambio no es la tecnología en sí misma, sino los usos, las apropiaciones y la construcción de sentido alrededor de ella...la pertinencia del método etnográfico virtual, pues nos ha ayudado a indagar en las prácticas, en los hábitos, en los usos y en las apropiaciones de una serie de recursos y dispositivos tecnológicos que sin duda han transformado la experiencia humana, académica, profesional y familiar”. (Ruíz y Aguirre,2015,p.74-75).

transmigratoria y educativas en la preparatoria. 3) Dos exalumnos y sus familias son tomadas como unidad de análisis para conocer las características de la escuela transnacional.

En la década de los años setenta del siglo XX en México se agotó el modelo económico denominado desarrollo compartido. Con ello miles de hombres y mujeres dejaron el campo y llegan a las ciudades, entre ellas al Distrito Federal, para convertirla en una de las más grandes del planeta. Con lo anterior muchos municipios del estado de México, entre ellos Los Reyes La Paz, devinieron el proceso de la urbanización casi invisible pero cotidiana de la ciudad a un nivel que "hoy los especialistas han optado por una nueva definición que eleva a 41 los municipios conurbados (40 del estado de México y 1 de Hidalgo)" (Hiernax y Lindon,2000,p.13).

Dicho espacio conurbado inició en una autoconstrucción individual o enfatizada en actores colectivos llamadas organizaciones sociales: Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular (CONAMUP), Antorcha Campesina y Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ). Cuya intencionalidad implicaba no solo dar certeza la construcción habitacional, sino además la dotación de los servicios públicos mínimos, de propuestas cooperativas y pedagógicas. Para el caso del municipio de Los Reyes La Paz, y en especial la Colonia Girasol, ubicada en un alta pendiente del cerro San Isidro, en aproximadamente veinte años se desarrolla un autoconstrucción de familias transmigrantes, acompañados de una fuerte presencia priista y con escasos servicios médicos, recreativos y educativos. En ese contexto para el año 2004 un integrante de la organización popular, desarrolla un proyecto educativo de nivel medio superior, primero en forma independiente pero que desde su inicio buscó el reconocimiento oficial del subsistema educativo del estado de México. Dicha certeza administrativa la obtuvieron en el año 2006. Los promotores de esta propuesta no estaban equivocados pues la zona no presentaba ninguna alternativa educativa cercana para el nivel medio superior pues el ingreso a este nivel en la zona metropolitana se requisita desde la aprobación del examen único que está a cargo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, (COMIPEMS).

La preparatoria, desde sus inicios, por lo menos discursivamente, ha manejado una propuesta de dar espacio de estudio a aquellos jóvenes que no son aceptados en ninguna escuela. Con esto se puede plantear provisionalmente que la matrícula atiende a alumnos con características de un

municipio conurbano<sup>65</sup>, en una colonia con alto porcentaje de población transmigrantes y con un rechazo del COMIPEMS a cuestras o expulsión de escuelas de diferentes subsistemas. Con este pequeño bosquejo surgen múltiples interrogantes: ¿Cuáles son los repertorios culturales de los ciudadanos que urbanizan la Colonia Primavera? ¿quiénes son los alumnos que asisten a la preparatoria de Los Reyes, La Paz? ¿Qué elementos curriculares, sociales y de gestión se han movilizadado de 2006 a la fecha para la implantando el proyecto en la zona? ¿Qué interjuegos sociales emergen entre los actores sociales involucrados en la enseñanza-aprendizaje en la preparatoria, equipo directivo, profesores, orientadores, alumnos?

En el proceso de ensamblaje de la ciudad los migrantes se insertan en la demanda por espacios no solo de vivienda sino educativos, el caso de la preparatoria no es la excepción, pues en ciclo escolar 2005-2006, varios vecinos de la colonia, junto con un grupo de profesores, participan en la gestiona y construcción de la escuela, así como en la demanda de la oficialidad por parte de las autoridades educativas de Toluca.

A pesar de la existencia de otra preparatoria en una colonia contigua, la demanda de construcción y reconocimiento de la escuela es apoyado por los vecinos, del siguiente relato de la Sra. Guadalupe comenta cómo y cuáles fueron los motivos para la construcción de la preparatoria:

“el maestro nos dijo que podíamos tener una preparatoria. Que él ya tenía el terreno, que había sido donado por el presidente municipal y que lo que nos tocaba a nosotros era presionar allá, en Toluca para que fuera oficial la escuela. [...] la preparatoria de aquel lado era mucho problema. Nosotros trabajábamos y allá nos pedían ir a marchas, pero nosotros estábamos apurados por conseguir la luz y el agua en nuestra colonia ni modo que nos partiéramos” (Nota de campo 2015).

Después de 10 años de creación la preparatoria tiene una imagen y un particular reconocimiento en la escuela; que van desde aquellos que genera mala reputación por los diversos conflictos entre los profesores y otro, que lo señalan como una oportunidad de continuar los estudios.

“llegue aquí hace 16 años, [...] ya estaba la secundaria de San Isidro, pero aquí no había nada. Yo anduve con otra señora, decía que era de Tlaxiaco[...] con ella hacíamos los documentos y los llevábamos al municipio, antes pertenecíamos a Chicoloapan, para que nos pusieran la luz, nos mandaran las pipas. Yo me acuerdo que Isabel estaba en la primaria y miraba desde aquí como

---

<sup>65</sup> Con una característica poblacional transnacional, lo que Besserer llama constructores de espacios urbanos.

los papas, los chamacos y los profesores levantaron los cuartos para que tomaran clase. La gente de aquí, coopera, ellos vienen de Puebla, de Oaxaca, yo soy de Guerrero y sabemos hacer cosas. Ya había otra prepa, acá en la colonia de junto, pero ahí tenías que ir a las marchas y la gente trabaja, no le gustaba, por eso cuando anduvieron diciendo que iban a hacer la preparatoria la gente apoyo” (Nota de campo, 2015)<sup>66</sup>.

## **2.2 Traducciones interculturales. Segunda ruta metodológica**

El acercamiento desde las referencias de joven-alumna, con las acepciones de trabajadora o madres en un contexto escolar me acercaron a las líneas de investigación de Saraví quien habla de “joven” como sujeto de exclusión, estableciendo la desventaja y vulnerabilidad, de éstos, en todos los ámbitos del sistema mexicano, además esto lo sitúa al margen de la vida productiva, reproductiva, política y de seguridad; para Saraví se acerca a estos actores desde una “definición de juventud como transición y a una definición de juventud como experiencia. Esta doble definición permite entender la juventud como una transición que se experimenta diferencialmente, lo que faculta hablar de juventudes”. (Saraví,2009,p.36). Me parece pertinente el planteamiento del autor ya que trata de ubicar al joven desde referentes diferentes a los que la psicología y medicina, con argumentos universalistas, han establecido y tomado fuerza desde las instituciones escolares; por el contrario, se acerca con una mirada que observa diferencias en las juventudes. Para dar sentido a su análisis, Saraví recurre a relacionar la transición desde cuatro posibilidades sociales en el proceso de reconocimiento adulto:

“a) la transición del sistema de educación formal al mercado de trabajo, b) la formación de nueva familia a través de la unión conyugal/ o la paternidad-maternidad; c) la obtención de la independencia residencial a partir del abandono del hogar de los padres; y d) la búsqueda y construcción de una identidad propia” (Saraví,2009,p.37).

Estas transiciones a la adultez, pensada desde su pertinencia, en el caso de los jóvenes alumno o alumna, no son procesos lineales ni universales y no todas engloban la vida social de los individuos, pues como bien señala el autor, se trata de referencias abstractas que desde las diferentes perspectivas científicas pueden construirse, entonces hablar de la edad y de joven y adolescente dentro del discurso escolar, me parece debe ser analizado, ya que justamente la

---

<sup>66</sup> Existe una colonia que es creada a través de una organización popular, quien gestiona la creación de la unidad pedagógica con los tres niveles de educación básica y una preparatoria oficial.

continuidad de ciertos referentes o la discontinuidad, de los mismos, van a dar sentido de la situación que el actor social crea necesario.

Dentro de este parámetro etarios (15-19 años) las perspectivas sociales sobre cómo ser joven estudiante y cuál es la forma de llegar a la adultez difiere en las formas y el tiempo a partir de la observación de las prácticas y discursos de enseñanza-aprendizaje, cuestión que me interesa abordar en el ámbito de la escuela preparatoria en relación con el “género, etnicidad, la clase social son, entre otras algunas de las categorías que pueden generar matices y diferencia en cómo se experimenta ese tránsito” (Saraví,2009,p.38). En este sentido, me separo de Saraví cuando circunscribe las formas de vida de las juventudes a partir de productos históricos y construcciones sociales. Considero que, si bien estos son importantes en la conformación, en la exposición arriba señalada, también se observa cómo interviene sobre el cambio social contradiciendo esta afirmación. Entonces, retomo las categorías de la “juventudes” por la diversidad de experiencias coincidentes en el espacio escolar, pero destaco las fuertes cargas de pensamientos subjetivas “a través de las cuales los jóvenes dotan de sentido a la realidad” (Reguillo,2007,p.11) su estar en una institución escolar obliga a diferencias que:

“hay culturas educativas subterráneas que no disponen de estructuras de poder y que en la escuela están acostumbradas a ser invisibles, estereotipadas y deformadas, son las culturas de las naciones del estado español, las culturas infantiles y juveniles, las etnias minoritarias o sin poder, el mundo femenino, las sexualidades lesbianas y homosexuales, la clase trabajadora y el mundo de las personas pobres, el mundo rural y marinero, las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas” (Torres,1996,p.24).

En este sentido, Jurjo Torres, identifica la diversidad en el aula, pero es necesario establecer que la identificación no da razón de la forma en que estos actores son situados y se sitúan en el ámbito escolar y crean relaciones interculturales diversas. Para el caso, de las juventudes de la escuela preparatoria con los que llevo a cabo la investigación, considero las referencias sobre culturas juveniles, clase social, lo étnico, generacional y genero para el desarrollo de esta indagación. Para ello me parece necesario reconocer que las juventudes de la preparatoria de Los Reyes han desarrollado competencias interculturales entendida como:

“la capacidad de comunicarse, desempeñarse e interactuar en situaciones de diversidad y heterogeneidad con personas procedentes de diferentes contextos culturales o subculturales, de

clase social, étnico, nacionales, de diferentes grupos de edad y/o diferentes roles de género, así como de diferentes situaciones de capacidad-discapacidad.

Estas competencias se manifiestan en la capacidad de superar el etnocentrismo del grupo propio posicionalidad y relacionalidad así como de realizar “traducciones” entre diferentes sistemas normativos y culturales. (Dietz,2006,p.253).

Esta posibilidad intercultural es traducida por los actores considerando experimentar, que no involucra una generalización ni la uniformidad de actores. Implica mirar a las juventudes y sus relaciones al interior y exterior de la escuela, reconociendo los saberes, considerando los contextos experimentados y las practicas desarrolladas discursivamente y la distancia entre lo que pueden expresar el resto de los actores del ámbito escolar, familiar o de trabajo. Así, en el marco de la escuela preparatoria transnacional, los y las alumnas expresan características diversas y que demandan solamente la atención, sino las reflexiones curriculares en relación a la transnacionalidad de las juventudes que asisten a ella. En ese sentido considero que habrá que entenderse la escuela transnacional como: una forma de vecindad propia aquí o allá, que atiende culturas callejeras afines, que se conectan con ciertas formas de prácticas económicas, repertorios culturales y agencias que hacen que los destinos impacten sobre los aprendizajes y las formas de enseñanza escolar.

### **2.3 De donde nacieron, ¡siempre lo serán! Redes familiares transnacionales y educación**

El proceso de investigación, revelo que en la preparatoria existen una serie de redes familiares o de vecindades transnacionales, que impactan de manera significativa en la escuela; y que se manifiesta en el desarrollo curricular. Por una parte, se está hablando de varias juventudes al interior del plantel y no solo de alumnos o jóvenes. Por otra, se identificaron alumnos con experiencias transmigrantes y como las dinámicas culturales de las familias, representan repertorios culturales de las juventudes que asisten a la preparatoria e influye en la forma en que interactúan en la escuela.

Así, se habla de la familia, como una escala de observación y análisis, que permite referenciar cómo operan las relaciones intersubjetivas en la vida escolar de la preparatoria. Considerar la existencia de juventudes en los alumnos, muestra cómo es que operan las discontinuidades o continuidades de las prácticas escolares independientemente que se maneja un currículo por

competencias, se está planeando con los referentes de la Metodología alternativa e incluso cuando se hacen las adecuaciones de la planeación dentro del aula por parte de los docentes.

### 2.3.1 Educación desde el alumno transnacional

La manera en que se organizar el trabajo de campo, implicó “la construcción de historias de vida, y el esfuerzo analítico y abstracto de construir esquemas de comprensión sobre modos de vida y prácticas socioculturales” (Aceves,1994,p.29) en relación a lo educación escolarizada. Se hizo uso de la cibercultura<sup>67</sup> como elemento de contacto cotidiano entre los exalumnos y la investigadora, pues la mayoría ya formábamos parte un grupo Facebook.

El Facebook tiene un apartado llamado biografía, en el que se dispone de información básica sobre el usuario, esto permitió: Primero, seleccionar aquellos integrantes del grupo que señalaban en la sección: “Lugar de nacimiento”, el nombre del pueblos, Estados de la República, localidades fuera de la Zona Conurbana de la Ciudad de México o en su caso, a quienes eran originarios de la zona conurbana pero se asumían como lugareños de pueblos, barrios originarios de la Ciudad o el Estado de México, etcétera<sup>68</sup>. Un segundo elemento transmigrantes se refiere al lugar de residencia -a veces específico y otras tan vagos en la biografía-; pero en el que se indica el lugar en el que habitan o habitaron en este último año. Finalmente, por vía chat, establezco contacto con 20 integrantes de este grupo de Facebook; para solicitar su participación en la investigación, situación que decidieron apoyar abiertamente. La etnografía virtual se lleva a cabo con trece exalumnos, sin embargo, durante el chateo<sup>69</sup>, se identificó que 9 de ellos tienen hermanos o hermanas que cursan la EMS en la preparatoria.

Para tratar de particularizar los movimientos transnacionales y la importancia que tiene los actores transmigrantes<sup>70</sup> sobre la preparatoria, se construyó un mapa de flujo migratorio de red (Mapa 1). Este tipo de mapa permitió que la información cualitativa de la etnografía virtual pueda

<sup>67</sup> Retomo conversaciones en chat, con los exalumnos con el fin de identificar los relatos en contexto.; toda vez, que Ruíz y Aguirre (2015) señalan a la etnografía virtual como un acercamiento al método y a su aplicación electrónica. La etnográfica virtual, da inicio la última semana de abril de 2015 y concluye en enero de 2016.

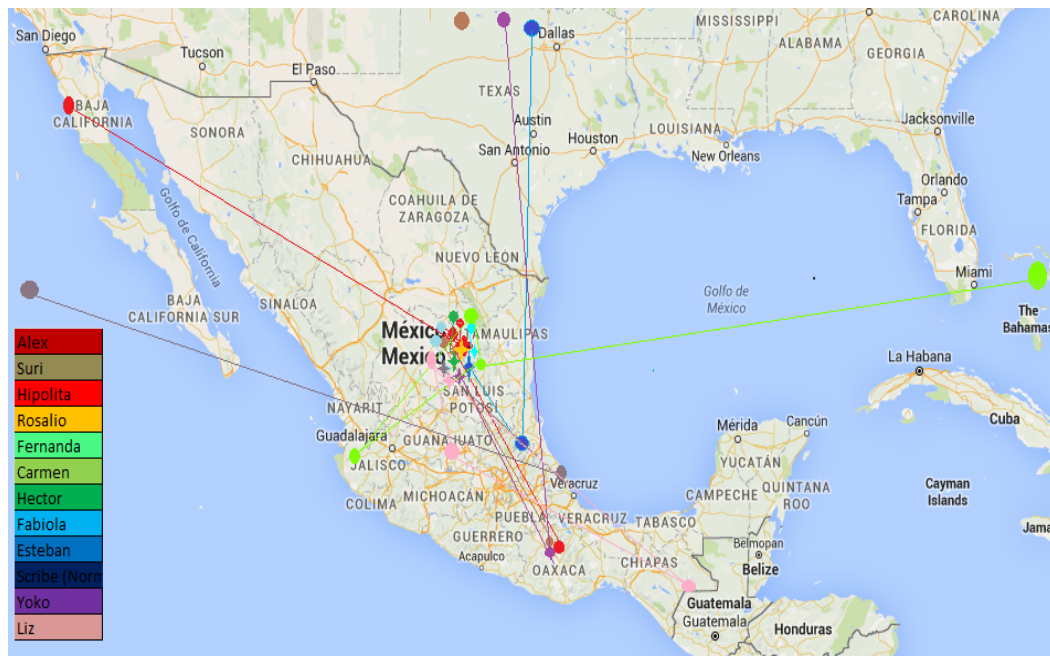
<sup>68</sup> Esto señalamiento vale la pena, pues al momento de cuestionarme sobre la forma en que yo llene esta información aparece que me asumo como originaria del distrito federal a pesar que viví en el Estado de México de los 5 hasta los 31 años.

<sup>69</sup> Comunicación vía chat.

<sup>70</sup> Seur sugiere que “no se puede tener acceso directo a los mundos de vida (*life-worlds*) de los otros sino a través de sus acciones” (en Ruíz y Aguirre,2015,p.77).

ser representada en la cartografía de la escuela transnacional y mostrar la simultaneidad de las conexiones familiares.

Mapa1. Flujo transnacional de la preparatoria Girasol



Fuente: Elaboración propia a partir de la etnografía virtual con los exalumnos de la preparatoria (Diario de campo, noviembre 2015).

Las reflexiones a que nos llevó, primeramente, fue que la movilidad familiar nos da contextualizaciones ser el experimentar escolar de los alumnos. En donde, las relaciones de parentesco marcan las pautas de acción en relación a lo económico y lugar de residencia, pero una vez que aparecen los hijos un elemento constante es la presencia de las instituciones educativas durante los movimientos transmigratorios de la familia.

Así, la experiencia transnacional en la escuela preparatoria representa una serie de relaciones intersubjetivas sobre su estar en esta parte de la Ciudad, la presencia abierta o simulada que se interacciona en el patio escolar o el aula con las otras juventudes, los relaciones intergeneracionales con los profesores y las relaciones de poder entre los directivos, profesores y



alumnos; y en donde los respectivos repertorios culturales conformados por las experiencias familiares y transmigratorias actúan<sup>71</sup>:

- “Algunos, compañeros eran muy racistas” (EV:Hp,2016)
- “Estar en ese lugar es completamente diferente, ¡cómo no me voy a acordar del árbol en el que siempre me la pasaba colgado!” “Noo, yo no les digo que soy del rancho” (EV:Se,2016)
- “Estudie la primaria en el DF, después me regrese a Chicotepec, Veracruz a estudiar la secundaria y la preparatoria en la Estado de México...” (EV:Es,2016)
- “...antes de entrar a la prepa. Estuve dos meses en España. Quería ver cómo era la forma de vida y qué tipo de escuelas había...” (E:He, 2015)

El sobre nombre de CCH-Girasol, que los alumnos le asignan a la preparatoria de forma irónica; tiene que ver con la localización de la institución. Haciendo referencia al paisaje de una colonia en perenne construcción, desde hace más 20 años, que mantiene las calles de terracería, una lenta introducción de servicios como agua, luz, alumbrado público, casas de autoconstrucción, etcétera, que se caracteriza por una dinámica poblacional transmigrante. Así la misma escuela forma parte de este ensamblaje urbano en donde “todos tienen espacio”; discurso que es continuamente mencionado en la preparatoria.

- “Me inscribí porque en otra escuela no iba a tener la oportunidad de cuidar a mi hija; antes de embarazarme ni siquiera pensaba en estar aquí. Mi mamá me decía que era mejor estar cerca, pero yo le respondí: En esa escuela de nacos. ¡No!” (Mon.11, min.18:44).
- “yo sabía que me iban a recibir, que aquí, no tienen “pero” como en las otras preparatorias” (E:Em,2016)
- “Mi mamá fue la que se dio cuenta que estaban construyendo y pregunto si me recibían aunque viniera del rancho” (Notas de campo, 2015).

