
**COSMOVISIÓN EN ALUMNOS
DE BACHILLERATO.
EL CASO DE SOLEDAD
DE GRACIANO SÁNCHEZ, S. L. P.
Juan Antonio Moreno Tapia***

La realidad de nuestra vida diaria consiste en un fluir interminable de interpretaciones perceptuales que nosotros, como individuos que comparten una membresía específica, hemos aprendido a realizar en común.

Carlos Castaneda, Viaje a Ixtlán.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen el principal vínculo por el cual profesores y alumnos establecen cualquier tipo de relación; estas relaciones, sus acciones y productos están permeados por las opiniones que pueden despertarse en uno u otro sentido. A su vez, las opiniones no surgen espontáneamente, tienen

* Docente y jefe del departamento de organización y métodos en el colegio de bachilleres de San Luis Potosí. Docente de la maestría en educación en la Universidad del Centro de México de San Luis Potosí. Dirección electrónica: juan1364_27@hotmail.com

un referente en el contexto y la vida misma en donde nacen y se desarrollan tanto en profesores como en alumnos.

Las opiniones, consideradas como la idea construida acerca de algo, pueden ser estudiadas como concepciones y orientadas por una visión social, histórica y antropológica. Para ello partamos de la idea de que éstas, como productos sociohistóricos, representan un constructo colectivo. En este sentido, de acuerdo con López Austin (1980, p. 7) “el estudio de las concepciones debe partir del conocimiento de las sociedades que las crean y, recíprocamente, puede dar debida cuenta del mundo natural y social en el que los creadores han vivido”.

López Austin (1980) destaca la importancia del estudio de las concepciones en tanto pone de manifiesto a la ideología como conjunto de creencias sistematizado, de representaciones que históricamente surgen de una sociedad dada; éstas incluyen la visión de la parte central y más importante del cosmos: el ser humano.

Considerando las implicaciones de la adolescencia en el siglo XXI, resulta interesante –frente al panorama de globalización y tensiones entre modernidad y tradición– describir la forma como el concepto mismo y las concepciones de los estudiantes de bachillerato en el contexto de la posmodernidad, construyen su noción de la educación en general y de la escuela, a través de lo que piensan sobre los profesores.

LAS CONCEPCIONES COMO CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA

El estudio de la construcción simbólica en los procesos educativos no se agota en las prácticas dentro del aula ni en los espacios generados en la institución escolar, sino en su contexto histórico cultural (Piña y Seda, 2003, p. 31). Aún más, debe existir una construcción simbólica de la vida misma, del orden y de la cotidianidad, expresada en la vida escolar a partir de las concepciones que se tienen de la existencia. En éstas se ubican la educación, la institución educativa,

los maestros, los compañeros, en espacios y roles específicos que cobran significados y actúan a partir de esta concepción del orden, de la cual sería aventurado afirmar que sólo se genera fuera de la escuela o que desde la escuela nace una construcción posteriormente expresada en la cotidianidad de los alumnos y profesores. Más bien pareciera que las construcciones en uno y otro escenario se ayuntan, expresándose tanto en la rutina diaria como en los ritos, de manera tal que el profesor es visto de cierto modo por los alumnos, quienes convocan una figura de maestro desde una construcción simbólica producida por el contexto sociohistórico.

Puede pensarse entonces que tanto la acción de educar, la escuela y los elementos colaterales componentes de este proceso, incluyendo el sistema educativo, son una construcción social. De acuerdo con Gimeno Sacristán (1998), se puede observar que además del currículo como una construcción cultural, política y administrativamente condicionada, el proceso y el sistema educativo también lo son.

De tal manera que la idea de calidad educativa o educación de calidad o aquellas acerca del significado de educar, sobre qué tendría que saber y cómo se debería educar a una persona, así como quiénes deben atender la tarea de educar, dependen de la visión sociohistórica de la sociedad en ese momento y como las expresiones sociales son producto de construcciones simbólicas materializadas en la acción expresada en la vida escolar.

La construcción simbólica se refiere al conocimiento de sentido común empleado en la vida cotidiana; un saber que surge en un contexto sociocultural específico y sirve para clasificar la realidad material y no material, como son las circunstancias histórico-sociales, los procesos y prácticas desplegados en los espacios inmediatos, así como las acciones que se instrumentan diariamente (Piña y Seda, 2003, p. 32).

El estudio de las construcciones simbólicas en el ámbito educativo inicia en la década de los sesenta del siglo pasado, cuando autores como Philip Jackson (1968) se preguntan sobre las percepciones

de los actores educativos como artífices de tramas no expuestas formalmente. Al mismo tiempo, Vygotski (1978) plantea a la cultura y la mediación social como factores importantes en la construcción del conocimiento, en contraposición a las teorías cognitivas del grupo de Ginebra, cuando se proponía una cognición universal, que intenta explicar mecanismos de aprendizaje similares para todos. En esa corriente se considera, además, el pensamiento de Moscovici (1979) y su conceptualización en torno de las representaciones sociales como construcciones simbólicas creadas y recreadas en el curso de las interacciones sociales, y por lo mismo no pueden ser consideradas como estáticas, ni que determinen definitivamente a las representaciones individuales.

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1981) plantean como idea central que la reproducción de las relaciones de clase, es resultado de una acción pedagógica ejercida sobre unos sujetos que llegan con un capital cultural y posturas respecto de la cultura recibida de sus familias o de acciones pedagógicas precedentes.

En otro rumbo M. Cole y S. Scribner (1974) hacen estudios donde destacan la importancia de los aspectos culturales en los modos y formas de las manifestaciones de los procesos mentales y las habilidades psicológicas, temas ligados a la percepción y a la psicología transcultural, es decir, a las diferencias y similitudes psicosociales entre los grupos culturales y los individuos que componen ciertas colectividades.

El concepto de oficio de estudiante fue acuñado por Alan Coulon en 1997, para referirse al conjunto de habilidades necesarias para que un alumno al ingresar a un nuevo nivel o una escuela diferente se adapte a estas nuevas condiciones, que va construyendo en el proceso de afiliación o nativización. Tanto el oficio adquirido como el proceso se expresan en la identidad del alumno, por lo que, concluye, las prácticas educativas se encuentran empapadas de la identidad, el oficio y el arbitrario cultural o el capital cultura.

Los estudios sobre deserción que realiza Tinto en 1995, ofrecen, entre otras conclusiones, que el abandono de las aulas es un acto

individual y responde a una situación social; considera la vida académica como una categoría necesaria para comprender la adhesión de los estudiantes a una institución.

En lo referente a México, el abordaje de estos temas desde la perspectiva de las construcciones simbólicas se da a partir del auge que cobran los métodos de investigación cualitativos, particularmente en la etnografía, en los años setenta del siglo XX; autores como Ruth Paradise y luego María Bertely abren la posibilidad de investigar la escuela y su contexto; destacan también los trabajos del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE/Cinvestav/IPN) con investigadoras como Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta.

De lo anterior se puede observar que el análisis de las construcciones simbólicas ha permitido la elaboración y discusión de conceptos como percepción, cultura, representaciones sociales, autoridad pedagógica, violencia simbólica, capital cultural, oficio, vida académica e identidad; conceptos que como objetos de estudio han dado origen a varias categorías: concepciones, cosmovisión, creencias, imágenes, interpretación, percepciones, representaciones, teorías cotidianas, teorías implícitas.

Se destaca particularmente la cosmovisión como una perspectiva conceptual que en la antropología ha permitido comprender formas y pautas de pensamiento, actitudes frente a la vida, aspectos afectivos y sistemas cognitivos.

Para su configuración, la educación se vale de diversas ciencias como la filosofía, psicología, sociología y antropología, entre otras, con el fin de dar sentido a las estructuras pedagógicas, particularmente en la investigación educativa. La cosmovisión extraída de la antropología permite empírica y teóricamente estructurar interpretaciones de la cotidianidad de las escuelas, donde precisamente cobran sustancia las propuestas y disposiciones que se hacen desde el currículo o la administración.

COSMOVISIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CONCEPCIONES

Desde la perspectiva de la cosmovisión, se considera dar cuenta del modo de interpretar la concepción que los alumnos del colegio de bachilleres del plantel 17 –localizado en Pavón en Soledad de Graciano Sánchez, S. L. P.– tienen acerca de sus profesores; en particular del uso de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, es decir, se considera en cierto sentido que en los profesores el alumno deposita y ve reflejadas sus esperanzas e ideales en torno del hecho educativo en general.

Conviene entonces hacer una revisión de cómo a través de la antropología se ha construido el concepto de cosmovisión y cuáles son sus implicaciones en la investigación interpretativa que se hace en educación.

María Ana Portal (1996) destaca la importancia del concepto para la antropología mexicana, pues posee implicaciones en los planos empírico y teórico. En el primero, cuando se hacen aproximaciones de una cultura distinta a la propia, esto representa en todo momento enfrentarse a formas específicas de ver y actuar en el mundo. En el segundo porque involucra conceptos como cultura, *ethos*, norma, cultura nacional, ideología e identidad.

Portal comenta que el término ha sido utilizado para comprender formas y pautas de pensamiento, actitudes frente a la vida, aspectos afectivos, sistemas cognitivos; esto corresponde a la necesidad y esfuerzo que la antropología –al igual que otros campos como la ética, la ciencia, la filosofía y la educación– hace “por nombrar, comprender y comprobar una evidencia fundamental: el mundo existe, tiene un orden y ese orden tiene sentido” (Portal, 1996, p. 59).

