



---

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEL ESTADO DE MÉXICO

ÁREA DE INVESTIGACIÓN

LÍNEA: EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y CULTURA

REPORTE FINAL DE INVESTIGACIÓN:

**LAS DESIGUALDADES ESCOLARES EN LOS  
ESTUDIANTES DE LA ESCUELA TELESECUNDARIA: ENTRE LAS  
CONDICIONES ESTRUCTURALES Y LA SUBJETIVIDAD**

RESPONSABLE:

NÉSTOR HERNÁNDEZ BENÍTEZ

TEJUPILCO, MÉXICO

AGOSTO DE 2014



“La educación tiende a expresar y a reafirmar desigualdades ya existentes en mucha mayor medida de lo que contribuye a cambiarlas” (Giddens, 1997: 465).



# ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	13

## PRIMERA PARTE:

### LAS DESIGUALDADES ESCOLARES. UNA MIRADA DESDE LA SOCIOLOGIA Y LA ETNOGRAFÍA

#### CAPÍTULO I

#### LAS DESIGUALDADES ESCOLARES COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Cuestionar la “igualdad de oportunidades” en la escuela.....	22
2. Las desigualdades escolares y las “nuevas desigualdades”.....	23
3. Las condiciones estructurales y los contextos.....	26
4. La subjetividad de los sujetos escolares.....	28
5. La interacción social maestro-alumno y la meritocracia escolar.....	28
6. La experiencia escolar de los estudiantes.....	31
7. Nuevas preguntas ante las desigualdades escolares.....	32
8. Supuesto.....	33
9. Delimitación espacio-temporal.....	33
10. Las desigualdades escolares desde la perspectiva sociológica: hacia un estado de conocimiento.....	34
<b>10.1 Las desigualdades escolares.....</b>	<b>35</b>
<b>10.2 La interacción social maestro-alumno.....</b>	<b>40</b>
<b>10.3 La escuela telesecundaria.....</b>	<b>41</b>
<b>10.4 La clasificación meritocrática en la escuela.....</b>	<b>43</b>
<b>10.5 Hacia un balance.....</b>	<b>44</b>

**CAPÍTULO II**  
**LA SOCIOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR**  
**COMO MIRADA TEÓRICA**

1. El construccionismo y la perspectiva humanística-interpretativa.....	50
2. La perspectiva sociocultural para abordar las desigualdades escolares.....	53
3. Una alternativa sociológica para el estudio de las desigualdades escolares.....	55
4. Alain Touraine: la sociología de la acción y el “retorno del sujeto”.....	55
5. La sociología de la experiencia escolar de François Dubet.....	57
6. Implicaciones de la sociología de la experiencia escolar para estudiar las desigualdades escolares.....	60
7. Las categorías centrales de la investigación.....	61

**CAPÍTULO III**  
**LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA**  
**METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN**

1. El enfoque cualitativo-interpretativo.....	71
2. La etnografía educativa.....	72
3. El proceso etnográfico y el trayecto de la investigación.....	74
4. La selección del grupo y de los informantes.....	75
5. Las guías de la investigación.....	75
6. El trabajo de campo y la recolección de la información.....	77
7. El análisis etnográfico.....	82
<b>7.1 Los procedimientos analíticos.....</b>	<b>83</b>
<b>7.2 Guía para el análisis de los datos.....</b>	<b>86</b>
8. El trabajo conceptual.....	89

## SEGUNDA PARTE:

### LAS CONDICIONES ESTRUCTURALES DE LAS DESIGUALDADES ESCOLARES

#### CAPÍTULO IV

#### EL CONTEXTO AMPLIO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y LA ESCUELA NEOLIBERAL. HACIA UNA IDEOLOGÍA DE LA MERITOCRACIA

1. La globalización y el neoliberalismo: fábricas de desigualdades en América Latina.....	98
2. Las desigualdades estructurales y la pobreza.....	100
3. De la expansión a la calidad educativa.....	102
4. La escuela neoliberal.....	104
5. La reforma a la secundaria de 2006.....	107

#### CAPÍTULO V

#### LOS CONTEXTOS ESCOLARES Y LOCALES DE LAS DESIGUALDADES

1. La región suroeste del Estado de México.....	113
<b>1.1 La pobreza.....</b>	116
<b>1.2 La marginación.....</b>	119
<b>1.3 La migración.....</b>	125
<b>1.4 El rezago educativo.....</b>	127
2. El contexto local: Zacatepec.....	131
3. La telesecundaria en México: rasgos generales.....	136
4. El contexto escolar: la escuela telesecundaria oficial (ETSO).....	137
<b>4.1 La meritocracia institucional y el trato diferenciado hacia los estudiantes.....</b>	140
<b>4.2 El prestigio social de la escuela.....</b>	141
<b>4.3 La interacción escolar: entre jerarquías y clasificaciones.....</b>	142
<b>4.4 Las mutaciones institucionales y el declive.....</b>	143
5. Los maestros: antigüedad y valores institucionales.....	145
6. Los estudiantes y el grupo de estudio: condiciones, características y lucha por un espacio en la telesecundaria.....	147
7. Los padres de familia: características y relaciones con la escuela.....	153

**TERCERA PARTE:**

**LAS VÍAS EMERGENTES PARA COMPRENDER  
LAS DESIGUALDADES ESCOLARES**

**CAPÍTULO VI**

**LA INTERACCIÓN SOCIAL MAESTRA-ALUMNOS:  
LOS SUJETOS ESCOLARES Y LA SUBJETIVIDAD**

1. Los sujetos escolares.....	163
2. La subjetividad social.....	165
3. Los estudiantes focales: percepciones y valoraciones de la maestra.....	166
<b>3.1 David</b> .....	167
<b>3.2 Minerva</b> .....	169
<b>3.3 Germán</b> .....	171
<b>3.4 Adriana</b> .....	172
<b>3.5 Ernesto</b> .....	174
<b>3.6 Eduardo</b> .....	176
4. Características de los estudiantes focales.....	178
5. La maestra María: percepciones y valoraciones de los estudiantes.....	180
6. Las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre el grupo y sus compañeros.....	182
7. Las percepciones y valoraciones de la maestra sobre el grupo, los estudiantes y sobre sí misma.....	183
8. La interacción social maestro-alumno como vía emergente para comprender las desigualdades escolares.....	185
9. Las tácticas y las estrategias en la interacción escolar.....	187
10. “La maestra se puso a llorar”: una situación fundante en la interacción.....	189



## CAPÍTULO VII

### LA PRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES: LA CLASIFICACIÓN MERITOCRÁTICA Y LAS ACCIONES DE LA MAESTRA

1. Las clasificaciones escolares.....	195
2. Las clasificaciones de los estudiantes en la telesecundaria.....	197
3. La clasificación meritocrática.....	198
4. La estigmatización de los estudiantes.....	201
<b>4.1 Minerva es “estudiosa y trabajadora” y David es “inteligente y muy capaz”: El estigma de la superioridad.....</b>	<b>202</b>
<b>4.2 Germán es “flojo” y Andrés es “distráido”. El estigma de la inferioridad.....</b>	<b>203</b>
5. Las múltiples formas de producción de las desigualdades escolares.....	205
<b>5.1 “Los quiero en equipos”: las formas de trabajo de la profesora.....</b>	<b>205</b>
<b>5.2 “Los inteligentes son los jefes de equipo”: los papeles y tareas asignadas a los alumnos.....</b>	<b>208</b>
<b>5.3 “La profa está en todo”: mantener el orden y las relaciones de poder.....</b>	<b>211</b>
<b>5.4 “No se vale cambiar de lugar”: el asignar un espacio como estrategia de control.....</b>	<b>215</b>
<b>5.5 “¿Quieren ver sus cincos?”: los mecanismos de evaluación.....</b>	<b>216</b>
6. “Yo digo que los trato igual”: el trato y la discriminación de la profesora.....	220
<b>6.1 “¿Dónde nos quedamos, Minerva?”: la preferencia hacia Minerva.....</b>	<b>223</b>
<b>6.2 “Ahorita no escribas nada mi’jo”: el sentido maternal hacia Eduardo..</b>	<b>224</b>
<b>6.3 “La maestra me da ánimos, pero a veces me presiona”: La relación con Germán.....</b>	<b>226</b>
<b>6.4 “¡Guarda eso!, te lo voy a recoger”: la relación con David.....</b>	<b>228</b>
<b>6.5 “A veces se muestra comprensiva, pero de repente se da sus aires”: una relación dual y complicada con Adriana.....</b>	<b>229</b>
7. “En una ocasión dijo que no era su problema si aprendíamos o no”: el desinterés y el egoísmo de la maestra.....	230
8. “La maestra nada más explica por encimita”: las desigualdades producidas a partir de la enseñanza.....	232

LAS CONDICIONES ESTRUCTURALES, LAS SUBJETIVIDADES Y LOS MECANISMOS MERITOCRÁTICOS COMO PRODUCTORES DE LAS DESIGUALDADES ESCOLARES. HACIA ALGUNAS CONCLUSIONES.....	237
--	-----

### FUENTES DE INFORMACIÓN

1. Fuentes primarias.....	257
2. Documentos oficiales.....	258
3. Bibliografía.....	258
4. Hemerografía.....	267
5. Páginas electrónicas.....	272

### GRÁFICAS

Gráfica 1: % de población en situación de pobreza.....	117
Gráfica 2: % de población situación de pobreza extrema.....	118
Gráfica 3: % de población en situación de pobreza moderada.....	119

### CUADROS

Cuadro 1: Población total, indicadores socioeconómicos, índice y grado de marginación.....	122
Cuadro 2: Indicadores sobre migración a Estados Unidos, índice y grado de intensidad migratoria por municipio, 2010.....	126
Cuadro 3: % de rezago educativo.....	128
Cuadro 4: Escuelas, existencia de alumnos y personal docente de educación básica. Índices de retención y aprovechamiento en primaria y secundaria, 2009.....	129
Cuadro 5: Los maestros: antigüedad y grupos que atienden.....	146
Cuadro 6: Los maestros. Preparación profesional y experiencia docente.....	146
Cuadro 7: Lugar de procedencia de los alumnos.....	151

## FOTOGRAFÍAS

Foto 1: La avenida Cristóbal Hidalgo que comunica a Tejupilco con Zacatepec.....	132
Foto 2: Panorámica de Zacatepec, Tejupilco, México.....	133
Foto 3: La calle principal de Zacatepec.....	134
Foto 4: El cerro de la muñeca visto desde Zacatepec.....	135
Foto 5: Panorámica de la ETSO.....	139
Foto 6: Alumnos de la escuela en el receso.....	148
Foto 7: El grupo de estudio.....	150
Foto 8: Algunos padres asisten a la escuela.....	154



## INTRODUCCIÓN

El presente reporte de investigación tiene como antecedente a dos investigaciones realizadas dentro del Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCEEM), que abordaron temas fundamentales como la pobreza, las desigualdades educativas y la equidad. La primera investigación se intituló: “Entre la pobreza y la desigualdad educativa en la región Suroeste del Estado de México. Elementos para un diagnóstico socioeducativo”, en la que se aportó un análisis cuantitativo sobre la marginación, la emigración y el déficit educativo en dicha región a partir de información oficial. La otra investigación, versó sobre “Los significados de equidad educativa en el discurso de la Modernización de la Educación Básica en México, en el contexto de la pobreza, las políticas neoliberales y las agencias internacionales”, en donde se develaron los significados de equidad educativa a partir de un corpus textual internacional y otro nacional. A partir de esta continuidad temática, este reporte tiene como problema central de investigación la producción de las desigualdades escolares.

En este sentido, en el mundo actual están presentes las desigualdades estructurales o tradicionales que refieren a la posición socioeconómica de los sujetos en las jerarquías sociales. También están surgiendo múltiples y variadas formas de desigualdades, a las que Fitoussi y Rosanvallon (1997) denominan “nuevas desigualdades”. Dentro de ellas se pueden ubicar a las desigualdades escolares, que refieren a las formas de distribución y apropiación del bien educativo.

Las tendencias dominantes para estudiar las desigualdades escolares se han centrado en dos argumentos, que son los siguientes: 1) Las desigualdades socioeconómicas que son producto de las condiciones estructurales se reproducen en la escuela, y 2) La escuela produce sus propias desigualdades, a partir de los elementos subjetivos de los actores como las percepciones, valoraciones y acciones. Estas tendencias han sido excluyentes entre sí, privilegiando sus propios argumentos y formas de análisis.

Lo anterior implicó un reto investigativo importante: construir una relación articulada entre las condiciones estructurales y los elementos subjetivos de las desigualdades, así como plantear una vía emergente de análisis. También fue necesario girar el análisis sociológico para plantear que la

escuela no solamente reproduce las desigualdades sociales, sino que produce sus propias marcas exclutoras (Dubet, 2003 y Duschatzky, 1999), por lo que es preciso reflexionar sobre la construcción de las desigualdades escolares.

Por tanto, el interés de este trabajo de investigación es considerar a la escuela y a los actores escolares como productores de desigualdades, en articulación con las condiciones estructurales y las percepciones y valoraciones que elaboran los sujetos. La vía emergente de análisis la constituyen los propios sujetos, la interacción social maestro-alumno, la clasificación meritocrática y la experiencia escolar de los estudiantes en la que convergen lo estructural y lo subjetivo, a través de lo que De Certeau (2000) ha nombrado como “regiones de interacción” o “franjas de indeterminación”. En ellas, se plantea la posibilidad de la reproducción, pero también del cambio social.

Esta interacción social maestro-alumno, se centra en las percepciones, valoraciones y expectativas de los otros, las relaciones con el poder y el saber que se establecen al interior del aula, las formas de convivencia y de trabajo que se desarrollan, las tácticas y estrategias que despliegan, entre otros. Estos elementos son cuestiones centrales para repensar las formas en que la escuela y los sujetos pueden fabricar las desigualdades. Ante esto, la pregunta central que ha orientado esta investigación es: ¿Cómo se producen las desigualdades escolares de los estudiantes de la Escuela Telesecundaria Oficial en la interacción maestro-alumno, a partir de las condiciones estructurales de los contextos y de la subjetividad de los actores?

El presente trabajo, se ha construido dentro del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del ISCEEM y se encuentra adscrito en el campo de conocimiento de Educación, Sociedad y Cultura. Asimismo, es producto de la investigación intitulada: **“Las desigualdades escolares en los estudiantes de la escuela telesecundaria: entre las condiciones estructurales y la subjetividad”**, que tiene como propósito develar y comprender la producción de las desigualdades escolares de los estudiantes de la Escuela Telesecundaria Oficial de Zacatepec, Tejupilco, México a partir de la interacción maestro-alumno, la clasificación meritocrática y la experiencia escolar de los estudiantes. Lo anterior implica que a partir del reconocimiento de que la escuela y los sujetos producen las desigualdades escolares, es posible sugerir un replanteamiento hacia un horizonte de justicia y democracia en la escuela.

Esta investigación, se ubica en el contexto escolar de la telesecundaria, debido a que desde su origen fue pensada como una escuela para atender a estudiantes rurales marginados, mediante una modalidad a distancia y empleando menos recursos en su operación. Sin embargo, en el contexto social de Zacatepec y Tejupilco, México como población rural y después suburbana, esta telesecundaria fue adquiriendo prestigio social entre los padres de familia por mantener altos niveles de rendimiento y disciplina escolar. En la historia de esta telesecundaria pueden notarse “mutaciones institucionales” hacia el prestigio y hacia el declive, pero manteniendo un programa institucional basado en el reconocimiento de los méritos de los estudiantes.

Este trabajo de tesis se compone de tres grandes partes, que a su vez están integradas por ocho capítulos:

La primera parte se enfoca al problema de investigación y las miradas teóricas y metodológicas, reconociendo que las desigualdades escolares son “nuevas y dinámicas” por lo cual es necesario estudiarlas desde la vía emergente de la interacción social maestro-alumno, a fin de superar la dicotomía entre las condiciones estructurales y la subjetividad. La investigación se fundamenta teóricamente en la sociología de la acción y el paradigma cultural de Alain Touraine y en la sociología de la experiencia escolar y la meritocracia de François Dubet, quienes sostienen la importancia del sujeto que despliega pensamientos y acciones a favor del cambio social. Metodológicamente, la investigación se sitúa como interpretativa, apoyada en la etnografía educativa como estrategia metodológica.

La segunda parte, analiza las condiciones estructurales a partir de la globalización y de las políticas neoliberales y de las reformas educativas para situarse en el contexto regional, local y escolar. La idea que se sostiene en este apartado es que las condiciones estructurales y de los contextos en esta realidad social cambiante y dinámica, están permeando la subjetividad de los sujetos escolares, al posibilitar concepciones y acciones enmarcadas en el individualismo, la competencia y hasta en una especie de neo-darwinismo social.

La tercera parte, aborda la producción de las desigualdades escolares desde la vía de la interacción social maestro-alumno, la clasificación meritocrática y la experiencia escolar. En este apartado, la tesis central reside en considerar que la escuela telesecundaria produce sus propias marcas de desigualdad, a través de mecanismos meritocráticos. Al mismo tiempo, considera que

esta producción no es determinante, en tanto los maestros y alumnos como sujetos escolares y sociales, construyen su experiencia escolar en donde pueden aceptar, resistir y hasta rechazar esa producción.

Finalmente, con este trabajo se ha podido arribar a diversos hallazgos y conclusiones que es posible resumirlos en la siguiente afirmación: bajo el ropaje de la “igualdad de oportunidades” y mediada por las condiciones estructurales y la subjetividad de los actores, la escuela telesecundaria produce y reproduce desigualdades escolares y sociales, a través de la meritocracia escolar. No obstante, los sujetos escolares construyen su experiencia escolar, naturalizando, rechazando y/o resistiéndose a la producción de las desigualdades escolares. Ante ello, es necesario detener la rueda de la producción de las desigualdades para construir una escuela justa y democrática.



**PRIMERA PARTE:**  
**LAS DESIGUALDADES ESCOLARES.**  
**UNA MIRADA DESDE LA SOCIOLOGÍA**  
**Y LA ETNOGRAFÍA**



# **CAPÍTULO I**

## **LAS DESIGUALDADES ESCOLARES COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**



## Presentación

El contexto actual está caracterizado por una serie de fenómenos globales, sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos, por lo que estamos ante el dilema de interpretarlos como una “época de cambios” o, como lo plantea De Souza Silva (2004), un “cambio de época” que implica transformaciones mayores en las dimensiones estructurales y subjetivas de la sociedad y que tienen su origen en la era de la información.

En este “cambio de época”, destacan el fenómeno de la globalización y de la implementación de políticas neoliberales, que están provocando nuevas y variadas formas de desigualdades sociales. La escuela no es ajena a este “cambio de época” y sus efectos, pues ésta no sólo reproduce las desigualdades sociales existentes, sino también “fabrica” sus propias desigualdades. Esto significa que “la génesis de las desigualdades escolares está también en la propia escuela, en especial para los más desfavorecidos” (Bolívar, 2005: 4), en tanto que a través de los actores, la escuela produce sus propias marcas exclusoras.

En la escuela se hace presente la “igualdad formal” que rige los principios y las prácticas escolares. Por ello, la escuela telesecundaria, sobre la base de una igualdad de partida, afecta y juzga a los sujetos y otorga a cada estudiante un lugar dentro de las jerarquías escolares. El discurso de la igualdad de oportunidades en la escuela ha servido para enmascarar, más que superar, las desigualdades reales, al permanecer las rutinas, los rituales y las inercias en los procesos y prácticas escolares que tienden a la diferenciación y a la producción de las desigualdades.

En este primer capítulo, se busca construir el objeto de investigación centrado en las desigualdades escolares, haciendo un ejercicio de problematización complejo y reflexivo, que de acuerdo con Sánchez Puentes (2001), se conforma de un número elevado de operaciones interrelacionadas. El presente problema de investigación, intitulado: **“Las desigualdades escolares de los estudiantes en la telesecundaria: entre las condiciones estructurales y la subjetividad”**, toma como punto de partida algunas reflexiones sociológicas sobre las nuevas desigualdades, lo que permite plantear cuatro grandes dimensiones: las condiciones estructurales, la subjetividad, la interacción social y la meritocracia escolar, así como la experiencia escolar de los actores.

## 1. Cuestionar la “igualdad de oportunidades” en la escuela

La escuela secundaria mexicana ha vivido un proceso de expansión importante durante la segunda mitad del siglo XX, favoreciendo el ingreso de los jóvenes de distintas clases sociales bajo el discurso oficial de la “igualdad de oportunidades”. Este eslogan le apuesta a la tesis de que la escuela es capaz de brindar una función igualadora y combatir por sí sola las desigualdades sociales de fortuna y nacimiento, ofreciendo a todos los alumnos la posibilidad de ocupar mejores posiciones a través de criterios meritocráticos.

Sin embargo, la escuela considerada por Dubet y Martuccelli como una institución, en tanto contiene un programa instituyente que forma a los sujetos, se encuentra en crisis y en declive porque ya no está asegurando la igualdad de oportunidades a los estudiantes y porque no es una vía de movilidad social ascendente. Por ello, “la igualdad formal esconde los diversos mecanismos gracias a los cuales ciertos grupos conservan sus privilegios. Ya no es la sociedad quien produce la injusticia: es la escuela misma” (Dubet y Martuccelli, 1998: 52). Esto es, la escuela está fabricando sus propias marcas de desigualdad que afectan la vida escolar y la trayectoria de los alumnos.

Este problema de investigación es relevante y pertinente, en el sentido de que documenta las desigualdades escolares de los estudiantes de la escuela telesecundaria, dando un giro importante en el análisis y estudiando este problema desde la articulación entre las condiciones estructurales de las desigualdades escolares y las percepciones, valoraciones y acciones de los sujetos. Este giro trata de superar el tratamiento dicotómico o incluso aislado entre la dimensión estructural y la subjetividad de los actores. La investigación trata de argumentar la tesis de que es la propia escuela quien produce marcas de desigualdad a partir de las condiciones estructurales y elementos subjetivos de los actores, a través de la interacción maestro-alumno y de la clasificación meritocrática.

Por el lado teórico, esta investigación pretende buscar alternativas en los aportes de Dubet (2011a) sobre la experiencia sociológica y escolar. Esta propuesta, se enmarca también en la articulación entre los elementos objetivos y subjetivos de las desigualdades, en la que los sujetos construyen su experiencia escolar que les permite asumir, resistir o construir alternativas a esas desigualdades.

Por tanto, la investigación se propuso aportar conocimientos sobre este problema de las desigualdades escolares, a partir de la comprensión, análisis e interpretación de las condiciones estructurales y de la dimensión subjetiva de los actores, expresada en la interacción social maestro-alumno y la clasificación meritocrática en la escuela telesecundaria.

## 2. Las desigualdades escolares y las “nuevas desigualdades”

Farrell (1999), define a la desigualdad como “la forma en que en la realidad se distribuyen distintas cosas entre diferentes grupos de la población” (Farrell, 1999: 158). Con esta idea se puede sostener que el concepto de desigualdad se refiere a la descripción de la distribución de un bien. Para la distribución que contiene la igualdad, se necesitan tres elementos: “el bien que se va a distribuir, la población entre la que se distribuirá y el criterio de equidistribución” (Martínez Rizo, 1992: 64).

Es preciso también, diferenciar el significado de desigualdad con el de inequidad, remitiéndonos al de igualdad y equidad; al respecto Farrell (1999) plantea que la igualdad refiere a la distribución de ciertas cosas, en tanto que la equidad conlleva una valoración moral donde se aprecia una situación como justa (equidad) o injusta (inequidad). Por lo tanto, al calificar una situación como inequitativa se está haciendo un juicio moral sobre esa situación específica. El concepto de desigualdad se refiere a una descripción de distribución de un bien, lo que no conllevaría un juicio moral. La escuela distribuye bienes expresados en conocimientos y saberes a un grupo de alumnos, por lo que esta distribución puede ser desigual o también inequitativa. Conviene destacar que al definir a la igualdad, nos remite a relacionarla con el antiguo debate de las teorías de la justicia.

Actualmente es pertinente analizar las desigualdades desde perspectivas más amplias y dinámicas. Al respecto, Fitoussi y Rosanvallon (1997) proporcionan importantes argumentos para pensar las desigualdades contemporáneas en términos más móviles y flexibles que las viejas divisiones de clase social o de posiciones de poder. Por ello, estos autores construyen una perspectiva diferente para entender a las desigualdades a partir de tres características fundamentales: multidimensionalidad, complejidad y pluralidad.

La multidimensionalidad refiere a la existencia de desigualdades tradicionales o estructurales y desigualdades nuevas o dinámicas. Las desigualdades tradicionales son intercategoriales y se les ve desde una mirada macroeconómica. Las nuevas desigualdades son intracategoriales y microeconómicas. Las desigualdades pueden ser clasificadas como tradicionales o convencionales cuando están asociadas a las condiciones socio-económicas e históricas que producen distintas formas de exclusión y marginalidad, que se expresan en la pobreza, la inequidad y la exclusión social y política. También se encuentran las nuevas desigualdades o desigualdades emergentes que abarcan una lista extensa de aspectos ligados con la diversidad cultural, las desigualdades en el desarrollo tecnocientífico y la valoración de la pluralidad y las diferencias; asimismo, se encuentran otras que provienen de las orientaciones culturales, el género, la edad, la opción sexual, la situación territorial que facilita o limita el acceso a la oferta natural, las aptitudes físicas que potencian o constriñen la acción de los sujetos, la pertenencia o filiaciones a grupos que facilitan o limitan el trámite de iniciativas e intereses colectivos. Esta característica de la multidimensionalidad significa que el peso de las desigualdades se capta hoy en nuevos términos: se amplían las desigualdades que podrían calificarse de tradicionales o estructurales, extendiéndose su campo hacia nuevas y emergentes dimensiones.

Por su parte, la complejidad supera la idea de estudiar a las desigualdades desde la dimensión estructural y cuantitativa y se centra en la percepción de los sujetos de que hay un crecimiento de las desigualdades a partir de tres elementos: el debilitamiento de los principios de igualdad, el aumento de las desigualdades estructurales y la emergencia de nuevas desigualdades.

La característica de pluralidad sostiene la necesidad de atender al repertorio variado de desigualdades que definen trayectorias completamente diferentes para individuos que pueden estar en una misma posición económica. Fitoussi y Rosanvallon (1997), mencionan las desigualdades geográficas, de género, de formas y estructura del ingreso, generacionales, las desigualdades de las prestaciones sociales, de acceso al sistema financiero, del sistema tributario, y las desigualdades de los sistemas locales de transporte, educación, salud, entre otros, que pueden facilitar o entorpecer las trayectorias individuales. Estas desigualdades se vuelven a veces más insoportables porque contradicen los principios de igualdad conocidos: la igualdad frente a los impuestos o frente a los sistemas financieros se ve cuestionada por las políticas prácticas que discriminan y desigualan a los sujetos.



Por su parte, Dubet (2001) alude a las “desigualdades múltiples”, al afirmar que “ni las desigualdades ni la dominación social han desaparecido, ni mucho menos, pero es cada vez más difícil rebajarlas a posiciones de clases claramente identificables. Entramos a un régimen de desigualdades múltiples” (Dubet, 2011: 112). Las desigualdades no se organizan en un sistema “simple” en términos de clases sociales, sino que son complejas en un mundo social cada vez más desarticulado y móvil.

En esta dirección, cabe repensar a las desigualdades como multidimensionales, dinámicas, plurales y complejas, pero sobretodo que no sólo están presentes en la estructura social, sino también en la conciencia de los actores, por lo que en el ámbito escolar es necesario investigar cómo interactúan las distintas dinámicas estructurales y particulares que permite conformar situaciones desiguales entre los estudiantes.

En esta perspectiva dialéctica entre lo estructural y lo particular, una vía emergente que propone Emilio Tenti es el análisis integral de las desigualdades escolares, en el cual “es preciso tener presente que las prácticas humanas dependen tanto de la subjetividad de los actores sociales como del peso de factores de orden histórico estructural que en gran parte escapan al control de los agentes sociales” (Tenti, 2005: 44). Este análisis integral implica tensiones y mutaciones entre el sistema y el actor, por lo que: “se puede seguir afirmando que el actor es plenamente social aunque pueda vivirse como si escapara a lo social, mientras que el sistema es el producto de la acción, aunque nosotros no podamos medir los efectos de sus prácticas y a veces nos sentimos agobiados” (Dubet, 2007: 116).

De tal suerte, a propuesta de Tenti (2005), podemos articular dos grandes dimensiones para el estudio de las desigualdades escolares: La subjetividad de los actores a través de las percepciones, valoraciones y acciones que les permiten construir su experiencia escolar y, la estructura objetiva del campo donde los actores se desempeñan, como son los contextos institucionales y sociales. La propuesta de articular estas dos dimensiones se ubica en el estudio de la interacción social maestro-alumno, la clasificación meritocrática de los estudiantes y la construcción de su experiencia escolar, debido a que las desigualdades escolares adquieren materialidad en esa interacción.

Cabe decir, que al hablar de desigualdades escolares, se alude a la falta o incapacidad de alcanzar cuatro tipos de igualdades, de acuerdo a Bolívar (2005), las cuales son: igualdad de oportunidades, de enseñanza, de conocimiento y éxito (logro) escolar y, de resultados. Las igualdades más pertinentes para esta investigación son la de enseñanza y la de conocimiento y logro escolar. La igualdad en la enseñanza, se refiere a “proporcionar una calidad de enseñanza equivalente a todos los alumnos...una calidad para todos supone garantizar una buena educación a todo el alumnado, lejos de cualquier forma de exclusión social y personal” (Bolívar, 2005: 5). En la igualdad de conocimientos y logro escolar, se busca que todos los estudiantes adquieran conocimientos y competencias esenciales y comunes durante la escolaridad.

Estas desigualdades, tienen su origen en las interacciones sociales que se establecen entre el profesor y el estudiante, pues depende del lugar que ocupa el estudiante en las jerarquías escolares, de su clasificación por el maestro y del tipo de atención y enseñanza que recibe, es como va constituyéndose como estudiante y enfrentándose a los retos escolares de la telesecundaria. Estas interacciones, a su vez, articulan condiciones estructurales y la subjetividad de los actores.

### 3. Las condiciones estructurales y los contextos

Las desigualdades escolares, tienen un origen más amplio que se encuentra en las estructuras económicas, políticas y sociales, concretamente en las desigualdades sociales y la pobreza, que constituye:

Un problema permanente en las sociedades del tercer mundo, particularmente en América Latina y en México. Las poblaciones pobres tienen menor esperanza de vida, mayores tasas de mortalidad infantil, menores ingresos familiares, menores posibilidades de empleo, mayores tasas de analfabetismo y, por tanto, menor educación (Hernández, 2009: 6).

Este problema se ha venido agudizando debido a las recurrentes crisis económicas desde 1980, al endeudamiento de los países pobres con los organismos internacionales y con la implementación de políticas de ajuste o neoliberales. La situación de pobreza se encuentra asociada no sólo con la carencia de los recursos materiales para la sobrevivencia, sino también con el escaso “capital cultural”, pues de acuerdo con Pierre Bourdieu (1997) “el origen social determina las

disposiciones culturales o *habitus*”. Es decir, las familias pobres tienen escasos recursos culturales para poder acceder y participar en la escuela.

Otro elemento estructural es el fenómeno de la globalización que se presenta como un modelo dual, en el que se incluye a quienes tienen acceso a la información y a las redes y excluye a quienes no lo tienen. Al respecto Flecha afirma que: “la transición de la sociedad industrial a la sociedad de la información conlleva que esa marginación tenga un fuerte componente cultural... De esta forma, se da más a quienes más tienen y menos a quienes menos tienen, configurando un círculo cerrado de la desigualdad cultural” (Flecha, 1994: 61).

Asimismo, la implantación de la ideología neoliberal en las recientes reformas educativas, que bajo la premisa de “dejar hacer, dejar pasar” y de obedecer a las reglas del mercado que remiten a la ley del más fuerte, están impactando el ámbito escolar al exigir una calidad en la educación y el desarrollo de competencias en la formación de los estudiantes. El pensamiento neoliberal en el ámbito escolar, impone renovadas operaciones discursivas y prácticas discriminatorias, que por medio de mecanismos sutiles logra establecer una ideología de la meritocracia y una especie de neodarwinismo social, según el cual “los mejores y los más brillantes” son los que triunfan. Además esta ideología hace ver que el éxito o fracaso de los estudiantes en la escuela es individual y no se debe a factores sociales.

Las condiciones institucionales de la escuela telesecundaria es otro elemento estructural que participa en las desigualdades escolares. Esta telesecundaria ubicada en la población de Zacatepec, en el municipio de Tejupilco y que es producto de un proceso de masificación de la escolaridad en zonas rurales y semiurbanas, se posicionó dentro del abanico de opciones existentes de educación secundaria en la cabecera municipal de Tejupilco, México y adquirió cierta aceptación y reconocimiento por parte de los padres de familia. Este prestigio y reconocimiento social es producto histórico de la organización y dinámica escolares, caracterizadas por mantener dos prioridades: los resultados en las evaluaciones y el mantenimiento de la disciplina de los alumnos. En suma, las condiciones estructurales y el contexto escolar participan en la producción de las desigualdades.

#### 4. La subjetividad de los sujetos escolares

En la escuela, los sujetos actúan e interactúan a partir de una serie de elementos de carácter subjetivo; es decir, de un conjunto de valoraciones y concepciones sobre lo que hacen y sobre los demás.

Conviene agregar la articulación que establecen Dubet y Martuccelli entre la subjetividad y los elementos objetivos:

Aunque la subjetividad de los actores sociales sea el objeto central, no es concebible aislarla del conjunto de mecanismos objetivos que la producen. Si cada uno construye por sí mismo su experiencia social, esto no impide que no la construya con materiales “objetivos” que no le pertenecen (Dubet y Martuccelli, 1998: 20).

Es decir, los elementos subjetivos de las desigualdades escolares se condensan en los sujetos sociales y en los sujetos escolares, en tanto en ellos se sintetizan los elementos subjetivos y estructurales, mediante la construcción de espacios y tiempos diversos. Particularmente en el ámbito escolar, esta subjetividad, se manifiesta de alguna manera a través de la interacción social maestro-alumno, al tener concepciones de los otros y clasificarlos, así como al establecer acciones y jerarquías con criterios meritocráticos de los alumnos.

#### 5. La interacción social maestro-alumno y la meritocracia escolar

La interacción maestro-alumno tiene una presencia constante en la vida cotidiana de las escuelas. Al respecto Jackson (2001), ha expresado que “un profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias. Es regulador que controla el flujo del diálogo en el aula. Es proveedor y distribuye los recursos materiales...Asigna deberes ambicionados...Sirve de cumplidor de horario” (Jackson, 2001: 51). La interacción maestro-alumno, de acuerdo con Hargreaves (1986), tiene dos características esenciales: a) es obligatoria en el espacio y tiempo escolar y b) es asimétrica, pues existen diferencias de poderes entre ambos participantes. La diferencia de poderes se caracteriza por la existencia de relaciones jerarquizadas, puesto que “en una organización social como es la escuela, específicamente en la interacción profesor-alumno, la jerarquía formal está dada por roles que ejercen ambos actores, lo que está avalado por la

presencia de esquemas normativos...” (Bertoglia, 2005: 70). Esto trae como consecuencia que la interacción maestro-alumno tenga un carácter vertical y asimétrico entre los participantes. (Kaplan, 1992 y Bertoglia, 2005).

La verticalidad y asimetría de esta interacción, se debe a que “en las aulas se permite que los profesores realicen casi todas las decisiones que afectan el comportamiento del alumno. Lo que dice el profesor hace camino...” (Hargreaves, 1986: 113). En efecto, el maestro posee un poder institucional, debido también a que toda relación pedagógica comporta una “violencia simbólica”. El poder del maestro se deriva de varias fuentes: su estado de adulto, su tradicional autoridad como profesor que representa las reglas institucionales y el dominio en el saber que enseña. Así, “la vida escolar exige que el alumno se acostumbre a la diferencia de poder respecto del maestro” (Kaplan, 1992: 20).

Por otro lado, es importante no olvidar el componente subjetivo de la interacción maestro-alumno, en el que destacan las percepciones y valoraciones del otro y posteriormente las acciones e interacciones. Por medio de las percepciones y valoraciones los maestros y los alumnos, interactúan socialmente y se clasifican mutuamente.

El maestro usa esquemas clasificatorios para distinguir y categorizar a los estudiantes, tomando de ellos algunos rasgos distintivos y dejando de lado otros. Categorizar o clasificar “es hacer discriminables diferentes cosas equivalentes, agrupar en clases los objetos, acontecimientos y personas que nos rodean” (Kaplan, 1992: 27). Toda clasificación no sólo implica una distinción del objeto o sujeto, sino también contiene una valoración.

La clasificación, ahorra tiempo y esfuerzo, pues permite conocer rápidamente a los alumnos y reducir la complejidad del entorno escolar. Emilio Tenti (2010), afirma que “los agentes sociales, para conocer el mundo que nos rodea hacemos uso de un repertorio de categorías mentales, es decir, de casilleros muy generales, etiquetas o tipos que utilizamos para movernos en el mundo” (Tenti, 2010: 31). De tal modo, que al conocer, distinguimos, clasificamos y nos clasifican.

En la escuela una de las clasificaciones más generales, es distinguir a los alumnos como “buenos o malos”, “responsables e irresponsables”, “inteligentes y burros”, entre otros; estas clasificaciones se presentan como elementos opuestos y generales. También existen categorías

más particulares que utilizan los maestros para clasificar a los alumnos, de acuerdo con Kaplan (1992) éstas se refieren a las características familiares, sociales, afectivas, corporales, académicas, de hábitos y de disciplina.

Por su parte, Treviño (2005) plantea que en las interacciones al interior del aula, los pedagogos asignan etiquetas denigratorias a algunos estudiantes.

Mediante las etiquetas, los docentes establecen un sistema de castas sociales al interior del aula, diferenciando claramente entre los estudiantes exitosos y los fracasados. Tienden a elaborar sus clasificaciones con base en criterios estereotípicos sobre los estudiantes, que incluyen la apariencia física, el olor de los estudiantes, el comportamiento al interactuar socialmente y el uso del lenguaje (Treviño, 2005: 17).

El maestro, al utilizar categorías o etiquetas de los “exitosos” o “fracasados”, está empleando un esquema meritocrático de clasificación (Dubet, 2006), en el cual los logros educativos de cada uno derivan de sus capacidades y de su esfuerzo. Se acepta que los más dotados puedan alcanzar puestos más altos en la carrera escolar, al tiempo que se muestra cierta oposición a cualquier selección que no esté ligada al mérito. Por ello, “una escuela meritocrática es una escuela que selecciona a los más capaces y a los más productivos, quitando oportunidades al resto” (López, 2005: 72).

Este esquema meritocrático se basa en los talentos, aptitudes o dones de los alumnos y es la escuela quien asigna estos talentos, cobrando una dimensión relevante los procesos de clasificación que la escuela realiza sobre los alumnos. La escuela y los maestros, clasifican bajo las nociones de “talentoso”, “inteligente”, “dotado”, “competente” a los estudiantes, llegando a constituir lo que Bourdieu llamó “el racismo de la inteligencia”. Este tipo de clasificación encuentra fundamento en la evaluación, pues como afirma Perrenoud: “la escuela fabrica juicios de excelencia a partir de la evaluación de los alumnos y establece jerarquías entre ellos” (Perrenoud, 1996: 262).

Con la meritocracia, los profesores a través de un arbitraje parcial, impulsan y llegan a profundizar las desigualdades escolares entre los estudiantes. En palabras de Dubet: “cuando un alumno es de origen favorecido, más oportunidades tiene de ser buen alumno, y cuanto mejor alumno es, más se le ofrece una enseñanza de buena calidad” (Dubet, 2006: 29).

## 6. La experiencia escolar de los estudiantes

En la escuela telesecundaria existe un programa y cierto poder institucional de formar a los alumnos, que se manifiesta a través de los contenidos escolares, del currículum oculto y de la interacción maestro-alumno, caracterizada por ser vertical y asimétrica, en la cual el maestro representa una figura adulta con saber y autoridad, que emplea esquemas de clasificación que afectan el presente y el futuro de los estudiantes. En tal sentido, Fitoussi y Rosanvallon (1997), afirman que las nuevas desigualdades se encuentran asociadas a trayectorias individuales y heterogéneas de los actores, pues perturban la representación de sí mismo, producen una ruptura de la pertenencia y provocan una “crisis del sujeto”.

Sin embargo, frente a este poder institucional y a la “crisis del sujeto”, “los alumnos son sujetos de la educación y no pueden ser considerados como simples receptáculos de una socialización determinista” (Dubet y Martuccelli, 1998: 46). Los estudiantes no asumen un rol de manera pasiva, sino que se convierten en “actores que se socializan a través de diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad para manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación” (Dubet y Martuccelli, 1998: 14).

La experiencia social o escolar, en palabras de Dubet, “es la cristalización más o menos estable, en los individuos y en los grupos, de lógicas de acción diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos” (Dubet, 2005: 117). A partir de la idea de la experiencia escolar, los alumnos desarrollan “lógicas de acción” como la “integración” o pertenencia a un grupo social y un rol, la “estrategia” o capacidad estratégica que se distancia del rol y favorece los intereses y objetivos de los alumnos y la “subjetivación” que permite al sujeto mirarse con capacidad crítica.

La experiencia escolar, por tanto “se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los alumnos, están obligados a combinar y articular estas diversas lógicas de acción” (Dubet y Martuccelli, 1998: 83). Estas lógicas de acción, permiten que la interacción maestro-alumno y las desigualdades escolares se estén construyendo cotidianamente, con las acciones de ambos agentes (Sánchez García, 2005), sin ser siempre fija o determinada.

## 7. Nuevas preguntas ante las desigualdades escolares

Con base en lo expuesto anteriormente sobre las características de las nuevas desigualdades de multidimensionalidad, complejidad y pluralidad aplicadas a las desigualdades escolares de los estudiantes en la escuela telesecundaria, permite plantear nuevas preguntas en donde se puedan integrar las condiciones estructurales, pero también la dimensión subjetiva y de la experiencia escolar de los actores. Por ello, la pregunta central que guía esta investigación es:

**¿Cómo se producen las desigualdades escolares de los estudiantes de la Escuela Telesecundaria Oficial en la interacción maestro-alumno, a partir de las condiciones estructurales de los contextos y de la subjetividad de los actores?**

Asimismo, se plantean otras preguntas secundarias que se refieren a las tres dimensiones de análisis: las condiciones estructurales, la subjetividad y la experiencia escolar de los actores: ¿Cómo posibilitan las desigualdades escolares los contextos: institucional, local, de la reforma a la secundaria de 2006 y los fenómenos de la globalización y las políticas neoliberales?,

¿Cómo favorece la producción de desigualdades escolares la subjetividad de los actores, a partir de las percepciones, valoraciones y expectativas?

¿Cómo se manifiestan las desigualdades escolares en la interacción social maestro-alumno y la clasificación meritocrática? y

¿Cuál es la experiencia escolar que construyen los estudiantes con relación a las desigualdades escolares y a la clasificación meritocrática?

En concordancia con las preguntas planteadas, los objetivos que orientaron esta investigación sobre las desigualdades escolares fueron los siguientes:

1) Develar y comprender la producción de las desigualdades escolares de los estudiantes de la Escuela Telesecundaria Oficial en la interacción maestro-alumno, a partir de las condiciones estructurales de los contextos y de la subjetividad de los actores,



2) Analizar las implicaciones que tienen los contextos escolares, locales, de la reforma educativa, de la globalización y de las políticas neoliberales en las desigualdades escolares de los estudiantes de Telesecundaria,

3) Analizar cómo favorece la producción de desigualdades escolares la subjetividad de los actores, a partir de la interacción social maestro-alumno, las representaciones, las acciones y la clasificación meritocrática, y

4. Documentar e interpretar la experiencia escolar que construyen los estudiantes con relación a las desigualdades escolares y la clasificación meritocrática.

8. Supuesto

**La escuela telesecundaria produce marcas de desigualdad en los estudiantes a partir de las condiciones estructurales y elementos subjetivos de los actores, mediante la interacción social maestro-alumno y la clasificación meritocrática, pero al mismo tiempo los sujetos construyen su experiencia escolar frente a esas desigualdades.**

9. Delimitación espacio-temporal

Las coordenadas espaciales y temporales en las que se ubicó la investigación etnográfica fueron la Escuela Telesecundaria Oficial de Zacatepec, Tejupilco, México durante un primer periodo comprendido de octubre de 2010 a julio de 2012, en el que se construyó el proyecto y se realizó el trabajo de campo y una segunda etapa de agosto de 2012 a agosto de 2014, en la que se analizó e interpretó la información, así como la construcción de categorías, de los capítulos y del reporte de investigación.

Esta investigación se desarrolló en la población de Zacatepec, Tejupilco, México, debido a que presenta condiciones rurales y suburbanas en términos de infraestructura como medios de transporte y comunicación, así como su base económica que se sustenta todavía en actividades agrícolas, ganaderas y de servicios, lo que permite la existencia de ciertas desigualdades socioeconómicas en la población, en comparación con las colonias que integran a la ciudad de Tejupilco.

Asimismo, la Escuela Telesecundaria Oficial, ubicada en esta población y que se fundó a finales de la década de los ochenta, representó el espacio escolar adecuado para estudiar las desigualdades escolares, debido a que en él coexisten alumnos de diferentes estratos socioeconómicos y con distintos niveles de desempeño escolar, lo que representa una diversidad cultural y académica. La historia de la institución está marcada por cierto prestigio, debido a los altos resultados académicos y a la disciplina escolar; por estos resultados, asisten alumnos de varias colonias de Tejupilco que son predominantemente, hijos de comerciantes y profesionistas. Un elemento sobresaliente de la cultura escolar de esta telesecundaria son los mecanismos meritocráticos que utilizan los profesores para mantener la disciplina y el rendimiento escolar.

#### 10. Las desigualdades escolares desde la perspectiva sociológica: hacia un estado de conocimiento

La construcción del estado de conocimiento es una actividad inicial y necesaria para el proceso de investigación, en tanto permite revisar los trabajos e investigaciones realizadas sobre el problema de las desigualdades escolares en la escuela telesecundaria, al mismo tiempo que posibilita el análisis de los aportes, hallazgos o vacíos existentes, así como los enfoques teóricos y metodológicos desde donde ha sido abordado este problema de investigación.

Para la elaboración de este estado de conocimiento, se han retomado las sugerencias de Weiss (2002) y Medina (2008), respecto a la revisión y presentación de la información considerando los criterios cronológico y temático.<sup>1</sup> Por ello, el contenido se presenta en cuatro apartados: las desigualdades escolares, la interacción maestro-alumno, la escuela telesecundaria y la clasificación meritocrática, los cuales surgen de esa revisión y análisis de libros, artículos de revistas, reportes de investigación y sitios de internet. Se hace un balance para valorar el estado en que se encuentra el tema y las líneas de investigación que resultan de este análisis.

---

<sup>1</sup> Para la elaboración de este estado de conocimiento, se consideraron tres criterios generales: a) temático, abordando los cuatro apartados que se mencionan, b) espacial, referido a los contextos internacional, de América Latina y de México y, c) temporal en donde se incorporaron los estudios de la última década, sin descartar los estudios clásicos anteriores.

## 10.1 Las desigualdades escolares

Existen antecedentes importantes en el estudio de las desigualdades sociales y escolares en el campo de la sociología, que han estudiado la relación entre la estructura social y el producto escolar desde un enfoque macrosocial. Estas investigaciones se dedicaron a estudiar los factores sociales y externos con los resultados educativos, destacando la de Parsons (1959) que aborda la socialización diferencial; Coleman (1966) y la desigual distribución de los recursos educativos; Jencks (1972) sobre el estudio de los antecedentes familiares y la distribución del ingreso; Baudelot y Establet (1973) y Bowles y Gintis (1976), quienes sostienen que se implementan distintos servicios educativos para los diferentes sectores sociales.

Otro antecedente de las desigualdades asociadas a la meritocracia se encuentra en *The rise of the meritocracy. 1870-2033*, la cual es una obra del británico Michael Young (1994) en la que usa por primera vez la palabra meritocracia. Este libro, pretende ser la crónica de una revolución que sucede en el año 2034 y de la historia de las causas y consecuencias que, a partir de los sesenta, dieron lugar a una crisis. Michael Young explica el advenimiento de la “cultura del mérito”, desde 1870, con documentos de hechos y opiniones reales.

La obra de Young está basada en la estructura social y política del Reino Unido y explica cómo un sistema escolar supuestamente igualitario y basado en el “mérito” puede transformarse en un nuevo tipo de aristocracia hereditaria. Young imagina que, como consecuencia de las reformas escolares y de un amplio acceso a las universidades, las oligarquías tradicionales se preocuparon por la pérdida de sus privilegios y recuperaron poder tomando el control de la inteligencia. Esto crea un profundo y amplio abismo entre una minoría mental y culturalmente evolucionada y una vasta mayoría estupefacta por la banalidad de los medios de masas y los deliberados entretenimientos estúpidos.

Por otro lado, en América Latina y concretamente en Uruguay, Germán Rama (1992), realizó un estudio pionero y clásico sobre *¿qué y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay?*, en el cual cruzó el análisis de las condiciones socioculturales con el rendimiento escolar, estableciendo cuatro categorías de alumnos: mutantes, previsibles, herederos y perdedores.

En el contexto de México, también se han realizado investigaciones sobre las desigualdades educativas, entre ellas las de Martínez Rizo (1992), Latapí (1993), Muñoz Izquierdo (1996), entre otros, quienes desde un enfoque sistémico relacionan estas desigualdades con las desigualdades socioeconómicas en términos cuantitativos. También destacan los investigadores del Centro de Estudios Educativos en México, como Gerardo Rodríguez (2002), Aguilar (2002), que analizan articuladamente la pobreza, la desigualdad y la educación, junto con las políticas compensatorias implementadas en México en los últimos años.

Otra vertiente de investigación, es que partir del estudio de las desigualdades educativas se puede transitar a la discusión de la necesidad de equidad en la educación. El propio Latapí (1993), sostenía la pertinencia de construir una teoría de la justicia educativa aplicable a México; Ortega (2003), quien revisa el contexto estructural en que ocurre la desigualdad educativa y las políticas educativas implementadas en México para resolver los problemas de equidad.

Dentro de esta vertiente, también investigadores latinoamericanos han hecho sus aportes, como el caso de Marchesi (2000), que establece un sistema de indicadores de desigualdad educativa y plantea la necesidad que tienen los sistemas educativos latinoamericanos en su lucha por la equidad, de establecer mecanismos que les permitan conocer los factores que operan en el origen de las desigualdades educativas. También López (2005), discute la pertinencia y el sentido del concepto de “equidad educativa” y sus relaciones con la desigualdad, la cohesión y la diversidad. Lara (2010) por su parte, dice que persiste una falta de equidad en educación básica debido no sólo a una distribución económica injusta, sino también a la falta de oportunidades educativas.

En esta revisión de las investigaciones realizadas sobre las desigualdades escolares, se pueden identificar dos tipos de modelos: el de posibilidades y el de oportunidades. Dentro del primero, Farrell (1999) propone un modelo de probabilidades para analizar las distintas facetas de las desigualdades educativas en el que se distingue la igualdad como el conjunto de posibilidades que el sistema educativo ofrece a las niñas y niños de distintos grupos sociales en cuanto a: a) acceso a la escuela en los distintos niveles educativos; b) supervivencia para finalizar o completar un ciclo o nivel educativo; c) logro en los aprendizajes, y d) resultados en el desempeño en distintos aspectos de la vida social, cívica y económica.

Por su parte, Aguerrondo (1993) utiliza el concepto de oportunidades educativas con relación a los distintos grados de marginación, hace referencia a las desigualdades educativas señalando el papel de reproducción social que juega la educación. Afirma que el proceso de expansión de los sistemas educativos se caracterizó por ofrecer educación diferente a los distintos grupos sociales, manteniendo la situación establecida y reduciendo las posibilidades de movilidad social de los grupos más pobres a través de la educación. El modelo de Aguerrondo propone que el mecanismo de diferenciación educativa o desigualdad es la marginación, pudiéndose encontrarse al menos tres tipos de marginación en el sistema educativo:

1. Por exclusión total. Ésta se refiere a la exclusión total de las personas del sistema educativo, llevándolas al analfabetismo,
2. Por exclusión temprana. Este tipo de marginación se da cuando los niños o niñas abandonan el sistema educativo tempranamente y sin haber adquirido los conocimientos y habilidades necesarios para seguir aprendiendo, y
3. Por inclusión. Se refiere a la marginación que sufren los estudiantes de familias pobres al recibir una educación de menor calidad comparada a la que reciben estudiantes de grupos socioeconómicos más altos.

Por su parte, Muñoz Izquierdo (1996), desde la perspectiva de las oportunidades, propone definiciones más operativas y específicas para la política educativa, haciendo la distinción de cinco tipos de oportunidades:

1. Igualdad de oportunidades de ingreso al sistema educativo para los individuos que tengan las mismas habilidades, independientemente de su sexo y lugar de residencia.
2. Igualdad de oportunidades de ingreso al sistema educativo a los miembros de todos los grupos sociales, independientemente de sus características demográficas y habilidades intelectuales.
3. Igualar los resultados educativos de los individuos que tengan niveles similares de habilidades académicas y dediquen montos iguales de tiempo y esfuerzo a los estudios.
4. Igualar los resultados educativos de todos los individuos que dediquen tiempo al aprendizaje, independientemente de sus habilidades académicas y del grupo social al que pertenecen.

5. Lograr que individuos de distintos grupos sociales adquieran las mismas habilidades para el aprendizaje y puedan obtener iguales resultados al final del proceso educativo.

Cuando el tema de las oportunidades se aborda desde la perspectiva de igualar los resultados, se supone que la sociedad o las autoridades educativas toman medidas para asegurar que los procesos educativos lleven a la igualdad de resultados deseada.

Reimers (2000) aporta otra definición de igualdad de oportunidades educativas. Este autor concibe las oportunidades educativas como una secuencia de niveles. En este modelo cada nivel ofrece distintos grados de oportunidad que pueden verse como probabilidades de éxito o fracaso. Las probabilidades en los niveles iniciales determinan las de los niveles posteriores. Asimismo, concibe las oportunidades educativas como un proceso temporal similar al del desarrollo humano; distingue entre ellas cinco grados:

1. Oportunidad de matricularse en el primer grado de primaria. Requiere que se cumplan estas condiciones: que los estudiantes tengan buena salud, que exista una escuela a una distancia razonable del hogar del educando y que los padres o tutores estén dispuestos a matricularlo.
2. Oportunidad de adquirir en primer grado de primaria los conocimientos y habilidades necesarios para continuar aprendiendo. Las condiciones necesarias son: matricularse en la escuela, asistir regularmente, estar preparado para aprender al momento de matricularse, tener buena salud y contar con profesores capaces y con recursos suficientes.
3. Oportunidad de completar cada nivel educativo. Depende de la posibilidad de matricularse y aprender, así como de la asistencia regular a clases.
4. Oportunidad de lograr habilidades y conocimientos comparables a los de otros estudiantes que han terminado cada nivel educativo. Implica que las escuelas puedan agregar valor al desarrollo de cada niño de manera diferenciada para así lograr la igualdad de habilidades y conocimientos.
5. Oportunidades de movilidad social y económica como resultado de los aprendizajes logrados en los distintos niveles educativos cursados. El logro de este objetivo depende de la existencia de sociedades, sistemas educativos y mercados laborales meritocráticos y democráticos.

Los modelos centrados en las oportunidades asumen que las políticas educativas deben igualar esas oportunidades, pero depende de los estudiantes y sus familias aprovecharlas. Es complejo medir el concepto de oportunidad, por lo que comúnmente se miden los resultados del sistema educativo y la evaluación de las oportunidades se hace a posteriori. Tanto los modelos de desigualdades como los de oportunidades mantienen una perspectiva estructural, sistémica y monocultural, al no considerar la diversidad y las diferencias culturales de las personas o grupos que pueden ser objeto de desigualdades.

Asimismo, las desigualdades escolares se han estudiado desde diferentes perspectivas macro o microsociológicas, desde modelos de las posibilidades y las oportunidades, pero también desde enfoques objetivistas o subjetivistas, a la manera de péndulo que se ubica en los extremos. Las miradas objetivistas o reproduccionistas de tipo funcionalista o marxista privilegiaron la relación entre la estructura socio-económica y la escuela, presentando el argumento de que esa estructura estaba determinando los fenómenos escolares. Asimismo, las teorías de la reproducción de corte marxista han sostenido que la desigualdad educativa es producto de las situaciones de pobreza existente y que estas desigualdades sociales se reproducen en la escuela en forma de desigualdades escolares, a través de una determinada herencia cultural (Bourdieu y Passeron, 2004).

Por su parte las perspectivas subjetivistas, se han centrado en reivindicar al sujeto que a partir de las sociologías fenomenológicas, interaccionistas e interpretativas, le apuestan a lo que piensan y perciben los actores con pocas referencias a la estructura social.

En el contexto de México, Aguilar Nery (2009), plantea que las investigaciones sobre las desigualdades educativas han tenido al positivismo y el interpretativismo como fundamentos epistemológicos. El positivismo en las ciencias sociales tiene como presupuestos dos creencias fundamentales: “la realidad existe aparte del sujeto que conoce y se conoce mejor a través de la observación en condiciones ideales”. En tanto, la perspectiva interpretativa “sostiene la creencia fundamental que la realidad no puede ser conocida independiente de la persona que conoce y ese conocimiento siempre es contextualizado” (Aguilar Nery, 2009: 6).

En este sentido, se han ido construyendo determinismos y relaciones dicotómicas entre estas perspectivas de análisis de las desigualdades, por lo que se hace necesaria una vía emergente, que

no sólo integre a la estructura y al actor sino que también plantee nuevas posibilidades de análisis.

Al respecto, han habido propuestas valiosas que plantean la acción social y el papel activo de los sujetos en la constitución del mundo social, como “la teoría de la estructuración” de Giddens (1998), quien sostiene que hay un proceso dinámico que involucra al agente y a la estructura social en una relación de interdependencia; asimismo, “el retorno al actor” de Touraine (2005) y la “experiencia escolar” de Dubet y Martuccelli (1998). Estas posturas comparten la reflexividad y la acción social de los actores, que tratan de superar esos determinismos estructurales o subjetivistas de la teoría sociológica.

## **10.2. La interacción social maestro-alumno**

En numerosos campos de las ciencias humanas y particularmente en la educación, ha estado emergiendo con fuerza la noción de interacción (Marc y Picard, 1992). Tal es el caso de la psicología social y su preocupación de cómo subjetivan sus relaciones sociales los actores; en sociología y el estudio de las interacciones de los sujetos, a través de una aproximación microsocia; en la antropología social, el análisis de la cultura por medio de las relaciones sociales; en la pragmática lingüística con el análisis conversacional y del discurso, entre otros.

En el campo de la educación, el estudio de las interacciones se ha centrado en el maestro y el alumno desde la década de los setenta en Estados Unidos, con los trabajos publicados por Stubbs y Delamont (1978) sobre la relación maestro-alumno, Postic (1982) en torno a la relación educativa, Delamont (1985) con la interacción didáctica, Hargreaves (1986) y el estudio de las relaciones interpersonales en educación, Bakeman y Gottman (1989) con sus aportes sobre el análisis secuencial de la interacción. Estos trabajos antecedentes se ubicaron en el estudio de la interacción con intenciones de mejorar la didáctica en las aulas.

Las investigaciones sobre la interacción maestro-alumno se han orientado básicamente en dos grandes direcciones: por un lado, la interacción didáctica (Velasco, 2007; Mejía y Ávila, 2009), que estudian la relación con el aprendizaje y la enseñanza y que ha tenido como sustento teórico a la psicología, la pedagogía y los aportes de Vigotsky con su categoría de zona de desarrollo



próximo y, por otro, la interacción comunicativa, que ha sido abordada a través de la comunicación verbal y el discurso (Rizo, 2005).

Desde la perspectiva sociológica, Emilio Tenti (1984), afirma que la investigación sociológica y pedagógica de la interacción maestro-alumno no tuvo la importancia que se asignó a las investigaciones ligadas con la planeación y formulación de políticas educativas, debido a que se centraron en estudiar la dimensión macrosociológica desde un enfoque cuantitativo, descuidando los procesos al interior del aula.

Actualmente, se sigue estudiando la interacción maestro-alumno desde diversos enfoques, tanto psicológicos, pedagógicos, comunicativos y sociológicos. Desde este último enfoque, son relevantes los trabajos de Marc y Picard (1992), al hacer un análisis teórico de la interacción social desde elementos comunicativos, sistémicos e intersubjetivos; Bertoglia (2005), quien estudia esta interacción desde una perspectiva atribucionista, usando tres situaciones como son la discriminación, la intencionalidad y el poder. Otros trabajos analizan la interacción maestro alumno desde la situación de poder del maestro, como Sánchez (2005), que sostiene que a través del conocimiento y el saber establece y ejercita el poder, así también Mejía y Ávila (2009), quienes descubren que las relaciones sociales en el aula implican acuerdo sobre el respeto y la autoridad al maestro.