---

<sup>71</sup> La etnografía en el trabajo se identifica como entrevista virtual (EV) o directa (E), grabación (Mon) seguido del número de grabación y minuto en donde se localiza dicha información, Los informantes claves se identifica con las dos primeras letras de su nombre (Es, Hp, etc.), antecedida de EV o E según sea la fuente. También identifica la información que emana de la observación participante la cual se señala dentro del texto como (Nota de campo). Toda la información indica el año en que fue recopilada.

Los alumnos encuentran en la preparatoria una diversidad de juventudes que han marcado la vida de escolar y generado una dinámica que involucra la llegada, las vecindades, los aprendizajes, las conexiones anteriores y presentes además de encontrarse en la interfaz con los docentes, en los que, también algunos, son transmigrantes.

Las voces de pueblos originarios, comunidades indígenas y colonias urbanas del oriente del Estado de México coinciden en la preparatoria, las experiencias y las formas de actuar de estas juventudes influye e incluso modela ciertos espacios de la dinámica escolar; pues parece que son estos márgenes en donde se crean los aprendizajes. Incluso va más allá de los contenidos curriculares ya que obliga a la transformación de los mismos teniendo con ello un impacto importante en las acciones de enseñanza-aprendizaje-enseñanza por las diferentes respuestas a las situaciones académicas del aula.

Las relaciones familiares transmigrantes influyen en la formación de los alumnos y genera cambios en los discursos y actuaciones de los profesores dentro del aula y el patio escolar; así mismo, los directivos y orientadores han construido estrategias administrativas, justificadas a partir de conceptos generales como el de adolescente, pobreza, familias disfuncionales o madres solteras, que le permitan mantener la matrícula escolar, por un lado. Y por otro, los alumnos actúan están marcando, por la vía de la acción, las relaciones intrainstitucionales.

La interacción generada al interior de las familias—estadísticamente aparece un alto número de familias uniparentales<sup>72</sup>— pero desde el acercamiento etnográfico, los alumnos mantienen redes familiares residenciales. Los procesos transmigrantes cambian la estructura familiar, es decir no son fijos, así como no lo son los integrantes de la misma. Pues en los primeros años de migración la familia integrada por los progenitores y los hijos desarrolla ciertas prácticas productivas y educativas pero una vez que se establece alguno de los progenitores en un lugar— y estos integrantes puede coincidir o no—las dinámicas cambian y los roles la interacción se modifica:

—“No. la ausencia de nuestros alumnos, no es por problemas económicos; pues el 80% de ellos están becados. Aquí el problema es la familia disfuncional” (Mon4, min.01:55).

---

<sup>72</sup> Durante la revisión de expedientes de los alumnos fue frecuente la referencia a esta situación familiar. Aunque, cabe mencionar, el formato de inscripción plantea el concepto de “hogar” cuando hace referencia a este tipo de situaciones y no a familia.

–“Pues mientras estuvo mandando dinero mi mama se hizo cargo, pero después, mi mamá la hizo de padre y madre para mí y mis hermanos. Por eso cuando me trajo del rancho para acá, aunque yo ya no quería estudiar, pues le eche ganas. ¡Ya ve hasta con reconocimiento salí de la prepa!” (E:Sc,2015).

–“Mi papi lleva ya tres años en E.U.” (E:Lu,2015)

–“Cuando entre él [el papá] me vino a inscribir, pero ahora está en Nueva York y mi mamá trabaja” (Nota de campo, 2015).

Entonces, la percepción estadística de la institución, efectivamente, muestra solamente familias uniparentales, sin embargo, algunas de las relaciones familiares se dislocan y se integran de acuerdo a los movimientos laborales y de residencia, impactando en las actuaciones de los hijos, hijas y madre de familia. Entonces, las formas en que los alumnos asumen los procesos de escolarizados son influenciados por la dinámica familiar. Existen jovencitos menores de 12 años que ya han experimentado el viaje a la frontera, el paso hacia Estados Unidos y el retorno de residencia a la zona conurbana y en ocasiones lo han hecho sin la compañía de un adulto.

Esta característica de los alumnos es importante en esta investigación sobre todo por los repertorios culturales que ellos poseen; además, cuando se desarrolla el curriculum basado en competencias, estaríamos pensando en un desfase de las mismas ante la experiencia personal de los transmigrantes y la fragilidad de una metodología que los considera como ensayos andragógico, cuando ya están actuando en escenarios más allá del ámbito escolar.

### **2.3.2 Una mirada genealógica: el parentesco transnacional**

La propuesta metodológica para vincular la escuela preparatoria y el SNB con el proceso genealógico familiar, toma sentido bajo los comentarios expresados en las entrevistas sobre el nivel educativo y el acceso al mismo. Estos discursos aparecen de forma recurrente en las conversaciones con los exalumnos y alumnos de la preparatoria; así, la indagación por medio de la genealogía<sup>73</sup>, propone la reconstrucción de la movilidad residencial, vida laboral de dos

---

<sup>73</sup> “La genealogía tiene como punto de partida una pareja matrimonial que constituye un punto de reproducción biológica y social. A este punto se le llama unidad familiar. La pareja matrimonial se reproduce y genera una descendencia. A su vez, esta descendencia llega a constituir (al interior de su grupo o en relación con otros grupos de

familias transnacionales y la escolarización, como vehículo que permita conocer ¿cómo las interacciones de los alumnos en los diferentes espacios escolares dentro del país, suscita en la preparatoria la emergencia de juventudes?

Para el trabajo etnográfico sobre las experiencias transmigrantes y la escolarización se recurrió a la reconstrucción de tres generaciones de estas familias, a fin de aclarar, ¿cómo se lleva a cabo el interjuegos entre las políticas educativas nacional, local y en la particularidad de los alumnos transmigrantes?, ¿cómo adquieren y adecuan las familias transmigrantes el acceso educativo?, ¿cómo se presentan las restricciones que la “calidad” conlleva cuando se trata de alumnos integrantes de familias con este características de trabajo y residencia? y ¿cómo se aplica una educación equitativa sin contextualizarla?

Las relaciones de parentesco presentan continuidad, discontinuidad y conflicto presentes en las acciones y discursos de los alumnos transmigrantes en sus interacciones escolar; ningún alumno de la preparatoria que se esfuerza por conseguir un certificado tienen una matriz de relaciones ya hechas que permanezcan constantes. Incluso para alumnos originarios o de varias generaciones de migrantes, cursar la preparatoria conlleva a reconstituir y modificar las interacciones escolares.

La interpretación genealógica tiene el mérito de poner el fenómeno del modo en que los repertorios culturales de las juventudes son parte de contextos macro o microestructurales, mediante el detalle de las particularidades de las redes necesarias de relaciones para combinar o cambiar sus estancias escolares.

El análisis de la educación en esta propuesta implica dos ángulos para su entendimiento: a) desde su verticalidad. -describiendo su formación y su funcionamiento en los ensamblajes transnacionales; así establecer el cómo y por qué cuando se habla de juventudes. b) desde la mirada horizontal -permite discutir las formas de relacionarse y su intercambio ya sea de género, actividad productiva y escolar; y muestra las intersubjetividades en juego por las juventudes en la preparatoria. El objetivo es entonces, hacer un análisis de los procesos educativos que incluyen

---

familiares) nuevos núcleos...Cada genealogía puede abarcar dos o tres generaciones, el punto fundamental es que se conozca, siguiendo la línea de ascendencia, el lugar que ocupa cada individuo al interior de cada grupo familiar...de la genealogía” (De Teresa,1992,p.152).

diferentes campos de actividades familiares. Un segundo punto de interés es la de examinar las redes de parentesco y la utilización de los repertorios culturales adquiridos y adecuaciones en la preparatoria. El argumento se elabora con base en datos sobre los cimientos de una familia transmigrante de la Mixteca Alta de Oaxaca que guía la emergencia de repertorios culturales escolares. También, describe las condiciones estructurales de la política educativa en coincidencia con los transitaros de las familias.

La genealogía permite articular a las juventudes, incorporadas como alumnos en la preparatoria, con sus particulares experiencias curriculares como transmigrantes. Pasando de las respuestas generales mediante categorías como: pobre, migrante, alumnos con familia disfuncional y adolescentes con embarazos no deseados, a problematizar las dinámicas escolares. Estas categorías suelen obviar la interacción de las familias con la institución, por considerar su invariabilidad en el tiempo y espacio, y se cierra al cuestionamiento respecto al dinamismo de estas familias y las modificaciones que generan en la escuela.<sup>74</sup> Además, muestra la manera en que en un lapso de tres generaciones la educación y la migración facilitó el acceso a un mayor nivel educativo, pero todavía basadas en la familia.

La historicidad familiar de los alumnos permite observar, primero, las dinámicas culturales que poseen, segundo, la situación del alumno dentro de la familia y tercero, quiénes son los alumnos a partir de su continuidad, discontinuidad o conflictos desde su experiencia transnacional. El conjunto de estas interacciones concretiza una red multidimensional y compleja de individuos y relaciones, que operan a diferentes niveles.

Con este instrumento de análisis se ordenó por generación la información recopilada. Por lo tanto, se produce en un contexto histórico preciso que delimita las condiciones de existencia externa de la familia y las subjetividades que condicionan sus actuaciones. Consideramos que el ordenamiento de la información familiar en base a la genealógica es adecuado a los fines de nuestra investigación, ya que nos permite ubicar las dos dimensiones temporales (las políticas educativas y la experiencia escolar de la familia). A través de estos ordenamientos observe las

---

<sup>74</sup> El interés sobre las relaciones de parentesco versa sobre la significación y la puesta en la escena escolar de las referencias subjetivas de los alumnos y las referencias familiares que impactan en la interacción entre los pares, con los profesores y equipo directivo. Sobre el parentesco Robichaux (2005), hace un interesante recorrido por las diferentes posturas en México y otras partes del Mundo.

experiencias familiares educativa en los diferentes contextos en simultaneidad como las políticas que llevaron a la masificación de la educación media superior y con ello el arribo de las juventudes a estos espacios institucionales; así mismo, abre un espacio para observar las dinámicas culturales tanto entre familias de la misma generación como entre familias de diferentes generaciones en distintos momentos.

El trabajo virtual permitió seguir las publicaciones y las conversaciones vía chat, de dos exalumnos pertenecientes a la Mixteca Alta<sup>75</sup>; en las primeras indagatorias estos exalumnos accedieron a participar en la investigación.

Sus experiencias son consideradas como estudios de caso por que presentan una variedad de relaciones y los criterios con los que toman como referencia su referente transnacional, en donde el repertorio cultural consciente o inconsciente se actualiza para respaldar su acción y mostrar la subjetividad de las mismas. Así, de forma simultanea alumno, mixteco, hombre o mujer, trabajador, etc. se amplían los aprendizajes en la preparatoria transnacional, con la combinación entre dos propuestas curriculares, dos morales, varias políticas educativas que respondan parcialmente a las demandas de las varias juventudes. Entonces el foco importante para el análisis involucra las condiciones en que estas interacciones surgen, se mantienen o manipulan para alcanzar los fines deseados; y su utilidad para promover los prospectos de carrera, o enviar a alguna persona en dirección inesperada.

Para el análisis la educación transnacional, es central llegar a una comprensión de los procesos por los cuales las personas sacuden sus concepciones, tejen nuevos se entrampan algunos y resignifican las categorías anteriores.

Para entender la nomenclatura genealógica, se ofrece la descripción de la simbología utilizada para referenciar las relaciones de parentesco en los estudios de este tipo; en este caso se consideraron tres generaciones parentales. Así la línea horizontal ( — ) hace referencia a la ascendencia, la vertical ( | ) a la descendencia y el igual (=) a la unión de pareja. La persona a

---

<sup>75</sup> Ya existía cierta amistad durante su periodo de escolarización en la preparatoria durante el año 2012. El trabajo docente fue muy cercano, debido a que coincidíamos con la persona encargada de vender comida en la escuela, originaria de Mixteca Baja, de La Costa. En diferentes ocasiones, la señora, me vendía blusas bordadas de la región o vasijas de barro. Esto origino largas conversaciones sobre su lugar de origen, además influyo que a la llegada de su hermanos en los siguientes ciclos escolares, se diera una relación cordial y fraterna entre nosotros.

quien se entrevista para reconstruir la genealogía se le llama ego, y es representada por una figura geométrica (triángulo ▲ o círculo ●) relleno en negro. Las mujeres (○) se representa por un círculo, los hombres por un triángulo (△). Las personas fallecidas se señalan con una cruz (+) en el extremo superior derecho. Para el caso de la investigación se desarrolló la siguiente simbología: para referirse a primaria completa (☒), para primaria incompleta (◐), para secundaria completa y para preparatoria completa (★) (Imagen 1).

### 2.3.3 Tres generaciones de familias educadas en la transnacionalidad

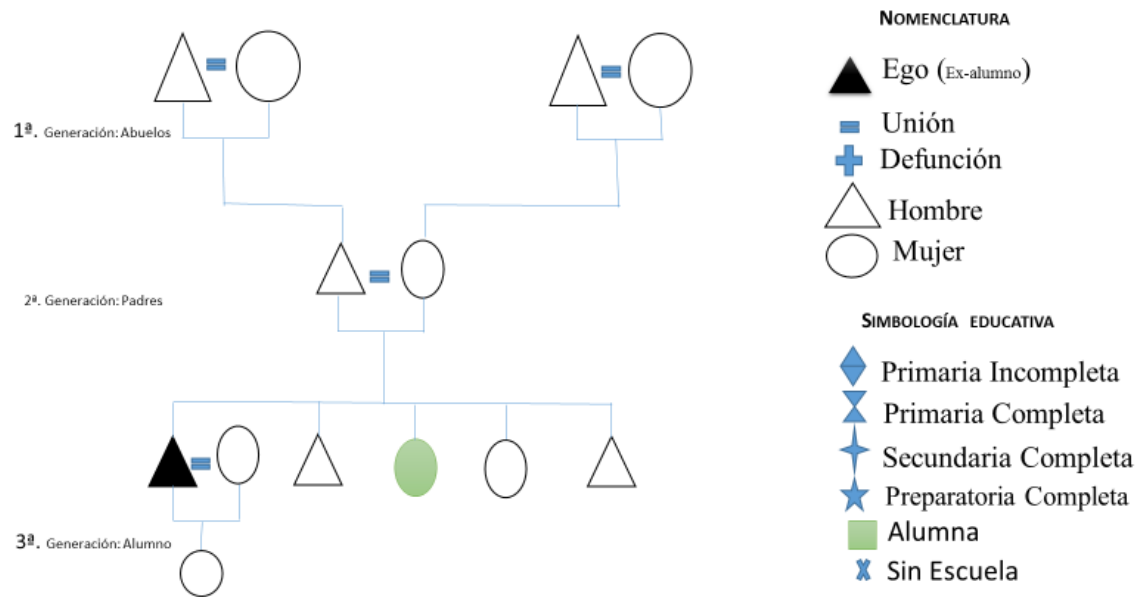
El análisis de los estudios de caso nos habla del sobre cómo se presentan los interjuegos de los actores sociales frente a los procesos transnacionales, así se observan la simultaneidad, combinación y cambio de las prácticas económicas y las relaciones de parentesco. Un segundo punto a examinar es cómo la desterritorialización de las familias de los actores proporciona la ampliación del repertorio cultural y cómo éstos son puestos en juego en la escuela. El estudio se elabora con base a dos familias transnacionales que proviene del distrito de Tlaxiaco, Oaxaca, y muestra -cómo en el lapso de tres generaciones- estas experimentan estancias de mayor duración y flujo transmigrantes ampliados. Además, la centralidad de la educación en sus prácticas transnacionales como generadora de procesos de continuidad, discontinuidad y conflicto en la escuela.

#### *A) Las dos familias de Tlaxiaco*

Las trayectorias educativas y transnacionales toma un sentido transversal desde los lugares de origen, que en estos casos, ambos alumnos son originarios del distrito de Tlaxiaco<sup>76</sup> en el Estado de Oaxaca, pero de diferentes municipalidades y ranchos: Chalcatongo de Hidalgo ubicado a 46 km y Santo Tomas Ocotepec. a 196 km, situación que el proceso indagatorio presenta diferencias para los actores. También se encontraron vínculos familiares maternos entre los alumnos, los cuales señalare más adelante, de tal forma que la descripción permite referencias simultáneas y distancias en sus genealogías trayectorias.

<sup>76</sup> En náhuatl significa “en el lugar de la lluvia del juego de pelota” y en lengua mixteca se nombra: Ndisi nuu, “buena vista”.

Imagen 1 Nomenclatura genealógica transnacional



Fuente: Elaboración propia a partir de la con información etnográfica recabada en el trabajo de campo 2015-2016.

El distrito de Tlaxiaco se caracteriza por un paisaje montañosa, frío y seco; con actividades de agrícolas principalmente de maíz, frijol, chile y calabaza; es identificado como un centro comercial importante en la región Mixteca. Reyes (2002), nos refiere que los trabajos desarrollados fuera de la región implican hacer un tránsito como jornaleros eventuales en el corte de caña en Veracruz, Jitomate en Morelos, Sinaloa, Culiacán, Baja California Sur y Norte hasta las zonas agrícolas de E.U. en este país en los meses de invierno.

El distrito de Tlaxiaco es un lugar con una alta tasa de migración, en las últimas décadas este grupo étnico presenta el mayor desplazamiento hacia el noreste de México y E.U.; en ciudades como: “México, Orizaba, Acapulco, Oaxaca y Baja California; Nueva York, California, Oregón, Washington y Los Ángeles, que experimentan el tránsito de trabajadores mixtecos en diversos servicios trabajando de peones de albañil, sirvientes, vendedores ambulantes, cargadores y jardineros”. En estas ciudades se formaron colonias populares habitadas por mixtecos.



*B) No había tiempo para la escuela. La Mixteca Alta.*

Para mediados de los treinta, la política educativa en el país estaba bastante convulsionada, en ciertos lugares se había declarado el rechazo a las propuestas cardenistas, respecto a lo que se debían enseñar en las escuelas y lo que los niños debían de aprender. Mientras que la educación estatal en Oaxaca se fundamentaba en un proyecto educativo regional, en el federal se orientó como un proyecto nacional: el manejo del castellano, saber leer y escribir y conocer las operaciones básicas de aritmética.

Para 1941 en Oaxaca “la secretaria de educación federal distribuyo las zonas escolares...el criterio fundamental fue la situación de comunicación” (Sigüenza,2015,p.141). Tlaxiaco y sus municipios estaban comprendidos dentro de la categoría (B), pues se consideraba con cierta accesibilidad debido a su cercanía con la capital oaxaqueña, la región mixteca compartía la proximidad de la carretera que unía a la entidad con el centro del país. El gobierno del estado ratificó en 1943 el convenio federal que establecía que “la enseñanza primaria sería obligatoria e igual en todo el país Esta disposición significó el fin de la escuela rural porque el objetivo de unidad nacional uniformó la enseñanza, excluyendo el uso de la lengua materna en la educación” (Sigüenza,2015,p.144).

En este contexto los abuelos transnacionales presentan dos dinámicas familiares que se van sumando al repertorio cultural de las siguientes generaciones. Aunque ambas familias pertenecen al mismo distrito, la dinámica de transmigración y educativa tomo matices diferentes. Para aquella familia originaria del Chalcatongo (familia 1), los abuelos maternos terminaron la primaria solamente puesto que los estudios de secundaria implicaban salir del “rancho”, es decir, cursar la educación media básica en la cabecera municipal o a la Ciudad de Oaxaca. Aquí se trata sobre el tiempo escolar y el tiempo dedicado a estar en la familia.

Estos abuelos maternos, deciden vivir juntos y migrar por cortas temporadas y migran para trabajar en el corte de caña en Morelos y Veracruz. Regresaron al “rancho” –termino que utilizan ego para referirse al lugar de origen- en donde nacieron los hijos e hijas, para después migrar nuevamente al D.F. para establecen en una colonia popular de la delegación Iztapalapa. La residencia en el D.F. inicialmente es bajo términos de alquiler, pero con la ampliación de la

marcha urbana sobre las tierras ejidales de esta delegación adquieren un lote en una de las colonias populares. La vida económica se relaciona con el servicio por parte del cada uno de los integrantes de la familia. Sin embargo, la relación con el “rancho” se mantiene, ya que cada ciclo agrícola se retornaba a trabajarla, además de mantener una casa en la zona urbana de la localidad.

Los abuelos paternos, también son hablantes del mixteco y nacieron en el mismo “rancho” que los abuelos maternos. Estos abuelos estudiaron la primaria completa en la localidad, se juntan a y migrar -a Ensenada, B.C.- por dos años. Posteriormente, regresan al rancho en donde nacen algunos de sus hijos. Debido a la falta de recursos los abuelos deciden migran a al D.F. y ahí nace su último hijo.