La idea de cosmovisión o visión del mundo en la antropología surge a partir de los años cincuenta del siglo pasado con el trabajo de Robert Redfield (1963). Él parte de la pregunta central dirigida a sus colaboradores: ¿cómo ve el mundo un nativo de una comunidad

indígena? Con ello establece su definición de cosmovisión: “la manera en que un pueblo representa característicamente el universo... esta manera en que nos vemos a nosotros mismos en relación con todo lo demás” (Redfield, 1963, pp. 109-110).

En la antropología mexicana, López Austin designa el concepto como “el conjunto articulado de sistemas ideológicos relacionados entre sí en forma relativamente congruente, con el que el individuo o un grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo” (López, 1980, p. 20).

En su propuesta, López Austin involucra tres conceptos básicos: representaciones y creencias, sistema ideológico y complejo ideológico. De este modo, para él, está formada por un conjunto de representaciones, ideas y creencias como un conjunto sistematizado, donde estos tres elementos están condicionados socialmente, en última instancia, por las relaciones de producción; el condicionamiento social no es advertido por el propio productor del proceso ideológico; a través de la actualización de las representaciones, ideas y creencias del conjunto sistematizado, se tiende a la satisfacción de las aspiraciones, objetivos e ideales de un grupo social.

Respecto de los sistemas ideológicos en particular, López Austin (1980) especifica que la acción del hombre se desarrolla en diversos planos: políticos, religiosos, morales, estéticos, filosóficos, mágicos y otros más. Cada uno de estos campos comprende un ámbito del universo sobre el cual actúa el hombre, creando para ello una forma particular de conciencia social en cuya integración participan, otorgándole especificidad, la naturaleza del ámbito de acción, el tipo de acción y las relaciones sociales que le enmarcan.

Portal (1996) contrasta las ideas de López Austin al conceptuar a la cosmovisión como un conjunto de referentes simbólicos contruidos históricamente que definen la imagen que un pueblo tiene sobre el universo y, en relación con ello, la imagen que tiene sobre sí mismo.

La comprensión del concepto de cosmovisión, concluye Portal (1996), implica considerar nuevas rutas de metodología en la

investigación antropológica. En este sentido, al plantear que la cosmovisión se construye en la práctica cotidiana, necesariamente el análisis debe realizarse en concreto, esto es, a partir del estudio de prácticas sociales, siempre referido a entes sociales particulares.

Para el presente caso se estudia a los alumnos y profesores como entes sociales particulares que despliegan diversas prácticas en su interacción dentro de un contexto sociohistórico determinado y no sólo dan cuenta de ese fenómeno en particular, sino del todo complejo que lo compone.

De acuerdo con Ornelas (2005), en la antropología educativa se encuentra la necesidad de explicar los procesos sociohistóricos que se hacen presentes y se construyen en los procesos escolares, a través de considerar el espacio institucional como el lugar de confluencia de diferentes concepciones del mundo. En este sentido, la cosmovisión ofrece una perspectiva que permite un acercamiento a sus expresiones en el simbolismo propio construido y reconstruido por los sujetos en el campo cultural educativo, delimitado por los diferentes espacios institucionales y su participación como actores rituales en la escuela, donde ponen en práctica los mitos o narraciones míticas (Ornelas, 2005).

La cosmovisión permite hacer una reconstrucción histórica de tradiciones culturales y su manifestación en contextos sociohistóricos determinados, de ahí que interese identificar lo que comparte la comunidad educativa, lo institucionalizado, los rasgos habituales y relativamente permanentes; el contenido cultural que se expresa o se oculta en ideas, creencias y valores recreados por los sujetos que interactúan, las relaciones sociales que se construyen, sus consecuencias y efectos en la vida cotidiana; las representaciones colectivas, expectativas, intenciones y valores expresados en el ámbito educativo.

La sociedad diseña instituciones y sistemas de sobrevivencia para preservar, difundir e innovar la cultura; para consolidarse como grupo de sujetos que comparten objetivos desarrollados individualmente. En este diseño indefectiblemente plasma una visión de la realidad, una forma de ordenar y simbolizar tanto sus acciones

como sus efectos. De estas instituciones se distingue la educativa, en ella se refleja una realidad idealizada, fruto de un imaginario colectivo fuertemente influido por la cosmovisión que estructura, organiza y ordena las categorías de la praxis humana (Marion, 1998, p. 8).

ADOLESCENCIA EN EL SIGLO XXI

En cuanto a los estudios realizados en torno de la adolescencia, se distinguen diferentes posturas; en algunas de ellas se le considera como un estado del individuo en donde se registra una serie de turbulencias, conflictos, cambios conductuales y enfrentamientos a la norma, es decir, existe la idea de que estas conductas pueden ser consideradas como un estado normal en la adolescencia y encuentra su explicación en causas biológicas.

Por otro lado, la perspectiva de la antropología cultural considera que la conducta adolescente depende en mayor grado del aprendizaje cultural que de factores biológicos. Emanados de esta postura se derivan dos conceptos fundamentales que caracterizan este periodo: continuidad o discontinuidad en el desarrollo. En sociedades donde se observa el crecimiento de los individuos de manera continua y sin divisiones en sus etapas, la adolescencia transcurre sin mayores conflictos; en sociedades como la occidental, donde a partir de la adolescencia se proponen algunos cambios en los papeles desempeñados por el individuo, se produce una discontinuidad en la que hay un cambio de actividades y creencias.

Finalmente, desde la perspectiva antropológica se concluye que no existen patrones universales para caracterizar la conducta adolescente, éstos dependen de contextos socioculturales. Erickson (1954, 1959) afirma que la principal tarea del adolescente es el logro de la identidad, aunque su búsqueda es un proceso individual; el yo que procura construir el adolescente se expresa en el nosotros donde se desarrolla colectiva y socialmente. A partir de esta idea,

Erickson construye el término *moratoria social* para hacer referencia al proceso en el cual el adolescente realiza diferentes ensayos relacionados con su vida futura como adulto; este proceso le permite prepararse para el desempeño de las tareas que le esperan en su integración a la vida adulta.

En coincidencia con la perspectiva antropológica, esta moratoria social es diferente para cada sociedad. La moratoria social implica un plazo concedido a los adolescente con menores exigencias con la sociedad, en tanto logran su preparación y alcanzan la madurez social y económica. Sin embargo, este concepto no incluye a sectores de la sociedad donde los sujetos se ven obligados a obtener ingresos a temprana edad, obligados a abandonar sus estudios y cuya incorporación a la vida laboral y reproductiva es anticipada (Margulis, 2001).

Así como el proceso de la adolescencia o moratoria social no se da en las mismas condiciones en diferentes sociedades, se puede afirmar que las situaciones de cada época vivida determinan los retos y desafíos afrontados por los individuos en el rango de edad que cronológicamente determina a la adolescencia.

Estos retos y desafíos difieren para los diversos grupos de adolescentes y jóvenes que viven en este siglo XXI con variados niveles de exclusión social y de capital cultural, quienes además enfrentan diferentes circunstancias históricas, políticas y sociales, en las cuales de una u otra manera buscan el desarrollo de sus potencialidades físicas, espirituales, creativas y sociales (Burak, 2001).

Los adolescentes de esta época encaminan sus esfuerzos de realización ante desafíos de índole ciudadana, ante la ausencia del reconocimiento pleno de la existencia político-social del grupo, de su ciudadanía y diversidad, exclusión en la que sus opciones de participación social y en salud son muy limitadas.

Aunque existe mayor matrícula en la educación secundaria y el nivel medio superior, el abandono escolar de un gran porcentaje de adolescentes apunta a una exclusión educativa, así como al limitado acceso a los grandes medios de difusión y creación culturales,

generalmente ubicados en los centros urbanos más poblados; esto los excluye del desarrollo artístico.

Al igual que sus familias y una considerable parte de la población, comparten los perjuicios de niveles de pobreza cada vez mayores. Muchos adolescentes y jóvenes se ven obligados a buscar empleo, sin embargo, los trabajos que desempeñan son de baja calidad, peligrosos, con baja remuneración y sin gozar de los beneficios de la seguridad social.

La implementación de leyes de protección al menor se realiza en forma muy lenta, y las que han surgido para los mayores de 18 años son básicamente de carácter punitivo y como respuesta ante el aumento de las tasas delictivas de grupos juveniles.

Las oportunidades de los jóvenes en el ámbito de la recreación física, cultural y espiritual son escasas, en especial para la población rural y marginal. El grupo de adolescentes que llega a ser contactado por los servicios de salud es muy bajo y la mayoría de las veces es por razones de enfermedad o situaciones reproductivas.

La inclusión como forma de compartir y estar con los otros representa un proceso trascendental en el crecimiento de los adolescentes, sin embargo, la sociedad actual ha desarrollado visiones peyorativas y estigmatizantes respecto de los jóvenes y adolescentes; se les culpa con facilidad de sucesos negativos, esto alienta un efecto de exclusión prácticamente instantáneo, y cuando se les incluye es como consumidores y sujetos de mercado.

Por otro lado, el cuestionamiento desde los medios de difusión de masas acerca de la pérdida de valores en la adolescencia y juventud, así como el simbólico social que se ha generado, someten a este grupo a grandes presiones y le obliga a adoptar códigos valóricos que le son impuestos.

El panorama que caracteriza el contexto de los adolescentes en este siglo se distingue, además, por los grandes cambios sucedidos en las últimas décadas en relación con los valores de su vida sexual y reproductiva. En cuanto a la construcción de la masculinidad y la feminidad, están en proceso de cambios importantes tendientes a

una mayor equidad y respeto. La familia como entidad social ha experimentado profundos cambios, entre ellos la pérdida de jerarquía como la más importante y única fuente de transmisión de valores a los hijos.