### **10.3 La escuela telesecundaria**

En México, uno de los investigadores que han impulsado el estudio de la escuela secundaria ha sido Quiroz (1992 y 2000), realizando aportes sobre el saber especializado del maestro, sus condiciones de trabajo y el uso del tiempo escolar, así como las estrategias utilizadas por los alumnos ante una gama desarticulada de contenidos, asignaturas y profesores. Destaca también Levinson (2002), al documentar la cultura y aspiración de los estudiantes a favor de la igualdad y la unión y la participación de los maestros para inculcar valores como la igualdad y la solidaridad. Por su parte, Sandoval (2004), a través del estudio de la “trama de la escuela secundaria”, analiza las relaciones y saberes de los actores educativos. Otra línea de investigación reciente es la construcción de identidades juveniles en la escuela secundaria (Díaz, 2001 y 2004;

Martínez y Quiroz, 2007; Reyes, 2009 y otros). En España, sobresale el trabajo de Sacristán (1996), quien describe la difícil transición de los alumnos del nivel primario a la cultura escolar de la secundaria.

En lo que respecta a la escuela telesecundaria en México, destacan los siguientes artículos que son producto de investigaciones desde un enfoque cuantitativo y descriptivo:

Santos (2001), publicó el artículo: “Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que la condicionan”, en el que trata sobre la eficacia y la equidad de la telesecundaria en zonas marginadas de México. Aborda el bajo nivel de logro de los alumnos, así como la pobre capacidad de la modalidad para compensar las desventajas sociales de los alumnos. Muestra también que esta modalidad opera inequitativamente y fortalece las desigualdades preexistentes.

En esta línea, también Santos y Carvajal (2001), publicaron el artículo: “Operación de la telesecundaria en zonas rurales marginadas de México”, el cual constituye un informe descriptivo en el que se presentan una serie de indicadores sobre las condiciones socioeconómicas y educacionales, organizadas en tres rubros: el aprovechamiento escolar, la deserción y la reprobación, así como el análisis de algunas variables de la operación de la telesecundaria, a la luz de la falta de equidad educativa en esta modalidad.

Asimismo, en otro artículo de Carvajal (2006), intitulado: “Interacción en las aulas de la Telesecundaria: un acercamiento desde la enseñanza de las matemáticas” se propone dar cuenta de la lógica de interacción que ocurre en las aulas de Telesecundaria a partir de una serie de sesiones de enseñanza de las matemáticas. El objeto del análisis cualitativo es reconstruir el modelo pedagógico que opera en las aulas.

Por otra parte, en Argentina también destaca una rica tradición de investigación en la escuela media, siendo pionera Braslavsky (1995 y 2000) con su análisis sobre la educación secundaria en la década de los noventa en América Latina. Tenti (2000), es otro investigador que aporta al estudio de la escuela secundaria al abordar las culturas juveniles dentro de la cultura escolar. Tiramonti (2004) por su parte, explica las mutaciones recientes en la escuela caracterizadas por la segmentación y fragmentación del sistema educativo. También Tiramonti y Montes (2006), colocan a la escuela media en debate a partir de revisar los problemas actuales y las perspectivas

de investigación de este nivel. Esta tradición investigativa relaciona la escuela media con las desigualdades educativas y sociales, características de esta región.

#### **10.4. La clasificación meritocrática en la escuela**

En lo que se refiere a las desigualdades escolares y girando el análisis hacia el interior de la escuela desde un enfoque microsocioal, uno de los trabajos pioneros fue el de Bourdieu (1990) en donde se establecen relaciones entre las desigualdades de mérito, las desigualdades escolares y las desigualdades sociales, afirmando que “la clasificación escolar es una clasificación social eufemizada”. Por su parte, Kaplan y Ferrero (2002), aseguran que en la escuela y a través de las clasificaciones y expectativas diferenciales que hacen los maestros sobre los alumnos, se influye en el rendimiento y desempeño escolar y en las probabilidades de éxito o fracaso de éstos.

También Dussel (2004), sostiene que en la escuela se construye la desigualdad pedagógica y plantea la necesidad de repensar la idea de la igualdad homogénea, incorporando ideas más complejas, dinámicas y plurales. Regresando a Kaplan (2005), afirma que la ideología meritocrática desarrollada en las escuelas puede provocar desigualdades escolares y sociales sobre la base de cualidades individualistas como la inteligencia, el talento, los dones, permitiendo una reemergencia de un determinismo biológico, mediante el cual se justifican las jerarquías y las desigualdades escolares. Dubet (2006), también sostiene que con la meritocracia escolar y un arbitraje parcial del maestro, se favorece a los estudiantes con mayores méritos. Gluz (2007), por su parte agrega que la lógica meritocrática atribuye el éxito o el fracaso escolar a los dones de los alumnos y oculta los procesos de selección social en la escuela.

Es de reconocer, que una de las primeras investigadoras que se han preocupado por abordar la clasificación meritocrática en la escuela de América Latina y particularmente en Argentina, ha sido Kaplan (1992), quien sostiene que los docentes construyen etiquetas para los alumnos de su clase. Esta clasificación, se encuentra asociada con los éxitos y los fracasos escolares de los estudiantes, de ahí que afirme que las descripciones que hacen los maestros de “buenos y malos” alumnos, se conviertan en predicciones. Kaplan retoma esta idea de la investigación de Rosenthal y Jacobson (1968) sobre “el efecto Pygmalion”, que consiste en analizar cómo la expectativa que

una persona (el maestro) tiene sobre el comportamiento de otra (alumno) puede, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción, por el simple hecho de existir.

También Bertoglia (2005), alude a la clasificación de “buenos y malos” alumnos que utiliza el maestro a través de atributos que les adjudica. Tenti (2010), por su parte, expresa que para conocer a otras personas, utilizamos esquemas clasificatorios a través de un repertorio de categorías mentales. Estas investigaciones, particularmente las de Kaplan, abordan el problema de las clasificaciones escolares desde la psicología social y la sociología, específicamente desde las representaciones sociales y retoman los aportes de Bourdieu y Saint-Martin (1975) sobre las categorías del juicio profesoral y su implicación en las clasificaciones.

Otra vertiente por demás interesante, es la relación de los juicios de excelencia que hace el maestro con los talentos y la inteligencia de los alumnos (Kaplan 2002 y 2008). A esta noción de “talentos naturales”, dice Kaplan, hay que aproximarse críticamente debido a que está inserta en la ideología de la meritocracia escolar. Estas ideas, provienen también de Bourdieu (1990), quien afirma que no sólo existe racismo de sangre o de posición socioeconómica, sino también un “racismo de la inteligencia”.

Actualmente, dentro de esta discusión crítica sobre la meritocracia escolar, destacan los aportes de Dubet (2006), quien sostiene que hay una crueldad en los modos de selección y jerarquización basadas en el mérito, pues esta clasificación está a favor de los vencedores y en contra de los más débiles, con lo que se sigue construyendo una escuela injusta.

### **10.5 Hacia un balance**

Después de esta revisión de los principales trabajos que se han publicado en torno a las desigualdades escolares, la interacción maestro-alumno, la escuela telesecundaria y la clasificación meritocrática, se pueden plantear algunos elementos que permiten hacer un balance y orientar el problema de investigación.

- a) Las desigualdades escolares han sido un tema abordado desde las diferentes disciplinas humanas, especialmente la sociología y desde diversos enfoques, destacando en un primer

momento el macrosocial y cuantitativo y, en un segundo momento, el subjetivo o fenomenológico.

- b) Actualmente se presenta un interés renovado por parte de los sociólogos e investigadores educativos por estudiar estas desigualdades escolares desde un enfoque microsocioal, fijando la mirada en lo que sucede en el espacio escolar, centrándose en los actores y empleando metodologías fundamentalmente cualitativas y etnográficas.
- c) Asimismo, se presentan dos grandes tendencias en el estudio de la interacción en el aula: una que privilegia los elementos didácticos, orientada al análisis de la enseñanza y el aprendizaje y, otro, que se dedica a investigar la comunicación, a través de las conversaciones y el discurso que establecen el maestro y los alumnos.
- d) En el espacio escolar, el maestro tiene “lógicas de interacción” con los alumnos, las cuales se objetivan por medio de las clasificaciones que hace del grupo y de los alumnos; éstas clasificaciones, a su vez, afectan el éxito o fracaso escolar y tienen implicaciones con las desigualdades escolares.
- e) La investigación sobre la telesecundaria en México, ha estado caracterizada por estudios cuantitativos que abordan principalmente indicadores socioeconómicos, del aprovechamiento escolar, la deserción y la reprobación. Se sostiene que esta modalidad opera de manera inequitativa, a la vez que fortalece las desigualdades. Por lo que hace falta estudiarla desde enfoques cualitativos.
- f) Destaca una línea de investigación centrada en la clasificación meritocrática de los alumnos, basada en los talentos, dones, méritos e inteligencia. Sin embargo, se presenta cierto determinismo de que el maestro, por su autoridad y asimetría en la interacción, es quien está clasificando, discriminando y permitiendo las desigualdades escolares.
- g) Por lo tanto, una veta interesante es estudiar la dimensión social de la interacción maestro-alumno, que nos lleva a tratar de construir un objeto de reflexión y de análisis sociológico, en el que se pueden estudiar el trato, las relaciones de saber-poder, la clasificación meritocrática, entre otros, para poder vincularlos con la producción de desigualdades escolares de los estudiantes.
- h) Asimismo, es necesario además de un enfoque microsociológico, documentar y analizar no sólo la influencia que tiene el maestro en este problema de la interacción, de las

clasificaciones y las desigualdades escolares, sino también la experiencia escolar que construyen los alumnos.

- i) Es necesario, complementar y articular este enfoque microsociológico y subjetivo con las condiciones estructurales y contextuales para comprender las desigualdades escolares.

.....

Este capítulo ha tenido la intención de mostrar el proceso de problematización de las desigualdades escolares, a partir de la idea de repensar las desigualdades escolares como “nuevas desigualdades”, que se caracterizan por ser múltiples, dinámicas, complejas y plurales. En tal sentido, los sociólogos franceses Fitoussi y Rosanvallon (1997) han aportado importantes argumentos para pensar las desigualdades actuales en términos más dinámicos y flexibles, en la idea de superar las “viejas desigualdades” que parten de las clases sociales o de posiciones de poder, para ubicarlas en la complejidad de un mundo social cada vez más desarticulado y móvil. La perspectiva teórica de estos autores, propone a las “nuevas desigualdades” o dinámicas, partiendo de tres características fundamentales: la multidimensionalidad, la complejidad y la pluralidad. Estas “nuevas desigualdades” o “desigualdades múltiples” a las que se refiere Dubet (2001) no sólo están presentes en la estructura social, sino también en la conciencia de los actores.

Es relevante también el giro en el análisis sobre las desigualdades escolares propuesto por Dubet y Martuccelli (1998): en la escuela no sólo se reproducen las desigualdades sociales, sino que produce sus propias marcas de desigualdad. En el interjuego de la producción de las desigualdades escolares, afirma Tenti (2005), participan las condiciones estructurales de los contextos institucionales y sociales y los elementos subjetivos de los actores.

## **CAPÍTULO II**

### **LA SOCIOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR COMO MIRADA TEÓRICA**





## Presentación

En la investigación socioeducativa, la teoría ocupa un lugar relevante, pues durante el itinerario de la investigación se tienen aproximaciones sucesivas a la teoría. “Estas aproximaciones están presentes en cuatro momentos, a saber: en la construcción del objeto de estudio, en la observación y el registro, en la reconstrucción del objeto estudiado y en la recreación” (García Salord, 1990: 430). La teoría con sus categorías y conceptos, nos permite superar el sentido común y el empirismo ingenuo, porque nos coloca en una óptica que permite conocer, analizar y comprender los fenómenos, pero sin llegar a una postura verificacionista en donde la realidad se ajuste a la teoría.

Ante ello, es necesario un uso crítico de la teoría, en tanto no puede situarse solamente desde el mundo empírico, en el sentido común y la descripción, pues toda ciencia será superflua si la apariencia de las cosas y su esencia coincidiesen directamente. Como tampoco es pertinente un uso normativo, que tiene como propósito verificar la teoría en la vida cotidiana. En este sentido Buenfil (2002) ha planteado los múltiples usos de la teoría en la investigación educativa, al mismo tiempo que sostiene la tesis de que la dimensión teórica es constitutiva de la producción de conocimientos, al argumentar que esta producción en el campo de la educación “le permite al investigador tener un referente distinto al sentido común... (pues) requiere de un cuerpo conceptual que le permita una distancia mínima de su referente empírico para poder analizarla e interpretarla” (Buenfil, 2002: 39-40).

Por tanto, en el campo de las ciencias sociales y la educación, como la ha dicho Marcondes (2008), “la teoría tiene consecuencias”, dependiendo de su uso. “La opción está puesta entre elegir una teoría que contribuya a eternizar el presente y administrar lo existente... o una teoría que proceda al análisis crítico de lo existente” (Marcondes, 2008: 48). La investigación en educación no puede quedar fuera de las consecuencias de la teoría.

En este apartado se plantea la mirada teórica para investigar las desigualdades escolares en la escuela telesecundaria. Se parte de asumir una posición ontológico-epistemológica y seleccionar la perspectiva humanística-interpretativa, para después optar por la sociología de la experiencia escolar de Dubet, en el intento de articular sus rasgos principales con el objeto de estudio. Esta mirada teórica, se compone de niveles relacionados directamente entre lo ontológico, lo

epistemológico, lo teórico y lo metodológico (Sandín, 2003: 29 y 46), pues a partir de la naturaleza del problema de las desigualdades, compuesta por lo estructural y lo subjetivo, convoca a los demás niveles para el desarrollo coherente de la investigación.

#### 1. El construccionismo y la perspectiva humanística-interpretativa

La dimensión ontológica se refiere a la naturaleza de los fenómenos socioeducativos y particularmente a las características del problema de investigación. En este sentido, se concibe a la realidad educativa como dinámica, múltiple, holística, en construcción y divergente, puesto que la educación constituye un proceso social, una experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas. Esta dimensión, de acuerdo con Pérez Gómez (2000), se ubica entre el realismo histórico y el relativismo, en tanto en el primero se concibe a la realidad social como contingente y construida históricamente, mientras que en el segundo se reconoce la existencia de múltiples realidades sociales y de distintas perspectivas subjetivas.

Las desigualdades escolares como problema socioeducativo, se construyen cotidianamente en la escuela, a partir de dimensiones estructurales, de elementos subjetivos y de la complejidad de las interacciones entre los sujetos escolares que implican múltiples elementos de la comunicación, de los intereses, de las acciones y las relaciones de saber-poder, entre otros. Las desigualdades y las interacciones sociales tienen la principal característica de ser dinámicas, al tener un carácter inacabado y situarse histórica y socialmente. En tal sentido, se puede entender la naturaleza de las desigualdades escolares como “nuevas desigualdades”, que tienen las características de ser, de acuerdo con Fitoussi y Rosanvallon (1997): multidimensionales, complejas y plurales.

Por otra parte, la dimensión epistemológica, nos remite a la cuestión del cómo se conoce y cómo se relaciona el sujeto que conoce y el objeto que se pretende conocer; es decir, una perspectiva epistemológica es una forma de comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos. Para este trabajo de investigación, se opta por la epistemología constructivista, que rechaza la idea de que existe una “verdad objetiva”, esperando ser descubierta. “El conocimiento se construye por seres humanos cuando interaccionan con el mundo que interpretan...” (Sandín, 2003: 49). Por lo

tanto, el conocimiento emerge de la interacción del sujeto cognoscente con la realidad que se quiere conocer.

Este construccionismo, alude también a la epistemología crítica, la cual tiene el propósito según De la Garza (s/a) de:

La captación del movimiento, de la potencialidad, de las articulaciones parciales entre sujeto y objeto, de las incertidumbres en las relaciones reales e incluso de la obscuridad. Por esto las epistemologías críticas no pueden partir de las ciencias naturales y de ahí extrapolar hacia las ciencias sociales, porque el problema principal no es dar cuenta de lo dado, sino de lo dado-dándose (De la Garza, s/a: 4).

Asimismo, en “esta epistemología crítica no sólo [se] concibe a la realidad en transformación sino específicamente a través de la articulación entre estructuras y sujetos” (De la Garza, s/a: 9). Es decir, tan importantes son las representaciones subjetivas de los hechos como los hechos mismos. Pérez Gómez reconoce la articulación entre las condiciones objetivas y la subjetividad, al afirmar que: “las condiciones objetivas no determinan directa ni mecánicamente las construcciones simbólicas, sino que actúan filtradas por las interpretaciones que los sujetos y los grupos hacen del sentido de tales condiciones objetivas” (Pérez Gómez, 2000: 67). La epistemología crítica se encuentra sustentada en el método de la reconstrucción de la teoría, que a decir de Zemelman (1992) inicia con el problema, problematizándolo y lo aborda a través de la desarticulación de conceptos, para seguir hacia una descripción desarticulada y posteriormente hacia otra articulada que sería la nueva teoría.

Por ello, se necesita de la epistemología crítica que ayude a develar y a comprender las estructuras, subjetividades e interacciones en movimiento, de lo dado y de lo dándose que producen las desigualdades escolares para captar y comprender su carácter multidimensional, complejo y plural.

Cabe destacar que en el proceso de la investigación, el propio investigador se forma y se transforma en esta dimensión epistemológica. En mi caso particular, a partir de una preocupación constante por estudiar las desigualdades sociales me llevó a desarrollar dos investigaciones que fueron antecedentes a este trabajo de tesis: La primera se intituló: “Entre la pobreza y la desigualdad educativa en la región Suroeste del Estado de México. Elementos para un diagnóstico socioeducativo”, que pretendió elaborar un diagnóstico regional a partir de

información oficial sobre la marginación, la emigración y el déficit educativo, desde un enfoque cuantitativo. La segunda investigación, cuyo título fue “Los significados de equidad educativa en el discurso de la Modernización de la Educación Básica en México, en el contexto de la pobreza, las políticas neoliberales y las agencias internacionales”, tuvo como finalidad develar los significados de equidad educativa, a partir de la perspectiva del análisis del discurso político, a partir de dos dimensiones: el contexto de producción y el corpus textual internacional y nacional.

Al ingresar a estudiar en el programa de Doctorado en el ISCEEM, el interés por seguir estudiando las desigualdades escolares se mantuvo, con la idea de abordarlas desde el “efecto Mateo”, que consiste en dar más atención por parte de los maestros a los estudiantes con más condiciones y capacidades, en detrimento de quienes no las tienen. Tuve la intención de darle un giro al estudio de las desigualdades, ya no a partir del enfoque cualitativo o del análisis del discurso, sino desde el enfoque interpretativo a fin de transitar hacia lo subjetivo y etnográfico. Ante esta idea hubo fuertes resistencias por parte de algunos integrantes del comité tutorial por considerar esta temática como políticamente “incorrecta”, por pretender develar las desigualdades y orientando el tema hacia las interacciones maestro-alumno. Esta situación me obligó a solicitar cambio de tutor, lo que me permitió retomar el tema de las desigualdades. Fue un momento de ruptura, debido a que enfocaba el problema de las desigualdades escolares como reproducción de las desigualdades sociales y desde el enfoque estructural, intentando analizarlas desde los resultados de los estudiantes en las evaluaciones. Un aporte valioso del nuevo tutor en este momento, fue la idea de que las desigualdades escolares se construyen no sólo desde las condiciones estructurales, sino también a partir de la subjetividad de los actores. Esta idea, me impuso el reto epistemológico de girar el enfoque en la investigación, al estudiar a las desigualdades escolares desde la articulación entre los elementos estructurales y la subjetividad de los actores.

En el proceso de la investigación otro reto importante, fue articular las diferentes posiciones de los cotutores: por un lado, un enfoque microsociológico y etnográfico y, por el otro, uno macrosocial y estructural, lo que me exigió la relación articulada de estas dos miradas tomado como elemento central a las interacciones sociales entre la maestra y los alumnos. Otra ruptura fue el momento de la dictaminación, pues el comité tutorial dirigió la investigación desde una

lógica de construcción descriptiva e interpretativa, mientras que los dictaminadores sostuvieron la idea de profundizar en el análisis y la interpretación.

Por otro lado, la perspectiva en la que se ubica la investigación es el enfoque humanístico-interpretativo, que parte de reconocer la complejidad y el carácter inacabado de los fenómenos sociales, que están siempre condicionados por la participación del hombre. Engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social.

El enfoque interpretativo pretende hacer una negación de las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista, por las nociones de comprensión, significado y acción. Sus propósitos esenciales están dirigidos a la comprensión de la conducta humana a través del descubrimiento de los significados sociales. También aspira a penetrar en el mundo personal de los hombres, siendo su objeto de estudio las interacciones del mundo social, enfatizando en el análisis de la dimensión subjetiva de la realidad social. Las investigaciones realizadas según este enfoque se centran en la descripción y comprensión de lo individual, lo único, lo particular y lo singular de los fenómenos, más que en lo generalizable.

En este sentido, Arnal, Del Rincón y Latorre (1992), sostienen que la perspectiva humanística interpretativa “se orienta a describir e interpretar los fenómenos educativos y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los agentes sociales” (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992: 193). Esto es, como lo afirma Pérez Gómez (2000), la complejidad de la investigación socioeducativa reside en la necesidad de acceder a los significados en el contexto de los sujetos que las producen e intercambian. Por ello es que la investigación centró la atención en las concepciones, valoraciones y acciones de los sujetos escolares, particularmente los estudiantes y la maestra como partícipes en la producción y reproducción de las desigualdades.

## 2. La perspectiva sociocultural para abordar las desigualdades escolares

Las desigualdades escolares pueden estudiarse desde la perspectiva sociocultural, la cual “reconoce a la cultura como una dimensión co-constitutiva del orden social, lo que lleva a pensar

a la sociedad como un movimiento continuo, donde los sujetos desde distintas posiciones...van apropiándose, produciendo y transformando distintos significados sociales” (Reguillo, 2003: 21). Esta significación constituye un proceso de simbolización, en el que los sujetos dan sentido a la realidad social. Pero es necesario advertir, que esta perspectiva reconoce también a las acciones sociales de los sujetos, en el sentido de que sus construcciones sociales se componen por esquemas de representación y de acción, en interacción con las dimensiones socioculturales. Lo anterior es indicativo, de que el estudio de las desigualdades escolares a partir del enfoque sociocultural, implica el análisis de dos dimensiones complementarias de los sujetos: las acciones y sus significados y representaciones.

Por otro lado, este enfoque invita también a reconocer la interacción entre la estructura y los sujetos. Al respecto, el discurso actual de las ciencias sociales en torno a la relación entre estructuras y sujetos, no estriba en la determinación sino en la interacción. Hay “regiones de interacción” afirma De Certeau (2000) y “franjas de indeterminación” entre estructuras y sujetos, según Giddens (1998). De acuerdo con Reguillo (2003) la interacción se ha convertido en una categoría clave en las ciencias sociales, pues “alude al movimiento, permite entender que las relaciones entre las estructuras y los sujetos no están dadas de una vez y para siempre”. Por el contrario, la interacción “hace posible trabajar desde las tensiones y contradicciones de la vida social [desde] los quiebres del camino, los atajos, los senderos”. La interacción dinámica, cambiante, en construcción, tensa y hasta en conflicto entre sujeto y estructura, se inscribe en las relaciones de poder para mantener o transformar esa estructura. Es decir, este enfoque sociocultural “supone mantener en tensión productiva los marcos constrictivos del orden social con el margen de indeterminación o capacidad de negociación y oposición de los sujetos sociales” (Reguillo, 2003: 21).

Por tanto, la perspectiva sociocultural implica articular las estructuras y los sujetos, particularmente estudiar las “regiones de interacción” y las “franjas de indeterminación”, en donde existen tensiones y relaciones de poder para mantener o transformar esas estructuras.

### 3. Una alternativa sociológica para el estudio de las desigualdades escolares

La investigación sociológica sobre las desigualdades educativas a partir de la interacción maestro-alumno, se han abordado desde dos perspectivas teóricas generales: por un lado, el reduccionismo objetivista que presenta esquemas propios del objetivismo sociológico como el estructuralismo, el funcionalismo y ciertas interpretaciones del materialismo histórico y, por el otro, el reduccionismo subjetivista, que a partir de las sociologías fenomenológicas, interaccionistas e interpretativas, reivindican al sujeto como constructor de lo social. Ante ello, se hace necesaria una discusión sociológica orientada a la búsqueda de alternativas para estudiar estas desigualdades no desde un punto de vista objetivista, subjetivista o ecléctico, sino desde una perspectiva sociológica distinta.

Los aportes de Touraine dentro de la sociología de la acción, son relevantes en el sentido de que propone “volver al actor” para considerarlo como sujeto que es capaz de construir su experiencia social. En la misma línea sociológica, Dubet y Martuccelli (1998) y Dubet (2006), ofrecen elementos para analizar las desigualdades escolares a partir de la interacción maestro-alumno desde la experiencia escolar de los actores y la clasificación meritocrática, producidas no solamente en el contexto socioeconómico, sino al interior de la propia escuela. Los aportes realizados por Dubet (2006), se muestran novedosos, debido a su enfoque microsociedad, centrado en los actores educativos y en el intento por superar ciertos determinismos en las relaciones sociales y de poder.

En este apartado se analizan, en un primer momento, los antecedentes teóricos de Dubet que se ubican en la sociología de la acción de Touraine y, en un segundo momento, se describen los rasgos relevantes de la sociología de la experiencia, tratando de articularlos con el problema de investigación.

### 4. Alain Touraine: la sociología de la acción y el “retorno del sujeto”

El proceso teórico de Touraine, se inscribe en oposición al paradigma estructuralista dominante en los años cincuenta y en particular el de Talcott Parsons; también se opone a la corriente

dominante después de 1968, representada por Poulantzas, Foucault y Bourdieu, quienes se centraron en la dominación presente en todos los aspectos de la vida social; desde esta postura, el estructuralismo declaró irremediabilmente “muerto” al sujeto.

La sociología de Alain Touraine no es una sociología de sistemas sociales, de la reproducción y de las funciones, sino del sujeto. En este sentido, critica la reproducción de la sociedad o la omnipresencia del poder que no dejan espacio ni autonomía a los actores y niegan su capacidad de construirse como sujetos. Según Players (2006), “es justamente esta capacidad de construirse como actor que Touraine pone en el centro de su propuesta sociológica, mirando no hacia las estructuras o la reproducción social, sino hacia el cambio y la producción de la sociedad por ella misma” (Players, 2006: 10). Por tanto, Touraine nos alerta contra la ficción que el orden es primero, pues antes está la capacidad creadora de una sociedad de producirse y transformarse. El orden no es el centro de la sociología, sino el conflicto, las oposiciones, las tensiones, pero sobretodo los significados de las acciones sociales de los sujetos. Por ello, Touraine (2005 y 2009), argumenta a favor del “retorno del sujeto”. Este giro, plantea el reconocimiento del sujeto “como creador de sí mismo, con la capacidad de reivindicar contra todos el derecho a existir como individuo portador de derechos y no solamente en su existencia práctica” (Touraine, 2009: 19).

Touraine llama sujeto al deseo de ser un individuo, de crear una historia personal, de otorgar sentido al conjunto de experiencias personales y de hacer de su existencia un proyecto de vida y no la serie contingente de hechos. En suma, la idea de sujeto significa tomar la vida personal en sus manos y tener la capacidad de producir y no simplemente consumir la existencia. Además subraya que “El sujeto no es un ‘alma’ presente en el cuerpo o el espíritu de los individuos, sino la búsqueda, emprendida por el individuo mismo, de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia. Lo que motiva esa búsqueda es el sufrimiento provocado por el desgarramiento y la pérdida de identidad e individuación” (Touraine, 2011: 65). Para construirse como sujeto, es necesaria la subjetivación que refiere a la capacidad del individuo de proseguir su relato particular.

Sin embargo, la escuela no favorece la capacidad de los estudiantes de convertirse en sujetos, antes bien los ubica en un papel y en una posición dentro de la organización para que continúe funcionando la estructura escolar. Antepone un programa institucional, al proyecto de vida de los



sujetos. En este sentido, Touraine (2011), denomina “educación clásica”, a la educación que se centra en la sociedad y no en el sujeto, que se ubica en la modernidad y que está al servicio del progreso, la nación y el conocimiento racional. El autor sostiene que la educación clásica se encuentra en crisis y en declive, pues reconoce que “la escuela, tiende a aumentar más que a disminuir las desigualdades sociales, porque los niños en situación familiar difícil tienen peor rendimiento” (Touraine, 2011: 282).

Ante esta situación, propone una educación del sujeto, “orientada hacia la libertad del Sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios” (Touraine, 2011: 227). Esta educación del sujeto se rige por tres principios, a saber: a) formar y fortalecer la libertad del Sujeto personal, b) dar importancia a la diversidad y el reconocimiento del otro y c) la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades, teniendo un papel activo de democratización.

Los aportes de Touraine son relevantes para el problema de las desigualdades escolares, en tanto permiten estudiarlas a partir de la crisis y el declive que sufren las instituciones escolares que han respondido más a preservar las estructuras sociales y políticas. Con ello, se favorece la reproducción de estas desigualdades, en detrimento de una educación que atienda y ayude a construir a los estudiantes como sujetos.

## 5. La sociología de la experiencia escolar de François Dubet

Dubet y Martuccelli (1998), retoman la propuesta sociológica de Touraine (2005) de “volver al sujeto” y su capacidad de superar la idea del rol y de construir su experiencia social, aplicados a la educación. Dubet, formó parte del equipo de Touraine y ha estudiado el medio escolar y el declive de las instituciones.

En su análisis sobre los sistemas escolares, sostiene que éstos deben llenar tres “funciones” principales: a) La distribución, que se refiere a que la escuela atribuye calificaciones escolares que posean cierta utilidad social, b) la educativa, que está vinculada al proyecto de producción de un tipo de sujeto no totalmente adecuado a su utilidad, y c) la socialización, en donde la escuela

produce un tipo de individuo adaptado a la sociedad en la que vive, constituyéndose en un aparato de distribución de posiciones sociales.

Por tanto, históricamente se ha admitido que una de las funciones básicas de la educación es la socialización de los individuos. Esta socialización constituye, para la sociología clásica, un proceso de interiorización de normas y valores por parte de los sujetos para que puedan vivir en sociedad. La noción de socialización se encuentra asociada a la idea de rol. Para esta perspectiva sociológica, el rol es el conjunto de normas, actitudes y valores que interiorizan, asumen y representan los sujetos para asegurar la reproducción social; lo que representa cierto mecanicismo, al afirmar que los sujetos aceptan y reproducen esos roles.

Esta idea de socialización que ha sido imperante, no es compartida por Dubet y Martuccelli, pues:

La socialización no es reductible a un proceso de puesta en conformidad de los actores con su entorno, no se vincula solamente con la adquisición de disposiciones puesto que implica también que los actores adquieran una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y, sobre todo, una capacidad de individualización y de autonomía: una flexibilidad. (Dubet y Martuccelli, 1998: 62).

Esto significa que el individuo no es solamente un actor social que se limita a interiorizar un conjunto de normas y valores para representar un rol social, sino que es un sujeto que participa plenamente de su socialización, a través de acciones, adaptaciones y experiencias.

Para Dubet y Martuccelli, la escuela como institución se encuentra más allá del funcionamiento regulado en la cual cada uno desempeñaría su rol, debido a que “los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas” (Dubet y Martuccelli, 1998: 14). La escuela ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre los individuos, adultos o jóvenes, que construyen sus experiencias escolares. En este sentido, Dubet y Martuccelli son concluyentes: “Es necesario remplazar la noción de rol por la de experiencia”.

En su libro *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar (1998)* y *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad (2006)*, plantea sus críticas a la institución escolar y a sus “funciones”, al afirmar que “la escuela no sólo no alcanzó los

objetivos igualitarios que pudo proponerse, sino que además ya no funciona como institución” (Dubet, 2006: 12), porque su programa institucional y las “funciones” que tiene encomendadas se encuentran deterioradas al perder su capacidad formativa de los sujetos.

En tal sentido, afirma Dubet (2006): “La escuela está en declive”, debido a que está sufriendo distintas mutaciones como: la masificación en el acceso, la diversificación de sus modalidades, las ramificaciones escolares, la jerarquización de prestigio y la competencia. La escuela como institución se encuentra en crisis, pero al mismo tiempo está sufriendo cambios, resultado de elementos sociales, pero también de elementos internos que la hacen compleja, diversa y problemática.

Estas mutaciones de la escuela, particularmente la masificación y la competencia, están produciendo desigualdades en los estudiantes al interior de la misma. Los alumnos que asisten a la escuela pública pertenecen a distintos estratos socioeconómicos, lo que constituye una desigualdad social de origen. Simultáneamente, a su ingreso a la escuela, se ha venido aceptado una igualdad formal que ha sido producto del derecho a la educación. Sin embargo, “la igualdad formal esconde los diversos mecanismos gracias a los cuales ciertos grupos conservan sus privilegios. Ya no es (sólo) la sociedad quien produce la injusticia: es la escuela misma” (Dubet y Martuccelli, 1998: 52).

Los autores también formulan la siguiente pregunta: ¿Qué fabrica la escuela? A lo que responden: para comprender lo que produce, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, para poder responder que “fabrican” relaciones, estrategias y significaciones. Afirman también que, hay que volverse hacia la experiencia de los individuos, “hay que intentar comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos” (Dubet y Martuccelli, 1998: 86). Por ello, la escuela, además de su función de reproducción social, también es un aparato de producción que fabrica actores y sujetos que construyen experiencias, con cierta cantidad de actitudes y disposiciones. Asimismo, los autores insisten que la escuela fabrica no solamente experiencias de los sujetos, sino también desigualdades.

Respecto a las desigualdades escolares, en otra de sus obras intitulada *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?*, François Dubet (2005) plantea que un sistema escolar basado en la igualdad de las oportunidades se convierte más bien en un mecanismo de reproducción de desigualdades, debido a que la carrera escolar se convierte en una competencia, en la cual unos competidores están mejor dotados con una amplia gama de objetos y disposiciones a diferencia de otros que no disponen de estos recursos.

Su posición está en contra de la vieja concepción que establece que las diferencias sociales y económicas, se neutralizan cuando los ciudadanos entran a la escuela; los logros y fracasos que éstos tengan dependerán más de su “esfuerzo” y de su “mérito”. Dubet se encarga de poner en tela de juicio esta idea de igualdad basada en la meritocracia, al afirmar que “la igualdad de oportunidades puede ser de una gran crueldad para los perdedores de una competencia escolar encargada de distinguir a los individuos según su mérito” (Dubet, 2005: 14).

Ante esta desigualdad que provoca la meritocracia escolar, propone una escuela justa y democrática, que se aboque a reconocerse y a formar a los sujetos, más allá de sus desempeños y méritos.

## 6. Implicaciones de la sociología de la experiencia escolar para estudiar las desigualdades escolares

Una vez planteada la teoría de Dubet y Martuccelli (1998) en sus rasgos generales, se pueden encontrar puntos de convergencia que permiten abordar el problema de investigación, entre ellos destacan los siguientes:

- a) Un aporte importante de Dubet y Martuccelli que marca un giro en el análisis sociológico de la escuela, es que hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema, a partir de la construcción de sus experiencias escolares. Lo que implica considerarlos como autores y no ejecutores de roles establecidos.
- b) La experiencia escolar de los estudiantes se define por relaciones e interacciones sociales entre los actores educativos, que ligan y oponen a alumnos y maestros.

- c) En estas interacciones y en la construcción de la experiencia escolar, los alumnos hacen uso de lógicas de acción y de lógicas del rostro, que les permiten sobrevivir y adaptarse a la escuela, pero también construir la subjetividad.
- d) En el mundo escolar, los alumnos están sujetos a clasificaciones del maestro y del grupo, puesto que hay jerarquizaciones a partir del desempeño y de las evaluaciones, aunado a la creciente competencia.
- e) La escuela es productora de desigualdades no sólo en el logro escolar, produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros; unos elaboran poco a poco una experiencia que dominan, mientras que otros no lo logran, se sienten desposeídos, indiferentes, a veces destruidos en su recorrido.

## 7. Las categorías centrales de la investigación

Para dar contenido y sentido a la investigación, se plantean algunas categorías centrales, pues en la producción del conocimiento se necesita definir de manera inicial y construir durante el proceso estas herramientas teóricas.

### **Las desigualdades escolares**

De acuerdo con Fitoussi y Rosanvallon (1997), se puede afirmar que las desigualdades estructurales se encuentran asociadas a las condiciones socioeconómicas e históricas, exclusión, pobreza y marginalidad, en tanto las desigualdades escolares pertenecen a las desigualdades nuevas o dinámicas, pues no sólo afectan la dimensión económica sino también a las dimensiones social y psicológica. Las desigualdades escolares refieren a la serie de dificultades a las que se enfrentan los estudiantes durante su vida en las instituciones escolares para alcanzar la igualdad.

Farrell (1999) afirma que: la igualdad puede ser vista desde cuatro dimensiones: **de acceso, de supervivencia, de resultados y de consecuencias o beneficios de los resultados**. La igualdad de acceso se ha logrado en los países desarrollados, pero, en tanto la escolarización se prolonga, las desigualdades se difieren hasta el final, por ejemplo en el caso al acceso a la secundaria

superior. La igualdad de supervivencia, denominada *sustainability* o *survival*, se refiere a las probabilidades de que los alumnos permanezcan, sin abandonar antes de terminar, a lo largo de toda la etapa o ciclo escolar, sin diferencias entre grupos sociales. El interés de la propuesta de Farrell es la distinción entre los resultados, o *output* y los beneficios de dichos resultados, *outcome*. Los resultados son igualitarios cuando todo alumno, cualquiera sea su origen social, tiene la probabilidad de aprender las mismas cosas en un nivel determinado. La “igualdad de consecuencias educativas” se refiere a que los alumnos con similares resultados educativos tengan las mismas oportunidades sociales de acceder al mercado de trabajo o a otras posiciones sociales, viviendo similares vidas como resultado de su escolarización.

Por su parte, Bolívar (2005) alude a cuatro tipos de igualdad:

- a) **Igualdad de oportunidades**, que comprende dos tipos: “nivelar el campo de juego”, lo que exige hacer lo que sea posible, mediante acciones y recursos compensadores, para que todos los estudiantes estén inicialmente en las mismas condiciones, y como la no discriminación de ninguna persona por sus condiciones personales.
- b) **Igualdad en la enseñanza**: se refiere a proporcionar una calidad de enseñanza equivalente a todos los alumnos, que un modelo comprensivo puede garantizar mediante no sólo un currículum común, sino también en unos centros y profesorado formalmente equivalentes.
- c) **Igualdad de conocimiento y éxito escolar**: aunque la escuela pudiera tratar a todos los alumnos de manera enteramente igualitaria, en el caso de alumnos con necesidades especiales o en situaciones de desventaja no haría más que consagrar o reforzar sus desigualdades de partida.
- d) **Igualdad de resultados, escolares y sociales**: Contiene dos elementos: el output, que refiere a los resultados medios obtenidos por los alumnos; por otra, el outcome, es el rendimiento social de los estudios o diplomas obtenidos, que se expresa en acceso al empleo, acceso a estudios superiores.

## **Las condiciones estructurales**

Entendidas como el conjunto de elementos objetivos, que estructuran, organizan, dan forma y condicionan al sistema educativo y particularmente, a la escuela y a los sujetos. En estas condiciones estructurales, se encuentran el contexto económico, político, social, geográfico y cultural; se objetivan en las diversas situaciones socioeconómicas como la globalización, las políticas neoliberales, la pobreza y la desigualdad, así como en la situación política y las reformas educativas, entre otras.

Por otro lado, el paradigma sociológico del estructuralismo fue concluyente al afirmar que las estructuras determinan las acciones y las relaciones de los hombres, con pocas posibilidades de cambio social. Sin embargo, desde la perspectiva de Touraine (2009) del “retorno del sujeto”, plantea que la transformación de los sistemas sociales está en función de la relación dialéctica y dinámica entre las estructuras y los elementos culturales de los sujetos.

## **Los sujetos escolares**

Según el estructuralismo, el individuo es una figura que está muy determinada por la posición estructural que ocupa y por la cultura en la que se socializa. Sin embargo, Touraine (2011) sostiene que: “El Sujeto ya no se forma, como ocurría en el modelo clásico, al asumir roles sociales y conquistar derechos y medios de participación; se construye imponiendo a la sociedad instrumentalizada, mercantil y técnica, principios de organización y límites...” (Touraine, 2011: 89). Es decir, el sujeto se construye cuando asume su capacidad de subjetivación y cuando encuentra el sentido de su acción social que puede transformar esa estructura. El sujeto es creador de sentido y de cambio por medio de la reflexión, la subjetivación y la conciencia de sus acciones.

Por ello, Touraine (2009) afirma que: “la conciencia de los hombres y mujeres que no son solamente actores, sino ‘personas’ que viven una situación y se adaptan a ella, protegiendo sus intereses personales, pero también atribuyéndoles un significado distinto del que la sociedad pretendía imponerles” (Touraine, 2009: 156).

En este sentido, se puede considerar a los maestros y a los estudiantes como sujetos escolares, que no solamente asumen un rol dentro de la institución, sino que se encuentran en la búsqueda de ser sujetos por medio de la conciencia, la reflexión y la subjetivación de lo que piensan y hacen en la escuela; es decir, que son capaces de construir su experiencia escolar.

## **La subjetividad**

La dimensión subjetiva de las desigualdades escolares refiere a las percepciones, valoraciones y acciones de los sujetos dentro del ámbito escolar, que se encuentran situadas dentro de los contextos escolares, históricos y sociales.

Hablar de la subjetividad implica, de acuerdo con Zemelman (1997), un concepto de lo social sin reducirla a los mecanismos de lo individual y psicologicista, pero tampoco a la reconstrucción de las dimensiones externas situadas en procesos macrohistóricos. Por tanto, se estaría hablando de “subjetividad social”, concebida “como una categoría inclusiva de planes de observación y análisis, como puede ser lo micro y macro social, el racional y el irracional, en razón de que rompe con la lógica excluyente dominante de los límites entre disciplinas científicas” (Zemelman, 1997: 23).

En este sentido, la subjetividad no reducida a lo individual y psicologicista implica el reconocimiento de que los sujetos escolares están situados también dentro las condiciones objetivas y estructurales, pues como lo afirman Dubet y Martuccelli: “aunque la subjetividad de los actores sociales sea el objeto central, no es concebible aislarla del conjunto de mecanismos objetivos que la producen” (Dubet y Martuccelli, 1998: 20).

## **La escuela (tele)secundaria**

La escuela secundaria y la modalidad de la telesecundaria es una institución en declive y en mutación. Para el caso mexicano, Sandoval (2000) y Quiroz (2000), plantean algunos signos característicos de este nivel: fragmentación del trabajo docente, desarticulación entre profesores, soledad en el oficio, la evaluación y la calificación como mecanismos de control de los alumnos y



de vínculo con los padres de familia, así como constituirse en un espacio escolar complejo con tensiones, relaciones y saberes.

Dubet y Martuccelli (1998), por su parte, analizan lo que sucede en el colegio<sup>2</sup>, afirmando que es lo contrario a la escuela elemental, en el sentido de que se presenta cierta ruptura y tensión entre el proceso de socialización que impone la escuela y la necesidad de subjetivación de los alumnos. Los autores hablan de un triple estallido en la escuela (tele) secundaria: 1) es el ingreso a un universo normativo complejo, con más reglas y más maestros y en donde la autoridad no basta para legitimar a las normas, en tanto los alumnos empiezan a cuestionarla, 2) el sentido de los estudios y del trabajo ya no valen por sí mismos y las clasificaciones escolares empiezan a determinar el futuro social de los alumnos, y 3) en la secundaria se construye una cultura adolescente, que es paralela e incluso opuesta a la cultura escolar. Estos tres estallidos convergen en que la experiencia escolar de los estudiantes esté caracterizada por múltiples tensiones.

### **La interacción social maestro-alumno**

En esta investigación, constituye el elemento central en donde convergen y se condensan las condiciones estructurales y los elementos subjetivos, al mismo tiempo que se considera como la vía emergente para el estudio de las desigualdades escolares desde una perspectiva sociológica. En este sentido, es importante problematizar y definir a la interacción social maestro-alumno.

Para Hargreaves, la interacción “es un proceso dinámico que comprende al menos dos personas cuyo respectivo comportamiento se orienta entre sí” (Hargreaves, 1986: 100). Para Velasco “es la intención de entrar en acción conjunta con el otro” (Velasco, 2007: 2). Por su parte, Bertoglia la define como “un proceso bidireccional que considera una participación conjunta y una implicación activa de ambos participantes, lo que genera un estado de influencia mutua simultánea, basada no sólo en ‘una respuesta a’ sino también en ‘una anticipación de’” (Bertoglia, 2005: 58). Asimismo, la interacción maestro-alumno, no puede verse limitadamente desde el ámbito pedagógico o comunicativo, pues de acuerdo con Marc y Picard “la interacción

---

<sup>2</sup> El sistema educativo francés se integra por la escuela elemental, el colegio y el liceo, estos niveles equivalen en el sistema educativo mexicano a la escuela primaria, la secundaria y la preparatoria, respectivamente.

no es solamente un proceso de comunicación interpersonal. Es también un fenómeno social anclado en un marco sociotemporal de naturaleza cultural marcado por códigos y rituales sociales” (Marc y Picard, 1992: 17).

Por ello, la interacción constituye un intercambio dinámico en el que maestro y alumno se influyen mutuamente, que se da en un espacio y un tiempo determinados -en este caso el aula y el horario escolar-, que se expresa a través del lenguaje verbal, no verbal y paraverbal, que se constituye en un fenómeno social y que contiene intenciones y sentidos para los actores de la escuela. Además, esta interacción, se encuentra caracterizada por su dinamismo y complejidad, al estar constituida por múltiples elementos: comunicativos, pedagógicos, didácticos, sociales e incluso de poder en el aula.

### **La clasificación meritocrática**

Categorizar o clasificar “es hacer discriminables diferentes cosas equivalentes, agrupar en clases los objetos, acontecimientos y personas que nos rodean” (Kaplan, 1992: 27). Toda clasificación no sólo implica una distinción del objeto o sujeto, sino también contiene una valoración.

La meritocracia en la escuela tiene como antecedente la clasificación de los estudiantes, por medio de los talentos, dones, capacidades, aptitudes y competencias, a partir de dos grandes dimensiones: el comportamiento y el rendimiento de los alumnos. La clasificación meritocrática se puede convertir en un mecanismo poderoso de producción de las desigualdades escolares, pues beneficia a los estudiantes que poseen esos méritos y perjudica a quien no los tiene. Como lo afirma Dubet (2006): “no podemos ignorar que las pruebas del mérito, son de una gran crueldad para los que fracasan” (Dubet, 2006: 37).

### **La experiencia escolar**

La experiencia escolar es definida por Dubet y Martuccelli como: “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo

escolar”. (Dubet y Martuccelli, 1998: 79). Estas lógicas de acción son tres: la integración de una cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que portan, que corresponden a las tres “funciones” esenciales del sistema: socialización, distribución de competencias y educación.

- a) **La integración:** Es importante considerar que todo actor social está sometido a una lógica de integración social, pues está definido por una pertenencia, por un rol y por una identidad cultural que hereda. Al respecto Dubet admite que “esta lógica de la acción encierra una gran parte de la socialización a las ‘funciones’ del sistema escolar al cual el individuo es obligado a integrarse, adoptando un estatus de alumno o de maestro”. (Dubet y Martuccelli, 1998: 80). Para el caso del alumno, significa comprender e interiorizar las expectativas de la institución y situarse en el orden de las jerarquías escolares. Pero la integración no es aceptada linealmente por el alumno, más bien la va construyendo a su manera a partir de las otras lógicas de acción
- b) **La estrategia:** Dubet al mismo tiempo que concibe a los alumnos como actores, también los considera estrategias que utilizan ciertos medios para conseguir fines. El actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición. Al emplear la estrategia como acción social, “el buen alumno no solamente es capaz de conformarse a las expectativas de la organización, es también aquél que triunfa en un espacio escolar definido como una competencia en la cual es necesario anticiparse sobre el mediano y corto plazo, elegir del modo más eficaz y medir a la vez los beneficios y los costos”.(Dubet y Martuccelli, 1998: 81). La capacidad estratégica le permite al alumno, distanciarse de la interiorización de las normas y valores que le impone el rol.
- c) **La subjetivación:** El actor social no está solamente definido por sus pertenencias y sus intereses, también lo está por una distancia de sí mismo y por una capacidad crítica que hacen de él un sujeto. La subjetivación es el proceso de convertirse en sujetos, construyendo por sí mismos su experiencia social, a partir de las condiciones objetivas de la institución escolar y del mundo social. Dice Dubet: “la experiencia escolar es necesariamente definida por una referencia a la cultura” (Dubet y Martuccelli, 1998: 83).

La subjetivación también produce tensiones al interior de la escuela, dado que al estarse constituyendo los sujetos, éstos presentan distanciamientos con las normas y los roles que se establecen institucionalmente.

.....

Este capítulo planteó la necesidad de estudiar a las desigualdades escolares, a partir de una epistemología crítica que ayude a superar la dicotomía entre objetivismo y subjetivismo y proponga la vía emergente del construccionismo. Asimismo, fue necesario teorizar la vida social, haciendo uso de la teoría que proceda al análisis crítico de lo existente. Por ello, la pertinencia de la reflexión, la abstracción y el trabajo conceptual sobre el problema de las desigualdades.

En este sentido, la sociología de la experiencia escolar de François Dubet (2011a), constituye una teoría para estudiar las desigualdades escolares a partir de la idea de que es la propia escuela la que fabrica las desigualdades, bajo la apariencia de una igualdad de oportunidades. Esta sociología retoma los aportes de Touraine (2005 y 2009) sobre el “retorno del sujeto”. Esto es, que los sujetos escolares son capaces de construir las desigualdades desde su propia subjetividad y desde su experiencia, a través de “lógicas del rostro” y de “lógicas de acción”, en tensión con las condiciones institucionales y estructurales.

En este capítulo también se plantearon de manera inicial las categorías centrales de la investigación, que en el desarrollo de la misma se les fue dando sentido y contenido. Estas fueron: desigualdades escolares, condiciones estructurales, sujetos escolares, subjetividad, escuela (tele)secundaria, interacción social maestro-alumno, clasificación meritocrática y experiencia escolar.

## **CAPÍTULO III**

### **LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN**



## Presentación

En esta investigación, la metodología se fue tratando de construir en forma coherente y articulada con las dimensiones epistemológicas y teóricas del problema de las desigualdades escolares. La metodología refiere al proceso de la investigación y trata de responder al cómo ha de desarrollarse. Según Borsotti, “la metodología es una disciplina instrumental, en cuanto presupone procedimientos y caminos para que las disciplinas sustantivas produzcan sus proposiciones de manera sistemática y rigurosa” (Borsotti, 2009: 23). Como disciplina instrumental, la metodología depende de la naturaleza del problema de investigación y de las perspectivas referidas a la construcción del conocimiento, así como a las miradas teóricas empleadas.

En este apartado se tomará un enfoque predominantemente cualitativo e interpretativo, optando por la etnografía educativa como estrategia metodológica, a fin de estudiar y comprender la producción de las desigualdades escolares en la escuela telesecundaria desde las dimensiones estructurales y subjetivas y profundizando en la vía emergente de la interacción social maestro-alumno. Para ello, se abordan cinco elementos que se construyeron en el trayecto de la investigación: a) la arquitectura o el proyecto de la investigación, b) el acceso al campo, c) el trabajo de campo, d) el análisis y la interpretación de la información y e) el trabajo conceptual.

### 1. El enfoque cualitativo-interpretativo

El enfoque que se utilizó para abordar el problema de las desigualdades escolares en la telesecundaria, fue fundamentalmente interpretativo y cualitativo. Este enfoque se caracteriza por:

- a) cuestionar que el comportamiento de los sujetos sea gobernado por leyes generales, b) enfatizar la descripción y comprensión de lo que es único y particular, c) abordar una realidad dinámica, múltiple y holística, d) proceder a la comprensión e interpretación de la realidad y e) la realidad la analiza el investigador que comparte el mismo marco de referencia que las personas investigadas (Del Rincón, 1997, citado por Bisquerra, 2004: 276).

Según Pérez Serrano (2008), La investigación cualitativa se considera como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo de estudio” (Pérez Serrano, 2008: 46).

Por tanto, la metodología que utiliza la perspectiva interpretativa:

Sigue un enfoque holístico-inductivo ideográfico, es decir, estudia la realidad en globalidad, sin fragmentarla y contextualizándola, sigue la vía inductiva: las categorías, explicaciones e interpretaciones se elaboran partiendo de los datos y no de teorías previas, y se centra en las peculiaridades de los sujetos más que en el logro de leyes generales (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992: 193).

Cabe aclarar, que este posicionamiento hacia el enfoque cualitativo, no se sitúa en el establecimiento de una pugna irreconciliable con elementos cuantitativos, pues no descarta la complementariedad necesaria para abordar el problema de investigación. En este sentido, Bericat (1998), citado por Borsotti (2009), afirma que la estrategia de combinación se da en el marco de una misma investigación, cuando se integra de manera subsidiaria un método cuantitativo a uno cualitativo (o viceversa), con el objetivo de fortalecer la validez del segundo y compensar las debilidades del primero. No se busca la convergencia de resultados, sino una adecuada combinación metodológica.

Este enfoque metodológico que se podría denominar complementario, trata de articular elementos metodológicos del enfoque cualitativo con los de tipo cuantitativo, lo que permite conocer y comprender las desigualdades escolares a partir de las condiciones estructurales, la subjetividad, las acciones e interacciones de los maestros y estudiantes.

## 2. La etnografía educativa

Las desigualdades escolares en la telesecundaria, constituyen un proceso social y escolar cotidiano que remite a las acciones y significados de los actores escolares. La etnografía educativa como estrategia metodológica es pertinente a este problema de investigación, porque permite estudiar a estos actores que son los “otros” en su contexto y “documentar lo no documentado” de esa interacción, en el sentido de hacer explícito, lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Al mismo tiempo, porque busca atender los significados, “el



conocimiento local” que tienen los profesores y los estudiantes sobre esa interacción social. La intención es estudiar e interpretar a los otros, en sus acciones, interacciones y significados desde una mirada comprensiva y no prescriptiva, ni evaluativa, ni neutra.

Esta apuesta metodológica va acompañada de una perspectiva epistemológica que, como ya se ha planteado en el capítulo anterior, considera que el conocimiento es el resultado de la interacción dialéctica entre sujeto y objeto. Además de que la descripción, análisis e interpretación que demanda el proceso etnográfico, requiere de un trabajo teórico previo sin la intención de verificar o comprobar.

La etnografía surge de la antropología social y busca la comprensión humana dentro de su contexto social (Hammersley y Atkinson, 1994), por lo que en el caso del presente trabajo de tesis ha sido una vía adecuada para indagar las interacciones sociales que se dan en el aula (Woods, 1989) y que pueden llegar a producir las desigualdades escolares. Por este medio se trata de describir el modo de vida de los individuos en el grupo, se describe la manera en que se comportan e interactúan; trata de hacer todo desde dentro. Lo más valioso son sus significados e interpretaciones, y para conocerlos se penetra en sus fronteras y se observa desde una mirada *émic*, sin descartar la mirada *étic*. Hay interés por el punto de vista del sujeto. En suma, se observa en el ambiente natural y se describe la manera en que la gente otorga sentido a las cosas de la vida cotidiana, busca conocer “qué hace y por qué lo hace” (Goetz y LeCompte, 1988).

Por ello, se considera a la etnografía educativa como una estrategia metodológica para estudiar el problema de las desigualdades escolares, en tanto permite estudiar a los otros, los significados y las acciones y las interacciones que realizan. La etnografía educativa, “se centra en explorar lo que acontece cotidianamente en la escuela, en aportar datos significativos en forma descriptiva para luego interpretarlos y comprenderlos” (Bisquerra, 2004: 298).

La etnografía educativa como un dispositivo metodológico requiere de tres condiciones básicas: “la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad, la producción de un documento descriptivo que resulta del trabajo analítico y el desarrollo de un trabajo reflexivo” (Rockwell, 2009: 25).

### 3. El proceso etnográfico y el trayecto de la investigación

El proceso de investigación etnográfico no es lineal, ni jerárquico, sino creativo y flexible, enmarcado en las características y el contexto social e institucional del problema de investigación y de las condiciones de trabajo del propio investigador. Lo anterior significa que en la investigación cualitativa y etnográfica, el diseño etnográfico no es posible fijarlo de antemano, sino en rasgos muy generales, pues éste se va construyendo y reformulando a lo largo del mismo proceso de investigación. Otra propuesta de proceso metodológico es la de Goetz y LeCompte (1988), quienes proponen cuatro fases con algunos rasgos generales:

- ⇒ La primera fase constituye el periodo previo al trabajo de campo, en la cual se establecen las cuestiones de la investigación y los marcos teóricos preliminares y se selecciona un grupo para su estudio.
- ⇒ La segunda fase plantea el acceso del investigador al escenario, la selección de informantes y fuentes de datos, así como las decisiones en torno al tipo de estrategias de recogida de información y tipos de registro para su almacenamiento.
- ⇒ La tercera fase nos remite al trabajo de campo propiamente dicho.
- ⇒ La cuarta fase se centra en el análisis intensivo de la información.

La investigación cualitativa-interpretativa posee un carácter procesual y flexible, en el cual el investigador no estudia la realidad bajo un proyecto rígido o esquemas teóricos y metodológicos preestablecidos. Por ello, este apartado pretende dar cuenta del trayecto metodológico seguido en la investigación, a partir de cuatro grandes dimensiones resultantes de la integración de las propuestas metodológicas de Goetz y LeCompte (1988) y de Rockwell (2009), quedando de la siguiente manera: la selección del grupo y de los informantes, las guías de investigación, el trabajo de campo, el análisis y el trabajo conceptual.

Cabe aclarar, que en una etapa inicial, se construyó el proyecto de investigación a partir de una “arquitectónica”<sup>3</sup> general en donde se plantearon tres cimientos: la problematización, la perspectiva teórica y la metodología, mismos que permitieron el desarrollo de la investigación.

#### 4. La selección del grupo y de los informantes

Como ya se expuso en el apartado de delimitación del problema, es en el segundo grado de la escuela telesecundaria en donde se centró la investigación. A partir de ello, se realizaron observaciones generales en cada uno de los cuatro grupos, para identificar y seleccionar el grupo en donde se presentaban mayores desigualdades escolares, así como la interacción maestro-alumno que tuviera mayores elementos de clasificación meritocrática.

Respecto a la selección de informantes o los llamados “alumnos focales” (Levinson, 2002), se consideraron algunos criterios de inclusión: a) que presentaran desigualdades socioeconómicas, b) que estuvieran siendo clasificados por el maestro, específicamente por la clasificación meritocrática, c) que presentaran desigualdades escolares en el aprendizaje y el logro académico, d) que participaran en la construcción de su experiencia escolar y e) que mostraran disposición para ser entrevistados. Se consideraron a seis alumnos focales y a la maestra del grupo como informantes clave, así como a tres estudiantes más quienes fueron informantes referenciales.

#### 5. Las guías de la investigación<sup>4</sup>

La metodología en la investigación implica no sólo su enunciación teórica sino también desarrollarla en un nivel operativo a través de las guías de la investigación; en este caso, se hizo el ejercicio de construir tres guías: de análisis de documentos, de observación y de entrevista.

---

<sup>3</sup> El término “arquitectónica”, ha sido acuñado por Sánchez Puentes (2001) y hace referencia de manera metafórica a la estructura general de la investigación.

<sup>4</sup> Las guías de la investigación se presentan en el apartado de anexos, así como el cuestionario aplicado a los maestros y estudiantes. Se anexan también un registro etnográfico ampliado y una entrevista.

La guía de observación se enfocó en cuatro elementos: la escuela y el grupo, la interacción social maestro-alumno y las clasificaciones, las desigualdades escolares y la construcción de la experiencia escolar. Respecto a la información general de la escuela y del grupo, se puso particular atención al acceso al campo, al vagabundeo, a las características físicas y organizativas de la escuela, así como a las relaciones entre los maestros y con los alumnos para conocer el clima escolar.

El foco de interés de las observaciones fueron las desigualdades escolares de los estudiantes a partir de las interacciones y la clasificación meritocrática. También la observación se centró en el proceso de construcción de la experiencia escolar por parte de los alumnos, a partir de sus acciones de integración al grupo y a la escuela, sus estrategias escolares y sus acciones en las que se constituyen como sujetos independientes del rol establecido.

Con relación a las interacciones sociales y a las clasificaciones escolares, fue necesario focalizar los siguientes aspectos: a) la comunicación verbal, no verbal y paraverbal, b) las formas de trabajo en la enseñanza, c) los papeles y tareas que asigna el profesor, c) las relaciones de saber-poder, d) el trato/discriminación del profesor (positiva y/o negativa), e) los mecanismos de evaluación y f) las clasificaciones escolares, especialmente la clasificación meritocrática.