Los integrantes de la primera generación (abuelos paternos y maternos) de la familia 1, aprendieron la lengua castellana en la escuela, situación por la cual consideran importante el estudiar.

En el caso de la familia 2, la primera generación se dedica al cuidado de animales y el trabajo agrícola como principal actividad productiva, para obtener la alimentación de la familia. No asistieron a la escuela, debido a que se encontraba lejos de su casa. Una vez que ambos abuelos hacen pareja, migra de forma temporal al D.F., pero les fue difícil adecuarse a la vida en la ciudad y deciden retornar al “pueblo”, en donde permanecen hasta el momento. Todos sus hijos de esta familia son originarios del “pueblo”, porque para los abuelos “de donde nacieron, siempre lo serán” por eso la importancia del lugar de origen.

La residencia representa parte de repertorio cultural, tanto lo que la alumna de la familia 1 llama el “rancho” y de la familia 2 “pueblo”. Así mismo en ambas familias los abuelos son referencia sobre sus orígenes mixteco, con la relación al idioma, la actividad agrícola y el espacio territorial.

### *C) Todos los de Tlaxiaco, para así ayudarnos*

Para el caso de la segunda generación, es decir, padres y tíos la situación educativa y transmigrante se presenta desde otra perspectiva emergente, que incluiría la política de cobertura educativa, que se llevó a cabo con el Plan de los 11 Años, donde la gran mayoría de niños deben de cursar la primaria. Esta situación genera la demanda y apertura de planteles para el siguiente

nivel educativo, situación que culmina con la obligatoriedad de los estudios de secundaria, y la responsabilidad del Estado mexicano de hacerlo posible. Esto repercute en las regiones rurales en donde un alto porcentaje de escuelas telesecundarias y secundarias general en los alumnos de otros lugares y mayores de 12 años.

Dicha política educativa se marca por el interés del sistema económico modernizador de esa época, así el anterior modelo estabilizador que da sustento a Plan de 11 Años y que trae como consecuencia la demanda de educación media básica en la década de los ochenta, mantiene ahora el interés por dos tipos de jóvenes: aquellas donde la tutela del padre marca las formas de conducta y, las que se revelan al sistema patriarcal y son consideradas rebeldes. Ciertamente tanto la construcción del espacio escolar, como las referencias académicas sobre los jóvenes van a impactar en los casos de estudio. Por una parte, sobre la obligatoriedad a nivel nacional de la educación primaria; y por otra, el uso de categorías universales de nombrar a los alumnos.

Sin embargo, para el estudio, se desarrolla una dinámica familiar de estrecha interrelación que implico la concepción de fases y edades, en donde la simultaneidad con el trabajo agrícola local y el transitar desde su lugar de origen a otros puntos de la república en actividades agroindustriales o de servicio. La segunda generación, denota diferencias con los abuelos, en su *estar* transnacional mixteco.

Para la familia 1 –en el caso del padre- su residencia temporal en el municipio de Chaltocongo permite que realizar los estudios de nivel primaria y le da acceso a la instrucción secundaria en el rancho. En cambio, la madre es transmigrante y en ese momento residía en una colonia de Iztapalapa, D.F. en donde cursa estudios de nivel secundaria, en este periodo sus padres se emplean en la ciudad de Oaxaca, en donde conoce a su pareja. El proceso educativo del padre y la madre de la segunda generación, se llevan a cabo de manera discontinua debido a los periodos de retorno de movilidad residencial que experimentaron.

La segunda generación, inician su vida conyugal en la Ciudad de Oaxaca de ahí siguen, inicialmente la ruta de migración de los abuelos maternos inicialmente; para posteriormente ampliarla, así migran a Ensenada, B.C., Morelos, Chalcocongo, D.F. Edo. de México y Virginia, E.U.

Para la familia 2, el padre cursa la primaria completa en el pueblo y de ahí migra a D.F. Por su parte, la madre, solamente cursa el segundo año escolarizado y es hasta su residencia en el Estado de México que cursa la primaria y secundaria INEA. Inicia su relación en pareja en Ocotepéc, para posteriormente migran a Iztacalco, D.F., Estado de México y California, E.U. Para este momento las genealogías familiares, en la segunda generación, denota periodos de transmigración hacia E.U. y toma sentido en los procesos de transmigración y desterritorializa su vida étnica. También se experimenta las políticas educativas.

*D) El cerro mixteco en Los Reyes, La Paz.*

La década de los noventa se reconoce como un contexto de cambio en el México contemporáneo, que acompaña la propuesta de la economía neoliberal que incide sobre las relaciones financieras de la población en general; con la desaparición de un Estado Benefactor e inicio de la comercialización de la vida rural. Esto generó que se acelera el desplazamiento de poblaciones humanas hacia ciudades dentro y fuera del país. Con ello la demanda de educación forma parte importante de este replanteamiento económico; la calidad educativa, la cobertura y la reciente o inventada categoría de equidad articula los escenarios escolares con la idea de construir ciudadanos del mundo.

La presión ahora se hace sentir sobre el nivel medio superior, que enfrenta la masificación de nivel. Se lleva a cabo selección de alumnos vía exámenes único de selección; dificultando el ingreso a un alto porcentaje solicitantes. La política económica y educativas impulsa la emergencia de procesos transmigratorios; así se observan actores sociales que van construyendo espacios urbanos; donde las políticas son revaloradas y adecuadas.

Las familias mixtecas de este estudio, diversifican sus redes sociales y presentan acercamientos diferentes a la vida laboral y escolar. Se manifiestan circunstancias de mayor tensión que las obliga a desarrollarse en los márgenes de la vida urbana y rural, de afecto y convivencia, etc. a la par de espacios en donde los sujetos son cobijados.

Con la tercera generación de la familia 1, Ego, tiene experiencia transmigrante desde Chalcotongo hasta Virginia EU; sus padres migran -como pareja- de la Ciudad de Oaxaca a Ensenada BC, en donde permanecen por dos años y nace su primera hija. Para el nacimiento de

su segunda hija se trasladan a Chalcotongo, lugar en donde Ego cursa preescolar y la hermana mayor los primeros años de instrucción primaria. La estancia en Chalcotongo le permite a Ego y a su hermana entender el idioma mixteco, la lengua materna es castellana, sin embargo, se integra al resto de las actividades y costumbres de la localidad.

La siguiente residencia la establecen en la casa de los abuelos maternos en la delegación Iztapalapa en el D.F., ahí Ego cursa la primaria y los hermanos menores cursan el preescolar y la hermana mayor parte de la secundaria. El experimentarse como alumna transmigrante en escuela urbana le produce malestar; los compañeros mantienen actitudes de indiferencia sobre quienes tienen padres no eran profesionistas y presenten algún tipo de carencia económica, para Ego la primaria fue una escuela muy clasista. Por otra parte, también se enfrentó a actitudes malinchistas, por su origen étnico. Esta situación la mantiene con una mínima convivencia escolar.

La última residencia se localiza en la Colonia San Isidro, Los Reyes, La Paz, Edo. de México, en donde permanece desde hace 11 años. Inicialmente sus padres adquirieron un terreno, que con el paso de los años se han ido construyendo. El padre<sup>77</sup>, de Ego, decide migrar a Virginia, EU para ganar dinero que le permitan terminar de construir la casa, mantener a su familia y pagarles los estudios a sus hijos. La madre permanece en San Isidro, en primer lugar, porque los hijos aún eran pequeños y estaban estudiando; y en segundo, por el alto riesgo que implicaba cruzar la frontera. El padre es el único miembro de la familia que habla el mixteco, español e inglés.

Ego cursa la secundaria en la colonia vecina, en este espacio institucional -con el apoyo de los maestros y sus padres- empiezan a tener reconocimientos por aprovechamiento escolar a nivel generación. Los 3 hijos menores de la familia 1, tienen estudios de EMS; tanto Ego, como sus dos hermanos los realizaron en la preparatoria<sup>78</sup>. A pesar de existir dos escuelas más en la zona, ellos eligieron la preparatoria, expresa que en ella no tuvo ningún contratiempo y es en este lugar en donde desarrolla lazos de amistad y convivencia muy estrechos. Su experiencia como alumna de la preparatoria fue grata, se integró muy fácilmente a la dinámica, las clases eran muy claras,

---

<sup>77</sup> Como ya se mencionó páginas arriba, este lugar se localiza una alta población de personas originarias de las tres zonas de la mixteca: alta, baja y la costa.

<sup>78</sup> El antepenúltimo hermano fue alumno-padre en la generación 2010-2013, su compañera cursaba el segundo año cuando se embarazó. El último hermano concluye en 2015.

la dificultad se presentaba a la hora de los exámenes, por las dudas que surgían al responderlo. Ego, obtiene el tercer lugar en promedio general de generación.

Los padres de Ego han sido muy insistentes en la educación sus hijos, la educación la consideran como el camino para ser mejor persona, para desarrollarse profesionalmente y marcar su independencia. Actualmente, Ego está concluyendo la licenciatura, el hijo 2 trabaja y el último concursa para ingresar a la universidad. Todos cursaron sus estudios de bachillerato en la preparatoria.

La familia 2, en Santo Tomas Ocotepc nacen los hijos e hija de esta familia, en este lugar asisten a la escuela el mayor y el segundo hijo, hasta segundo de primaria y preescolar respectivamente. Para Ego el “Kinder”, representa un lugar en donde se era “feliz” El paisaje escolar no rompía con el paisaje de Ocotepc, pues en él se contaba con árboles frutales en donde se podía trepar, además que estos juegos los realizaba en compañía de su primo.

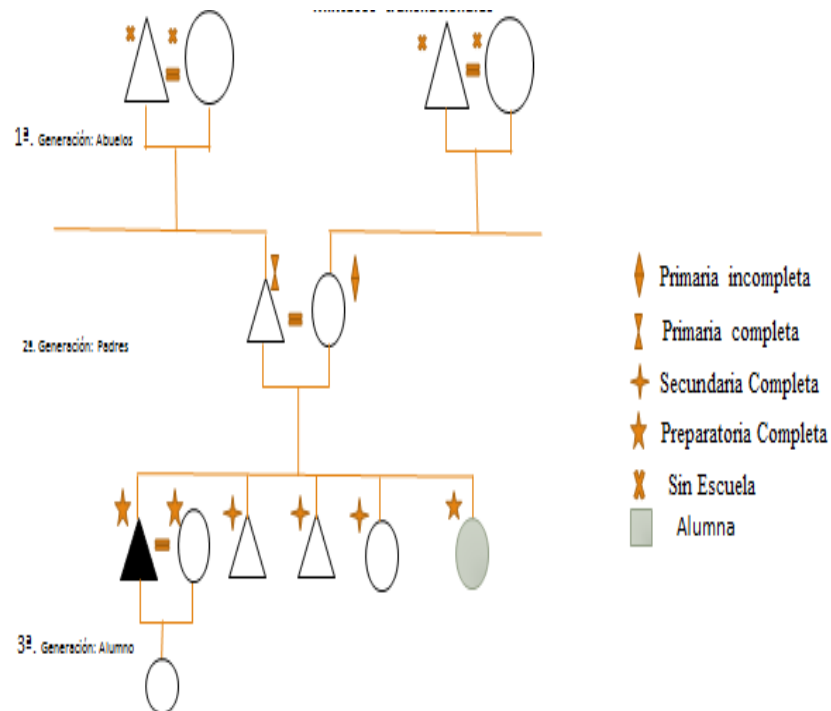
Una vez concluido el preescolar, los padres deciden migrar a D.F; se instalan en una colonia de la delegación Iztacalco<sup>79</sup>, en ese lugar se insertan al comercio y servicios. Ego y sus hermanos en edad escolar, son inscritos en la primaria de Iztacalco, espacio educativo del que tienen gratos recuerdos. En primer lugar, en la escuela se ofrecían desayunos escolares (leche y pan tía rosa) de los cuales solía comer mucho. En segundo lugar, le agradaba la convivencia que se generaba a partir de la contar en la institución con grandes juguetes, con los que participaba a “las luchitas, lo más gracioso es que terminaban destripándose y siempre seleccionaba a Popeye” (Diario de campo, 2015).

En el recreo había juegos colectivos como: las canicas y el trompo. Por último, menciona una interacción escolar en ciertas celebridades, así, las fiestas de diciembre, pues se llevaban a cabo posadas entre los vecinos y compañeros de la escuela: “en el D.F todo era divertido; las tres posadas que se hacían en una noche”. En Iztacalco Ego, cursa hasta 4º año de primaria y el 5º año cambian de residencia hacia la colonia San Isidro, Los Reyes, La Paz, Estado de México; en este lugar su padre y su tío compran un lote de 120 mts y lo pagan entre los dos.

---

<sup>79</sup> en el que existe una red social, que hace ya varias generaciones adquirieron terrenos de los ex ejidos de Mixhuca, además que es el lugar en donde pueden ayudar a buscar empleo.

Imagen 2. Mixtecos transnacionales (familia 1)



Fuente: Elaboración propia a partir de la con información etnográfica recabada en el trabajo de campo 2015-2016.

Durante el final de la primaria y el inicio de los estudios en secundaria, el padre de ego migra junto con su tío a California, EU y ego y el hijo 2 apoya a la economía familiar vendiendo fruta en los tianguis, mientras el padre regresaba. Ego experimenta un cambio radical el trasladarse del D.F. al Estado de México, desaparecen los desayunos, las convivencias, es decir, la interacción escolar se desvanece.

A la par de los estudios de nivel medio básico, la familia establece un local de fruta fina en la unida habitación de Ixtapaluca, la cual es atendida por Ego, esto le permite ser un estudiante con independencia respecto a su manutención y las decisiones personales. Los padres tuvieron poca presencia en la escuela debido a lo absorbente del trabajo de comerciantes; sin embargo, para ego y sus hermanos, durante la primaria y secundaria recuerda que sus papás los llevaban a jugar al

parque; así como las visitas familiares al pueblo y convivir con los abuelos, estas visitas se desarrollaban por lo menos dos veces al año.

Como alumno de EMS ego se auto define como estudiante disperso, constantemente se salía del salón, todo el tiempo le gustaba escuchar música en su casetera, participando en actividades que generaban irrupción dentro del aula. Durante el periodo de la preparatoria mantuvo mucha distancia entre sus compañeros; jamás mencionaba su origen étnico. Él considera que nadie lo sabía, aunque reconoce a varios compañeros como personas con las que compartía la vecindad aquí y allá, es decir, mixtecos. A pesar de ello, el idioma jamás lo utilizo en la escuela solamente en el trabajo. Reconoce el grado de bachiller lo obtiene gracias al apoyo de algunos profesores que una vez terminado el semestre presentaba extraordinarios. Su hermana la menor, cursa el 2º año en la preparatoria. El 2º, 3er hermano y 1ª hermana no cursaron la preparatoria, prefirieron trabajar.

Desterritorializar a los actores escolares desde un análisis genealógico representa establecer desde los criterios y pensamientos de las juventudes mixtecas cómo se reformular las fases de la vida. Es decir, cómo se amplían los repertorios esas fases<sup>80</sup>, pero también cómo se conservan algunas que van determinando las actividades que los hace ser personas que sirven a la familia, la comunidad y la autoridad. Cómo se desarrolla simultáneamente, algunos de los miembros remontan los niveles educativos que van sumando, pero no se alejan por completo de los pensamientos culturales sobre su persona. En ningún momento se asumen como mexiquenses o defeños ni siquiera de Oaxaqueños. Por ello toma sentido la frase: “donde naciste, siempre serás”.

Los estudios de caso, exponen la forma en que los repertorios culturales de los alumnos con experiencias transnacionales se movilizan al interior de las instituciones escolares de acuerdo a situaciones en que se encuentren. El tránsito por los espacios urbanos y los referentes de la globalización presentan una forma particular de estar de estas juventudes y toma sentido la desterritorialización cultural y la forma en que aparecen en las dinámicas del salón de clase. Las relaciones de parentesco de los alumnos con familias con experiencia transnacional presentan cambios respecto a las relaciones de género, pues la dinámica transmigrantes conlleva a la

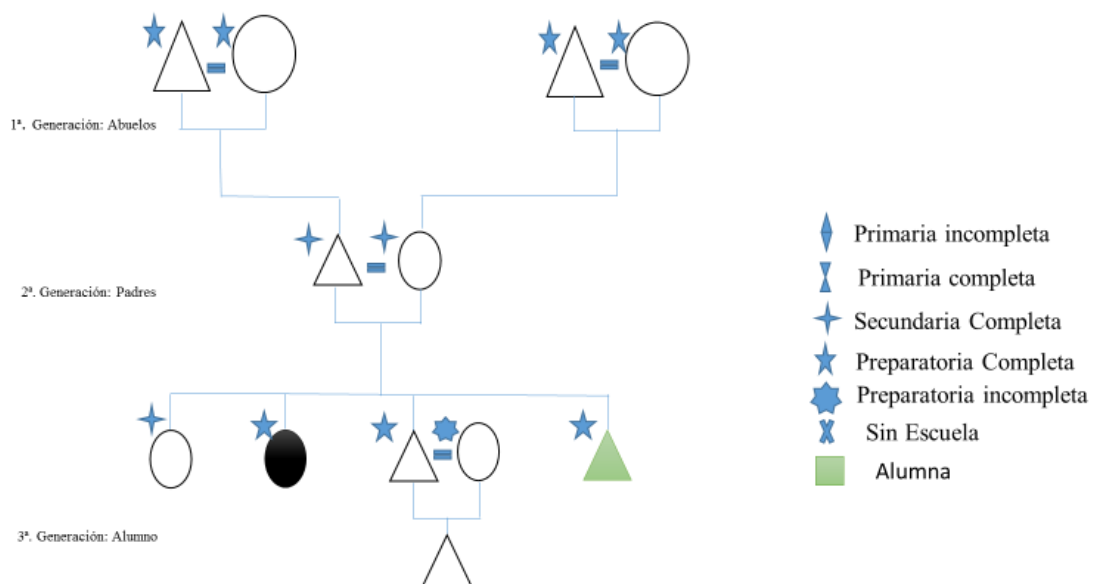
---

<sup>80</sup> Ver para entender la diferencia entre fase de crecimiento social que se desarrollan en las familias mexicanas y las categorías universales de niño, adolescente, que el sistema educativo retoma hay que revisar el trabajo que realiza Diaz Barriga Alejandro (2009) sobre la infancia en Mesoamérica y la región Inca.



movilidad de los integrantes, y la sustitución de quién tomar las decisiones en determinado momento que impactan a la familia. Finalmente, desde las dinámicas culturales se construye otra visión de los transmigrantes más allá de los referentes de pobreza. La utilización de una metodología genealógica sobre las dinámicas culturales de parentesco de los grupos transmigrantes como la que presenta este estudio se manifiesta situación de ensamblaje subjetivo en donde la formación educativa escolar repercute en los otros repertorios de los alumnos.

Imagen 3. Mixtecos transnacionales (familia 2)



Fuente: Elaboración propia a partir de la con información etnográfica recabada en el trabajo de campo 2015-2016.

La diversidad presentes en la preparatoria en donde los flujos de población son constantes se construyen interacciones emergente que permiten interpretar las subjetividades sobre categorías de cuerpo, alumno, mujer, adolescente, “pero ya a la luz de conceptos construidos a partir de realidades culturales propias, y no ajenas ni distorsionadas...esto nos permite replantearnos categorías e ir elaborando instrumentos analíticos más adecuados y precisos para aplicarlos al estudio de las diferentes realidades etnográficas de México (Robichaux,2005,p.15). Así la

intención de hablar de juventudes transnacionales y situarlas en la interacción de los cuerpos de las alumnas-madres en la preparatoria se observe desde otra perspectiva, más allá de la estadística, cuestionando los supuestos sobre la individualización de los embarazos desde la psicología, sustentos científicos que tienden a aplicar generalizaciones desdibujando la especificidad de otras tradiciones culturales. Las distancias presentes en las relaciones de parentesco con referentes mesoamericanos contrastan con los referentes de familia que la perspectiva escolar, presumo que la interacción con las alumnas-madres y los cuidadores de cuerpos no se formulan bajo un proceso individual de emancipación debido a las dinámicas sociales de solidaridad en donde emerge los referentes culturales (nosotros) desdibujando el (yo) individual en el caso de los embarazo en la preparatoria Girasol. En el siguiente capítulo ahondare al respecto de los repertorios culturales de las juventudes en relación con la imagen corporal como referente de interconocimientos sociales.