La violencia en cualquiera de sus formas y la muerte se han incorporado como hechos normales en la sociedad contemporánea; los adolescentes son quienes particularmente se ven afectados como sujetos por la violencia callejera, doméstica y policial.

La tecnología es un valor fundamental en la vida de los adolescentes y jóvenes y, como se manifiesta también entre la juventud de los países desarrollados, la aceptación de la tecnología cualquiera que ésta sea, constituye un valor casi de sobrevivencia.

El cuidado de la naturaleza, el logro de un mejor vínculo hombre-ambiente, la conservación, la reducción de la polución y el reciclaje se han incorporado en el sentir y actuar de los adolescentes.

Lograr la equidad en las múltiples facetas donde la desigualdad está presente, constituye el más importante de los retos que enfrenta la humanidad y en particular la población adolescente y juvenil. Esto implica disminuir desigualdades como la de los adolescentes empobrecidos en relación con los no empobrecidos; la disimilitud de género y las estructuras reales y simbólicas que la determinan; la desemejanza entre los adolescentes de las áreas urbanas con los de las áreas marginales y rurales; las inequidades específicas que sufren los diferentes grupos étnicos; las presentes en las relaciones de los adultos con los adolescentes; en la educación, el empleo, la salud y la seguridad social.

Los adolescentes de Soledad de Graciano Sánchez, en particular los de Rancho Pavón, no son ajenos a muchos de los desafíos, retos, exclusiones e inequidades mencionados; los viven desde sus propias condiciones y perspectivas. La cotidianidad de la escuela y la figura del maestro representan el escenario y el personaje mediante los cuales pueden exteriorizar su preocupación por el mundo que les ha tocado vivir; es en la escuela donde el adolescente es sujeto de la

dominación y el maestro funge como la personificación del ejecutor del poder sobre el alumno.

La mayor parte de los alumnos viven con su familia nuclear y se sostienen con un ingreso máximo de nueve mil pesos mensuales. De conseguir matricularse y terminar una licenciatura, se convertirán en los primeros profesionistas de su familia, pues la escolaridad máxima de sus padres es el bachillerato. También algunos de ellos aspiran a obtener un posgrado.

El plantel se encuentra en un municipio conurbado, con las características de las ciudades que se han desarrollado a la sombra de las más grandes. El progreso de la comunidad de Soledad históricamente ha dependido de San Luis Potosí, de los adelantos logrados por la capital del estado: la expansión de la mancha urbana y los servicios que trae consigo.

Por la calle que lleva al plantel se puede observar que prácticamente todos los muros están decorados con grafiti, producción de los grupos juveniles pobladores de esa colonia. Estas expresiones gráficas no dejan de ser formas con las que determinados grupos sociales manifiestan su territorialidad, sus ideas, sus afiliaciones y hasta sus creencias religiosas. La presencia de estos dibujos parece predisponer y prejuzgar acerca de quién vive en esa zona, estereotipándolos como jóvenes pandilleros u otros calificativos peyorativos y estigmatizantes, como menciona Burak (2001).

Desde esas condiciones y a partir de lo que les ofrece el hogar, tienen elementos para enfrentar los retos y desafíos ya descritos; por ello no resulta extraño que vean en la educación un medio para lograr solventarlo y además vislumbren un futuro donde lo primordial será sobrevivir, ya no trascender.

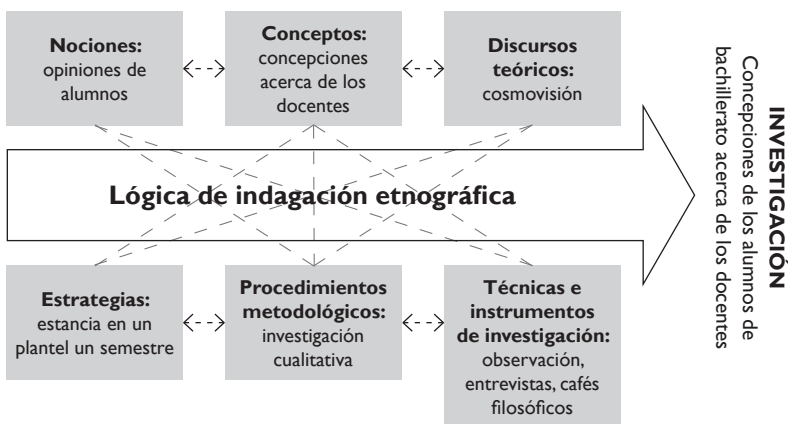
En sí no es aprender algo de historia, geografía, matemáticas, español, sino aprender a sobrevivir en esta sociedad en que últimamente está cada vez más difícil poder desarrollarse; es como una forma de sobrevivir, no de tener muchos conocimientos de cualquier materia sino aprender a sobrevivir. Bueno, sobrevivir porque mucha gente no vive como tal, sino limitada

económicamente; te dicen que uno va sobreviviendo porque va sobre el día, va trabajando y va sacando para el día, a eso me refiero por sobrevivir. Bueno estoy tratando, como quien dice, de vivir, pero no vivir plenamente si no limitado (CF2).

DISPOSITIVO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para nuestro análisis, adoptaremos la perspectiva metodológica propuesta por Anzaldúa (2010), quien hace una reflexión sobre el método científico como pretensión de camino único para conocer la realidad y, dentro de éste, destaca la función e importancia que se le ha dado al marco teórico, desde la analogía misma que se hace del término como un cerco restrictivo en el que deben caber las reflexiones, métodos y productos de la investigación. Esta perspectiva puede ser útil y pertinente para algunas disciplinas o para cierta problemática, aunque no deja de tener un carácter rígido y limitativo.

Esquema del dispositivo teórico metodológico (Anzaldúa, 2010) aplicado en esta investigación. Elaboración propia.



Anzaldúa (2010) propone la analogía del dispositivo desde cuatro acepciones: poner o colocar de manera conveniente, orden o mandato, mecanismo o artificio, conjunto de elementos para cumplir una misión, para llegar a la metáfora del dispositivo teórico-metodológico que define como:

Una serie de estrategias, nociones, conceptos, discursos teóricos, procedimientos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación, que articulados desde una lógica de indagación, permitan crear, disponer las condiciones de posibilidad para llevar a cabo acciones y procesos de inteligibilidad que permitan realizar la investigación (Anzaldúa, 2010, p. 102).

El presente estudio se inscribe en una perspectiva crítica analítica con un enfoque etnográfico. De este modo el dispositivo teórico-metodológico parte de la idea de que las concepciones de los alumnos de bachillerato respecto de sus profesores son parte de un sistema ideológico. A partir de esto, procuraremos mostrar el mecanismo que articula las teorías educativas, códigos escolares, la prescripción curricular y las relaciones sociales desarrolladas en la escuela, desde las concepciones que los estudiantes tienen sobre los profesores, con el fin de describir la estructura de jerarquizaciones, así como los elementos creados o agregados para la concordancia interna y su concreción en la práctica.

Para lo anterior es necesario, desde una perspectiva fenomenológica, identificar cuál es el mundo de la vida de los estudiantes de bachillerato y cómo erigen la realidad socialmente; mediante la observación participante, a través de sus rutinas, ritos y las relaciones que establecen con los profesores, identificamos las ideas que construyen en torno de ellos.

La etnografía, en relación con lo expuesto, se considera como una forma de construcción del conocimiento que busca, en primer término, comprender el mundo propio a partir de la visión de los otros; documentar lo no documentado de la realidad social, es decir, lo cotidiano, lo familiar, lo oculto, lo inconsciente.

En un segundo término, la etnografía expone lo encontrado en forma descriptiva con el fin de conservar la viveza de los roces que se establecen en los grupos sociales. En tercero, el investigador se asume como sujeto social, quien observa la recolección de datos y el trabajo de análisis como un solo proceso.

Un cuarto rasgo se refiere a la identificación de los significados que los sujetos imprimen a sus acciones como un proceso continuo; el quinto, a la construcción de conocimiento que realiza el etnógrafo, pues al tiempo que describe realidades sociales, identifica relaciones teóricas (Rockwell, 2009).

Como postura epistemológica, el trabajo etnográfico tiene que ver con la comprensión del mundo a partir de la visión propia frente a la de otros, expresada en lo cotidiano mediante descripciones vívidas, en donde los procesos descriptivo y analítico se constituyen como uno solo permitiendo encontrar los significados de las acciones cotidianas que, en relación con perspectivas teóricas, incrementan el conjunto de conocimientos del campo de la antropología o, como en este caso, de la educación.

Con el afán de documentar lo no documentado (Rockwell, 2009), la observación participante se presenta como la técnica que permite acercarse a las rutinas, ritos y acciones en donde los sujetos imprimen los signos mediante los cuales traducen sus creencias y posturas respecto del mundo que los rodea, pues al describir densamente muestran una perspectiva de lo que se “hace”.

Por otro lado, la entrevista semiestructurada permite –como herramienta metodológica– observar la construcción del discurso individual de los estudiantes. A partir de la identificación de su contexto sociohistórico y la observación de lo que hacen en triangulación con lo que dicen –a la luz de la cosmovisión como una construcción histórica expresada en lo educativo– lleva a un esquema de análisis del sistema ideológico que producen en torno de la figura de los profesores.

El café filosófico se considera como la construcción colectiva del discurso de los estudiantes, como espacio de actualidad y relevancia

para lograr que la filosofía se convierta en algo cercano, atractivo y provechoso, que se puede aplicar en la vida de las personas, pues no parte de ambigüedades sino de la reflexión, cuyos temas inciden en forma directa o indirecta en los participantes al partir de la realidad y de la propia existencia; en este sentido se propone como una técnica, mediante la cual los alumnos expongan sus ideas en torno de la educación, la escuela y los profesores.