La entrevista fue otra de las técnicas fundamentales para obtener información de los estudiantes. De inicio se consideraron los datos generales, en términos de edad, género, situación socioeconómica y escolar. La guía de entrevista se enfocó a conocer los significados de los alumnos sobre la escuela telesecundaria, los profesores, el ser estudiante, las interacciones maestro-alumno, los méritos, y las desigualdades socioeconómicas y escolares. La guía también atendió los significados y percepciones que tienen los alumnos sobre los aspectos de las interacciones sociales maestro-alumno enunciadas en la guía de observación y los elementos de las desigualdades escolares, con la finalidad de profundizar y conocer la versión de los estudiantes, así como triangular la información con la observación y el análisis de los documentos.

Por su parte, el análisis de documentos oficiales implicó la revisión del archivo escolar y de los registros y seguimientos de los alumnos por parte del personal docente y de orientación educativa. En lo que se refiere a los estudiantes se revisaron las fichas kárdex para consultar los

resultados de las evaluaciones, así como las fichas de inscripción para analizar los datos personales, socioeconómicos y académicos. Para acercarnos a conocer a los profesores fue necesario revisar la plantilla de personal, los horarios, la carga laboral, sus datos personales y académicos, así como la aplicación de un cuestionario con información sobre formación académica y trayectoria laboral.

Otro nivel en el análisis fue la consulta de los documentos internacionales: Declaraciones Mundiales de Jomtien y Dakar, los documentos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) dependiente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como documentos nacionales, entre ellos: el Artículo 3º, la Ley General de Educación y la Reforma a la Educación Secundaria 2006, con el propósito de entender las orientaciones y características de dicha reforma a la educación y el debate actual de las desigualdades educativas y escolares.

Cabe destacar que este análisis no se agotó en los documentos oficiales, también se tuvo un acercamiento a los documentos personales como cuadernos, recados, mensajes, entre otros.

## 6. El trabajo de campo y la recolección de la información

El campo, de acuerdo con Rodríguez (1996), “es el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación”, pero es también lo desconocido, lo incierto y paradójicamente lo que puede ayudar a aclarar el objeto de estudio, a través del contacto con el mundo empírico.

Una vez elaborado el proyecto de investigación y de contar con la anuencia del comité tutorial para realizar el trabajo de campo, se presentó uno de los primeros problemas: la escuela seleccionada que era una escuela secundaria oficial, con más de 500 alumnos y con una planta de más de 30 maestros, no era pertinente al objeto de estudio sobre las desigualdades escolares, debido a la gran cantidad de alumnos en los grupos que se aproximaba a los 50, a la interacción general y efímera de 50 minutos entre estos actores y a la poca experiencia de varios maestros en la escuela y su dificultad para organizar la clase.

Por lo anterior fue necesario preguntar y sondear con otros colegas sobre la existencia y dinámica de otras escuelas secundarias en la ciudad de Tejupilco, México, destacando dos secundarias técnicas federales, una secundaria anexa a la Normal y dos escuelas telesecundarias. Estas dos últimas resultaron de mayor interés por el reconocimiento social entre la población y sus resultados académicos.

Después de visitar y explorar la escuela Telesecundaria Oficial de Zacatepec, Tejupilco, México y de considerar su pertinencia al problema de investigación, se tomó la decisión de acceder y realizar el trabajo de campo.

La base del proceso de “documentar lo no documentado”, fue el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros y de las notas de campo. El trabajo de campo implicó el acceso a la localidad y al contexto escolar, así como el empleo de la observación participante mediante la cual se registró la experiencia en una versión lo más textual posible de lo que se hizo, se dijo y se escuchó. Otro elemento fueron las conversaciones, pláticas o entrevistas formales que requirieron la interacción, la convivencia con los sujetos escolares y el aprender a escuchar. Estas dos técnicas: la observación participante y las entrevistas precisaron del registro escrito, primero en una versión simple y después en una versión ampliada. Estas dos versiones se describen en líneas posteriores.

Las observaciones se realizaron principalmente en el aula de clases, sin descartar otras situaciones escolares como el receso, los talleres, los honores cívicos, la clase de educación física, entre otros. Estuvieron focalizadas en la interacción verbal, no verbal y para-verbal, así como las formas de trabajo en la enseñanza, las funciones y tareas que asigna el profesor, las relaciones de saber-poder, el trato/discriminación del profesor, los mecanismos de evaluación y la clasificación meritocrática, así como las acciones y estrategias con las que el alumno construye su experiencia escolar. Las entrevistas se realizaron a los alumnos focales que estaban siendo clasificados meritocráticamente y que presentaban desigualdades escolares, buscando conocer los significados que tenían sobre los temas anteriores. También se realizaron entrevistas con la maestra del grupo.

Un elemento más fueron los documentos oficiales y personales que permitieron complementar la información de las dos técnicas anteriores, así como elementos de tipo cuantitativo como fue la

aplicación de un cuestionario que permitió de manera inicial obtener información general sobre la situación familiar, socioeconómica y académica de los estudiantes.

Cabe decir, que el acceso y el trabajo de campo requirieron como condición la confianza de los sujetos. El resultado del trabajo de campo fue una gran “fotografía” del fenómeno estudiado, al que se sumaron referentes teóricos que ofrecieron explicaciones.

Con respecto al acceso al campo, se inició con una visita exploratoria, después fue necesario conversar con el director y el subdirector escolar sobre las características generales de la escuela, habiendo de su parte amabilidad y aceptación para que se desarrollara la investigación. Se estableció contacto con los maestros de grupo que para conversar sobre la escuela y manifestarles el interés por realizar la investigación en la escuela y solicitar su apoyo. Este acceso a la escuela incluyó también el elemento formal de entregar un oficio al director y al supervisor, en donde se solicitaba la autorización para realizar la investigación, estableciendo cierta negociación verbal del interés por la escuela, de ser un agente de apoyo y de socializar los resultados de la investigación. De estas conversaciones, se elaboraron notas de campo.

Otra actividad fue el vagabundeo que significó: “informarse sobre los participantes, aprender a dónde se reúnen, registrar las características demográficas del grupo de estudio, construir mapas sobre la disposición física del lugar...” (Goetz y Le Compte, 1988: 89-90), lo que permitió la descripción del contexto escolar, grupal y social. Después del vagabundeo se realizaron observaciones no intrusivas en los tres grupos de segundo grado de la escuela telesecundaria, a fin de lograr la aceptación y la confianza.

Se tomó la decisión de seleccionar un grupo de segundo grado, de acuerdo a las situaciones y características propias y al problema de investigación, eligiendo al grupo C, el cual tenía una mayor cantidad de alumnos, con una maestra de grupo con 23 años de servicio en la escuela, con estudiantes que presentaban desigualdades socioeconómicas y académicas y con interacciones maestra-alumnos constantes durante la jornada escolar.

Otra actividad fue el establecimiento del *rapport* con el grupo y la maestra, mostrando una actitud de interés, sencillez e incluso ingenuidad ante lo que sucedía en el grupo. Para ello, fue necesario apoyar a la maestra en algunas actividades en las clases, jugar fútbol con los alumnos,

platicar con ellos en el receso, entre otras acciones. Fue importante decirle al grupo y a la maestra el interés por conocer de parte del investigador lo que hacían cotidianamente en las clases, sin darles a conocer con precisión el tema de investigación.

La recolección de la información se inició también con el acceso, en tanto se fue registrando en las notas de campo las conversaciones y los contactos ocasionales con los actores para construir los mapas del contexto. También para construir estos mapas, se aplicó un breve cuestionario a los 10 maestros de grupo que incluyó los años de servicio, los años en la escuela, el grado y grupo que atiende, los grados que ha atendido anteriormente, la experiencia laboral en otros niveles educativos y la preparación profesional. Para los alumnos, se aplicó un cuestionario diseñado con 20 preguntas que abordaron entre otros temas: la escolaridad y la ocupación de los padres-madres de familia, sus ingresos económicos, los recursos de apoyo al trabajo escolar con que cuenta el alumno en su casa, el trato y la relación de la maestra con el grupo y las clasificaciones que hace la maestra de los alumnos.

Además de la observación inicial no intrusiva, se realizaron las dos primeras observaciones en el grupo seleccionado, desde una perspectiva general siguiendo la recomendación de Taylor y Bogdan (1987) que dice: “[hay que] cambiar la lente del objetivo: pasar de una visión amplia a otra de ángulo pequeño”. Por ello se realizaron otras doce observaciones con este carácter más focalizado al objeto de estudio. Fundamentalmente, se trataba de registrar en lo posible todo lo que sucedía y se decía en el aula de clases, respecto a la escuela y el grupo, la interacción social maestro-alumno y las clasificaciones, las desigualdades escolares y la construcción de la experiencia escolar, a partir de una guía general de observación.

Se realizaron registros simples, anotando en forma manuscrita en un cuaderno y por las tardes, se elaboraron los registros ampliados siguiendo las recomendaciones de Bertely (2001), respecto a sus elementos: anotar datos generales, construir claves para cada registro, trabajar en dos columnas una de inscripción (lo dicho y lo hecho) y otra de interpretación (preguntas, inferencias factuales, conjeturas y categorías empíricas) y registrar el tiempo.

Después de varios registros de observación, de haber obtenido la confianza de los estudiantes y la maestra y de analizar las características de cada uno de ellos, se definieron a 6 alumnos como informantes clave o “alumnos focales” (Levinson, 2002), a la maestra y a tres alumnos más como



informantes complementarios. Esta toma de decisión fue difícil, dado que algunos los consideraba como informantes clave, pero en el momento de la entrevista tenían limitadas habilidades narrativas, por lo que fue necesario afinar esta selección de los informantes.

Otra técnica utilizada en la investigación fue la entrevista en profundidad, la cual se desarrolló tanto con la maestra, los alumnos focales y referenciales. De inicio se consideraron los datos generales de los sujetos, en términos de edad, género, situación socioeconómica y escolar. La entrevista se enfocó a conocer los significados de los actores sobre la escuela telesecundaria y los profesores, las interacciones maestro-alumno, las clasificaciones, las desigualdades socioeconómicas y escolares, así como la experiencia escolar de los estudiantes en la telesecundaria.

Las entrevistas se audiograbaron y se desarrollaron en dos etapas y en más de dos sesiones para los informantes clave: la primera etapa para conversar sobre aspectos generales y la segunda para profundizar en los temas de mayor interés y pertinencia para el objeto de estudio. La transcripción de entrevistas en la misma tarde-noche de haberlas realizado fue otra laboriosa actividad. Este registro también incluyó datos generales, la elaboración de un código, la columna de transcripción y la columna de interpretación.

Simultáneamente, se consultaron y revisaron documentos oficiales, entre ellos las fichas kárdex, las fichas de inscripción, registro de las evaluaciones, escalas, entre otros. Esta consulta no se agotó en los documentos oficiales, también se tuvo un acercamiento a los documentos personales como autobiografía, cuadernos, recados, mensajes, entre otros.

Finalmente, uno de los criterios utilizados para decidir la culminación de trabajo de campo fue la saturación de la información, respecto a la observación y a las entrevistas, en tanto la información requerida ya se había logrado obtener. Lo anterior coincidió con la terminación del ciclo escolar en los primeros días de julio, lo que ayudó a que el grupo y la maestra vieran el final del trabajo de campo como algo natural.

## 7. El análisis etnográfico

En términos amplios se puede entender al análisis como el trabajo de examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar las partes y descubrir relaciones entre las mismas y con el todo. De manera inicial, Erickson (1989), sostiene que el análisis de los datos es un proceso de generación de afirmaciones a través de la inducción.

Desde la investigación interpretativa, son varios los autores que presentan sus aportes. Para Taylor y Bogdan (1987), en la investigación hay “un análisis en progreso”, es decir, “es un proceso continuo”, puesto que la recolección y el análisis de datos van de la mano. Para estos autores, el análisis implica ciertas etapas diferenciadas, tales como el descubrimiento, la codificación y la relativización. En el desarrollo de fases simultáneas coincide Rockwell (2009), quien considera que el análisis “es un proceso que requiere un trabajo específico, [que] se inicia con las primeras decisiones tomadas en el proceso de observación y termina con las últimas fases de redacción y articulación de la descripción etnográfica” (Rockwell, 2009: 65). El análisis es un trabajo simultáneo a la observación y no se realiza sólo a final del proceso. También Bertely (2001), concibe al análisis como un proceso sistemático que se va modificando y recreando en la marcha y es lo que puede constituir parte de lo que se define como la construcción paulatina de un objeto de investigación. Este proceso implica niveles de análisis y la construcción de puentes entre ellos.

Otra vertiente es la que concibe al análisis como la búsqueda de significados. Para Rodríguez y otros (1996), el análisis de los datos cualitativos se refiere al “conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significados relevantes en relación a un problema de investigación” (Rodríguez y otros, 1996: 200). Asimismo, García Herrera (1997), afirma que el proceso de análisis tiene la finalidad de descubrir el significado de las acciones. Para ello, es necesario “contar con registros que permitan obtener información; después leer, siempre leer para orientar la búsqueda, para encontrar regularidades y secuencias, que permitan construir el significado” (García Herrera, 1997: 54).

Por otro lado, Knobel y Lankshear (2001), ubican al análisis a partir de las características de los datos, al afirmar que es el proceso de organizar las piezas de información, identificando

sistemáticamente sus características propias e interpretándolas. La organización de los datos se refiere al proceso de prepararlos de modo tal que nos permita obtener de manera inmediata partes específicas del paquete de datos; ésta organización puede significar el comienzo para identificar patrones amplios. El proceso de identificar en forma sistemática las características de los datos, se encuentra alimentado por la teoría y se relaciona directamente con la pregunta de investigación, implicando el uso y construcción de categorías y conceptos.

Con los anteriores aportes, se puede considerar al análisis de los datos desde dos concepciones complementarias: como una herramienta epistémica que se encuentra presente a lo largo del proceso de investigación, que tiene como fin capturar los significados de los actores y como un momento o etapa de construcción de hallazgos que tiene una serie de procedimientos particulares. A decir de Bertely (2001), no es posible hablar de un trabajo puramente "inductivo", como lo expresaba Erickson (1989), pues es necesario incorporar la subjetividad del investigador, para hacer de ella un elemento adicional a tomar en consideración en el proceso analítico.

Es importante destacar, que al considerar al análisis como un proceso sistemático, se empieza a construir el dato. Además de que el análisis tiene como finalidad descubrir el significado de las acciones, pero también implica encontrar relaciones entre los hechos y los significados. Es importante concebir al análisis como la producción de afirmaciones desde dos vías: la inductiva y la deductiva, a través de inferencias del propio investigador. En suma, este proceso es un elemento indispensable y valioso dentro de la investigación, porque permite llegar a la interpretación y a la producción del texto etnográfico.

### **7.1 Los procedimientos analíticos**

Así como hay diferentes concepciones sobre el trabajo de análisis de los datos, también se presentan diferentes aportes para el desarrollo de los procedimientos analíticos. Esto debido a que el carácter riguroso y sistemático de estos procedimientos no significan rigidez, sino creatividad y adaptabilidad a las condiciones de la investigación y características del investigador.

Taylor y Bogdan (1987), proponen los siguientes procedimientos analíticos: la primera es una fase de descubrimiento en progreso, que incluye la identificación de los temas y el desarrollo de

conceptos y proposiciones; en esta fase, se trata básicamente de aprender a buscar temas, examinando los datos de todos los modos posibles; situación que se puede lograr al leer repetidamente los datos, seguir la pista de los temas, intuiciones, interpretaciones e ideas, buscar los temas emergentes, elaborar tipologías, desarrollar conceptos y proposiciones teóricas, leer el material bibliográfico y desarrollar una guía de la historia. La segunda fase, que se produce cuando ya fueron recogidos los datos, incluye la codificación de los mismos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio; los autores proponen desarrollar categorías de codificación, codificar los datos, separar los datos pertenecientes a las diferentes categorías, ver qué datos sobran y refinar el análisis. La última fase es cuando el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, comprendiendo los datos en el contexto en el que fueron recogidos; para ello, es necesario distinguir los datos solicitados de los no solicitados, ver la influencia del observador sobre el escenario, así como las personas que estaban en el escenario, los datos directos e indirectos, las fuentes de información y los supuestos del investigador.

En tanto, Erickson (1989), sostiene que el proceso de análisis de los datos implica un examen sistémico del corpus de datos, que busca patrones de generalización y de vínculos clave entre los datos, que identifica unidades de análisis o casos de acción y que construye afirmaciones.

Por su parte, Rodríguez y otros (1996), definen las tareas básicas del proceso de análisis de los datos cualitativos, a saber: la reducción de los datos, la presentación de datos o extracción y la verificación de conclusiones. En la reducción de los datos se separan las unidades, se identifican y clasifican esas unidades por medio de la codificación y categorización, para sintetizarlos y agruparlos. Para la disposición y transformación de los datos se utilizan diagramas, matrices y sistemas de redes para ver gráficamente los datos y advertir sus relaciones. En la etapa de obtención y verificación de conclusiones, se obtienen resultados con relación a los objetivos de la investigación, siendo una vía primordial la comparación entre las filas o columnas de una matriz; además se verifican dichas conclusiones, confirmando que los resultados correspondan a los significados e interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad.

Los procedimientos que recomienda García Herrera (1997), son los siguientes: iniciar el análisis en los registros ampliados (para el caso de la observación) en la columna de la derecha, adecuando fragmentos de registros a categorías posibles. Para saber si una afirmación se sostiene

es necesario buscar sistemáticamente pruebas a favor o en contra, en un ir y venir entre la afirmación y el dato empírico. La búsqueda y construcción de estas afirmaciones es lo que permite ir clasificando la información, a través de las categorías que se van construyendo.

El trabajo de análisis, agrega García Herrera, se apoya en la elaboración de matrices, considerándola como “un instrumento que ayuda a realizar un análisis transversal, esto es que ayuda a ordenar y entender hechos que se van dando en periodos prolongados de tiempo” (García Herrera, 1997: 56). Esta matriz de regularidades y secuencias se presenta gráficamente a través de un cuadro de doble entrada, en donde la parte vertical corresponde a los registros y la horizontal a las acciones. El proceso a seguir para elaborar la matriz es el siguiente: 1) numerar los registros, 2) describir las acciones en relación con el evento, 3) agrupar las acciones por categorías, 4) llenar la matriz con categorías y números de los registros, 5) llenar los cuadros de cruce con la descripción del registro, 6) identificar las regularidades y construir las secuencias, a partir del contenido de los cuadros de cruce.

Otro de los aportes procedimentales es el de Bertely (2001), quien define tres niveles de análisis y propone elaborar una serie de trabajos etnográficos. El primer documento contiene fragmentos extraídos de los registros de observación, incorporando elementos de forma y contenido de los registros ampliados, que a su vez contienen una columna de inscripción y otra de interpretación. El segundo documento, se desprende del anterior, pero articula las tareas iniciales, tales como: subrayar fragmentos de inscripción, preguntar, inferir, conjeturar y subrayar los patrones emergentes en la columna de interpretación; al mismo tiempo, ubicar y definir –de manera tentativa- las categorías de análisis en construcción. En el tercer documento se identifican las categorías de análisis que abarquen el mayor número de patrones emergentes; con ello se ahonda en las definiciones de cada categoría, se codifican los fragmentos de observación. Para la elaboración del cuarto documento, se cuentan con categorías sociales (fragmentos empíricos), categorías del intérprete (cuerpo categorial propio), factible de propiciar una comunicación paralela con categorías teóricas (hallazgos y conceptos producidos por otros autores).

Knobel y Lankshear (2001), sugieren un trabajo de análisis similar para los datos que se han observado y para los datos orales; para los primeros, le llaman “codificación abierta” y para los orales, “análisis categórico”. La codificación abierta tiene tres pasos:

1. Dividir los datos en partes discretas y aplicar códigos conceptuales a los datos, 2. Comparar y contrastar los códigos y agrupar paquetes de códigos similares para que formen categorías conceptuales y, 3. Identificar las propiedades de cada categoría por medio de preguntas analíticas y localizar cada ejemplo de un fenómeno que pertenezca a esta categoría a lo largo de una secuencia continuada (Knobel y Lankshear, 2001: 185).

El análisis categórico es el proceso de lograr tener códigos y categorías de códigos e identificar las relaciones que existen entre ellos, a partir de la organización sistemática de los datos.

Rockwell (2000), formula algunos elementos de análisis, tales como el objeto de estudio, las unidades de análisis, las escalas, los niveles de abstracción y las categorías sociales y analíticas. Asimismo, el trabajo de análisis etnográfico, debe conducir a la construcción de nuevas relaciones conceptuales, por lo que son necesarios procedimientos analíticos mediante los cuales el material empírico se transforma. En este sentido, destacan: 1) la interpretación que busca la comprensión del significado de los discursos y las acciones, 2) la reconstrucción de redes de relaciones y las tramas de pequeñas historias, 3) la contextualización que coloca en un contexto lo observado en el campo, 4) la contrastación que permite describir algo al compararlo con otro caso y encontrar diferencias significativas entre dos situaciones similares y 5) la explicitación que significa tratar de explicarse a sí mismo y a otros, lo que está pasando en la situación descrita.

Por lo anterior, se puede coincidir con Bertely (2001) cuando sostiene que el análisis no se funda en "recetas" rígidas y estereotipadas, en tanto implica un alto grado de sistematicidad y cuidado. Los pasos y procesos que han de ser considerados como parte de este trabajo varían de un etnógrafo a otro y, sobre todo, del campo problemático, de las funciones institucionales del investigador, y de las condiciones materiales en que este trabajo se desarrolla. Ello significa que el proceso analítico no debe estar permeado por la rigidez, pero sí por las características y necesidades del objeto de investigación, así como por la creatividad del propio investigador.

## **7.2 Guía para el análisis de los datos**

Para estudiar las desigualdades escolares en los estudiantes de la telesecundaria, a partir de la vía emergente de la interacción social maestro-alumno, se han considerado dos dimensiones complementarias en el trabajo de análisis que ya se han apuntado: 1) como una herramienta

epistémica presente en el proceso de investigación y 2) como un momento o etapa de construcción de hallazgos que tiene una serie de procedimientos particulares. Ambas dimensiones tiene como fin construir los datos y capturar los significados de los actores sobre sus acciones.

Para esta guía se retoma fundamentalmente la propuesta de Bertely (1994), debido a que es una de las más completas, que no sólo considera al análisis como un procedimiento técnico, sino que se encuentra fundamentada en tres niveles de análisis, que están presentes a lo largo de la investigación y que van desde la construcción del campo problemático hasta la producción del informe final. Asimismo, estos aportes incluyen la construcción de “puentes analíticos” entre los tres niveles.

De acuerdo con Bertely (1994), en el primer nivel se procede a:

- ⇒ Identificar un campo problemático vinculado a la práctica docente cotidiana.
- ⇒ Establecer las dimensiones intervinientes y de interés (curricular, institucional, sociocultural, pedagógico-didáctica, histórica).
- ⇒ Elegir el espacio y los sujetos que se consideran más adecuados a los fines de la indagación.
- ⇒ Realizar registros de observación y entrevistas abiertas en los espacios y con los sujetos elegidos.
- ⇒ Desarrollar registros ampliados como la primera aproximación analítica al campo problemático.
- ⇒ Analizar formalmente la información subrayando, preguntando y conjeturando.
- ⇒ Construir las primeras categorías de análisis o categorías empíricas rudimentarias clasificando por "temas" los conjuntos de preguntas y conjeturas.
- ⇒ Realizar lecturas teóricas que apoyen la profundización y problematización del campo.

Entre éste y el segundo nivel de análisis se construye un "primer puente analítico" cuyo objeto es definir y replantear el campo problemático a partir de la elaboración de esquemas. Después de éstos, se depuran las dimensiones del problema y se afinan las preguntas iniciales, se denominan las unidades de análisis referidas a las categorías sociales identificadas a partir de la revisión de

los registros, se da inicio a una incipiente triangulación teórica, y se establecen ciertas unidades de observación. Es importante, en este momento, construir mediaciones analíticas entre las dimensiones y las categorías de análisis; esto supone identificar su peso y relación.

En el segundo nivel de análisis se realizan las siguientes acciones:

- ⇒ Clasificar la información de acuerdo con las unidades de observación.
- ⇒ Analizar en profundidad cada bloque re-clasificándolo de acuerdo con las unidades de análisis y triangulando con los conceptos derivados de las lecturas realizadas.
- ⇒ Realizar una segunda etapa de trabajo de campo a partir de observaciones y/o entrevistas focalizadas.
- ⇒ Analizar la información empírica retroalimentando o modificando las clasificaciones analíticas iniciales.
- ⇒ Construir nuevos esquemas donde se establecen tanto los distintos niveles de abstracción de los conceptos utilizados, como las escalas de análisis.

Entre este y el tercer nivel se construye un "segundo puente analítico" cuyo objetivo es definir con claridad, a través de esquemas, tanto el campo problemático, como los ejes, las categorías, los niveles, y las escalas de análisis.

El tercer nivel de análisis está íntimamente relacionado con la redacción de ensayos. A partir de estos ensayos, se profundiza en los ejes y categorías de análisis integrando las categorías sociales de los participantes, los conceptos desarrollados por el investigador, y las nociones teóricas "prestadas". El producto de este trabajo es el informe final o el avance de investigación.

Esta guía del trabajo de análisis no excluye a otros autores, sobre todo a García Herrera, Rockwell y Knobel y Lanskhear, quienes sugieren otros procedimientos en torno a la construcción categorial. En el caso de García Herrera, es importante recuperar la elaboración de matrices a partir de los registros etnográficos y las entrevistas, para ver las regularidades, secuencias y elementos emergentes. Rockwell, destaca las redes de relaciones y el contexto de los datos, en tanto que Knobel y Lanskhear, consideran relevante recuperar el análisis categórico,



entendido como el proceso de lograr tener códigos y categorías e identificar las relaciones que existen entre ellos.

Asimismo, es necesario subrayar que el trabajo analítico se acompañó de un trabajo interpretativo de segundo orden; es decir, de una doble hermenéutica, pues el investigador interpreta los significados que construyen los actores escolares de sus acciones: la interpretación de la interpretación.

## 8. El trabajo conceptual

La investigación etnográfica busca la interpretación de los significados que tienen los sujetos; esto es, como ya se ha expresado “la interpretación de la interpretación”. Ello implica reconocer que las acciones e interacciones que se presentan en la vida cotidiana escolar van más allá de la simple representación sensorial o de la descripción, pues implican una elaboración más compleja, analítica y conceptual.

Por tanto, se parte de la premisa de que el trabajo conceptual es una condición necesaria para cualquier trabajo etnográfico. Este trabajo conceptual no incluye necesariamente la formalización teórica, más bien es un trabajo cercano a la práctica de la investigación empírica, a la construcción de categorías y su relación con los materiales de campo y a la reconceptualización del objeto de estudio.

Este trabajo conceptual estuvo relacionado con la posición epistemológica del construccionismo, desde la cual se asumió esta forma de investigar basada en la interacción entre sujeto y objeto. También con la postura teórica de la sociología de la experiencia escolar que sirvió como lente para estudiar la realidad e interpretar los datos.

En este sentido, en el proceso de investigación existió una relación constante entre la teoría y el trabajo empírico y descriptivo que se expresó de diferentes maneras. A decir de Rockwell (1989), hay momentos iniciales en que la teoría está presente; pero no solamente la teoría formal, sino todo el conjunto de conceptualizaciones, aún las del sentido común, que tenemos en torno al objeto de estudio. Pero, también hay espacios durante el proceso en que la descripción se

acompañó de la teoría, así como momentos finales en donde la teoría tuvo mayor participación en la interpretación de la información y en el trabajo conceptual. Hablar del trabajo conceptual, requiere aclarar qué se entiende por conceptualizar. De acuerdo con Rockwell (1989): “Los conceptos encierran relaciones, no denominan cosas; los conceptos se definen en términos de relaciones. Las relaciones son lo que no es observable en la realidad estudiada; las relaciones son justamente lo que se tiene que construir, son lo que permite articular de manera inteligible los elementos observables, pero en sí no son observables” (Rockwell, 1989: 28).

Uno de los fines de esta investigación y de la estrategia metodológica de la etnografía fue construir conocimientos. En la tradición etnográfica construir un conocimiento significa dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran teóricamente. “Significa establecer las relaciones no sólo entre conceptos ‘en abstracto’, sino entre conceptos con contenidos derivados de un contexto histórico y social determinado” (Rockwell, 1989: 28).

Por lo tanto, no puede prescindirse de este trabajo conceptual, que implicó también repensar y discutir las categorías sociales, teóricas y analíticas, resultantes del proceso de investigación.

Es importante destacar en este apartado conceptual, que se trataron de articular las categorías sociales que se construyeron a partir de los datos empíricos, con las categorías de carácter teórico propuestas por los autores, así como las categorías del tesista que fueron resultado del proceso de análisis e interpretación. Tal es el caso de las categorías de desigualdades escolares, condiciones estructurales, subjetividad, interacción maestro-alumno, experiencia escolar, sujeto, táctica, estrategia, entre otras. Por ello, fue necesario, como lo ha planteado Bertely (2001), establecer un diálogo permanente entre las categorías sociales, las teóricas y las del intérprete.

En el proceso de la investigación y particularmente en el trabajo conceptual, el eje rector que orientó la investigación fue el esfuerzo por comprender y explicar la producción de las desigualdades escolares en la escuela telesecundaria, a través de la sociología de la experiencia escolar y por medio de la estrategia etnográfica.

Finalmente, la redacción del informe de investigación constituyó el producto final del proceso etnográfico, el cual está integrado por varias partes y capítulos que documentan y analizan este proceso, los hallazgos y las reflexiones sobre el problema de las desigualdades escolares,

articulando referentes empíricos, teóricos y construcciones del tesista, cuya finalidad es socializar el trabajo de investigación y sus resultados.

.....

Este capítulo planteó la metodología con la que se desarrolló la investigación, partiendo de la base de haber optado por un enfoque predominantemente cualitativo e interpretativo, cercano a los sujetos escolares, sus significados, acciones e interacciones. La etnografía educativa constituyó la estrategia metodológica para documentar, analizar e interpretar la producción de las desigualdades escolares, a partir de las condiciones estructurales y los elementos subjetivos. Se coincide con Rockwell (2009) que el desarrollo de esta estrategia requiere de condiciones básicas, tales como el trabajo de campo prolongado, la producción de un documento descriptivo, el trabajo analítico y el trabajo reflexivo.

El desarrollo del trabajo de campo y la recolección de la información se realizó a través de la observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos personales y oficiales, teniendo como informantes clave a seis estudiantes y a la maestra. La investigación estuvo enfocada a estudiar las percepciones y valoraciones, así como las acciones e interacciones sociales de los sujetos escolares que permiten la producción de las desigualdades escolares.

Este trayecto de la investigación fue sinuoso, a veces incierto y complejo en el que se tejieron a veces simultáneamente el proyecto, el trabajo de campo, el análisis y la interpretación de la información, hasta llegar al trabajo conceptual para poder producir conocimientos sobre las desigualdades escolares. En estos tramos del proceso, fue constante la estrategia heurística que ayudó a resolver las incidencias y los elementos emergentes que se presentaron durante el proceso de la investigación.



SEGUNDA PARTE:

**LAS CONDICIONES ESTRUCTURALES DE  
LAS DESIGUALDADES ESCOLARES**



## **CAPÍTULO IV**

### **EL CONTEXTO AMPLIO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y LA ESCUELA NEOLIBERAL: HACIA UNA IDEOLOGÍA DE LA MERITOCRACIA**





## Presentación

Este capítulo abre la posibilidad de documentar y revisar las condiciones estructurales de las desigualdades escolares, al analizar una serie de antecedentes estructurales en las que están situados la escuela telesecundaria y los sujetos escolares. Toma como punto de partida el fenómeno de la globalización y la implantación de políticas neoliberales en América Latina y en México, que están provocando mayores desigualdades socioeconómicas y condiciones de pobreza entre la población. Aunado a esto, a partir de la década de los noventa se empezaron a implementar reformas educativas bajo el marco de un proyecto de modernización, cuyo rasgo característico es una escuela competitiva que, bajo el eslogan de la calidad, trata de imponer una ideología neoliberal, a través de mecanismos empresariales y de competitividad entre los alumnos, valiéndose de la evaluación de los aprendizajes, de los méritos y los talentos.

Con ello, la escuela neoliberal no sólo reproduce las desigualdades sociales existentes, sino que contribuye a crear nuevas formas de desigualdades, produciendo sus propias marcas exclusoras. Se trata de clasificaciones, categorizaciones y estigmatizaciones de los estudiantes a partir de sus capacidades y méritos. El maestro, al utilizar categorías o etiquetas de los “exitosos” o “fracasados”, emplea un esquema meritocrático de clasificación, en el cual los logros educativos de cada uno derivan de sus capacidades y de su esfuerzo. En suma, el neoliberalismo en educación se está proponiendo establecer, a través de mecanismos sutiles, una ideología de la meritocracia y una especie de neodarwinismo social.

El propósito de este capítulo es mostrar que las condiciones estructurales como la globalización, las políticas neoliberales y las reformas educativas en América Latina, están permitiendo que en la escuela se utilicen mecanismos de competencia, individualismo y de clasificación meritocrática de los estudiantes en la interacción maestro-alumno. Esto está provocando que se profundicen las desigualdades escolares en la telesecundaria en una especie de neodarwinismo social, en donde los más “talentosos” e “inteligentes” sobreviven.

## 1. La globalización y el neoliberalismo: fábricas de desigualdades en América Latina

En la actualidad, la globalización constituye un fenómeno complejo y multidimensional que responde principalmente a un modelo económico, sociopolítico y cultural que se ha convertido en hegemónico y que tiene como propósito principal a una política de renovada concentración del capital en las élites mundiales. Este fenómeno mundial ha implicado una interdependencia planetaria en los planos económico, científico, cultural y político, a raíz de la apertura de las fronteras y la expansión de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Con la globalización aparece asociada la competitividad, considerada como una cualidad que deben desarrollar tanto las empresas como los individuos y cuyo indicador está relacionado con las condiciones que favorecen o no al desarrollo. La competitividad se está convirtiendo en un rasgo distintivo de las sociedades postindustriales que está determinando su viabilidad económica. Para el caso de los individuos, la globalización, “impone nuevas formas de apropiación de los conocimientos, entre los cuales sólo se consideran óptimas aquéllas que permitan incrementar la competitividad [...] su formación y acceso a los códigos culturales de la modernidad” (Martínez Boom, 2004:193).

La globalización está presentando un impacto dual en las sociedades: por un lado, un “círculo virtuoso” que aporta productividad, crecimiento y mejoramiento del nivel de vida de algunos grupos y personas; por otro, un “círculo vicioso” que produce exclusión y pobreza, basado en las reglas del mercado, en donde el que tiene dinero y posee los códigos de la modernidad, entra, mientras el que no los tiene, se queda fuera.

Gimeno Sacristán (2005) considera que la globalización tiene desiguales consecuencias, porque:

Las interdependencias a las que alude son asimétricas, aunque todos seamos o estemos en los nudos de una tela de araña que nos atrapa, lo estamos de muchas formas: unos la tejen en mayor medida que otros y algunos gobiernan más que otros lo que pasa por la misma. Es decir, hay dependencias, además de interdependencias (Gimeno Sacristán, 2005: 23).

Junto al fenómeno de la globalización, se han implementado una serie de políticas denominadas neoliberales que han impugnado fuertemente el modelo keynesiano en el que se basaba el Estado de bienestar y que privilegia el principio de la propiedad privada y la libertad individual. El modelo neoliberal, plantea la necesidad de un Estado mínimo que tenga poca intervención, bajo

la premisa de “dejar hacer, dejar pasar”, siendo un sello característico de este modelo la disminución de su acción en las políticas y problemas sociales, referidos a la salud, la educación y la vivienda.

La aplicación de este modelo neoliberal en América Latina, se presentó a partir de la década de los noventa, después de una severa crisis económica en la región en los años ochenta. Ante esta situación, los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), promocionaron un encuentro con otros organismos internacionales para dar como resultado al Consenso de Washington, que se caracterizó por emitir un conjunto de recomendaciones para los países endeudados. Estas recomendaciones se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- 1) Disciplina fiscal
- 2) Disminución del gasto público
- 3) Mejoramiento de la recaudación impositiva
- 4) Liberalización del sistema financiero y de las tasas de interés
- 5) Mantenimiento de un tipo de cambio competitivo
- 6) Liberalización comercial externa
- 7) Otorgamiento de amplias facilidades a la inversión extranjera
- 8) Realización de una enérgica política de privatización de empresas
- 9) Cumplimiento estricto de la deuda externa, y
- 10) Asegurar y cumplir el derecho a la propiedad (Calvento, 2006: 48).

Estos diez puntos fueron acatados y aplicados por los gobiernos de Latinoamérica con las evidentes consecuencias devastadoras en materia económica y social. Sin embargo, en la mayoría de los países de la región las diez medidas propuestas por este Consenso no lograron estabilizar la economía, por el contrario provocaron una crisis mayor. Ante ello, se optó por el modelo de crisis fiscal. Este modelo, coincidía con el consenso de Washington en el sentido de reducir el tamaño del Estado y en una intervención reguladora.

Con lo anterior, el fenómeno de la globalización y la aplicación de las “recomendaciones” del neoliberalismo, han traído consigo “la deslegitimación y el vaciamiento del Estado puesto al servicio de la satisfacción de los derechos básicos de las personas y, en particular, el de la educación en condiciones mínimas de igualdad” (Gimeno Sacristán, 2005: 23).

Asimismo, otro fenómeno estructural es la agudización de los problemas sociales en América Latina, particularmente la desigualdad social y la pobreza. En la década de los noventa “se registraron 200 millones de pobres en América Latina, alrededor de 70 millones por encima del promedio anterior de la década de los ochenta” (Calvento, 2006: 42) y para 1999 de acuerdo con la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) esta cifra iba en aumento, pues había más de 211 millones de pobres y más de 89 millones de indigentes, es decir más de 300 millones de latinoamericanos que viven en la pobreza y en la pobreza extrema. Junto a la creciente pobreza en la región, se presenta el fenómeno de la desigualdad social, en donde la concentración de la riqueza se encuentra en pocas manos y la mayoría de la población pobre padece el desempleo, la marginación y una deficiente atención en materia de salud, vivienda y educación, debido a la disminución del gasto social por parte de los gobiernos.

En este sentido, los procesos de globalización y la implementación de políticas de corte neoliberal afectan también a la educación porque inciden sobre los sujetos, los contenidos del currículum y las formas de aprender, al ajustarse a lógicas empresariales, al uso de nuevas tecnologías y a condiciones de menor financiamiento. Esto, está generando nuevas y mayores desigualdades sociales y escolares, así como individualismo y competitividad en los sujetos.

## 2. Las desigualdades estructurales y la pobreza

De acuerdo con el Informe sobre el Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en 1999 la pobreza humana era un fenómeno que afectaba a más del 25 % de la población en los países en vías de desarrollo. Casi 1,300 millones de personas en el mundo, vivía con menos de un dólar diario y cerca de 1,000 millones no podían satisfacer sus necesidades básicas de consumo. Unos 840 millones de personas estaban desnutridas. En 1997, 850 millones de adultos eran analfabetas.

El caso latinoamericano también presentaba un panorama desalentador. De acuerdo con los datos que presentó el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la pobreza afecta a más del 57% de la población latinoamericana; el 44% sufre de desnutrición; el 54% no tiene asistencia sanitaria y sobrevive sin protección social. Mueren cada año más de 900, 000 niños por problemas de

desnutrición y enfermedades evitables. En materia educativa, más del 50% de las mujeres son analfabetas y la deserción escolar infantil supera el 50%.

La pobreza se debe a las recurrentes crisis económicas desde 1980, al endeudamiento de los países pobres con los organismos internacionales y a la implementación de políticas de ajuste o neoliberales. Esta realidad mundial se está agudizando y estamos actualmente ante una globalización de la pobreza o mejor dicho de las pobrezas, en tanto que la pobreza se constituye en un fenómeno complejo y multidimensional. Esta pluralidad de pobrezas incluye a la pobreza de subsistencia, de protección, de afecto, de entendimiento, de participación, de identidad e incluso cultural y educativa.

Por ello, la situación de pobreza se encuentra asociada no sólo con la carencia de los recursos materiales para la sobrevivencia, sino también con el escaso “capital cultural”, pues de acuerdo con Pierre Bourdieu (1997) el origen social determina las disposiciones culturales o habitus. Es decir, las familias pobres tienen escasos recursos culturales para poder acceder y participar en la escuela. Esto significa, parafraseando a Reimers (2001) que la pobreza de los hogares en los que crecen los niños causa que éstos tengan pocas oportunidades educativas. A su vez, a medida que los hijos de los pobres desarrollan insuficientes destrezas y conocimientos para tener acceso a trabajos de alta productividad sus bajos niveles educativos causan que la pobreza se reproduzca de una generación a otra. Es así como se forma un círculo vicioso entre la pobreza y la falta de oportunidades educativas.

Hay varios mecanismos que explican el bajo nivel de oportunidad educativa de los hijos de los pobres: Algunos resultan directamente de la pobreza como las bajas condiciones de salud y de vida, que ponen a los niños en desventaja para aprender y progresar en la escuela. La necesidad económica presiona a los hijos de los pobres para que empiecen a trabajar a una edad temprana, particularmente en las zonas rurales.

Existen otros problemas relacionados con la desigualdad educativa que padecen los pobres, tales como el acceso desigual a la educación preescolar, la desigualdad en los insumos educativos, que trae como efectos la repetición escolar, la falta de logro escolar, la existencia de escuelas incompletas o multigrado, la falta de capacitación de los maestros para estos contextos de pobreza.

### 3. De la expansión a la calidad educativa

En la segunda mitad del siglo XX y anterior a la aplicación del modelo neoliberal en la década de los noventa, en América Latina estuvo vigente el modelo económico desarrollista que implementó una política de industrialización, la cual tomó como núcleo dinamizador al mercado interno. Este modelo marcó diversas atribuciones al Estado, reconociéndolo como benefactor en el manejo de la economía, al mismo tiempo que era responsable de la dirección política y de la producción de bienes y servicios.

Dentro de este modelo, la educación recibió un fuerte impulso, llamándole “educación para el desarrollo”,<sup>5</sup> pues se le concebía como el mecanismo fundamental para la formación de los recursos humanos que requería el desarrollo. El periodo de 1950 a 1980 marcó el esfuerzo sostenido por lograr la expansión y la cobertura de la educación básica en la región, a fin de elevar el nivel educativo de la población. La expansión de la educación se vio reflejada en: “el descenso en la tasa de analfabetismo, universalización del acceso a la educación básica, el aumento de la atención preescolar, el incremento en el número de escuelas, la ampliación de las plantas docentes, etcétera” (Granja, 1997: 164). Desde la concepción de la “educación para el desarrollo”, se hacen presentes elementos discursivos como expansión, universalización, obligatoriedad, gratuidad y laicidad en la educación dentro de los documentos jurídicos, los programas gubernamentales y el propio discurso político.

A partir de 1980 y en el contexto de la crisis económica los sistemas educativos también entraron en crisis. Los problemas de la educación ya no se centraban en la cobertura y el crecimiento, sino en la desigualdad en la distribución del servicio; es decir, en la calidad educativa. A su vez, la falta de calidad y equidad educativas se han manifestado en el ingreso tardío de los estudiantes, en los problemas para el acceso, permanencia y egreso, la repetición, la deserción, entre otros.

Bajo el argumento de la crisis de los sistemas educativos, los gobiernos de la región iniciaron a partir de 1990, una serie de reformas desde la concepción de “una educación para la

---

<sup>5</sup> “La educación para el desarrollo” se caracterizó por tres elementos: a) la educación como factor del desarrollo y como inversión en capital humano, b) la educación como mecanismo de transformación social y c) los soportes humanos que requiere la educación para el crecimiento económico.

transformación productiva con equidad”<sup>6</sup>, que está basada en dos pilares fundamentales: la inserción internacional y la formación de la moderna ciudadanía en busca del desarrollo. Estos pilares están en consonancia con las recomendaciones de los organismos internacionales tales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros y de las Conferencias Mundiales sobre educación de Jomtien y Dakar, celebradas en 1990 y 2000.

Estas reformas parten de la premisa fundamental de que por medio de la educación se puede lograr el desarrollo. Esta afirmación encuentra sustento en las teorías del capital humano que plantean a grandes rasgos la función de la educación en la formación de los recursos humanos. Por ello, puede decirse que las recientes reformas están centradas en un “optimismo pedagógico”, pues “las funciones de la educación en la sociedad son: la formación de recursos humanos y la formación de la ciudadanía como estrategia para el desarrollo económico y social” (López, 2005: 57).

Por lo anterior, puede afirmarse que los problemas educativos han ido cambiando de acuerdo con el contexto actual, y que la implementación de las reformas educativas trata de responder a ellos. Por ello, estamos presenciando en el discurso educativo “una transición, un “desplazamiento”,<sup>7</sup> en la forma de conceptualizar la educación y en sus orientaciones rectoras [...] un desplazamiento en el discurso educativo, que ha ido incorporando los rasgos de la equidad y la calidad hasta establecerlos como principios políticos, normativos y éticos de la educación” (Granja, 1997: 161). Es decir, se ha transitado en el discurso y en los hechos de la expansión-cobertura a la calidad-equidad de los sistemas educativos.

Las reformas educativas actuales tienen en común el proyecto de modernización de la educación, que se traduce en un discurso que incluye tres significantes esenciales: calidad, equidad y productividad. La noción de calidad de la educación, se ha convertido en el concepto estelar del discurso de estas políticas educativas de reforma.

---

<sup>6</sup> “La educación para la transformación productiva con equidad” se refiere a tres ideas básicas: a) La educación es una inversión de conocimientos, b) La educación debe desarrollar la capacidad de aprender a aprender y c) la educación y el conocimiento son el eje de la transformación productiva con equidad.

<sup>7</sup> De acuerdo con Granja (1997), la idea de “desplazamiento” se refiere a las dinámicas de recomposición y resignificación que experimentan los elementos implicados en un proceso a lo largo del tiempo.

El significado dominante en el discurso de la calidad “se fundamenta en la Gestión de la Calidad Total (GCT), que es un paradigma [que se aplica] a las empresas privadas y que tiene como componentes el liderazgo, estrategia, políticas, gestión personal, recursos, procesos y procedimientos” (López y Flores, 2006: 7). Es evidente el enfoque empresarial de la educación que busca aumentar la productividad, a través de la eficiencia (optimización de recursos) y la eficacia (el logro de resultados).

Al respecto, Bello distingue cuatro referentes fundamentales de la calidad en el discurso educativo en Latinoamérica:

- 1) Necesidad de garantizar una formación básica para el aprendizaje y la cultura del trabajo,
- 2) La necesidad de garantizar la calidad del servicio educativo mediante gestiones en la administración y en los niveles de concreción del currículo,
- 3) Equidad e igualdad de oportunidades y
- 4) La formación de ciudadanos participativos y solidarios (Bello, 1999: 52).

Por tanto, las reformas educativas en la región se han adecuado primordialmente a las necesidades del modelo económico bajo un proyecto de modernización. Por su parte, la calidad aplicada a la educación, se centra en la promoción y evaluación de destrezas y habilidades básicas para que los individuos sean productivos, eficaces y competitivos ante las necesidades del mercado económico.

#### 4. La escuela neoliberal

Christian Laval (2003) afirma que la escuela se encuentra en una crisis crónica que adopta múltiples formas y que se deriva de las políticas neoliberales que han incrementado las desigualdades. Ante ello, se hace presente un discurso que justifica la reforma en la escuela, basado en la ideología neoliberal. Las reformas apuntan a considerar a la educación como un bien privado cuyo valor es económico, basándose en los siguientes elementos: la descentralización, la estandarización de métodos y contenidos, la “gestión empresarial” y la profesionalización de los docentes. En suma es una escuela que busca formar a los sujetos desde la lógica de la competitividad.



Lo anterior significa que el neoliberalismo no sólo es un modelo económico, sino también una ideología que se está implantando en la escuela y en la formación de los estudiantes. Por ello, Giroux (2004) plantea que es más que una teoría económica, pues debajo de él existe una pedagogía pública dominante, que se basa en esquemas de clasificación y niega las condiciones básicas para la crítica. Asimismo, el pensamiento neoliberal en el ámbito escolar, impone renovadas operaciones discursivas. Al respecto Laval (2003) sostiene que ha habido una “transferencia terminológica” de la empresa a la institución escolar. El discurso neoliberal es seductor e impregnado de justicia, que lo hace llamativo y que contiene categorías de doble cara como calidad, eficacia, rendimiento, competencia, entre otras.

Por lo tanto, como lo afirman Kaplan y González:

La característica fundamental que posee el pensamiento neoliberal es la capacidad de transformarse en pensamiento único y convertirse, mediante un lento y silencioso proceso, en parte constitutiva y fundamental de nuestros discursos cotidianos y de nuestros saberes comunes. Esto no es otra cosa que la construcción y conformación de un nuevo marco simbólico cultural, es decir un nuevo orden cultural hegemónico (Kaplan y González, 2010: 2).

La implantación de la ideología neoliberal en las recientes reformas educativas que, bajo la premisa de “dejar hacer, dejar pasar” y de obedecer a las reglas del mercado, remiten a la ley del más fuerte, impacta el ámbito escolar, en tanto exige una calidad en la educación y el desarrollo de competencias en la formación de los estudiantes.

Al respecto, Santos Guerra sostiene que la escuela neoliberal promueve formas de pensar y actuar, destacándose el individualismo exacerbado y la competitividad extrema. El primero, “hace que los individuos tengan como prioridad la búsqueda y defensa del interés personal [sobre] las preocupaciones solidarias”; en donde el lema principal parece ser “sálvese quien pueda”. En cuanto a la competitividad, refiere que “no importa llegar a ser el mejor de uno mismo sino el primero entre todos [...] a cualquier costo” (Santos Guerra, 2001: 26).

También, Pérez Rocha (2011) afirma que:

La escuela tradicional, dominante, es el lugar donde se inicia el adoctrinamiento en la ideología de la competencia y la competitividad y uno de los espacios en los que la competencia está más institucionalizada como son: concursos, torneos, *rankings*, cuadros

de honor, diplomas, medallas, primeros lugares, competencias deportivas, competencias entre maestros para obtener premios y apoyos, etcétera (Pérez Rocha, 2011: 20).

La competitividad se basa primordialmente en las calificaciones para comparar y así clasificar a los alumnos. Asimismo, tiene una dinámica perversa: impulsa a los fuertes y afecta a los rezagados.

Cabe subrayar también, que la ideología neoliberal promueve prácticas discriminatorias que, por medio de mecanismos sutiles, logra establecer una ideología de la meritocracia y una especie de neodarwinismo social, según el cual “los mejores y los más brillantes” son los que triunfan. Además esta ideología hace ver que el éxito o fracaso de los estudiantes en la escuela es individual, y no se debe a factores sociales, sino a los talentos naturales.

De esta forma, el culto al individuo y al individualismo arraigado en el discurso neoliberal, deposita las responsabilidades del éxito y del fracaso sobre los individuos y no sobre el orden social. Para Kaplan y González:

Esto no es otra cosa que el retorno del pensamiento liberal vinculado al neodarwinismo social como principal vehículo justificador de las desigualdades sociales... esta vieja tesis liberal sobre la responsabilidad individual, se basa en entender y explicar la existencia de individuos ganadores y perdedores con base a su propia capacidad individual por fuera de todo proceso social (Kaplan y González, 2010: 3).

De esta manera, se justifica que “los mejores y los más brillantes” son los que triunfan, retornando la visión meritocrática de que quien llega es en realidad quien tiene las condiciones naturales para hacerlo.

Por tanto, afirman Kaplan y González (2010) que desde lo educativo, el discurso neodarwinista explica las diferencias en los resultados escolares desde argumentos deterministas y biologicistas desde la naturaleza de cada individuo. Así, en el ámbito escolar el pensamiento neoliberal propone renovadas operaciones discursivas y prácticas discriminatorias por medio de las cuales la ideología de la meritocracia se ve reforzada a través de mecanismos más sutiles, más eufemísticos. Estas formas pueden darse en la interacción escolar cotidiana entre maestros y alumnos.

Sin embargo, ante el embate cultural, ideológico y discursivo de la globalización, las políticas neoliberales y las reformas educativas, que se orientan a la competencia, el individualismo, y la producción de desigualdades, los sujetos escolares son capaces de construir su experiencia. Es decir, “las condiciones objetivas [o estructurales] no determinan directa ni mecánicamente las construcciones simbólicas, sino que actúan filtradas por las interpretaciones que los sujetos y los grupos hacen del sentido de tales condiciones objetivas” (Pérez Gómez, 2000: 67).

Por ello, no existe una reproducción lineal, ni automática de las condiciones estructurales en la escuela, pues se presentan mediaciones institucionales y de los sujetos a través de sus acciones y representaciones.

##### 5. La reforma a la secundaria de 2006

Esta reforma a la educación secundaria constituye otra condición estructural que tiene implicaciones en la producción y reproducción de desigualdades escolares. A partir de 2006 y hasta la actualidad en la Escuela Telesecundaria Oficial (ETSO), al igual que las demás escuelas secundarias del Estado y del país, se está operando la Reforma de Secundaria, que fundamentalmente gira en torno a la formación de los estudiantes basada en competencias. En consonancia con lo anterior, el Plan y programas 2006 de educación secundaria establecen una formación basada en cinco competencias: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad; esto, con la intención de que la “educación básica contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja” (SEP, 2006: 10).

Esta reforma plantea a grandes rasgos lo siguiente: cierta continuidad con lo establecido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1993, la articulación de los niveles anteriores de la educación básica, reconocimiento de la realidad de los estudiantes, la interculturalidad, la profundización de los contenidos fundamentales o “competencias básicas”, la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura, la disminución de asignaturas

cursadas por grado, énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados, mayor flexibilidad y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Respecto al uso de estas tecnologías en la vida cotidiana escolar, la maestra María dice:

Ahorita con esta nueva modalidad de los libros [de la reforma], yo le veo mucha desventaja porque es mucho sacar de internet, mucha información, mucha investigación; ellos lo único que hacen es bajarla, esa es la única desventaja en particular; que la información ya nada más la bajan y ahí queda (E1MMaría230511:4).<sup>8</sup>

Por otra parte, la reciente reforma a la educación secundaria en México en 2006, también reconoce que:

Debe garantizarse que la asistencia a la secundaria represente, para todos los alumnos, la adquisición de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes propuestos por el currículo común. Para cumplir con la función igualadora...la secundaria debe hacerse cargo tanto de la desigualdad en los puntos de partida de sus alumnos, como de la diversidad sociocultural de sus contextos. (SEP, 2002: 4).

Además, el objetivo principal de atender la diversidad es garantizar condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos. Es decir, la reforma considera que la escuela secundaria “no puede tratarlos uniformemente, sino que ha de brindar a quienes menos tienen, oportunidades que les permitan compensar sus desventajas socioculturales y educativas previas” (SEP, 2002: 5).

Cuando se alude a las oportunidades de aprendizaje,

No sólo implica garantizar igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y conclusión del ciclo, sino asegurar que todos los estudiantes aprendan; esto último refiere a la eficacia de la secundaria y, por supuesto, a la igualdad con la que se distribuyen las oportunidades de aprendizaje entre estudiantes pertenecientes a distintos grupos sociales. (SEP, 2002: 9).

Como puede analizarse, se hace presente un elemento discursivo recurrente en la reforma educativa que es el de la equidad, reconociendo con ello, implícitamente, la existencia del problema de la desigualdad social y educativa. También muestra un discurso basado en “la atención a la diversidad y el respeto por las diferencias”, que lo que ocasiona es “neutralizar la

---

<sup>8</sup> E1MM230511: 4, es un código elaborado por el tesista que refiere a Entrevista 1, realizada a la Maestra María con fecha 23 de Mayo de 2011, en la página 4.

desigual distribución del poder que subyace a esas diferencias y pluralidades” (Kaplan y Ferrero, 2002: 8).

Aunado a lo anterior, esta reforma establece algunas orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio y para lograr la equidad educativa, destacando que algunas de las principales responsabilidades del docente son: dar cumplimiento a los programas de estudio, promover diversas formas de interacción dentro del aula y organizar la distribución del tiempo y el uso de materiales. Por ello sostiene que:

El aprendizaje básicamente es resultado de la interacción social. Depende, en gran medida, de las relaciones interculturales e interpersonales, de los retos intelectuales que se propongan al alumno y del clima de trabajo. Por eso es importante el planteamiento y seguimiento de aspectos no sólo académicos sino también individuales, interpersonales y afectivos (SEP, 2006: 47).

Asimismo, concluye diciendo que “no hay alumnos ‘irrecuperables’, todos pueden progresar si se encuentran en un ambiente adecuado. Resulta inconveniente ‘etiquetar’, discriminar y reducir las expectativas sobre lo que son capaces de hacer” (SEP, 2006: 46).

Ante esto, resulta interesante y pertinente documentar en la vida cotidiana las desigualdades escolares e interacciones sociales en la telesecundaria para analizar su relación con los lineamientos de esta reforma que oficialmente pretenden alcanzar la equidad educativa entre los estudiantes.

.....

Con relación a las condiciones estructurales que se documentaron en este capítulo, estamos ante las transformaciones sociales que vive el mundo en el contexto del capitalismo tardío, surgidas a partir de la transición de la sociedad industrial a la sociedad de la información y que se manifiestan primordialmente en el fenómeno de la globalización. Este fenómeno tiene un efecto excluyente entre la población, pues a decir de Flecha (1994), los saberes y conocimientos culturales son distribuidos de forma muy desigual entre los diferentes sectores de la población. De esta forma, se da más a quienes más tienen, configurando un círculo cerrado de la desigualdad cultural.

Junto a la globalización, el neoliberalismo ha dejado de ser sólo un modelo económico y se está convirtiendo en un discurso hegemónico seductor y en una ideología que se está implantando en la escuela. La escuela neoliberal, a través de discursos y prácticas discriminatorias, promueve el individualismo, la competencia, la meritocracia y el neodarwinismo social, con lo que ayuda a construir nuevas y variadas formas de desigualdades escolares en los estudiantes.

Las actuales reformas educativas en América Latina, han seguido las “recomendaciones” de los organismos internacionales y de las Conferencias Mundiales sobre educación, bajo la idea de un “optimismo pedagógico” al considerar que las funciones de la educación son la formación de recursos humanos y la formación de la ciudadanía como estrategia para el desarrollo económico y social. Este “optimismo pedagógico”, plantea una política de calidad de la educación que retomada del modelo empresarial que busca aumentar la productividad, por medio de la competitividad, la eficiencia y la eficacia, pero con menos recursos.

## **CAPÍTULO V**

### **LOS CONTEXTOS REGIONAL, LOCAL Y ESCOLAR DE LAS DESIGUALDADES**





## Presentación

El problema de investigación no puede considerarse como un fenómeno aislado, pues los actores y sus significados pertenecen a contextos particulares y generales. Por ello, puede afirmarse, que no hay actores ni significados separados de su contexto social y cultural. Asimismo, metodológicamente la etnografía educativa “se centra en contextos específicos, reivindicando la vida cotidiana y el contexto natural de los acontecimientos como escenario básico para comprenderlos” (Bisquerra, 2004: 278). Por ello, la investigación etnográfica puede considerarse como naturalista, contextual o ecológica, en tanto el etnógrafo observa a los sujetos en su medio social y educativo, así como la consideración de que los fenómenos son estudiados *in situ*. La información que recaba el investigador debe ser interpretada en el marco contextual de la situación o medio en el cual es recolectada, por lo que es necesario relacionar permanentemente los incidentes más relevantes con el contexto.

En este sentido, se entiende por contexto a “aquél conjunto de condiciones naturales, sociales, históricas y culturales en las que se ubica el proceso de investigación...” (Rodríguez y otros, 1999: 152). Para conocer el contexto, el mismo autor, sugiere el uso de distintos mapas: sociales para conocer los rasgos de los sujetos, espaciales para localizar a las personas y temporales para captar el transcurso de la vida escolar. Así también, Bertely (2001), recomienda la delimitación del referente empírico, lo que conlleva a delimitar y conocer el contexto social y los escenarios escolares.

En este capítulo, se realizará un diagnóstico socioeducativo de la región suroeste del Estado de México y de Zacatepec, Tejupilco, México, seguida de una breve caracterización de la escuela telesecundaria en México, así como la contextualización de la ETSO, con el propósito de situar las desigualdades escolares de los estudiantes de la escuela Telesecundaria.

### 1. La región suroeste del Estado de México

A partir de algunas características socioeconómicas y del nivel de desarrollo municipal, Aguado (1994), propone una regionalización del Estado de México, que al mismo tiempo revela las desigualdades sociales en las regiones. Este autor considera 6 regiones de marginación, entre

ellas la región II de alta marginación (Sur), en el que se agrupan a 21 municipios, que se localiza al suroeste y que presenta los índices más bajos a nivel estatal en cuanto a satisfacción de necesidades.

El caso de la región que he denominado Suroeste, agrupa a seis municipios rurales: Tejupilco, Luvianos, Amatepec, Tlatlaya, San Simón de Guerrero y Temascaltepec, que comparten características y condiciones comunes en el orden político, económico y cultural. Estos municipios están ubicados a su vez en la región II descrita con anterioridad y que presentan los niveles más bajos de desarrollo en la entidad, pero también los índices de marginación y de desigualdad educativa más elevados.