## **CAPÍTULO 3**

### **LA IMAGEN CORPORAL HETEROGLÓSICA DE LAS ALUMNAS-MADRES**



En este capítulo, abordó a las juventudes en la interfaz de la preparatoria a través del uso de sus repertorios culturales transmigrantes como alumnos. Primero, exploro cómo se ha problematizado el cuerpo en la escuela en contraste con la imagen corporal. En un segundo momento, construyó la segunda ruta metodológica, que me permite discutir la pertinencia del concepto de imagen corporal para analizar las acciones entre las alumnas-madres en la preparatoria transnacionales con los otros actores sociales. Finalmente, presentó la etnografía sobre la imagen corporal heterogénica de las alumnas-madres en su condición de embarazo o crianza en la escuela. La reflexión sobre los discursos y prácticas sociales de esa realidad implica pensarlo desde una ética intercultural, que presenta interjuego entre la concepción dual del cuerpo (mente-cuerpo) que el EMS fomenta a partir de los representantes del Estado: equipo directivo y docente, frente a las diversas configuraciones culturales del cuerpo. Las alumnas madres lleva a cabo prácticas y discursos sobre la una unidad corporal y refieren a acciones clínicas sobre la categoría de alumna de esta preparatoria.

Su presencia en la escuela me llevó a cuestionar ¿cómo la experiencia transnacional del cuerpo<sup>81</sup> de las alumnas-madres refiere formas de solidaridad precoloniales?, ¿para qué le sirve a la escuela interrogarse sobre el experimentar de las alumnas-madres corporalmente? y ¿cuáles son las voces de la imagen corporal que validan las prácticas y discursos de estos actores en la escuela? Se trata de poner en el centro de la investigación lo heterogénico de la imagen corporal, en tanto, recupero la presencia de juventudes que amplían sus repertorios culturales, y se visibiliza en el experimentar escolar de las alumnas tensan los conocimientos escolares y culturales en su proceso educativo que cambian para concluir sus estudios de bachillerato.

### **3.1 Entre el conocimiento común, el placer y la formación del bachiller**

En la sociedad moderna el uso de los conceptos universales de niño, adolescente, joven y adulto, con su respectiva periodización en edades; ocultan otras configuraciones culturales sobre el proceso de crecimiento que no necesariamente han sido ligados al proceso

---

<sup>81</sup> Considero la conceptualización de cuerpo humano como “un organismo vivo constituido por una estructura físico-simbólica, que es capaz de producir y reproducir significados” (Aguado,2004,p.25), que se observa en las prácticas sociales cotidianas.

biológico sino socialmente definidos. En el capítulo anterior, reflexioné sobre las miradas de las juventudes que coinciden en los espacios escolares y despliegan repertorios culturales que reconocen “fases”<sup>82</sup> de crecimiento culturalmente construidos desde el grupo familiar y las relaciones de parentesco en México.

Ahora bien, Emiliozi señala que el punto de partida de esta concreción social es el cuerpo; problematizarlo en un contexto colmado de juventudes, sugiere un trabajo de exploración sobre las prácticas y discursos desarrolladas en la interacción del espacio-tiempo<sup>83</sup> que conlleva un proceso educativo particular, en este caso, el de la preparatoria transnacional.

Entonces, al cuerpo se le da un sentido de existencia y una temporalidad en las acciones de los actores, esto supone, por una parte, observar las formas de concreción que la escuela utiliza para construir el cuerpo; es ahí, que los planteamientos psicológicos son considerados para observar las relaciones con y entre “adolescentes”; pero también, en términos bio-médico, los cuerpos son considerados a partir desde la anatomía del crecimiento del grupo etario que nos ocupa y que plantean como escala para alcanzar la madurez física y mental, mediante el despliegue de ordenadores educativos sobre salud y la higiene y; otra planteamiento emana de ciertas corrientes pedagógicas, que analizan a los alumnos dentro del proyecto educativo que tienen la finalidad de formar a ciudadanos globales. Cada uno de estos discursos están presentes para justificar la necesidad de atender a la en diferentes medidas como telón de fondo para construir un concepto de cuerpo que justifica su homogenización, disciplinamiento y redefinir los deseos<sup>84</sup>.

Desde el área de las ciencias sociales, Pedraza dice que el estudio del cuerpo a partir de las estructuras simbólicas occidentales es abordado de dos formas: 1) se centra en el “desarrollo” de éste en la escuela; y dan razón del énfasis de la imagen que el Estado ha

---

<sup>82</sup> Las diferentes citas en Díaz Barriga (2009) como Rosemary A Joyce, refiere 3 fases de crecimiento en la sociedad mexicana, de 3-4, 4-8 y de 8-13. En donde este último, consideraban que los sujetos ya podían participar en el total de las actividades sociales y rituales del lugar. Este mismo texto, pero en el anexo I, el autor hace referencia a las crónicas del Perú; y refiere que lingüísticamente, existían denominaciones específicas para ser nombrados de acuerdo a diferentes fases del crecimiento bio-social.

<sup>83</sup> En este trabajo me cío a la propuesta de espacios como “la red de vínculos de significaciones que se establecen en el interior de los grupos con las personas y las cosas. Tiempo (...) como el movimiento de esta red simbólica con un ritmo, una duración y una frecuencia” (Aguado/Portal,1992,p.72 citado por Aguado,2004,p.25)

<sup>84</sup> Ver Noyola, Gabriela 2011.

procurado construir desde diferentes escenarios cívicos, deportivos<sup>85</sup>, folclóricos para determinar los usos y significados que debe presentar el cuerpo dentro del proceso educativo. 2) trata temas sobre la intervención y experiencias de la estética contemporánea del cuerpo como la belleza, la higiene y los adiestramientos corporal; con la intención de exponer el ambiente que constriñe las diferentes experiencias corporales estereotipadas. Sin embargo, esta autora subraya que los estudios sobre el cuerpo en América Latina son evocados mediante el análisis de las relaciones del biopoder; indagando a través de las construcciones de pobreza; que es utilizada como categoría sociocultural; es decir, como un “criterios de clasificación, que definen oportunidades, cancela expectativas y modela culturalmente el cuerpo de quienes no caben en los “nuevos” territorios neoliberales” (Reguillo,2000,p.78), de los llamados países en desarrollo.

Empero, en este contexto de análisis transnacional, parece importante reflexionar sobre las interacciones; como otra forma de estudiarlo y advertir las tensiones socioculturales que los actores sociales transmigrantes llevan a cabo al experimentar el cuerpo. Para el caso de la preparatoria, los alumnos, reconocen las configuraciones simbólicas de la cultura mesoamericana de origen y así como la occidental y la llevan como parte de sus repertorios culturales al relacionarse en la preparatoria. Así, la edad biológica y su configuración psíquica y estética que se sitúa en la escuela tiende a establecer significaciones interculturales sobre el cuerpo, que a crecientan sus repertorios culturales y permite la interacción con “fenómenos tan complejos como la imaginación, la fantasía, los hábitos, los rituales y las pautas sociales de conducta” (Aguado,2004,p.24) y que en este trabajo se explora a través las alumnas-madres y su experimentar del embarazo y la crianza durante los procesos educativos del bachillerato.

El nivel Medio Superior al igual que el resto de las escuelas modernas –como sistema de instrucción masiva y obligatoria-, maneja un modelo educativo corporal que disciplina posiciones, gestos, desplazamientos, vestimenta o actividades de los alumnos; esto tiene sentido si se comprende que la categoría de alumnos se asume como parte del proceso de “desarrollo” que debe ser construido en un espacio(la escuela) y guiado por adultos (los

---

<sup>85</sup> Esto se percibe desde el mismo desarrollo educativo que planteo la ESEF y que el trabajo sobre el fútbol como parte del nacionalismo mexicano que Linares, analiza en relación a los planes de estudio de dicha institución.

profesores); por lo tanto, el alumno recibe la misma intervención formativa que cualquier no adulto (niño, púbero, adolescente, joven)<sup>86</sup> como “un cuerpo sin voz ni voto” (en Scharangrotsky,2013,p.19), con un solo principio desarrollar un aprendizaje racional y transformarlo de alumno a adulto.

Para lograr este fin, se implementa un trabajo psicopedagógico, que organiza estrategias que impulsen el desarrollo de la inteligencia en los alumnos, desde esta mirada la preocupación se encuentra en “el comportamiento, las normas y la disciplina que regule” (Zambrano,2016,p.78) las relaciones profesor-alumno, necesarias para la enseñanza-aprendizaje. Otras interpretaciones teóricas, se ocuparon por construir procedimientos y técnicas para lograr dicho objetivo, olvidando el carácter filosófico y político de la acción educativa en la humanidad como lo propone la pedagogía. No obstante, las preocupaciones por educar desde y para el desarrollo intelectual, el cuerpo se situado espacial y temporalmente en la escuela se moviliza.

Se encuentran discursos contradictorios respecto a las acciones, esto es observado en el currículum, que enmarca la acción del cuerpo del alumno desde la regulación y control<sup>87</sup> moviéndose en los márgenes de la higiene y la salud; cuya intención es imponer expresiones corporales construidas desde el oficio de alumno, con la intención de marcar límites institucionales que suponen el progreso de la institución; asumiendo que si la escuela está bien los alumnos lo estarán.

Sin embargo, en el bachillerato del contexto urbano analizado, la emergencia de esos “otros” que residieron en diferentes lugares, provocan que la escolarización también sea diferente. Esta emergencia del conocimiento común en la escuela, esta lectura distinta de lo escolar puede ser considerada desde otras teorías educativas, que plantean alcances más allá

---

<sup>86</sup> Retomo la construcción de alumno a partir de Sacristán quien argumenta que es hecha por los adultos sobre la identidad del menor que será después el alumno. Sacristán sostiene que algunas categorías arrastran viejas historias que han sido moldeadas por largas tradiciones de pensamiento y de prácticas.

<sup>87</sup> El proyecto educativo posrevolucionario “entre las enseñanzas escolares estaban aquellas que pretendían incidir en los usos y las sensaciones corporales de la población con la intención de prepararla para el trabajo físico, mejorar su salud, transformarla radicalmente y transmitir valores morales. Sin embargo, alrededor de estas prácticas corporales inscritas en los programas de estudio escolares persistía un discurso sobre el *deber ser* de hombres y mujeres, especialmente al tocar el tema del uso social y biológico del cuerpo..”(Chávez,2009,p.44)



de la administración de las diferencias; la metapedagógico<sup>88</sup>, por ejemplo, traspasa “los enfoques interesados en condicionar, adoptar, someter disciplinar y reducir al sujeto... delineado perspectivas que le miran en forma abierta, sensible y ético-política, reconociéndole como una realidad conflictiva, cambiante y en devenir” (Meneses,2015,p.95) que ayuda a romper racionalidad instrumental sobre estar en la escuela.

Entonces si la racionalidad, la inteligencia, la cognición y la concientización fueron pensados como el objeto de la educación del cuerpo, habrá que cuestionar esta separación cuerpo-mente, anatomía-cognición a partir de las acciones de interacciones paradójicas que muestren la unidad del cuerpo de los escolares para pensar la realidad en su accidentada presencia.

Si los análisis que limitan el disciplinamiento y control del cuerpo en la escuela; primero, lo reducen a la intencionalidad educativa de “aumentar la fuerza económica del cuerpo al mismo tiempo que se le reducía en términos políticos” (Scharangrotsky,2013,p.23) desde un currículo que administra las diferencias para generar una ciudadanía global. Segundo, el análisis que invisibilizan los rasgos de erotismo<sup>89</sup> justo por la transgresión que el mismo acto implica y sexualidad<sup>90</sup> “responsable” y no cultural, silenciando el desenvolvimiento de los cuerpos susceptibles de afección. Los alumnos de la preparatoria transnacional, que presentan interjuegos sobre sus prácticas y discursos surgidos desde el conocimiento común que establecen cambios fuertes en la dinámica de interacción entre ellos y los actores con mayor poder dentro del Sistema Educativo; sin que estos cambios se expresen como rompimientos violentos en las dinámicas institucionales, es más bien, un movimiento sutil, en donde interrelacionan configuraciones simbólicas diversas sobre el cuerpo en los

---

<sup>88</sup> Como lo es “pensar los bordes...los afuera del discurso pedagógico” (Meneses,2015,p.16) que en el proceso de obligatoriedad surgida de la presión sobre este nivel educativo llevo a la masificación.

<sup>89</sup> “El erotismo es juego de transgresión de límites y de acceso a la continuidad óptica, desde el hecho de la destrucción o nihilización del ser-estructura-cerrada; y también es esfuerzo por acceder a la continuidad” (Barrantes,2002,p.9).

<sup>90</sup> “La sexualidad es el resultado de la combinación de la naturaleza biológica con los sistemas socioculturales que determinan las formas en que la experiencia sexual se practica, se interpreta y se significa” (Caro,2012,p,7).

ámbitos disciplina frente a la sexualidad-erótico, al individualismo frente a la familia-comunidad y compañero de escuela ante las prácticas de solidaridad-reciprocidad<sup>91</sup>.

Esto es importante debido a que hablar del cuerpo desde este ámbito, hace alusión posturas universales, en donde se plantea que la escuela como institución de Estado, contribuye a la reproducción de roles de género estereotipos desde los disciplinamientos en relación a comportamientos (interacción), movimientos (expresiones corporales) y estética (formas de vestir, p.e.) al asegurar que “las disciplinas escolares acentuaron los procesos de simbolización de género [y] contribuyeron a moldear cuerpos femeninos jerárquicamente diferenciados. (Scharangrotsky, 2013, p.34); donde la diferencia siempre señala la imposición del uno sobre el otro.

Sin embargo, en las simbolizaciones transnacionales, lo que se observa es el interjuegos de los roles de género, en donde las acciones en base a la solidaridad entre pares se manifiestan independientemente de pertenecer al sexo femenino o masculino es un transitar en un continuo y constante movimiento polar y alterno. Otro elemento que conlleva las expresiones transnacionales, que se mira en la escuela, pero que no se considera que pertenece a la naturaleza escolar, son las voces corporales sobre la sexualidad, el erotismo, la maternidad, el silencio o la invisibilidad del mismo. Puesto que los alumnos reconocen a partir de experimentar su cuerpo dentro del proceso transnacional, con ello pierde centralidad la mirada única sobre la corporeidad biomédica o exclusivamente mesoamericana; y se hablaría de cuerpos que saben transitar por ambos extremos provocando con ello varias formas de contravenir y modificar la institución de forma lúdica.

En la escuela preparatoria transnacional las prácticas y discursos emitidos por los profesores o directivos se ven modificados ante la emergencia de estos cuerpos en el aula y patio escolar; en tanto, las manifestaciones del conocimiento corporal transnacional de los alumnos aparecen como movimientos clínicos en circunstancias como el embarazo o la crianza en las relaciones escolares.

---

<sup>91</sup> Un trabajo importante sobre la sexualidad erotismo y control social sobre el cuerpo se encuentra en el trabajo de Córdoba, en el cual analiza como las prácticas sexuales de hombres y mujeres tienen un fuerte reconocimiento en la zona indígena de los Tuxtlas.

Ahora bien, la jerarquización escolar sobre el cuerpo los y las alumnas, para el caso del nivel medio superior, toma ciertas particularidades, pues en este lugar las juventudes lo miran como “un espacio...en el que se amplían las posibilidades de participación y reconocimiento sociales en la que cobra especial centralidad la sociabilidad entre pares (Willadino,2004 en Hernández,2007,p.88); abriendo un dimensión de deconstrucción del concepto de alumno; se observan como diferencias en circunstancias o procesos autónomos, con cierto control sobre su tiempo, su aprendizaje, sus amistades, relaciones amorosas y su cuerpo. El desarrolla del oficio del alumno “[que] hace referencia a los procesos de socialización y subjetivación a través de los cuales se incorpora y significan los saberes y prácticas que resultan imprescindibles para sobrevivir en el espacio escolar” (Saraví,2009,p.211), estos mediante la extensión de los repertorios culturales que los alumnos desarrollan para estar en la escuela.

Para el análisis del cuerpo en esta realidad escolar, se abre el proceso de indagación a dos perspectivas que me parecen básicas para situar a los actores. Primero, retomando a Saraví sobre la experiencia práctica y la de experiencia emocional para plantear las diferentes manifestaciones de continuidad, discontinuidad o conflicto sobre las prácticas y discursos en la interfaz escolar. Inicialmente, se considera la experiencia práctica, siguiendo la línea de discusión sobre lo que el autor llama la escuela acotada, como la pérdida de centralidad de la misma. La experiencia práctica de los alumnos que habitan en colonias “populares” y marginales viven múltiples procesos que le van quitado el espacio nodal a la actividad escolar; es decir para la familia las diversas vulnerabilidades sociales<sup>92</sup> que se experimentan reciben una relevancia en situaciones críticas y a su vez la practicas escolares se ven supeditadas a estos vaivenes.

No obstante, en la preparatoria transnacional las indagaciones sobre las relaciones de parentesco muestran que las estrategias entre estos y el alumno se ajustan y negocian; y éste a su vez diseña acciones de mediano y corto plazo que les permite una tolerancia relativa

---

<sup>92</sup> Prevalecen dos enfoques: la vulnerabilidad vinculada a situaciones de fragilidad, precariedad, indefensión e incertidumbre, que afecta las posibilidades de integración y movilidad social ascendente (Rodríguez y Villa,2002). Otro enfoque es la vulnerabilidad ligada al riesgo, en este se plantea que la situación desfavorecida de una persona o comunidad es resultado del efecto conjunto ejercido sobre ellas por factores de riesgo de múltiple orden –sociales, económicos, ecológicos, demográfico, epidemiológicos- aquí la noción de riesgo suele contraponerse a la de seguridad (Moser,1998 en García,2012).

sobre su permanencia en la escuela. En donde simultáneamente puede ser alumno, trabajador y becario.

En segundo lugar, la experiencia emocional y sentimental en la escuela, si bien, expone los estados de ánimo del alumno, no cancela la posibilidad creativa. Estos alumnos que transitan geográficamente, también lo hace emocional y sentimentalmente al desarrollar en este espacio educativo relaciones que tensan la relación parental, es decir, la escena escolar se explica por los compañeros y compañeras que dan acompañamiento, aquellos con los que desarrollan actividades eróticas, sexuales y de amistad a partir de la gestión corporal que presenta diferentes momentos de interacción, ruptura o conflicto. Urteaga señala que esta gestión les permite hacerse visibles en la sociedad escolar y en sus relaciones cara a cara “intercambiando maneras y formas de vivir, lo cual permite que sus representaciones y vinculaciones se materialicen en el cuerpo” (Duran,2009,p.30).

Así, la presencia de cuerpos embarazados o en crianza dentro del aula, el patio escolar, y en su relación con los docentes y directivos; rompen con la estéticas, comportamientos y conductas de la corporeidad “sitiada” de los alumnos a partir de voces que enuncian las imágenes corporales que las alumnas-madres que simultáneamente desarrollan el oficio de alumna, estableciendo relaciones de aprendizaje construidas otros actores en el proceso de interacción escolar.

La tensión que implica la coincidencia en un actor social de varias voces es posible pensarlo a través de la siguiente ruta metodológica con que se intenta analizar la realidad de ellas en la preparatoria transnacional.

### **3.2 El cuerpo de las juventudes en la preparatoria transnacional. Segunda ruta metodológica**

Para analizar las composiciones sociales sobre el cuerpo de las alumnas-madres, se plantea construir andamiajes metodológicos que permitan pensar esta realidad. Siguiendo con la propuesta sobre la emergencia de actores transmigrantes en una escuela de EMS, que rompen con la docilidad impuesta desde la institución y simultáneamente se presentan como cuerpos extraños en interacción, propongo un marco desde donde se observe el espacio-tempo de las alumnas-madres para comprender cómo permanecen en la institución.

La búsqueda por interpretar la imagen del cuerpo en las relaciones sociales, es objeto de diferentes miradas, que tratan de resolver cómo problematizar algo tan íntimo como lo es el cuerpo. Retoma el acercamiento que Merleau-Ponty hace desde una propuesta fenomenológica, que presenta la necesidad de visualizar al cuerpo más allá de la perspectiva fisiológica o desde la perspectiva mental, es decir, toma distancia de los análisis centrados en lo biológico, médico o psicológico y propone considerarlo objeto científico en unidad y analizarlo en relación a otros objetos en el mundo; es decir, contextualizar las significaciones del cuerpo. Destaca que el conocimiento del cuerpo permite observar la expresión del punto de vista del mundo cada vez que se interpretaba cómo se concebía su presencia en él. La transformación que Ponty sugiere es innovadora pues cambia los análisis del cuerpo, al dejar de mirarlo como objeto disciplinar y propone que:

“la génesis del cuerpo objetivo no es más que un momento en la constitución del objeto, el cuerpo al retirarse del mundo objetivo, arrastrara los hilos internacionales que lo vinculan a su contexto inmediato y nos revelara finalmente, tanto el sujeto preceptor como el mundo percibido. (Merleau-Ponty,1975,p.91).