Los cafés filosóficos, a diferencia de otras técnicas de indagación grupal que se enfocan en la búsqueda de información, intereses y cualidades predeterminadas en categorías previamente establecidas, pretenden más bien y en armonía con la lógica etnográfica, promover la autorreflexión y con ello la identificación de signos y símbolos, es decir, la construcción de significados en donde lo más importante no reside en lo que se pregunta, sino en lo que se contesta y se repregunta sobre las respuestas; procura entonces, poner en crisis los significados.

El café filosófico busca ser testigo de la construcción de significados, mediante el cuestionamiento de las aseveraciones de los alumnos. En este sentido intenta, al igual que la postura etnográfica, pensar con las ideas de los otros.

Cabe resumir, entonces, que el acercamiento al fenómeno del cual se pretende dar cuenta, es desde un dispositivo teórico metodológico, donde la etnografía se considera como postura epistemológica, la observación participante como el medio por el que se puede dar cuenta de la cotidianidad de la escuela y el aula en el contexto que les rodea, la entrevista donde se devela la construcción del discurso individual y el café filosófico como el medio donde se expresa el discurso colectivo.

SOLEDAD DE LOS RANCHOS

Las creencias que los alumnos tienen acerca de la educación, la escuela y los profesores, responden a un origen, una razón de ser y

se les adjudica un significado en las condiciones geográficas y sociohistóricas en que actúan; el marco contextual como espacio de narrativa biográfica, así como la identificación individual y colectiva, constituyen además una forma particular de ser, frente a ellos mismos y frente a otros; los jóvenes de Soledad, Rancho Pavón y el plantel 17, edifican una idea particular acerca de la educación en general y de sus profesores en particular que los hace únicos.

Para comprender la vida escolar en el contexto de una determinada población resulta necesario, al decir de Ornelas (2005):

“dar cuenta de los modos de expresión, interpretación y organización de la realidad social presente y pasada que esta población tiene, pues a partir de esto dan lógica a sus formas de vida y moldean su acción colectiva dentro de un marco de representaciones, donde concurre la cosmovisión” (Ornelas, 2005, p. 107).

De lo anterior resulta importante, en la búsqueda de identificar las concepciones de los alumnos en torno de los docentes, describir el contexto donde los jóvenes construyen estas ideas como manifestaciones subjetivas de la cultura que, además, encuentran su origen en determinaciones históricas socializadas generacionalmente y obtienen sentido en el discurso de su cosmovisión.

A continuación se describe la situación en que nace el municipio de Soledad de Graciano Sánchez Romo y la relación que guarda con la capital del estado; el papel del río Santiago en sus actividades socioculturales; la naturaleza ambulante y guerrera de sus primeros pobladores, la llegada de los primeros españoles a la región y el inicio del mestizaje; finalmente se procura describir la línea en que se desarrolla y evoluciona la sociedad soledense.

Hacia el oeste de la ciudad, donde finaliza el caudal del río Santiago, se localiza el municipio de Soledad de Graciano Sánchez Romo. Este torrente, al igual que ha sucedido con otros poblados, en otros puntos del mundo, en distintos momentos de la historia

de la humanidad, fue marcando la historia de la capital del estado y con ella la del municipio y la ciudad de Soledad.

Los primeros habitantes de esta región, tanto del valle de San Luis como de la zona del Altiplano, fueron los guachichiles o quachichiles, vocablo que significa “cabeza colorada”, nombrados así por los antiguos mexicanos por usar bonetillos puntiagudos de cuero colorado y traer la cabeza y la cara teñidas con tierra roja.

A diferencia de otros grupos como los otomíes –de estatura pequeña, nariz ancha y labios gruesos–, los guachichiles fueron descritos como de estatura grande, aventajando a los demás tanto en valor como en fuerza y temidos por todos; sin embargo, lo altivo de su carácter y lo rudo de su apariencia no correspondían con su lenguaje, caracterizado por ser melodioso y fino (Sahagún, 1830).

Los guachichiles son ubicados en el grupo de los chichimecas que Sahagún divide en tres clases, otomíes, tamine y teuchichimecas; pertenecían a estos últimos y ocuparon la región del valle de San Luis habitando cuevas y peñascos, aunque había quienes construían chozas de paja y entablaban relaciones con mexicanos y otomíes, de los que además de aprender el lenguaje adoptaron un poco su manera de vivir.

Los Ranchos fue el primer nombre que se le dio al lugar, esto gracias a las características de sus comunidades. Sus primeros pobladores lo escogieron para establecerse al descubrir que este sitio reunía condiciones para el pastoreo de ganado y una localización equidistante entre los primeros asentamientos del valle de San Luis Potosí. La afluencia de las familias se dio de manera gradual, cada quien fue ocupando un área pero sin ningún orden. Las viviendas estaban dispersas y separadas unas de otras, cada una tenía huerto y ganado, lo que les daba el aspecto de ranchos. También contribuyeron notablemente a la prosperidad de las minas.

Hasta 1767 la población vivía disgregada y sin una estructura urbanística. Fue luego de ese año cuando el visitador general de la Nueva España, José de Gálvez, llegó a imponer orden y comisionó al teniente Agustín Zubaldea para realizar la traza ordenada del

pueblo. Ésta se hizo siguiendo el modelo de las villas españolas: como centro una gran plaza con la iglesia principal y los edificios administrativos, a partir del punto central hacia los cuatro puntos cardinales se ubicaban las calles simétricamente formando ángulos rectos. En Soledad se dio con facilidad esta disposición por estar situada en terreno plano y sin impedimentos naturales.

A mediados del siglo XIX, Soledad tenía ya el carácter de villa y aunque el crecimiento demográfico tuvo altibajos en esa época, es en la segunda mitad de ese siglo cuando prosperaron las haciendas y se construyeron los edificios más destacados.

En la década de los sesenta, se inicia la etapa de conurbación con la capital del estado, y se consolida en los últimos años del siglo XX. Cada vez se siguen más los prototipos urbanos de la capital del estado y es cuando se transforma en definitiva la fisonomía actual de Soledad (Sánchez, 2010).

En octubre de 2010 incursioné en el plantel negociando con el director, la subdirectora y maestros, la posibilidad de auxiliar como profesor a los titulares de la asignatura de metodología de la investigación. Desde este momento se registra en el diario de campo, primero la cotidianidad del plantel en general, luego de un grupo en particular, tomando como pretexto el auxilio en la elaboración de los proyectos de investigación de la asignatura.

Como sujetos que transitan en la adolescencia, los estudiantes de bachillerato son producto de condiciones sociohistóricas que determinan sus creencias acerca de la educación y la escuela en general; los profesores como figuras que encarnan a la institución, son objeto de la generación de ideas particulares de los estudiantes.

Las concepciones que los alumnos tienen respecto de sus profesores se orientan hacia aspectos como la evaluación, la forma y capacidad para enseñar, el acercamiento y su interés personal hacia ellos, el conocimiento de la materia.

EL MAESTRO Y EL CONTROL DEL GRUPO

La exigencia del maestro es una característica importante, aunque en los testimonios de los alumnos se le pide flexibilidad y accesibilidad, es decir, ser menos rígido e interactuar con los alumnos; que la exigencia y la autoridad pedagógica del profesor no impidan el fluido de la comunicación. Sin embargo, debe buscarse el punto medio, cualquiera de las dos posturas llevaría a la anarquía y a perder el objetivo que pueda tener cualquier clase. Persiste la figura de la dominación: el maestro es el responsable del orden y la autoridad.

Al respecto se hace patente que los maestros prefieren tomar distancia del trato con los alumnos y se cubren bajo un halo de rigidez. Ellos lo traducen como estricto y les produce ansiedad; en cambio, con docentes más accesibles, menos rígidos, pareciera que el contenido fuera más fácil de comprender. Así, en las materias donde el profesor exige más y es menos cercano a los estudiantes, éstos se enfocan con mayor preocupación; en este caso puede interpretarse que el carácter del maestro rebasa al contenido, la intimidación ejercida por él es el principal motivador para aprobar la asignatura, pero tal vez no para aprender... “La maestra Laura que me dio física se me hace estricta y a veces no anda muy sociable, a lo mejor porque me dio un semestre nada más, pero no se acercaba mucho” (EMF).

Los alumnos hacen una categorización de los maestros en los de carácter fuerte y en los de carácter débil, con quienes no pasa nada: aunque no entren de todos modos van a aprobar. Pasar la materia es lo que importa, el carácter es fuerte o débil según lo perciben los alumnos. El primero se impone y se debe cumplir con lo que diga; al débil incluso se le puede hablar con altanería o retarlo y se queda callado. Los alumnos buscan una figura de poder, respetan y cumplen cuando el profesor se impone.

Las circunstancias a partir de las cuales los alumnos clasifican y categorizan a sus maestros, se encuentran mediadas por situaciones de poder y en ellas hay una exigencia del sometido para con

el opresor. Los alumnos pueden decir que un maestro es bueno o malo a partir del ejercicio que hace del poder social y culturalmente depositado en él como docente, como adulto al frente de la formación de jóvenes, es decir, puede ser un buen profesor en tanto que es severo y solicita la tarea. Otra forma de ser buen profesor se expresa en la rigidez y flexibilidad de su práctica, la tarea es un elemento por el que los alumnos como sujetos sometidos al poder del profesor pueden medir la capacidad de éste. Mientras que la tarea didácticamente puede considerarse un instrumento para permitir la realimentación de lo revisado en clase, para el profesor es el objeto por el que puede hacer patente su poder sobre los alumnos en tanto éstos así lo esperan.