Esta región está conformada por estos seis municipios que se encuentran juntos geográficamente; se encuentra ubicada de la siguiente manera: limita al Norte con la región que podemos llamarla de Valle de Bravo, concretamente con los municipios de Otzoloapan, Zacazonapan, Valle de Bravo y Amanalco. Al Este con los municipios de Zinacantepec, Texcaltitlán y Sultepec. Al Sur y al Oeste la región limita con el Estado de Guerrero y una parte con el Estado de Michoacán.

Orográficamente, en esta región se inicia un sistema montañoso que forma parte de la Sierra madre del Sur que hacen que tenga como característica su abrupta geografía, aislamiento y dispersión de la población; en ella se inician las cuencas del río Cutzamala y del río Balsas. Por esta condición limítrofe con otros estados, por el clima y por ciertos elementos culturales se le conoce como “la puerta de la Tierra Caliente”.

Una característica sobresaliente de los seis municipios que integran la región es la condición rural de los municipios y las localidades. Una caracterización más precisa de lo rural, es aportada por Muñoz y Ulloa (1992) y el INEGI (2009), en la que plantean que las poblaciones rurales son aquellas a las que los medios de acceso son más difíciles, la población es pequeña –menor a 2, 500 habitantes- y se encuentra dispersa; la actividad principal es la agrícola o agropecuaria y es para autoconsumo. Estas poblaciones son las que registran el mayor número de trabajadores jornaleros y donde se concentra la falta de servicios como agua entubada en las viviendas, drenaje, energía eléctrica; en fin, donde la pobreza se manifiesta en sus niveles más agudos.

Para el caso de la región Suroeste, cerca del 90% de las localidades son rurales, con excepción de la ciudad de Tejupilco que se está constituyendo en una población con ciertas características urbanas y que está concentrando de manera regional los servicios. Su importancia radica en el hecho de que es el único ámbito territorial con cierta urbanización, sobre todo porque concentra la mayoría de los servicios y equipamiento de la región, provocando que las localidades circunvecinas y los municipios de Amatepec, San Simón de Guerrero, Temascaltepec, Tlatlaya y Luvianos dependan del centro de población para la dotación de los servicios de educación, salud y comercio.

En efecto, en la ciudad de Tejupilco y en las cabeceras municipales se están concentrando los servicios públicos que están dando lugar a la aparición y desarrollo del sector terciario de la economía, que incluye: a) Comercios, restaurantes y hoteles, b) Transporte, almacenamiento y comunicaciones, c) establecimientos financieros, de seguros, entre otros d) servicios comunales, sociales y personales. Destacan en este sector terciario la aparición de comercios con diferentes giros: papelerías, misceláneas, cocinas económicas, casas de cambio, casas de empeño, farmacias, entre otros.

Otro elemento asociado a las condiciones rurales y a la pobreza que presenta la región es la emigración, en donde los padres de familia y los jóvenes salen de sus lugares de origen hacia las zonas urbanas o hacia los Estados Unidos en busca de trabajo, principalmente como jornaleros agrícolas o a desarrollar actividades de la construcción o de servicios. En las poblaciones rurales permanecen las personas de la tercera edad, las mujeres y los niños.

Otro fenómeno social y económico que no puede eludirse, es la aparición y el desarrollo en los últimos años de una actividad ilícita que es el narcotráfico. Ilustra este fenómeno una situación que se presentó al inicio del sexenio 1988-1994, cuando el presidente de la República Carlos Salinas visitó la Villa de Luvianos y algunos pobladores presentaron pancartas que denunciaban el estado pobreza y marginación y las alternativas que podían seguir: “¿El Norte o el narco?”. Esta actividad ilícita se manifiesta de múltiples formas: siembra, cultivo, trasiego, venta y hasta consumo de drogas en algunos lugares de la región. Este fenómeno ha traído consigo diversos efectos en el ámbito económico, al generar empleos para el cultivo y enriquecimiento de quienes trafican esas drogas; también en la esfera de la seguridad pública, pues se están presentando

niveles crecientes de violencia al interior de las familias y en el ámbito social, al presentarse robos y secuestros.

Las condiciones rurales de la región, trae consigo también las dificultades de cobertura del servicio educativo. Pese a estas condiciones, hay 1, 229 escuelas de educación básica, Sin embargo, la cobertura del sistema aún mantiene diferencias regionales importantes, quizás más que cuantitativamente, en términos cualitativos.

La región Suroeste, puede considerarse como de alta marginación debido a sus condiciones, características y carencias. Una condición preponderante de esta marginación es la pobreza. La pobreza como fenómeno multidimensional, incluye a la marginación, la emigración y la desigualdad educativa. La marginación se estudió a partir de seis elementos: los niveles de pobreza, los índices de marginación, la distribución de la población, la educación, la vivienda y los ingresos. Respecto a la emigración, se partió de la existencia de los hogares en la región, al mismo tiempo que se analizaron la cantidad de hogares con migrantes en Estados Unidos y el envío de remesas. Especial tratamiento se le dio al rezago educativo, a través del análisis de la cobertura educativa en la región, la cantidad de maestros y alumnos en educación básica y los índices de retención y aprovechamiento.

Estos tres elementos de las condiciones estructurales de la región suroeste: la marginación, la emigración y el rezago educativo son abordados a través de datos cuantitativos que han aportado el Consejo Nacional de Población (CONAPO), el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). El tratamiento de estos datos incluye la presentación de gráficas de los indicadores municipales de Tejupilco y de la región suroeste, así como cuadros estadísticos que permiten hacer una comparación con la situación estatal y nacional.

## **1.1 La pobreza**

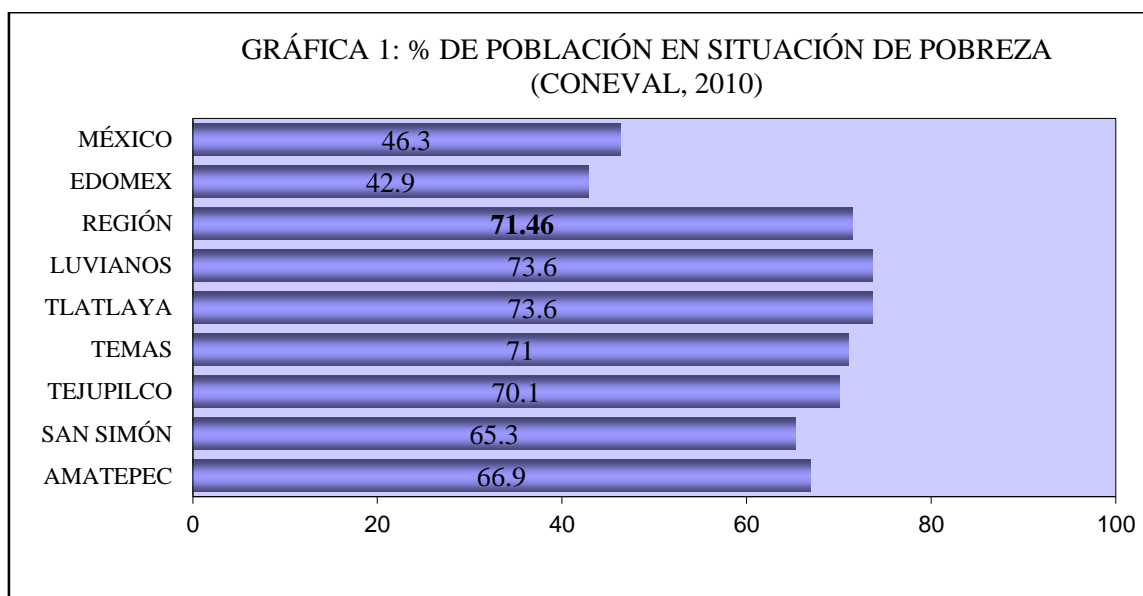
De acuerdo al CONEVAL, una persona se encuentra en situación de pobreza,

Cuando tiene al menos una carencia social (en los seis indicadores de rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda,

servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias (CONEVAL, 2010).

No obstante, la pobreza “es un concepto múltiple y complejo. No sólo es pobre quien no puede alimentarse o no tiene acceso a los diferentes servicios de salud, educación, información, etc. Sino también quien carece de conciencia de su situación y quizás ni sabe que ha dejado de ser sujeto de derechos y deberes” (Pardo, 2002: 7). Esta visión multidimensional de la pobreza, permite profundizar en su carácter social, pues la pobreza puede entenderse como la carencia de los bienes y servicios más elementales, pero también como la falta de desarrollo de las capacidades humanas; esto es, la pobreza como la negación de la democracia y como exclusión de los derechos sociales, políticos y laborales.

En el sentido de considerar a la pobreza como una carencia, el CONEVAL analiza y mide la pobreza en México, en las entidades y los municipios, con base en las dimensiones económicas y sociales que señala la Ley General de Desarrollo Social (LGDS): ingreso, rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda, acceso a la alimentación y grado de cohesión social. En las siguientes gráficas se presentan los porcentajes de la población en situación de pobreza de los seis municipios, de la región Suroeste, del Estado de México y del país.

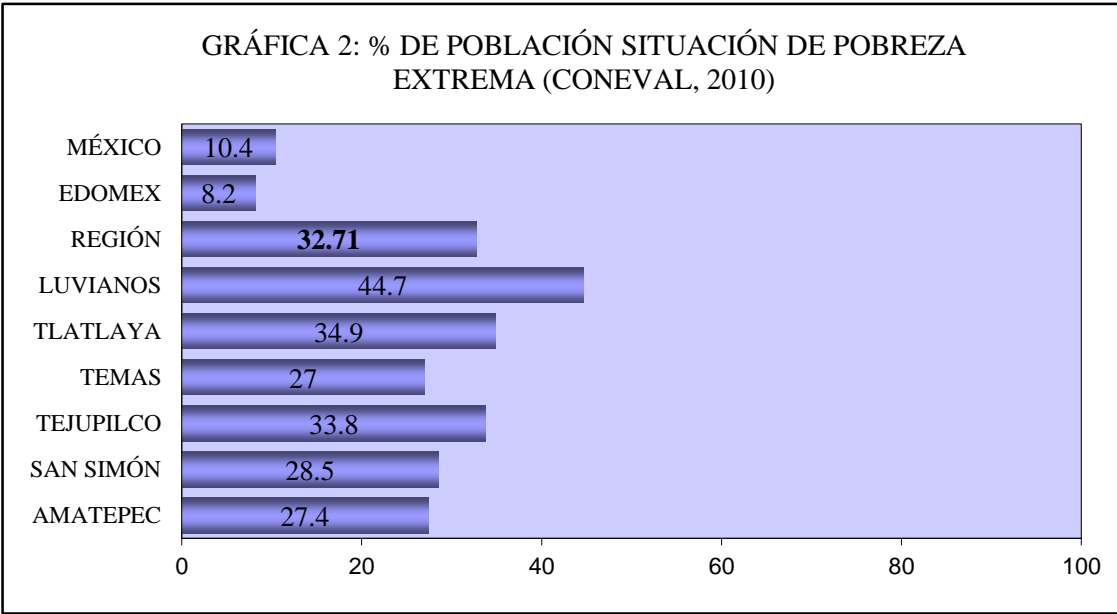


Fuente: CONEVAL (2010). Medición municipal de la pobreza, 2010.

Con relación a esta gráfica, se encuentra que 4 de cada 10 habitantes de la región Suroeste viven en situación de pobreza. En tanto que los municipios Luvianos, Tlatlaya, Temascaltepec y Tejupilco, aproximadamente 7 de cada 10 habitantes vive en esta situación de carencia. Lo anterior contrasta con el 42.9% a nivel estatal y el 46.2% a nivel nacional.

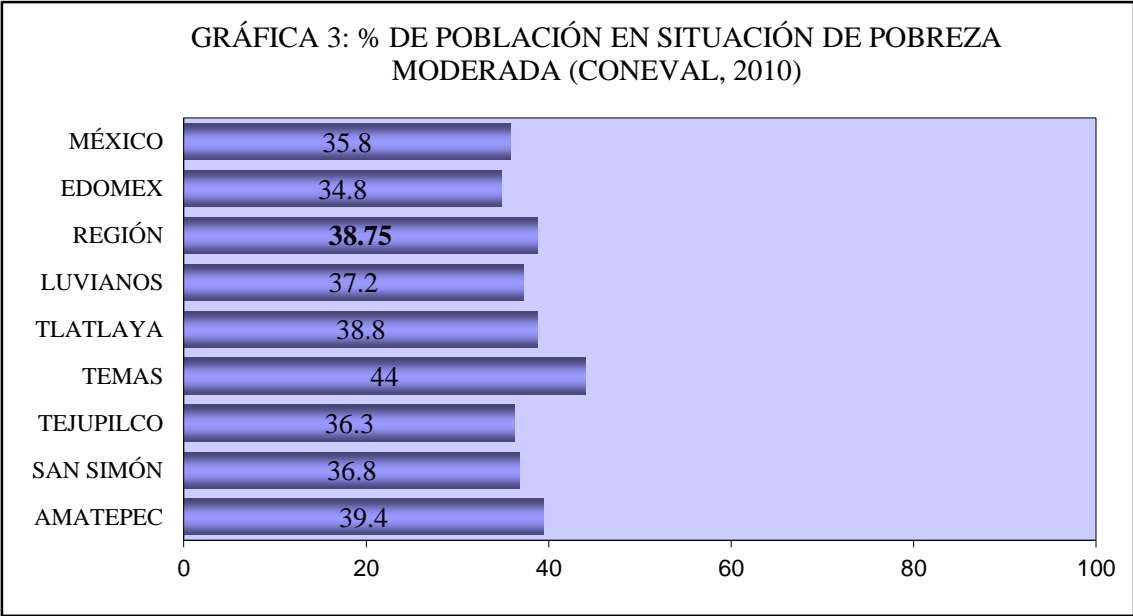
El CONEVAL clasifica a la pobreza en dos tipos: la pobreza extrema y la pobreza moderada. La pobreza extrema se presenta cuando una persona tiene tres o más carencias, de seis posibles, dentro del Índice de Privación Social y que, además, se encuentra por debajo de la línea de bienestar mínimo. Las personas en esta situación disponen de un ingreso tan bajo que, aún si lo dedicase por completo a la adquisición de alimentos, no podría adquirir los nutrientes necesarios para tener una vida sana.

En la gráfica que se presenta, se encuentra que casi la tercera parte de la población de la región suroeste se encuentra en situación de pobreza extrema, presentando una situación similar los municipios de Tlatlaya y Tejupilco, siendo superados por Luvianos, en donde este tipo de pobreza alcanza el 44.7% de la población. Estos datos son muy contrastantes con los porcentajes a nivel estatal (8.2) y a nivel nacional (10.4).



Fuente: CONEVAL (2010). Medición municipal de la pobreza, 2010.

En cuanto a la pobreza moderada, el CONEVAL afirma que se presenta cuando una persona que siendo pobre, no es pobre extrema. La incidencia de pobreza moderada se obtiene al calcular la diferencia entre la incidencia de la población en pobreza menos la de la población en pobreza extrema.



Fuente: CONEVAL (2010). Medición municipal de la pobreza, 2010.

Respecto a esta gráfica, se encuentra que existen similitudes entre los porcentajes que presentan los municipios, la región, la entidad y el país, pues aproximadamente un tercio de la población se encuentra en situación de pobreza moderada. Sólo el caso del municipio de Luvianos, supera el porcentaje, alcanzando un 44%.

### 1.2 La marginación

Asociada a las condiciones de pobreza se encuentra la marginación que, de acuerdo con el CONAPO, constituye una situación social de desventaja económica, profesional, estatutaria o política producida por la dificultad que una persona o grupo tiene para integrarse a algunos de los sistemas de funcionamiento social. La marginación, por tanto, puede ser el efecto de prácticas explícitas de discriminación o, de manera indirecta, ser provocada por la deficiencia de los procedimientos que aseguran la integración de los actores sociales para que tengan la oportunidad

de desarrollarse plenamente. “La marginación consiste en la separación efectiva de una persona, una comunidad o un sector de la sociedad, respecto al trato social; el proceso puede mostrar diferentes grados y mecanismos, desde la indiferencia hasta la represión y reclusión geográfica y con frecuencia trae aparejada la desconexión territorial...” ([www.conapo.gob.mx](http://www.conapo.gob.mx)).

Por ello, hablar de marginación es aludir a la falta de integración, a la separación, desconexión y hasta discriminación de los sectores sociales que viven en situaciones de desventaja, encontrando su carácter definitorio no sólo en las condiciones geográficas sino en el aislamiento social.

Con información más reciente el CONAPO (2011), define a la marginación como: “un fenómeno estructural múltiple que valora dimensiones, formas e intensidades de exclusión en el proceso de desarrollo y disfrute de sus beneficios. (CONAPO, 2011: 11). Asimismo, este consejo establece los índices de marginación por entidad federativa y municipio, tomando en cuenta cuatro dimensiones: educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios.

En la dimensión de la educación, se pondera la posibilidad de que si una persona acude a la escuela, significa la oportunidad de prepararse para enfrentar de mejor manera las distintas situaciones de vida, especialmente las que le permitan desarrollarse socialmente, como la actividad laboral. “A pesar de que el acceso a la educación es un derecho consagrado en la Carta Magna, persisten diversos rezagos que impiden el mismo aprovechamiento en toda la población, cuya desventaja se acentúa entre los adultos y más aún entre los adultos mayores” (CONAPO, 2011: 11).

Respecto a la vivienda, el poseer una vivienda digna y decorosa, también es un derecho constitucional, pues favorece el respeto a la individualidad de las personas, contribuye a un buen clima educacional para la población en edad escolar, disminuye los riesgos en la salud, y facilita el acceso a los sistemas de información modernos. El CONAPO, establece que la población que reside en viviendas sin drenaje, sanitario, energía eléctrica, agua entubada y espacio suficiente y adecuado, se enfrenta a una mayor vulnerabilidad que genera algunas privaciones cruciales en la vida de las familias y sus integrantes” (CONAPO, 2011: 12).

En lo que se refiere a la distribución de la población, el Consejo sostiene que la tradicional concentración-dispersión que caracteriza al poblamiento de nuestro país constituye uno de los



principales factores que dificulta la igualdad de oportunidades y el goce de los beneficios del proceso de desarrollo. La urbanización consolidada ha generado que las ciudades continúen desempeñando un papel fundamental en el crecimiento demográfico y económico, lo que las ha convertido en centros privilegiados del proceso de modernización. Asimismo, en un gran número de localidades que se dispersan a lo largo y ancho del territorio nacional vive una cantidad significativa de población, en muchos casos, en condiciones de aislamiento.

Finalmente, con relación a los ingresos monetarios, la remuneración económica constituye el principal sustento de gran parte de las familias. El ingreso no sólo puede provenir de la participación en el mercado laboral, sino también de la posesión de activos, las transferencias sociales y de remesas. Por el contexto económico, “el ingreso monetario determina la capacidad para adquirir bienes y servicios (CONAPO, 2011: 13).

Una forma para medir la marginación de la población en México, es a través de los Índices de Marginación (IM) elaborados por el CONAPO a nivel municipal desde 1990. Los IM son una medida de déficit y de intensidad de las privaciones y carencias de la población en dimensiones relativas a las necesidades básicas, establecidas como derechos constitucionales.

Cabe destacar que el IM es el resultado de una estimación por componentes principales de cuatro dimensiones y nueve indicadores son: educación (analfabetismo y población sin primaria completa), vivienda (ocupantes en viviendas sin agua entubada, sin drenaje ni servicio sanitario, con piso de tierra, sin energía eléctrica y hacinamiento), distribución de la población (población en localidades con menos de cinco mil habitantes) e ingresos (población ocupada que gana hasta dos salarios mínimos).

CUADRO 1: POBLACIÓN TOTAL, INDICADORES SOCIOECONÓMICOS, ÍNDICE Y GRADO DE MARGINACIÓN<sup>9</sup>

PAÍS/ENTIDAD/REGIÓN/ MUNICIPIO	POBLACIÓN TOTAL	% POB. DE 15 AÑOS O MÁS ANALFABETA	% POB. DE 15 AÑOS O MÁS SIN PRIMARIA COMPLETA	% OCUPANTES EN VIVIENDAS SIN DRENAJE NI EXCUSADO	% OCUPANTES EN VIVIENDAS SIN ENERGÍA ELÉCTRICA	% OCUPANTES EN VIVIENDAS SIN AGUA ENTUBADA	% VIVIENDAS CON ALGÚN NIVEL DE HACINAMIENTO	% OCUPANTES EN VIVIENDAS CON PISO DE TIERRA	% POB. EN LOCALIDADES CON MENOS DE 5,000 HABITANTES	% POB. OCUPADA CON INGRESO DE HASTA 2 SALARIOS MÍNIMOS	ÍNDICE DE MARGINACIÓN	GRADO DE MARGINACIÓN
NACIONAL	112 336 538	6.93	19.93	3.57	1.77	8.63	36.53	6.58	28.85	38.66		
EDO. DE MÉXICO	15 175 862	4.41	14.29	3.18	0.79	5.67	37.93	3.94	19.10	35.34		
REGIÓN SUROESTE	197 331	16.99	35.16	23.61	2.77	38.63	44.99	9.73	89.46	63.56		
AMATEPEC	26 334	19.23	38.47	18.99	2.49	63.76	37.48	9.26	100.	61.87	0.59683	Alto
SAN SIMÓN	6 272	12.28	28.69	25.87	2.62	13.07	47.10	9.49	100.	61.50	0.14740	Medio
TEJUPILCO	71 077	15.45	32.45	18.11	2.86	31.57	44.53	10.96	63.94	56.02	0.10660	Medio
TEMASCALTEPEC	32 870	12.46	31.52	28.37	2.46	8.91	52.66	6.07	100.	63.57	0.23438	Medio
TLATLAYA	32 997	21.25	37.70	23.78	1.03	62.34	42.15	5.94	100.	68.69	0.72041	Alto
LUVIANOS	27 781	21.28	42.17	26.54	5.17	52.13	46.05	16.66	72.84	69.72	0.91347	Alto

Fuente: CONAPO. (2011). Índices de marginación por entidad federativa y municipio 2010.

De acuerdo con la información del CONAPO presentada en el cuadro anterior, el Estado de México tenía en el 2010 una población de 15 175 862, lo que indica que es una de las entidades más pobladas en el país debido al fuerte crecimiento demográfico, sobre todo en los municipios

<sup>9</sup> Los cuadros que se presentan en este apartado son elaboración propia con base en la información del CONAPO (2010), el CONEVAL (2010 y 2011) y el INEGI (2009).

conurbados a la ciudad de México y Toluca. En el caso de la región Suroeste tiene una población total de 197 331 habitantes, lo que representa apenas el 1.3% de la población total del Estado.

La región Suroeste, como ya se ha dicho, se compone de 6 municipios, caracterizados por tener una población rural, con localidades dispersas. Poblacionalmente, el municipio más pequeño es San Simón de Guerrero con 6 272 habitantes que representan el 3.17% del total regional; el municipio que tiene mayor número de habitantes es Tejupilco con 71 007 habitantes y que representa el 36% de la población de la región.

**Educación:** la dimensión de la educación tiene dos indicadores: el analfabetismo y la población que no tiene la primaria completa. Las cifras presentadas denotan la gravedad del problema educativo existente en la región. Con relación al analfabetismo, se tiene que en la región una sexta parte de la población de 15 años en adelante no sabe leer ni escribir; los municipios con menor porcentaje de analfabetismo son San Simón de Guerrero y Temascaltepec con poco más del 12% cada uno y los de mayor porcentaje son Tlatlaya y Luvianos con 21.2%.

De este mismo segmento de la población de 15 años y más, en la región Suroeste se tiene que un poco más de un tercio de la población no ha concluido su educación primaria; es decir, que se encuentra en rezago educativo. San Simón de Guerrero es el municipio con menor porcentaje (28.6%) de población sin primaria completa y el de mayor porcentaje es Luvianos con más de una cuarta parte de su población que se encuentra en esta situación.

Vivienda: de acuerdo con información del CONAPO (2010), en la región Suroeste se tiene un total de 45, 119 viviendas particulares habitadas. Teniendo este dato como antecedente, se presentan cinco indicadores de las características que presentan las viviendas en las que habitan la población de la Región Suroeste.

Respecto a las características y condiciones de las viviendas, se tiene que el 33.7% de los ocupantes de las viviendas de la región Suroeste vive sin drenaje ni excusado, siendo Amatepec y Tejupilco los municipios con menor porcentaje (18% aproximadamente) y Temascaltepec y Luvianos con mayor número de ocupantes que vive con estas carencias (28.3% y 26.5% respectivamente). Estos porcentajes son muy contrastantes con los que se presentan a nivel estatal y nacional, en donde apenas se supera el 3%.

El porcentaje de ocupantes que habita viviendas sin energía eléctrica, es menor en comparación con los otros servicios, pues poco más del 3% de ocupantes de la región no tiene energía eléctrica. El municipio de Luvianos presenta el 5.1%, por encima del porcentaje regional, en tanto que Tlatlaya apenas supera el 1%. También en la región, casi 4 de cada 10 ocupantes habita en viviendas que no cuentan con el servicio de agua entubada. Las personas que menos carecen de este servicio en sus hogares son los que viven en Temascaltepec (8.91%), no así los de Amatepec y Tlatlaya que están por encima del 60%.

En la región suroeste, cerca del 45% de las personas habitan en viviendas que presentan algún nivel de hacinamiento. Los municipios de Amatepec y Tlatlaya se encuentran debajo de esta cifra, en tanto que, los municipios restantes están por encima de este porcentaje. Con relación a la condiciones de las viviendas, 1 de cada 10 personas de la región Suroeste, vive en hogares con piso de tierra. Se encuentran por encima de este porcentaje las personas que viven en Tejupilco con el 10.9% y en Luvianos con el 16.6% de la población que viven en esa condición.

**Distribución de la población:** Las localidades con menos de 5 mil habitantes pertenecen al contexto rural, el cual se caracteriza por carencias e índices deficientes en la calidad de vida. En la región Suroeste, todos los municipios tienen localidades rurales, a excepción de Tejupilco y Luvianos que tienen algunas poblaciones semiurbanas. El promedio regional, revela que 9 de cada 10 habitantes vive en localidades rurales.

**Ingresos:** Esta dimensión de la marginación permite conocer que 6 de cada 10 habitantes que se encuentran ocupados en la región suroeste, percibe cuando mucho 2 salarios mínimos, habiendo porcentajes similares en los seis municipios que integran dicha región.

Esta información aportada por el CONAPO (2010), permite afirmar que los seis municipios que integran la región Suroeste presentan un grado de marginación; San Simón de Guerrero, Tejupilco y Temascaltepec, se encuentran catalogados con un grado medio de marginación, en tanto que los municipios de Amatepec, Tlatlaya y Luvianos están considerados como de alto grado de marginación. Estos grados de marginación, colocan a los municipios de la región dentro de los 1, 300 municipios más marginados a nivel nacional y a nivel estatal y como una de las regiones más marginadas del Estado de México, junto con la del Norte de San Felipe de Progreso. La situación de marginación en la que vive la población, se ve reflejada en los bajos

niveles de desarrollo municipal, en las precarias condiciones de vida de los habitantes y en la falta de acceso a los principales servicios públicos como son: vivienda, salud y educación.

### **1.3 La migración**

En la región Suroeste, como en otras regiones del país, la migración temporal o permanente ha sido una práctica constante y que se ha efectuado desde hace tiempo con la intención de lograr la subsistencia familiar y obtener mejores condiciones de vida. Recientemente ante la implementación de políticas neoliberales y la firma del Tratado de Libre Comercio desde 1994, ha sido constante la falta de apoyo al agro mexicano. Simultáneamente persisten los bajos precios de los productos agrícolas y pecuarios y la marginación y la pobreza en la que viven los campesinos. Lo anterior, ha ocasionado que el fenómeno de la emigración se intensifique.

En el Estado de México, “los casos más extremos de expulsión de la población se ubican en los límites sur, suroeste y noroeste de la entidad. Los municipios expulsores de población que ocupan todo el oeste y sur de la entidad, son los de menor desarrollo relativo” (Szasz, 1994: 114). Se puede decir, que en la región suroeste, la emigración se ha venido estableciendo gradualmente como un eje dinamizador de la economía, junto con el narcotráfico, cambiando además modelos de organización y comportamiento en las poblaciones.

La emigración que se presenta en la región es, principalmente, hacia los Estados Unidos y es hacia ese país a donde llegan los jefes de familia y los jóvenes en busca de empleo, quedándose en las rancherías los matrimonios de edad avanzada y las madres de familia al cuidado de los hijos pequeños. La emigración a los Estados Unidos, con sus peligros y vicisitudes, proporciona mayores ingresos monetarios a las familias para obtener bienes de consumo, servicios y hasta bienes de esparcimiento a través de las remesas que envían los trabajadores a sus familias. Sin estos ingresos que se obtienen por medio de la emigración, es muy difícil sobrevivir económicamente con el modesto trabajo agrícola en la región. La emigración se ha constituido en una alternativa para intentar salir de la pobreza y la marginación.

CUADRO 2: INDICADORES SOBRE MIGRACIÓN A ESTADOS UNIDOS, ÍNDICE Y GRADO DE INTENSIDAD MIGRATORIA POR MUNICIPIO, 2010

PAÍS/ENTIDAD/ REGIÓN/ MUNICIPIO	TOTAL DE VIVIENDAS	% VIVIENDAS QUE RECIBEN REMESAS	% VIVIENDAS CON EMIGRANTES A ESTADOS UNIDOS DEL QUINQUENIO ANTERIOR	% VIVIENDAS CON MIGRANTES CIRCULARES DEL QUINQUENIO ANTERIOR	% VIVIENDAS CON MIGRANTES DE RETORNO DEL QUINQUENIO ANTERIOR	ÍNDICE DE INTENSIDAD MIGRATORIA	GRADO DE INTENSIDAD MIGRATORIA	LUGAR QUE OCUPA EN EL CONTEXTO ESTATAL
MÉXICO	28, 696, 090	3.63	1.94	0.92	2.19			
EDOMEX	3, 723, 607	1.55	1.04	0.62	1.08	-0.8778	BAJO	
REGIÓN	45, 119	12.16	5.58	1.44	5.87			
AMATEPEC	6, 108	16.15	4.57	1.74	5.01	0.7383	ALTO	6
SAN SIMÓN DE GUERRERO	1, 468	7.78	3.54	1.23	5.18	0.2209	MEDIO	16
TEJUPILCO	15, 857	8.80	3.83	1.40	6.03	0.4112	MEDIO	12
TEMASCAL- TEPEC	7, 550	2.72	3.12	0.53	3.71	-0.3249	BAJO	31
TLATLAYA	8, 333	21.04	7.23	0.94	6.27	1.0937	ALTO	4
LUVIANOS	5, 803	16.14	11.21	2.85	9.05	1.8737	MUY ALTO	1

Fuente: CONAPO (2010). Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos por entidad federativa y municipio.

Con la información anterior, encontramos que los 197, 331 habitantes de la región Suroeste, viven en 45, 119 viviendas; es decir, un promedio de 4.3 personas por hogar. El cuadro muestra que el municipio de San Simón de Guerrero es el que tiene menor cantidad de viviendas (1, 468), mientras que Tejupilco es el que presenta el número más elevado de viviendas en la región: 15, 857.

El porcentaje regional de hogares que reciben recursos económicos como producto del trabajo que desarrollan los migrantes en los Estados Unidos es de 12.16%. Los hogares de Tlatlaya son los que más reciben remesas con un 21.04%, mientras que los hogares de Temascaltepec apenas el 2.72%.

Según el CONAPO (2010), cerca del 6% de estos 45, 119 hogares ubicados en la región Suroeste tienen algún familiar que emigró a los Estados Unidos de 2005 a 2010, siendo el municipio de Luvianos el que supera este porcentaje regional con el 11.21%.

Los migrantes circulares son las personas que temporalmente salen a los Estados Unidos, regresan a sus lugares de origen y vuelven a emigrar. A nivel regional, 1.44% de hogares tiene este tipo de migrantes. Nuevamente es el municipio de Luvianos el que tiene un porcentaje mayor entre los seis municipios que integran la región, con casi 3 viviendas de 100.

Hay otro tipo de migrantes que salen a los Estados Unidos por un periodo de tiempo y regresan a la región para quedarse y se les llama de retorno. En la región el 5.87% de los hogares tiene familiares en esa condición. Otra vez Luvianos rebasa el 9% de viviendas en el que alguno de sus integrantes es migrante de retorno, seguido de los municipios de Tejupilco y Tlatlaya que superan el 6% cada uno.

Como puede notarse, la emigración es un fenómeno recurrente en la región suroeste del Estado de México ante la falta de oportunidades de empleo y ante las condiciones de pobreza y marginación que vive la mayoría de la población. En promedio se puede afirmar que el grado de intensidad migratoria es alto en la región, al tiempo que hay que destacar que el municipio de Luvianos ocupa el primer lugar de intensidad migratoria a nivel estatal.

#### **1.4 El rezago educativo**

Los fenómenos de la pobreza, la marginación y la emigración de la región suroeste, se encuentran acompañados de un deficiente servicio educativo, no tanto de cobertura sino de equidad y calidad educativa, destacando el rezago educativo.

El indicador de carencia por rezago educativo es un componente del derecho más amplio y fundamental a la educación. En un sentido amplio, el derecho a la educación está consagrado en México en el artículo tercero constitucional, en el cual se establece que “todo individuo tiene derecho a recibir educación... La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria”. El indicador de rezago educativo adoptado por el CONEVAL

incorpora uno de los principales elementos para cuantificar el ejercicio de este derecho, a saber, el acceso a los centros educativos de formación obligatoria. La asistencia a la escuela establece un primer eslabón con el conjunto de factores que determinarán el acceso a las herramientas que requiere todo ser humano para desarrollarse.

La Norma de Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano (NEOEM) establece que la población con carencia por rezago educativo es aquella que cumpla alguno de los siguientes criterios: 1) Tiene de tres a quince años, no cuenta con la educación básica obligatoria y no asiste a un centro de educación formal, 2) Nació antes de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria vigente en el momento en que debía haberla cursado (primaria completa), y 3) Nació a partir de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria (secundaria completa).

CUADRO 3: % DE REZAGO EDUCATIVO

PAÍS/ ENTIDAD / REGIÓN/ MUNICIPIO	% DE REZAGO EDUCATIVO	NÚMERO DE PERSONAS QUE VIVEN CON REZAGO EDUCATIVO
PAÍS	20.6	23 200 000
EDOMEX	18.5	2 809 000
REGIÓN	31.55	48 955
AMATEPEC	33.6	6 736
SAN SIMÓN DE GUERRERO	26.4	1 299
TEJUPILCO	30.6	17 980
TEMASCALTEPEC	29.1	7 125
TLATLAYA	33.5	8 967
LUVIANOS	36.1	6 848

Fuente: CONEVAL (2010). Medición municipal de la pobreza 2010 y CONEVAL (2011). Pobreza en México y en las entidades federativas

El cuadro anterior demuestra que la región suroeste rebasa el porcentaje de rezago educativo presentado a nivel nacional y estatal, aproximadamente en un 10%. En la región 48, 955 personas viven con rezago educativo de una población total estimada en 197, 331. Los municipios con menor rezago educativo son San Simón de Guerrero y Temascaltepec, con 26.4 y 29.1 respectivamente, mientras que los cuatro municipios restantes tienen arriba del 30% cada uno.



El cuadro que se presenta sobre cantidad de escuelas, existencia de alumnos y personal docente de educación básica. Índices de retención y aprovechamiento en primaria y secundaria, indica que en la región Suroeste hay 1, 229 escuelas de educación básica, estando la mayoría concentradas en Tejupilco y Tlatlaya. De esta cantidad de escuelas, 481 corresponden a preescolar, 538 a primaria y 210 a secundaria. Un total de 53, 168 alumnos de la región asiste a las escuelas de educación básica, particularmente en el nivel de secundaria asisten 12, 701 alumnos. Estos alumnos de educación básica de la región son atendidos por 3, 659 docentes. En lo que se refiere al índice de retención de alumnos en primaria es de 96.9 y en secundaria de 95.0. Finalmente, respecto al índice de aprovechamiento de los estudiantes para el nivel primario es de 92.9 y para secundaria de 95.7. Los municipios que presentan menores índices de retención son Tejupilco, Tlatlaya y Luvianos, mientras que el índice de aprovechamiento es menor en Temascaltepec.

CUADRO 4: ESCUELAS, EXISTENCIA DE ALUMNOS Y PERSONAL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA. ÍNDICES DE RETENCIÓN Y APROVECHAMIENTO EN PRIMARIA Y SECUNDARIA, 2009.

PAÍS/ ENTIDAD/ REGIÓN/ MUNICIPIO	ESCUELAS (PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA)	ALUMNOS EXISTENCIA (PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA)	PERSONAL DOCENTE (PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA)	ÍNDICE DE RETENCIÓN (PRIMARIA Y SECUNDARIA)	ÍNDICE DE APROVECHAMIE NTO (PRIMARIA Y SECUNDARIA)
PAÍS	90, 775 99, 217 34, 851	4, 676, 861 14, 702, 413 5, 931, 371	233, 462 588, 104 373, 818	96.7 95.0	96.2 85.0
EDOMEX	8, 290 7, 689 3, 549	569, 809 19, 416, 168 805, 512	24, 236 67, 854 43, 962	96.4 95.1	97.5 83.3
REGIÓN	481 538 210	9, 195 31, 273 12, 701	675 2012 972	96.9 95.0	95.7 92.9
AMATEPEC	86 109 32	1, 250 3, 881 1, 658	108 315 144	97.0 95.4	96.9 95.9
SAN SIMÓN DE GUERRERO	17 15 8	290 974 346	22 53 38	97.8 96.1	95.3 95.1
TEJUPILCO	129 135 57	3, 413 11, 121 4, 468	218 627 293	96.4 95.3	95.6 88.8

TEMASCALTEPEC	59	1, 454	85	97.4	94.5
	58	5, 302	254	95.4	90.5
	32	1, 950	144		
TLATLAYA	107	1, 676	141	96.9	96.5
	116	4, 980	412	94.3	91.4
	39	2, 255	200		
LUVIANOS	83	1, 112	101	95.9	95.4
	105	5, 015	351	93.6	96.2
	42	2, 024	153		

Fuente: INEGI (2009). Información nacional por entidad federativa y municipios 2009 (rubro de educación).

Con los datos anteriores, se puede afirmar que estos índices de retención y aprovechamiento de los estudiantes de primaria y secundaria de la región suroeste que surgen del contexto escolar, tienen su origen en la problemática familiar y social, pues en las regiones más marginadas, las familias tienen cada vez menos oportunidades para sostener a algunos miembros en la escuela, debido a los gastos directos e indirectos que ello representa. Además de que en dichas zonas las escuelas están mal instaladas y son atendidas por profesores con poca preparación. (Becerril, Moreno y Aguado, 1992); por ello es que la calidad de la educación presenta problemas más agudos en estas regiones, acentuando las diferencias en las oportunidades educativas.

La condiciones rurales de la región, trae consigo también las dificultades de cobertura del servicio educativo, pues al conformarse por localidades pequeñas y dispersas es más difícil la creación de espacios educativos. Pese a estas condiciones, hay 1, 229 escuelas de educación básica, principalmente del subsistema estatal que brindan este servicio. Sin embargo, la cobertura del sistema aún mantiene diferencias regionales importantes, quizás más que cuantitativamente, en términos cualitativos. Actualmente, con información del CONAPO (2010) en la región el porcentaje promedio de analfabetismo sigue siendo del 17%.

Otra diferencia cualitativa en educación que presentan estas localidades rurales de la región Suroeste, es la existencia de escuelas primarias incompletas que no ofrecen los seis grados de primaria; las unitarias, que cuentan con un solo maestro y, las multigrado, en las que un sólo maestro atiende a dos o tres grados a la vez. De acuerdo con Rosas, “ninguna de estas modalidades ofrece la calidad de la educación que requieren los niños de las localidades rurales, porque tal como su propio nombre lo sugiere, son escuelas que carecen de lo necesario, tanto en lo personal como en lo material” (Rosas, 2003: 25). Aunado a la existencia de escuelas primarias

multigrado, en la región se encuentran operando muchas escuelas telesecundarias que tienen la finalidad de brindar el servicio educativo a los jóvenes de las poblaciones rurales.

Asimismo, aunado a la falta de cobertura y de calidad del servicio educativo, se encuentran otros fenómenos socioculturales y escolares como la falta de apoyo de los padres de familia en la educación escolar de sus hijos, el pobre capital cultural que presentan los niños, la falta de recursos materiales, el trabajo infantil y adolescente, la inasistencia escolar, la reprobación, la deserción, entre otros.

## 2. El contexto local: Zacatepec

Como se ha expresado, la ETSO se ubica en Zacatepec, Tejupilco, México. Tejupilco se ubica al Suroeste del Estado de México y está considerado como semiurbano, en tanto que este tipo de municipios:

Están en transición de lo rural a lo urbano. Predominan en muchos casos las actividades agropecuarias forestales o pesqueras, es decir, el sector primario, que se combina con pequeñas industrias, artesanías, comercio y pocos servicios. Su base demográfica fluctúa entre los 25 y los 100 mil habitantes. Los servicios todavía presentan características rurales. Existen graves problemas sociales generados por el bajo desarrollo económico, también se manifiestan corrientes de migración importantes a los centros urbanos (Hernández, 2007: 25).

Esta localidad a su vez se localiza al Sur de la cabecera municipal de Tejupilco. Zacatepec, significa “Cerro del zacate”. Es una población que se ubica en un pequeño valle rodeado de algunos cerros y atravesado por un río.

Anteriormente era una ranchería en la que sus habitantes se dedicaban a la siembra y cultivo del maíz, frijol y caña de azúcar y a la ganadería, particularmente al ganado vacuno. Según el Censo de 1960 tenía una población de “776 habitantes, de ellos 454 eran hombres y 322 eran mujeres” (Citado por Hernández Benítez, 2004: 166). Las condiciones de esta ranchería era que no había energía eléctrica, ni agua potable y las personas caminaban cerca de media hora para llegar al centro de Tejupilco.

Respecto a este crecimiento demográfico, David, uno de los estudiantes de la escuela Telesecundaria expresa:

[Zacatepec] ha crecido mucho. Antes, por ejemplo, había mucho campo, mucho bosque y ahora está lleno de casas. Ya la gente ni cabe; por lo común viven varias familias en una sola casa”. [Las personas llegan a vivir a Zacatepec] son familiares de los mismos que han estado aquí; llegan de otros lugares y vienen aquí y se instalan (E1ADavid280611: 2).

FOTO 1: LA AVENIDA CRISTÓBAL HIDALGO QUE  
COMUNICA A TEJUPILCO CON ZACATEPEC



Fuente: Archivo fotográfico de Néstor Hernández Benítez

Esta colonia, así como la ciudad de Tejupilco, se está constituyendo en el único ámbito territorial con cierta urbanización de la región Suroeste que conforman los municipios de Tejupilco, Luvianos, Amatepec, Tlatlaya, San Simón de Guerrero y Temascaltepec, debido a que concentra la mayoría de los servicios públicos.

Otro elemento asociado a las condiciones socioeconómicas de la colonia Zacatepec y de Tejupilco es la emigración, en donde los padres de familia y los jóvenes salen de sus lugares de origen hacia las zonas urbanas o hacia los Estados Unidos en busca de trabajo. En esos lugares

laboran principalmente como jornaleros agrícolas o a realizar actividades de la construcción o de servicios. Esta emigración ocasiona que permanezcan en estas poblaciones del municipio las personas de la tercera edad, las mujeres y los niños.

FOTO 2: PANORÁMICA DE ZACATEPEC, TEJUPILCO, MÉXICO



Fuente: Archivo fotográfico de Néstor Hernández Benítez

Sobre la necesidad de emigrar, David<sup>10</sup> platica sobre su papá y lo que hace en los Estados Unidos:

Mi papá se fue hace un año y está en Los Ángeles, California. Vive actualmente con mi tío Silvino, que es su hermano, él tiene una casa allá, es residente; trabaja de carpintero con una señora que es remodelista... ella trabaja con personas famosas en Hollywood; mi papá le ayuda. (E1ADavid280611: 2).<sup>11</sup>

También se presenta el fenómeno de la inmigración, en el cual llegan a radicar a la ciudad de Tejupilco varias familias de los pueblos y rancherías de otros municipios, inclusive de otros

---

<sup>10</sup> Los nombres de las y los estudiantes y de la maestra han sido cambiados para respetar su privacidad.

<sup>11</sup> E1ADavid260811: 2, es un código elaborado por el tesista en el cual E1 significa Entrevista No. 1, realizada al alumno David, el 28 de junio de 2011 y el fragmento se localiza en la página 2.

estados como Guerrero y Michoacán. La inmigración se debe a que Tejuzilco cuenta con mejores bienes y servicios en comparación con otros municipios de la región Suroeste. A su vez, este fenómeno de la inmigración está provocando, un crecimiento urbano acelerado y descontrolado en la periferia de la ciudad.

FOTO 3: LA CALLE PRINCIPAL DE ZACATEPEC



Fuente: Archivo fotográfico de Néstor Hernández Benítez

Otro fenómeno social y económico que no puede eludirse, es la aparición y el desarrollo en los últimos años de una actividad ilícita que es el narcotráfico. Esta actividad se manifiesta de múltiples formas: siembra, cultivo, trasiego, venta y hasta consumo de drogas en algunos lugares del municipio y de la región. Este fenómeno ha traído consigo diversos efectos en el ámbito social y económico, al generar empleos y enriquecimiento de quienes trafican esas drogas; también afecta en la esfera de la seguridad pública, pues se están presentando niveles crecientes de violencia al interior de las familias y en el ámbito social, al presentarse robos, extorsiones, secuestros, drogadicción creciente, entre otros.

Actualmente, Zacatepec de acuerdo con datos del CONAPO (2012), tiene 3, 128 habitantes; el 12. 36% de la población de 15 años o más es analfabeta y el 29.48% de la población de 15 años o más tiene la primaria incompleta. Con estos datos y los referentes a las características de las viviendas, Zacatepec, según el CONAPO, tiene un alto grado de marginación. Por ello, esta colonia de Tejupilco, mantiene niveles de pobreza entre la población, pero con el matiz de que las familias que han llegado a vivir a esta lugar, presentan niveles socioeconómicos más bajos o medios, debido a que encuentran predios accesibles en comparación con otras colonias que pueden tener un costo mayor.

FOTO 4: EL CERRO DE LA MUÑECA VISTO DESDE ZACATEPEC



Fuente: Archivo fotográfico de Néstor Hernández Benítez

Por lo anterior, se puede afirmar que las condiciones y características estructurales de la globalización, la implementación de políticas neoliberales, de las reformas educativas, del contexto regional y local de Zacatepec, así como de la escuela telesecundaria no son ajenas al espacio y dinámica del grupo de estudio, pues están influyendo en la dinámica escolar en términos de convivencia, rendimiento, formas de interacción, entre otros.

### 3. La telesecundaria en México: rasgos generales

La telesecundaria surge en México en la década de los sesentas con la finalidad de abatir el rezago en la educación secundaria en zonas rurales marginadas. De acuerdo con Santos y Carvajal: “es una modalidad escolarizada del sistema educativo mexicano que tiene como propósito brindar educación secundaria a jóvenes, principalmente de los contextos rurales” (Santos y Carvajal, 2001: 69). La telesecundaria fue creada como alternativa a las otras dos modalidades: la secundaria técnica y la secundaria general para disminuir los costos, pues en la telesecundaria trabaja un sólo maestro con un grupo o varios, coordinando todas las asignaturas curriculares. A diferencia de las otras dos modalidades, la telesecundaria tiene otras formas de operación y organización, propias de la educación a distancia, aunque todas las modalidades están regidas por un mismo plan y programas de estudios.

La telesecundaria tiene características mixtas de educación escolarizada y a distancia. Respecto a la educación escolarizada, los estudiantes asisten obligatoriamente a sus clases con un horario escolar y son atendidos por un maestro; en tanto que, la educación a distancia aporta materiales impresos y electrónicos con la finalidad de promover el autoaprendizaje de los estudiantes. La telesecundaria también se propone mantener una relación estrecha con la comunidad en la que se ubica, a través de actividades productivas, socioculturales y deportivas.

Es decir,

El actual modelo de Telesecundaria se concibe como un programa de educación personalizada a distancia, que se articula alrededor de los apoyos didácticos, la participación de un solo maestro que cubre todas las asignaturas, y su orientación comunitaria que contempla que se combinen estrategias de acción en la comunidad con los programas ofrecidos a los estudiantes (Carvajal, 2006: 133).

En lo que se refiere a la organización didáctica, cada sesión de aprendizaje está estructurada alrededor de la transmisión de un programa televisivo de 15 minutos, de la consulta del Libro de Conceptos Básicos, en el cual se amplía la información concerniente al tema abordado en el programa y del trabajo en la Guía de Aprendizaje, material en el que se lleva a cabo la aplicación de los contenidos aprendidos. El modelo propone que el aprendizaje de los estudiantes se efectúa a través de la mediación del docente y de los materiales didácticos diseñados.



El papel del maestro de Telesecundaria ha sufrido transformaciones a medida que el subsistema se ha venido consolidando: en un principio se concebía como un coordinador, pues la tarea de enseñar correspondía al telemaestro. Según la SEP (1999), actualmente el maestro es el principal responsable del proceso de enseñanza y de aprendizaje. De él depende el aprovechamiento óptimo de recursos y materiales informativos, la selección adecuada de estrategias didácticas y el seguimiento del alumno a lo largo del desarrollo de sus cursos.

A partir de 1993 con la obligatoriedad de la educación secundaria, la modalidad de la telesecundaria está presentando un notorio crecimiento de la matrícula, porque según Santos: “el Estado ha privilegiado el crecimiento de la oferta de telesecundaria como estrategia para universalizar el acceso a este segundo tramo de la educación básica” (Santos, 2001: 12).

La telesecundaria ha ganado reconocimiento nacional e incluso a nivel internacional, debido a que es considerado como “un programa pionero y ejemplar que muestra la posibilidad de llevar la educación secundaria a zonas rurales y a los grupos más apartados, apoyándose en la televisión como aliado clave para la enseñanza y el aprendizaje en las aulas” (Torres y Tenti, 2000: 224).

Sin embargo, en cuanto a los principales problemas detectados del modelo pedagógico están relacionados con los docentes. Torres y Tenti (2000) señalan que el maestro es el “eslabón más débil” en Telesecundaria, pues tiende a repetir la información contenida en los programas y en el Libro de Conceptos Básicos, sin asumir su papel como promotor y facilitador del aprendizaje. En este sentido la conclusión a la que llega Santos en su investigación es reveladora: “la telesecundaria no sólo es incapaz de compensar las desventajas socioeconómicas y culturales de sus alumnos, sino que las reproduce y acentúa, dándole menos a quienes más necesitan...” (Santos, 2001: 47).

#### 4. El contexto escolar: la escuela telesecundaria oficial (ETSO)

La producción de las desigualdades y la construcción de la experiencia escolar de los estudiantes, se sitúa en un espacio escolar concreto. En este apartado se documentan y analizan las

condiciones y características del contexto escolar en las que se ubicó la investigación y que parte de las condiciones de infraestructura, pero también históricas, organizativas y culturales.

La ETSO No. 344, “Sor Juana Inés de la Cruz”, se ubica en la población de Zacatepec, Tejupilco, México. Es una telesecundaria fundada en 1984 que surgió como alternativa para los alumnos de este pequeño pueblo rural, que se les dificultaba asistir a la Secundaria Oficial y a la Secundaria Técnica de la cabecera municipal, debido a la relativa lejanía de tres o cuatro kilómetros del poblado.

La apertura de una telesecundaria, según Pacheco (2006) se justificaba en:

La poca viabilidad de instalar una secundaria general o técnica en determinados lugares, debido al escaso número de egresados de primaria en localidades caracterizadas como de alta dispersión de población. De ahí que las Telesecundarias tuvieran como destino localidades de menos de 2 500 habitantes, ubicadas generalmente en zonas marginadas o de difícil acceso. (Pacheco, 2006: 283).

Esta Telesecundaria, inició atendiendo únicamente a los estudiantes de esta población rural de Zacatepec, pero debido al crecimiento poblacional de la ciudad de Tejupilco a finales de la década de 1980 y, por consiguiente, a la creciente demanda para los estudios de secundaria, fue que varios alumnos de otras colonias decidieron asistir a esta escuela. Los padres de familia y los alumnos egresados de la primaria, vieron a la telesecundaria como una opción diferente a las otras dos escuelas en mención, pues notaban que los estudiantes que egresaban de ella, obtenían mejores resultados en los exámenes de selección al nivel medio superior.

Al respecto, la maestra María quien tiene más de 20 años de servicio en esta escuela, dice: “los padres de familia empezaron a creer más [en la escuela], cuando la familia Torres Campuzano empezó a traer a sus hijos aquí y a partir de ahí empezó a creer la gente del centro [de Tejupilco] en la telesecundaria” (E1MMaría230511: 2). Debido a las redes familiares la escuela fue teniendo reconocimiento social y con ello fue creciendo en su infraestructura, personal docente y matrícula de alumnos.

Actualmente, la escuela cuenta con un edificio pequeño, construido en una superficie aproximada de 400 m<sup>2</sup>, compuesto por dos plantas: en la planta baja se ubican las aulas de dos grupos de segundo, uno de primero y uno de tercero, así como los sanitarios, la tienda escolar y un pequeño

patio; en tanto que, en la planta alta, se encuentran la dirección escolar, la subdirección, la biblioteca, tres grupos de primero, dos de tercero, uno de segundo y un pasillo por donde transitan maestros y alumnos. En suma, la Telesecundaria cuenta con 10 aulas para igual número de grupos.

FOTO 5: PANORÁMICA DE LA ETSO



Fuente: Archivo fotográfico de Néstor Hernández Benítez

Debido al espacio reducido con que cuenta la escuela, en el receso los alumnos no pueden jugar algún deporte, se mantienen en pequeños grupos platicando en el patio o en los salones; cuando tienen la clase de educación física, se trasladan a las canchas del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETyS), a unos 300 metros de la escuela. Ernesto reconoce esta limitación del espacio reducido de la escuela:

En esta escuela sentía que no se podía hacer nada porque estaba muy chiquita y no podíamos ni jugar. Cuando salía al recreo me sentaba en una silla y veía que estaban haciendo y me ponía a jugar a veces con los demás. Este espacio chiquito afecta a lo que hacemos, pues no se puede ni jugar cuando tenemos educación física. (E2AErnesto010711: 1).

También Mónica coincide en que el espacio pequeño de la escuela influye en las actividades de los estudiantes: “no podemos ni jugar, ni distraernos un rato después de las horas que hemos pasado trabajando...con este espacio que tenemos con trabajos podemos pasar, porque ya estamos chocando ahí con otros compañeros” (E1AMónica300511: 6).

#### **4.1 La meritocracia institucional y el trato diferenciado hacia los estudiantes**

La organización y la dinámica de esta escuela Telesecundaria se caracteriza por mantener dos prioridades: los resultados en las evaluaciones y el mantenimiento de la disciplina escolar de los alumnos. Esta escuela, según lo refiere el subdirector escolar, ha obtenido en años recientes los primeros lugares a nivel zona escolar y a nivel departamento regional, incluso en el pasado ciclo escolar un alumno de tercer grado obtuvo el puntaje más alto en la asignatura de historia a nivel estatal. Respecto a la disciplina, es constante el seguimiento de profesores, orientadores y directivos que hacen a los alumnos y que informan periódicamente a los padres de familia. A esta organización institucional, se suma la modalidad de Telesecundaria, que busca que los estudiantes investiguen por sus propios medios y puedan lograr cierto autodidactismo.

En la cotidianidad institucional, los días lunes se realizan los honores cívicos en donde se hace alusión a los valores y normas institucionales de mejorar el rendimiento escolar y el comportamiento. En este espacio público y simbólico, cada bimestre el director de la escuela hace entrega de diplomas por aprovechamiento a los alumnos destacados, como se puede ver en este fragmento: “Minerva saca de entre sus cosas un diploma. Me platica que se lo entregaron en la mañana. Obtuvo el primer lugar en aprovechamiento en la cuarta evaluación bimestral, también le dieron diploma a Raunel y a Mónica” (RE08-100511: 5).<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> RE08-100511: 5, este código se refiere al Registro Etnográfico No. 08, realizado el 10 de mayo de 2011 y el fragmento presentado se localiza en la página 5.

La organización institucional privilegia este reconocimiento por méritos cuando las orientadoras hacen gráficas del grupo y de los alumnos con los resultados de las evaluaciones bimestrales y las pegan en la pared. También cuando publican un cuadro de honor en el periódico mural, en donde aparecen los estudiantes con los mejores promedios. Incluso la escolta de alumnos de la escuela para realizar los honores cívicos, está integrada por estudiantes del tercer grado que tienen las calificaciones más altas.

Desde el punto de vista de una estudiante, refiere que en el primer grado la maestra estableció diferencias entre los alumnos de acuerdo a su inteligencia, en una especie de segregación:

Nos dividió a los que eran inteligentes, le echaban más ganas y los que no, no sabían, pues... A los que no eran inteligentes casi no les hacía caso, los ponía de este lado y ya a los que eran inteligentes, pues les hacía caso y así nos dividió como alumnos. (E1AMinerva300511).

Este trato diferenciado hacia los estudiantes no sólo se centra en el rendimiento académico, sino también en su situación socioeconómica. Al respecto Julene afirma que cuando el director quería cambiar a algunos alumnos del grupo: “él quería que en el salón fuera los más... los más ricos, se quería llevar a los que no tenían mucho dinero” (E1AMinerva300511). Esta distinción que establece el director con base al criterio socioeconómico, ha traído algunos roces con los estudiantes. Minerva también refiere que:

El director incluso tuvo un problema con el papá de Carmina, porque el director llegaba al salón a pedir cooperación y empezaba a decir que los más ricos de la escuela éramos nosotros, que Mónica, que Susana y que Carmina; entonces, una vez Carmina le comentó a su papá y su papá vino a hablar con el director y desde ahí el director ya no lo hace tan así con nosotros y por eso ya casi nunca damos cooperación en el salón, porque lo dijo esa vez... “tú eres el más rico”, nos decía. (E1AMinerva300511).

## **4.2 El prestigio social de la escuela**

Los logros y la organización de la telesecundaria, ha permitido que la escuela se posicione mejor dentro del abanico de opciones existentes de educación secundaria en la cabecera municipal de Tejupilco y adquiera cierta aceptación y reconocimiento por parte de los padres de familia. Por ello, los padres de familia opinan: “elegí esta escuela para mi hijo porque tiene buena

organización y calidad educativa y porque mis hijas mayores estudiaron aquí”, también porque “es la mejorcita, por los comentarios de los demás padres de familia” (NC280511). Asimismo, en la entrevista con David afirma: “mi hermano Juan vino aquí y... le dijo a mi mamá que manejaban un buen nivel académico” (E1ADavid280611: 3).

Los padres de familia eligen a las escuelas que les puedan brindar mayor “capital cultural” a sus hijos, por lo que parafraseando a Bourdieu (1997): las familias invierten en la educación escolar tanto más cuanto que su capital cultural es más importante y cuanto que el peso relativo de su capital cultural en relación con su capital económico es más grande.

Por su parte, los estudiantes coinciden en afirmar que hay prestigio social de la telesecundaria, pues refieren las opiniones de sus papás y los comentarios que circulan sobre ella: Eduardo y Germán comentan que la escuela es “buena”, así como los maestros y los estudiantes: “le contaban a mi mamá que era buena escuela, que eran buenos los maestros y pues me mandó acá” (E1AEduardo200611: 1); por su parte, Germán expresa que: “les pareció bien [la escuela] a mis papás, ya que ellos decidieron... ellos me dijeron que aquí había maestros buenos, buenos estudiantes...” (E1AGermán060611: 1). Por su parte Mónica, deseaba asistir a esta escuela, porque “porque sabía que el nivel académico era muy bueno y así, junto con mis papás, platicamos y decidieron mandarme a esta escuela” (E1AMónica300511: 2). El prestigio social de la telesecundaria tiene un punto culminante en la expresión de Minerva: “[Mi papá considera] que es la mejor de Tejupilco...” (E1AMinerva300511).

### **4.3 La interacción escolar: entre jerarquías y clasificaciones**

En la vida cotidiana de esta escuela, las interacciones entre maestros y estudiantes son múltiples y diversas, debido a sus características e intereses. No obstante, la naturaleza de la modalidad de telesecundaria plantea grupos pequeños y cierta atención personalizada a los alumnos, además de que un solo maestro frente al grupo es quien atiende todas las asignaturas, apoyado por los programas televisivos y las guías de trabajo.

Las interacciones están sujetas a un espacio escolar reducido en el aula o en patio de recreo, a un horario escolar de 8:00 a 14:00 horas y a una organización del tiempo de 60 minutos para cada

asignatura, en donde los alumnos ven la clase televisada, el maestro explica y los alumnos contestan el libro. Esta organización del tiempo, afirma Pacheco (2006), viene del modelo de telesecundaria de 1989, en el cual los 60 minutos se distribuían de la siguiente manera: “15 minutos de lección televisada, 45 minutos de explicación del tema y ejercicios. En los 45 minutos realizan los ejercicios señalados en el libro y se autoevalúan. El maestro tiene la función de retroalimentar los contenidos” (Pacheco, 2006: 286). En la vida cotidiana, muchas veces la lección televisada se repite varios días, por lo que los maestros tienen que improvisar viendo videos relacionados con el tema o implementando otras actividades didácticas.