Entonces, para que sea objeto, es necesario hacerlo ser del mundo<sup>93</sup>; en ese sentido sitúa al cuerpo como una forma limitada en sí y como parte del mundo. El autor da elementos para separar el cuerpo del ser humano y objetivarlo en prácticas sociales contextualmente determinadas.

Merleau-Ponty, refiere al cuerpo como espacialidad que está representando la contención y determinación contextual de los espacios del cuerpo “siendo aquel [mundo] el fondo sobre el que puede destacarse, o el vacío ante el que puede *aparecer* el objeto como objetivo de nuestra acción que la espacialidad del cuerpo lleva a cabo, y el análisis del movimiento propio tiene que permitirnos el comprenderla mejor” (Merleau-Ponty,1975,p.119) las acciones. El cuerpo esta objetivado a partir del contexto donde se observa, como el espacio en el que se llevan a cabo procesos sociales para constituirse.

---

<sup>93</sup> La expresión original <<être au monde>> , que traducimos por <<ser del mundo>>, evoca en francés, como el lector verá en la descripción que de la misma da el autor, pertenencia ontológica al mundo a la par que existencia en él: <<ser en el mundo>> <<estar en el mundo>>, <<ser del mundo>>, aunque un tanto rígida era la más aproximada al sentido de la concepción original subyacente en la locución <<être au monde>> y preferible a la fórmula literaria <<estar abocado a>> (N.del T) (Merleau-Ponty, 1975,97).

La constitución objetivada del cuerpo está condicionada para Merleau-Ponty como “habitud [hábitos] es a la vez motriz y perceptiva porque reside, como dijimos, entre la percepción explícita y el movimiento efectivo, en esta función fundamental que delimita a la vez nuestro campo de visión y nuestro campo de acción” (Merleau-Ponty,1975,p.169). Esta relación entre percepción y movimiento va a determinar la significación social del cuerpo; pero ésta significación parte de la dualidad cuerpo-mente, en donde los actos mentales determinan la acción motriz y es a partir de esta propuesta que los estudios sobre el cuerpo en la escuela generan alternativas para problematizarlo. Ponty es base para el trabajo académico sobre el cuerpo, pero presenta una acotación eurocéntrica de lo “humano” que se plantea como universal, por ejemplo, en términos fisiológicos: las funciones del cuerpo como entidad biológica y anatómica y un espacio perceptivo que condiciona la significación en las acciones, dejando las otras posibilidades de significación a la propuesta subjetiva que invisibiliza la unidad corporal que otros conocimientos no científicos abordan.

Sin embargo, en este proceso indagatorio la propuesta metodológica de Varela en la que mente-cuerpo son considerados en conjunto en las acciones cotidianas significativas de los sujetos; es posible tensar para incluir las otras conceptualizaciones. Desde esta, posición es posible centrar las relaciones que se desarrollan dentro de las instituciones sociales, así el cuerpo y la mente se designan asociados con el contexto. En ese sentido, la experiencia vivida del trasfondo consensual de las creencias y prácticas culturales se hacen efectivas. El autor a diferencia de Ponty hace hincapié en el contexto cultural de donde emanan las significaciones corporales. Este autor, plantea que la experiencia humana surge de la práctica social de la presencia plena/conciencia abierta. La presencia plena:

“significa que la mente, en efecto, está *presente* en la experiencia corpórea cotidiana; las técnicas de presencia plena están diseñadas para retrotraer la mente desde su teoría y preocupaciones, desde la actitud abstracta, hacia la situación de la propia experiencia. (Varela,2011,p.46).

Esta reflexión sobre la unidad entre mente-cuerpo la desarrolla fuera de la perspectiva eurocéntrica y con ello permite establecer rutas para el abordaje del cuerpo:

“Esta cuestión nos lleva al corazón metodológico de la interacción entre la meditación con miras a la presencia plena/conciencia abierta, la fenomenología y las ciencias cognitivas. Lo que sugerimos es un cambio en la naturaleza de la reflexión, desde una actividad abstracta e incorpórea a una reflexión corpórea (alerta) y abierta. Por corpóreo aludimos a una reflexión en donde se une el cuerpo y la mente. Esta formulación pretende aclarar que la reflexión no es *sobre* la experiencia, sino que *es* una forma de experiencia en sí misma, y que esta forma reflexiva de experiencia se puede realizar con la presencia plena/conciencia abierta” (Varela,2011,p.52).

Entonces, la presencia plena/conciencia abierta nos permite acercarnos a la simultaneidad entre el pensar sintiendo o sentir pensando, a lo que nombramos experimentar. Desde esta perspectiva, que sugiere tensión, en lugar de la separación entre ambos movimientos, el “problema mente-cuerpo no es simplemente una especulación teórica, sino que es originalmente una experiencia (*taiken*) práctica y vivida que involucra la concurrencia plena de la mente y el cuerpo.

Hasta este momento encontramos que la significación del cuerpo se configura culturalmente, pero para las necesidades metodológicas de esta investigación, la cognición transmigrante presenta actos y acciones que se sitúan desde la transnacionalidad.

Para ello, la propuesta sobre imagen corporal nos permite acercarnos al objeto de estudio, pues partimos de configuraciones culturales impregnadas desde los conocimientos comunes pos indígenas, mestizos o indígenas, de las juventudes escolares. Luego entonces, en el proceso de construcción de la imagen corporal podemos encontrar plasticidad en las prácticas y discursos desde el punto de vista de la cultura; entonces:

“el proceso de configuración de un sujeto, como miembro de una determinada cultura, implica en primer término la constitución de una determinada estructura corporal tejida a partir de una trama compleja de experiencias psicorporales cuyo referente inmediato son las prácticas rituales o las ritualizaciones específicas de la cultura” (Aguado,2004,p.181).

Es decir, el significado corporal como la posibilidad de concretizar el cuerpo como un organismo-funcional que mantiene una estructura simbólica determinada. No obstante, el autor supone que las prácticas corporales pueden impactar sobre la estructura simbólica,

como es el caso de la salud en coinciden la medicina tradicional, la medicina alópata, las alternativas y la domestica como lo señala Zolla<sup>94</sup> que se ven intervenidos a partir de los conocimientos comunes diversos que son traducidos por los actores sociales.

En ese sentido, los repertorios culturales plantean imágenes corporales simultaneas en realidades complejas para entender cómo se vive y se significa el cuerpo. Así mismo, las acciones que conllevan a experimentar la imagen corporal en las relaciones cara a cara, para este contexto, contienen referentes transnacionales que habla de la heteroglosia del cuerpo de los actores sociales que:

“presentan un repertorio cultural y discursos sobre el cuerpo tanto de deportivización y educación física como étnicos, sexuales, género, religión, clase social, necesidades especiales, etaria, culturas juveniles y migración”, (Linares,2014,p.145-146 ).

En concordancia con lo anterior, la presencia de los conocimientos corporales escolares, los conocimientos ausentes que son parte de la cultura de origen, es decir aquellas formas que han heredado desde un conocimiento no occidental y aquellos que centran en el tiempo-espacio de las juventudes se hacen visibles de manera simultánea en la preparatoria. El experimentar de la imagen corporal heteroglosa presentan historicidad y objetivación que nos muestras voces corporales que emergen en la institución, tanto de forma física como virtual, y presentan interrogantes sobre la interacción entre las juventudes de la institución o con los docentes y que amplían sus repertorios culturales los cuales interaccionan en la interface escolar.

### **3.3 La EMS y el “problema” de los embarazos adolescentes**

Pensar al cuerpo heteroglosico escolar, es indagar en las practicas discursivas continuas, discontinuas o en conflicto, sobre la idea de desarrollo de los alumnos insertas en SBN que asisten a la escuela transnacional; en donde la movilización de repertorios culturales plantean un interjuego en la imagen uniformada, la postura, la disciplina, el control, los aprendizajes curriculares y compañerismo que la institución construye sobre el cuerpo; como es la participación en actividades deportivas, bailes regionales, obras teatrales o como

---

<sup>94</sup> Ponencia presentada en el 1er. Simposio Miradas Contemporáneas de la Familia, en la Facultad de Derecho de la UNAM, en diciembre de 2016.



miembros de la escolta que están condicionados por la relación entre profesores y alumnos. Además, están aquellos programas de atención y prevención de embarazos para estos actores<sup>95</sup> son introducidos en la escuela con la finalidad de evitar el abandono escolar<sup>96</sup>.

Para poder visualizar el cuerpo heterogénica de las alumnas-madres<sup>97</sup> en la preparatoria, supone preguntarse sobre el significado que éste cuerpo adquiere en el contexto escolar<sup>98</sup>, de ahí, la problemática. Por un lado, está la necesidad de conformarse como alumnos en un tiempo de ocio sistematizado a través del EMS desde la perspectiva del SBN para egresar como ciudadanos competentes. Por otro, las referencias culturales sobre la vida sexual, la unión y la maternidad culturalmente presentes en este espacio y que tienden a distinguir sus concepciones, como se señala arriba de manera detallada<sup>99</sup>.

Las expectativas de “éxito” académico sobre las alumnas-madres, suelen considerarse canceladas desde ciertas horizontes del imaginario institucional; porque se asume en algunas corrientes del pensamiento, que el proyecto de vida más allá de “la maternidad y la conyugalidad son las esferas vitales que organizan y que conforman los modos de vida femenino” (Lagarde,2011,p. 363) y que en éstos casos cancela otras posibilidades de continuar, esta creencia de que los embarazos inesperados suponen el abandono escolar,

---

<sup>95</sup> LA OCDE presenta informes sobre el alto índice de fecundidad en México entre los grupos etarios de 10 a 19 años en 2012; en respuesta en 2015 se pone en marcha el programa: Estrategia Nacional para la Prevención de Embarazos en Adolescentes (Enapea), que tienen como finalidad abatir la fecundidad entre los adolescentes de nivel preparatoria a fin de lograr su máximo desarrollo. Se proyecta bajar de un índice del 77.0% en el trienio de 2014 a 63.1 para 2017. A su vez, por medio de la institución el gobierno del estado otorga becas para: Madres de Familia que se Encuentran Estudiando, con un monto de 8000 pesos mensuales.

<sup>96</sup> Pero aún con la permanencia de las alumnas en la institución se considera el embarazo y la crianza como un acto desafortunado que las debilita como estudiantes, como jóvenes y como mujeres “modernas”. Pues el uso de información anticonceptiva es referenciado como la panacea para evitar los embarazos en estos grupos etarios.

<sup>97</sup> Debo acotar que retomo la propuesta de Stern sobre embarazo inesperado, pues como bien señala el embarazo en esta edad tiene significados e implicaciones diferentes en distintos grupos sociales, contextos socioculturales y actores involucrados.

<sup>98</sup> Stern lleva a cabo un diagnóstico sobre las razones por las que se considera, recientemente como un problema el embarazo adolescente. “Ubico el análisis bajo tres perspectivas diferentes: la demografía, la salud y la social. A partir de la primera sostengo que uno de los elementos que han llevado a la superficie el fenómeno reside en el gran volumen adquirido por la población adolescente como consecuencia de la transición demográfica por la que atraviesa la población mexicana, lo que había llevado a que muchos fenómenos que tenían que ver con este grupo de la población adquiriera mayor visibilidad. En cuanto al problema de salud que supone derivan de los embarazos en la adolescencia, sostengo que han sido sobredimensionados y mal comprendidos, y que en su mayoría no tienen que ver con la edad misma en la que ocurren los embarazos, sino con las condiciones sociales, de salud y falta de acceso a los servicios en los que se encuentra la mayor parte de las y los adolescentes del país...” (Stern,2012,p.26).

<sup>99</sup> El trabajo de Soria (2014) hace un acercamiento similar a la diversidad española e inmigrante.

naturaliza la salida de las alumnas de los estudios, estimándose comprensible por la categoría que adquieren como madres<sup>100</sup>. Esta imagen que se les adjudica a las alumnas-madres toma sentido natural desde la expresión de “los cuerpos ciudadanos, en el sentido de modelar según los esquemas de los proyectos triunfadores cómo debían ser estos cuerpos en las dimensiones públicas y privadas...su conquista y domesticación depende en buena medida del éxito o fracaso del proyecto social” (Reguillo,2000, p.75) que parte de la biopolítica que legitiman los organismos internacionales, cuando denominan la fecundidad de este grupo como un problema<sup>101</sup> de salud pública que contribuye a la reproducción de la pobreza en los sectores populares. Bajo esta óptica, la respuesta de la institución escolar esta permeada por dichas referencias y tiende a exceptuar sin que se problematice el embarazo y el cómo estas alumnas deciden continuar escolarizadas, cómo las interrelaciones son establecidas entre las alumnas-madres y su imagen corporal con sus prácticas heterogénicas para transitar por los diferentes niveles que supone la institución escolar.

Esta cercanía, supone estudiar el fenómeno de las alumnas-madres cuestionando las concepciones de cuerpo que el actual modelo económico demanda a las juventudes, es decir, que se integran al sistema normativo que los define; descartando la referencias sobre pasividad e ignorancia que de manera natural se aplica a los cuerpos que se embarazan en la EMS. Las referencias de maternidad y edad son analizadas desde las rasgos fisiológicos y de construcción simbólica creando una imagen corporal que está configurada en los repertorios culturales transnacionales en las que sobresalen “la no disyunción entre la

---

<sup>100</sup> Asumo que la imagen de madre, aquí llamada adolescente, tienen mayor cercanía con el modelo de mujer embarazada emanado del cristianismo a través de la imagen de María, “A María nunca se la representó pariendo y pocas veces embarazada o dando de mamar. "La Madonna del Parto" de Piero de la Francesca (1460) es uno de los pocos frescos donde la Virgen aparece con un prominente vientre de nueve meses, parada y con un vestido medieval color verde mientras dos ángeles abren las cortinas de la cueva-tienda para dejar a la vista a la que va a parir...Además, el arte cristiano persiste en presentar a María con un cuerpo femenino preadolescente, sin pechos desarrollados y sin curvas, pronunciadamente delgado. Hasta hubo épocas, como la colonial en América Latina, en la que la iglesia católica prohibió a los artesanos modelar el cuerpo de la madre de Jesús exceptuando el rostro y las manos montadas sobre un soporte, oculto debajo de los amplios vestidos de la Virgen (Bernardo,2004,p.4), esto permite observar la imagen de pasividad y la invisibilidad del cuerpo embarazado, como también las actitudes morales que el sistema educativo conserva.

<sup>101</sup> La discusión sobre estas categorías son necesarias para la delimitación etaria de los actores con quien se hace la investigación. “La adolescencia se ubica en una edad más temprana y está asignada por los cambios biológicos con los que se inicia la madurez sexual, la pubertad. En cambio la juventud es una etapa más prolongada que la adolescencia, y su criterio de finalización es, ante todo, social y se expresa a través de la emancipación individual” (García,2012 en Linares,2015,p14).

experiencia placentera sensual, la experiencia afectiva amorosa, la función procreadora y la función de la pareja socialmente normada” (Aguado,2004,p.168-169), presente en las mujeres que se entreteje con la dinámica escolar, en donde la reproducción biológica tienen el mismo valor que la imagen de estudiante y son asociados en la escuela. El conflicto se presenta frente a una imagen erótica contravento de la discreción y el recato; no sumisa que decide sobre sus actividades escolares; tampoco se mira como adolescente al posesionarse como mujer en donde las referencias culturales de crecimiento ya la aprobaron y, esto nos refiere a construcciones de los actores sociales transmigrantes.

La conceptualización de alumna-madre toma ese sentido de simultaneidad presenta en este contexto escolar, existen referencias similares en un tipo de educación, no sistematizada como la mexicana en la que madronas del Calmecac se responsabilizaban de la crianza de las doncellas, que ingresaban una vez que había caído perdido el ombligo alrededor de los 20 días de nacidas, y que eran entregadas por sus madres<sup>102</sup>. En ese sentido, es congruente desde las juventudes transnacionales asumir, la sexualidad, la maternidad y la escolaridad como coincidentes y en interacción con otros actores escolares<sup>103</sup>. Así, las configuraciones sociales que ellas movilizan quebranta las normatividades oficiales moderna y con actividades clínicas son vistas como protagonistas de dinamismo escolar en donde se rompe con las creencias sobre el ser mujer tanto moderna como culturalmente tradicional<sup>104</sup>.

Otro aspecto que reviste la mayor importancia para analizar las razones de la responsabilidad social hacia las alumnas-madres, radica en la interrelación escolar que presentan procesos de abastecimiento cultural, para no ser consideradas estas imágenes corporales *a priori*, sino que esta entrecruzado con otros. Esto es, se reconoce la existencia de alumnas-madres – de forma consciente o inconsciente- por parte del resto de la población estudiantil transmigrante, pero que traspasa los límites escolares y se relaciona con otros lugares como la calle, la colonia, las canchas, iglesia o relaciones de parentesco,

<sup>102</sup>“Desde este tiempo, hasta que era casadera, siempre estaba en el templo, debaxo del regimiento de las matronas, que criaban a las doncellas...”(López,1985,p.84).

<sup>103</sup> Esta situación encuentra similitud con otros problemas sobre el cuerpo en el que se plantea "En contra de mi propia resistencia a definir a las mujeres que se han sometido a una cirugía cosmética como "ineptas culturales", yo las considerare como "actores competentes" con un "conocimiento íntimo y sutil de la sociedad", incluyendo los discursos y las prácticas dominantes de la belleza femenina"(Davis,2007,p.29)

<sup>104</sup> Ver “Traer cortita a la mujer”, de Ramírez, 2013.

paisanaje en donde los alumnos interactúan. La imagen corporal de la alumna-madre es construido por estos repertorios y adaptado y sujetado por la institución con una serie de expectativas sociopolíticas, sobre la ciudadanía global, la competencia productiva y el silencio sobre la vida erótica y sexual en que los procesos de aprendizaje responderán a los ideales ciudadanos, pero que en el contexto de su experiencia referiría como ciudadanía transnacional<sup>105</sup>, es decir, que no se limite a las normatividades de alumno, a las creencias y prácticas de maternidad moderna o tradicional; en este universo de estudio las imágenes corporales transgresora y convencionales dentro de un mismo proceso dentro de un sistema educativo de nivel medio superior<sup>106</sup>. La sexualidad y erotismo pertenece al orden de lo natural no así de la educación y el conocimiento escolar, en la preparatoria el erotismo y la sexualidad se hace, no se habla en las aulas.

### **3.4 Categoría emergente: alumnas-madres en la preparatoria transnacional**

Analizar las prácticas y discursos de la heteroglosia de la imagen corporal de las alumnas-madres conlleva a cuestionar dos ámbitos que atraviesan la conformación del sistema educativo en México, y que los presenta como incompatibles. Por un lado está la imagen de alumna: que refiere formas disciplinares corporales específicas en la convivencia escolar “la organización de la vida cotidiana, de la regulación del modo en que alumnos y alumnas utilizan su cuerpo, del control de sus movimientos a través de contenidos explicitados en diversas áreas curriculares” (Rozengrardt,2001,p.3) y que frena a las relaciones erótica, amorosa o reproductiva trasgrede y presenta un ámbito entre los márgenes de lo dentro y lo fuera. Por otro, está “la imagen de la madre: considerada una enferma débil, con inmovilidad psicofísica” (Bernardo,2004,p.4) y por lo tanto incapacitada para asumir tal organización escolar.

Sin embargo, las alumnas-madres de la preparatoria movilizan sus conocimientos en la resolución de problemas, en este caso, de forma simultánea estas imágenes al interactuar

---

<sup>105</sup> Besserer, consultado el 1 de junio de 2016.