Gerardo: Como en segundo ya distinguimos quiénes eran los maestros de carácter más fuerte y de los que si quiero entro y si no ¡pues no!, de todos modos me va a pasar.

E: ¿Cómo es un maestro de carácter fuerte o débil?

Gerardo: Impone lo que él te dice, lo tienes que hacer y hay muchos maestros de que les dices algo y hasta les puedes contestar y se quedan mejor callados. También depende del respeto...

Quinquer (1999) afirma que detrás de cada decisión sobre la tarea evaluativa realizada por el profesor, se manifiesta implícita o explícitamente una cierta concepción del aprendizaje y, por supuesto, de la enseñanza; al mismo tiempo, el alumno percibe en ésta la posibilidad de clasificarlo de acuerdo con su carácter, en los términos por ellos expresado.

Pero ¿cómo se observa esto en la cotidianidad de la escuela? Para ello transcribimos a continuación el registro del diario de campo correspondiente al 14 de febrero de 2011.

La subdirectora me deja en el aula y decido entrar, platicaré con ellos. Me acerco y algunos alumnos jugando me dicen: “pásele maestro, está en su casa”. Entro y encuentro al profesor en su escritorio revisando exámenes, pensé que no estaría; me acerco a

saludarlo. Me informa de lo que hubo en la semana pasada y me pregunta mi opinión sobre el examen (me lo envió a mi correo electrónico antes de la aplicación). Respondo que me parecía muy dirigido a la memoria y al parecer esto le incomoda; argumenta que no hubo mucho tiempo para comentarlo y corresponde sólo al 50% de la calificación.

Mientras el maestro revisa trabajos, los alumnos platican. Observo que algunos de ellos están terminando de hacer los ejercicios del libro. Me pregunta una alumna: “¿cuál es la fecha de fundación de San Luis Potosí?”, le digo que es 1500 y algo, no lo recuerdo bien.

Son las ocho con dos, el profesor toma lista entre la plática de los alumnos; fingiendo la voz una estudiante contesta por otras ausentes, el maestro con la mirada clavada en la lista, parece no percatarse. Sucede lo mismo con otro alumno.

Comienza la entrega de exámenes y calificaciones; también toma en cuenta los trabajos que pidió durante el periodo. Aunque el maestro intenta que guarden silencio, algunos alumnos cantan mientras entra un estudiante de otro grupo para hablar con él. Luego de esto algunos alumnos se forman frente a él para preguntar sobre su calificación, le muestran la libreta y él toma nota.

Termina la entrega de calificaciones y el grupo nunca dejó de hablar. El maestro llama su atención para que guarden silencio, me parece que se siente presionado por mi presencia, pensará que lo estoy juzgando. Les habla acerca de la importancia de delimitar el tema de investigación, intempestivamente un alumno pide salir.

Les solicita reunirse en equipos y sacar las preguntas que les pedimos elaboraran en la clase anterior como parte de su tema de investigación. Él hace algunos comentarios y sugerencias a un equipo acerca de cómo tratar o delimitar el tema, mientras tanto el resto del grupo perdió la atención, se distrajo totalmente y se puso a platicar.

Pienso que en estas condiciones el maestro de cualquier manera debe hacer el proyecto con los alumnos, pero confronta mi concepto del orden en una clase, el cual probablemente en este plantel, en

estas circunstancias y con este maestro no existe o no es posible que exista. En lo particular no me considero un profesor obsesionado por el orden o el silencio en la clase, pero sí por la atención de los alumnos hacia lo que se discute en ella.

Yo mismo me inquiero sobre lo que se discute en clase o lo que el maestro expone; lo que el maestro obliga que se discuta en clase y qué tanto interesa a los alumnos lo que él dice.

Si como dice Stenhouse, el verdadero problema curricular se refiere al hiato que existe entre lo que pretendemos y lo que realmente podemos realizar, entonces podemos agregar un vértice más constituido por los intereses de los alumnos, de manera que el problema curricular sería el triángulo entre lo que pretendemos, lo que los alumnos esperan de la escuela y lo que realmente podemos hacer.

Las formas de evaluación de los profesores basadas en solicitar el llenado de ejercicios, como se aprecia en el registro del diario de campo anterior, se convierte en una actividad meramente administrativa; se concreta en verificar que en el libro exista algo, no importa si tiene relevancia o corresponde a lo solicitado, los alumnos se percatan de esto y lo observan como tareas inútiles, incluso pueden burlarse del profesor poniendo incoherencias en las respuestas de los ejercicios.

Iván: Pues por una parte te explica todo, pero de qué te sirve contestarlo si no va a estar conectado.

E: ¿Contestan o lo copian a otro compañero? El profe ya se habrá dado cuenta de que se copian, ¿no?

Iván: Había una maestra a la que le ponían canciones en vez de resúmenes y no se daba cuenta.

Gerardo: Sí, algunos profes nomás revisan bien rápido, sin ver.

El alumno no encuentra un valor en hacer los ejercicios o llenar el libro. El profesor sólo verifica que haya algo ahí. Para los estudiantes, el revisar un trabajo así implica una tarea que da pereza a los maestros porque no tienen el tiempo suficiente, son muchos

alumnos como para estar leyendo tarea por tarea. También observan esto como una forma de verificar el trabajo, pero no con un sentido evaluativo que pretenda entender e identificar su aprendizaje o las construcciones elaboradas a partir de lo aprendido. Parece que uno y otro, maestro y alumno, son conscientes de lo que fingen hacer; el dicho que se aplicaban los maestros, “hacen como que me pagan, hago como que trabajo”, se puede extender a los alumnos: “hacen como que me enseñan, hago como que aprendo”.

La imagen que los alumnos construyen del maestro a partir de las ideas expresadas y de lo observado se manifiesta en la persona de quien se espera les exija el trabajo. La asignatura o el contenido que se imparte cobra relevancia en tanto el profesor se muestre severo, tanto en su actuar como en las tareas que propone. El estudiante aprecia de mejor manera al docente rígido, mientras que devalúa y menosprecia la imagen de aquéllos a quienes puede referirse con altanería o que de alguna manera se muestran faltos de autoridad. Cobra singular importancia en esta construcción el hecho de aprobar o reprobar, a partir de esto la sobrevivencia en la escuela determina qué tanto están obligados los alumnos a responder las exigencias del profesor, no así a la asignatura o el contenido que por sí mismo convoca a los alumnos.

EL PROFESOR Y LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El contenido interviene en la relación del alumno con el maestro, este último lo encarna y puede ser definido como un profesor aburrido si lo que propone resulta poco compatible con los intereses y aspiraciones de los alumnos.

De acuerdo con lo expresado por los alumnos, poseer el conocimiento es lo que le permite al profesor manejar libremente su clase, el dominio de los contenidos posibilita la libertad de elegir la estrategia didáctica, éste también define el interés que se pueda poner en un profesor más allá de sus estrategias o de su capacidad

para abordar los temas, de manera tal que a veces la asignatura se convierte para el alumno en complicada o sencilla dependiendo del estilo de docencia ejercido por el maestro, independientemente de las capacidades propias del alumno o de lo complicado o sencillo que sea el programa.

Vale la pena considerar que tanto profesores como alumnos se encuentran en este punto con un bagaje de ideas acerca de enseñar y aprender constituidas por la cultura que les ha sido inculcada, por su visión acerca de la vida y de lo que representa la escuela.

El profesor se encuentra con los alumnos y la acción de educar haciendo uso de las teorías implícitas. A través de ellas integra aspectos relacionados con el conocimiento y las creencias como conexión de éstos en la acción, pues la escuela es un espacio donde interactúan representaciones múltiples y diversas en torno del conocimiento, el saber, el aprendizaje, el sujeto, que intervienen en el proceso de la educación. En ese sentido las teorías implícitas incorporan la dimensión cultural como base del conocimiento cotidiano, integran en su funcionamiento tanto aspectos relacionados con el conocimiento y las creencias como la conexión de éstos en la acción (Marrero, 2009).

Por otro lado, los alumnos ingresan al aula con cierta disposición construida desde sus visiones acerca de lo que representa la educación, la escuela, un maestro y el conocimiento que les imparte; una disposición preconfigurada y moldeada en una relación dialéctica entre lo que él posee y lo que está sucediendo.

La disposición para aprender y enseñar no existe previamente al encuentro, es un momento que se va construyendo dialécticamente, sucede uno por causa del otro y tiene como fondo la visión con que se cuenta de la vida misma.

En este sentido los alumnos aprecian la existencia de ciertas características que debe tener un profesor respecto de la disciplina impartida. Un maestro de filosofía es alguien con amplio criterio porque debe considerar las opiniones de otros; el de matemáticas debiera ser alguien capaz de explicar paso a paso los procedimientos.

A través de la concepción que se tiene de ellos, está la postura ante la propia disciplina.

María Fernanda: En filosofía pienso que debe de ser un maestro con amplio criterio. Si es una materia distinta como las matemáticas, es de procedimientos. La filosofía es subjetiva de alguna manera, entonces pienso que sí debe variar. El maestro que debe de dar filosofía no debe ser una persona cerrada, una persona cuadrada, sino que debe abrirse a las opiniones totalmente. Eso pienso, por eso no es lo mismo.

La decisión para entrar a una clase depende de lo tedioso del profesor o de lo necesario del contenido que maneja; los alumnos se aburren en tanto su participación en clase es limitada.

Para observar cómo se vive lo anterior en el salón de clases, nuevamente recurrimos al registro de diario de campo, esta vez transcribimos lo acontecido el 24 de enero de 2011. Es la tercera observación en la clase de metodología de la investigación. Mientras los alumnos se integran en equipos, el maestro toma lista; es una buena oportunidad para identificarlos por sus nombres.