En las interacciones entre el maestro y los alumnos, prevalece la figura y la autoridad del maestro, al dirigir la clase, dar la palabra a ciertos alumnos y negársela a otros, pedir que guarden silencio, inculcar valores, privilegiar la escala y la evaluación como medio de coerción. Por su parte, los alumnos aceptan y a veces se resisten a la figura y autoridad del maestro y hasta construyen una experiencia escolar alterna a la dinámica escolar, a través de pláticas entre pares y simulando cumplir con las actividades escolares. En estas interacciones cotidianas sobresale cierto trato diferenciado del maestro hacia los alumnos “aplicados” y “responsables” con relación a los “flojos”, “inquietos” o “incumplidos”. Estas clasificaciones que hace el profesor se basan en el comportamiento y desempeño escolar de los estudiantes, que tienen su origen en la dinámica familiar y social a la que pertenecen.

#### **4.4 Las mutaciones institucionales y el declive**

Entre los maestros y padres de familia es frecuente que aludan al trabajo de la anterior directora de la telesecundaria. Estas referencias se centran en reconocer su trabajo, su capacidad organizativa y el haber implantado un sistema de trabajo entre los maestros. La maestra María recuerda que esta directora: “Fue fundadora... nos exigía demasiado, delante de los alumnos, a ella no le importaba quien estuviera; nos llamaba mucho la atención cuando estábamos fallando; ella no nos podía ver fuera del aula, porque ya estaba llamando la atención” (E1MMaría230511).

Esa exigencia le permitió a la anterior directora crear un clima de trabajo. La maestra admite: “[Un clima] de trabajo y también de amistad, de disciplina. Ella nos decía: ‘la amistad es una

cosa y el trabajo es otra' y teníamos mucha convivencia todos los maestros, había mucha convivencia" (E1MMaría230511). Esta combinación de la exigencia con la amistad y la convivencia, permitió que los maestros se sintieran integrados a la institución e hicieran suyos los proyectos institucionales.

Sin embargo, a raíz del cambio de director, los maestros y los alumnos se quejan constantemente de su actitud y falta de liderazgo. David tiene la valoración de que el director no pide la opinión a los demás: "El director como que no toma en cuenta a las demás personas, quiere hacer siempre su voluntad, nunca se pone a ver los demás aspectos; a los maestros nunca les pide su opinión, simplemente da órdenes" (E1ADavid280611).

El director ha implantado un sistema de trabajo apegado a la normatividad oficial, manteniendo mayor vigilancia sobre los maestros y los estudiantes. En el caso de estos últimos, teniendo control para que no compren en la tienda escolar en horas de clase. Sobre este control, David se ha sentido en la escuela "como si estuviera en la cárcel":

Muchas veces me he sentido en la escuela como si estuviera en la cárcel, porque los maestros siempre están encima de nosotros, observándote, viéndote. Una vez estuvieron acá afuera, estábamos en el recreo y todos los maestros estaban alrededor, estaban arriba, observando para abajo, el director; abajo había varios orientadores y los maestros. (E1ADavid280611).

También el director decide cambios de algunos alumnos en los grupos ante la presión de los padres o para dejarlos con una cantidad similar. Minerva explica el por qué de estos cambios:

Lo que pasa es que muchos que estaban hace un año no llegaron a la escuela; entonces el director, quería que todos los segundos estuvieran de la misma cantidad, o sea que en el salón no debería de haber dos [alumnos], porque todos [los segundos] son de 28, el de nosotros es de 30. El director era lo que quería, que los cambiara para que todos estuvieran igual; entonces le dijo a la maestra que sacara a dos del salón y la maestra dijo que no, que ella aunque se quedara con más no iba a sacar a ninguno y él le decía que se iba a traer a Eduardo y Germán y la maestra no quiso y le dijo que ella se los iba a quedar... (E1AMinerva300511).

Sobre esta misma situación Adriana, quien era una de las alumnas que el director quería que entrara al grupo, refiere que: "Me cambiaron a mí y a otras dos compañeras y al parecer nos iban a cambiar al grupo B con la maestra Verónica, pero nos cambiaron al grupo C con la maestra



Guadalupe, no sé por qué, pero yo me acoplé a lo que me dijeran en la dirección” (E1AAdriana040711: 3).

David también recuerda que el director: “quería cambiar a dos o tres de los compañeros; ellos se negaron igual que la maestra. Ella dijo que no quería, que no le importara que se quedara con los treinta en el grupo” (E1ADavid280611: 2). Es evidente que hubo resistencia por parte de la maestra y de los alumnos a los que quería cambiar de ese grupo. El propio David considera que estos cambios fueron: “por la posición en la que están los inteligentes y los que tienen dinero... a ellos les tienen más atención y como que los protegen más” (E1ADavid280611: 2). Desde la perspectiva de Eduardo, quien fue uno de los alumnos que el director quería sacar del grupo: “yo lo tomé como un tipo de discriminación o algo así... No entendí el motivo por el cual nos quería cambiar de grupo” (E1AEduardo200611: 2).

Ante esta serie de situaciones, los maestros, los padres de familia y los estudiantes muestran ciertos desacuerdos con las formas de trabajo y toma de decisiones del director. Al respecto la maestra María reconoce: “bueno... ahorita [ríe, nerviosa], sí ha habido cambios, como que vemos que está un poquito como decayendo [la escuela]... (E1MMaría230511: 3). Este declive de la institución ha provocado cierta desilusión entre los estudiantes, pues Adriana reconoce que: “la verdad pensaba que la educación iba a ser un poco más completa de todo lo que me decían antes, pero cuando ingresé unos maestros ya habían sido cambiados y eso también modificó un poco mi opinión” (E1AAdriana040711: 1).

## 5. Los maestros: antigüedad y valores institucionales

En ciclos escolares recientes, se ha presentado un crecimiento de la matrícula, por lo que la escuela ofrece dos turnos: matutino y vespertino. El turno matutino, que es donde se enfocó la investigación, opera con personal directivo, docente y de apoyo. El siguiente cuadro muestra la información de los maestros frente a grupo del turno matutino de la ETSO:

CUADRO 5: LOS MAESTROS. ANTIGÜEDAD Y GRUPOS QUE ATIENDEN

MAESTRO/A	AÑOS DE SERVICIO	AÑOS EN LA ESCUELA	GRADO/GRUPO QUE ATIENDE
Mercedes	27	12	1°. A
Alicia	21	8	1°. B
Elia	14	3	1°. C
Omar	12	5	1°. D
Yareni	2 (interinos)	3 meses	2°. A
Verónica	21	11	2°. B
María	24	23	2°. C
Rogelio	18	4	3°. A
Ignacio	18	2	3°. B
Fidel	22	10	3°. C

Fuente: Cuestionario de información básica de las y los maestros aplicado por Néstor Hernández Benítez.

Los directivos son el director escolar y el subdirector; el personal docente está compuesto por 10 maestros frente a grupo que, de acuerdo con la modalidad de Telesecundaria, atienden todas las asignaturas, también se integra por 5 orientadores, quienes en promedio se encargan de dos grupos cada uno; respecto al personal de apoyo, la escuela cuenta con un bibliotecario, una secretaria y un intendente.

Cabe destacar que los maestros del primer grado llevan más de tres años trabajando en el mismo grado, cuentan con estrategias didácticas probadas y son quienes establecen un sistema de trabajo en la enseñanza que trata de permanecer en segundo y tercer grados.

Como pudo apreciarse en el siguiente cuadro, una de las profesoras es titulada, cuatro maestros y maestras tienen la licenciatura y cinco están cursando o son pasantes de maestría, lo que indica la preocupación por seguirse preparando profesionalmente. Respecto a la experiencia laboral sobresale que 8 de los 10 maestros tienen experiencia en otro nivel, mientras que 2 de ellos sólo han trabajado en telesecundaria. Con relación al trabajo docente, los maestros se organizan internamente en academias por grado, para discutir y acordar los proyectos de las asignaturas, los criterios de evaluación y la elaboración de exámenes.

CUADRO 6: LOS MAESTROS. PREPARACIÓN PROFESIONAL Y EXPERIENCIA DOCENTE

MAESTRO (A)	PREPARACIÓN PROFESIONAL	EXPERIENCIA EN OTROS NIVELES EDUCATIVOS
Mercedes	Lic. En Pedagogía	Primaria
Alicia	Pasante de Maestría en Ciencias de la Educación	Secundaria General y Técnica
Elia	Lic. En Preescolar	Preescolar
Omar	Pasante de Maestría en Ciencias de la Educación	Primaria, Secundaria General y Licenciatura
Yareni	Lic. En Intervención Educativa	Primaria
Verónica	Pasante de las Maestrías en: Ciencias de la Educación y Tecnología Educativa	Primaria y Secundaria General
Guadalupe	Profesora Titulada	No
Rogelio	Pasante de Maestría en Ciencias de la Educación	Educación para Adultos y Media Superior
Ignacio	Lic. En Educación Media con especialidad en Ciencias Naturales	Primaria y Apoyo a la Educación
Fidel	Lic. En Ciencias Sociales y Maestría en Ciencias de la Educación en proceso	No

Fuente: Cuestionario de información básica de las y los maestros aplicado por Néstor Hernández Benítez

Los maestros han construido históricamente un sistema de trabajo que tiene como valores institucionales: los resultados de la evaluación y la disciplina escolar de los alumnos que les ha redituado un prestigio social entre los padres de familia.

- Los estudiantes y el grupo de estudio: condiciones, características y lucha por un espacio en la telesecundaria

Por otra parte, en lo que se refiere a los estudiantes, el turno matutino tiene distribuidos los grupos de la siguiente manera: cuatro grupos en el primer grado y tres para segundo y tercer grado, respectivamente, haciendo un total de 10. En esta escuela, en el ciclo escolar 2010-2011, se encuentran matriculados 250 alumnos, de los cuales 130 son hombres y 120 son mujeres. En el primer grado, están inscritos 95 estudiantes, en segundo 83 y en tercero 72.

FOTO 6: ALUMNOS DE LA ESCUELA EN EL RECESO



Fuente: Archivo fotográfico de Néstor Hernández Benítez

Para ingresar a esta escuela, los aspirantes tienen que preinscribirse en el mes de febrero y en el mes de mayo son sometidos a un examen de selección. Los alumnos que obtengan los resultados más altos, podrán inscribirse y ocupar unos 110 espacios en el turno matutino, mientras que el resto, aproximadamente 40 alumnos, se inscribirán en el turno vespertino o en otra secundaria. El cupo de 110 lugares es debido a que esta escuela sólo tiene capacidad en infraestructura de 4 grupos de primero y es la aplicación del examen una estrategia institucional y académica para hacer un filtro. Con relación a lo anterior, el director de la escuela afirmó en una reunión de padres de familia: “no tenemos espacios para absorber a todos los alumnos... vino una madre de familia muy agresiva y me dijo que me iba a denunciar a derechos humanos” (NC060611).<sup>13</sup>

Como puede advertirse, estas medidas institucionales han provocado reacciones y resistencias entre los padres de familia, pues el ingreso a la secundaria lo consideran como un derecho. Ante estas presiones la maestra María afirma: “no se respeta el cupo que decimos”, debido a que, afirma la orientadora: “a veces entran alumnos recomendados que no pasan el examen; viene el

---

<sup>13</sup> NC250411. En este código NC significa Notas de Campo y 250411 corresponde a la fecha en que se realizaron.

delegado de Zacatepec y le pide al director que acepten a los alumnos de aquí, diciendo que la escuela es de Zacatepec y no de Tejupilco” (NC250411).

Cabe destacar que desde el inicio, los alumnos son aceptados o no de acuerdo a los resultados del examen y son seleccionados posteriormente de manera heterogénea para la composición de los 4 grupos de primer grado; esto significa que los grupos están compuestos por alumnos con diferentes resultados en el examen y no en uno los más altos y en otro los más bajos. La composición de los grupos es respetada en los siguientes grados escolares, excepto aquéllos alumnos que son cambiados de grupo principalmente por cuestiones de disciplina. Por lo tanto, los grupos están integrados por estudiantes con diferentes desempeños y niveles académicos, lo que hace interesante poder estudiar las desigualdades escolares.

La ETSO en el turno matutino, tiene una población estudiantil que proviene, en su mayoría, de estratos socioeconómicos de nivel medio, pues son hijos principalmente de profesionistas, profesores, empleados y comerciantes, quienes optan por esta escuela por su organización, por una educación hasta cierto punto no masiva de cuando mucho 30 estudiantes por grupo y por los resultados que los alumnos obtienen en las evaluaciones escolares y en los exámenes nacionales. En tanto, los estudiantes que tienen un origen socioeconómico bajo, son desplazados hacia el turno vespertino, sólo algunos son aceptados en el turno matutino, debido a que destacan en su aprovechamiento o por presiones de algunos padres de familia e incluso del delegado municipal cuando asiste con el director, argumentando que la telesecundaria es de los habitantes de Zacatepec y no de Tejupilco.

Por otra parte, cabe mencionar que la investigación se desarrolló en el segundo grado, grupo C de la ETSO mencionada. Este grupo es uno de los más numerosos de la escuela, al tener 30 alumnos, de los cuales 16 son mujeres y 14 son hombres. La edad promedio de los alumnos es de 14 años, pues 13 estudiantes tienen 13 años, 16 tienen 14 años y sólo uno tiene 15.

FOTO 7: EL GRUPO DE ESTUDIO



Fuente: Archivo fotográfico de Néstor Hernández Benítez

En el segundo C permanecen la mayoría de los alumnos del grupo que cursó primer grado y se agregaron algunos otros del segundo A y B, debido a que en la escuela prevalece una medida disciplinaria de cambiar de grupo a algunos de los alumnos cuando inicia el ciclo escolar.

Aunada a la medida disciplinaria de cambiar a algunos alumnos de grupo, se presentó la situación de que el grupo B había tenido maestros interinos y los padres de familia solicitaron al director el cambio de sus hijos al segundo C, pues vieron que la maestra de este grupo tiene base laboral y es constante en su asistencia.

Yo estaba en segundo A, pero haz de cuenta que el maestro era interino, el cual ahora ya es orientador. Yo quería que me cambiaran, no sé si hayan llegado esos comentarios a la dirección porque en realidad yo no aprendí nada en primero y no es que sea mal maestro, pero ya sabía que ese maestro lo iban a cambiar. Entonces, a un alumno le perjudica mucho el que a un maestro lo cambien, ya que tenemos que adoptar la otra manera de trabajar; o sea, no es lo mismo, nosotros tenemos que tener una manera exacta para trabajar, para comprender más los temas. Entonces, me cambiaron a mí y a otras dos compañeras y al parecer nos iban a cambiar al grupo B con la maestra Verónica, pero nos

cambiaron al grupo C con la maestra María, no sé por qué, pero yo me acoplé a lo que me dijeran en la dirección. (E1AAdriana040711: 3).

En este fragmento, Andrea reconoce que los estudiantes y los padres de familia prefieren a un maestro de base y no a un interino, pues los cambios laborales les afectan en su aprendizaje. Por lo anterior, el grupo de segundo C quedó integrado por 30 estudiantes, al incorporar el director a tres más.

Respecto al lugar de procedencia de los alumnos de este grupo, se puede identificar que provienen de varias colonias de la ciudad de Tejupilco.

Estos datos<sup>14</sup> que se presentan en el siguiente cuadro, significan que el 77% de los alumnos provienen de colonias alejadas de la escuela, mientras que el 33% de los estudiantes viven en lugares cercanos a un kilómetro aproximadamente de la escuela. También significa una composición social y cultural diversa del grupo, al pertenecer los alumnos a distintos espacios geográficos y sociales.

CUADRO 7: LUGAR DE PROCEDENCIA DE LOS ALUMNOS

LUGAR O COLONIA	CANTIDAD DE ALUMNOS
Centro	7
Juárez	4
Las Rosas	3
Del Sol	2
Las Américas	2
Lomas de Tejupilco	2
Hidalgo	1
Buenvista	1
México 68	1
Ojo de Agua	2
Zacatepec	1
Ocoyapan	1
Independencia	2
Santo Domingo	1

Fuente: Cuestionario para alumnos/as aplicado por Néstor Hernández Benítez

---

<sup>14</sup> La información presentada se obtuvo de la aplicación de un cuestionario aplicado a las y los alumnos, el cual se diseñó con 20 preguntas que abordaron varios temas y que puede consultarse en el apartado de anexos de esta investigación.

Estos lugares de procedencia se relacionan con las características socioculturales de los estudiantes. Se establecen identificaciones y círculos de amistad entre ellos, en los que es notoria la inclusión o exclusión:

Se identifican... los que son del centro y tienen su círculo de amigos que se juntan en el centro, ese es un grupo de alumnos. Carmina, Minerva, Nieves y Catalina es otro grupo que aunque son de Zacatepec y otras del Centro, se reúnen los viernes y se van a las pizzas o a tomar nieve. Mario y Heder entran al grupito del centro el de Mónica y Susana. (E2MMaría130611: 6).

La maestra María también identifica esta situación entre los estudiantes al afirmar que:

Por lo regular siempre hacen círculo [de amistad] los alumnos que son del centro y hacen a un lado los que son de aquí de Zacatepec. Yo procuro que se integren para que no haya una marginación de los alumnos. Que los equipos no se integren por afinidad. (E2MMaría130611: 4).

Germán coincide en estas actitudes de exclusión de algunos estudiantes: “los que tienen menos dinero, interactúan entre los de su clase, de su misma condición” (E1AGermán040711: 2). En este sentido, también refiere que: “las diferencias socioeconómicas provocan algunas actitudes negativas de los alumnos con más dinero y algunas actitudes positivas entre quienes tienen menos dinero” (E1AGermán040711: 2). Con lo anterior se puede establecer que la situación socioeconómica de los estudiantes influye en las interacciones sociales y comportamientos que establecen con sus pares.

Por otro lado, respecto a la relación que mantiene la maestra con el grupo, los alumnos opinan en un 50% que es favorable con diálogo y comprensión, el 36% que es desfavorable con autoritarismo y disgustos, el 7% considera que es normal y el otro 7% opina que es indiferente o no contestó. Con relación al trato, el 50% de los alumnos considera que la maestra los trata bien, mientras el 50% restante opina que los trata regular. Las explicaciones a los que los trata bien son las siguientes: porque no regaña, no pega y enseña bien; en tanto opinan que el trato es regular porque es exagerada, regañona, se molesta o se enoja sin razón y llama la atención a los que no hacen nada.

También, los alumnos se han sentido catalogados o clasificados por la maestra en un 83%, mientras que el restante 17% consideran que no es así. Quienes respondieron afirmativamente, el 60% refiere que los clasifica por su comportamiento en la escuela y el otro 40% por sus



capacidades académicas. El total de los alumnos opina que esta clasificación no ha afectado su rendimiento escolar, a pesar del uso constante de la escala con fines evaluativos.

## 7. Los padres de familia: características y relaciones con la escuela

Los padres son actores sociales relevantes dentro de la dinámica escolar. Proviene, junto con sus hijos, de diferentes colonias y estratos socioeconómicos. Respecto a la ocupación de los padres de familia, el 40% de ellos son profesores con distintas categorías laborales que van de profesor titulado a supervisor escolar; el 27% se dedica al comercio y el resto, el 33%, son empleados, jubilados o no trabajan. Asimismo, el 33% de las madres también son profesores; el 37% se dedican a las labores del hogar, el 17% son comerciantes y el otro 13% son empleadas y enfermeras. Respecto a la situación laboral de los padres y madres la maestra María advierte: “La mayoría de los alumnos tienen papás que son maestros, profesionistas, pero a veces aunque sean profesionistas tienen descuidados a los hijos, hay desinterés, descuido de ellos hacia sus hijos por el mismo trabajo” (E1MMaría230511: 3).

Estas actividades económicas a las que se dedican padres y madres de familia, centradas básicamente en el magisterio y en el comercio, les permiten tener ingresos económicos de un nivel medio para solventar los gastos familiares, entre ellos la educación de los hijos. Esto se confirma cuando el 70% de los alumnos afirma que en sus hogares hay un ingreso quincenal superior a los \$5 000 pesos y el 30% tiene un ingreso que supera los \$4 000 pesos.

No obstante, el nivel económico no es igual para todas las familias, pues existe un 27% de los alumnos que sus papás u otros familiares cercanos como hermanos o tíos que se ven en la necesidad de emigrar hacia los Estados Unidos para buscar trabajo. O bien, el caso de Ernesto, un alumno en condición económica desfavorable que afirma: “a veces no tenemos ni para comer” (EAErnesto140611:3). En este sentido, son notorias las diferencias socioeconómicas entre los alumnos provenientes de las Colonias del centro de Tejupilco con los de Zacatepec y Ojo de Agua.

Los ingresos económicos de las familias, les permite a un 80% de los estudiantes poder contar con materiales y recursos educativos como libros, revistas, computadora e internet en sus

hogares. Cabe destacar, que la situación socioeconómica de las familias de los estudiantes tienen una relación estrecha con el capital cultural como la ha planteado Bourdieu (1997), en tanto los padres de familia tienen intereses, significados y expectativas de que sus hijos estudien a fin de asegurar ciertos códigos culturales con relación al conocimiento, el cumplimiento y el comportamiento.

Por otro lado, la telesecundaria forma parte de la educación básica, por lo que los padres de familia mantienen una relación más cercana debido a la edad de sus hijos. Constantemente asisten a la escuela, ya sea por su voluntad o porque los citen para dar seguimiento al cumplimiento, desempeño y comportamiento de los estudiantes.

La maestra María dice: “luego vienen [los padres] y les digo por esto y por esto. En el bimestre se les lee... la escala y ya saben ellos que cada interrupción, se les va ir bajando (E1MMaría230511: 9). También Adriana refiere que su papá tuvo que asistir a la escuela: “Mi papá sí tuvo que venir, porque yo le había comentado que el maestro interino y todos esos problemas, más bien detalles. Mi papá tuvo que venir...” (E1AAdriana040711: 4).

FOTO 8: ALGUNOS PADRES ASISTEN A LA ESCUELA



Fuente: Archivo fotográfico de Néstor Hernández Benítez

Algunos padres muestran una actitud de corresponsabilidad con la educación de sus hijos, pero otros asumen su defensa. Minerva refiere que la actitud de algunos padres, apoya el incumplimiento de los estudiantes: “Por ejemplo a Sara, su papá le dice que si no lleva el uniforme que lo llamen, que a él no le importa que su hija no lleve el uniforme; entonces su papá le está enseñando a no cumplir. Esteban dice que su papá odia los libros, si no ve a su papá, él también no trata de hacerlo y odia los libros” (E2AMinerva200611: 11).

Por otro lado, la interacción entre los maestros y los padres de familia también es diferenciada, como en el caso de la maestra María que:

Muchos padres de familia son amigos con la maestra, la mamá de Mónica, de Minerva y de varios alumnos. Esto a veces influye en el trato que les da la maestra a los alumnos, al consentirlos o exigirles más. Creo que siente el deber de apoyar al hijo de su amiga. (E2ADavid010711: 7).

Con otros padres se establecen ciertos roces, como con el papá de Adriana:

De hecho mi papá no se llevó muy bien con el director desde el principio, ya que el director le contestó de una manera muy grosera por decirlo así. No fue la única ocasión, todo el año con nosotros; los alumnos le hemos estado diciendo detalles, no se lo decimos por ser malas personas o algo así, se lo decimos para mejorar la escuela y él lo toma de otra manera; creo que eso está mal. (E1AAdriana040711: 4).

Otra forma de interacción entre maestros y padres, se da a través de las quejas que los primeros comunican para dar seguimiento al trabajo escolar de los estudiantes. En este sentido, Andrés refiere que:

Soy muy distraído y la maestra me dice que no me distraiga mucho. Me distraigo demasiado en clase. La maestra me regaña porque me paro a jugar. La maestra me dice que por qué lo hago y me pide que me siente; a veces me dice que le va a mandar hablar a mis papás.

A mis papás los ha mandado llamar. Por una tarea que no traje la maestra habló con mis papás. (E1AAndrés140611).

Las quejas de la maestra hacia los padres, provocan los regaños de éstos hacia sus hijos, causando cierta molestia de los estudiantes:

Mis papás me dijeron que cumpliera más porque era muy distraído, pero después me empezaron a regañar de otras cosas que no eran que la maestra había inventado, como

que no había entregado otro trabajo y que le había contestado. Por eso me regañaron de más. (E1AAndrés140611).

Por otro lado, se puede advertir que los padres participan de manera relevante en el interés y significado de los estudiantes hacia la escuela. Mónica distingue un mayor apoyo de los padres hacia sus hijos que “van bien” académicamente:

Pues yo creo que a la educación que nos han dado, porque los que van mal, hay algunos que sus papás no los apoyan tanto como a los que van bien; los que van bien, sus papás siempre están al pendiente de ellos, les ayudan en cualquier cosa y les brindan su confianza y su apoyo, para que ellos puedan irse superando día con día. (E1AMónica300511: 5).

Esta idea es interesante, puesto que no sólo la escuela puede fabricar las desigualdades escolares, sino que también los padres de familia por medio de elementos subjetivos otorgan significados y valores a la educación de sus hijos. Esto se manifiesta en la confianza y el apoyo que les brinden o no.

.....

En el desarrollo de este capítulo se ha documentado, en un primer momento, el contexto de la región suroeste del estado de México, a través de un diagnóstico cuantitativo. Esta región está integrada por seis municipios: Amatepec, San Simón de Guerrero, Tejupilco, Temascaltepec, Tlatlaya y Luvianos. Para este diagnóstico se consideraron varios aspectos: la pobreza, la marginación, la emigración y el rezago educativo, en los cuales esta región presenta elevados índices en comparación con la entidad y el país.

Asimismo, se abordó el contexto local de Zacatepec, Tejupilco, México y el contexto escolar de la Telesecundaria. El contexto local está caracterizado como un espacio suburbano que tuvo sus orígenes rurales, pero que actualmente presenta un crecimiento demográfico, inmigración, emigración, pobreza y violencia. En este contexto local existen familias de escasos recursos económicos, en comparación con las de la cabecera municipal que obtienen ingresos mayores al dedicarse al comercio, al magisterio y al ejercicio de otras profesiones; es decir, existen

desigualdades socioeconómicas de origen de los estudiantes de la telesecundaria, que influyen en la designación del turno al que asisten: los de mayores recursos en el turno matutino y los más pobres al vespertino. Algunos estudiantes originarios de Zacatepec de escasos recursos, logran inscribirse al turno matutino, por lo que se ven obligados a interactuar con estudiantes de familias con mayores ingresos.

Respecto a la escuela telesecundaria, el capítulo mostró una rápida caracterización de esta modalidad que ha estado destinada principalmente a contextos rurales pobres, pero que ha sido incapaz de compensar las desventajas socioeconómicas y culturales de los alumnos. El caso de la escuela telesecundaria que se ubica en Zacatepec, Tejupilco ha tenido ese origen, pero ha sufrido “mutaciones institucionales”, debido que fue adquiriendo reconocimiento y prestigio por parte de los padres de familia ante sus resultados académicos. Al mismo tiempo que mantiene una meritocracia escolar basada en el desempeño académico y el comportamiento de los alumnos, la telesecundaria emplea mecanismos de diferenciación entre los mismos. Por lo anterior, se puede afirmar que la escuela telesecundaria y el contexto local pueden ser posibilitadores de las desigualdades escolares.



TERCERA PARTE:

**LAS VÍAS EMERGENTES PARA COMPRENDER  
LAS DESIGUALDADES ESCOLARES**





## **CAPÍTULO VI**

### **LOS SUJETOS ESCOLARES, LA SUBJETIVIDAD SOCIAL Y LA INTERACCIÓN SOCIAL MAESTRA-ALUMNOS**



## Presentación

Una de las interacciones más importantes y significativas que se presenta al interior de la escuela es la que construye entre el maestro y los alumnos, pues a partir de esta interacción se posibilitan la comunicación, la enseñanza, los aprendizajes y la relación social entre estos dos principales actores educativos. Esta investigación parte de la necesidad de conocer esta interacción desde el punto de vista social, para conocer cómo se producen las clasificaciones y las desigualdades escolares de los estudiantes de la escuela telesecundaria. Esta relación de las desigualdades con la interacción constituye un giro sociológico renovado, pues “aquellos que se especializan en escrutar lo que sucede en la caja negra, tienden a señalar que las desigualdades se producen justamente en la interacción maestro-alumno” (Tenti, 2005: 47). La interacción social maestro-alumno constituye, por tanto, una vía emergente para estudiar la producción de las desigualdades escolares, pues en ella se articulan los elementos estructurales y subjetivos.

Con estos fundamentos, el capítulo aborda fundamentalmente algunas consideraciones sobre los sujetos escolares y la subjetividad social, profundizando en la idea de considerar a los estudiantes y a la maestra como sujetos sociales y escolares. Para ello, documenta y analiza los perfiles de seis estudiantes focales y de la maestra, así como sus representaciones que se traducen en percepciones y valoraciones de los otros y de sí mismos. Asimismo, discute teóricamente sobre la interacción social maestro-alumno, propone como elementos de análisis a las tácticas y a las estrategias y toma una situación fundante en esta interacción.

### 1. Los sujetos escolares

Para explicar y comprender la categoría de sujeto, es necesario revisar algunas formulaciones teóricas desde la sociología. El funcionalismo y la teoría de sistemas parten de la idea de mantener un orden social, en el que los individuos cumplen un rol social establecido para que la sociedad continúe funcionando o autoproduciéndose. En tanto que otros sociólogos como Weber, Giddens y Touraine, plantean la acción social y el papel activo de los sujetos en la constitución del mundo social. Al respecto, Reguillo (2000) afirma que “estas formulaciones teóricas, pese a sus diferencias, se encuentran en el reconocimiento del papel activo de los sujetos sociales, de su

capacidad de negociación con las instituciones, estructuras o sistemas y fundamentalmente comparten la preocupación por el principio de 'reflexividad'" (Reguillo, 2000: 28).

Esta perspectiva que parte de la afirmación del papel activo de los sujetos, aporta la idea de considerar a los estudiantes y a la maestra de la telesecundaria como sujetos que construyen su experiencia escolar y social. Por ello, en la vida cotidiana, los sujetos escolares también construyen y despliegan tácticas y estrategias, que de acuerdo con De Certeau (2000), son operaciones calculadas en los contextos espacio-temporales que contienen sentidos, intencionalidades y formas de interacción.

La categoría sujeto no sólo significa sujeción a una estructura social o súbdito de un poder político. De acuerdo con Touraine: "el sujeto se forma en la voluntad de escapar a las fuerzas, reglas y poderes que nos impiden ser nosotros mismos, que tratan de reducirnos al estado de un componente de su sistema y de su control sobre la actividad, las intenciones y las interacciones de todos" (Touraine, 2005: 129). Tampoco es la persona que se "realiza" o que cumple bien con las funciones que le son confiadas o que asume un papel social.

Antes bien, el sujeto es impulsado por los esfuerzos que despliega para liberarse del lugar que se le asigna, es creador de sentido y de cambio, a través de la subjetivación e individuación que parten de la resistencia a su propio desgarramiento y pérdida de identidad. El sujeto es lo que rechaza y lo que afirma, es construcción, deseo, sufrimiento, creación, conciencia y reflexividad. En suma, desde el paradigma cultural de Touraine, el sujeto es un ser cultural, que se construye a partir de "la búsqueda, emprendida por el individuo mismo, de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia" (Touraine, 1997: 65).

Por tanto, en el ámbito escolar, los estudiantes y la maestra pueden considerarse como sujetos capaces de calcular y reflexionar sobre sus acciones, en la posibilidad de construir y dar sentido a su experiencia escolar sobre sus condiciones estructurales en las que viven y las desigualdades escolares que enfrentan.

## 2. La subjetividad social

Esta investigación ha tenido la finalidad de relacionar dialécticamente la subjetividad de los sujetos escolares con las condiciones estructurales en las que se producen las desigualdades escolares. Para el caso de la subjetividad existe la necesidad de concebirla no solamente como un elemento interno y psicológico del sujeto que se compone por valoraciones, percepciones, acciones y expectativas. Desde el planteamiento de León (1997) y Zemelman (1997) es pertinente incorporar la categoría de “subjetividad social”.

Esta concepción de subjetividad se encuentra vinculada estrechamente con las condiciones sociales y estructurales, superando una dicotomización entre ambas. De acuerdo con Emma León, la subjetividad social contiene cuatro características:

- a) Está ligada a la producción y reproducción de significados y sentidos. Puede ser un buen instrumento analítico para diluir las dicotomías endurecidas de lo racional/irracional. Por lo mismo tiene un amplio rango de inclusividad de dimensiones, procesos y mecanismos diversos sin que operen jerarquías excluyentes.
- b) Este rango de inclusividad, también se liga al hecho de que la subjetividad tiene referentes empíricos de distinta densidad individual, colectiva, societal, civilizatoria, etc.
- c) Es una categoría que permite ingresar al problema de la historización de los sujetos sociales, dada su capacidad para abrirse a la temporalización de sus sentidos y significados y de su objetivación en toda clase de productos culturales, políticos, económicos, etc.
- d) Existe una posibilidad genérica de la subjetividad para vincularse con el plano de las prácticas y acciones sociales concretas (León, 1997: 49-50).

Es interesante el planteamiento de León en el sentido de concebir a la subjetividad social integrada con los significados y sentidos de los sujetos, basada en referentes empíricos, ser histórica y vinculada y objetivada a las prácticas y acciones sociales. Por ello, en esta investigación se asume la idea de que los sujetos escolares son constructores de subjetividad desde esta concepción amplia.

Asimismo, al considerar a la interacción social maestro-alumno como una posibilidad metodológica para analizar a los sujetos y a las desigualdades escolares, se hace necesario incorporar la noción de intersubjetividad. En palabras de Michel Wieviorka (2012) “constituye un encuentro entre sujetos para establecer interacciones que generen respuestas”.

Como se ha expresado, es fundamental en esta investigación considerar a los estudiantes y a la maestra como sujetos que tienen la capacidad de subjetivación, es decir de construir su subjetividad social, en tanto buscan y construyen su historia escolar y social, a través de la reflexión de sus acciones. Por ello, Dubet y Martuccelli (1998), siguiendo a Touraine, proponen que es necesario remplazar en la escuela la noción de rol por la de experiencia del alumno, pues ellos combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Es de importancia considerar que la construcción de la experiencia escolar no es una acción solitaria y aislada del alumno o circunscrita al ámbito escolar, sino que está relacionada a elementos temporales y espacios sociales más amplios.

### 3. Los estudiantes focales: percepciones y valoraciones de la maestra

Los alumnos focales son los informantes clave en la investigación, pues de acuerdo con Levinson (2002), es en los sujetos en donde se focaliza la mirada del investigador para aportar datos, significados y trayectorias al problema de las desigualdades escolares. Por ello, es importante hacer una caracterización de los rasgos generales de estos alumnos. Esta caracterización trata de integrar información relevante de los registros de observación y de las entrevistas y que aluden a diversas dimensiones de los estudiantes que se entrecruzan, que van desde lo personal, lo familiar hasta lo sociocultural.

Estas dimensiones aluden al uso de las categorías de espacio y tiempo, que tienen que ver con historizar y no sólo contextualizar a los estudiantes, lo que implica “fragmentar” sus identidades, recomponerlas e integrarlas. Feixa (2000), alude a “círculos concéntricos” de los jóvenes que va de los espacios reducidos a los más amplios: habitacional, vecinal, de ocio y exterior. También los tiempos van de la jornada diaria, del año, de las instituciones, el biográfico, el prospectivo. Estos círculos concéntricos no son lineales, sino que se yuxtaponen y se entremezclan. Los estudiantes en tanto sujetos sociales, manifiestan un proceso de conquista o apropiación de estas coordenadas, construyendo sus propios cronotopos.

En este sentido, Feixa argumenta diciendo: “si cada individuo representa la reapropiación singular del universal social e histórico que lo circunda, podemos conocer el social partiendo de

la especificidad irreductible de una praxis individual” (Feixa, 2000: 52). Por ello, la biografía de los sujetos y, en este caso, de los estudiantes puede leerse no como un universo aislado, ni como un microcosmos representativo del conjunto, sino como un punto de mira a partir de la cual se expande el teatro sociocultural.

A continuación se presentan seis caracterizaciones de los estudiantes focales de Telesecundaria, intentando describir y analizar sus “círculos concéntricos” de los espacios y tiempos que viven y construyen.

### **3.1 David**

Con una sonrisa constante en los labios, de estatura media, moreno y con ligero sobrepeso a David le gusta platicar con sus compañeros en el descanso y en las clases con un hablar quedito. Tiene 13 años, es el hermano menor de Lucía de 21 que concluyó una carrera universitaria y de Pablo de 20 años que se encuentra estudiando en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la carrera de administración y contabilidad. Para él, sus hermanos son sus modelos a seguir porque quiere continuar estudiando para ser sacerdote; éste interés nace porque es acólito de la parroquia de Tejupilco y acólito, porque ayuda al sacerdote en los servicios religiosos algunas tardes y los fines de semana.

En el espacio familiar la mamá se encarga no sólo de las labores del hogar, sino también de administrar los gastos y de apoyarlos para que sigan estudiando. Su papá tuvo que emigrar a los Estados Unidos ante la falta de opciones labores a trabajar como carpintero con su hermano que es residente. A pesar de la distancia geográfica Diego dice que la relación que tiene con su papá “prácticamente es buena, pues me llevo muy bien con él, platicamos y hablamos de todo” (E1ADavid280611: 2).

Diego es originario de Ojo de Agua, una ranchería cercana a Zacatepec a escaso medio kilómetro de la escuela Telesecundaria; por las tardes le gusta jugar fútbol y platicar con sus amigos, por lo que mantiene cierto liderazgo en el lugar donde vive. También varios compañeros de la escuela lo siguen para jugar a empujones o a golpearse en los brazos durante el receso, platicar o para que les ayude con algún tema que no entienden.

David quien tiene un promedio de 8.6 y no obtiene diplomas, se considera como un alumno con un desempeño medio que podría mejorar fácilmente sus calificaciones, pero que no quiere, pues afirma que: “Me gusta más divertirme que ser aplicado académicamente no me gusta estar pegado a los libros, me gusta más jugar, disfrutar las cosas” (E1ADavid280611: 3).

En el salón de clases, David contesta los ejercicios y pide participar constantemente, la maestra le pregunta porque sabe que va a responder y como una forma de castigo cuando está platicando con alguno de sus compañeros. También cuando participa la maestra le reprende porque habla muy despacio: Ma- ¿Alguien más quiere participar?, a ver David, que está muy inquieto. David empieza a participar y casi no se escucha. Ma- A ver, un poquito más fuerte (RE04-110411: 5).<sup>15</sup>

Frecuentemente la maestra le dice que el trabajo es individual, que se siente bien y le cuestiona su risa, por su tendencia a platicar, a levantarse de su lugar y a sonreír constantemente.

David también es ocurrente en las clases, cuando expresa que tiene sueño y le dice a la maestra que quiere dormir o cuando quiere ver un partido de futbol: “David- Nos da chance de ver el partido, veinte minutos ¿Si?” (RE07-030511: 7).

A pesar de ciertos regaños, la maestra del grupo lo considera capaz e inteligente: “el es inteligente, nada más que ha flojeado...pero sí es muy capaz”. La maestra lo considera inteligente porque capta rápidamente los contenidos de las asignaturas, participa cuando le pregunta e incluso ayuda a algunos de sus compañeros.

También la maestra explica que David últimamente ha flojeado y está más inquieto porque “está enamorado de una niña y yo creo que eso lo hace como que quiere darse más a notar” (E2MMaría130611: 3).

David tiene varias expectativas para continuar estudiando, pues quiere ser sacerdote, abogado o médico.

---

<sup>15</sup> En los registros etnográficos se utilizaron constantemente varias abreviaturas, teniendo los siguientes significados: Ma= Maestra, Ao= Alumno, Aaos= Algunos Alumnos, Aa= Alumna, AAas= Algunas Alumnas.



### 3.2 Minerva

Es la hija menor de dos profesores del subsistema federal que viven en Tejupilco y que proceden del estado de Guerrero. Su papá trabaja en las oficinas del Sector de los Servicios Educativos Integrados del Estado de México (SEIEM) y su mamá es maestra de primaria. Tiene un hermano mayor que estudia en Toluca y su aspiración para el próximo ciclo escolar es irse a estudiar a esa ciudad, una vez que sus papás obtengan su cambio laboral.

Ya no voy a vivir aquí [en Tejupilco], me voy a ir a Toluca, me voy a ir por el estudio, porque voy a estudiar una carrera que aquí no hay. De hecho mi hermano ya está allá, mi mamá se quiere ir, mi papá lo que busca es tener un puesto más alto, estar cerca del sindicato, tiene allá más probabilidades de ganar más dinero, de estar mejor y no quieren dejarme sola mi mamá y mi papá, quieren acompañarme en mi camino a estudiar (E1AMinerva300511: 13).

Minerva es morena, bajita, china y de cabello largo. Habla con claridad y participa constantemente en la clase. Ella reconoce que sus papás la quieren mucho y la miman; con su mamá la relación es muy estrecha y su papá la consiente al comprarle lo que le pide cuando necesita algo. Admite que: “Yo soy la más chica y mi papá me consiente en todo” (E1AMinerva300511: 8).

Refiere que desde niña era muy apegada a su mamá:

Cuando iba en primero yo era así como muy chipilona, entonces seguía mucho a mi mamá y si no estaba, lloraba; [en segundo] mi papá quiso cambiarme de escuela, para ver si cambiaba. Después en ese año, mi papá vio que cambié y luego me regresé con mi mamá; en tercero y cuarto me volvió a tocar con ella (E1AMinerva300511: 2).

También cuando ingresó a la telesecundaria, le resultó difícil, pues no le gustaba, lloraba y quería que la cambiaran de escuela. Lloraba porque no conocía a nadie, no le gustaba la escuela y porque la maestra de primero era muy exigente. Sin embargo, esta situación fue cambiando debido a que Minerva se fue adaptando a la escuela. Su actitud participativa, su desempeño académico y sus buenas calificaciones le han permitido obtener el primer lugar de aprovechamiento, ser jefa de equipo y jefa de grupo.

Refiere que por las tardes: “hago lo mismo: llego a mi casa, como, estoy en la computadora pero no hago la tarea, después salgo a la calle, regreso, hago ejercicio y hasta en la noche hago la

tarea” (E2AMinerva200611: 5). Por lo que se puede deducir que no es frecuente que salga con sus amigas, más bien prefiere hacer las tareas de la escuela o comunicarse con sus amigas por *facebook*. También admite que por las tardes: “Abro mi *facebook*, estoy chateando, viendo videos. A veces le ayudo a mi mamá, pero casi nunca, no me gusta hacer quehacer, por eso prefiero estudiar” (E2AMinerva200611: 5). Le gusta leer libros diferentes a los de texto de la escuela.

En el salón de clases es la jefa de grupo y tiene la función de mantener el orden cuando la maestra sale del salón, anotando a los alumnos que se levantan o platican. Ella no se toma tan en serio esa función, sólo les llega a decir: “oigan, ya”. Es aplicada, entrega las tareas, hace los ejercicios. La maestra constantemente le pregunta y se apoya en ella para que le ayude a explicar parte de los temas o para que le recuerde en donde se quedaron. “Ma- Minerva ¿les vinieron los ejercicios en el examen de Enlace?” (RE11-300511: 3). Julene, por su parte, admite que la maestra siempre le pregunta cosas del libro, de lo que dice, de las actividades o en qué página van.

La maestra tiene a Minerva en el concepto de la más estudiosa y trabajadora: “Minerva, mis respetos, esa niña trabaja con todo el grupo, no es negativa, es la mejor en la clase tanto en carácter como en calificaciones; es una buena alumna” (E2MMaría130611: 4). Como se nota la maestra muestra un amplio reconocimiento a la actitud y al trabajo de esta alumna.

Por su parte, Minerva se considera aplicada en la escuela, pero también le interesa que sus compañeros no la vean así:

Pues yo creo que soy aplicada, soy aplicada, pero a veces...sí hago desastre o empiezo a aventar cosas o algo así, pero lo hago nada más para que no digan /sus compañeros/: “ay, eres una matada”, también hago desastre, pero también le echo ganas, me pongo a hacer cuando es el momento y cuando hago desastre, busco el momento cuando hacerlo y cuando no (E2AMinerva200611: 4).

Minerva tiene esa capacidad de adaptarse rápidamente a las circunstancias y de actuar estratégicamente, pues afirma que ser inteligente y sacar buenas calificaciones es una forma de evitarse problemas en la escuela y con sus papás.

### 3.3 Germán

Callado, tranquilo, de pocas palabras y agachado en su banca, Germán es alto, delgado y moreno claro. Proviene de la Colonia Juárez, mejor conocida como San Simón, ubicada a un kilómetro del centro de Tejupilco y a 3 de la escuela telesecundaria. Su papá es maestro de preparatoria y su mamá es ama de casa, porque sus papás no la dejaron terminar sus estudios; tiene dos hermanos, uno mayor y otro menor que él; refiere que su hermano menor, reprobó dos años en la secundaria.

La relación que mantiene con su familia es conflictiva, pues considera que su papá “es un poco creído”; también de sus hermanos recibe maltrato: “Mi hermano mayor es muy diferente a mí, porque él me golpea a veces, me trata mal; mi hermano el más pequeño, también me trata mal” (E1AGermán060611: 2). Él se siente discriminado por sus hermanos y al mismo tiempo inofensivo porque no se defiende de lo que le hacen, pero considera que no es justo lo que le sucede. Por todo esto, dice que “indudablemente mi familia es muy disfuncional, es muy diferente... porque cada quien va por su lado” (E1AGermán060611: 2).

Esta situación familiar le ha afectado de varias formas. En la escuela constantemente se le ve pensativo, como ausente. “Pienso en lo que va a suceder en mi casa, cómo están pasando las cosas...a veces me da miedo llegar, porque luego cuando llego, suceden cosas malas como accidentes o me reciben muy mal” (E1AGermán060611: 3). Refiere que hay momentos en que no se concentra y se distrae con sus compañeros, en algunos juegos y en algunas cosas que pasan a su alrededor.

En las tardes en lugar de jugar algún deporte, prefiere comunicarse con sus compañeros por las redes sociales y conocer a otros amigos. Una alumna refiere que en cierta ocasión escribió que no tenía sentido venir a la escuela y seguir viviendo. Germán reconoce que pasarse en las tardes en la computadora “no lo deja pensar en la escuela” y que debe retirarse de “esos vicios y distracciones”.

En primer grado, Germán reprobó y tuvo que presentar exámenes extraordinarios en tres asignaturas, ahora en segundo también está en riesgo de reprobado en cuatro materias. En el salón de clases se sienta hasta adelante porque no escuchaba bien atrás. Casi no entrega tareas:

La maestra sigue nombrando a los alumnos para que le entreguen los trabajos.

Ma- Germán.

Ao- No lo hice.

Ma- ¿Nada?

Ao- ¿Ni el collage?

Otro Ao- que valor Germán (RE04-110411: 4).

También es frecuente que no lleve los materiales para la clase, bajo el argumento de que no se los compran. Cuando la maestra le pregunta, muchas veces responde que no sabe. La maestra de grupo considera que Germán “es un niño introvertido, no le gusta trabajar en equipos, es muy flojo, olvidadizo y no presta la atención que debería ser. Trae antecedentes desde primer año con varias reprobadas” (E2MMaría130611: 5). La maestra se refiere a que es “flojo” porque no cumple con las tareas y es lento en el desarrollo de las actividades en el salón de clases; también lo considera “olvidadizo”, porque no presenta los materiales que le solicita.

Por su parte, Germán afirma que se siente mal cuando saca malas calificaciones, quisiera ser mejor y piensa en terminar sus estudios y hacer una carrera que le convenga, de preferencia ser militar.

### **3.4 Adriana**

De estatura media, morena clara, cabello largo, con ojos grandes y cejas pobladas, Adriana de 13 años es nieta de una familia reconocida de Tejupilco. Su abuelo paterno ha emprendido algunos negocios como distribuidor de una marca refresquera y un hotel ubicado en la entrada del poblado. Su papá se dedica al negocio de las pinturas automotrices y es el encargado del deporte en el municipio, pues el esposo de su hermana es el actual presidente municipal; su mamá proviene del estado de Chihuahua y su abuela materna tiene una pastelería y es integrante de un comité de beneficencia que apoya al hospital. Ella tiene una hermana menor de 4 años.

Al inicio del ciclo escolar, el director la cambió a este grupo debido a que en el ciclo anterior su papá se había quejado porque Adriana cursó el primer grado con un maestro interino. En el salón de clases platica con sus amigas y la maestra le llama la atención frecuentemente. Es jefa de equipo y la maestra le pide participación en la clase de inglés porque tiene cierto dominio, pues

en las tardes asiste a clases particulares. También por las tardes cuando hacen trabajos en equipo, Adriana los invita a su casa, sobre todo con sus compañeras que viven en el centro de Tejupilco.

La relación con la maestra no es cordial. Al principio del ciclo escolar, refiere una alumna: “no se supo ganar a la maestra, pues no le hacía caso”. Adriana dice que “la maestra al principio era algo exagerada, por cualquier cosa que hacíamos nos bajaba décimos; a veces sin saber lo que había pasado, nos regañaba” (E1AAdriana040711: 3). Ante esta situación que prevaleció durante los primeros meses, se desesperó y le dijo en diciembre: “maestra, usted es muy exagerada, la verdad no puede ser así con nosotros”. La discusión fue aumentando, la maestra le dijo que “no trabajaba y que era muy platicona”; terminaron la discusión gritándose, después la maestra dejó de hablarle una semana y sólo le decía indirectas. Después de vacaciones la maestra mostró mayor comprensión.

A partir de este evento, se nota cierta desconfianza y recelo entre ambas. En varias ocasiones, Adriana pide participar, pero la maestra le pide que espere o le da la participación a otra alumna.

Ma- Muy bien, siéntense... a ver la primera pregunta Mónica  
Adriana levanta la mano.

Ma- Todavía no, Adriana (RE07-030511: 1).

En otra ocasión la maestra les dio un pequeño obsequio a los alumnos porque le habían llevado nieve el día del maestro.

La ma va llamando a cada uno de los alumnos en orden de lista, para entregarles un pequeño obsequio por el día del estudiante [un monedero para las mujeres y un llavero para los hombres].

Adriana pasa a recoger su obsequio y dice: ¿eso?

Ma- están trabajando... es el pequeño obsequio de mi parte, a excepción de Adriana que no le gustó.

Adriana- No, gracias (RE10-030511: 2).

Por otro lado, la maestra concibe a Adriana de la siguiente manera:

Es una niña muy creída, muy platicona, no le gusta que le llamen la atención porque luego se altera... es un poquito complicada en su carácter...es creída por su comportamiento, será porque el presidente municipal es su tío político... a veces se muestra muy comprensiva, pero nada más de repente se da sus aires (E2MMaría130611: 5).

La maestra desaprueba la actitud de Adriana, porque considera que es cambiante, pero al mismo tiempo le reconoce su capacidad cuando le pide participar en la clase de inglés. Adriana, por su parte, manifiesta una actitud dual con la maestra: por un lado se muestra comprensiva y que atiende sus indicaciones, pero también se nota indiferente.

Adriana dice que sus problemas familiares le afectan a su desempeño escolar: “a veces pelear con mis papás o algo así... sí me desconcentran un poco y eso hace que mi desempeño no suba al máximo” (E1AAdriana040711: 12). También afirma que quiere aprender lo máximo posible, pues en primero con el maestro interino no lo logró, tampoco en segundo grado; espera en tercero tener un mejor maestro, pues quiere ir mejor preparada cuando ingrese a la preparatoria como su primo que egresó de esta escuela y se fue a estudiar al Distrito Federal y llevaba un buen nivel académico.

### **3.5 Ernesto**

Ernesto, al igual que Diego, es del Ojo de Agua, Zacatepec, es delgado, pulcro en el vestir, de tez blanca, de estatura media y con una sonrisa tímida. Su familia la integran sus abuelitos, tíos y primos, haciendo un total de catorce integrantes, quienes viven en una sola casa que tiene siete cuartos.

Vivo con mi abuelita y mi papá. En total somos 14 en la misma casa en donde hay siete cuartos. Mi mamá [abuelita] se dedica al quehacer de la casa y mi papá [abuelito] trabajaba en la carpintería, pero ya no le quisieron dar trabajo y se tuvo que salir. Dice mi mamá que desde chico mi papá le dolía su pie y ya no podía caminar; se quedó así y ya no pudo caminar, porque está malo de su rodilla (E1AErnesto140611: 1).

Su mamá vive en Toluca con otros dos medios hermanos y tiene otro hermano con el que viven juntos y que asiste al primer grado de la telesecundaria. La maestra refiere que Ernesto “no es hijo de sus abuelitos; lo tuvo la hija de la señora y se los dejó; ellos lo recogieron y lo registraron como hijos de ellos...” (E2MMaría130611: 4). Su “mamá” como le dice a su abuelita, se dedica a las labores del hogar, en tanto que su “papá”, quien es su abuelito era carpintero pero ya no puede trabajar. Sus tíos, quienes también se dedican a la carpintería trataron sin éxito pasar a los Estados Unidos, pero se tuvieron que regresar.

La familia de Ernesto vive en una situación económica precaria. Al respecto él reconoce: “mi situación económica es regular, porque a veces no tenemos ni para comer... a veces no tenemos para comprar mis útiles” (E1AE-140611: 1). Ante esta necesidad, la maestra por gestiones propias le consiguió una beca en las oficinas municipales del Desarrollo Integral para la Familia (DIF). La familia se mantiene económicamente con los bajos ingresos de sus tíos que trabajan en una carpintería del lugar.

Por las tardes, al regresar de la escuela, Ernesto hace la tarea, ayuda a su “mamá” a barrer el patio de la casa y a lavar los trastes. Después se va a jugar fútbol con sus amigos. En las clases de educación física, sus compañeros se lo disputan para que juegue en su equipo, porque le reconocen sus habilidades en el fútbol.

Cuando entró a la telesecundaria sintió miedo “a que lo regañara la profa, a que me pasara al frente del pizarrón...porque no conocía a nadie y no platicaban conmigo” (E2AErnesto010711: 1). En el salón de clases es callado y cumple con los ejercicios sin descansar, trata de llevarse bien con todos, no hace bromas con sus compañeros ni juega pesado con ellos. La maestra refiere que Ernesto es “un niño tímido, pero muy dedicado, se esfuerza mucho por sacar adelante su trabajo” (E2MMaría130611: 4). Ernesto confirma la concepción que tiene de él la maestra: “la maestra me dice que soy cumplido. Me dice que siga trayendo la tarea” (E2AErnesto010711: 3).

Ernesto quien tiene un promedio de ocho se considera tranquilo y trabajador, que le “echa ganas” y entrega sus tareas. Por ello afirma: “me considero bueno y tranquilo, más o menos inteligente” (E1AErnesto140611: 4). Dice además que: “soy un alumno tranquilo porque casi no platico. Por eso la maestra no me llama la atención y porque ve que no soy latoso” (E1AErnesto140611: 2).

La maestra casi no le llama la atención por lo mismo que es callado y no platica ni juega durante las clases, excepto cuando contestó incorrectamente un examen: “Ma- Ernesto, ¿no leíste bien las indicaciones?, no dice subrayar, ponle las letras por favor” (RE14-206011: 3). Cuando sucedió esto, Ernesto recogió su examen y lo corrigió; se le veía apenado. También la maestra lo regañó cuando lo sorprendió jugando al avioncito. “la maestra me dijo que me iba a bajar puntos en la escala en Formación... vi a la maestra enojada... me sentí nervioso y pensé que me iba a reprobar” (E2AErnesto010711: 1). Por otro lado, Ernesto quiere en el futuro “sacar adelante a su familia” y ser veterinario.

### 3.6 Eduardo

Bajo de estatura, moreno, de pelo corto y con una sonrisa irónica, Eduardo vive en la Colonia Juárez de Tejupilco; tiene dos hermanas, una mayor y otra menor que él. Su papá trabaja en una distribuidora de vidrio y aluminio y su mamá es ama de casa. También le gusta jugar fútbol por las tardes.

Después de egresar de la escuela primaria “Leona Vicario”, ubicada en el centro de Tejupilco, sus papás decidieron inscribirlo a esta telesecundaria, pues consideraban que “era buena escuela y eran buenos maestros”. En el primer grado sintió mucho la exigencia en el trabajo por parte de la maestra. Él mismo se considera como un estudiante “regular”, que a veces pasa las asignaturas de “panzazo”:

Soy regular como estudiante, porque no van ni tan mal ni tan bien. En primero no reprobé ninguna porque las alcance a salvar todas. Las salvé echándole ganas y estudiando. Me saqué un seis de panzazo en inglés (E1AEduardo200611: 2).

Además, no le gusta la historia porque no se acuerda de las fechas ni de los acontecimientos. Él mismo se considera “como una persona desastrosa, a veces tranquilo cuando no tengo ganas de hacer nada” (E1AEduardo200611: 2).

En el segundo grado de la telesecundaria, su papá le comentó que la maestra “era muy floja para trabajar...” (E1AEduardo200611: 1). También al inicio de segundo grado, el director de la escuela había autorizado, por presiones de los padres de familia, que dos alumnas (Adriana y Sara) se pasaran a este grupo, pero quería cambiar a Eduardo y a Germán a otro. Al respecto Minerva recuerda esta situación y expresa:

Lo que pasó... [fue que] el director, quería que todos los segundos estuvieran de la misma cantidad, o sea que en el salón no debería de haber dos [alumnos], porque todos [los segundos] son de 28, el de nosotros es de 30; entonces él era lo que quería, que los cambiara para que todos estuvieran igual. Le dijo a la maestra que sacara a dos del salón y la maestra dijo que no, que ella aunque se quedara con más no iba a sacar a ninguno y él le decía que se iba a traer a Eduardo y Germán y la maestra no quiso y le dijo que ella se los iba a quedar... (E1AMinerva300511: 8).

Eduardo sintió que la intención del director “era como un tipo de discriminación o algo así y no entendí el motivo por el cual nos quería cambiar de grupo” (E1AEduardo200611: 1). Se opuso a



esta medida, diciendo que ahí estaba bien, mientras que la maestra, como se nota en el fragmento, también lo apoyó para que el director no lo cambiara a otro grupo.

La maestra durante las clases le llama constantemente la atención. Por su parte Eduardo admite: “me porto mal o no le hago caso a sus indicaciones”. Incluso dice: “a veces me quedo dormido, me pongo a platicar, juego o no hago nada, me quedo ahí sentado... debido a mi hiperactividad” (E1AEduardo200611: 3). También reconoce que: “soy una persona desastrosa, a veces tranquilo cuando no tengo ganas de hacer nada. Más que nada desastroso. Luego me pongo a jugar, a pelear, a aventar avioncitos, a hacer cosas. Es cuando la maestra se enoja” (E1AEduardo200611: 6).

La maestra, por su parte, considera que Eduardo “es un niño demasiado flojo, es muy capaz, pero demasiado flojo: ahorita en las evaluaciones o cualquier otro trabajo es el primero [en terminar], pero la flojera no lo deja. Es demasiado platicón y juguetón y no se aguanta; es de los que hacen y luego lloran” (E2MMaría130611: 5). La maestra concibe a Eduardo de esa manera porque es frecuente verlo jugar en la clase y platicar con sus compañeros, así como no hacer completas las actividades de las clases.

Es recurrente que platique y bromee con sus compañeros, incluso le han llegado a poner apodos: “...mi compañero que se llama Eduardo que está muy chaparrito, le hemos puesto como cien apodos “chiquis, la horita”, siempre le hacemos burla” (E1AAdriana040711: 6).

En el siguiente fragmento de un registro de observación se puede notar cuando no entiende las actividades de la clase.

Ma- Me explicas Eduardo qué viste en el video.

Eduardo- no le entendí profa.

Ma- ¿qué le has entendido?

Eduardo- nada (RE14-200611: 4).

Sin embargo, durante las clases se nota una relación cercana entre la maestra y Eduardo, pues constantemente él se levanta de su lugar y va con la maestra a preguntarle. Él mismo admite que “la relación con la maestra es buena, porque sí me entiende y me explica... es que luego no le entiendo y voy a preguntarle y me quedo a platicar con ella. La maestra me hace preguntas de mi

papá... como mi tío tiene una tienda, la maestra lo conoce y me dice: ‘tu papá también tiene una tienda y así [me hace] preguntas sobre mi familia’ (E1AEduardo200611: 2).

Durante las clases, cuando la maestra recorre las filas y pasa cerca de Eduardo, le da una palmadita en el hombro e incluso pide cierta consideración para él:

Eduardo va con la maestra a que le revise los ejercicios.

Ma- Sara, ¿por qué dejaste a Eduardo? [Estaba en su equipo].

Sara- Porque me dejó Mónica.