<sup>106</sup> Esta propuesta metodológica me permitió acercarme al aspecto educativo de estos sujetos. Guillot en su trabajo de investigación con niños transmigrantes de Centroamérica presenta la efectividad de los acercamientos desde la antropología de los afectos, que sugiere identificar los rasgos y circunstancias de la vida cotidiana que influyen en las decisiones, más allá del económico o lo práctico. Son las emociones, los sentimientos y afectos los que se entrelazan en el momento de llevar a cabo acciones que determinen su seguridad.

con los otros actores sociales llámense: compañeros, profesores o directivos, acciona como un “todo” corporal que transita desde lo “orgánico, psíquico y cultural” (Aguado,2004,p.27) que mediante acciones clínicas muestran la configuración de sus raíces culturales de las juventudes transnacionales en la relación cara a cara: entre compañeros, con los que extienden los lazos de afecto y cuidado creando la expansión de los repertorios culturales de parentesco, de tal suerte, que las juventudes transmigrantes de primera generación, urbanas de tercera generación o chicos de pueblos originarios desarrollan relaciones interculturales con respecto a la presencia de otros cuerpos no disciplinados como lo representan las alumnas-madres en situación de embarazo o crianza. Entre las familias, que con sus conocimientos comunes<sup>107</sup> condicionan el cuidado del embarazo y la crianza en el espacio institucional, dichos conocimientos son interactuantes con otros repertorios transmigrantes sobre estos mismos aspectos que se fueron ampliando en dicho proceso. Finalmente, con los directivos, quienes se abren a otros espacios normativos escolares, que si bien, tiene que ver en mayor medida con la retención de matrícula, ha obligado a evitar que la escuela abandone a estas juventudes-alumnas-madres.

La pertinencia para observar cómo se mueve la imagen de estos cuerpos heterogénicos recurrimos a la búsqueda y recuperación de fotografías presentes en las biografías del Facebook de los alumnos<sup>108</sup> y la página de la escuela exhiben en la red. Se trata observar a través de las trayectorias vitales propuesta por Aceves<sup>109</sup> como los actores sociales identifican las imágenes corporales desde diferentes voces en la preparatoria. En ese mismo contexto, el trabajo etnográfico y etnografía virtual vistos como fragmentos discursivos -narrativos- y prácticos de las imágenes del cuerpo experimentado como un todo heterogénico que simultáneamente presentan imágenes –parafraseando a Linares- con voces que combinadas expresan repertorios familiares, escolares, y generacionales son enunciados.

---

<sup>107</sup> Como señala Santos (2010) son cosmovisión que obliga a un trabajo de traducción intercultural.

<sup>108</sup> Parte del proceso indagatorio consistió en mirar las fotografías de las alumnas previas al embarazo, durante el embarazo y con los infantes. La selección y análisis estuvo orientado desde la etnografía virtual a aquello que Sibilia (2008) llama el cuerpo espectáculo en donde considera a Facebook como una red social que motiva estas prácticas. Pero también, brinda un espacio en donde este grupo etario de alumnas-madres emiten la imagen corporal de la cual se sienten satisfechas.

<sup>109</sup>“reconstruir situaciones y procesos sociales” (Aceves,2000,p.15)

### 3.4.1 Imagen corporal: madre

Cómo se planteó en el capítulo II, los transmigrantes presentan un alto interés por la educación de sus hijos, en el momento que los procesos de migración se desarrollan la inserción de los hijos a la escuela, y comparte la misma importancia, como proyecto familiar, que el laboral; pues se plantea una relación muy cercana entre adquirir otro nivel de vida cuando se estudia, “Mis padres siempre me han dado su apoyo tanto moral y económico para que yo continúe con mis estudios. Me alientan a ser mejor persona y también que me desarrollo profesionalmente y sea independiente” (E3,Hi). Esto se observa en su proceso transnacional cómo suman los cambio de escuela “mi papá fue en dos escuelas...cuando llego al DF con mis abuelos... y cuando se cambió a otra colonia” (EV4,Fa)

Los hijos son impulsados a continuar con sus estudios o incluso muchas de las veces la migración familiar está planteada en relación a la cercanía de los planteles; cuando varios hijos están inscritos formalmente en la educación básica llega a darse que solamente uno de los padres migra mientras el otro lleva a cabo la educación sociocultural y participa en la medida de sus posibilidades, en las acciones sociales que la escuela demanda.

Foto 1 Madres



Fuente: Facebook de las alumnas-madres, (2015).

En esta perspectiva, cuando se vive un embarazo inesperado a pesar del malestar que provoca dicho evento, las alumnas-madres, en su mayoría, son “apoyadas” para terminar los estudios de preparatoria. En el caso de aquellas chicas que llevan a cabo la vida en pareja, se encuentran mayor complicación “me dice su mamá que voy a perder mucho de la niña, pero ya hablé con Teo y acordamos que regresé a concluir” (E. Pa). En esta situación la presencia escolar resuelve la principal inquietud que afectan la situación que las alumnas-madres enfrentan.

Tanto las chicas como las profesoras a la entrada de la escuela reciben recomendaciones por parte del familiar sobre el cuidado de las alumnas-madres dentro de la escuela y varía de acuerdo al proceso de embarazo o de crianza, por ejemplo, algunas recomendaciones solicitan a la alumna-madre que cuidé su imagen: “no, yo no me tomé fotos durante el embarazo... es que dice mi abuela que le hacen ojo al niño” (E.Es). También, la imagen corporal de madre implica cuidado familiar a partir del uso de ciertos objetos “cuando me venía a la escuela y como aún estaba oscuro, mi mamá me ponía mis seguros a la altura del ombligo para proteger al bebe de la luna” (E.Pa). Las alumnas-madres aceptan la experiencia de las mujeres de su familia para tratar de llevar de la mejor forma el embarazo y así “concluir la prepa” (E. Es). Este cuidado se traslada a la escuela y lleva consigo los repertorios culturales que la familia que son aplicados para mantenerse “seguras” (Mon.11,Paola).

Los infantes también portan objetos para evitar malestar, de tal forma que no tenga que afectar en el desarrollo escolar de las alumnas-madres “es para que no le hagan ojo y así no este de chillona” (E. Pa). Las circunstancias varían cuando este alumna-madre ingresa a la escuela en compañía del alumno-padre; la dinámica de cuidado se modifica y se desarrolla con mayor cercanía entre compañeros de ambos progenitores.

Las prácticas culturales de cuidado materno recupera otras voces familiares, pues implican una serie de acciones que modifican la imagen del cuerpo de las alumnas-madres, al respecto “mi abuela, me dijo que usara doble sweaters, para conservar la leche”(E. Pa) y poder amamantar al infante la acción; puesto que todas ellas amamantan; dentro del aula de amamantar se acompaña con el uso, discreto, de una manta que cubre la escena íntima con el infante, pero que los compañeros atienden “solo recuerdo que mi bebe dio un fuerte grito

mientras lo amamantaba y desde ese día los compañeros bajaban la voz cuando iba a comer”(EV1, Alexia). En caso en que las tutoras llevar al infante para que la alumna-madre lo pueda amamantar, las autoridades solicitan cierta discreción y que no irrumpa la dinámica de clase: “yo le pedía a mi mamá que me mandara llamar. Y así, le daba rápido de comer. Me sentaba en la silla del vigilante, y como está a la entrada, no se ve desde los salones” (E. Li).

Encontramos una imagen de madre que se deslocaliza del ámbito familiar pero que al interior de la escuela las alumnas-madres movilizan ciertos repertorios a partir de las diferentes prácticas desarrolladas.

### **3.4.2 Imagen corporal: Alumnas que se embarazan**

En la institución la imagen corporal que se reconoce es la de “alumnas que se embarazan” (Mon4,min.10:45); la pertinencia de esta representación corporal está en el endeble posición respecto al sistema educativo en el Estado de México desde su conformación como preparatoria de organización, en contraste con las preparatorias que fueron instauradas por el gobierno estatal o pertenecientes a organizaciones sociales de mayor representatividad en el estado; las cuales tienen garantizada la totalidad de su matrícula cada ciclo escolar.

Foto 2. Concurso de escoltas del ciclo escolar 2013-2014.



Fuente: Blog de la preparatoria Girasol, (2016).



Entonces, la matrícula determina la política de la escuela, COMIPEMS solamente asigna de 20 a 25 alumnos por ciclo escolar; eso obliga a que la preparatoria no se lleve a cabo una selección de alumnos por la apremiante necesidad de cubrir cuatro grupos de primer grado con 33 alumnos cada uno. La captación de alumnos de primer año “entre no COMIPEMS, no certificado y que todavía adeudan materias, [representan] de 100 a 120 alumnos cada ciclo escolar” (Mon4,min 04:10). El alumno, independientemente de su situación académica, social o cultural es recibido, y es la gestión escolar privilegia acciones que aseguren la permanencia.

Esta primera ruptura, en donde el alumno lo es por el hecho de solicitar y tener la intención de ingresar a estudiar la EMS, toma distancia respecto a la normatividad institucional que guía el bachillerato en el Estado de México. Desde el juicio de quienes toman la orientación de esta preparatoria, la escuela tienen un principio social: brindar la “oportunidad” (Mon4,min. 10) para continuar con cursar el bachillerato. Entonces, la imagen de alumno - sobre cualesquiera diferencias culturales- es entendible cuando procede de dos referentes básicos: SBN y la Metodología modular; en esta perspectiva, la “oportunidad” se centra en abrir espacios de inscripción a quiénes, dentro del rango de 15 a 19 años, desee concluir la EMS. Por ello, la maternidad no presenta ningún inconveniente administrativo para ser considerado alumna, “decidan o no decidan ser mamás -a muy temprana edad-, “eso”, para nosotros, no es ningún defecto o característica que les impida seguir estudiando”, (Mon4,min.9:20), pues el desarrollo es intelectual, por tanto, la malla curricular y el métodos de enseñanza no se modifica “yo enseño, parejo. No hay preferencias, para mi todos son alumnos” (EV6: Ge).

Así, son constantes los señalamiento sobre la imagen de “alumnas que se embarazan”, es decir, se observan como situaciones coyunturales de la vida de las juventudes que no tiene por qué implicar una modificación al perfil de egreso “el hecho de que salgan embarazadas, -para nosotros, eso, nada tiene que ver con que se trunquen los estudios de la chica” (Mon4,min.10:45), se considera un obstáculo, grave, pero personal. Es decir, poco se aborda desde el referente de la cultura transnacional interactuante en la escuela; esto idea se fortalece con la fuerte divulgación sobre el problema del embarazo adolescente que se puso

en marcha desde hace más de dos décadas. En el caso de algunos profesores presentan desde diferentes perspectivas la situación de las alumnas “los maestros se enteraron cuando tenía 7 meses de embarazo, la maestra que me daba Derecho, fue la que les dijo a mis compañeros que estaba embarazada”

Entonces, lo que se observa en la preparatoria transnacional es una fuerte preocupación por cuestiones de clase social; incluso, la misma metodología alternativa que se aplica tiende a buscar la “transformación” de los alumnos en agentes “autogestivos” (Nota de campo,2015). En vista de ello, la estructura institucional -una de las tres orientaciones que posee- para hacerse cargo de la gestión de becas, con el fin evitar el abandono “podemos decir que el 80% de nuestros alumnos tienen beca. O sea, que la deserción, por pobreza. No es” (Mon4, min.10) así, esta gestión beneficie tanto al alumno como a la familia.

En el caso, de las alumnas que se embarazan, se promueve el acceso a las becas, también, que el gobierno del estado otorga para madres de la EMS; puesto que esta beca puede ser otorgada independientemente que se tenga otra beca. Sin embargo, en este momento, no tienen una amplia cobertura en la preparatoria “antes ellos hacían los trámites [orientación], pero ahora lo hacemos nosotras. Yo lo hice; pero creo que lo hice mal, porque no salí” (Mon3,min.25), actualmente solamente una beca de este tipo fue otorgada. Pero, el total de alumnas que se embarazan tienen acceso a becas de aprovechamiento dando mayor fortaleza a la imagen de alumna; pues se ven obligadas a desarrollar un proceso académico administrativamente bueno o excelente, “bueno, también se hace una acta-compromiso por parte de los papas y de la chica. Pero para nosotros eso no genera mayor problema” (Mon4,min.8:45), el compromiso es que la “oportunidad” de cursar la preparatoria está condicionada por desempeño académico.

En este sentido, las acciones institucionales son orientadas a condicionar el avance como alumnas para lograr su egreso de la EMS en concordancia con al proyecto de ciudadanía que el modelo económico actual demanda. En tanto, las condiciones de alumna-madre son resueltos bajo los criterios de quien en ese momento tenga a cargo el seguimiento de los casos; en esta interacción cara a cara entre la orientadora a cargo del área académica y las alumnas-madres en donde se va normando desde las problemáticas particulares, pero la resolución en todo momento está limitada por la categoría de alumno.

En este ámbito, los diferentes actores institucionales: orientadores, directivos y profesores, enfrentan situaciones violentas, que les obliga a salir del área de confort para resolver y evite la reprobación que pueda generar una deserción, pues los papás las “apoyan” siempre y salgan bien en la escuela; en este sentido, la administración escolar no contempla a las alumnas-madres como parte de la diversidad cultural que el contexto de la escuela transnacional se presenta y no se observa que se trata de una ruptura generacional transmigrantes.

Otro elemento, que les construye como alumnas es la visión médica, para mantenerse como alumnas, se desarrolló un recurso académico, cuando se trata de riesgos de salud, “casi todos los embarazos son considerados de alto riesgo, es que, como son adolescentes, los médicos así lo caracterizan” (Nota de campo, 2015). El informe médico, juegan un papel fundamental en la definición académica de las alumnas que se embarazan; los embarazos considerados por estos profesionales como de alto riesgo, obliga a la orientadora a cargo del seguimiento de estos casos, a elaborar una carpeta que contenga tanto el seguimiento clínico, con informes mensuales; como el académico<sup>110</sup>. Pues, es este diagnóstico médico el que justifica la ausencia y con el cual orientadora solicita a los profesores preparen una carpeta de evaluación para la alumna de acuerdo al bloque que se esté cursando<sup>111</sup>.

Algunas de las alumnas-madres que son diagnosticadas con embarazos de alto riesgo describen una actividad importante en las labores domésticas. “yo siempre he sido muy activa, embarazada me amarraba las agujetas de mis tenis y hacia el quehacer como siempre” (E. Pa). Este tipo de situaciones es común escuchar por parte de las alumnas que han sido diagnosticados como embarazo de alto riesgo. Como mención Stern la problemática no es el embarazo sino la situación de pobreza en el que un aparte importante de población vive.

La problemática que el Estado reconoce en el embarazo adolescente, y que incluye desde los 10 hasta los 19 años, provoca que el sector salud señale dicha proceso como embarazo de alto riesgo; esto se observa claramente en el caso de Lili, chica de 17 años que cursaba el

---

<sup>110</sup> Ver Paéz 2012 y su análisis sobre la fecundidad adolescente.

<sup>111</sup> Ante las demandas del subsistema, actualmente el trabajo modular se divide en dos bloques para generar dos evaluaciones semestrales.

último semestre de la preparatoria, ella se ausente de manera constante por motivos de salud, la causa era los graves problemas de desnutrición, que en el momento de diagnosticar el embarazo se confundió con los malestares anteriores, según comenta una Profesora: “se enteró que ya tenía 6 meses de embarazo, pensaba que sus malestares se debían a sus mismos problemas de gastritis” (Nota de campo, 2015).

Cuando la situación de salud se dictamina como estable por el médico, las alumnas asisten a clase de forma normal, “yo asistí hasta los 9 meses [de embarazo]...una semana antes de que naciera mi hijo” (Mon1,min.16). Ellas continúan realizando actividades académicas, participan con el grupo y en la organización de tareas “hay de todo, algunas eran un desastre y una vez que se embarazan se vuelven muy responsables. Esta Edith, esa chica sigue en el relajo, por ejemplo” (EV7, Me).

### **3.4.3 Imagen corporal: Alumnas-madres**

El interjuego sobre la imagen corporal de las alumnas-madres señala acciones escolares que se mueven en el margen de la construcción de alumno de la EMS. Pero también en la que maneja el Estado sobre estudiantes madres o adolescentes, pues es rebasado por las acciones de la familia y la solidaridad de compañeros que sostienen la maternidad en la preparatoria. Pero el tiempo-espacio de su imagen corporal simultáneamente interactúa con su avatar sexual, erótico y de amistad y amor<sup>112</sup> en la complejidad de la vida escolar.

Nos parece importante mostrar cómo esta imagen corporal recibe acciones solidarias y desarrolla libertad erótica y sexual. Dado que se trata de configuraciones simbólicas que están arraigadas en la fisiología y por ello en el experimentar de las juventudes sus acciones cuestionan las representaciones universales sobre el embarazo adolescente, alumnos y madre. Pues, la referencia sobre el experimentar que nos está hablado de “sentir pensando”, considerado como parte de las cogniciones “ignoradas” pero presentes en la preparatoria<sup>113</sup>, y que resulta en traducciones interculturales, en donde otros aprendizajes son adquiridos.

---

<sup>112</sup> Esto puede considerarse un tema de investigación a futuro pues el amor-erótico aparece como la base de una relación firme entre las juventudes con las que realizó la investigación y que Aguado (2004) ya ha señalado.

<sup>113</sup> Santos (2010) desarrolla argumentos sólidos sobre estas cogniciones del Sur.

Las relaciones cara a cara despliegan continuidad, discontinuidad o conflicto que dan forma a esta interculturalidad que expresan las prácticas de interrelación en el aula o en el patio escolar.

Foto 3. Las mamás también van a la escuela



Fuente: Facebook de grupo, (2016).

Para entender las configuraciones culturales que se generan en la preparatoria hay que considerar los conocimientos comunes sobre el parentesco y con la cual elaboraron simbólicamente al cuerpo de las juventudes en sus repertorios culturales provenientes de un pasado mesoamericano analizamos a través de la interacción con las alumnas-madres, pues se plantea como la posición de las mujeres madres dentro de la familia solamente como un acto de reproducción que está “conformado por conjunto de relaciones, instituciones, personajes y territorios” (Lagarde, 2011, p. 371), los procesos que se presentan refieren momentos desterritorializados y de aspectos sincrónicos y diacrónicos.

El cuerpo presenta cambios en su apariencia física durante el proceso de embarazo, estos cambios son de los primeros aspectos corporales que generan zozobras entre los actores sociales de la preparatoria. Algunos profesores aseguraban con su desaprobación con este tipo de comentarios “algunas les cae el veinte, pero otras siguen actuando como si nada. La verdad, no se dan cuenta de la responsabilidad que ahora tienen” (E.Pa). Esta

discontinuidad se presenta sobre los que las alumnas experimentaban respecto a la ruptura entre la imagen corporal de madre y la que las juventudes de la preparatoria consideraban de ese mismo proceso, por ejemplo en el caso de Paola el embarazo no provoca el apartarse de las prácticas de cortejo, ni de sensualidad “Mi novio, no es el papá de mi niño. Él no se quiso hacer responsable, así que a los tres meses se fue y yo empecé a andar con Luis” (Nota de campo, 2015)

¡El contacto visual, que establecen las alumnas-madres fue una del cuestionamiento que marcaron inicialmente cierto prejuicio y fortalecía la idea de problema por algunos docentes, “! No! Ellas no son responsables. Yo las veo; continúan teniendo novio, novio que no es el papá del niño, son coquetas; usan sus playeritas” (Nota de campo 2015), la queja se presenta por parte de quienes como profesores manejan un perfil académico que interpreta y sostiene desde la perspectiva psicológica que se trata de una irresponsabilidad generada por que no han madurado, y es resultado de la “ignorancia”, por eso la forma de actuar.

La imagen corporal de las alumnas-madres no es una figura que miren el embarazo o la maternidad como un problema se asume como parte del proceso en su condición de mujer “en una ocasión se me acabaron los protectores y así me fui a calificar. No, no me daba pena” (Mon1,min 16:05), ven anticipadamente esta práctica de crianza o embarazo y su actitud sobre su imagen corporal lo experimentan de manera que le sea satisfactoria. La cercanía con sus compañeros establece la posibilidad de amor-erótico que es otra heteroglosia corporal “estaba en el salón, llegó él con un cartel y me pidió que fuera su novia. Me dio mucha pena” (E. Es).

La dinámica de la imagen corporal heteroglosa de las alumnas-madres presenta continuidad en el cuidado independientemente de los roles de género, estas juventudes presentan un intercambio de ellos en sus prácticas cotidianas. Las acciones en donde los compañeros asumen el papel parental de tíos y tías que acompañan el proceso de crianza, pareciera que lo proporciona el espacio escolar que permite rediseñar la “importante labor que se hace en familia y comunidad” (Nota de campo, Tlahitoltepec,2016) sobre el embarazo y la crianza.