Antes de iniciar el curso, por sugerencia del maestro los alumnos verían la película *Doce hombres en pugna* (Lumet, 1957) en la cual un jurado integrado por 12 hombres decidirá acerca de la culpabilidad de un joven por el asesinato de su padre. Aunque aparentemente todas las pruebas lo inculpan, uno de los miembros del jurado duda y plantea sus interrogantes al resto, esto produce una controversia que pone en juego las creencias frente a las pruebas ofrecidas.

El hecho de que los alumnos analicen la película resulta interesante, las ideas que se encuentran implícitas en el proceso de investigación se manifiestan en la trama: ¿qué es la realidad?, ¿de qué manera nuestros prejuicios predisponen a un juicio sobre una situación?, la importancia de preguntar y dudar siempre. El maestro, al inicio de esta clase, les recuerda el planteamiento y el objetivo de haber visto la película.

Oscar, quien se destaca por ser el más alto de todos, desde el fondo del salón comenta: “más que nada la película es un juicio a un chavo de 18 años”.

Los alumnos observan al maestro, algunos platican entre ellos. Uno más opina: “se tiene una imagen negativa y no tanto. Muchas veces la gente cataloga por el lugar donde alguien vive o por cómo viste o piensa, no pueden aportar nada, no aceptamos puntos de vista”.

Luego de este comentario parece haber una buena oportunidad para seguirlo cuestionando y poder hacer más conclusiones, provocar otras participaciones; sin embargo, el maestro pide una conclusión sobre lo que él mismo estaba diciendo. Hay silencio. El maestro parece avasallar con el uso de la palabra y los alumnos pierden la motivación para participar. El discurso del profesor camina en un rumbo diferente al que los alumnos tímidamente proponen. Hasta aquí, el registro del diario de campo.

El señalamiento es desde la perspectiva de lo que puede ser una práctica incluyente, donde se privilegie el diálogo con los alumnos como fruto de una concepción de lo que significa ser maestro y el ejercicio de la docencia. De lo observado, pareciera que el profesor únicamente pretende hacer un discurso moralista dirigido a todo el grupo y desde su perspectiva; esto permite inferir una concepción de su docencia centrada en lo que se dice, procurando aconsejar más que enseñar un contenido.

El abuso del profesor en el discurso cansa. Más allá de ser estricto, es más bien aburrido, sólo él habla y hay poco espacio para la palabra de los alumnos. El profesor no los calla, pero apenas comienzan a externar un punto de vista, los avasalla con su opinión, abundando en información que no le han solicitado o llevando el tema hacia otros ámbitos.

La actividad con la película resulta interesante y productiva para el constructo de los alumnos con respecto de la investigación; las referencias del maestro se ubican en el tono de consejos y pierde de vista la idea original de la actividad. Los alumnos poco y tíbidamente participan, cuando uno de ellos se atreve a plantear algunos

conceptos, aunque distante del tema pretendido, el profesor mantiene el discurso con el tono que había iniciado.

Iván: Estrictos no, pero sus clases son medio aburridas. Nada más se la pasan hablando ellos y nosotros no. (...) Como el profe Pablo que no deja hablar y apenas empiezas a hacerlo, te calla.

Una clase más didáctica consiste en romper el monólogo del maestro, pareciera que más allá de poner actividades o hacer que los alumnos se muevan, ellos necesitan hablar y ser escuchados, ¿cómo hacerlo si el profesor no les permite hablar? No los escucha y si los deja hablar, sanciona y califica lo que dicen, se sienten constantemente evaluados.

Esta forma de enseñar muestra, además, la postura del profesor –como sujeto de la sociedad en el contexto de la posmodernidad– asume su función respecto del conocimiento. En el análisis sobre cómo el docente y los estudiantes construyen estas concepciones, resulta conveniente considerar la hipótesis de García Canclini (2001, pp. 105-106), donde propone: “en tanto que los sujetos realizan sus tareas en medio de contextos sociales, la afirmación de la subjetividad... requiere incluir en su problemática la interacción con las condiciones en que las tareas de los sujetos son posibles o se atascan.” En este sentido, la acción docente se explica desde la suma de las percepciones que el profesor ha armado a partir de las condiciones en que vive la docencia, de sus propios intereses y deseos. Por otro lado, el alumno construye y espera la acción docente en el mismo sentido, desde la construcción de lo que ha vivido y vive en la escuela, de sus intereses y deseos como sujeto.

De este modo, García Canclini (2001, p. 110) propone comprender la interacción entre las estructuras con que la sociedad da forma a los sujetos, a través del habitus y las respuestas de los sujetos a partir de las prácticas. En este sentido, el habitus ofrece esquemas de percepción, disposición y de acción, es decir, el conocimiento práctico. La función del imaginario puede observarse en la creación

de instrumentos para percibir la realidad social, en la cosmovisión; su función es robustecer la articulación y congruencia de los sistemas ideológicos que la componen por medio de la mitología, cuyo contenido tiene notable injerencia en los sistemas religioso, moral, mágico, médico y otros.

La figura y las concepciones que se tienen acerca de los profesores se han modificado a través del tiempo, muchos de estos cambios han sido originados por la metamorfosis del contexto y las estructuras sociales, por lo que determinadas representaciones propias de ciertos contextos dan características específicas a los profesores y convocarán a que éstos, en correspondencia con esas representaciones, se comporten de tal o cual modo.

Puede identificarse la existencia de un núcleo central en la concepción de ser maestro, un arquetipo que da origen a esta figura y modifica sus formas de representarse frente a la sociedad según el tiempo en que se analice y de acuerdo como la circunstancia socio-histórica lo marque.

El habitus y la cosmovisión procuran explicar las formas en que los grupos humanos representan la cultura y cómo esta representación atiende a su origen y trayectoria seguida en el tiempo y el espacio; todas atienden a diversas interrogantes desde diferentes miradas pero finalmente intentan, sobre todo, encontrar el sentido de la existencia humana.

Como explica Fernández (1981), lo anterior corresponde a una posición de los alumnos frente a la demostración del profesor bajo la cual no tienen más papel que ser espectadores; esta manera de tratar el contenido expresa en lo esencial un esquema atomista, añadiendo un elemento a otro y olvidándose de las relaciones complejas que el contenido pueda establecer. De este modo se aprecia lo siguiente: el que sabe lo esencial del objeto, del contenido, también sabe enseñar, mostrar.

CONOCER AL MAESTRO, ESTRATEGIA ESCOLAR

Los alumnos en la vida escolar, sin duda, se exponen ante un cúmulo de sujetos, situaciones y disposiciones que establece la escuela; deben atenderlas desde el contexto sociohistórico de origen, es decir, desde sus conocimientos, sus valores, su visión acerca del orden y de lo que está bien o está mal (*habitus*), ello les permite diseñar y aplicar lo que Écio Portes (2001) denomina *estrategias escolares*.

Si consideramos que el alumno de bachillerato debe encarar en promedio entre cinco y siete maestros con igual número de formas de ver la educación, de concebir el conocimiento, la escuela y los alumnos, cinco o siete circunstancias por las cuales estos maestros se dedican a la docencia, dentro de estas estrategias escolares bien puede sumarse el conocimiento de los profesores como una forma de sobrevivir a la escuela. Para los alumnos sobrevivir consiste, entre otras cosas, en aprobar los cursos, estar ahí en la escuela con los demás compañeros y ganar un estatus en la interacción social de la comunidad escolar.

Las estrategias utilizadas por los alumnos para sobrevivir en la escuela incluyen el cómo manejarse con cada profesor según lo que él es y pretende para su clase. Existe ahí una estrategia no consciente de conocimiento y clasificación de los maestros que hacen los alumnos y ponen en práctica cotidianamente, sobre todo para evitar fricciones.

Abraham: Pues de hecho venía en blanco, no tenía referencias ni nada. Yo me hice mi propio criterio con los profes, de cómo manejarme con cada uno, traté de sobrellevarme con todos para llevarme bien y evitar fricción.

No solamente tiene que hallar la estrategia para sobrevivir frente a las formas y el carácter de los profesores, además cada uno tiene sus propios recursos didácticos y el estudiante debe encontrar cómo resolverlos. Hay quien prefiere al maestro que explica y resuelve con los alumnos hasta el final del problema, detalla cada momento de la

explicación; particularmente en matemáticas éstos son los maestros que se toman como parámetro para decir si explican bien o mal. Otros sólo explican la muestra y dejan resolver a quienes entendieron; no se preocupan de la disciplina de los alumnos, se atiende según se quiera o no. Nuevamente entra este juego de supervivencia dentro de la cotidianidad de la escuela: mientras algunos profesores buscan que las cosas sucedan como ellos perciben que deben ser, otros no se preocupan tanto por esto, sino porque puedan hacer o presentar el resultado de los problemas que enseñan.

Diego: Eso que comentaron de Valente y Palau yo lo veo raro. Palau nos explicaba, hacía una operación y nos la detallaba; si se le entendía, se sabía lo que quería decir. Pero cada profe explica diferente, no van a explicar de la misma forma. A Valente sí le entiendo, cuando decían ellos que no daba nada yo no estaba muy de acuerdo; si nos ponía un problema nos lo explicaba y nos mostraba cómo, después decía ya les expliqué éstos, ahora ustedes hagan los otros; porque tampoco nos van a hacer todo. Mi idea de ellos es que son buenos profes, de alguna forma u otra yo les entiendo y lo demás, pues eso ya es punto y aparte.