Ma- lo dejaste solo, ¡pobrecito! (RE12-060611: 3).

También en una ocasión a Eduardo le dolía la cabeza y la maestra preocupada le consiguió una pastilla y llamó por teléfono a sus papás para que lo fueran a recoger.

A Eduardo después de salir de la secundaria, le gustaría estudiar la preparatoria y después una carrera, entre ellas criminología o para chef, pues sus papás le dicen frecuentemente que estudie para que “salga adelante” o para “conseguir un buen trabajo”.

#### 4. Las características de los estudiantes focales

En la caracterización de los seis alumnos focales se han abordado fundamentalmente sus perfiles físicos y psicológicos, su origen familiar y social, el desempeño escolar, las concepciones de la maestra y su interacción, así como sus expectativas.

Los alumnos y alumnas tienen una edad similar entre 13 y 14 años, que pertenecen en su mayoría a una familia reducida, compuesta entre dos y tres hermanos, con excepción de Ernesto que vive con su familia ampliada. En el núcleo familiar de Minerva, Adriana, Germán y Eduardo viven sus papás, mientras que en el de David, su papá tuvo que emigrar a los Estados Unidos por falta de empleo, pero mantiene comunicación constante; el caso de Ernesto, éste ha crecido sin su padre y su madre alejada, teniendo la figura de sus abuelos y tíos.

Por lo regular las mamás de los estudiantes son amas de casa, a excepción de la de Minerva que es maestra y la de Adriana, que es comerciante. Por su parte, los papás tienen ocupaciones diversas: el de David es carpintero, el de Eduardo y Adriana son comerciantes y el de Germán y

Minerva, maestros. Esto también significa que la situación económica por la que viven es diferente para ellos y va desde la situación de Eduardo que “a veces no tiene para comer” y de Germán a quien no le compran sus útiles escolares, hasta la de Minerva y Adriana que “les compran lo que piden”, pasando, por la de Eduardo y David, quienes sus papás procuran satisfacer sus necesidades básicas. Este origen familiar, se encuentra asociado al lugar de procedencia: David y Ernesto, viven en Ojo de Agua, Zacatepec, lugar *cuasi* rural en donde se ubica la telesecundaria, mientras que el resto pertenece a otras colonias más urbanizadas de Tejupilco. Destaca el caso de Eduardo, que pertenece a una familia conocida de la Colonia Juárez y el de Adriana, que sus abuelos paternos son reconocidos comerciantes de Tejupilco.

En la dimensión escolar, esta pertenencia familiar y social tiene ciertas implicaciones, pues ante la presión del papá de Adriana, el director tuvo que cambiarla a este grupo; no así con Eduardo y Germán, a quienes el director quería cambiar a otro grupo sin dar mayores explicaciones, pero sin la aceptación de la maestra.

En el ámbito del aula, la maestra tiene una concepción de cada uno de los alumnos y de acuerdo a esta idea, es como los trata. A Minerva la considera “inteligente y capaz” y le confiere funciones de organización y de apoyo en la clase; A David lo concibe como “inteligente pero inquieto” y le llama la atención para que guarde silencio, participe o deje de jugar; Ernesto es, para la maestra, “tímido pero trabajador” y es a quien casi no le regaña, pero le ayuda en su situación familiar. A Germán lo caracteriza como “un niño introvertido y flojo” y aunque lo reprende cuando no trabaja o se distrae, la maestra no muestra preocupación y va permitiendo que siga siendo así, pues “ya las reprobadas no le hacen”. Con Adriana, la maestra es distante por el roce que tuvieron y la considera “creída y complicada en su carácter”, pero le reconoce que es capaz y le asigna la función de jefa de equipo. A Eduardo la maestra lo considera como “flojo pero muy capaz”; la relación con él es más cordial, al darle palmadas en el hombro, explicarle y preguntarle por su familia.

El rendimiento escolar de los alumnos focales también se encuentra diferenciado. Germán va reprobando algunas asignaturas y es probable que se vaya a exámenes extraordinarios, Eduardo pasa de “panzazo” los exámenes bimestrales, Ernesto por su parte no tiene problemas debido a que entrega los trabajos y tareas, David que podría obtener mejores calificaciones no le preocupa

obtener ochos y nueves, Adriana que dice que quiere aprender para tener un buen nivel académico parece no obsesionarse con sacar altos resultados, no así Minerva quien obtiene el primer lugar de aprovechamiento en su grupo y que se preocupa por mantener ese nivel, pero que le gustaría que sus compañeros no la consideren “matada”; es decir que no tengan la concepción de que es demasiado dedicada al estudio.

De manera panorámica, este análisis se centra en la afirmación de que las características personales de los alumnos focales, su origen social, su dinámica familiar y sus condiciones socio-económicas, tienen una marcada influencia en las concepciones y en el trato social diferenciado que la maestra otorga a cada uno de estos estudiantes.

##### 5. La maestra María: percepciones y valoraciones de los estudiantes

La maestra María con 24 años de servicio en el magisterio estatal y con una edad que rebasa los 50 años de edad, es una de las maestras con mayor antigüedad en la escuela. Es morena, de estatura mediana, con ligero sobrepeso, cara redonda y mirada fija que le permite imponerse a los alumnos. David dice que “con su mirada la maestra como que nos reta a hacer las cosas” (E2ADavid010711: 1).

Hija de quien fue administrador de correos por muchos años en Tejupilco, nació, creció y estudió desde el Jardín de Niños hasta la escuela Normal en este mismo lugar. Antes de concluir sus estudios de maestra, se casó y tiempo después emigró al Estado de Sonora por motivos familiares: “me fui para Sonora, porque mi esposo allá consiguió trabajo...los motivos son esos, porque mis hijos, después de estar dos años estudiando, separados de mi esposo, ya no lo conocían y por eso decidí ya mejor no trabajar” (E1MMaría230511: 1).

Después de pasar siete años en Ciudad Obregón, Sonora, decidió regresar con su familia a Tejupilco. Este cambio le permitió ejercer su profesión de maestra. Al respecto la maestra María afirma: “regresé a trabajar aquí y la primera escuela donde trabajé fue la telesecundaria de la Cabecera; un año trabajé allí y después me ubicaron en esta escuela Sor Juana Inés de la Cruz de Zacatepec” (E2MMaría130611: 2). A partir de ese único cambio, ha permanecido laborando por 23 años en esa telesecundaria. La maestra María reconoce que en lo referente a su preparación

profesional, “Nada más fue la Normal elemental titulada y ya no seguí estudiando. Cursos, nada más los de carrera [magisterial]...” (E2MMaría130611: 1).

Al ser originaria de la ciudad de Tejupilco, la maestra conoce a muchas familias e incluso mantiene relaciones de amistad o de parentesco. Una de las alumnas del segundo grado de la telesecundaria, Adriana, afirma que:

De hecho yo me llevo muy bien con su familia; su hermana estaba casada con mi tío y ahora están divorciados. Ya mi familia no se lleva muy bien con su familia, pero mi papá, mi mamá y yo nos llevamos muy bien con su hermana. De eso no hay ningún problema, creo que estamos estrechamente ligadas, porque en fiestas familiares nos vemos y es normal (E1AAdriana040711: 6).

La misma Adriana refiere que cuando inició el ciclo escolar: “Mi primera impresión fue que era una maestra algo exigente y buena” (E1AAdriana040711: 2). David por su parte también reconoce cierta bondad de la maestra cuando dice que:

La maestra intenta hablar con nosotros, ser buena maestra, llevarnos bien, tener una buena relación, pero hay ocasiones en que pierde el control, porque nosotros jugamos mucho, cualquier cosa. Casi siempre intenta llevarse bien con nosotros, pero cuando nosotros no queremos viene su enojo (E2ADavid010711: 5).

Esta concepción de bondad de la maestra también la comparten Germán y Minerva: “Noté que era una buena persona, buena actitud y buen razonamiento para con los alumnos” (E1AGermán040711: 2). “Es buena onda, /ríe/ nos trata bien” (E2AMinerva-200611: 2).

Germán agrega que la maestra “Cuando no está enojada habla tranquilamente, con buen humor hacia nosotros. Cuando está disgustada a veces nos llama la atención o exagera un poco en los problemas” (E1AEduardo040711: 1).

Los alumnos también coinciden que la maestra se enoja constantemente, pues “muchas veces la maestra como que pierde el control, como que se enoja de más, se exalta” (E1ADavid280611: 4). Incluso han llegado a afirmar que no los entiende como jóvenes, como lo ha expresado David: “A veces a la maestra se le dificulta entendernos, porque pienso que ya está media grandecita y ya se le olvida como era antes como joven. Tiene que adentrarse más en la juventud, cambiar sus esquemas” (E2ADavid010711: 6).

Además de las concepciones que tienen los alumnos sobre la forma de ser de la maestra, refieren a su forma de trabajo en el aula. Yuri dice que las clases de la maestra son aburridas, “pues no explica bien y sólo tenemos que contestar las lecciones; está todo bien aburrido en el salón” (E1AYuri200611: 4). Asimismo, los padres de familia también tienen una concepción del desempeño de la maestra. Al respecto Eduardo afirma:

    Mi papá me decía que la maestra de segundo era muy floja y a mí me daba igual con que yo le entendiera [era suficiente]... Mi papá tenía esa opinión de la maestra porque en educación física casi no hacíamos nada y porque al principio no nos dejaba muchos trabajos (E1AEduardo200611: 2).

Por otro lado, la maestra María no escapa a las bromas o apodos de los alumnos. Adriana dice: “A la maestra ¡qué no le han puesto de apodos!... [ríe nerviosamente]. Le han puesto el perro de apasco, ¿si lo ha visto?... el perro del cemento apasco, ¿lo ha visto? [ríe]” (E1AAdriana040711: 7).

La maestra María admite que muchas veces como maestra toma el rol de madre “por tantas llamadas de atención, aparte de enseñarles, las llamadas de atención y darles consejos (E1MMaría230511: 4). Asimismo, comenta constantemente que los estudiantes ya no son igual de responsables que los de antes, que la organización de la telesecundaria está decayendo y sin decirlo mantiene la expectativa de jubilarse pronto del magisterio.

## 6. Las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre el grupo y sus compañeros

Los estudiantes tienen una serie de concepciones sobre el grupo y sobre sus compañeros, producto de las interacciones que tejen y acciones que desarrollan cotidianamente. Una alumna hace la siguiente afirmación sobre el segundo grado, grupo C “somos un grupo muy unido, porque siempre nos podemos apoyar con todos y antes de actuar siempre hablemos unos con otros para reaccionar [mejor]” (E1AMónica300511: 7). También Adriana afirma: “somos un grupo unido, porque siempre cuando hacemos un convivio para darle algo a la maestra, siempre nos unimos o nos cooperamos” (E1AAdriana040711: 11).

Algunos estudiantes como David, admiten que en el grupo hay diferencias respecto al interés por el estudio, al afirmar lo siguiente:

Los jóvenes han cambiado. Veía que el grupo de mi hermano era muy aplicado y sabían casi todo y casi no jugaban. Ahora, a lo mejor los medios de comunicación, el internet ha modificado la forma de pensar y es más relajado y no le ponen mucho interés [al estudio] (E2ADavid010711: 6).

Minerva, por su parte, también considera que muchos estudiantes “ven a la educación como algo obligatorio... consideran que vienen a la escuela porque su mamá les dice, lo ven como una obligación, no le encuentran el centro” (E2AMinerva200611: 9). Minerva agrega: “...ven a la escuela como algo que no vale, como que no importa...” (E2AMinerva200611: 9). Molesta, Minerva afirma que estos estudiantes pueden ser unos “tontos” si piensan de esa manera:

Siento que cuando dicen [los estudiantes]: ‘yo lo contesto a lo tonto’ viene de alguien que le quisieron copiar; si se escucharan se oye tan mal. Muchas veces lo vimos en el examen que dicen ‘yo lo contesto a lo tonto’, es que se quieren ver tontos, son unos tontos si lo hacen así (E2AMinerva200611: 10).

Para Minerva no encontrar el “centro”, quiere decir no encontrarle sentido a la escuela.

Por otro lado, Adriana, se refiere al trato que reciben en su doble condición de estudiantes y adolescentes: “A veces, nosotros como adolescentes, nos gusta que nos hablen un poco más relajado los adultos; si ellos se exaltan, nos exaltamos nosotros. Al exaltarse empieza una pequeña o gran discusión” (E1AAdriana040711: 3). La anterior afirmación resulta del trato que les da la maestra y los directivos de la institución, basado en constantes llamadas de atención, regaños y hasta violencia verbal.

#### 7. Las percepciones y valoraciones de la maestra sobre el grupo, los estudiantes y sobre sí misma

Minerva comenta la opinión que tiene la maestra sobre el grupo de segundo C: “nos ha dicho que nunca le había tocado un grupo como nosotros, que somos muy negativos...Lo considera un grupo negativo, travieso e inmaduro...” (E2AMinerva200611: 9). Adriana dice que la maestra

“ha dicho que ha sido uno de los grupos más negativos y desastrosos que ha tenido...” (E1AAdriana040711: 11).

Por su parte la maestra afirma: “creo que [el grupo] es trabajador”, pero inmediatamente matiza: “aunque hay algunos [alumnos] flojos. Hay más trabajadores que flojos. Dedicados y trabajadores y van respondiendo al trabajo que se les está pidiendo” (E2MMaría130611: 6). Además de esta concepción general sobre el grupo, la maestra considera que existen diferentes tipos de alumnos. “El salón está dividido por los que se portan bien, los que son inteligentes, los que se portan mal y los que saben pero son flojos y no le echan ganas” (E2AMinerva200611:1). Agrega que este grupo “se clasifica en alumnos trabajadores, flojos y retraídos o desinteresados en el estudio” (E2MMaría130611: 7). También la maestra alude a otras clasificaciones como “relajistas, aplicados y desinteresados”.

La maestra María considera que tiene que ver mucho el interés de los estudiantes en su desempeño escolar: “sí aprenden, pero es el interés de cada uno, sobretodo porque hay algunos muy inquietos que no les preocupa ahora si nada, nada, nada les preocupa; otros, solos van aprendiendo; la mayoría sí tiene interés en sus clases” (E1MMaría230511: 4).

Cotidianamente la maestra hace valoraciones de los alumnos, utilizando términos como “hoy vienes acelerada”, “hoy estás distraída”, como se puede notar en los siguientes fragmentos de registros etnográficos:

Ma- Hoy vienes muy acelerada /a Violeta/.

Violeta- Quién, ¿yo?

Ma- Sí, tú (RE06-020511: 4)

La ma recorre las filas.

Ma- a ver, ¿ya contestaron?... vamos a preguntarle a Sara.

Sara- no lo contesté.

Ma- ¿por qué?

Sara- No lo entiendo.

Ma- hoy estás distraída (RE09-120511:3)

Como puede analizarse, la maestra tiene una serie de representaciones, valoraciones y concepciones del grupo y de los estudiantes que le sirven de guía de acción para interactuar con el grupo. Destacan las clasificaciones que hace y que obedecen principalmente a dos criterios: el comportamiento y el desempeño de los alumnos.



## 8. La interacción social maestro-alumno como vía emergente para comprender las desigualdades escolares

En numerosos campos de las ciencias humanas y particularmente en la educación, ha estado emergiendo con fuerza la noción de interacción (Marc y Picard, 1992). Tal es el caso de la psicología social y su preocupación de cómo subjetivan sus relaciones sociales los actores; en sociología y el estudio de las interacciones de los sujetos, a través de una aproximación microsocia; en la antropología social, el análisis de la cultura por medio de las relaciones sociales; en la pragmática lingüística con el análisis conversacional y del discurso, entre otros.

En el campo de la educación, el estudio de las interacciones se ha centrado en el maestro y el alumno desde la década de los setenta en Estados Unidos, con los trabajos publicados por Stubbs y Delamont (1978) sobre la relación maestro-alumno, Postic (1982) en torno a la relación educativa, Delamont (1985) con la interacción didáctica, Hargreaves (1986) y el estudio de las relaciones interpersonales en educación, Bakeman y Gottman (1989) con sus aportes sobre el análisis secuencial de la interacción, entre otros. Estos trabajos antecedentes se ubicaron en el estudio de la interacción con intenciones de mejorar la didáctica en las aulas.

Las investigaciones sobre la interacción maestro-alumno se han orientado básicamente en dos grandes direcciones: por un lado, la interacción didáctica (Velasco, 2007; Mejía y Ávila, 2009), que estudian la relación con el aprendizaje y la enseñanza y que ha tenido como sustento teórico a la psicología, la pedagogía y los aportes de Vigotsky con su categoría de zona de desarrollo próximo y, por otro, la interacción comunicativa, que ha sido abordada a través de la comunicación verbal y el discurso (Rizo, 2005).

Desde la perspectiva sociológica, Emilio Tenti (1984), afirma que la investigación sociológica y pedagógica de la interacción maestro-alumno no tuvo la importancia que se asignó a las investigaciones ligadas con la planeación y formulación de políticas educativas, debido a que se centraron en estudiar la dimensión macrosociológica desde un enfoque cuantitativo, descuidando los procesos al interior del aula.

Actualmente, se sigue estudiando la interacción maestro-alumno desde diversos enfoques, tanto psicológicos, pedagógicos, comunicativos y sociológicos. Desde este último enfoque, son

relevantes los trabajos de Marc y Picard (1992), al hacer un análisis teórico de la interacción social desde elementos comunicativos, sistémicos e intersubjetivos; Bertoglia (2005), quien estudia esta interacción desde una perspectiva atribucionista, usando tres situaciones como son la discriminación, la intencionalidad y el poder. Otros trabajos analizan la interacción maestro alumno desde la situación de poder del maestro, como Sánchez García (2005), quien sostiene que a través del conocimiento y el saber establece y ejercita el poder, así también Mejía y Ávila (2009), quienes descubren que las relaciones sociales en el aula implican acuerdos sobre el respeto y la autoridad al maestro.

El aula escolar es el espacio donde se sitúan fundamentalmente las interacciones sociales entre la maestra y los alumnos, a través de procesos comunicativos verbales, para verbales y no verbales. La comunicación verbal que establece la maestra con el grupo, se utiliza para organizar la clase, asignar tareas, dar la palabra de manera diferenciada preguntándoles más a los alumnos con altas calificaciones o bien pidiendo la participación a quién está hablando o no está poniendo atención. A veces les llama la atención a los alumnos en forma amable o en ocasiones casi gritando.

La comunicación para verbal se manifiesta en la intención de lo que dice la maestra, utilizando diferentes formas de acuerdo a la situación y al tipo de alumno: en forma amable con quienes llevan mejores calificaciones, en forma irónica o hasta burlona cuando se dirigen a quienes no hacen la tarea.

La maestra hace uso de la comunicación no verbal, cuando utiliza la mirada y los gestos para pedir que guarden silencio y cuando se acerca a los alumnos que van bajos en sus calificaciones o están enfermos, les da una palmada en el hombro o les toca la cabeza.

La interacción maestro-alumno, de acuerdo con Hargreaves (1986), tiene dos características esenciales: a) es obligatoria en el espacio y tiempo escolar y b) es asimétrica, pues existen diferencias de poderes entre ambos participantes. La diferencia de poderes se caracteriza por la existencia de relaciones jerarquizadas, puesto que “en una organización social como es la escuela, específicamente en la interacción profesor-alumno, la jerarquía formal está dada por roles que ejercen ambos actores, lo que está avalado por la presencia de esquemas normativos...”

(Bertoglia, 2005: 70). Esto trae como consecuencia que la interacción maestro-alumno tenga un carácter vertical y asimétrico entre los participantes (Kaplan, 1992 y Bertoglia, 2005).

La verticalidad y asimetría de esta interacción, se debe a que “en las aulas se permite que los profesores realicen casi todas las decisiones que afectan el comportamiento del alumno. Lo que dice el profesor hace camino...” (Hargreaves, 1986: 113). En efecto, el maestro posee un poder institucional, debido también a que toda relación pedagógica comporta una “violencia simbólica”, misma que le da la capacidad para controlar y dominar el escenario del aula (Gimeno, 1998). El poder del maestro se deriva de varias fuentes: su estado de adulto, su tradicional autoridad como profesor que representa las reglas institucionales y el dominio en el saber que enseña.

No obstante, los estudiantes durante su experiencia escolar, pueden aceptar, cuestionar o modificar en parte el poder del maestro y la interacción que establecen con él, en tanto pueden participar de ciertas decisiones cotidianas en el aula y en la escuela, sin perder de vista que “la vida escolar exige que el alumno se acostumbre a la diferencia de poder respecto del maestro” (Kaplan, 1992: 20). Esto quiere decir que la interacción maestro-alumno no es algo dado, sino que está construyéndose en la vida cotidiana.

## 9. Las tácticas y las estrategias en la interacción escolar

De Certeau (2000), considera que la estrategia es un “cálculo de las relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y poder es susceptible de aislarse de un ambiente” (De Certeau, 2000: XLIX). Además, tiene un lugar propio desde el cual maneja una exterioridad distinta; también construye una racionalidad política, económica o científica.

La estrategia tiene un lugar de poder y elabora lugares teóricos capaces de articular un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas. Se encuentra determinada por el principio de un poder. Es un arte del fuerte. La estrategia tiene: 1) Lo “propio” que constituye una victoria del lugar sobre el tiempo, 2) dominio de los lugares mediante la vista (práctica panóptica) y 3) Poder de conocimiento mediante el cual transforma las incertidumbres de la historia en espacios legibles.

La maestra del grupo de telesecundaria tiene una organización de la enseñanza, un sistema de valores y reglas para los alumnos. Por ello, tiene organizada la enseñanza en actividades constantes: ver el programa televisado, pedir la participación de los alumnos y que los alumnos resuelvan los ejercicios del libro. Además mantiene dos estrategias de trabajo con los alumnos: en equipo e individual. A ello se agrega el uso del tiempo, como se puede ver en el siguiente fragmento: “Ma- A ver ya (pidiendo orden), todavía tienen cinco minutos, los que ya terminaron saquen matemáticas. Sh, estás en examen [dirigiéndose a un alumno y pidiendo que guarde silencio]” (RE02-04042011: 2).

Las estrategias implementadas por la maestra no siempre tienen como objetivo el control de las interacciones y el poder por parte de ella, a veces tiene que ceder o negociar ante las tácticas de los alumnos, como cuando permite a una alumna comer dentro del salón por la presión de los padres: “Ma- allá el equipo de Sara, recuerda que puedes comer y trabajar” (RE13-140611: 3).

La táctica, para De Certeau, es “un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro” (De Certeau, 2000: L). Este no lugar le permite la movilidad.

En esta idea de cálculo, los alumnos de telesecundaria preguntan: “Aa- ¿cuánto vale esto? [Se refiere a un trabajo]... ¿dos puntos? [A otra alumna]” (RE03-050411: 6). De acuerdo al valor que le da la maestra a la actividad en la evaluación, es el esfuerzo que despliegan los alumnos.

La táctica tiene una posición de retirada dentro del campo de visión del enemigo. Obra poco a poco, aprovecha las ocasiones y depende de ellas, sin base donde acumular los beneficios, aumentar lo propio y prever las salidas. Utiliza las fallas que las coyunturas particulares abren en la vigilancia del poder propietario. La táctica no tiene lugar propio, ni visión globalizadora; es ciega y perspicaz en el cuerpo a cuerpo sin distancia y está gobernada por los azares del tiempo. Se encuentra determinada por la ausencia del poder. Es un arte del débil.

Con lo anterior, se considera pertinente la posibilidad de análisis de la interacción social entre la maestra y los estudiantes, a partir de las “regiones de interacción” en la vida cotidiana que plantea De Certeau (2000), en tanto las estrategias y las tácticas son operaciones calculadas en el tiempo y el espacio que utilizan los actores escolares, bien para mantener un orden social y una

organización escolar o para alterarlos, modificarlos y construir su experiencia. Las tácticas y estrategias son cambiantes, dinámicas y operan hasta nuevo aviso. Esta posibilidad de análisis, se agrega a la propuesta por Dubet (2011a) de considerar a los estudiantes como estrategas en la construcción de su experiencia escolar.

#### 10. “La maestra se puso a llorar”: una situación fundante en la interacción

Al inicio del ciclo escolar, la maestra tiene ante sí un grupo de 30 estudiantes y el grupo está ante una nueva maestra; se ponen en juego referencias mutuas de quiénes son hasta convertirse en valoraciones y concepciones. En la vida cotidiana los sujetos escolares juegan, calculan y actúan con base a esas representaciones.

La concepción inicial de varios estudiantes se basa en la bondad de la maestra; ella, a su vez, concibe al grupo como trabajador, incluso los defiende cuando cree que el director de la escuela actúa injustamente al pretender cambiar a dos alumnos del grupo. Diego, evalúa esa situación inicial al expresar: “al principio estuvo bien, nos llevábamos bien, pero ya cuando nos fuimos conociendo como que cambiaron las cosas... [La maestra] como que se hizo más enojona. Al principio se enojaba por cualquier cosa, nos regañaba y gritaba mucho” (E1ADavid280611).

David reconoce también la actitud dual de la maestra: por un lado la bondad, pero por otro el enojo:

La maestra intenta hablar con nosotros, ser buena maestra, llevarnos bien, tener una buena relación, pero hay ocasiones en que pierde el control, porque nosotros jugamos mucho, cualquier cosa. Casi siempre intenta llevarse bien con nosotros, pero cuando nosotros no queremos viene su enojo (E2ADavid010711: 6).

Este estudiante insiste en la pérdida del control de parte de la maestra ante el grupo cuando se exalta y se enoja. Además del enojo, la maestra llegó a gritarles a los estudiantes: “Se enojaba mucho y nos gritaba, alzaba mucho la voz y nos decía que nosotros queríamos un capataz y no un maestro” (E1ADavid280611). Los estudiantes ante el enojo y los gritos de la maestra, optaron por no hacerle caso. También refiere David que los estudiantes “Nos enojábamos, pero nos callábamos... A nadie le gustaba que nos gritara” (E1ADavid280611).

Esta tensión en la interacción llegó a su punto álgido cuando la maestra lloró en clase al no hacerle caso los alumnos. Al respecto, narra Minerva:

Una vez todos nos empezamos a salir del salón y ella empezó a gritar [ríe] y se puso a llorar para que le hiciéramos caso, porque no le hacíamos nada de caso, pasaba gritando y se empezó a desesperar, se veía súper desesperada y nadie le hacía caso y se puso a llorar para que le hiciéramos caso (E2AMinerva200611: 6).

Minerva recuerda que esta situación sucedió después de vacaciones de diciembre: “[Fue] como en enero o algo así, porque era en tiempo de exámenes y nosotros empezamos a hacer desastre porque no queríamos trabajar; estábamos muy inquietos...” (E2AMinerva200611: 6).

Minerva refiere la actitud que presentaron los estudiantes cuando la maestra lloró:

Unos nos sentamos y otros dijeron: “es una dramática, no hay que hacerle caso”, unos se salieron, se enojaron más y dijeron: “ahora para que se le quite, ya va a empezar con sus cosas”. Otros dijeron: “la verdad se nos pasamos, hay que sentarnos, hay que portarnos bien, hay que trabajar, pobre de la profa”. Unos sentimos la culpabilidad y otros no, dijeron “ahora para que se le quite, por hacernos trabajar”. Unos alumnos empezamos a trabajar (E2AMinerva200611: 8).

También expresa que después de que la maestra lloró frente al grupo “unos [alumnos] ya trabajamos y la maestra se puso feliz, fueron puntos para nosotros porque como que nos la ganamos” (E2AMinerva200611: 8). Esta fue una de las estrategias iniciales que los estudiantes desplegaron para mostrar una actitud comprensiva y de apoyo hacia la maestra, para canjearla en el momento que la necesitaran.

Por su parte, David reconoce que “la maestra era muy enojona, nos gritaba por cualquier cosa y exageraba y nos bajaba en la escala. Hablamos con ella antes de salir de vacaciones [de diciembre] para que tuviera más tolerancia. Al regresar de vacaciones, cambió su modo de ser; ya no era tan exagerada” (E2ADavid010711: 1).

A partir de ahí establecieron un acuerdo de que la maestra ya no fuera tan “regañona e intolerante” y que ellos “le iban a hacer caso y a trabajar”. Con esto, los alumnos lograron frenar el poder y la actitud de la maestra y construir un nuevo acuerdo de mejorar su relación. Diego habla de ese trato entre el grupo y la maestra:

[La maestra] nos comentó que había reflexionado, que se estaba pasando de enojona y nos dijo que nosotros teníamos que darle para que ella nos diera. Se hizo un trato de que nosotros también íbamos a respetarla más y hacerle caso en los trabajos, mientras que ella iba a dejar de ser tan exasperada. (E2ADavid010711: 1)

Adriana evalúa la situación que se presentó, la negociación y el cambio de actitud de la maestra, al afirmar lo siguiente:

Antes la maestra sin saber nos gritaba o nos regañaba, pero creo que eso le dejó una experiencia no sólo para que con este grupo sea más comprensiva y más relajada, sino que para que con los próximos grupos empiece desde el principio a trabajar de una manera distinta, porque el cambio drástico desde la situación que pasó en diciembre hasta nosotros mismo nos cambió también como alumnos (E1AAdriana040711: 4).

La interacción cotidiana entre los sujetos escolares está caracterizada por ser dinámica y cambiante, llena de intercambios, estrategias, tácticas, conflictos y negociaciones en la que entran en juego las representaciones, las acciones y los intereses. Se establecen acuerdos temporales, que permiten el transcurrir de la vida escolar.

.....

A partir de las ideas de Giddens (1998), Touraine (2005) y Dubet (2011a), quienes han planteado el papel activo de los sujetos en la constitución del mundo social, en este capítulo se han considerado a los estudiantes y a los maestros como sujetos escolares y sociales, en proceso de constitución de sí mismos y de su realidad social. Por ello, puede decirse que los estudiantes y maestros son sujetos sociales y escolares con capacidad subjetiva y de reflexión, anclados en las condiciones estructurales.

Este capítulo abre el estudio de las desigualdades escolares tomando en consideración la información empírica recogida en las observaciones y las entrevistas. Destaca la caracterización de seis estudiantes y de la maestra, tomando elementos relevantes como: perfil físico y psicológico, desempeño escolar, concepciones y expectativas. Asimismo, planteó y fundamentó a la interacción social maestro-alumno como una vía emergente para estudiar las desigualdades, en el sentido de que “las regiones de interacción” son el espacio y el tiempo en donde se construyen percepciones, valoraciones, acciones e interacciones que posibilitan las desigualdades escolares.

Es importante destacar, que las percepciones y valoraciones que tienen y construyen los sujetos escolares en esta interacción, pueden ser el antecedente de procesos de clasificación e incluso de estigmatización que, a su vez, se pueden constituir en los cimientos de un trato diferenciado y desigual.



## **CAPÍTULO VII**

### **LA PRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES. LA CLASIFICACIÓN MERITOCRÁTICA Y LAS ACCIONES DE LA MAESTRA**



## Presentación

En la interacción social maestro-alumno confluyen las condiciones estructurales y la subjetividad de los actores. Un elemento de análisis y de investigación importante son las concepciones y las acciones que despliega la profesora en la escuela telesecundaria de referencia. La maestra, a partir de una serie de percepciones y valoraciones, establece una clasificación para cada uno de las y los estudiantes; ésta clasificación, como ya se ha analizado en capítulos anteriores, se relaciona estrechamente con el rendimiento escolar y el comportamiento.

La clasificación que destaca la maestra es la clasificación meritocrática, pues establece dentro del grupo una serie de jerarquías y funciones entre los alumnos, privilegiando a quienes considera “inteligentes” y “responsables”. La clasificación responde a los atributos de los alumnos, pero incluso puede ir más allá hasta llegar a estigmatizarlos. Esta estigmatización puede ser rechazada o interiorizada por los propios alumnos.

En el presente capítulo, se realiza un análisis de la maestra desde dos dimensiones: sus valoraciones y percepciones sobre los alumnos, que dan lugar a las clasificaciones y estigmatizaciones con base a criterios meritocráticos en torno al desempeño y comportamiento. La otra dimensión se refiere a las acciones que despliega la profesora en el grupo, que van desde las formas de trabajo y de organización, el trato, las formas de evaluación, hasta las relaciones de poder con los alumnos. Asimismo, este capítulo trata de brindar elementos empíricos, teóricos y de análisis que permitan sostener la tesis de que en la escuela se originan y producen las desigualdades escolares, a partir de la interacción social maestro-alumno y de la subjetividad y las acciones de los propios sujetos escolares.

### 1. Las clasificaciones escolares

En la escuela telesecundaria, las y los profesores se enfrentan a los grupos escolares todos los días, viéndose en la necesidad de tratar de conocer a los alumnos para poder interactuar con ellos; para esto, utiliza una vía práctica y económica: la clasificación. El maestro usa esquemas clasificatorios para distinguir y categorizar a los estudiantes, tomando de ellos algunos rasgos distintivos y dejando de lado otros.

La clasificación permite conocer superficialmente a los alumnos y reducir la complejidad del entorno escolar. Emilio Tenti, afirma que “los agentes sociales, para conocer el mundo que nos rodea, hacemos uso de un repertorio de categorías mentales; es decir, de casilleros muy generales, etiquetas o tipos que utilizamos para movernos en el mundo” (Tenti, 1984: 11). De tal modo, que al conocer, distinguimos, clasificamos y nos clasifican.

En la escuela una de las clasificaciones más generales es distinguir a los alumnos como “buenos o malos”, “responsables e irresponsables”, “inteligentes y burros”, entre otras; éstas se presentan como elementos opuestos y generales. También existen categorías más particulares que utilizan los maestros para clasificar a los alumnos. Al respecto, Kaplan (1992) establece seis características de los estudiantes, a partir de las cuales se pueden construir las clasificaciones escolares y son las siguientes:

- 1) Socio-familiares del alumno, que se vinculan con el ambiente familiar y social que le rodea
- 2) Psicológico-afectivas, que se refieren al tipo de personalidad del alumno y sus rasgos afectivos
- 3) Corporales, ligadas al cuidado del cuerpo y a su apariencia física
- 4) Cognitivo-académicas, que hacen referencia a las capacidades generales y específicas relacionadas con el logro de la tarea escolar y la apropiación del conocimiento
- 5) Tarea e interés escolar, que se relacionan con el interés por la tarea y los hábitos de trabajo del alumno, y
- 6) Interacción y disciplina, que aluden a la forma de interactuar y comportarse en el grupo escolar (Kaplan, 1992: 36-37).

En este sentido, Treviño plantea que en las interacciones al interior del aula, los maestros asignan etiquetas que pueden llegar a ser denigratorias para algunos estudiantes:

Mediante las etiquetas, los docentes establecen un sistema de castas sociales al interior del aula, diferenciando claramente entre los estudiantes exitosos y los fracasados. Tienden a elaborar sus clasificaciones con base en criterios estereotípicos sobre los estudiantes, que incluyen la apariencia física, el olor de los estudiantes, el comportamiento al interactuar socialmente y el uso del lenguaje (Treviño, 2005: 17).

Es decir, estas clasificaciones utilizadas por los maestros en la escuela toman como referencia las diversas características de los estudiantes, llegando a construir concepciones estereotipadas que ayudan a edificar jerarquías escolares en los estudiantes.

## 2. Las clasificaciones de los estudiantes en la telesecundaria

En el segundo grado, grupo C de la ETSO, la maestra María parte de concepciones generales al inicio del ciclo escolar, tomando referencias familiares y antecedentes escolares de los estudiantes. La maestra también parte de una concepción inicial de cada alumno, pero a medida que transcurre el ciclo escolar, como lo plantea Luna (1997) sigue construyendo un expediente mental a partir de las situaciones y acciones cotidianas que desarrollan los alumnos.

En la segunda entrevista, la Maestra compartió sus concepciones y estereotipos que tiene de cada alumno de este grupo:

Manuel es capaz, pero inquieto;  
Andrés es muy retraído, descuidado, flojo y olvidadizo;  
Carmina es una niña activa, capaz y algo enojona;  
Nieves es capaz y tranquila;  
Violeta es demasiado inquieta y no se deja de nadie;  
Eder es un niño muy, muy flojo e inquieto;  
Catalina es tranquila y cumplida;  
David es inteligente, capaz e inquieto;  
Sara es inquieta, capaz y enojona;  
Germán es un niño introvertido, muy flojo y olvidadizo;  
Lucía es tímida y trabajadora;  
Leticia es inteligente, platicona y enojona;  
Yadira es muy inquieta, floja y demasiado desobediente;  
Alejandro es flojo, inquieto y desinteresado en las clases;  
Diana es tímida y capaz;  
Yuri es inquieta, un poco floja y le gusta platicar;  
Minerva es la mejor de la clase;  
Mónica es una niña trabajadora;  
Damián tiene un problema de tartamudez, es trabajador, responsable y no es inquieto;  
Mario es un niño muy inquieto e irresponsable;  
Ernesto es tímido pero muy dedicado;  
Eduardo es un niño demasiado flojo, olvidadizo pero muy capaz;  
Ciro es otro niño flojo y chantajista;  
Raunel es capaz y tranquilo;  
Edith se esfuerza mucho para salir adelante y es tranquila.  
Alberto es tranquilo y respetuoso porque es de otra religión;  
Yolanda es una niña floja y no bien aceptada por sus compañeros;  
Susana es una niña tranquila y trabajadora;  
Adriana es muy creída, platicona y complicada en su carácter;

Ezequiel lo considero aún un niño, creído económicamente, caprichudo, pero capaz (E2MMaría130611: 1-6).

Estas concepciones de la maestra responden a múltiples criterios de clasificación: algunos responden al comportamiento, al expresar términos como “inquieto, tranquilo, enojón, retraído”; otros a las capacidades, cuando dice “es capaz, inteligente, activo, olvidadizo”; otros más al desempeño escolar, como por ejemplo “trabajador, cumplido, aplicado, dedicado, responsable, flojo, esforzado”. También está el criterio de las actitudes: “creído, chantajista, respetuoso, enojón”.

Cabe agregar, que respecto a la clasificación de alumnos “aplicados” que comúnmente se utiliza en el ambiente escolar, se hace referencia según Rosa María Torres (2010) al alumno “que logra buenas calificaciones, y que en general se comporta según lo esperado por profesores, directivos y padres de familia. Adquiere denominaciones distintas en distintos países, algunas peyorativas como ‘matado’ y otras positivas como ‘talentoso y ejemplar’”. Así también, para Torres cuando se utiliza la clasificación de alumnos con “bajo rendimiento escolar”, “se designa a quienes obtienen bajas calificaciones en pruebas y exámenes nacionales o internacionales, así como en otros rubros valorados en el medio escolar como la participación en clase, el cumplimiento de tareas, incluso el comportamiento y la disciplina” (Torres, 2010: s/p).

Estas clasificaciones tienen como punto de partida las características, los atributos y las condiciones de los estudiantes, que pueden llegar a constituirse en estereotipos. Una de las clasificaciones de mayor interés para esta investigación es la que está basada en los méritos, las capacidades y los talentos de los alumnos.

### 3. La clasificación meritocrática

Con relación a la clasificación meritocrática en la escuela, Kaplan (1992) sostiene que los docentes construyen etiquetas para los alumnos de su clase. Esta clasificación, se encuentra asociada con los éxitos y los fracasos escolares de los estudiantes, de ahí que afirme que las descripciones que hacen los maestros de “buenos y malos” alumnos, se conviertan en predicciones. Kaplan retoma esta idea de la investigación de Rosenthal y Jacobson (1980) sobre

“el efecto Pygmalión”, que consiste en analizar cómo la expectativa que una persona (el maestro) tiene sobre el comportamiento de otra (alumno) puede, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción, por el simple hecho de existir.

También Bertoglia (2005), alude a la clasificación de “buenos y malos” alumnos que utiliza el maestro a través de atributos que les adjudica. Tenti (2010), por su parte, expresa que para conocer a otras personas, utilizamos esquemas clasificatorios a través de un repertorio de categorías mentales. Estas investigaciones, particularmente las de Kaplan, abordan el problema de las clasificaciones escolares desde la psicología social y la sociología, específicamente desde las representaciones sociales y retoman los aportes de Bourdieu y Saint-Martin (1998) sobre las categorías del juicio profesoral y su implicación en las clasificaciones.

Otra vertiente de investigación por demás interesante, es la relación de los juicios de excelencia que hace el maestro con los talentos y la inteligencia de los alumnos (Kaplan y Ferrero 2002 y Kaplan 2008). A esta noción de “talentos naturales”, dice Kaplan, hay que aproximarse críticamente debido a que está inserta en la ideología de la meritocracia escolar. Estas ideas, provienen también de Bourdieu (1990), quien afirma que no sólo existe racismo de sangre o de posición socioeconómica, sino también un “racismo de la inteligencia”.

Actualmente, dentro de esta discusión crítica sobre la meritocracia escolar, destacan los aportes de Dubet (2005), quien sostiene que hay una crueldad en los modos de selección y jerarquización basadas en el mérito, pues esta clasificación está a favor de los vencedores y en contra de los más débiles, con lo que se sigue construyendo una escuela injusta.

Estos aportes de los investigadores nos permiten situar los hallazgos de esta clasificación meritocrática en la escuela telesecundaria de referencia. En este caso, La maestra concibe y organiza al grupo bajo un sistema de clasificaciones de los estudiantes, fundamentalmente a partir del comportamiento y el desempeño. Para ella existen alumnos: “inteligentes, trabajadores, flojos, retraídos, inquietos, capaces, desobedientes, traviosos, dedicados, esforzados, tranquilos”, entre otros. También, hace valoraciones del comportamiento de los alumnos como: “hoy vienes distraída”, “acelerada”.

La maestra hace uso de categorías o etiquetas basadas principalmente en la capacidad, el desempeño escolar y el comportamiento de los alumnos. Por ejemplo, la maestra de la telesecundaria expresó en una clase: “David es más inteligente que ustedes [dirigiéndose al grupo]” (RE02-04042011: 3). O por el lado contrario, tomando el criterio del comportamiento, concibe a Andrea de la siguiente manera: “es una niña muy creída, muy platicona... es un poquito complicada en su carácter... a veces se muestra muy comprensiva, pero nada más de repente se da sus aires” (E2MMaría130611:5).

Al respecto Minerva sostiene que la maestra tiene un sistema de clasificación en el grupo, tomando criterios de las capacidades y las actitudes de los alumnos, que se objetiva en el trato diferenciado:

...El salón está dividido por los que se portan bien, los que son inteligentes, los que se portan mal y los que saben pero son flojos y no le echan ganas; por ejemplo, a los que son inteligentes y se portan bien, los trata de manera diferente, porque nunca les grita ni nada, sino que solamente les llama, cuando se están portando mal, les llama la atención y les está exigiendo que salgan bien y no dejan que se vayan para abajo; si ve que estás echando relajo te dice: “ya compórtate”, pues ya te pones serio. A los que son flojos, como que ya siempre les echa la culpa de todo aunque no sean, siempre les pone mal, ellos ya saben que aunque no sean, ella los va anotar. A los que son regulares, les llama la atención, si no le hacen caso, pues bien y si no también; los pone a trabajar y si no trabajan como que los ignora, por una parte les hace caso y por la otra, no (E2AMinerva200611: 1).

Lo interesante es que la maestra no únicamente tiene cierta concepción de cada estudiante y un sistema de clasificación en el grupo, sino que también brinda a cada estudiante un trato social de acuerdo a esa concepción y al lugar que ocupan dentro de las jerarquías escolares. Minerva refiere que la maestra trata bien a los que considera inteligentes:

[La maestra] Es buena onda, /ríe/ nos trata bien, nos exige más que a todos [a los que considera inteligentes], como que busca que nosotros destaquemos más de lo que ya somos, sí nos llama la atención, pero como una vez, porque sabe que entendemos [...] como que ya sabe que vamos a salir bien, nos trata bien y no nos llama la atención y nos quiere hacer sobresalir ante los compañeros, porque siempre trata de demostrar que nosotros somos más inteligentes; a veces nos compara, luego dice: “como tu compañero” o “no seas así, te estás haciendo como él” como un travieso y nos compara así (E2AMinerva200611: 2).



Mientras que a los alumnos que considera que no son inteligentes, en opinión de Minerva, “los trata mal”:

A los que no son inteligentes, los trata mal, los pasa regañando por cualquier cosa aunque ni siquiera sea tan grave, pero ya, como ya tienen la fama, pues ya los trata mal y siempre les echa la culpa a ellos, aunque a veces es uno el que causa el problema, pero ya no nos hace nada a nosotros (E2AMinerva200611: 2).

Este esquema meritocrático de las representaciones y el trato social de la maestra, se basa en los talentos, aptitudes o dones de los alumnos, y es la escuela y los propios maestros quienes asignan estos talentos, cobrando una dimensión relevante los procesos de clasificación que los mismos realizan sobre los alumnos.

La escuela y los maestros clasifican a los estudiantes a partir de diferentes nociones y criterios, enmarcándolas dentro de las capacidades, el desempeño escolar y el comportamiento. Con este esquema meritocrático, la maestra establece claras distinciones entre quienes poseen estos atributos y quienes no, estableciendo jerarquías al comparar a los estudiantes y dando lugar a la producción de las desigualdades escolares.

#### 4. La estigmatización de los estudiantes

La maestra de este grupo de la telesecundaria usa esquemas clasificatorios para distinguir y categorizar a los estudiantes, tomando de ellos algunos rasgos distintivos. En la escuela una de las clasificaciones más generales, es distinguir a los alumnos como “buenos o malos”, “responsables e irresponsables”, “inteligentes y burros”, entre otros. Las clasificaciones escolares pueden llegar a tomar el camino del estereotipo, pasar por la estigmatización y llegar a la producción de las desigualdades entre los estudiantes.

Goffman (2001b) parte de la idea de que el estigma nace de las categorizaciones, siendo éstas abstractas y aplicables a cualquier conjunto o personas que poseen una característica particular. El estigma es, según Goffman, una condición, atributo, rasgo o comportamiento que hace que su portador sea incluido en una categoría social hacia cuyos miembros se genera una respuesta negativa y se les ve como culturalmente inaceptables e inferiores. Hay tres tipos de estigma:

abominaciones del cuerpo, los defectos del carácter del individuo y los tribales. El estigma puede convertirse en una ideología para explicar la inferioridad de una persona, o bien, para justificar su superioridad.

En el caso del grupo de telesecundaria en donde se desarrolló la investigación, la maestra tiene una concepción de cada estudiante, como lo refiere David:

[La maestra]...ya se adentró en el estereotipo los que son burros, menos inteligentes, relajistas, calmados y los que son inteligentes. Muchas veces la maestra ya tiene es mentalidad y ya no se abre a otras cosas. Hay muchos que le ponen muchas ganas aunque sean poco inteligentes (E2ADavid010711: 7).

Estas concepciones de la maestra, pueden convertirse en clasificaciones o hasta estigmas. Es importante agregar que el estigma de superioridad o inferioridad tiene su base en la comparación con los otros estudiantes. Algunos estudiantes como Minerva se dan cuenta de esa comparación que hace la maestra entre los alumnos: “a veces nos compara, luego dice: ‘como tu compañero’ o ‘no seas así, te estás haciendo como él’, como un travieso y nos compara así” (E2AMinerva-200611: 2). Cabe destacar que el establecimientos de estos estigmas favorecen la producción de las desigualdades escolares, al otorgarles una representación y una posición a los estudiantes.

#### **4.1 Minerva es “estudiosa y trabajadora” y David es “inteligente y muy capaz”: El estigma de la superioridad**

La maestra tiene a Minerva en el concepto de estudiosa y trabajadora: “Minerva, mis respetos, esa niña trabaja con todo el grupo, no es negativa, es la mejor en la clase, tanto en carácter como en calificaciones; es una buena alumna” (E2MMaría130611: 4). La maestra insiste en que: “...Minerva, es una niña que ella por sí sola trabaja, [también] Mónica; son unas niñas que por sí solas [trabajan], sin necesidad de que... esté la maestra, ellas lo hacen” (E1MMaría230511: 5). Los demás alumnos se dan cuenta de esta preferencia que tiene la maestra hacia Minerva, cuando así lo expresa Adriana: “Creo que a Minerva la maestra la adora y la tiene catalogada como una persona que nunca miente...” (E1AAdriana040711: 12).

También David está considerado por la maestra como “inteligente y capaz”, al afirmar que: “él es inteligente, nada más que ha flojeado...pero sí es muy capaz” (E2MMaría130611: 3). Bajo este estigma superior, la maestra le pregunta sobre los temas de la clase y frecuentemente le llama la atención pues también los clasifica como un estudiante inquieto.

Las concepciones que tiene la maestra sobre Minerva y David, el trato social y las múltiples funciones que les asigna como jefa de grupo y jefes de equipo, transitan por el camino que conduce hacia la estigmatización al considerarlos superiores en capacidades y comportamiento, en comparación con el resto del grupo.

#### **4.2 Germán es “flojo” y Andrés es “distráido”. El estigma de la inferioridad**

En contraposición, la maestra también concibe, clasifica y estereotipa a los estudiantes que se encuentran en el otro extremo del desempeño y del comportamiento en la escuela. En este sentido, la maestra considera a Germán como “muy flojo”. El propio estudiante también se da cuenta de esta concepción: “La maestra me considera como un alumno de bajas calificaciones, por eso es que me dice que le tengo que echar ganas...” (E1AGermán060611: 4).

Durante el trabajo escolar, la maestra muestra incredulidad ante el trabajo de Germán como se puede notar en el siguiente diálogo: “Ma- ¿ya terminaste? [dirigiéndose a Germán]. Germán- Ya. Ma- ah, ¿ya? /incrédula/ (RE07-030511: 4). David opina del estereotipo que sufre este estudiante: “Germán quiere salir adelante y ella [la maestra] como que lo ayuda, pero como que ve que él ya no le pone mucho interés” (E2ADavid010711: 7).

Otro caso, es el de Andrés quien vive un estigma de inferioridad, al considerarlo la maestra como “distráido y flojo”. La maestra afirma: “Andrés también es muy flojo, demasiado, demasiado flojo, también en la escala” (E1MMaría230511: 8). La expresión superlativa de la maestra, subraya la condición del estudiante. En una clase la maestra pone en evidencia el descuido de Andrés con sus cosas:

Ma- Raunel, yo creo que sí entiendes [llamándole la atención]... ¿Por qué Andrés siempre sus cosas? [refiriéndose a que están tiradas en el piso].

Ao- ¿Yo? [justificándose].

Ma- Ya, ya [con cierto enfado].

...

Ma- A ver, Andrés se equivocó /en una respuesta/; ay, Andrés [en tono de que no entiende] (RE02-04042011: 5).

En otra clase, la maestra le pregunta a Andrés pero con la intención de mostrar que constantemente pierde los útiles escolares: “Ma-¿Cuántos cuadernos llevas perdidos? [dirigiéndose a Andrés]. Andrés- uno” (RE08-100511:7).

El estigmatizado, como lo afirma Goffman (2001b), puede responder defensiva o violentamente, incluso puede llegar a normalizar su estigma. Este proceso de normalización se analiza con mayor profundidad en el último capítulo que se refiere a la construcción de la experiencia escolar de los estudiantes sobre las desigualdades, particularmente en los apartados de integración y de desubjetivación.

Con relación a esta normalización, Minerva considera que los alumnos que tienen bajas calificaciones “ya lo aceptan, se resignan a que siempre son ellos [...] ya lo saben y no hacen nada por cambiar” (E1AMinerva300511: 7). Incluso ella misma se asume como alumna aplicada en la escuela, pero al mismo tiempo le interesa que sus compañeros no la vean así:

Pues yo creo que soy aplicada, soy aplicada, pero a veces...sí hago desastre o empiezo a aventar cosas o algo así, pero lo hago nada más para que no digan [sus compañeros]: “ay, eres una matada”, también hago desastre, pero también le echo ganas, me pongo a hacer cuando es el momento y cuando hago desastre, busco el momento cuando hacerlo y cuando no (E2AMinerva200611: 4).

Por su parte, Germán reconoce el estigma que le ha puesto la maestra, al expresar: “Soy lento en el aprendizaje porque a veces pienso en otras cosas y no me aprendo muy bien los temas” (E1AGermán040711: 5). Sin embargo, no es de su agrado esa clasificación: “No me gusta que me cataloguen como alumno de bajas calificaciones, pero a veces sí, ya que me he dado cuenta que necesito sacar mejores calificaciones” (E1AGermán040711: 5). Andrés también se reconoce en el estigma construido por la maestra: “Soy muy distraído y la maestra me dice que no me distraiga mucho. Me distraigo demasiado en clase. La maestra me regaña porque me paro a jugar” (E1AAndrés140611: 2). Andrés trata de explicar por qué es así:

En primero era más calmado, más ordenado. Me empecé a ser más distraído y desordenado, porque con cualquier cosa me distraigo y luego mis cosas están tiradas o se

me olvida. No organizo mí tiempo, en las noches no arreglo bien mis cosas y en la mañana ando con prisas arreglando mi mochila (E1AAndrés140611: 3).

Otros estudiantes muestran oposición y resistencia a las clasificaciones y a los estigmas cuando construyen su experiencia escolar y son capaces de reflexionar su situación. Al respecto Andrés trata de mantener una distancia con el estigma: “El que la maestra me considere distraído e incumplido no me afecta en mis calificaciones porque no le hago caso y puedo mejorar en mis calificaciones porque soy capaz, pero me falta echarle más ganas” (E1AAndrés140611).

## 5. Las múltiples formas de producción de las desigualdades escolares

Dubet y Martuccelli (1998) se han preguntado: ¿Qué fabrica la escuela? Han respondido que la escuela se ha constituido en una fábrica de desigualdades. Con este planteamiento estos sociólogos franceses revisan y cuestionan la idea de que las desigualdades escolares de los estudiantes, responden sólo a una dimensión estructural y son el resultado de la reproducción de las desigualdades económicas y sociales. Este cuestionamiento aporta un giro importante en el análisis sociológico de las desigualdades, al sugerir que la escuela desarrolla sus propios mecanismos para producir las desigualdades en los estudiantes.

Existen acciones y mecanismos que despliegan los sujetos escolares en su interacción social que ayudan a producir las desigualdades escolares. Se manifiestan en las formas de organización del trabajo escolar, en las funciones y tareas asignadas a los alumnos, en las estrategias de orden y control, en las relaciones de poder, en los mecanismos de evaluación del aprendizaje y del comportamiento, entre otros y que en páginas posteriores se documentan y analizan.

### 5.1 “Los quiero en equipos”: las formas de trabajo escolar de la profesora

La maestra del grupo de telesecundaria tiene una organización de la enseñanza a través de actividades constantes: ver el programa televisado, pedir la participación de los alumnos y que los alumnos resuelvan los ejercicios del libro. La maestra realiza varias actividades en la enseñanza:

indica las actividades a realizar, pregunta, da la palabra, solicita orden, explica, evalúa, deja tarea, corrige, entre otros.

Adriana explica cómo es una clase ordinaria:

Casi siempre nos pasa al pizarrón, contestamos los ejercicios; primero la secuencia; nos deja trabajar solos como la reforma lo impuso. Por ejemplo, en matemáticas nos deja encontrar [resolver] los problemas y ya después entre todo el grupo lo calificamos, vemos nuestros errores y dificultades; la maestra nos explica lo que no entendimos y nos pasa al pizarrón a hacer ejercicios. Si de plano no le entendimos nada, la maestra nos explica en nuestro lugar o nosotros tenemos que ir al asiento. Vemos videos. La clase televisada siempre la vemos, la maestra es muy responsable en eso, pero también vemos videos de complementación y películas que nos ayudan... (E1AAdriana040711: 7).

Por su parte, la maestra María describe sus formas de enseñanza en una de las entrevistas: “la explicación se les da general [a los alumnos], después se forman en equipo como lo va marcando el libro y tienen que trabajar por sí solos” (E2MMaría130611: 7). También, David refiere la variedad de actividades de enseñanza que desarrolla la maestra:

...Primero se ve la clase y la maestra nos hace preguntas como una introducción al tema, después pasamos al libro donde la maestra nos explica, pero por lo común nos deja solos al principio para que nosotros vayamos entendiendo. Cuando no podemos es cuando interviene la maestra (E1ADavid280611).

La maestra mantiene estrategias de trabajo con los alumnos: individual, en binas y en equipo. Estas formas de trabajo se manifiestan en los siguientes registros etnográficos:

Ma- Individual, es individual, van a hacer los ejercicios y me los van a traer [a revisar]. Individual, individual, a ver si es cierto. /en cierto tono de probarlos/ (RE02-04042011: 3).

Ma- pueden trabajar en binas o en ternas, es la continuación de lo que ya se vio (RE06-020511: 4).

Ma- Se van a quedar en equipo como estaban antes, pónganse de acuerdo para traer material...

...

Ma- Formen equipos de cinco.

Ma- Rápido, ya empiecen, saquen su estuche [para que contesten el ejercicio en el libro] (RE03-050411: 3).

Ma- Los quiero en equipos, acuérdense que es evaluación /casi gritando/ (RE05-120411: 6).

El criterio que utiliza la maestra para la integración de los equipos es que no se haga por afinidad entre los estudiantes, sino que ella decide colocando alumnos “responsables” y “flojos”: “Ma- No, lo van a hacer en equipos... por afinidad no, yo voy a hacer los equipos” (RE08-100511). La maestra al integrar los equipos de manera heterogénea, trata de hacer ver al grupo que los trata igual; sin embargo hay distinciones cuando nombra a los “jefes de equipo”:

Siempre a los líderes, responsables los ha puesto en grupos de alumnos que no aprovechan su tiempo o que no trabajan; entonces, lo que hace es poner a trabajar a los responsables con los que no trabajan, los combina... [La maestra] trata de combinarlos para que los responsables hagan trabajar a los desastrosos... (E1AAdriana040711: 10).

Esto implica que, “la maestra asigna [como jefes de equipo] a las personas que cree que son responsables y que van a poner a trabajar a todo el equipo” (E1AAdriana040711: 9). Por ello, parece ser que la maestra tiene la creencia de que si integra los equipos de manera heterogénea con los “responsables” y los “flojos”, los estudiantes trabajadores van a poner a trabajar a los demás.

Por otra parte, los estudiantes manifiestan ciertas opiniones respecto a la organización del trabajo escolar. Minerva está de acuerdo parcialmente con el trabajo individual y en equipo cuando expresa: “por una parte está bien porque aprendes a trabajar tu sólo y con los compañeros, a la vez como que no, porque se hace de una forma y de otra y lo equivocan en algunas materias” (E2AMinerva200611: 5). También los estudiantes plantean cierto descontento y desacuerdo cuando la maestra decide que trabajen en equipos:

A veces cuando se trabaja en equipo empieza el desastre y como que a veces no funciona esa forma de trabajo porque lo ponen en materias como matemáticas; no funciona en equipo porque solamente están esperan para copiar, porque solamente algunos saben hacerlo, mientras que historia si funciona (E2AMinerva200611: 5).

Adriana, reconoce que cuando se integran en equipos “no hacemos nada”: “cuando nos ponemos en equipo no entendemos nada de la clase y no hacemos absolutamente nada. No el más matado, sino que el que más trabaja se la pasa haciendo todo lo del equipo y no hacemos absolutamente nada” (E1AAdriana040711: 8). En este mismo sentido opina Eduardo, pero agregando que cuando está en equipo se distrae con mayor facilidad:

Cuando trabajo en equipo hay cosas que me distraen y [cuando estoy] solo me concentro y trabajo más. En equipo nos ponemos a platicar, a jugar; cuando se va la maestra, nos ponemos a jugar, a aventar aviones, muchas cosas me distraen. Cuando jugamos no sentimos bien, no nos aburrimos y nos desestresamos (E1AEduardo200611: 5).

Finalmente, David admite que: “[en equipo] da más flojera hacer el trabajo y es más fácil platicar con los demás” (E1ADavid280611).

Como puede analizarse, las formas de organización del trabajo escolar que implementa la maestra en el aula, lejos de lograr la pretensión de un “trato igual” a los estudiantes, posibilita diferencias y desigualdades en el grupo y en los equipos, al mantener un orden social y formas de trabajo que privilegian a los estudiantes que “trabajan” y son “responsables”.

## **5.2 “Los inteligentes son los jefes de equipo”: las funciones y tareas asignadas a los alumnos**

La maestra basa la organización del grupo en un sistema de valores y reglas para los alumnos. Existe una estructura organizativa, mediante papeles y tareas que asigna la maestra a los alumnos como los siguientes: los jefes de equipo quienes organizan a los equipos y llevan un seguimiento del comportamiento y el desempeño de los demás integrantes, el responsable técnico de prender y apagar la televisión, el que apoya académicamente a los alumnos con bajas calificaciones, entre otras funciones. David explica las funciones de algunas alumnas:

A Minerva la pone a veces a dirigir la clase, porque se le entiende más cuando ella [la maestra] no puede. A Tania para poner los videos y todo eso. A Adriana la usa para dictar resúmenes porque lee muy bien. A varios los pone a trabajar con los que no les gusta para que suban su calificación (E2ADavid010711: 2).