Para las juventudes es cotidiano participar en estos procesos, para Esmeralda sus amigos y amigas “siempre me cuidaron, no tuve muchas amigas, como entre embarazada, no me relacione con mujeres” (Nota de campo,2016), y sin embargo, ellos se asumieron como cuidadores<sup>114</sup>, son ellos quienes desarrollan las prácticas de cuidado durante el embarazo, apoyaban el trabajo en el aula, la mantenía al tanto de las tareas, incluso revisaban que se alimentara durante los recesos.

Existe otra situación donde se observa tal movimiento, en el caso de Jesús y Sofía los cuales construyeron acuerdo de cuidado de Monserrat durante el horario escolar. En preparatoria se da un descanso de 20 minutos por cada módulo, Jesús plantea que:

“...ese día me dio la lucecita. Salí al descanso, encontré a Sofía, ella me entregó a Monse (5 meses) y la cargue. Una vez en el pasillo, me fui directo a la cancha, con mi hija en brazos, conforme corría, iba burlando defensas y medios; los compañeros se sorprendieron, pero participaron en el juego, mientras la niña no paraba de reír por el trajineo, anoté el gol; “Cano” [compañero y amigo] se acercó a mí, cargo a la niña, corrió a la otra portería, burlando a los defensas y, anotó el gol del empate. Ambos levantamos a la niña y los otros jugadores la felicitaban” (Nota de campo, 2016).

El cuidado es su responsabilidad y la desarrollan con cierta libertad, a veces se escucha los comentarios de profesores que desaprobaban la forma “no entiendo como él puede ser el papa de su niña, pero, en fin, chamacas”, sin embargo, el padre de la niña de este relato y sus amigos se hicieron cargo del cuidado de la niña durante la adaptación de partido de fútbol, pero también se desarrollaba en algunas clases. “...No la cuida todo el tiempo él!, luego sus amigas la entretienen o incluso los amigos” (E. Ra) pero la crianza no recae solamente en la alumna-madre, parece más un trabajo distribuido entre tíos, tías.

Estas acciones de solidaridad y reciprocidad que desarrollan dentro y fuera del aula para el cuidado de las alumna-madre y la crianza de sus infantes; las autoridades lo explican en buena parte lo explican porque los “son alumnos que tienen que cuidar a sus hermanitos... y adquieren el rol del papá” (Mon4,min. 00:50 ) o mamá y es lo que movilizan durante las 8 horas de convivencia escolar, pues sus amigos y sus amigas “eran como sus tías y tíos” (Nota de campo, 2016). El apoyo también abarca la atención sobre el proceso médico y el

---

<sup>114</sup> Chirix desarrolla una investigación entre las mujeres kalchiquen de Guatemala, en la que las cuidadoras de cuerpos son su objeto de análisis.

desarrollo del bebé. Esta relación se expande a compañeros de otros grupos e incluso entre algunos profesores.

El cuidado se desarrolla en cualquiera de las materias que se cursan, así en materias que son consideradas de disciplinas duras, se encontraron relatos que menciona que hubo momentos en que se trasladaba el cuidado al profesor mientras la alumna-madre desarrollaba su actividad<sup>115</sup>.

Este programa lleva aproximadamente 4 ciclos escolares, han originado diferentes formas de ser alumnas-madres. El aula como espacio de solidaridad, cálido y protegido que los tíos y tías generan; el cuidado sobre la conducción de la alumna-madre en el aula, el apapacho del infante, la división de actividades didácticas que permitan la simultaneidad acciones; incluso para chicas novatas que carecían de experiencia familiar animadas por esta extensión parental de la escuela transnacional.

Se encuentra cierta posibilidad de que el infante haga uso de un espacio escolar en otro sentido, como lo es el suelo del aula, al preguntar a la profesora Soledad sobre que representa que asistan a clase en compañía de sus infantes ella responde que son muy discretos, “vienen las chicas con su tapetito en donde colocan a su hijo, depositando al bebé sobre una manta o tapete que evite se haga daño por algún golpe. Mientras, el resto de la clase está pendiente de su cuidado” (E.Mo).

A manera de conclusión plantearíamos que el transitar de la imagen corporal de las alumnas- madres desarrolla discursos y acciones simultáneas desde diferentes espacios escolares, así esta imagen heterogénica, tiene una voz administrativa, de parentesco y generacional. Cada una con tintes particulares que refieren a una situación transnacional.

Estas voces de la imagen corporal que las alumnas-madres desarrollan en el interjuego institucional a partir de la movilización consciente o inconsciente de su repertorio cultural, con el que traducen los conocimientos curriculares y culturales y dan como resultado prácticas interculturales a partir de escuchar y describir los mundos cognitivos sobre el embarazo y la crianza en su desarrollo como estudiantes de nivel medio superior. En este

---

<sup>115</sup> Ver Sarlo, Beatriz, 2006. Tiempo pasado. Cultura de la memoria y primeros pasos.



sentido, se encontró que las alumnas-madres dejan la supuesta opacidad académica y administrativa actúan en situaciones de continuidad, discontinuidad y conflicto de sus estudios de EMS para formar parte de la institución mediante los procesos de interconocimiento.

En la preparatoria existen varias voces que significan la imagen de las alumnas-madres desde los ámbitos institucionales por el equipo directivo, docente y las diferentes juventudes escolares, a la vez que desarrollan acciones que hablan de su experimentar como mujeres con cierto origen sociocultural que mantienen referentes particulares sobre su situación generacional y de género. La heteroglosia de esta imagen corporal muestra las construcciones a partir de los discursos, que se acompañan de prácticas sociales, que encuentran en las relaciones de parentesco, la gestión administrativa y académica con los docentes y las relaciones entre pares la continuidad de su proceso formativo en la EMS durante el embarazo o la crianza en la escuela. Lo que presenta el acercamiento a las acciones simultáneas de las alumnas madres es primero la necesidad de abrir la diversidad considerando la propia voz de quienes desarrollan la interrelación visualizado como una forma alternativa de responder a la conclusión del bachillerato.

Así los cuidados colectivos que llevan a cabo sus compañeros, la tolerancia ante las prácticas sexuales y eróticas de las alumnas-madres asociados con los conocimientos que la escuela proporciona como parte de su currículo concretizan la relaciones de interconocimientos tanto de la propuesta que establece una forma de educación que separa el mundo de las ideas y el mundo sensible representado por el cuerpo para el desarrollo educativo, frente a la unidad del cuerpo que simultáneamente desarrollan prácticas intelectuales, eróticas y de sociales. Las alumnas-madres practican ambas acciones generando cambios en las concepciones de alumnas, madres y mujer.



## **CONCLUSIÓN**



### *La relación entre embarazo edad y transmigración*

A lo largo del proceso de investigación de la educación en la preparatoria del oriente del Estado de México, desarrollé una serie de encuentros y desencuentros teóricos, metodológicos y etnográficos que considero importantes para entender la relación entre las juventudes transnacionales, la emergencia de alumnas-madres y la construcción de la imagen corporal heterogénea.

La primera provocación es la mirada epistémica con la cual se analizó el fenómeno; la dinámica social me llevó a cuestionar las premisas sobre la universalidad que las ciencias como la medicina, la psicología y la sociología positivista o crítica tienen en torno a la construcción de la juventud y lo limita como un estado de paso hacia la adultez. Que se encuentra roto frente a la población transmigrante de la preparatoria que manifiesta una fuerte distancia respecto a esta generalización y, se encuentra con la presencia de sujetos que se vislumbran en los márgenes o fuera de esta categoría universalizada. Las condiciones que guardaban los alumnos respecto a los rígidos límites que establece la ciencia occidental se presenta rebasada, las juventudes de la preparatoria están constantemente traduciendo las perspectivas que los incluye en las actividades de la familia más allá de las referencias socioeconómica y psicológica que les exige la escuela.

La deconstrucción de esta categoría me permitió mirar ámbitos del conocimiento común que manifiestan discontinuidad respecto a la figura de joven y da paso a la emergencia de otras configuraciones que refiere a la infinidad de juventudes. Lo paradójico, es que durante el siglo XX y XXI simultáneamente al proceso de universalidad de esta categoría, los actores sociales desarrollaron una continuidad en sus configuraciones que tensa las etapas de crecimiento, es decir, no todos mantenemos una sola práctica sobre el crecimiento humano que en la ciencia occidental se corresponde con lo biológicamente, psíquico y social para el trabajo, esto conformó en los alumnos transnacionales repertorios culturales que hacen la diferenciación sobre los pensamientos en torno a la juventud.

El predominio de los conocimientos y conceptualizaciones que enmarcan los debates académicos sobre la edad, en este caso de 15 a 19 años, para explicar las diferencias recurre a nombrarlas como: juventud indígena, cultura juvenil, de género o generacional (Feixa, Bertely, Reguillo, Saraví, Soria, Urteaga) que se modifican en estos contextos y que conforman una buena parte del

universo analizado. El reconocimiento de estas juventudes trajo consigo establecer las condiciones del debate sobre los alumnos de la preparatoria. Al poner en duda la simetría que se asume entre joven y alumno del nivel bachillerato aparecen incongruencias respecto a sus planteamientos sobre el proyecto de EMS y las continuidades y discontinuidades versan sobre las necesidades del sistema y no considera las condiciones de la enseñanza-aprendizaje que aquí aparecen como básicas para desarrollar el proceso educativo.

La presencia de diversas juventudes que cursando la EMS se ven obligadas a practicar cotidianamente traducciones interculturales sobre su enseñanza-aprendizaje con el fin de responder simultáneamente al orden legal, administrativo, educativo, generacional, clase, étnico y sexual del contexto cognitivo que maneja la escuela. Primero, frente a la disparidad con el SNB y su propuesta sobre de desarrollo educativo que desde el principio los condiciona como alumnos subdesarrollados; así la calidad, cobertura y equidad se presentan como panacea educativa para la juventud que por la configuración misma del sistema educativo ha mantenido en la opacidad, a partir de juicios que desconocen las condiciones socioculturales que delimitan estas juventudes.

Segundo, también encuentro una perspectiva cerrada en la metodología alternativa que se aplica en la planeación de clase, se identificaron vacíos, en un primer momento cuando la metodología delimita la propuesta a un discurso de planeación, es más una cacofonía sobre el proyecto educativo, principalmente por la ausencia y silencio respecto a otras cogniciones que interactuantes en las prácticas y discursos de las juventudes. La metodología alternativa ignora los conocimientos comunes de las juventudes que son movilizados frente al marco de la curricular oficial que se enseña pero que frente a los aprendizajes son modificados en las relaciones cara a cara entre docentes y juventudes en el momento de poner en marcha sus conocimientos y concepciones del mundo. La otra ausencia de la metodología alternativa alude a la pretensión transformadora que conlleva esta propuesta. En tal afán obvió los pensamientos, sociabilidades y maneras de vivir que gestan a las juventudes y se desentiende de la posibilidad de expectativas que adquieren cuando desarrollando prácticas interculturales que suscitan nuevos procesos de valorización que matizan la injusticia cognitiva en donde un instrumento principal lo representa la incorporación en los repertorios culturales que los sostiene en sus experimentar transmigrantes en el momento del aprendizaje.

La investigación sobre las juventudes me permitió explorar no solamente el qué de las teorías que los colocan como vulnerables o sujetos que se reproducen sistemáticamente o híbridos sociales; sino como actores sociales emergentes que tienen su punto de partida en la serie de alternativas posibles que vislumbran y no solamente de las que dispone la estructura escolar sino de configuraciones de parentesco, relaciones solidarias, enseñanzas que en ocasiones no tienen expresiones en lenguas oficiales, pero que en las prácticas sociales de las juventudes les permite continuar en la institución.

### *Aciertos en la escuela transnacional*

En este trabajo, sin ser su intención, muestra lo limitado de la construcción universal sobre las edades y las características que estas refieren; cuando analicé el sostén práctico y discursivo de los alumnos, emergieron otros pensamientos que refiere lo joven, adolescente, muchacho, muchacha en varias perspectivas que transitan por el espacio educativo escolar sin ser consideradas en el ejercicio pedagógico en la gran mayoría, encuentro que la generalidad oscurece conocimientos comunes, los silencia en el contexto escolar, en donde las juventudes presentan diversas configuraciones culturales sobre las etapas de la vida e interactúan para las enseñanzas y los aprendizajes en la preparatoria. La permanencia de alumnos que asumen etapas de crecimiento diversas que los hace responsables de actividades laborales, de cuidado o crianza en la familia, además de tener experiencias previas en preescolar, primaria o secundaria, en diferentes estados de la república o E.U. como los alumnos pertenecientes a las familias transnacionales mixtecas.

Al hacerse visible permitió reflexionar, por una parte, lo significativo que es la masificación del nivel en contextos de transmigración, que obliga a la apertura de espacios pedagógicos y administrativos (con situaciones de encuentro y desencuentros) entre los conocimientos comunes y el científico ambos adquiridos en un proceso de movilidad de los actores sociales, colectivos e individuales, que amplía los discursos y genera practicas particulares de estar como alumnos escolarizados. La metodología aplicada dio cuenta sobre los encuentros entre las juventudes y el Estado educativo mexicano o con los docentes en las clases directas, destacando los discursos y las prácticas para observar cómo se educa y se educan en la preparatoria. Esta educación mutua refiere traducciones sobre conocimientos diferentes en donde uno se mira progresivo y lineal

como el que presenta la EMS y la otra como un todo conectado y cíclico. Fue importante observar la interconexión a través del tiempo y espacio transmigrante, su actuación escolar, las juventudes insertas, la etnicidad, clase social, así como sus andamiajes de parentesco que sustentan las posibilidades de movilidad en la escuela, pero que emergen en relaciones interculturales que evita el fracaso escolar, abandono, deserción y, sin embargo, existe una desigualdad sobre el valor de estos conocimientos en la escuela.

Son estos conocimientos los que la genealogía evidencia y son parte de los repertorios culturales de los alumnos, que les permiten responder consciente o inconscientemente a las prácticas escolares. Las juventudes en la preparatoria asumen la interconexión cotidiana con los conocimientos de origen y los procesos transmigratorios experimentados, ubicando a la escuela como un contexto intercultural con otras juventudes urbanas y de pueblos originarios que está en constante tensión durante los procesos educativos.

La genealogía se presenta como un instrumento etnográfico que permitió reconstruir el tiempo y espacio desterritorializado de los conocimientos, la ampliación de los mismos a través del acceso educativo al ver a las redes familiares y su presencia en la escuela y la importancia de las configuraciones culturales que son utilizadas y reutilizadas en cada generación para transitar en los diferentes espacios en que interactúan. Los alumnos y alumnas que asisten a la preparatoria logran traducir los conocimientos que permiten la emergencia de diversas formas de estar.

#### *El desarrollo del interconocimiento*

En el último capítulo, presenté las voces de la imagen corporal que las alumnas-madres desarrollan en el interjuego institucional a partir de la movilización consciente o inconsciente de su repertorio cultural, con el que traducen los conocimientos curriculares y culturales y dan como resultado prácticas interculturales a partir de escuchar y describir los mundos cognitivos sobre el embarazo y la crianza en su desarrollo como estudiantes de nivel medio superior. En este sentido, se encontró que las alumnas-madres dejan la supuesta opacidad académica y administrativa y actúan en situaciones de continuidad, discontinuidad y conflicto de sus estudios de EMS para formar parte de la institución mediante los procesos de interconocimiento.



En la preparatoria existen varias voces que significan la imagen de las alumnas-madres desde los ámbitos institucionales por el equipo directivo, docente y las diferentes juventudes escolares, a la vez que desarrollan acciones que hablan de su experiencia como mujeres con cierto origen sociocultural que mantienen referentes particulares sobre su situación generacional y de género. La heteroglosia de esta imagen corporal muestra las construcciones a partir de los discursos, que se acompañan de prácticas sociales, que encuentran en las relaciones de parentesco, la gestión administrativa y académica con los docentes y las relaciones entre pares la continuidad de su proceso formativo en la EMS durante el embarazo o la crianza en la escuela. Lo que presenta el acercamiento a las acciones simultáneas de las alumnas madres es primero la necesidad de abrir la diversidad considerando la propia voz de quienes desarrollan la interrelación visualizado como una forma alternativa de responder a la conclusión del bachillerato.

Así los cuidados colectivos que llevan a cabo sus compañeros, la tolerancia ante las prácticas sexuales y eróticas de las alumnas-madres asociados con los conocimientos que la escuela proporciona como parte de su currículo concretizan las relaciones de interconocimientos tanto de la propuesta que establece una forma de educación que separa el mundo de las ideas y el mundo sensible representado por el cuerpo para el desarrollo educativo, frente a la unidad del cuerpo que simultáneamente desarrollan prácticas intelectuales, eróticas y de sociales. Las alumnas-madres practican ambas acciones generando cambios en las concepciones de alumnas, madres y mujer.

Este trabajo abre otras aristas a explorar para una futura investigación, ¿cómo responde esta institución y las políticas públicas frente a la presencia y de alumnos-padres en el bachillerato?; otra posibilidad, ¿cuál es el impacto de las materias de una malla curricular que presenta cierto desfase respecto a las configuraciones socioculturales de los alumnos con experiencias transnacionales?



## **FUENTES DE CONSULTA**



## **Bibliográfica**

- Aceves** Lozano, Jorge E. (1998) "*La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación*" en Galindo Técnicas de investigación en sociedad cultura y comunicación, México: ALHAMBRA, pp. 207-255.
- (1994) "Oscar Lewis y su aporte al enfoque de las historias de vida". *Alteridades*, vol. 4, núm. 7, pp. 27-33
- (2000) *Historia Oral. Ensayos y aportes de investigación. Seminario de historia oral y aportes biográficos*. México: CIESAS, 208 p.
- Aguado** Vázquez, José Carlos. (2004) *Cuerpo humano e imagen corporal. Notas para una antropología de la corporeidad*. México: UMNAM-IIA-Facultad de Medicina, 367
- Aguilar** Ros, Alejandra (2009) "Cuerpos múltiples: añoranzas naturalistas y dispersión de significados" en *Desacatos, Revista de Antropología Social*, núm. 30, mayo-agosto, pp. 7-12.
- Aguilar** Villanueva, Luis F. (1993) *La implementación de las políticas*. México: Porrúa, p.p. 475.
- Angulo**, José Félix y Nieves Blanco (1994) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Aljibe-Málaga p.p. 400.
- Arana**, Federico (1985) *Guaraches de ante azul. Historia del rock mexicano 1*. México: Posadas, 213 p.
- Bauman**, Zigmunt (2008) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. en *Antología del Seminario sobre Teoría Educativa*, Chalco-ISCEEM, pp 19-46.
- Besserer** F. y Olivera D.(editores). (20014) *Ensamblado de la ciudad transnacional. Etnografía espectacular de los espacios transnacionales*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Juan Pablo editores, 288 p.

- Bertely**, Dietz y Díaz (2013) Multiculturalismo y educación 2002-2012. México:ANUIES, 511 p.p.
- (2013) Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes. México: CIESAS-UNICEF, 106 p.
- (2013) Voces de jóvenes indígenas. Adolescencia, etnicidades y ciudadanías en México. México: CIESAS-UNICEF, 106 p.
- Chirix** García, Emma Delfina. (2009) Los cuerpos y las mujeres kaqchikeles. Revista Desacatos, CIESAS, núm. 30, mayo-agosto, p.p. 149-160.
- Calmells**, (2001) Del sostén a la Transgresión. El cuerpo en la crianza. Argentina: Novedades educativas, 100 p.
- Castells**, Manuel (1999) La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. II :el poder de la identidad, en Antología del Programa Propedéutico 2014, Chalco-ISCEEM 69-99.
- Castrejón Diez** Jaime. (1985) Estudiante, bachillerato y sociedad, México: Colegio de Bachilleres, 337 p.
- Caro** Lujan, Nelly Rosa (2012) Procesos decisionales en el comportamiento sexual y reproductivo de mujeres jóvenes en la Ciudad de México, Tesis Doctoral de Ciencias Sociales con especialidad en Sociología, D.F.-COLMEX, p. 7-13.
- Calvo**, C (2005) “Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada”, Universidad de La Serena. Santiago de Chile, p. 91-106.
- Córdova** Plaza, Rosío (2000) Infidelidad femenina y tolerancia social en el campo:el papel de la sexualidad en la construcción de la identidad. En Aceves, Jorge. Historia Oral. Ensayos y aportes de investigación. Seminario de historia oral y aportes biográficos. México: CIESAS, p.153-175.