El conocimiento del maestro y las clasificaciones que los alumnos hacen de él a partir de su carácter, forman parte del dispositivo estratégico armado por ellos para aprobar la materia, terminar el bachillerato, no tener roces o significarse en el entramado social de la escuela.

La asignatura y los contenidos en ella pueden cobrar relevancia a partir del carácter identificado por los alumnos y ese carácter está determinado por la exigencia del maestro ante los distintos requerimientos que hace de su materia.

Un ambiente participativo, de diálogo o de resolución práctica de problemas se antoja como el que los alumnos encuentran más motivante, sin dejar de lado la pertinencia cobrada por la asignatura desde los propios intereses y motivaciones de los estudiantes.

EL BUEN PROFESOR

El profesor, además de las implicaciones didácticas y pedagógicas que representa para la estructura escolar, dentro de la sociedad se ha erigido como un personaje que encarna un símbolo, de tal manera que el ejercicio de la docencia rebasa los límites meramente técnicos o pedagógicos de la enseñanza, pues como señala Fierro (1991, p. 21) “trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases. El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar y los grupos sociales particulares”, concluye que el profesor, en su práctica, desarrolla una doble condición: el de ser trabajador al servicio del Estado y el de agente social.

Lo anterior pretende mostrar la necesidad de observar el trabajo docente como una actividad incrustada en un subsistema educativo que forma parte de la sociedad por lo que es necesario identificarlo en una relación cultura-escuela, así como por la dimensión cultural presente en las interacciones sociales entre enseñantes y alumnos (Ornelas, 2000).

Los conceptos que los alumnos construyen acerca de los profesores pueden clasificarse como aquellos que hacen referencia a la figura social que representa el maestro, los que tienen una relación directa y personal con el alumno, los que se refieren a la conducción o manejo del grupo, los que identifican la capacidad didáctica de los profesores y su cultura.

Los comentarios que reconocen la importancia social del profesor se centran en cómo es visto por el resto de la sociedad. Al respecto, una alumna refiere que desea estudiar para maestra, y cuando se le pregunta acerca de las razones, comenta:

Entrevistador: ¿Y por qué te gustaría ser maestra?, ¿de dónde te nace?

Tania: Me gusta porque un maestro es respetado y porque me gusta estar al frente dando clase y más con los niños porque son los más interesados.

(...) Bueno por decir, en una escuela pues ser maestro y se dan un nivel porque hasta en la calle “ahí va el maestro” y se les respeta no igual que los demás y para mí es más el respeto porque por mi casa hay un maestro y “ya llegó el maestro, salúdale al maestro” y así me gusta mucho eso. (ETG)

Los que se refieren al maestro desde una relación directa y personal con ellos, comentan los consejos que recibieron, el impulso y la motivación que tuvieron para seguir en sus estudios, la comprensión en sus limitaciones buscando el sentido de lo que se quiere expresar en sus trabajos, es alguien que ve por ellos, incluso llegan a decir que da amor en una especie de analogía con Dios.

(...) uno puede preguntarle a cualquier persona qué es Dios, unos van a decir no pues es amor, es humildad, es sencillez, es respeto, no sé, pueden englobar muchas cosas bellas respecto a Dios, yo la verdad creo que todas esas cosas que están diciendo, para mí, es solamente la rama de, solamente una palabra, para mí eso es el amor, él tuvo amor por nosotros, él vio por nosotros, entonces el amor hace que se desenglobe [*sic.*] todo lo que cada persona piensa de Dios, y así como el amor tiene sus ramas, (...) entonces así como yo dije de los profesores, más que nada para mí es que vean por uno, porque nos dan amor y al ver por nosotros se empiezan a buscar temas ayudarte [*sic.*] ¿en qué te ayudo? Y al momento que cada uno siente esa ayuda, ese amor que nos tienen, uno se empieza a abrir más con ellos y es por eso que yo dije mientras uno vea por cada uno de nosotros todos le van a poner atención y es porque está viendo por nosotros, no busca otra cosa más que nuestro bienestar. (EDA)

Aprecian que vean más allá de sus errores o de los defectos que pueden tener en sus trabajos, es decir, que reconozcan el fondo de lo que ellos producen.

Era un maestra de secundaria, si ella, bueno es que a muchos profes a veces si no les gusta tu letra, y ya no rifas, y esta maestra como que veía otro fondo, veía tu ideal, si no le entendía, decía, no pues léemelo, y ya veía el

ideal que tenías tú en mente, y era como revisaba ella, no por no se fijaba en letra, que aquí muchos profes es lo primero que te critican, y es lo que me gustaba que se enfocaba más en lo que traes dentro, no tu letra ni nada. (EAb, p. 2, 161-166)

El maestro, como la cultura, tanto potencia como limita, como dice Ángel Pérez Gómez (2004) respecto de la cultura, cuánto pesa la palabra de un maestro como para que un alumno decida continuar o dejar de estudiar, los alumnos observan cómo el maestro los impulsa en sus trabajos.

(...) tuve en la primaria un profe. Que me motivó a hacer muchas cosas y me motivaba con sus palabras, él siempre me decía: yo sé que tú vas a lograr lo que te propones, no sé, yo era muy tímida, mucho. (EFA, p. 2, 177-178)

El manejo del grupo es algo que los alumnos observan como alguien que tiene el control, como figura de poder que vigila y castiga; si bien la escuela puede considerarse como parte del aparato reproductor del orden social, el maestro es visto como el agente que vigila que se cumpla este orden, además de sus responsabilidades didácticas y pedagógicas frente al *currículum*, el maestro representa el orden y a su vez es el brazo ejecutor de las sanciones.

Tania: Sí me dio miedo porque en la secundaria fue algo como aquí pero yo dije vamos a llegar a un nivel más alto y se me hacía como que iban a ser muy estrictos y dije ¡no!, llegaba muy temprano y cuando entraban los maestros me daba miedo y ya después fui viendo y ya los fui observando a cada uno y pensé sí tienen el mando pero no son como yo pensaba, así como más estrictos y malos. (ETG)

Y yo decía no voy a salir del coba y ya adentro dices no está tan difícil como se veía pero si antes creía que era muy difícil acá que no te podías ni mover un movimiento mal y ya te iban a regañar o cualquier cosa pero no, no es tan difícil. (EAb)

Además se observa la capacidad didáctica y el manejo del contenido, conjugados con sus acciones de vigilancia, de manera tal que se entiende que ser un buen maestro o ser “buena onda” no consiste en dejar que los alumnos hagan “su desmadre”, se pide que el maestro sea estricto, pero que a su vez tenga ciertos límites de flexibilidad y accesibilidad.

(...) bueno antes yo pensaba que un buen maestro era aquel que no te dejaba tarea el que todo te pasaba, pero ya después viéndolo, un buen maestro es aquel que no sólo dentro del salón es maestro no digo que todo el día tenga que estar como maestro si no que si tienes alguna duda oiga profe ah no sí y ya te expliqué todo y hay muchos maestros que te dicen si ya no entendiste en el clase ya te fregaste y fuera del salón ya y un buen maestro es aquel que te explica desde el fondo desde la manzanita o sea el que te explica desde abajo. (EAb)

Los extremos no son bien vistos por los alumnos, se pide que el maestro sea hasta cierto grado exigente, pero que, como ya se mencionó, tenga espacios de interacción y accesibilidad con ellos; ser buena onda no es sinónimo de ser buen maestro.

Que sea exigente, que te exija cierto nivel y a la vez que no sea como muy sangrón, perdón la palabra, porque hay algunos como que se pasan ¿no?, ser accesibles pero también tener reglas y dar pues clases, interactuar con los alumnos con ciertas actividades o sea ser estrictos pero a la vez ser comprensivos ¿sí me explico? (EMF)

El docente debe tener ciertos valores, es decir, mantener el orden, pero ser flexible y castigar cuando es necesario; debe ser además, según el decir de los alumnos, honesto y justo.

yo creo que sería una persona que aparte de enseñarte, que en verdad te enseñen, porque hay algunos que llegan y se sientan y platican, yo quiero

que sea una persona de respeto y de valores, que te respete, con valores de honestidad, responsabilidad. (EFA)

Finalmente, los cafés filosóficos, como se comentó antes, representaron la construcción colectiva de los alumnos en torno del profesor; expresarse a través del concepto del profesor ideal, permite ver qué definición se hace de él desde lo que se vive en las aulas, lo que les gusta y lo que exigen a un maestro.

Pues si yo digo que es importante también que un maestro tenga sus clases dinámicas porque si no pues eh quieran o no, no le vamos a echar ganas a la materia entonces pues tiene que ser así como que un poco que se tenga que relacionar con nosotros para que puedan hablar y todo, porque si no nada más así de que él nada más va a dar su clase y nada más ah pues no va a haber una relación entre los dos, entonces no va a haber la confianza para poder decir algo o una duda que tengamos sobre el tema. (CF 1)

Bueno yo pienso que debe haber la confianza tanto del alumno hacia al maestro como del maestro hacia el alumno porque para bueno para relacionar las preguntas al profesor sobre tus dudas este supongo que tienes que tener una confianza, confianza hacia él mismo porque si no tienes esa confianza creo que no vas a lograr nada no te vas a sentir seguro ni siquiera de pararte y preguntarle profe. (CF 1)

También en el colectivo, aprecian y se identifican con la condición humilde del profesor, referida en cuanto a su actitud y en cuanto a su origen, similar al de ellos.