A su vez los jefes de equipo tienen las siguientes funciones:

Por lo común los inteligentes y aplicados son los que pone [la maestra] como jefes de equipo y que saben dirigir... Un jefe de equipo dirige las actividades que se va a hacer, cuándo y cómo, y le da funciones a cada persona. El jefe de equipo lleva el seguimiento de todas las actitudes; si me porto mal el viernes, me anota en una hojita y lo que hago. Va haciendo anotaciones con cada integrante del equipo, si se falla en una tarea, no trabajó o si anda haciendo cualquier otra cosa. Al final cuando se entregan los trabajos, el jefe de equipo también entrega el reporte. Ahí se evalúa con la escala (E2ADavid010711: 3).



La maestra reconoce el lugar que les otorga a los jefes de equipo en el grupo: “Siempre hay un jefe de equipo, por lo regular siempre es la persona más aplicada, más inteligente la que queda a cargo de ese equipo, esa persona nos va apoyando con los alumnos más flojos” (E2MMaría130611: 7).

Durante las clases, es frecuente que la maestra se dirija a los jefes, preguntándoles por “su” equipo como si fuese su propiedad: “Ma- Minerva, tu equipo a trabajar... (RE11-300511: 1). Ma- el equipo de Adriana /pide que participen/... Ma- ahora el equipo de Minerva” (RE12-060611: 1).

En otro registro también es notoria la forma en que la maestra se dirige a los jefes de equipo, de tal manera que los equipos los identifica por el nombre de esos alumnos que fungen como jefes:

Ma- El equipo de Minerva.  
Minerva responde a la pregunta.  
Ma- El equipo de David [le hace una pregunta].  
David responde. Mónica también participa.  
Ma- A ver, el equipo de Sara, la misma pregunta.  
Aa- No, porque no todos tienen (RE05-120411: 2).

Asimismo, los jefes de equipo también tienen la función de llevar un seguimiento del cumplimiento de sus compañeros, a través de un registro que entregan a la maestra al finalizar el trabajo.

Ma- Me pasan el reporte los jefes de equipo, los que trabajaron en inglés y en historia; nada más los jefes de equipo, los demás sigan trabajando.  
Aa- ¿Pasamos? [los jefes de equipo].  
Ma- Sí, nada más con su papelito (RE05-120411: 3).

Al respecto David describe las funciones de los jefes de equipo, destacando el control que ejercen por medio del seguimiento al cumplimiento y al comportamiento:

Por lo común los inteligentes y aplicados son los que pone como jefes de equipo y que saben dirigir... Un jefe de equipo dirige las actividades que se va a hacer, cuándo y cómo, y le da funciones a cada persona. El jefe de equipo lleva el seguimiento de todas las actitudes; si me porto mal el viernes, me anota en una hojita y lo que hago. Va haciendo anotaciones con cada integrante del equipo, si se falla en una tarea, no trabajó o si anda haciendo cualquier otra cosa. Al final cuando se entregan los trabajos, el jefe de equipo también entrega el reporte. Ahí se evalúa con la escala (E2ADavid010711: 3).

Ernesto coincide con David respecto a la función controladora de los jefes de equipo:

La maestra pone como jefe de equipos a los más inteligentes, a los que trabajan. Como jefes de equipo cuidan que cumplan con las tareas y no jueguen. Ellos anotan lo que hacen y si no cumplieron con la tarea lo anotan y al otro día se lo entregan a la profa para que los registre en la escala (E2AErnesto010711: 6)

Los testimonios anteriores significan que la maestra distingue a los alumnos “inteligentes” del resto del grupo, asignándoles funciones de control, seguimiento e incluso, dándoles cierto poder para dirigir, ordenar y revisar el trabajo de los otros estudiantes. Esto constituye una forma de delegar responsabilidades y poder, a cambio de que le ayuden a mantener el control del grupo y se asegure la realización de las actividades escolares. Por ello, Romo (1993) afirma que el representante de grupo y de equipo “se convierten en emisarios de la situación ante los compañeros, ejerciendo funciones normativas y de control para salvaguardar el orden establecido” (Romo, 1993: 118).

También a los estudiantes “inteligentes” como Minerva, David y Adriana, les solicita que apoyen académicamente a sus compañeros, explicándoles algún tema de difícil comprensión. David expresa que: “a mí me gustan las matemáticas y me deja que termine mi trabajo, para después ponerme a que le ayude a Germán” (E2ADavid010711: 2). Asimismo, le pide a Adriana que ponga a trabajar a otro alumno: Ma- Adriana, háganse para allá /están muy juntos de otro equipo/... me lo pones a trabajar [a Germán]” (RE13-140611:1). Con Minerva se hace más explícita la función de apoyo académico como puede verse en el siguiente fragmento de entrevista:

...lo que ella busca es tener una respuesta más completa y como yo siempre le doy la explicación, pues como que busca que se la dé. Más que nada me utiliza de apoyo para los compañeros; por ejemplo, si salgo [me dice], “apoya a tu compañero” y por eso me pide a mí para que yo lo apoye, porque luego no puede con todos (E2AMinerva200611: 3)

Esta estructura organizativa que funciona a través de los cargos de “jefa de grupo” y “jefes de equipo”, establece diferencias escolares al favorecer a los estudiantes “inteligentes”, pues de acuerdo con Romo:

Los representantes juegan según las reglas de la autoridad, gozan de las prerrogativas del puesto, legitimado por el profesor, quien como representante institucional lo confirma en

el cargo, confiriéndole un lugar privilegiado, desde el cual es posible transgredir una serie de disposiciones disciplinarias a las que los alumnos “comunes” tienen que sujetarse y que pueden quebrantar los “consagrados” (Romo, 1993: 118).

Por otra parte, a los estudiantes que la maestra considera que “no son inteligentes”, les reconoce otras capacidades y les distribuye otras funciones técnicas o de apoyo a la clase.

Ma- Prende la tele Yadira.

Ma- Apágala, mi'ja ya [a Yadira]. Pasamos a la siguiente secuencia triángulos congruentes, secuencia 25. Vamos a pedir a Minerva /es una alumna aplicada/ que nos lea por favor.

Ma- Vamos a ver un video; nuestra ingeniera de sonido /significa que está pidiendo ayuda a una alumna/. Vamos a ver el video (RE03-050411: 3).

También la maestra le pide a Germán que prenda la televisión, pues se encuentra sentado cerca y tiene una estatura alta por lo que puede alcanzarla: “Ma- prende la tele, por favor Germán” (RE06-020511: 3). Por su parte, Violeta es considerada por la maestra como “la ingeniera de sonido”, que se encarga de buscar y proyectar los videos de algunas sesiones: “Ma- Vamos a ver el video, Violeta, ¿dónde está? Violeta enciende la tele y busca el video. Ma- Ay Violeta /porque se tarda/... a ver, ya vemos el video, por favor” (RE14-200611: 3).

Es importante destacar que la maestra asigna funciones, tomando en cuenta la capacidad, disposición y habilidades de los estudiantes. Como en el caso de Eduardo que admite que él no puede prender la televisión ni poner los videos: “Violeta le entiende a lo del video, porque la maestra no puede. A mí no me ha asignado porque a la tele no le alcanzo, al DVD sí pero no veo las letritas y cosas así” (E1AEduardo200611: 5). La maestra establece distinciones claras de acuerdo a las capacidades: por un lado a los “inteligentes” les asigna funciones directivas, de control y de apoyo pedagógico, mientras que a los alumnos “menos inteligentes” se dedican a actividades técnicas y mecánicas como prender y apagar la televisión. Esto significa que en las tareas y funciones asignadas también se manifiesta la desigualdad entre los estudiantes.

### **5.3 “La profa está en todo”: mantener el orden y las relaciones de poder**

Según Foucault (2005) en su obra *Vigilar y Castigar*, el panóptico tiene su origen en el edificio carcelario que diseñó Jeremy Bentham para ejercer la vigilancia. El efecto más importante del

panóptico es inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder, sin que ese poder se esté ejerciendo de manera efectiva en cada momento, puesto que el prisionero no puede saber cuándo se le vigila y cuándo no. Esto puede ser aplicable al espacio escolar.

Acorde con esta idea de panóptico, la maestra se mantiene la mayor parte del tiempo sentada en su silla, cerca del escritorio, revisando los cuadernos y levantando la mirada siempre fija con la intención de vigilar y castigar los movimientos de los estudiantes. David refiere que la maestra “con su mirada como que nos reta a hacer las cosas y a veces por llevarle la contra le respondemos de la misma manera, con la mirada o haciendo otras cosas” (E2ADavid010711: 1). Ocasionalmente recorre las filas o los equipos. También, durante la jornada escolar la maestra constantemente solicita a los alumnos que guarden silencio y les llama la atención en forma personalizada, pareciendo ser ésta su preocupación central: mantener la disciplina en el grupo.

En este sentido, Foucault (2005), plantea tres principios disciplinarios que puede ayudar a explicar las acciones de la maestra: a) la vigilancia jerárquica que debe ser una mirada que vea sin ser vista. Este principio aplica parcialmente cuando la maestra desde su escritorio y su posición de poder vigila a los estudiantes, b) el castigo disciplinario, que implica respetar un orden con base a regular las buenas y malas conductas, con fines correctivos y basado en premios y castigos. Con base a un reglamento escolar y a reglas concretas en el salón de clases, la maestra premia y castiga con puntaje en la escala de evaluación, con trabajo, cerrando la puerta o enviando a los alumnos con el director, y c) El examen como una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. La maestra examina constantemente a cada estudiante, al observarlos y recorre las filas.

Es notoria esa preocupación de mantener el orden y el control del grupo por parte de la maestra. Cotidianamente insiste en llamarles la atención a los alumnos para que guarden silencio, para que pongan atención, para que trabajen, entre otros. A continuación se presentan varios fragmentos en donde se manifiesta esta situación.

Ma- Ezequiel, deja de estar jugando y ponte a leer La Perla (RE03-050411: 3).

Ma- Manuel a tu examen, por favor. David y Yuri ¿Qué pasó? /mirándolos fijamente/ (RE04-110411: 4).

Ma- a ver ya, están en clase, oigan... a ver ya, sh (RE07-030511: 3).

Ma- callados... /dirigiéndose al grupo/ (RE09-120511:3).

Ma- Carmina, el programa está acá (RE14-200611: 4).

Ma- Yadira, ¿ya terminaste?

Yadira sonrío.

Ma- no estás haciendo nada mi'ja (RE14-200611: 1).

Ma- Sh, ya va a empezar [el video]; sh, a ver ya, a ver ya calladitos, por favor.

Ma- Ciro /llamándole la atención y casi gritando/. Deben estar atentos en la clase, les hace daño el horario.

Ma- Andrés, ¿de qué privilegios gozas que no traes el libro? (RE03-050411: 5).

Las anteriores expresiones de llamadas de atención que hace la maestra a los estudiantes tienen como propósito encauzar el trabajo para que se desarrollen las actividades escolares. Cabe destacar que estos llamamientos también se aplican de manera diferenciada: a los “inteligentes” no les llama la atención o lo hace de manera sutil, mientras que a los alumnos que considera “malos” les llega a gritar, como lo refiere Minerva:

[Si algunos alumnos] tienen la fama de que son malos, como que ya les echa la culpa, aunque en realidad hayan sido otros y pues a uno que es inteligente ni le dice nada o hasta estamos platicando y nunca nos llama la atención; a veces nos llama [la atención] pero no nos pone tache o algo así como los demás, que les baja décimos o ya les grita y a nosotros no; nada más nos pregunta las cosas que sabemos y a los otros, si ve que están distraídos los evidencia y ya les baja calificación (E1AMinerva300511).

Esta situación constante de pedir la atención y corregir a varios alumnos de manera simultánea o consecutiva ocasionó que una alumna expresara: “Ay, la profa está en todo” (RE06-020511: 5).

Asimismo, se presentan otro tipo de llamadas de atención para corregir las actitudes y comportamiento de los alumnos, relativas a guardar el celular, sentarse en su lugar, no masticar chicle, no dormirse, entre otros, que se orientan a mantener el orden y el control del grupo.

Ma- Ciro, ¡guarda el celular! /en tono enérgico/ (RE03-050411: 5).

Ma- ¡a ver Ciro ya, Ciro dámelo! [un celular], por favor ¡dámelo! /molesta/.

Ciro le entrega el celular a la maestra (RE13-140611:4)

Ma- Violeta, ¡siéntate por favor! /con enfado/.

Violeta- tengo calor /justificándose/ (RE06-020511: 5)

Ma- Carmina, ¡siéntate bien! (RE14-200611: 3)

Ma- Andrés está trabajando o...  
Andrés- Sí.  
Ma- Enderézate... Mario a tu lugar.  
Mario regresa a su lugar.  
Ma- David, es individual, siéntate bien (RE06-020511: 5)

Ma- Ese chicle, ¡tíralo! [a Eder]... Eder, tira el chicle en el cesto (RE09-120511:1)

Ma- Damián, no te duermas, te estoy observando.  
Damián- estoy estornudando (RE10-230511: 1).

Por otro lado, los alumnos se dan cuenta que la maestra se dirige a ellos en diminutivo, utilizando en varias ocasiones un tono burlón, como cuando Ezequiel se había levantado de su lugar: “Ma- ay Ezequielito (RE07-030511: 4). Ma- el chicle [pidiendo a Alejandro que lo tire en el cesto de la basura]; Alejandro- Ah; Ma- Ah [repitiendo en tono burlón] (RE08-100511:3). Por ello, David admite que los estudiantes se molestan con la maestra: “varias veces [la maestra] llama la atención así como en tono de burla y eso es lo que hace que se enojen las personas, provoca que le respondan mal por su tono de voz” (E2ADavid010711: 1). El uso del diminutivo como forma de expresión de la maestra, significa una relación de autoridad hacia los estudiantes que tiene en el sarcasmo otro elemento.

Otra forma de mantener el orden y el control de los alumnos en la clase por parte de la maestra, es por medio de medidas punitivas como cerrar la puerta cuando llegan tarde a la hora de la entrada o después del receso, teniendo la finalidad de que lleguen puntuales:

La maestra entra al salón y cierra la puerta.  
Ma- deben de entrar luego, luego, cuando dan el toque.  
Varios alumnos se quedan afuera (RE14-200611:5).

Otra estrategia es enviar a los estudiantes con la orientadora o el director, cuando alteran el orden o no obedecen las indicaciones de la maestra:

A Mario y a Eder los sacó una vez, porque estaban jugando a aventar avioncitos, papeles y no sé qué otras cosas y sí se enojó la maestra y los mandó a trabajar con la orientadora (E2ADavid010711: 5)

Cuando en la mañana llegamos tarde, ella cierra la puerta y nos deja ahí; después de que pasa la clase televisada lleva a los alumnos a la dirección y les hacen su reporte o su retardo y después los deja entrar (E2ADavid010711: 4)

Castigar con trabajo es otra forma de mantener ocupados y controlados a los estudiantes, como se describe en el siguiente fragmento:

La maestra escribe quince ejercicios de matemáticas en el pizarrón.

Ma- ¿Quieren más?

Aaos- Noo.

Ma- entonces calladitos...iban a ser 5, pero están hable y hable (RE04-110411:5).

A pesar de que la maestra pretende estar en todo, controlar y corregir el comportamiento de los alumnos, no es suficiente. De acuerdo con la opinión de Minerva no existe un dominio pleno por parte de la maestra hacia el grupo.

Porque la verdad ella no nos domina, no ejerce su liderazgo en el salón; ella no nos puede controlar, porque si nosotros empezamos a hacer todo, ella no nos hace caso. Por ejemplo cuando dice: “ya no hagan eso”, como que se espanta. Ella sólo se basa en los taches, no le importa si aprendimos (E2AMinerva200611: 7)

Esta situación de no poder “controlar” el grupo es motivo de angustia por parte de la maestra que alcanzó su punto culminante en la ocasión en que lloró de enojo e impotencia cuando el grupo no le hacía caso.

#### **5.4 “No se vale cambiar de lugar”: el asignar un espacio como estrategia de control**

Al inicio de cada bimestre, la maestra asigna un lugar o espacio físico dentro del aula a los alumnos para que ubiquen su butaca y se sienten. La maestra sortea los lugares, como se ilustra en el siguiente fragmento:

Ma- cada bimestre se van cambiando [los lugares]

La maestra toma un papelito

Ma- el doce

Aa- ¡ay!, no

Risas del grupo

Ma-el uno

Risas.

Ma- No se vale cambiar de lugar (RE04-110411: 6).

Cuando a los alumnos les toca delante de las filas, cerca del pizarrón, protestan y los demás se ríen; cuando les toca atrás de la fila, se alegran. Parece ser que no les gusta estar adelante porque la maestra los mantiene más vigilados.

A pesar de las burlas, protestas y risas, los alumnos mueven su pupitre para cambiarse cuando la maestra les asigna su lugar. La maestra les advierte: “No se vale cambiar de lugar” (RE04-110411: 6). En los hechos los alumnos se cambian cuando la maestra les pide que se integren en binas o en equipo, o bien, cuando quieren estar cerca de un compañero para platicar o trabajar juntos.

Cotidianamente, los estudiantes se sientan en otro lugar, causando el enojo y las amenazas de la maestra: “Ma- recuerden que no deben cambiarse [de lugar], ustedes no entienden” (RE10-230511: 3), “Ma- a ver David... Cada vez que se cambien de lugar, les va a afectar su escala” (RE07-030511: 9). La maestra justifica estos cambios de lugar a los alumnos, diciendo que son “para que no estén siempre con los mismos compañeros; cada bimestre los cambio... [Estos cambios tienen que ver] con la disciplina, con el rendimiento” (E1MM230511: 7).

Puede afirmarse que la asignación de los espacios por parte de la maestra, constituye una estrategia de control que permite regular la interacción y los movimientos de los alumnos, a fin de mantenerlos callados y sentados en el lugar asignado. La estrategia, según De Certeau (2000) y Foucault (2005), implica el dominio de los lugares mediante la vista, mediante una práctica panóptica.

### **5.5 “¿Quieren ver sus cincos?”: los mecanismos de evaluación**

La maestra constantemente evalúa el comportamiento y desempeño de los alumnos a través de la escala. El examen está presente de manera cotidiana, cuando la maestra expresa: “prepárense para el examen”, “esto va a venir en el examen”, “hagamos un ejercicio del examen de Enlace”, entre otros. El seguimiento que hace la maestra a los alumnos, se basa en un sistema de evaluación impuesto institucionalmente, pero consensado entre los tres maestros que atienden el segundo grado: “las maestras de segundo nos juntamos cada bimestre y hacemos la escala y las tres la manejamos igual. Creo que todos los maestros de los grupos se reúnen y hacen la escala para que tenga el mismo valor” (E2MMaría130611: 8).



La maestra María explica este sistema de evaluación:

En matemáticas le doy al examen bimestral un 70%, un 15% al trabajo en clase y el otro 15% a las tareas e investigaciones. En español se le da el 50% al examen porque vienen varios proyectos, en donde cada proyecto vale un punto, 10% al trabajo en clase y 10% en tareas. En historia le doy el 70%, 10% al trabajo en clase, 10% a las investigaciones y 10% un mapa conceptual o cuadro sinóptico. En ciencias un 60% al examen, el 10% a unas prácticas y 10% a investigaciones y otro 10% a un mapa conceptual. Inglés, 70% al examen, los diálogos un 10%, la interpretación de textos un 15% (E2MMaría130611: 8).

Para situaciones prácticas, este sistema de evaluación se centra en dos elementos: el comportamiento y el desempeño. Así lo expresa la maestra en una clase: “Ma- a ver, a ver, sh [pidiendo que guarden silencio], recuerden que aunque están en equipo de español no van a tener la misma calificación, es de acuerdo a sus actitudes y a su desempeño... a trabajar [dirigiéndose a una alumna] o pierdes la escala” (RE11-300511: 3). “Perder la escala”, significa perder el porcentaje de la evaluación de los rubros diferentes al examen.

La maestra afirma que: “este sistema de evaluación sí ha funcionado”. Admite también que: “me ha dado resultado, porque luego vienen [los padres] y les digo por esto y por esto. En el bimestre se les lee la escala y ya saben ellos [los alumnos] que cada interrupción, se les va ir bajando” (E1MMaría230511: 9).

Al mismo tiempo la maestra admite que:

A los flojos no les gusta o se resisten a la escala. Los flojos siempre les perjudica la escala y a los que son cumplidores les ayuda mucho. En el caso de que por alguna razón llegaran a salir bajos en el examen, la escala les favorece a los cumplidores. Los flojos siempre van mal en la escala (E2MMaría130611: 7).

Durante la jornada escolar, la maestra refiere que “cuando inicia la clase, todos tienen sus palomita, todos, entonces conforme les llama uno la atención les va bajando uno; si siguen así, otra, ya cuando llegue a cinco, con el tache, ya queda anulada ese día la escala” (E1MMaría230511: 9). Pareciera ser que de inicio los alumnos están en condiciones de igualdad y que depende de su cumplimiento y comportamiento para mantener o perder la escala.

La maestra reconoce que: “esta forma de evaluación les favorece a algunos alumnos y a otros no, porque si los flojos pusieran más empeño en cumplir les favoreciera en su escala. Los cumplidores les favorece en un 100%” (E2MMaría130611: 8).

Como puede observarse, este tipo de clasificación de “flojos” y “cumplidores” encuentra fundamento en la evaluación, pues retomando las ideas de Perrenoud (1996) la escuela fabrica juicios de excelencia a partir de la evaluación de los alumnos y establece jerarquías entre ellos. Estas clasificaciones y juicios de excelencia que establece diferencias claras entre “flojos” y “cumplidores”, ayudan a profundizar las desigualdades escolares en los alumnos.

En este sentido, en las escuelas al aplicarse una serie de pruebas como Enlace y PISA se está creando una “cultura de la evaluación” que produce juicios de excelencia en los estudiantes y que no se limita a los procesos internos de evaluación establecidos por los maestros, sino que también responden a lineamientos del sistema educativo y a “recomendaciones” de organismos internacionales como se ha analizado en el apartado sobre las condiciones estructurales de las desigualdades en esta tesis. De acuerdo con Torres (2012a), esta evaluación está generando tendencias negativas como la desmoralización entre estudiantes que obtienen bajos resultados, lo que contribuye no a su superación sino más bien a reforzar sentimientos de minusvalía e impotencia.

En la telesecundaria, la evaluación y el uso de la escala, se convierten en estrategias mediante las cuales la maestra ejerce su poder, mantiene el control de la disciplina y hace el seguimiento al trabajo escolar. Para ello hace uso de constantes recordatorios y amenazas a los alumnos como lo indican los siguientes fragmentos de registros etnográficos:

Ma- Los estuve observando, algunos no van a tener calificación... (RE04-110411: 9).

Ma- A ver, desde hace rato estoy evaluando /la maestra tiene una lista en sus manos/, ya hay varios tachecitos rojos, a ver hagan la presentación, los demás calladitos (RE05-120411: 7).

Ma- ...Cada vez que se cambien de lugar, les va a afectar su escala (RE07-030511: 9).

Ma- Mario, te voy a bajar en la escala, no has hecho más que aventar papeles (RE14-200611: 6).

Ma- Yadira, te vas a quedar sin escala /amenazándola porque estaba con el celular en las manos/ (RE06-020511: 5).

Ma- ...el alumno que no traiga su libro va a perder un punto [de calificación] (RE03-050411: 2).

En una ocasión durante el receso los alumnos jugaban a aventarse dentro del salón, dando portazos. La maestra los sorprendió muy molesta y en tono amenazante les bajó la calificación por este comportamiento:

Ma- Tienen tres décimos abajo (tono amenazante), porque la puerta está en malas condiciones, la tienen que pagar. No tienen por qué estar jugando [dirigiéndose a tres alumnos: David, Manuel y Ciro].

Se hace el silencio entre los alumnos, porque notan el enojo de la maestra (RE03-050411: 4).

El examen, además de ser un recurso para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, constituye un mecanismo para provocar presión, miedo y control.

Ma- Me dan su examen, ya terminó el tiempo (RE02-04042011: 3).

Ma- Nada de acordeones /advirtiéndolo/.

Ma- Hazte más adelante, hijo [dirigiéndose a un alumno]. Guarden todas sus cosas. La ma empieza a repartir el examen, caminando entre las filas y volteándolo para que no se vea.

Ma- Todavía no empiecen.

...

Ma- va a ser como reafirmación, porque va a venir en el examen.

Ma- estos ejercicios van a venir en su examen (RE02-04042011: 2-4).

Ma- Diez minutos para que terminen [el examen], los que ya terminaron sigan con matemáticas. Lo recojo [el examen] faltando 8 minutos para las doce (RE10-230511: 3).

Ma- ya se pasaron los diez minutos.

Aaos- No, no.

Ma- es que veo que muchos no están haciendo nada; están viendo a quien copiar (RE14-200611: 1).

La maestra les recuerda constantemente durante las clases las calificaciones que tienen los alumnos. Este recordatorio no es inocente, pues busca presionar e incluso incomodar a los alumnos.

Ma- vas reprobando ¿verdad? /colocándole la mano en el hombro/

Andrés- ¿qué?

Ma- matemáticas (RE08-100511: 5).

Ma- Ezequiel, recuerda que vas bajo en historia, debes de tener tu escala bien.

...

Ma- Eder, tú que vas mal en formación, de 6 y no mejoras en la escala, los primeros compromisos con tu entorno social y cultural... escuchamos a Eder.

Eder- ¿un problema?

Eder está callado y sonrío (RE11-300511: 4-5).

Asimismo, la maestra utiliza la ironía cuando les da a conocer sus calificaciones:

Ma- Ahora en una hoja en limpio van a poner “ortografía”.

Aaos- las calificaciones.

Ma- luego.

Aa- quiero ver las calificaciones.

Ma- ¿quieren ver sus cincos? (RE06-020511: 3).

Aaos- Las calificaciones [pidiendo que se las dé a conocer]

Ma- ¿no se las di?

Aaos- Nooo.

Ma- ya tienen el orden (en el pizarrón están escritas las abreviaturas de las asignaturas).

La ma empieza a dar a conocer las calificaciones nombrando a uno por uno en orden de la lista.

Ma- Violeta, puros cincos.

Violeta- ¡Qué!

Ma- ya despertaste ¿verdad?... (RE06-020511: 4).

La maestra dice los estudiantes con cierta indiferencia: “Ahí ven a cuántos extras se van” (RE06-020511: 6). Esto puede interpretarse que quien tiene el poder de evaluar, puede permitirse el placer de ironizar ante la situación de quien es evaluado.

## 6. “Yo digo que los trato igual”: el trato y la discriminación de la profesora

La maestra de segundo grado tiene la concepción de que debe tratar y atender igual a los alumnos, aunque tengan diferencias en sus niveles de rendimiento escolar cuando expresa lo que sigue: “pues yo digo que los trato igual, porque tanto estoy con los que van altos, como los que están bajos; es más, a veces los equipos los formo con uno que va alto con uno que va bajito, para que así se ayuden” (E1MMaría230511: 5). Incluso alumnos como Eduardo, llegan a reconocer este “trato igual” cuando afirma que “la maestra nos da un trato igual, nos explica por igual porque los compañeros tienen dudas; nos explica lo mismo a todos” (E1AEduardo200611: 3).

Esta concepción de la maestra refiere a una igualdad simple que implica una atención homogénea a los diferentes tipos de estudiantes. Con ello la maestra no considera el punto de partida de cada uno de ellos, dado que tienen desigualdades culturales de origen. Lo que provoca con esta igualdad simple es profundizar esas desigualdades.

En los hechos, el trato social que da la maestra a los alumnos del segundo grado es diferenciado. Por ejemplo, tiene una forma amable de llamar la atención a Minerva como se puede apreciar en el siguiente fragmento de registro etnográfico:

Ma- Minerva te manda allá [dirigiéndose a Violeta], pero sh [silencio]...ay Minervita [dirigiéndose a Minerva]; cada vez que te portes mal, así te voy a decir.  
Minerva hace un gesto /parece que no le gusta lo que dice la maestra/ (RE14-200611: 2).

Con otros alumnos el trato es diferente, por ejemplo con Violeta la profesora muestra enfado por las recurrentes faltas que comete. “Ma- Violeta, ¡siéntate por favor! [con enfado]. Violeta- tengo calor [justificándose]” (RE06-020511: 5). O bien, cuando le llama la atención a David, quien se levanta constantemente y hace otras actividades. También, en otra ocasión, la maestra evidencia a Andrés por presentar un trabajo incompleto, aunque pide que los alumnos no se burlen:

Ma- ¿este de quién es? [un collage con pocas ilustraciones] /con un gesto de desaprobación/.  
Andrés- Yo  
[Risas de algunos alumnos].  
Ma- A ver explícanos; no se rían [dirigiéndose a los demás alumnos].  
Andrés explica brevemente su collage (RE04-110411: 5).

Varios estudiantes coinciden en afirmar que la maestra les da un trato diferenciado, opuesto a la igualdad simple por la que dice se rigen sus acciones. Andrés explica el trato hacia los alumnos que “trabajan bien” y hacia los que “trabajan mal”:

A los que tiene calificaciones altas, los trata bien y los consiente demasiado. La maestra tiene a los alumnos nada más en dos categorías los que trabajan bien y los que trabajan mal. A los que trabajan bien los consiente demasiado y a los que trabajan mal, los considera desastrosos y traviosos. Estos que no trabajan los tiene en la mira y exagera cuando los regaña (E1AAndrés140611).

Por su parte, Ernesto coincide con lo que expresa Andrés respecto al trato social diferente que otorga la maestra a los estudiantes “inteligentes, a los que van mal y a los traviosos”.

La maestra trata bien a los más inteligentes y a los que van mal en sus calificaciones los trata regular. A los que sacan buenas calificaciones, la maestra les dice que van bien... A los traviosos la maestra les grita y les baja en la escala porque no quieren trabajar. Les grita que se sienten, les pregunta y ellos le dicen que no la hicieron y ella les dice que sí, que tiene la escala (E1AErnesto140611: 3-5).

También Minerva considera que la maestra da un trato diferenciado a los estudiantes, privilegiando a los “inteligentes” en detrimento de los “no inteligentes”, como se ilustra en el siguiente fragmento de entrevista:

[A los estudiantes inteligentes] nos exige más que a todos, como que busca que nosotros destaquemos más de lo que ya somos; sí nos llama la atención, pero como una vez, porque sabe que entendemos...nos pone bien, como que ya sabe que vamos a salir bien, nos trata bien y no nos llama la atención y nos quiere hacer sobresalir ante los compañeros, porque siempre trata de demostrar que nosotros somos más inteligentes...A los que no son inteligentes, los trata mal, los pasa regañando por cualquier cosa aunque ni siquiera sea tan grave, pero ya, como ya tienen la fama, pues ya los trata mal y siempre les echa la culpa a ellos, aunque a veces es uno el que causa el problema, pero ya no nos hace nada a nosotros (E2AMinerva200611: 2).

El trato diferente a los alumnos también implica que la maestra otorgue ciertas concesiones para los que son “responsables”:

He notado que a veces [la maestra] les pasa trabajos [a los alumnos responsables] y de que les dice: “tráemelo mañana, no hay problema”. [Mientras que] a un desastroso no le cree lo que le dice y tienen que rogarle para que les traigan mañana [los trabajos]. Hay cierta diferencia que se nota mucho (E1AAndrés040711: 12).

En efecto, en la vida cotidiana escolar del segundo grado de la telesecundaria, la maestra otorga un trato social diferenciado, a partir de las concepciones y estigmas que tiene de los estudiantes. Andrea refiere que estas diferencias en el trato, “se notan mucho”, teniendo implicaciones en la profundización de las desigualdades escolares entre los alumnos.

Como se puede ver, el trato social diferenciado de la maestra hacia los alumnos también está en relación directa con el comportamiento y el rendimiento. La maestra aprueba, desaprueba o pone en duda las acciones o afirmaciones de los estudiantes. Con los alumnos de altas calificaciones se muestra amable y reafirma lo que dicen expresando “exactamente, muy bien”; con otros alumnos que los tiene en una clasificación contraria, desaprueba lo que dicen o muestra enfado, llegando en ocasiones a no tomarles la palabra.

## 6.1 “¿Dónde nos quedamos, Minerva?”: la preferencia hacia Minerva

Minerva es considerada por la maestra como la mejor de la clase por sus capacidades y comportamiento o, en palabras de la propia alumna “como una persona inteligente y buena onda” (E1AMinerva300511). La maestra ha llevado estos atributos hasta la constitución de un estigma de superioridad, como se ha analizado en el apartado sobre estigmatización de los estudiantes en este mismo capítulo.

Esto tiene implicaciones en el trato preferente que le da la maestra a Minerva. “A mí me trata bien, porque nunca me regaña; bueno, me regaña a veces, pero como luego me calmo ya no me dice nada ...” (E1AMinerva300511: 4). Esta es la expresión de Minerva en donde reconoce el buen trato que recibe de la maestra.

La maestra María también acepta las respuestas de Minerva:

Ma- Ezequiel, lees por favor “a lo que llegaron” [sección del libro de matemáticas].

Esteban lee esa sección.

Minerva- No son mutuamente excluyentes, porque son 5 y 5 [respondiendo a las preguntas del libro]

Ma- ¿Ya oyeron? [se dirige al grupo y acepta la respuesta de Minerva] (RE14-200611: 6).

Además de la aceptación, la maestra también aprueba y felicita las respuestas y las expresiones de esta alumna, diciendo frecuentemente “muy bien”, como puede ilustrarse en los siguientes fragmentos:

Minerva- Maestra, yo quiero decir algo.

Ma- A ver.

Aa- Es verídico /es su opinión respecto a lo que leyó/.

Ma- Bueno, me parece buena idea (RE03-050411: 5).

Ma- ¿No hay ejemplos?

Minerva- Valorar las cosas que nos rodean... a veces golpeamos a un compañero [Ezequiel señala a Violeta para ejemplificar lo que dice Violeta]... Todavía existe discriminación con las personas que vienen de otros lugares.

Ma- Exactamente, muy bien... (RE11-300511: 5).

Ma- ...Su compañera Minerva les va a explicar su collage.

Minerva explica su trabajo e identifica algunos valores en la obra de la perla.

Ma- Muy bien.

Aa- ¡Bravo! (RE04-110411: 4).

Por el desempeño escolar de Minerva la maestra también le pregunta constantemente sobre las clases, los ejercicios y demás actividades escolares: “Ma- [Saquen] la libreta y el libro... Minerva ¿Dónde nos quedamos ese día?, Minerva- En la página 128” (RE06-020511: 4). También cuando la maestra le solicita información sobre el examen: “Ma- Minerva, ¿les vinieron los ejercicios en el examen de Enlace?, Minerva- Sí” (RE11-300511: 3).

Por su parte, Minerva se da cuenta de que la maestra solicita su apoyo en la clase: “siempre me anda preguntando cosas del libro, de lo que dice, me pregunta las actividades, siempre me pregunta en qué página vamos o algo así...” (E1AMinerva300511: 4). En este sentido, agrega:

Me he dado cuenta que lo que yo diga, ella siempre toma mi opinión, por ejemplo, si yo le digo “no hay que hacer esto”, pues no lo hacemos y si le digo “pues hay que hacerlo mire, así de esta forma”, sí lo hace, más que con los otros dos [Raunel y Mónica], siento que a mí me hace más caso. Si le digo “esta actividad está bien”, lo hacemos y si digo “no, no porque no va”, pues no lo hacemos (E2AMinerva200611: 3).

El trato social que le otorga la maestra a Minerva es preferente, porque le reconoce sus capacidades académicas y su disposición para participar en las actividades escolares. La interacción social que se establece entre las dos es muy cercana, pues parte del reconocimiento y de las necesidades mutuas: la maestra la utiliza como apoyo a la clase y Julene mantiene una posición privilegiada dentro del grupo.

## **6.2 “Ahorita no escribas nada mi’jo”: el sentido maternal hacia Eduardo**

La maestra María reconoce que Eduardo “es capaz, pero flojo”; por ello, la relación social que mantiene con el no está basada en el reconocimiento de sus capacidades y desempeño académico, sino en el ámbito afectivo. Este trato afectivo, se manifiesta en palmadas que le da la maestra a Eduardo en el hombro cuando recorre las filas y el trato atento cuando Eduardo le va a preguntar sobre alguna duda de la clase. Eduardo refiere que “luego no le entiendo y voy a preguntarle...Me explica la maestra, aunque luego se enoja porque me explica varias veces. No capto lo que me dice o no presto atención” (E1AEduardo200611: 3).

La relación entre la maestra y Eduardo no se limita a los asuntos escolares, pues la maestra le pregunta frecuentemente por sus papás y su tío: “...me quedo a platicar con ella. La maestra me



hace preguntas de mi papá; es que mi tío tiene una tienda y lo conoce... [Me hace] preguntas sobre mi familia” (E1AEduardo200611: 3). Eduardo dice que: “mi relación con la maestra es buena, porque tenemos comunicación y nos entendemos; cuando tengo una duda, se la digo y ella sabe entenderme y explicarme” (E1AEduardo200611: 3)

En una ocasión a Eduardo le dolía la cabeza, pues le había picado una avispa el día anterior; la maestra manifestó su preocupación cuando le preguntó cómo se sentía; después le dio una pastilla para que se la tomara y le habló por teléfono a sus papás para que lo recogieran. Lo anterior se puede notar en el siguiente fragmento:

Eduardo entra al salón casi llorando, la maestra busca algo en su bolsa.

Ma- ¿Te duele mucho?

La maestra sigue buscando en su bolsa, después saca una pastilla y sirve un vaso con agua.

Eduardo se toma la pastilla. La maestra le explica que le está doliendo la cabeza a Eduardo porque le picó una avispa.

Ma- A ver, pasan dos para hacer el diálogo... Siéntate atrás para que descanses [dirigiéndose a Eduardo] si te sigue doliendo para llamar [por teléfono a sus papás], ahorita no escribas nada mi hijo. /Eduardo se pasa a sentar atrás de su fila/.

...

Ma- Diez minutos para las preguntas... Eduardo ¿quieres que hable a tu casa?

Eduardo- No sé.

Ma- pues tú, como te sientas.

...

La orientadora entra al salón y la maestra le explica la situación de Eduardo.

La maestra sale a atender al papá de Eduardo. Eduardo va por sus cosas para irse con su papá (RE08-100511: 2-4).

La maestra María constantemente le llama la atención a Eduardo sin regañarlo y sin levantarle la voz; le dice que se apure o que se quite el suéter para que no tenga calor:

Ma- Eduardo, Eduardo, despierta /llamándole la atención/... (RE06-020511: 1).

Ma- ...Esa flojera, te hubieras dado un baño [dirigiéndose a Eduardo] (RE06-020511: 3).

Ma- le vamos a pedir a Eduardo que nos las lea /se refiere a una sugerencia para mejorar el trabajo en el grupo/.

Eduardo- eso yo no lo hice.

Algunos alumnos se ríen ante la respuesta.

Ma- que lo leas /se dirige a Eduardo sin molestarlo/ (RE07-030511: 6).

Ma- ...Eduardo ya, siéntate, quítate el suéter, te va a hacer daño (RE12-060611: 4).

Eduardo admite que la maestra se preocupa constantemente por él: “la maestra muchas veces me ha dicho que soy capaz y me lo repite... la maestra me dice: ‘ay Eduardo, le hubieras echado ganas en la escala y tuvieras un nueve, un diez; estarías en los primeros lugares” (E1AEduardo200611: 6); Estos comentarios los hace sin regaños ni enojos. La preocupación que manifiesta la maestra hacia Eduardo, puede tomar hasta un sentido de protección cuando le reclama a una estudiante por qué no lo ha ayudado: “Ma- Sara, ¿por qué dejaste a Eduardo? [Le reclama porque estaba en su equipo]...lo dejaste solo, pobrecito” (RE12-060611: 3).

Respecto a la preocupación, los cuidados y la protección hacia algunos alumnos, la maestra asume que el ser maestra es tomar como el papel de madre:

Ay Dios mío... enseñar es el papel central [de los maestros]; a veces toma uno el papel, inclusive como de madre, porque estamos muy al pendiente de ellos, hasta eso les molesta [a los alumnos] que estemos [al pendiente]... pero yo digo si yo no les llamo la atención es falta de interés de mi parte y pasan la mayor parte [del tiempo] aquí conmigo. Como que tomamos el rol de madre, por tantas llamadas de atención, aparte de enseñarles, las llamadas de atención y darles consejos (E1MMaría230511: 4).

En tal sentido, la maestra asume un función más allá de la enseñanza, tratando de corregir el comportamiento de los alumnos y brindándoles a algunos un trato afectivo muy cercano, incluso pudiera decirse, maternal. Paulo Freire (1994) cuestionó fuertemente el asociar a las maestras con la función maternal de las tías, pues esta función “confunde, adormece” y desprofesionaliza. Asimismo, Torres Santomé plantea que “muchas formas de opresión se realizan bajo la rúbrica del amor” (Torres Santomé, 2011: 213), pues el maternalismo tiene como fondo no sólo el afecto, sino visiones jerárquicas y de superioridad hacia el débil o necesitado.

### **6.3 “La maestra me da ánimos, pero a veces me presiona”: La relación con Germán**

La maestra ha construido sobre Germán un estigma de inferioridad como alumno “flojo”, diciendo: “Germán es muy flojo...No cumple con los trabajos. Hoy le tocaba una práctica y se le olvidó el espejo que tenía que traer...” (E2MMaría130611: 8). Incluso con muestras de resignación la maestra sostiene que: “ese niño es introvertido, no le gusta trabajar en equipos, es muy flojo, olvidadizo y no presta la atención como debería ser. Él ya trae antecedentes desde primer año,

con varias reprobadas y ya ni siente. Sus compañeros no quieren trabajar con él porque es muy flojo” (E2MMaría130611: 2).

La expresión que utiliza la maestra de que Germán “ya ni siente”, significa que la maestra percibe que a este alumno no le preocupa su situación de reprobado las evaluaciones. Por su parte Germán coincide con la concepción que tiene la maestra de él: “La maestra me considera como un alumno... de bajas calificaciones, por eso es que me dice que le tengo que echar ganas...” (E1AGermán060611: 4).

En ocasiones la maestra trata de establecer una relación de ayuda y al mismo tiempo de presión hacia Germán a partir de su condición de alumno que obtiene bajas calificaciones. Esta relación implica por parte de la maestra el tratar de convencer a este estudiante de mejorar sus calificaciones y de que ponga mayor atención al trabajo escolar, a través de argumentos, enojos y regaños. El propio Germán refiere esta relación:

...[la maestra] me da ánimos, pero a veces me presiona (E1AGermán060611: 4).

La maestra me trata bien, pero a veces interviene en mí diciendo que mejore mis calificaciones, que le siga echando ganas... La maestra no me ha dicho burro. Cuando repruebo me dice que le eche ganas y que no siga los pasos de otros compañeros que llevan bajas calificaciones... La maestra a veces me ha regañado porque no presto atención en la clase y estoy en otros temas que le disgustan a ella... Ahorita me está ayudando con algunos temas para los exámenes extras. Me ayuda enseñándome algunos temas (E1AGermán040711: 3-4).

Sin embargo, hay otra cara de la interacción social entre la maestra y Germán más allá de que no le diga “burro” y que trate de ayudarlo y que puede llegar a situarse en la indiferencia, como cuando Germán se acerca a la maestra para que lo ayude: “Me tengo que acercar a ella, porque ellas a veces está en ocupaciones personales o de la escuela (E1AGermán060611: 5). A su vez, la maestra justifica su indiferencia, diciendo que este alumno “no se deja ayudar”

Me he acercado, pero no le gusta que le brinde la ayuda particular, ni de sus compañeros ni mía. Él quiere hacer las cosas solo. En este bimestre va reprobando cinco [asignaturas] y se está dejando llevar ayudar un poquito en equipo por sus compañeros y por su mamá también. Le pedí apoyo a su mamá (E2MMaría130611: 2).

Puede decirse, por tanto, que el trato dual que otorga la maestra a Germán, situado entre la intención de ayuda verbal y la indiferencia en los hechos, favorece que el desempeño escolar del

alumno se mantenga en la reprobación y, de esa manera, favorezca las desigualdades entre los estudiantes.

#### **6.4 “¡Guarda eso!, te lo voy a recoger”: la relación con David**

El estereotipo que tiene la maestra de David es que es “inteligente”, “muy capaz”, pero “inquieto”. David considera que la maestra “ya se creó una conciencia [concepción] de que juego mucho y pienso que ella es en lo que se basa para llamarme la atención” (E1ADavid280611).

En la relación que establece la maestra con David son constantes las llamadas de atención, debido a que sonrío y juega de manera recurrente durante la clase:

Ma- ...David, ¡guarda eso!, te lo voy a recoger [un celular] (RE08-100511: 8).

Ma- Otra vez David /llamándole la atención/, vas a dejar otra vez ronca a tu mamá.

Risas de varios alumnos.

David se levanta a entregarle los ejercicios contestados a la maestra.

Ma- ¿Ya terminaste? ¿seguro?

Ao- Ya /sonriendo/ (RE04-110411: 6).

La maestra le pregunta a David sobre la clase porque le reconoce sus capacidades, pero cuando juega, le pide participar con la intención de mantenerlo atento y ocupado: “Ma- ¿Alguien más quiere participar?, a ver David, que está muy inquieto” (RE04-110411:5). Por su parte, David admite que “primero trabajo y luego me pongo a jugar” (E2ADavid010711: 8) y trata de explicarlo de la siguiente manera: “yo tengo esa inquietud de jugar y no puedo evitarlo” (E2ADavid010711: 8). Estos juegos son molestos para la maestra porque escapan a su control.

Además, la maestra está muy atenta a lo que hace o dice David. Este estudiante se da cuenta de esa situación y dice: “como que me pone mucha atención y está atenta a lo que yo hago, no tanto académicamente. Ya me acostumbré, ya no me interesa mucho” (E2ADavid010711: 8). Esta atención le permite tener una vigilancia constante sobre David para que no altere el orden en el grupo, debido a que es notorio el liderazgo que ejerce este alumno sobre varios de sus compañeros.

## **6.5 “A veces se muestra comprensiva, pero de repente se da sus aires”: una relación dual y complicada con Adriana**

La relación entre la maestra y Adriana va más allá del ámbito escolar, ubicándose en el plano familiar. Al respecto Adriana dice que: “...me llevo muy bien con su familia; su hermana estaba casada con mi tío y ahora están divorciados. Ya mi familia no se lleva muy bien con su familia, pero mi papá, mi mamá y yo nos llevamos muy bien con su hermana” (E1AAdriana040711: 6).

En el ambiente escolar, la maestra María concibe a Adriana como “capaz, pero creída y complicada en su carácter... A veces se muestra muy comprensiva, pero nada más de repente se da sus aires” (E2MMaría130611: 5). La maestra trata de explicar la forma de ser de Adriana, por sus orígenes familiares y sus relaciones políticas, debido a que el presidente municipal de Tejupilco es su tío político. Otra explicación de su comportamiento podría ser que también es nieta de unos comerciantes y pequeños empresarios de que mantienen cierto estatus socioeconómico dentro del municipio.

Andrea afirma que la maestra tiene una concepción parecida de su pequeño grupo de amigas: “la maestra nos tiene consideradas a este grupito de cuatro amigas como algo fresas o payasas, no sé, porque siempre nos dice indirectas de que somos más especiales” (E1AAdriana040711: 11).

Al inicio del ciclo escolar, cuando la maestra empezó a regañar y hasta gritar a los alumnos, Andrea fue una de las primeras en protestar y en hablar con la maestra para pedirle que cambiara de actitud hacia ellos. Lo anterior desencadenó un conflicto entre ambas, en el cual terminaron gritándose. A partir de ahí existe cierto resentimiento.

A partir de ese conflicto, tanto la maestra como Adriana calculan sus acciones. La maestra le otorga la función de jefa de equipo y a veces le pide ayuda en la clase. Adriana afirma que: “a veces [la maestra] me pide favores, de que le conteste una hoja para el extra de inglés o algo así y lo cumplo, porque sabe que soy una persona responsable, me lo pide” (E1AAdriana040711: 10). Como Adriana cursa estudios de inglés por las tardes tiene cierto dominio en este idioma; por ello:

[La maestra] se apoya mucho en mí. De hecho hay veces que he dictado las respuestas de las secuencias como si a veces yo diera la clase y pues, la entiendo porque a los tres maestros que he tenido en esta escuela en inglés casi siempre se apoyan en mí. Muchos de mis compañeros también se apoyan mucho en mí para los significados de palabras o algo parecido (E1AAdriana040711: 10).

Sin embargo, en otras ocasiones la maestra expresa indiferencia hacia Adriana al no hacerle caso o no tomarle la participación:

Yo creo que todos somos alumnos y todo deber ser por igual, a veces he llegado a notar, de que la maestra... a veces hago un comentario y no me hace caso porque a veces sabe que tengo la razón... pero a veces yo lo hago por el bien del grupo, no por mi bien; a mí me puede perjudicar; yo creo que nos tiene que tratar a todos por igual (E1AAdriana040711: 4).

Por su parte Adriana también mantiene una relación dual con la maestra: por un lado la apoya cuando se lo pide, pero por otro también muestra indiferencia y hasta resistencia. Adriana reconoce que: “He tenido varios detalles con ella, por eso mismo pues yo trato de acoplarme a su forma de trabajar” (E1AAdriana040711: 4). También Minerva opina que Adriana “no se ha sabido ganar a la maestra”, diciendo: “Andrea no sé, como que nunca hace el esfuerzo de ser así con la maestra, como que ganársela y todo vaya bien, sino que le contesta o no cumple con algunas cosas” (E1AMinerva300511). Mientras tanto, su interacción en la escuela, permeada por lazos familiares y resentimientos, es incierta y calculada, con apariencia de apoyo e indiferencia.

7. “En una ocasión dijo que no era su problema si aprendíamos o no”: el desinterés y el egoísmo de la maestra

La maestra María frecuentemente se encuentra sentada ante su escritorio, revisando cuadernos o libros de los estudiantes, registrando en la escala, trabajando en una computadora personal, volteando la mirada hacia los alumnos o llenando formatos administrativos. Adriana describe con detalle lo que hace la maestra en estos casos:

A veces [la maestra] está muy concentrada en sus proyectos que le dejan en la dirección, ya que a veces no los trae listos y tiene que hacerlos [en el salón de clases] y no nos pone atención en lo que trabajamos. Si nos ve con el celular entonces si se pone, no sé... se altera y ya nos quita el celular. Cuando nos capta, entonces sí nos ve, sí hace algo, sí

actúa. La mayoría de las veces he hablado por teléfono en clase y no me ha visto, porque está concentrada en lo de ella y no se concentra en nosotros (E1AAdriana040711: 9).

Lo anterior provoca cierto desinterés y poca atención de parte de la maestra a las actividades de los estudiantes. Por ello, Minerva expresa: “la maestra nunca se da cuenta si acabamos o no” (E2AMinerva200611: 6).

Otra forma de desinterés, son las salidas recurrentes que hace la maestra a lo largo de la jornada escolar, ya sea para ir a la dirección o al sanitario. Al respecto Adriana refiere que:

[La maestra] sale muy frecuentemente. Me he dado cuenta que sale al baño entre las once y las once y cuarto, antes de salir al recreo y antes de salir, como entre la una cincuenta y las dos también sale. A veces no es su culpa de que ya tenga que salir, sino que también en la dirección tampoco se organizan y hacen sus juntas en plena hora de clase y tiene que salir la maestra (E1AAdriana040711: 9).

Por otro lado, cuando la maestra se molesta con los estudiantes o los nota con desinterés en la clase, decide dar el tema por visto, que a decir de Adriana es una forma de trabajo de la maestra: “A veces uno se distrae, la maestra está explicando y tu mente está en otro lado. Entonces, te perdiste esa clase y ya no la va a volver a repetir la maestra, porque dar el tema por visto... es su forma de trabajo” (E1AAdriana040711: 13). Adriana refiere una situación en la que la maestra ya no continuó explicando:

Todos teníamos los ojos fijos en el pizarrón; nadie se estaba distraendo y ella dijo que nos estábamos distraendo que ya no era su problema si aprendíamos o no, porque el distraerse es no tener interés. Entonces, borró el pizarrón y dijo: “hagan la secuencia ya como le entendieron” (E1AAdriana040711: 13).

Minerva considera, por su parte, que en la actualidad muchos maestros no asumen el compromiso de que aprendan los alumnos, “ahora lo que están haciendo los maestros es: ‘si aprendes bien, si no es tu problema’” (E2AMinerva200611: 10). Con ello, los maestros manifiestan cierto egoísmo que tiene relación con los valores que está imponiendo el pensamiento neoliberal, que de acuerdo con Santos Guerra (2001) hace que los individuos tengan como prioridad la búsqueda y defensa del interés personal, por encima del interés colectivo.

El dar el tema por visto más que una forma de trabajo, es también una estrategia de control de la maestra para que los estudiantes demuestren mayor interés en los temas, pero que en forma

recurrente provoca desigualdades académicas, pues favorece a los alumnos que comprenden rápidamente los contenidos y las actividades que tienen que realizar y afecta a los que se les dificulta.

El otro extremo de la actuación de la maestra, de acuerdo con Julene, se presenta cuando “nos dicta las respuestas, [porque] no nos deja pensar y considero que eso está mal porque ya no trabajamos” (E2AMinerva200611: 6), pues “la forma de trabajo es aburrida, si todo te lo dice la maestra te aburres más, también si te dicta las respuestas y no encuentras la dificultad” (E2AMinerva200611: 10). Lo anterior también ocasiona cierta dependencia de los estudiantes, en tanto pierden esa capacidad de búsqueda y de interés por aprender.

El desinterés y el egoísmo que manifiesta la maestra hacia los estudiantes, puede interpretarse como una forma de menosprecio, que en palabras de Max Honneth, alude a la privación de los derechos y a la humillación sutil que conlleva al peligro de una lesión de los sujetos. Por tanto, “la experiencia de menosprecio señala privación o desposesión de reconocimiento” (Honneth, 1997: 161); es decir, el menosprecio significa la negación del otro como sujeto.

#### 8. “La maestra nada más explica por encima”: las desigualdades producidas a partir de la enseñanza

Las múltiples formas de enseñanza utilizadas cotidianamente por la maestra, mediante las cuales aborda y explica los contenidos, aclara las dudas, repasa los temas, organiza el tiempo, entre otras, se pueden constituir también en formas de producción de las desigualdades escolares en los estudiantes.

El punto de inicio en el que se producen estas desigualdades, es el trabajo escolar caracterizado por la dependencia de los estudiantes hacia la maestra y el poco esfuerzo que despliegan. Según Minerva: “[En segundo] la maestra casi no nos deja tareas, no trabajamos mucho en el salón... casi nos dicta las respuestas; entonces, no nos esforzamos por buscarlas y todo es más fácil” (E1AMinerva300511: 4).



Una de las estrategias de enseñanza que provoca desigualdades escolares, se presenta cuando la maestra cambia rápidamente de una asignatura a otra, como se demuestra en los siguientes fragmentos de registros etnográficos: “Ma- ahorita calificamos Inglés, pasamos a Español, prendan la tele” (RE05-120411: 3); “Ma- a ver, bueno ya... dejamos historia, pasamos a inglés” (RE13-140611: 1). Estos cambios frecuentes ocasionan que no se concluyan ni se profundicen los temas, como lo reconoce David:

La maestra constantemente cambia de materia; eso hace que nos desconcentremos en el tema. Por ejemplo, cuando lo deja de tarea, ya en la tarde no sabemos en que estábamos. Pasa a otros temas y se nos olvida. Sería mejor que concluyéramos algo para después iniciar otra cosa... La maestra hace eso por el tiempo, porque el tiempo se va en otras cosas y menos en trabajar (E1ADavid280611).

En efecto, la maestra constantemente alarga los tiempos cuando los alumnos trabajan en equipos, pero en otras ocasiones se ajusta a la dinámica impuesta por el modelo de la telesecundaria en el que los tiempos son cortos con actividades seriadas como se ha señalado en el apartado de las condiciones estructurales y el contexto escolar. Por ello, también es frecuente que durante las clases exprese: “Ma- A ver, ya terminó el tiempo... vamos con formación, porque nos estamos tardando mucho” (RE08-100511: 6). Esta prisa en el tiempo, ocasiona que se cambie de actividad y que no se profundicen en el abordaje de los temas, como lo admite Julene:

Los tiempos, como que los corta, no los termina, sólo por irse rápido. A veces le digo que todavía falta, pero los demás dicen que hay que acabarlo; vemos el tema pero ya no completo, lo recorta, ya no da bien la explicación y dice que ya lo trabajamos de otra forma. Por ejemplo, en las ecuaciones sólo nos enseñó el procedimiento y no contestamos las sesiones que consiste en resolver un problema. Si eres aplicado te lo llevas a tu casa para analizarlo, porque ella no te da la oportunidad de analizar las cosas que se están trabajando. Hay que ser rápidos, pero también la maestra no deja tiempo para la reflexión (E2AMinerva200611: 6).

Minerva evalúa drásticamente a la maestra respecto al uso del tiempo: “No se aprovecha el tiempo...no abarca bien los temas, no sabe cómo trabajar las horas porque nunca respeta el tiempo” (E2AMinerva200611: 6). Ante esto, conviene preguntar ¿por qué la maestra tiene prisa en el tiempo? La respuesta no sólo se centra en el respeto a los tiempos cortos del modelo de la telesecundaria, sino que también se debe a que es una forma para mantener ocupados y controlados a los alumnos, como lo expresa Minerva: “...esa es su forma de controlarnos, irse

rápido, porque si nos deja tiempo nos empezamos a desesperar y a hacer cosas que no” (E2AMinerva200611: 7).

Otra estrategia utilizada frecuentemente por la maestra, que está asociada a la prisa en el tiempo, es dejar los temas de tarea, como se demuestra en el siguiente fragmento: Ma- Me lo van a traer de tarea [un ejercicio de matemáticas]... vamos [ahora] con historia. (RE12-060611: 4). Al respecto Minerva, dice:

En realidad casi todo lo hacemos de tarea. Por ejemplo en ciencias, nos dice: “hagan esta investigación y lo hacen de tarea”. Esto que hace en historia, siempre lo hace a esta hora [antes de la hora de salida] como ve que es bien poco tiempo, nos lo va a dejar de tarea. También la maestra dice: “ya, ya, hasta aquí, si no acaban se les queda de tarea”, lo hace así para dejarlo de tarea (E2AMinerva200611: 6).

Es evidente que al dejar de tarea muchos de los temas que se empiezan a abordar en la clase, la maestra ocasiona que éstos no se profundicen ni se concluyan, creando una especie de moratoria, de aplazamiento y dejar pendiente la explicación de los contenidos, en lo que Torres Santomé (2011) ha denominado el “currículum del turista”.

Respecto a este punto de la explicación de los temas, la maestra desarrolla y repasa los contenidos que domina, mientras que a otros les da un tratamiento superficial. En el caso de la asignatura de matemáticas, en donde la maestra pone más interés y tiene mayor manejo, explica y repasa a pesar de la resistencia de algunos alumnos.

Ma- ...Vamos con matemáticas, donde salieron muy mal en potenciación y notación científica y decían que ya lo habían visto...vamos a hacer ejercicios.

Ao- Noo.

Ma- ...Vean que les sirva de repaso, no lo habían comprendido...saquen el libro y el cuaderno, vamos a regresarnos [para repasar el tema] (RE04-110411: 4).

Adriana reconoce el trabajo de la maestra en esta asignatura, pero en otras admite que no explica: “En matemáticas sí le entiendo muy bien, la verdad es que sí explica cómo debe de ser... en formación a veces ni siquiera nos explica, nada más nos dice: ‘hagan la secuencia’; la terminamos y pasamos a tecnología” (E1AAdriana040711: 8). Lo expresado por Adriana coincide con lo que dice Andrés: “la maestra de repente no explica bien y se traba en algunas cosas” (E1AAndrés140611) y con lo que afirma David de manera categórica: “[La maestra] explica nada más por encimita y no se llega a entender” (E1ADavid280611); incluso, en una de

las clases la maestra decide que la explicación sea aplazada, al decir: “Ma- a ver ya, las dudas las vamos dejando para después” (RE12-060611: 3).

Por otro lado, otra forma de desigualdad académica se presenta cuando existe un apoyo pedagógico diferenciado por parte de la maestra, tomando como criterio las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. En tal sentido, aunque la maestra reconozca en su discurso que “los trata igual”, apoya a los que están en ventaja socioeconómica.

Como algunos alumnos tienen más posibilidades económicas se aplican más y la maestra los ve como que saben mucho y se dedica más a ellos para mejorarlos; a los otros como sabe que no les gusta aprender y no hacer nada, casi que ya los deja solos y haber como le hacen. Intenta apoyarlos, pero no se dejan, [por eso] como que ve que ya no [tiene sentido ayudarlos] (E2ADavid010711: 3)

David matiza diciendo que: “la maestra de vez en cuando apoya a los que tienen menos capacidades; a veces sí y a veces no...” (E2ADavid010711: 9). Esta desigualdad académica se presenta al apoyar a los alumnos aventajados social, económica y culturalmente, en detrimento de los alumnos que no tienen esas condiciones y ventajas.

.....