- Cruz**, Mónica (2012) Madres adolescentes. “La verdad me apendejé”. En *Mujer: derecho a decidir sobre su propio cuerpo*, No. 03, revista de derechos humanos, México: defensor, marzo, p. 55-64.
- Denyer**, Monique et al (2007) *Las competencias en la educación. Un balance*. Trad. de Juan José Utrilla, - México: FCE, 201 p.
- De Teresa, Ana Paula** (1992) *Crisis agrícola y economía campesina. El caso de los productores henequén en Yucatán*. México:PORRUA, 305 p.
- Devis**, Kathy (2009) *El cuerpo a la carta. Estudios culturales sobre cirugía cosmética*. México: CIFRA, 200 p.p.
- Díaz Barriga**, Frida y Lugo, Elías.(2003) “Vinculación del campo de estudios sobre el currículo y su desarrollo con el campo de estudios sobre la enseñanza”, en Díaz Barriga Ángel (Coord.), *La investigación Curricular en México. La década de los noventa*, México, 304 p.
- Díaz Barriga Cuevas Alejandro** (2009) *Niños para los dioses y el tiempo. El sacrificio de niños en el mundo mesoamericano*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria, 305 p.
- Díaz Hernández**, Pedro. (2013) *Nuevos estilos juveniles entre los jóvenes indígenas en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos de Bochil, Chiapas, CIESAS-Sur*.
- Dietz** Gunther y García Sonia. (2006) “Multiculturalismo e interculturalidad” en Muñoz Cruz (Coord.) (*Lenguas y Educación en fenómenos Multiculturales*. México: UAM-UPN: biblioteca de Signos, pp. 229-261.
- (2013) “Una década de educación intercultural en México: Debates entre empoderamiento indígena y transversalización de la diversidad” en Sergio
- Duran** Amavizca, Norma Delia. (2009) *Aprender a Asombrarse, indignarse y enamorarse. La propuesta social del cuerpo de Sergio López Ramos*. Edo de México:CEAPAC, 450 p.p.

— (2009) << La pedagogía del cuerpo, la intuición y la razón>> en *Cuerpo, sujeto e identidad*. Mexico: PYV-IISUE, p. 93-124.

— (2012) *El cuerpo un espacio pedagógico*, México:Arthur, 446 p.p.

**Elu**, María del Carmen. (1993) *La luz enterrada. Estudios antropológicos sobre la mortalidad materna en Tlaxcala*. México:FCE, 197 p.

**Emiliozzi**, Valeria (2013) “Corporeidad y cuerpo: un análisis sobre el diseño curricular de Educación Física de la provincia de Buenos Aires”, en *Cuerpo y educación física: perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos./ Vereza, Valeria y Galak, Eduardo, -1ª. Ed.-Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, pp. 171-188.*

**Espinoza Díaz**, Óscar; y otros (2014) “Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares” en *Educación y Educadores*, vol. 17, núm. 1, enero-abril, pp. 32-50.

**Feixa Pampols**, Carle. (2006) “Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea” en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 4, No.2, México.

— (1996-1999) “De la cultura juvenil al estilo” en *Revista Nueva Antropología*. Octubre, año/vol. XV, No. 050, México, D.F. p 71-89.

**Freire**, Paulo (1990) «Capítulo II» de *Pedagogía del oprimido*. Trad. Jorge Mellado, en *Antología del Seminario sobre Teoría Educativa, Chalco-ISCEEM*, pp. 69-95.

**Galeana Cisneros**, Rosaura (1997) *La infancia desertora*. México:Centro de Investigación para el Éxito y la Calidad Educativa, 176 p.

**García Hernández**, Gloria Elizabeth (2012) *Embarazos y maternidad adolescente en contextos de pobreza: unas aproximación a los significados de las trayectorias*



sexuales reproductivas, Tesis, Centro de Estudios Sociológicos, COLMEX, México.

**Gattari, F.** (1996) Caosmosis, en Antología del Seminario sobre Epistemología, generación 2014-2016, Chalco-ISCEEM, p.11-46.

**Giménez, Gilberto** (2005) "Cultura, identidad y metropolitanismo global" Revista Mexicana de Sociología, vol. 67, núm. 3, julio-septiembre, pp. 483-512 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México

**Giner del Río, Francisco** (2015) «Instrucción y educación», en Antología del Seminario sobre Teoría Educativa, Chalco-ISCEEM, pp.236-246.

**Guillot Cuéllar, Sandra.** (2012) Poder y violencia en la “zona gris”. Un análisis de los niños salvadoreños migrantes en los espacios sociales desde la antropología de las emociones. Tesis de licenciatura en Antropología, UAM, 174 p.p.

**Hernández Espinosa, Rafael.** (2007) “Aquí nadie te hace el feo...” Aproximación a la dimensión fenomenológica de la exclusión social. Los jóvenes de Chimalhuacán, México. Tesis de licenciatura, México: CIESAS.

**Hernández Garibay, Jesús.** (2010) La educación reprobada. El fracaso del sistema educativo mexicano. México: cenzontle, 285 p.

**Hernández, Ramírez y otros** (2013) Educación intercultural a nivel superior: Reflexiones desde diversas realidades Latinoamericanas. México: UIEP/UCIRRED/UPEL, pp. 11-33.

**Hernández Navarro, Luis** (2013) No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial, DF: PRD-Para leer en libertad, 270 p.

**Hiernax, Daniel y Lindon.** (2000) El valle de Chalco, México: UAM-X.

**Kosik, K.** (1976) Dialéctica de lo concreto, México: Grijalbo.

- Lagarde** de los Ríos, Marcela (2011) Los cautiverios de las mujeres: madrecasa, monjas, putas, presas y locas, 5ª. Ed., México: UNAM, 948 p.
- Lara**, San Luis Tatiana E. “La colonia transnacional” en Ensamblando la ciudad transnacional, Besserer y Oliver, México: UAM-Iztapalapa, pp. 63-127.
- Lesko**, Nancy (1992) “Sujetos de la ciencia: el concepto de los adolescentes como el “otro” en la investigación etnográfica”, en Investigación etnográfica en educación, Beltran y Campos, México: UNAM-CISE- DEGAPA, p.p. 315-332.
- Linares** Domínguez, Edgar (2014). “De las simultaneidades del deporte al cuerpo heteroglósico en la globalización y el multiculturalismo”, memorias en extenso del encuentro internacional de organismos expertos en cultura física, Universidad de Colima, p.p. 143-147.
- Linares** D., Edgar y Cruz P., Juana Aracley (2015) “Estudiantes embarazadas/madres de Educación Media Superior en un patio escolar del Oriente del Estado de México” en revisión.
- López** Austin, Alfredo (1985) Educación mexicana. Antología de textos sahuaguntinos. México:UNAM, 275 p.p.
- López** G, Donají (2013) “El papel del Facebook en la con-formación del joven de Educación Media Superior en México”. Revista Ensayo y Error de la universidad de Simón Rodríguez, nueva etapa, año XXII, NÚM. 45, Caracas, p.p. 77-88.
- Long**, Norman (2007) Sociología del desarrollo. Una propuesta centrada en el actor social, México, CIESAS-COLEGIO DE SAN LUIS, 504 p.
- (2001) Development sociology. Actor perspective, Great Britain: Routledge London.
- Martín**, Criado Enrique. (1998) Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud, ISTMO, Madrid, España, 381 p.

- Martínez Terán**, Teresa. Filosofía y política en Michel Foucault, Plaza y Valdés, México, 238 p.p.
- Maffesoli**, Michel. (2004) El tiempo de las tribus urbanas. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas, Argentina: Siglo XXI, 142 p.
- Mendoza** Enrique, Hipólito. (2011) “Los estudios sobre la juventud en México”, Espiral, vol. XVIII, núm. 52, septiembre-diciembre, pp. 193-234.
- Maya** Orbé, Carlos. (2012) El abandono escolar. Una perspectiva sociocultural para su interpretación. México:UPN, 320 p.
- Maass**, Amozurrutia, Almaguer y otros. (2012) Sociocibernética, cibercultur@ y sociedad, México: UNAM-CEIICH, pp. 59-91.
- Massey** Alarcón, Duran y González. (1991) Los ausentes. El proceso social de la migración internacional en el occidente de México. México-Alianza, 398 p.p.
- Meneses** Díaz, Gerardo (2015) Metapedagogía. La pedagogía entre Laberintos y columpios, México: LucernaDIOGENIS,192 p.
- Merleau-Ponty** Maurice (1975) Fenomenología de la percepción. Barcelona: Planeta-Agostini, 475 p.
- Mora** Vázquez, Teresa (2007) Los pueblos originarios de la Ciudad de México. Atlas etnográfico. México: INAH, 295 p.
- Morín**, E. (2003) La mente bien ordenada, Barcelona, Seix Barral.
- (2007) Introducción al pensamiento complejo, Madrid Cátedra.
- Naief** Yehya (2013) Pornocultura, México: Tusquets, 336 p.
- Noyola**, Gabriela. (2011) Geografía del cuerpo: por una pedagogía de la experiencia. México: UPN, 176 p.

- Olvera**, Alberto J. (2008) *Ciudadanía y democracia*, México: IFE.
- Pedraza**, Zandra. (2009) “Diversidad estética del cuerpo”, *Desacatos*, núm. 30, mayo-agosto, pp.75-88.
- Páez Domínguez**, Olinca Dessirée (2012) *Implicaciones de la fecundidad adolescente para el desarrollo humano: el caso comparado con y sin carencias sociales en la infancia en México*. Tesis de maestría, COLMEX, 90 p.p.
- Panzas**, Margarita (1991) “Enseñanza modular” en *Antología México*: CESU-UNAM.
- Palacios**, Jesús. (1978) *La cuestión escolar. Crítica y alternativas*. Barcelona: LAIA, 670 p.
- Perrenoud**, Philippe. (2005) “El oficio de los alumnos, les pertenece El trabajo escolar, entre prescripción y actividad real”, *Université de Ginebra*, traducción: Juan Ruibal.
- Ramírez Rodríguez** Juan Carlos. (2013) “Traer cortita a la mujer”. Una creencia sobre las relaciones de género en jóvenes de Guadalajara. en *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. XXXIV, núm. 133, invierno, Zamora, Michoacán: COLMICH, 307 p.
- Reguillo** Cruz, Rossana. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Editorial Norma, 180 p.
- (2007) *Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: Territorios en reconfiguración*. En *Análisis Plural*, 1er. Semestre, Tlaquepaque, Jalisco: ITESO, P.P. 211-230.
- Reyes Sánchez**, Alma Rosa. (2002) *El papel que juega la radio en las comunidades transnacionales*. Tesis UAMI.
- Robichaux** Haydel, David (2005) *Familia y parentesco en México y Mesoamérica. Unas miradas antropológicas*. México: Universidad Iberoamericana, 365 p.p.

- Romo** Beltrán, Rosa Martha. (1995) “los sujetos en la institución” Sinéctica, Revista electrónica de educación, núm.7, julio-diciembre.
- Rosaldo**, R. (1991). Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social. México, D. F.: Grijalbo, CNCA
- Ruiz** M., María del Rosario y Aguirre A. Genaro (2015) “Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones” en Estudios sobre las culturas contemporáneas, época III, vol. XXI, número 41, Colima, p.p. 67-96.
- Santos**, Buenaventura de Sousa (2009) Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social, SIGLOXIX-CLACSO, México,
- (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder, Trilce, Montevideo, Uruguay, 112 p.p.
  - (2010) Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur, México: Siglo XXI, 186 p.
- Saraví**, Gonzalo (2009) Transiciones vulnerables. Juventud, igualdad y exclusión en México, CIESAS, México, 334 pp.
- Sarlo**, Beatriz (2006) Tiempo pasado: cultura de la memoria y primeros pasos -1ª. Ed. – México: Siglo XXI, p.p. 168.
- Scharangrodsky**, Pablo. (2013) “Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos” en Cuerpo y educación física: perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos. Vereza, Valeria y Galak, Eduardo, -1ª. Ed.-Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, pp. 15-44.
- Schürtz**, A. (1974) Estudios sobre teoría social, Buenos Aires, Amorrourt Editores
- Sibilia**, Paula. (2008) La intimidad como espectáculo. Buenos Aires, FCE, 325 p.
- Soria** Ayala, Encarnación y González Jiménez, Antonio J. (2014) “Educación para la salud

sexual; del enamoramiento al aborto. Un estudio cualitativo con adolescentes españoles e inmigrantes”. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 144, IISUE-UNAM, p.p. 105-119.

**Sigüenza Orozco, Salvador** (2015) “El sistema educativo estatal y los primeros años de federalización educativa en la Sierra Norte de Oaxaca” (1920-1942). En *Relaciones* 143, verano, p.p. 129-159.

**Spranger, Eduardo** (1960) «Fines de la educación e ideales formativos», en *El educador nato*. Buenos Aires: Kapelusz, pp. 47-69.

**Stern, Claudio** (2012) *El problema del embarazo en la adolescencia. Contribuciones a un debate*, 1ª. Ed., México, D.F., COLMEX, 483 pp.

**Tedesco, Juan Carlos** (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Argentina: FCE, 128 pp.

**Torres, Jurjo** (1996) *Globalización e interdisciplinariedad: curriculum integrado*, España: Morata, 280 p.

— (2001) “Los efectos del neoliberalismo en el currículo” en *Educación en tiempos del neoliberalismo*. Madrid: Morata, p.p. 185-214.

**Torres, Gabriel** (1997) *La fuerza de la ironía*, CIESAS-EL COLEGIO DE JALISCO, México, 315 p.

**UNESCO** (2005) *Memoria Concurso Nacional de Innovaciones Educativas SEP-UNESCO. Valorar la diversidad cultural en la escuela*, SEP-UNESCO, 95 p.p.

**Urteaga, Maritza** (2006) “Cuerpo juvenil como territorio cultural”, *Estudios culturales* - No. 21, junio, 22 p.

**Villoro, Luis** (1982) *Crear, saber, conocer*. México: XXI, 310 p.

**Weiss**, Eduardo (2006) *Los jóvenes como estudiantes*, en RMIE, abril-junio, vol. 11, no. 29, pp. 359-366.

**Wilson**, Jania Elizabeth. (2012) Entre la plebe: Patojos cortando caña. Adolescentes guatemaltecos cortadores de caña, en la agroindustria azucarera de Huixtla Chiapas: tácticas y vida cotidiana, (tesis de grado), San Cristóbal: CIESAS.

**Zorrilla** Alcalá, Juan Fidel (2010) El bachillerato mexicano: un sistema académico precario. Causas y consecuencias. México: iisue, p.p. 316.

### **Electrónicas**

**Barrantes** Rodríguez, Iveth, Araya Vega, Eval Antonio Apuntes sobre sexualidad, erotismo y amor, **consultado en mayo de 2016**.  
<http://www.redalyc.org/pdf/666/66630408.pdf>.

**Bernardo**, Analía (2004) “Parir como las diosas: recuperando el parto vertical”, **consultado en febrero 2016** Triple Jornada, Suplemento Cultural de La Jornada, 3 de mayo de 2004, México.

**Besserer**, Federico “Estudios transnacionales y ciudadanía transnacional”, **consultado mayo de 2016**, <http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/1213.pdf>.

**Bocanegra**, Elsa María (2008) “Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea”, **consultado en noviembre 2015**, <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.

**INEGI** Encuesta Nacional de la Dinámica demográfica (ENADID), consultada en febrero de 2015,  
[http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/enadid/enadid2014/doc/resultados\\_enadid14.pdf](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/enadid/enadid2014/doc/resultados_enadid14.pdf).

- Gutiérrez**, Lourdes Araceli (2009) “El devenir de la educación media superior. El caso del estado de México, **consultada en septiembre de 2015**, <http://www.redalyc.org/pdf/311/31113164007.pdf>.
- Hernández Neri**, Oscar “Metodología 55. Para la planeación y enseñanza en el bachillerato”, consultado en agosto 2015, <http://es.scribd.com/doc/57146557/Metodologia-55-para-la-planeacion-y-la-ensenanza>.
- López**, Miriam y Echeverría García Jaime. “El cuerpo femenino en estado liminal: Connotaciones entre los nahuas prehispánicos”, **consultado en mayo de 2016**, [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592011000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000100009).
- Muzquiz Loyola Eduardo** “Zoot Suit Riots. La rebelión de los pachucos y la discriminación de los chicanos” **consultada en mayo de 2016**, <http://research.pomona.edu/zootsuit/es/cultura/>.
- Ponce**, Patricia “Familia, género y sexualidad en la costa veracruzana” **consultado en mayo de 2016**, <http://www.cetrade.org/v2/book/export/html/834>.
- Robichaux**, David “El sistema familiar mesoamericano y sus consecuencias demográficas” **consultado en abril de 2016**, <http://www.redalyc.org/pdf/112/11203203.pdf>.
- SEP** “Sistema de Bachillero General” **consultada en octubre de 2014**, [http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/imagenes/acuerdo\\_442\\_sistema\\_nacional\\_bachillerato\\_marco\\_diversidad.pdf](http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/imagenes/acuerdo_442_sistema_nacional_bachillerato_marco_diversidad.pdf).
- Solé Blanch J.** “La diferencia de ser joven: el rebelde sin causa” consultada en diciembre de 2014, <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8914/8.Rebeldessincausa.pdf;jsessionid=3351B8EE8565010571C1988E0D098FF2.tdx1?sequence=9>.



**Silva, Jimena** consultada en febrero de 2016,  
[https://www.researchgate.net/publication/269408331\\_Con\\_en\\_el\\_desierto\\_en\\_el\\_cuerpo\\_Mapas\\_performaticos\\_de\\_jovenes\\_chilenas#pf5](https://www.researchgate.net/publication/269408331_Con_en_el_desierto_en_el_cuerpo_Mapas_performaticos_de_jovenes_chilenas#pf5).

**Suarez, Nava y Hernandez Castillo** “Descolonizando el feminismo” **consultada en mayo 2016.**

**Zambrano Leal, Armando** “Ciencias de la educación, psicopedagogía y didáctica. Paradigma, conceptos y objetos” **consultado en mayo de 2016**  
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3841/3675>.



## **ANEXOS**



*Anexo 1*

Cuestionario

I ABUELOS

- 1 ¿En qué lugar nació tu abuelo paterno?
- 2 ¿En qué lugar nació tu abuelo paterno?
- 3 ¿Cuántas veces cambio de lugar de residencia tu abuelo paterno?
- 4 ¿En qué lugar nació tu abuelo materno?
- 5 ¿En qué lugar nació tu abuela materna?
- 6 ¿Cuántas veces cambio de lugar de residencia tus abuelos paternos?
- 7 ¿Por qué?
- 8 ¿Cuántas veces cambio de lugar de residencia tu abuela materna?
- 9 ¿Por qué?
- 10 ¿Hasta qué grado escolar cursaron tus abuelos?
- 11 ¿En qué lugar lo cursaron sus estudios?
- 12 ¿cambiaron de escuela?

II PADRES

- 13 ¿En qué lugar nació tu papá?
- 14 ¿Cuántas veces cambio de lugar de residencia tú papá?
- 15 ¿Por qué?
- 16 ¿Hasta qué grado escolar curso tu papá?
- 17 ¿En qué lugar lo curso?
- 18 ¿cambio de escuela?
- 19 ¿En qué lugar nació tu mamá?
- 20 ¿Cuántas veces cambio de lugar de residencia tú mamá?
- 21 ¿Por qué?
- 22 ¿Hasta qué grado escolar curso tu mamá?
- 23 ¿En qué lugar lo curso?

24 ¿cambio de escuela?

### III Hermanos

25 ¿En qué lugar nacieron tus hermanos?

26 ¿Cuántas veces cambiaron de lugar de residencia?

27 ¿Por qué?

28 ¿Hasta qué grado escolar cursaron?

29 ¿En qué lugar lo curso?

30 ¿cambio de escuela?

### IV Ego

31 ¿En qué lugar naciste?

32 ¿Cuántas veces cambiaste de lugar de residencia?

33 ¿Por qué?

34 ¿En qué lugar lo cursaste?

35 ¿cambiaste de escuela?

### V REDES TRANSNACIONALES

36 ¿Cómo llegaron a vivir al lugar donde ahora habitan?

37 ¿por medio de quién llegaron a vivir en este lugar?

38 ¿Han cambiado el lugar de residencia al interior de la colonia donde actualmente habitan? (aclarar motivos)

39 Nombre de la escuela donde cursaste: primaria, secundaria y preparatoria. (anota si fueron varias escuelas en cada nivel y el motivo de los cambios.