En la interacción social maestro-alumno de la escuela telesecundaria de referencia, la maestra despliega “lógicas de interacción”, pues clasifica, etiqueta y estigmatiza a los alumnos de acuerdo a sus capacidades, méritos y talentos, en lo que se podría denominar “clasificación meritocrática”. Estas operaciones no son inocentes, pues se constituyen en mecanismos de poder y de segregación que afectan a los estudiantes y que pueden producir las desigualdades escolares. También se presentan formas concretas de producción de las desigualdades escolares como en las formas de organización del trabajo escolar, en las funciones y tareas asignadas a los alumnos, en las estrategias de orden y control, en las relaciones de poder, en los mecanismos de evaluación, del aprendizaje y del comportamiento, entre otras.

Por ello, puede afirmarse que la maestra, por su autoridad y asimetría en la interacción, es quien predominantemente está clasificando, estigmatizando, discriminando y permitiendo las desigualdades escolares; al mismo tiempo, los estudiantes participan de la producción de las desigualdades al aceptar y/o naturalizar estas clasificaciones.



**LAS CONDICIONES ESTRUCTURALES,  
LAS SUBJETIVIDADES Y LOS MECANISMOS  
MERITOCRÁTICOS COMO PRODUCTORES DE LAS  
DESIGUALDADES ESCOLARES. HACIA  
ALGUNAS CONCLUSIONES**



## Presentación

El camino de la investigación ha sido sinuoso e incierto. Ha partido de plantear como problema de investigación a las desigualdades escolares de los estudiantes en la telesecundaria, para construir a lo largo del proceso este objeto de estudio, articulando dos grandes dimensiones: las condiciones estructurales de los contextos y la subjetividad de los actores escolares.

En este proceso de la investigación, la epistemología crítica, la sociología de la experiencia escolar y la estrategia etnográfica se constituyeron en fundamento, perspectiva y acción para desarrollar este trabajo, sin soslayar la articulación teoría-empiría, objetividad-subjetividad y estructura-sujeto. Asimismo, este trabajo de tesis se ha integrado en tres grandes partes: **1) Las desigualdades escolares y las miradas teóricas y metodológicas de la investigación**, en donde que se construyó el problema de investigación, se planteó la sociología de la experiencia escolar como mirada teórica y se optó por la etnografía como estrategia metodológica, **2) Las condiciones estructurales de las desigualdades escolares** que, desde una lógica deductiva, revisó las estructuras socioeconómicas y las reformas educativas, así como el contexto local y escolar en el que se ubicó la investigación y, **3) Las vías emergentes para comprender las desigualdades escolares** que tomó como elemento central a la interacción social maestro-alumno, la producción de las desigualdades y la construcción de la experiencia escolar de los estudiantes.

Desde la construcción del problema, la pregunta que orientó la investigación fue: **¿Cómo se producen las desigualdades escolares de los estudiantes de la Escuela Telesecundaria Oficial en la interacción maestro-alumno, a partir de las condiciones estructurales de los contextos y de la subjetividad de los actores?**

En el desarrollo del trabajo se ha tratado de responder a esta pregunta, pero es en este espacio en donde se plantean los puntos de llegada y de arribo de la investigación, a través de una serie de conclusiones que se pueden constituir en tesis de este trabajo.

## **1. Las desigualdades escolares como “nuevas desigualdades”, que se caracterizan por ser múltiples, dinámicas, complejas y plurales**

Los sociólogos franceses Fitoussi y Rosanvallon (1997) han aportado importantes argumentos para pensar las desigualdades actuales en términos más dinámicos y flexibles, en la idea de superar las “viejas desigualdades” que parten de las clases sociales o de posiciones de poder, para ubicarlas en la complejidad de un mundo social cada vez más desarticulado y móvil. La perspectiva teórica de estos autores, propone a las “nuevas desigualdades” o dinámicas, partiendo de tres características fundamentales: la multidimensionalidad, la complejidad y la pluralidad. Estas “nuevas desigualdades” o “desigualdades múltiples” a las que se refiere Dubet (2001) no sólo están presentes en la estructura social, sino también en la conciencia de los actores.

Es relevante también el giro en el análisis sobre las desigualdades escolares propuesto por Dubet y Martuccelli (1998): en la escuela no sólo se reproducen las desigualdades sociales, sino que produce sus propias marcas de desigualdad. En el interjuego de la producción de las desigualdades escolares, afirma Tenti (2005), participan las condiciones estructurales de los contextos institucionales y sociales y los elementos subjetivos de los actores.

## **2. Estudiar las desigualdades escolares, implica una epistemología crítica que supere la dicotomía entre objetivismo y subjetivismo y proponga la vía emergente del construccionismo**

Las desigualdades escolares como problema de investigación ha sido abordado fundamentalmente desde la sociología, a partir de diversos enfoques, destacando en un primer momento el macrosocial y cuantitativo y, en un segundo momento, el subjetivo o fenomenológico. Al respecto Aguilar Nery (2009), plantea que las investigaciones sobre las desigualdades educativas y escolares realizadas en México tienen como fundamentos epistemológicos al positivismo y al interpretativismo.

Actualmente se presenta un interés renovado por parte de los sociólogos e investigadores educativos por estudiar a las desigualdades escolares desde una vía emergente y mediante un enfoque integral, articulando las condiciones estructurales y los elementos subjetivos de los actores.



En este sentido, el estudio de las “nuevas desigualdades”, entre ellas las desigualdades escolares que se producen al interior de las escuelas, implica combinar y articular factores de tipo objetivo y subjetivo. Los factores subjetivos son las percepciones, valoraciones y acciones, en tanto que los factores objetivos refieren a las condiciones de los contextos institucionales. Lo anterior significa que la subjetividad de los actores se encuentra anclada en las condiciones estructurales y viceversa.

Se alude a una “epistemología crítica” denominada construccionismo que, de acuerdo con Enrique De la Garza (s/a), “no sólo concibe a la realidad en transformación, sino específicamente a través de la articulación entre estructuras y sujetos. Es una epistemología de la constitución de los sujetos y de la transformación de la realidad social”.

### **3. La sociología de la experiencia escolar de François Dubet constituye una teoría para estudiar las desigualdades escolares**

El uso crítico de la teoría en la investigación educativa, implica superar el empirismo, pues toda ciencia será superflua si la apariencia de las cosas y su esencia coincidiesen directamente. Marcondes (2008) afirma que a través del uso crítico de la teoría “se podrá comprender el mundo social si identificamos las estructuras en funcionamiento que generan las apariencias y los discursos”. Es decir, es necesario teorizar la vida social, haciendo uso de la teoría que proceda al análisis crítico de lo existente. Por ello, la pertinencia de la reflexión, la abstracción y el trabajo conceptual sobre los problemas empíricos.

La sociología de la experiencia escolar que plantea Dubet (2011a), retoma la idea de Touraine del “retorno del actor”. Esto es, que los sujetos escolares son capaces de construir su propia experiencia, a través de “lógicas del rostro” y de “lógicas de acción”, en tensión con las condiciones institucionales y estructurales.

**4. La perspectiva sociocultural para abordar las desigualdades escolares implica articular dialécticamente las estructuras y los sujetos, particularmente estudiar las “regiones de interacción” y las “franjas de indeterminación”, en donde existen tensiones y relaciones de poder para mantener o transformar esas estructuras.**

El discurso actual de las ciencias sociales en torno a la relación entre estructuras y sujetos, no estriba en la determinación sino en la interacción. Hay “regiones de interacción” afirma De Certeau (2000) y “franjas de indeterminación” entre estructuras y sujetos, según Giddens (1998).

De acuerdo con Reguillo (2003) la interacción se ha convertido en una categoría clave en las ciencias sociales, pues “alude al movimiento, permite entender que las relaciones entre las estructuras y los sujetos no están dadas de una vez y para siempre”. Por el contrario, la interacción “hace posible trabajar desde las tensiones y contradicciones de la vida social [desde] los quiebres del camino, los atajos, los senderos”. El estudio de la interacción, puede estudiarse desde la perspectiva sociocultural, la cual “reconoce a la cultura como una dimensión co-constitutiva del orden social, lo que lleva a pensar a la sociedad como un movimiento continuo, donde los sujetos desde distintas posiciones...van apropiándose, produciendo y transformando distintos significados sociales” (Reguillo, 2003: 21). Esta significación constituye un proceso de simbolización, en el que los sujetos dan sentido a la realidad social. Pero es necesario advertir, que esta perspectiva reconoce también a las acciones sociales de los sujetos, en el sentido de que sus construcciones sociales se componen por esquemas de representación y de acción, en interacción con las dimensiones socioculturales.

La interacción dinámica, cambiante, en construcción, tensa y hasta en conflicto entre sujeto y estructura, se inscribe en las relaciones de poder por mantener o transformar esa estructura. Es decir, este enfoque sociocultural “supone mantener en tensión productiva los marcos constrictivos del orden social con el margen de indeterminación o capacidad de negociación y [hasta] oposición de los sujetos sociales” (Reguillo, 2003: 21).

**5. La globalización y el neoliberalismo se constituyen en fábricas de desigualdades sociales, al mismo tiempo que la implementación de las reformas educativas posibilitan las desigualdades escolares**

Con relación a las condiciones estructurales, junto al fenómeno de la globalización, el neoliberalismo ha dejado de ser sólo un modelo económico y se está convirtiendo en un discurso hegemónico seductor y en una ideología que se está implantando en la escuela. La escuela neoliberal, a través de discursos y prácticas discriminatorias, promueve el individualismo, la competencia, la meritocracia y el neodarwinismo social, con lo que ayuda a construir nuevas y variadas formas de desigualdades escolares en los estudiantes.

Al respecto, Pérez Gómez (2000) sostiene que esta competitividad entre estudiantes, maestros y escuelas, en una sociedad asentada en la desigualdad, no es más que “una grotesca pantomima formal, destinada a justificar la reproducción educativa de la desigualdad bajo la apariencia de igualdad de oportunidades y bajo el camuflaje del esfuerzo y mérito diferenciador” (Pérez Gómez, 2000: 135).

Por lo tanto, hemos caído en la trampa de las políticas neoliberales que han cristalizado modelos educativos segmentados y excluyentes, a partir de la “igualdad de oportunidades”, de la formación de “capital humano”, de la clasificación meritocrática y de las estigmatizaciones de los alumnos. Sin embargo, se puede afirmar, junto con Touraine (2006), que la búsqueda de la competitividad es tan indispensable como la lucha contra la exclusión”.

**6. El contexto de la región suroeste del Estado de México, está caracterizado históricamente por tener altos niveles de pobreza, marginación, emigración y rezago educativo que producen desigualdades estructurales**

La existencia de altos niveles de pobreza, marginación, emigración y rezago educativo en esta región, que ha sido documentado cuantitativamente en el capítulo del contexto regional, es producto de las condiciones estructurales históricas por ser una región olvidada del resto del Estado y por su condición limítrofe con los Estados de Guerrero y Michoacán. Estas condiciones del contexto regional se han agudizado en las dos últimas décadas, a raíz de los efectos de las políticas neoliberales, de la globalización, la falta de empleo y la violencia. Estamos

presenciando desde 1990, de acuerdo con Tiramonti (2004) “un proceso de empobrecimiento general, que trae consigo la incorporación de nuevos grupos al universo de la pobreza” (Tiramonti, 2004: 20). Por tanto, desde la sociología se puede hablar de “pobres estructurales” que han estado instalados históricamente en esa categoría y los “nuevos pobres” que se están produciendo ante estos fenómenos socioeconómicos recientes.

La población de la región suroeste y de Zacatepec, Tejupilco vive en estas condiciones de desigualdad y particularmente los estudiantes de la telesecundaria quienes se enfrentan a una doble desigualdad: la estructural y la escolar. Por ello, se puede hablar de desigualdades acumuladas. Es decir, por un lado, la desigualdad que es generada por la pobreza, la marginación, la emigración y el rezago educativo y, al mismo tiempo, la desigualdad producida al interior de la escuela, por medio de la clasificación meritocrática, la estigmatización y las relaciones de poder.

#### **7. La escuela telesecundaria posibilita las desigualdades escolares, por medio del programa institucional y el prestigio**

La telesecundaria en México se ha constituido en una escuela pobre para pobres. “la telesecundaria no sólo es incapaz de compensar las desventajas socioeconómicas y culturales de sus alumnos, sino que las reproduce y acentúa, dándole menos a quienes más necesitan...” (Santos, 2001: 47).

La telesecundaria de Zacatepec, Tejupilco, México ha sufrido “mutaciones institucionales” que le han permitido pasar de atender a estudiantes de una población rural a estudiantes urbanos, bajo una organización basada en la exigencia y la competitividad. Con ello, la escuela ha logrado cierto reconocimiento y prestigio por parte de los padres de familia, pero también cierta diferenciación social y escolar entre los estudiantes. Estas diferencias se producen de acuerdo a su origen social y familiar, así como a su desempeño académico y comportamiento en la escuela.

Existe una relación estrecha entre la escuela y las familias, en tanto los padres de familia buscan que la escuela atienda sus intereses y demandas a favor de sus hijos. Por ello la escuela se puede constituir, de acuerdo con Tiramonti (2004), en un espacio para la conservación de las posiciones

socioeconómicas ya adquiridas. “Son escuelas cuya meta explícita es fijar a los alumnos en la posición de privilegio que gozan sus familias” (Tiramonti, 2004: 27).

En este sentido, la telesecundaria de referencia despliega en su organización una meritocracia institucional a través de diplomas, cuadros de honor y otras funciones destinadas a los alumnos distinguidos académicamente, con lo que favorece las desigualdades escolares. Asimismo, el prestigio que tiene la telesecundaria ha sido construido social e históricamente, a partir de las valoraciones de los padres de familia, lo que ha provocado una apropiación de la institución por parte de sectores aventajados económica y culturalmente que provienen de otras colonias de Tejupilco, México, desplazando a los estudiantes originarios de Zacatepec.

#### **8. Los estudiantes y maestros son sujetos sociales y escolares con capacidad subjetiva y de reflexión, anclados en las condiciones estructurales**

La categoría de sujeto, implica superar la idea de súbdito o quien desarrolla un papel en la estructura social, antes bien, el sujeto es impulsado por los esfuerzos que despliega para liberarse del lugar que se le asigna, es creador de sentido y de cambio, a través de la subjetivación e individuación. El sujeto es lo que rechaza y lo que afirma, es construcción, deseo, sufrimiento, creación, conciencia y reflexividad. En suma, desde el paradigma cultural de Touraine, el sujeto es un ser cultural, que se construye a partir de “la búsqueda, emprendida por el individuo mismo, de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia” (Touraine, 1997: 65).

#### **9. La interacción social maestro-alumno constituye una vía emergente para investigar las desigualdades escolares, a través de la clasificación, la meritocracia y las relaciones de poder**

La relación de articulación entre las dimensiones subjetivas y objetivas de las desigualdades escolares plantea el reto de construir una vía emergente de análisis, tanto a nivel teórico como metodológico. Esta investigación fundamentó su propuesta en el estudio de la interacción social maestro-alumno, la clasificación meritocrática y la experiencia escolar, para buscar explicaciones a la producción de estas desigualdades.

En el espacio escolar, la maestra tiene “lógicas de interacción” con los alumnos, las cuales se objetivan por medio de las clasificaciones de tipo meritocrático que hace del grupo y de los alumnos. Estas clasificaciones, a su vez, afectan el éxito o fracaso escolar y tienen implicaciones con las desigualdades escolares.

Cabe destacar que la interacción social maestro-alumno y las “lógicas de interacción” están permeadas por relaciones de poder. Por ello, Jackson (2001), concibe esta interacción como “obligatoria, asimétrica y vertical”. Lo mismo que los aportes de Foucault (1988) son interesantes en este sentido: el poder no se ubica en un solo centro, sino “el poder designa relaciones... en tanto se trata de un modo de acción de algunos sobre otros” (Foucault, 1988: 12-14). Es decir, la maestra en las relaciones e interacciones que despliega con los alumnos, ejerce poder.

El poder de la maestra sobre los alumnos, es ejercido a través de estrategias. De acuerdo con Foucault (1988), puede llamarse estrategia de poder “al conjunto de medios establecidos para hacer funcionar o para mantener un dispositivo de poder” (Foucault, 1988: 19). La maestra, junto con el poder que otorga la institución escolar, emplea la estrategia en tres sentidos: a) para alcanzar el objetivo del control de la disciplina, b) para obtener ventaja sobre los alumnos, y c) para obtener la victoria, al no verse mermada ni rebasada en su condición de adulto y de maestra. Por ello, la maestra vigila, examina y castiga a los alumnos para mantener un control disciplinario y ejercer una relación de poder, que no siempre es omnipotente y omnipresente, sino que se encuentra constantemente cuestionada y fisurada por las acciones y experiencias escolares de los estudiantes.

#### **10. Las desigualdades escolares se producen en la interacción social maestro-alumno, a través de clasificaciones múltiples, acciones y mecanismos meritocráticos**

La escuela, aparentemente justa y caracterizada por la “igualdad de oportunidades” tiene dentro de su cultura, como lo ha expresado Torres Santomé (2011) al “Caballo de Troya”, pues en ella se producen las desigualdades, a través de la meritocracia y clasificaciones escolares que se generan principalmente en la interacción social maestro-alumno, así como en las acciones cotidianas de los sujetos, que pueden ser conscientes e inconscientes, explícitas e implícitas.

Los sujetos escolares constantemente se clasifican entre sí y a la institución, mediante concepciones, valoraciones y acciones: la maestra a los alumnos y padres de familia; los alumnos a la maestra y a los directivos; en tanto que, los padres de familia clasifican a la institución, a los directivos y a la maestra. Se puede afirmar que existen clasificaciones múltiples de los sujetos en la escuela telesecundaria, a partir del desempeño, creando un clima escolar propicio en donde se desarrolla la competencia, la meritocracia y las desigualdades.

Fundamentalmente, la maestra clasifica y estigmatiza a los alumnos en la telesecundaria, a partir de las “lógicas de interacción”, siguiendo criterios meritocráticos con base a los resultados del aprovechamiento escolar y del comportamiento de los estudiantes. De esta manera, construye categorías como “bueno-malo, inteligente-bajito, cumplido-travieso”. La clasificación o estigmatización no es una acción inocente o neutra, pues son mecanismos de poder y de segregación que afectan y predisponen a los alumnos, convirtiéndose en lo que han denominado Rosenthal y Jacobson (1980) como “profecías autocumplidas”, que están contribuyendo a la construcción de las desigualdades escolares.

En la escuela telesecundaria, la maestra considera a Minerva como “estudiosa y trabajadora” y a David como “inteligente y muy capaz” con lo que construye el estigma de la superioridad, mientras que a Germán lo concibe como “flojo” y a Andrés como “distráido”, en el marco del estigma de la inferioridad. La maestra, al utilizar estas categorías para clasificar a los estudiantes, está empleando un “esquema meritocrático” (Dubet, 2006), mediante el cual los logros educativos de cada uno derivan de sus capacidades y de su esfuerzo. Se acepta que los más dotados puedan alcanzar puestos más altos en la carrera escolar, al tiempo que se oponen a cualquier selección que no esté ligada al mérito. Por ello, “una escuela meritocrática es una escuela que selecciona a los más capaces y a los más productivos, quitando oportunidades al resto” (López, 2005: 72). Asimismo, la maestra brinda un trato diferenciado, prefiriendo a los estudiantes con mayores méritos y mostrando poco interés hacia el aprendizaje y en su sistema de enseñanza, al no profundizar en la explicación de los contenidos.

Por ello, el sistema escolar, antes que ayudar a superar las diferencias de partida entre los alumnos que vienen de ambientes pobres y los que vienen de ambientes ricos en recursos, estímulos y posibilidades, contribuye a consolidar dichas diferencias por medio de la meritocracia, el trato social y la enseñanza superficial.

Se puede sostener, junto con Dubet (2007), que “por más justa que sea, la igualdad de oportunidades meritocrática es muy cruel para los sujetos, [pues] puede generar tantas frustraciones e iras que no podría ser justa por sí sola”. Asimismo estos modos de clasificación, jerarquización y estigmatización de los estudiantes no sólo están produciendo las desigualdades escolares, sino que también están legitimando las posiciones y las desigualdades sociales.

### **11. Los sujetos construyen su experiencia escolar ante las desigualdades, articulando la rutina y la reflexión**

Los sujetos escolares como los maestros y los estudiantes tienen rutinas en su vida cotidiana, porque la rutina según Tenti (2007) tiene la ventaja de que permite ahorrar el costoso esfuerzo de la reflexión. “Los maestros [y los estudiantes] en el aula no tienen todo el tiempo del mundo para pensar y reflexionar. La mejor decisión es la decisión oportuna. Ellos no controlan el tiempo en que se desarrolla la acción, muchas veces son arrastrados por los propios procesos sociales” (Tenti, 2007: 122). Por ello, en la rutina, los actores escolares “se dejan llevar” por la marea de la acción y la interacción. Sólo en momentos excepcionales y de crisis, se suspende la acción y hay rupturas. Con ello se provoca la necesidad de pensar antes de actuar.

No obstante, es preciso construir una perspectiva integral para estudiar las rutinas y la reflexión para superar una visión dicotómica, para ello Tenti (2007) propone el modelo dialéctico de la acción que es la combinación de las rutinas, ejecución semiconsciente de prácticas y de la acción como estrategia consciente. En tal sentido, afirma Tenti: “no existe situación enteramente rutinaria, [así como] no corresponde con la realidad un sujeto totalmente consciente, capaz de actuar conforme a un proyecto” (Tenti, 2007: 121). O bien, en términos de Dubet y Martuccelli (1998), los sujetos escolares pueden construir su experiencia, al articular las “lógicas del rostro” y las “lógicas de acción”, cimentándose en las rutinas y en la reflexión, respectivamente.



**12. En las “lógicas del rostro” y en las “lógicas de acción” los estudiantes construyen su experiencia ante las desigualdades escolares, por medio de las rutinas, la integración, las estrategias y la subjetivación, poniendo en juego sus capacidades adaptativas y reflexivas**

La experiencia escolar que construyen los estudiantes se basa en las “lógicas del rostro” y en las “lógicas de acción” que permiten constituir la vida cotidiana escolar como un espacio de reproducción o bien de resistencia, rechazo e incluso de cambio en la interacción y en las desigualdades.

Los hallazgos en este sentido, forman un abanico de posibilidades, destacando las siguientes: a) la aceptación o adaptación de un papel establecido por la maestra como en el caso de Minerva que se asume como jefa de grupo y de equipo, o bien, evitando problemas como Adriana o teniendo miedo como en el caso de Ernesto, b) la actuación estratégica, mediada por la reflexión y el cálculo como la simulación en el trabajo escolar, el actuar chapucero, los olvidos intencionales, las burlas y las risas, el rechazo, la resistencia y/o la negociación ante el trabajo escolar y el sistema de evaluación.

Por lo anterior, se puede afirmar que las desigualdades escolares no se producen lineal, mecánicamente y sólo con las concepciones, mecanismos y acciones que utiliza la escuela y la maestra, sino que también los propios estudiantes construyen su experiencia escolar cuando participan, cooperan y adoptan esas desigualdades, así también cuando las rechazan, se resisten y/o negocian los mecanismos de clasificación y estigmatización.

**13. Los sujetos escolares en su dimensión subjetiva, pueden naturalizar las desigualdades escolares a partir de creencias y expectativas**

En la dimensión subjetiva, de acuerdo con Tenti (2007), se presentan tres creencias típicas de los sujetos que favorecen la producción de las desigualdades escolares y que parten de la cultura escolar y familiar:

- a) La creencia en la ideología del don y la inteligencia. Esta creencia aparece en la conciencia de los sujetos escolares como atributos de origen biológico o genético y se centra en la afirmación de que “lo más importante para el aprendizaje es una cualidad

natural que los individuos tienen o no tienen” (Tenti, 2007: 112). Aunque esta creencia es criticada, todavía subsiste en el imaginario y el sentido común.

- b) La creencia en el interés, la motivación y la pasión por el conocimiento, significa que la demanda cultural está social y culturalmente determinada. En este sentido, la sociología del gusto y de la demanda cultural sostiene que existen relaciones estrechas entre la posición que ocupan los sujetos en el espacio social y sus demandas y consumos culturales.
- c) La creencia en la disposición al trabajo y el esfuerzo. La escuela tiende a valorar el esfuerzo, la laboriosidad y la dedicación, considerándolos como cualidades, siguiendo la idea de que “los que aprenden más son los que trabajan más”. Desde esta creencia, los maestros distribuyen de manera desigual el capital cultural, a través de la enseñanza, con base al esfuerzo y trabajo que despliegan los estudiantes.

En esta investigación es notoria la naturalización de estas desigualdades desde la dimensión subjetiva de los maestros y los estudiantes, mediante estas creencias. Por ello, puede decirse que la naturalización tiene su origen en “el desconocimiento de las condiciones sociales de producción y [al mismo tiempo] tiene un efecto fuertemente conservador del orden social” (Tenti, 2007: 115), ayudando a preservar las desigualdades escolares y sociales entre los estudiantes.

#### **14. En el proceso de producción, naturalización y profundización de las desigualdades escolares, también se produce “el efecto Mateo” en los estudiantes de la telesecundaria**

Con el esquema meritocrático, la maestra impulsa y profundiza las desigualdades escolares entre los alumnos, toda vez que clasifican a los estudiantes a través de los méritos o talentos, siguiendo a veces inconscientemente el “Efecto Mateo” (término acuñado por Robert K. Merton en 1958, para referirse a la fama y premios sesgados). El “efecto Mateo” proviene de la parábola de los talentos que se encuentra en la biblia y que dice: “porque el que tiene se le dará y tendrá en abundancia; pero el que no tiene incluso lo que tiene se le quitará”. (Mateo, Cap. 13, versículo 12). Según Santos Guerra (2009), “el efecto Mateo” se aplica en el campo educativo, pues “Si un estudiante ha sido brillante en años anteriores es probable que en el año siguiente se le preste más atención. Si siempre ha tenido un buen expediente se esperará que lo vuelva a obtener”.

Por ello, con “el efecto Mateo” y la meritocracia escolar, los maestros, a través de un arbitraje parcial, impulsan y llegan a profundizar las desigualdades escolares entre los estudiantes. En otras palabras: “cuando un alumno es de origen favorecido, más oportunidades tiene de ser buen alumno, y cuanto mejor alumno es, más se le ofrece una enseñanza de buena calidad” (Dubet, 2006: 29), en detrimento de los alumnos que no lo tienen.

**15. Los estudiantes tienen una heterogeneidad de sentidos sobre la escuela, que les permite construir procesos de subjetivación y desubjetivación frente a ella y hacia las desigualdades escolares, lo que tiene implicaciones en su constitución como sujetos al aceptar, rechazar o resistirse a esas desigualdades**

Los procesos de subjetivación y desubjetivación de los estudiantes en la telesecundaria, parten de la “heterogeneidad de sentidos” (Tiramonti, 2004), que le otorgan a la escuela de acuerdo a su condición socioeconómica y sus expectativas. De acuerdo a estos sentidos, se puede retomar los aportes de Germán Rama (1992), respecto a las cuatro categorías de alumnos: **Mutantes:** Alumnos que, viniendo de un ambiente cultural pobre, logran superar dicho ambiente y se destacan como estudiantes. **Previsibles:** Alumnos que, proviniendo de un ambiente cultural pobre, no logran superar dicho ambiente y obtienen pobres logros académicos. **Herederos:** Alumnos que, proviniendo de familias con recursos y altos niveles educacionales, logran altos rendimientos académicos. **Perdedores:** Alumnos que, pese a provenir de un ambiente social y familiar culturalmente elevado, tienen un rendimiento académico pobre.

Con relación a esta categorización, los estudiantes de la ETSO se construyen y se llegan a asumir de la siguiente manera: David y Ernesto, por sus condiciones de desventaja socioeconómica y sus capacidades, responsabilidad y resiliencia como “mutantes”; Germán y Eduardo, quienes provienen de familias que muestran poco apoyo a los estudios, con escaso capital cultural y que tienen un pobre desempeño escolar, se les puede considerar como “previsibles”. En tanto, Minerva, Adriana y Mónica como “herederas”, por su origen socioeconómico aventajado, su interés por los estudios y sus capacidades. Ezequiel y Eder, quienes teniendo un origen social favorecido y al demostrar poco interés, se les puede considerar como “perdedores”.

Rosa María Torres (2012b) infiere que ateniéndonos a la nomenclatura adoptada en este estudio, podríamos concluir que una escuela que detiene la producción de desigualdades escolares, posibilita a los estudiantes mutantes y herederos y puede reducir al mínimo a los previsibles y perdedores.

#### **16. Los estudiantes son capaces de plantear algunos elementos y aspiraciones de justicia escolar**

La mayoría de los estudiantes se manifiestan por un trato equitativo sin preferencias, a fin de construir un ambiente justo y democrático en la escuela. Desean que se les trate como jóvenes con necesidades y demandas, capaces de expresarse, sentir, disentir y construir su experiencia escolar y social. Demandan que la escuela y la maestra apoyen este proceso de subjetivación y de construcción de esa experiencia que los pueda convertir en sujetos con capacidad de reflexión y de acción.

**Con las conclusiones anteriores, se puede sostener la tesis inicial de que la escuela telesecundaria produce marcas de desigualdad en los estudiantes mediante la interacción social maestro-alumno, las clasificaciones múltiples, las relaciones de poder y los mecanismos meritocráticos, pero al mismo tiempo los sujetos construyen su experiencia escolar; en esta producción de las desigualdades escolares participan las condiciones estructurales y los elementos subjetivos de los actores.**

Frente a lo anterior:

**Es un imperativo ético detener la producción de las desigualdades escolares en la idea de construir alternativas para una escuela justa y democrática**

Afirma Pablo Gentili (2007), que la educación no ha cumplido aún su mandato existencial: educar al soberano. La educación ha dejado de cumplir una función liberadora al constituirse en productora de las desigualdades escolares y sociales. Por ello, es necesario poner palos en la rueda de la reproducción social de las desigualdades, a través de la reflexión, el conocimiento

crítico y la conciencia, para desnaturalizarlas y ponerlas en crisis, así como replantearlas como insostenibles, injustificables e ilegítimas.

Ante la desigualdad que provoca la meritocracia, François Dubet (2005) propone una escuela justa basada en el reconocimiento de tres principios: 1) Definir una norma de protección y garantizar una cultura escolar común que todo ciudadano debe poseer, 2) Las desigualdades escolares por más justas que sean pueden tener consecuencias sociales injustas cuando las calificaciones cierran más puertas que las que abren, y 3) Hay una crueldad intrínseca en la competencia meritocrática; la educación debe abocarse a reconocer y a formar a los individuos, independientemente de sus desempeños y méritos.

La aspiración de una escuela justa plantea otro imperativo ético: desplazar el “efecto Mateo” que profundiza las desigualdades sociales y escolares y, construir el “efecto Robin Hood”, que con criterios de equidad, ofrezca y aporte más a los estudiantes que menos tienen y que necesitan más, a fin de construir horizontes de justicia escolar.

### **Se cierran ciclos, pero se abren nuevas vetas en la investigación**

Cuando se inicia una investigación en el campo de lo socioeducativo, el itinerario y los hallazgos son inciertos, pues a cada paso emergen situaciones inéditas y cambiantes. La construcción del conocimiento en la investigación es infinita e interminable, pero en el caso del estudio de las desigualdades escolares, el camino de la investigación tiene que cerrar un ciclo por razones de tiempo, de recursos e intenciones. Ello no significa que se cierren completamente las posibilidades en la investigación, antes bien se abren nuevas vetas que pueden posibilitar una mejor comprensión del problema, a través de otras vertientes y perspectivas.

Una línea de investigación pendiente es estudiar el “efecto Mateo” en la escuela telesecundaria y la profundización de las desigualdades, el “efecto Robin Hood”, respecto a la disminución de esas desigualdades por medio de subjetividades y prácticas de justicia escolar.

Otra línea es profundizar la reflexión teórica sobre la igualdad, la equidad y la justicia no sólo desde el plano filosófico, sino para que aporte elementos para comprender las desigualdades escolares y la construcción de horizontes para una escuela justa y democrática.

Finalmente, el camino de la educación justa y democrática no es fácil: se enreda en las trampas que impone el discurso hegemónico neoliberal y en las curvas de la utopía. Es necesario educar contra la humillación, la estigmatización y la desigualdad. Esto significa construir una educación democrática que, de acuerdo con Gentili (2007), pueda contribuir a formar los corazones y mentes de aquellos y aquellas que se dispongan a luchar por hacerla un espacio más humano, justo, solidario, digno e igualitario, en la que, como lo ha planteado Max Honneth (1997), se busque superar el menosprecio social para dar lugar al “reconocimiento del otro”.

## **FUENTES DE INFORMACIÓN**





## 1. Fuentes primarias

### **Registros Etnográficos**

Hernández, N. (2011). Registros etnográficos realizados en el segundo grado de la Escuela Telesecundaria Oficial de Zacatepec, Tejupilco, México. Periodo de Abril a Junio de 2011. [RE02-04042011, RE03-050411, RE04-110411, RE05-120411, RE06-020511, RE07-030511, RE08-100511, RE09-120511:3, RE10-030511, RE11-300511, RE13-140611 y RE14-200611].

### **Entrevistas**

Hernández, N. (2011). Entrevistas realizadas a los alumnos focales del segundo grado de la Escuela Telesecundaria Oficial de Zacatepec, Tejupilco, México. Período de Abril a Junio de 2011. [E1AAdriana040711, E1ADavid280611, E2ADavid010711, E1AErnesto140611, E2AErnesto010711, E1AEduardo200611, E1AGermán060611, E1AMinerva300511 y E2AMinerva200611].

\_\_\_\_\_ (2011). Entrevistas realizadas a los alumnos referenciales del segundo grado de la Escuela Telesecundaria Oficial de Zacatepec, Tejupilco, México. Periodo de Abril a Junio de 2011. [E1AAndrés140611, E1AMónica300511 y E1AYuri200611]

\_\_\_\_\_ (2011). Entrevistas realizadas a la maestra del segundo grado de la Escuela Telesecundaria Oficial de Zacatepec, Tejupilco, México. Periodo de Abril a Junio de 2011. [E1MMaría230511 y E2MMaría130611].

### **Notas de Campo**

Hernández, N. (2011). Notas de Campo realizadas en la Escuela Telesecundaria Oficial de Zacatepec, Tejupilco, México, el día 25 de abril de 2011 (NC250411), el día 28 de mayo de 2011 (NC280511) y el día 6 de junio de 2011 (NC060611).

## 2. Documentos oficiales

SEP. (1994). **El libro para el maestro. Matemáticas. Secundaria.** México, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

SEP/ILCE. (1997). **La telesecundaria mexicana. Programa de Educación a distancia.** México, SEP/ILCE.

SEP (1999). **Telesecundaria. Asignaturas académicas. Guía Didáctica. Primer Grado.** México. SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

\_\_\_\_\_ (2002). **Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria.** México. SEP.

\_\_\_\_\_ (2006). **Plan de Estudios 2006. Educación Secundaria.** México. SEP.

## 3. Bibliografía

Aguado, E. (1994). “La educación básica en el Estado de México, 1970-1990: la desigualdad regional”. En: Roberto Blancarte. **Estado de México. Perspectiva para la década de los noventa.** México. El Colegio Mexiquense-Instituto Mexiquense de Cultura, pp. 553-598.

Aguerrondo, I. (1993). **Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso.** Washington, D.C. INTERAMER-OEA.

Aguirre, A. (1995). **Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural.** España. Marcombo.

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, R. (1992). **Investigación educativa. Fundamentos y metodología.** Barcelona. Labor.

Bakeman, R. y Gottman, J. M. (1989). **Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial.** Madrid. Ediciones Morata.

- Bertely, M. (2001) **Conociendo a nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** México. Paidós.
- Bisquerra, R. (Coordinador) (2004). **Metodología de la investigación educativa.** España. La Muralla.
- Borsotti, C. (2009). **Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas.** Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1990). **Sociología y cultura.** México, Grijalbo-CONACULTA.
- Bourdieu, P. (1997). **Capital cultural, escuela y espacio social.** México. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998). **La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.** Madrid. Taurus-Alfaguara.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). **La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza.** México. Fontamara.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2004). **Los herederos: los estudiantes y la cultura.** Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Castel, R. (1995). **La metamorfosis de la cuestión social.** México. Paidós.
- De Certeau, M. (2000). **La Invención de lo Cotidiano. 1. Artes de Hacer.** México. Universidad Iberoamericana-ITESO.
- Delamont, S. (1985). **La interacción didáctica.** Madrid. Narcea.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). **En la escuela: sociología de la experiencia escolar.** España. Losada.
- Dubet, F. (2004). “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en: Tenti Fanfani, E. (Org.) **Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.** Buenos Aires. IPE/UNESCO, pp. 15-44.
- \_\_\_\_\_ (2005). **La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?** España. Gedisa.

- \_\_\_\_\_ (2006). **El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.** España. Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2011a). **La experiencia sociológica.** España. Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2011b). **Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades.** Argentina. Siglo XXI Editores.
- Duschatzky, S. (1999). **La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.** Buenos Aires. Paidós.
- Eisner, E. (1998). **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.** España. Paidós.
- Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, Merlín C. **La investigación de la enseñanza II.** México. Paidós.
- Farrell, J. (1999): "*Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence*". En: Arnove, R. y C. A. Torres (Eds.): **Comparative education: the dialectic of the global and the local.** Lanham MD. Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- Feixa, C. (2000). "Los espacios y los tiempos de las culturas juveniles". En: Medina, G. (Comp.). **Aproximaciones a la diversidad juvenil.** México. El Colegio de México, pp. 45-50.
- Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (1997) **La nueva era de las desigualdades.** Buenos Aires. Manantial.
- Flecha, R. (1994). "Las nuevas desigualdades educativas". En: Castells, M. y otros. **Nuevas perspectivas críticas en educación.** España. Paidós.
- Foucault, M. (1992). **Microfísica del poder.** Madrid. La Piqueta.
- \_\_\_\_\_ (2005). **Vigilar y castigar.** México. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1994). **Cartas a quien pretende enseñar.** México. Siglo XXI Editores.

- García Herrera, A. (1997). "La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente". En: Gutiérrez, C. (Comp.) **En torno a la intervención de la práctica educativa**. México. Gobierno del Estado de Jalisco, pp. 36-76.
- García Salord, S. (1990). "Del dato a la teoría, por los estudios de caso". En: Rueda, Delgado y Campos (Coords.). **El aula universitaria**. Aproximaciones metodológicas. México. CISE-UNAM.
- Gentili, P. (2007). **Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos**. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). **La transición a la educación secundaria**. Madrid. Ediciones Morata.
- \_\_\_\_\_ (1998). **Poderes inestables en educación**. Madrid. Ediciones Morata.
- \_\_\_\_\_ (2005). **La educación que aún es posible**. Madrid. Ediciones Morata.
- Giddens, A. (1998) **La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración**. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Giroux, H. (2004). *The terror of neoliberalism: Authotarianism and the eclipse of democracy*. Aurora, Estados Unidos. Garamond Press.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid. Ediciones Morata.
- Goffman, E. (2001a) **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- \_\_\_\_\_ (2001b) **Estigma**. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). **Etnografía**. Barcelona. Paidós.
- Hargreaves, D.H. (1986). **Las relaciones interpersonales en educación**. España. Narcea.

Hernández, N. (2004). **La cultura profesional de los maestros de las escuelas primarias rurales federales de Tejupilco, México en el periodo de 1960 a 1970.** (Tesis de Maestría). ISCEEM. Tejupilco, México.

\_\_\_\_\_ (2007). **Entre la pobreza y la desigualdad educativa en la región Suroeste del Estado de México: elementos para un diagnóstico socioeducativo.** (Informe de investigación). México. ISCEEM.

\_\_\_\_\_ (2009). “La equidad en el discurso de la Modernización Educativa: la perspectiva de los organismos internacionales”. En: **Memoria Electrónica de la VI Bienal de Investigación Educativa.** Toluca, México. ISCEEM.

Honneth, M. (1997). **La lucha por el reconocimiento.** España. Crítica.

Jackson, P. (2001). **La vida en las aulas.** Madrid. Ediciones Morata.

Kaplan, C. V. (1992). **Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen.** Buenos Aires. Aique.

\_\_\_\_\_ (1997): **La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica.** Buenos Aires, Miño y Dávila.

\_\_\_\_\_ (2005): Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy? En: Krichesky, Marcelo y otros. (Compiladores) (2005). **Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión.** Buenos Aires, Noveduc.

\_\_\_\_\_ (2006). **La inclusión como posibilidad.** Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

\_\_\_\_\_ (2008). **Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino.** Buenos Aires. Colihue.

Knobel, M Y Lankshear, C. (2001). **Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa.** México. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

- Laval, C. (2003). *L'école ne'st pas une Enterprise. Le néo-liberalisme á l'ssaunt de l'enseignement public*. París. Éditions La Découverte.
- León, E. (1997). "El magma constitutivo de la historicidad". En: León, Emma y Zemelman, Hugo (Coords.) **Subjetividad: umbrales del pensamiento social**. España. Anthropos-CRIM-UNAM, pp. 36-72.
- Levinson, B. (2002). **Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana**. México. Aula XXI-Santillana.
- Lomovatte, S. y C. V. Kaplan. (2005) **Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto**. México. Noveduc.
- López, N. (2005). **Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano**. Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Luna, M. E. (1997). **Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula**. México. Serie Tesis 21. DIE-CINVESTAV.
- Marc, E y D. Picard. (1992). **La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación**. España. Paidós.
- Marcondes, M. C. (2008). "La teoría tiene consecuencias: indagaciones sobre el conocimiento en el campo de la educación". En: **Cuadernos de educación**, Año VI, No. 6. Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.
- Martínez Boom, A. (2004). **De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina**. Bogotá. Anthropos.
- Merton, R. K. (1958). *The rise of meritocracy. 1870-2033*. London. Thames and Hudson.
- Muñoz, C y Ulloa, M. (1992). **Informe. Educación y pobreza: resultados de un estudio patrocinado por el Consejo Consultivo del Programa Nacional de Solidaridad**. México. CEE. Mimeo.

- Muñoz, C. (1996). **Origen y consecuencias de las desigualdades educativas: investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema.** México. Fondo de Cultura Económica.
- Pacheco, L. (2006). “Los retos de la educación de los adolescentes rurales en México”. En: Rosas Carrasco, L. **La educación rural en México en el siglo XXI.** México. CEE-CREFAL-Fundación ayuda en acción.
- Pérez Gómez, A. (2000) **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid. Ediciones Morata.
- Pérez Serrano, G. (2008) **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I, Métodos.** 5ª. Edición. Madrid. La Muralla.
- Perrenoud. P. (1996). **La construcción del éxito y el fracaso escolar.** Madrid. Ediciones Morata.
- Postic, M. (1982). **La relación educativa.** Madrid. Narcea.
- Quiroz, R. (2000). **Las condiciones de posibilidad de aprendizaje en los adolescentes en la educación secundaria.** Tesis de Doctorado. México. DIE-CINVESTAV.
- Rama, G. (1992). **¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay?: los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos.** Montevideo. CEPAL.
- Reguillo, R. (2000). “Las culturas juveniles: un campo de estudio, breve agenda para la discusión”. En G. Medina. (Comp.). **Aproximaciones a la diversidad juvenil.** México. Colegio de México, pp. 19-43.
- Reguillo, R. (2003). “De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación”, En: Mejía, R y Sandoval, A. (Coords.) **Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica.** México. ITESO, pp. 17-38.
- Reimers, F. (2000). “La igualdad de oportunidades educativas como prioridad de políticas en América Latina” En: **Perspectivas sobre la reforma educativa : América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas.** Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, pp. 47-80.



- \_\_\_\_\_ (2001). "Educación, exclusión y justicia social en América Latina". En: Ornelas. C. (coord.). **Investigación y políticas educativas. Ensayos en honor a Pablo Latapí.** México. Aula XXI Santillana.
- Rockwell, E. (1989). **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985).** Documentos DIE, No. 13. México. IPN-DIE-CINVESTAV.
- \_\_\_\_\_ (2000). **Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural.** *Interacoes, jan-jun, año/vol. 5, No. 009. Sao Paulo, Brasil. Universidade Sao Marcos, pp. 11-25.*
- \_\_\_\_\_ (2009). **La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.** Argentina. Paidós.
- Rodríguez, G. et al. (1996). **Metodología de la investigación cualitativa.** España. Aljibe.
- Romo, R.M. (1993). **Interacción y estructura en el salón de clases: negociaciones y estrategias.** México. Universidad de Guadalajara.
- Rosas, L. (2003). Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica. México. CEE-Fundación para la cultura del maestro SNTE.
- Rosenthal, R. y Jacobson. (1980). **Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual de los alumnos.** Madrid. Marova.
- Sánchez Puentes, R. (2001). **Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas.** México. IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- Sandín, M. P. (2003). **Investigación cualitativa en educación.** Fundamentos y tradiciones. España. Mc. Graw Hill.
- Sandoval, E. (2004). **La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes.** México. UPN-Plaza y Valdés.
- Santos Guerra, M. Á. (2001). **La escuela que aprende.** Madrid. Ediciones Morata.

- Stubs, M. y Delamont, S. (1978). **Las relaciones profesor-alumno**. Barcelona. Oikos-Tau.
- Sen, A. (1992): **Nuevo examen de la desigualdad**. Madrid. Alianza.
- Szasz, I. (1994) “La población 1910-1990”. En: **Historia General del Estado de México**. Volumen 6: de la Revolución a 1990. Zinacantepec, Estado de México. Gobierno del Estado de México-El Colegio Mexiquense AC.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. España. Paidós.
- Tenti, E. (2007). **La cuestión social y la escuela. Ensayos de sociología de la educación**. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (2010). **Sociología de la educación** (Aportes para el desarrollo curricular). Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). **La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media**. Buenos Aires. Manantial.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2005). **La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación**. Argentina. Manantial-FLACSO.
- Torres Santomé, J. (2011). **La justicia escolar. El caballo de Troya de la cultura escolar**. España. Ediciones Morata.
- Torres, R. M. y E. Tenti (2000). “Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la Telesecundaria y los programas compensatorios”, En: **Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México**. México. CONAFE, pp. 175-272.
- Touraine, A. (1997). **¿Podremos vivir juntos?** México. FCE.
- \_\_\_\_\_ (2005). **Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy**. España. Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2006). **Crítica de la modernidad**. México. FCE.

- \_\_\_\_\_ (2009). **La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el Siglo XXI.** España. Paidós.
- Treviño, E. (2005). “Desigualdad y discriminación en educación: una mirada para América Latina”. En: **Políticas educativas de atención a la diversidad cultural.** Chile. OREALC-UNESCO.
- Woods, P. (1989). **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.** Barcelona. Paidós.
- Young, M. (1994). *The rise of the meritocracy.* New Jersey. Transaction Publishers, New Brunswick.
- Zemelman, H. (1992). **Horizontes de La razón.** Madrid. Anthropos.
- \_\_\_\_\_ (1997). “Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica”. En: León, E. y H. Zemelman. **Subjetividad: umbrales del pensamiento social.** España. CRIM-UNAM-Anthropos, pp. 21-35.

#### 4. Hemerografía

- Aguilar, L. A. (2002) “Pobreza, desigualdad y educación. Más allá del horizonte de la ilustración”, En: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.** 4º. Trimestre, año/vol. XXXII, No. 004. México. CEE, pp. 67-88.
- Arias, L. (2009). “Interacciones que se desarrollan en el salón de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula”. En: **Revista Posgrado y sociedad,** Vol. IX, Núm. 2, pp. 32-57.
- Bello, María Eugenia (1999). “La calidad de la educación en el discurso educativo internacional”, en **Revista Acción Pedagógica,** Vol. 8, No. 2, pp. 46-53.

- Bertely, M. (1994). “Retos metodológicos en etnografía de la educación”. En: **Colección pedagógica universitaria** No. 25-26. Enero-diciembre de 1994. México. Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación, pp. 31-46.
- Bertoglia, L. (2005). “La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales”. En: Revista **Psicoperspectivas**, Revista de la Escuela de Psicología. Vol. IV. Chile. Pontificia Universidad de Valparaíso, pp. 57-73.
- Braslavsky, C. (1995). “La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos”. En. **Revista Iberoamericana de Educación**. No. 9. Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 91-123.
- Bourdieu, P. y Saint Martín, M. (1998): Las categorías del juicio profesoral. En **Propuesta Educativa**, No. 19, Año 9. Buenos Aires. FLACSO.
- Buenfil, R. N. (2002). “Los usos de la teoría en la investigación educativa”. En: **Educación y Ciencia**, Nueva época, Vol. 6, No. 12 (26). Julio-diciembre, pp. 29-44.
- Calvento, M. (2006). “Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina”, en **Convergencia, Revista de Ciencias Sociales**. No. 41, mayo-agosto de 2006. México. UAEM, pp. 41-59.
- Carvajal, E. (2006). “Interacción en las aulas de la Telesecundaria: un acercamiento desde la enseñanza de las matemáticas”, En: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Vol. XXXVI, Nos. 3 y 4. México. CEE, pp. 129-157.
- Custodio y Ávila. (2009). “las relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria”. En: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, abril-junio, Vol. 14, Núm. 41, México. COMIE, pp. 485-513.
- Dubet, F. (1998). “El sociólogo de la educación”. En: **Magazine Littéraire**, Núm. 369, pp. 45-47.
- Dubet, F. (2001). “As desigualdades multiplicadas”. En: **Revista Brasileira de Educação**. No. 17. Brasil, pp. 5-19.

- Dubet, F. (2003), "A escola e a exclusao". En: **Cadernos de Pesquisa**, No. 119. Brasil, pp. 29-45.
- Dubet, F. (2007). "El declive y las mutaciones de la institución", En: **Revista de Antropología Social**. No. 16. España. Universidad Complutense de Madrid, pp. 39-66.
- Foucault, M. (1988). "El sujeto y el poder". En: **Revista Mexicana de Sociología**, Vol. 50, No. 3, Jul- Sep. México. UNAM, pp. 3-20.
- Gerardo Rodríguez, P. (2002) "Fábulas de pobreza, desigualdad y educación". En: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, 4º. trimestre, año-vol. XXXII, No. 004. México. Centro de Estudios Educativos, pp. 11-66.
- Gluz, N. (2007). "La expresión de las políticas sociales en el campo educativo. El caso de las becas estudiantiles para la escuela media". En: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, julio-septiembre, Vol. 12, Núm. 34, pp. 1065-1087.
- Granja, J. (1997). "Los desplazamientos del discurso educativo para América Latina", en **Revista Mexicana de Sociología**, Vol. 59, No. 3, julio-septiembre. México. IIS-UNAM, pp. 161-188.
- Lara Villanueva, R. (2010). "Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar" En: **Revista Iberoamericana de Educación No. 51/4**.
- Latapí, Pablo (1993), "Reflexiones sobre la justicia en educación". En: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, segundo trimestre, año-vol. XXIII, No. 002. México. Centro de Estudios Educativos, pp. 9-41.
- López, S. y Flores, M. (2006). "Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica", en **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, año/Vol. 8, No. 001. México. Universidad Autónoma de Baja California.
- Marchesi, A. (2000). "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa". En **Revista Iberoamericana de Educación del OEI**. No. 23.

- Martínez Álvarez, S. I. y Quiroz, R. (2007). “Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria”. En: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, enero-marzo, año/vol. 12, No. 032. México. COMIE, pp. 261-281.
- Martínez Rizo, F. (1992). “La desigualdad educativa en México”. En: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, segundo trimestre, año-vol. XXII, No. 002. México. Centro de Estudios Educativos, pp. 59-120.
- Medina, M. (2008). “Un estado del arte sobre los textos infantiles ilustrados”. En: **Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica**, No. 144. México.
- Mejía, A. y Ávila, L.A. (2009). “Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria”. En: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Vol. 14, Núm. 41. México. COMIE.
- Ortega, F. (2003). “La equidad en educación básica”. En: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, segundo trimestre, año-vol. XXXIII, No. 002. México. Centro de Estudios Educativos, pp. 119-134.
- Pardo, J. (2002). “La pobreza en México: factura a pagar”. En: Revista **Anthropos**, huellas del conocimiento. No. 194, pp. 151-154.
- Pérez Rocha, M. (2011). “Competitividad, violencia y educación”, en Periódico **La Jornada**, DEMOS: México. 20 de octubre de 2011, p. 20.
- Pérez Sánchez, C. (2000). “La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente”. En: **Revista Iberoamericana de Educación de la OEI**, No. 23.
- Players, G. (2006). “En la búsqueda de actores y desafíos societales. La sociología de Alain Touraine”. En: **Estudios Sociológicos**, septiembre-diciembre, año/vol. 14, Núm. 003. México. El Colegio de México, pp. 733-756.
- Quiroz, R. (1992). “El tiempo cotidiano en la escuela secundaria”. En: **Revista Nueva Antropología, Revista de Ciencias Sociales**, julio, año/vol. XII, número 042. México. Nueva Antropología A.C, pp. 89-100.

- Reyes, A. (2009). "La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles". En: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, enero-marzo, año/vol. 14, No. 040. México. COMIE, pp. 147-174.
- Rizo García, M. (2005). "Comunicación e interacción social. Aportes de la comunicología al estudio de la ciudad, la identidad y la inmigración". En: **Global Media Journal**, otoño, año/vol. 1, No. 002. Monterrey, México. ITESM.
- Sánchez García. A.G. (2005). "La relación maestro-alumno: ejercicio de poder y saber en el aula universitaria". En: **Revista de educación y desarrollo**, octubre-diciembre, Núm. 4.
- Santos, A. (2001). "Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que la condicionan". En: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Vol. XXXI, Núm. 3. México. CEE, pp. 11-52.
- Santos, A. y Carvajal, E. (2001). "Operación de la telesecundaria en zonas rurales marginadas de México". En: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Vol. XXXI, Núm. 2. México. CEE, pp. 69-96.
- Tenti, E. (1984). "La interacción maestro-alumno: una discusión sociológica". En: **Revista Mexicana de Sociología**, Año XLIV, No. 1. México. UNAM, pp. 161-174.
- \_\_\_\_\_ (2005). "Educación y desigualdad". En: **Revista colombiana de sociología** No. 25. Colombia, pp. 43-61.
- Velasco, A. (2007). "Un sistema para el análisis de la interacción en el aula". En: **Revista Iberoamericana de Educación**, No. 42-43. OEI.
- Weiss. (2000). "Reseña de 'En la escuela. Sociología de la experiencia escolar' de François Dubet y Danilo Martuccelli". En: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Julio-diciembre, Vol. 5, Núm. 10. México. COMIE, pp. 355-370.

## 5. Páginas electrónicas

Aguilar Nery, J. (2009). **Perspectivas epistemológicas de la investigación sobre desigualdad en el campo educativo en el México actual**. En: Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 8: filosofía, teoría y campo de la educación. México. COMIE. En:

[www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_08/ponencias/1017-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/1017-F.pdf) [Consultado el 5 de septiembre de 2012].

Bolívar, A. (2005). **Equidad educativa y teorías de la justicia**. En: REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, año/Vol. 3, No. 002. España. Red Iberoamericana sobre cambio y eficacia escolar. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55103205.pdf> [Consultado el 18 de diciembre de 2010].

CONAPO (2012). Índices de marginación por localidad 2010. México. En: [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice\\_de\\_Marginacion\\_por\\_Localidad\\_2010](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_Marginacion_por_Localidad_2010) [Consultado el 30 de marzo de 2013].

\_\_\_\_\_ (2012). Índices de marginación por entidad federativa y municipio 2010. México. En: [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices\\_de\\_Marginacion\\_2010\\_por\\_entidad\\_federativa\\_y\\_municipio](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio) [Consultado el 30 de marzo de 2013].

\_\_\_\_\_ (2012). Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010. México. En: [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices\\_de\\_intensidad\\_migratoria\\_Mexico-Estados\\_Unidos\\_2010](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_intensidad_migratoria_Mexico-Estados_Unidos_2010) [Consultado el 3 de abril de 2013].

CONEVAL (2010): Medición de la pobreza municipal. En: <http://web.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Medicion-de-la-pobreza-municipal-2010.aspx> [Consultado el 3 de abril de 2013].

\_\_\_\_\_ (2010): Medición de la pobreza por entidad federativa y nacional. En: <http://web.coneval.gob.mx/medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza-2010.aspx> [Consultado el 5 de abril de 2013].



\_\_\_\_\_ (2010): Glosario. En: <http://web.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx>  
[Consultado el 5 de abril de 2013].

De la Garza, E. (s/a). **La epistemología crítica y el concepto de configuración: Alternativas a la estructura y función estandar de la Teoría.** Recuperado el 2 de Septiembre de 2011, de UAM Iztapalapa. En: <http://docencia.izt.uam.mx/egt/publicaciones/articulos/configuraciones/pdf> [Consultado el 30 de septiembre de 2011].

De Souza Silva, J. (2004). **La Educación Latinoamericana en el Siglo XXI. Escenarios hacia las pedagogías de la alienación, domesticación y transformación.** Costa Rica. Red “Nuevo Paradigma” para la Innovación Institucional en América Latina. Instituto Internacional de Investigación sobre Políticas Alimentarias (IFPRI). En: <http://www.migrante.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Souza-Educacion-Latinoamericana-en-el-SigloXXI.pdf> [Consultado el 20 de octubre de 2011].

Dussel, I. (2004). **Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas.** Argentina. FLACSO. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf> [Consultado el día 25 de marzo de 2012].

Gutiérrez Crocco, F. (2010). **Militantismo sindical en Chile. Subjetivación, estrategia y socialización en trayectorias individuales.** En: Revista de Psicología, vol. 19, núm. 1, Santiago, Universidad de Chile, pp. 108-128. En: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26415221006> [consultado el 25 de agosto de 2012].

INEGI (2009). Índices de Rezago educativo. <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx> [Consultado el 8 de abril de 2013].

Kaplan, C. y Ferrero, F. (2002). **La ‘Marca de Caín’ o el regreso de las explicaciones deterministas bajo la impronta de la ideología neoliberal.** En: Barbecho, Revista de reflexión socioeducativa. No. 1. En:

<http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO3/A2B3.PDF> [consultado el 18 de enero de 2011]

**Kaplan, C. y González, V. (2010). Institución escolar y subjetividad, en Revista el Cardo, publicación del Área Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, en:** <http://fcerevistaelcardo.blogspot.com/2010/07/institucion-escolar-y-subjetividad.html>. [Consultado el 10 de enero de 2012].

Santos Guerra, M. A. (2009). **El efecto Mateo**. En: Escuela y reproducción social, en: <http://www.laopiniondemalaga.es/opinion/2009/09/19/efecto-mateobr/290043.html> [Consultado el 17 de diciembre de 2010].

Tedesco, J. C. y López, N. (2004). **Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina**. En: REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, enero-junio, año/vol. 2, No. 001. España. Red Iberoamericana sobre cambio y eficacia escolar. En: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Tedesco.pdf> [Consultado el 15 de diciembre de 2010].

Tenti, E. (2000). **Culturas juveniles y cultura escolar**. IPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. En: [www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41ens.pdf) [Consultado el 10 de febrero de 2012].

Torres, R. M. (2010). “Alumnos clasificados”. En: **Otra Educación. Un blog de educación ciudadana sobre educación, aprendizaje y política**. En: <http://otra-educacion.blogspot.mx/2011/07/alumnos-clasificados.html> [Consultado el 10 de agosto de 2012].

\_\_\_\_\_ (2012a). **Repensando el entusiasmo evaluador y las pruebas**. En: Otra Educación. Un blog de educación ciudadana sobre educación, aprendizaje y política. En: <http://otra-educacion.blogspot.mx/2010/12/repensando-el-entusiasmo-evaluador-y.html> [Consultado el 10 de agosto de 2012].

\_\_\_\_\_ (2012b). **Mutantes, previsibles, herederos y perdedores.** En: Otra Educación. Un blog de educación ciudadana sobre educación, aprendizaje y política. En: <http://otra-educacion.blogspot.mx/2012/02/mutantes-previsibles-herederos-y.html> [Consultado el 21 de septiembre de 2012].

Treviño, E. (2005). **Desigualdad y discriminación en educación: una mirada para América Latina.** En: Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Chile. OREALC-UNESCO. En: [http://www.unesco.cl/medios//biblioteca/documentos/politicas\\_educativas\\_de\\_atencion\\_diversidad\\_cultural\\_brasil\\_chile\\_colombia\\_mexico\\_peru\\_volumen\\_1.pdf](http://www.unesco.cl/medios//biblioteca/documentos/politicas_educativas_de_atencion_diversidad_cultural_brasil_chile_colombia_mexico_peru_volumen_1.pdf). [Consultado el 15 de enero de 2011].

**Wieviorka, M. (2012). Conferencia magistral: *El análisis de los procesos de subjetivación y desubjetivación: un punto de partida para las Ciencias Sociales contemporáneas, que ofreció en el marco del Tercer Congreso Nacional de Ciencias Sociales. México, UNAM-COMECSO. 29 de febrero de 2012.*** En: [http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2012\\_131.html](http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2012_131.html) [Consultado el 2 de septiembre de 2012).

AQUÍ CONCLUYE EL REPORTE FINAL DE INVESTIGACIÓN: “LAS DESIGUALDADES ESCOLARES EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA TELESECUNDARIA: ENTRE LAS CONDICIONES ESTRUCTURALES Y LA SUBJETIVIDAD”

RESPONSABLE:

---

DR. NÉSTOR HERNÁNDEZ BENÍTEZ