Sin embargo yo diría un buen maestro, sería un maestro que tuviera buenas actitudes, porque hay muchos maestros que no tienen muy buenas actitudes, ni muy buenos valores, y no serían un buen ejemplo para los demás, sino tendría que ser un maestro que irradia responsabilidad, humildad, no sé, alegría por su trabajo, no que venga nada más de como si por compromiso, no sé, que irradie esas ganas de enseñar y no creo que otro maestro a darnos clases porque sería como un ejemplo para los

chavos yo quiero ser como él pues como que no entonces sería un buen maestro. (CF 2)

Aunada a esa humildad, también está la rigidez que reta al alumno para ser una mejor persona o para solventar los obstáculos que el propio maestro, el contenido y la asignatura representan, las exigencias del maestro son también una arena que estimula a los alumnos y los alienta a solventar obstáculos.

(...) pero también hay maestros que son de esos que te enseñan a luchar, que tal vez te puedan hacer la vida un poquito imposible como (...) es la maestra de física, y a mí se me hacía tan complicado entenderla, pero es de esas maestras que te enseñan a que no te vas a dar por vencida, me dio tres semestres y era de que entraba un semestre y ahora sí, no este semestre no me va a ganar, y de echarle las ganas (...) así como la maestra Laura, también yo creo que es de esas maestras que se muestran muy frías, que se muestran completamente fuertes a lo que ellas dicen, o sea, a lo que son, pero que en realidad las conoces y te das cuenta que todas esas herramientas que te dan, todo eso que te hacen batallar, es para que tú mismo sepas como (...) manejarlo, como salir de ello, y yo creo que esas piedritas en el camino son las que te ayudan a salir, y son las que más te dan herramientas, y son las que dices que esto me hace batallar, pero no me va a hacer caer, no me va hacer perder, yo sé que puedo, yo sé que puedo, y ese yo sé que puedo se va a crecer más. (CF 2)

Se aprecia entonces que este doble papel que juega el maestro, es apreciado por los alumnos, saben que es alguien que debe enseñarles algo, como encomienda que le deposita la sociedad, que ese algo los inserta en la sociedad con los esquemas de valores y cultura que se les han inculcado, como repertorio de significados; construyen un posible ideal de maestro, cercano a ellos, accesible, humilde en sus acciones y en su condición, pero a la vez reconocen que es el maestro quien mantiene el orden y lo vigila a través de la supuesta autoridad pedagógica que se le ha conferido,

el maestro se convierte finalmente en el modelo que pretenden seguir los alumnos.

CONCLUSIONES

Se observa la práctica docente como un fenómeno dialéctico, en el que la actividad de los profesores debe estar en constante diálogo con los discentes, y la acción educativa es guiada en sus fines como una posibilidad de autodeterminación y emancipación, la posibilidad de ceder la palabra a los alumnos en un ambiente democrático, en el que si bien media un *currículum* prescriptivo, éste puede presentar intersticios en los que el actuar y la disposición del profesor filtran momentos que permiten el espíritu crítico y pueden fomentar la capacidad creativa e innovadora de los alumnos a partir de sus propios intereses y preocupaciones y, en última instancia, permitir que digan su palabra frente al mundo.

Lo anterior representa el lente con el que se observó el fenómeno, sin pretender que lo visto se ajustara a tales condiciones o que se aprobara o desaprobara lo observado, pero sí declarando conscientemente que desde esta mirada se pretende comprender las concepciones que los alumnos construyen acerca de sus docentes.

El contexto donde se observa el fenómeno, desde una perspectiva cosmogónica, tiene que ver con la situación geográfica y socio-histórica en la que se desarrollan los alumnos, reconociendo que Soledad de Graciano Sánchez, como actualmente conocemos a la población, es producto de una circunstancia histórica que delimita un conjunto de símbolos, ideas y creencias que guían la construcción de sus concepciones frente a las actividades e instituciones sociales, incluyendo la educación.

Soledad ha crecido bajo la codependencia de la capital del estado, sin que esto represente el mismo ritmo, ni equilibrio o equidad entre ambos municipios, la conurbación con la ciudad ha permitido que se pierdan los límites físicos entre una y otra población; sin

embargo, se aprecia un sentimiento de subordinación ante el desarrollo y la autoridad política que puede tener San Luis Potosí, a esto bien puede agregarse el uso de las aguas negras como un símbolo de vergüenza que ha marcado al pueblo y sus habitantes, los olores y lo escatológico que esto representa ya es de por sí un agregado al sentimiento de subordinación; todo esto, como se ha dicho, permea la producción de conceptos que los soledenses hacen sobre instituciones como la escuela o sobre figuras como el profesor.

En este sentido es que los alumnos de este plantel observan en la educación y la escuela una posibilidad de trascendencia económica y profesional, conservan la idea de que la educación posibilita el ascenso económico, sobre todo para quienes proceden de los ranchos y del pueblo, en buena medida influidos por dos situaciones, la primera el origen humilde o de clase media en el que la mayoría se desenvuelve y, por otro lado, la condición de ser primeros profesionistas de su familia, como una posibilidad que están a punto de lograr o cuando menos iniciar en la etapa final de su cristalización.

Como lo expresan en sus palabras, la educación es la posibilidad de seguir un sueño, este sueño da sentido a su existencia y se puede representar desde la posibilidad de una intervención quirúrgica, hasta conseguir un grado académico que les permita desempeñar un buen trabajo.

La conurbación como condición sociohistórica de Soledad ha configurado una población heterogénea que se refleja en el alumnado del plantel, cuyos orígenes son: los que viven en los ranchos, los que son vecinos de la cabecera municipal y los que habitan en las colonias más cercanas a la capital del estado; esto a su vez ha permitido que se conjuguen en la cotidianidad de las aulas y la escuela, tres perspectivas distintas de cómo construir su identidad: los jóvenes de los ranchos apegados a la tradición católica del municipio y a las estructuras tradicionales de familia, donde todos los adultos representan y ejercen una autoridad sobre ellos, cuyas preocupaciones y actividades tienen que ver, además de la escuela, con la ayuda en la parcela de sus padres.

Los jóvenes que viven en la cabecera municipal, la cual conserva la atmósfera tranquila y lenta de los pueblos, a pesar de la proximidad con el paisaje urbano, son apegados también a las tradiciones religiosas, aunque el comercio y el servicio como empleados parecen ser el dínamo que mueve las actividades al interior de sus familias, aunque no son ajenos a las tensiones propuestas por la modernidad, la posibilidad de las redes sociales en internet, las fiestas en rodeos y la posibilidad de visitar los centros comerciales de la ciudad, no obstante que los expone ante la mirada de otros, que ellos sienten despreciativa por su condición o por los prejuicios que les son adjudicados por la ubicación del plantel, como posibles miembros de pandillas.

Quienes viven en la unidad habitacional Pavón o en las colonias cercanas y definitivamente absorbidas por la ciudad de San Luis Potosí, presentan rasgos más cercanos al paisaje urbano, son miembros de alguna pandilla, dibujan grafiti en los muros de la unidad, identifican a los jóvenes que se encuentran enrolados en el crimen organizado, sus gustos musicales se inclinan por géneros diferentes a los de los otros jóvenes del plantel y a los que tienen acceso por su contacto con adolescentes de otros rumbos y otros estratos de la ciudad; puede decirse que estos alumnos son más cercanos a las costumbres y visiones de San Luis Potosí o de otras entidades pues también algunos de ellos provienen de otros lugares del país.

Estas condiciones determinan los rasgos que ellos observan o pretenden observar en sus profesores, considerando el control que pueden tener del grupo, las exigencias que plantean para sus clases, las formas y los métodos de evaluación que efectúan, la relación que tienen con el contenido que enseñan y sus estrategias didácticas, el conocerlos en su forma de ser como una estrategia escolar que les permite sobrevivir dentro de la escuela, —se entiende por sobrevivir, el estar ahí como posibilidad de socialización con otros, de significarse en un conglomerado y de poder trascender por medio del estudio—, y considerando además el ideal de profesor que ellos pueden exigir como una construcción del profesor mismo.

En este sentido, se observa que los alumnos tienen un sistema articulado mediante el cual categorizan a sus profesores, confieren atributos que los pueden clasificar como aquéllos de carácter fuerte y los de carácter débil.

Por otro lado, se observa la evaluación y sus procesos, incluyendo el examen como un hecho ritualizado y burocratizado, en donde los profesores se conforman con registrar que el alumno llenó el libro, presentó algo en su libreta que parece la tarea; los alumnos por su parte son conscientes de esta especie de transacción simulada de cumplimiento y juegan contestando cualquier cosa en los ejercicios del libro, o presentando lo que más se parezca a la tarea pedida, sin que el maestro se percate de esta trampa.

El manejo que el profesor hace de los contenidos de asignatura representa a su vez una especie de estatus frente a los otros contenidos; las materias relacionadas con las matemáticas o las ciencias naturales, como física o química, representan un mayor nivel de exigencia y de atención para los alumnos, en tanto que desde su apreciación, son materias más difíciles y las que ostentan mayores índices de reprobación, por lo que los maestros que las imparten encarnan de alguna manera esta dificultad del contenido; en cambio, aquellas materias relacionadas con las ciencias sociales, así como los maestros que las imparten, son considerados como más tranquilos o buena onda, son materias más bien teóricas, dicen los alumnos, y requieren de mayor diálogo entre ellos y el maestro.

Observan que exista la posibilidad de dialogar con el maestro, exponer sus puntos de vista, poder externar sus dudas y el que éstas sean respondidas, esto es, el alumno no piensa tanto en la posibilidad de moverse o de las actividades lúdicas como medio de enseñanza, finalmente lo que de alguna manera pide, es ser escuchado, que su punto de vista, por más extraño o fuera de lugar que parezca, sea considerado en las ideas expuestas por el maestro.

Conocer qué es lo que el profesor piensa, de qué manera les exige o pone sus reglas dentro del salón de clases, su sistema de evaluación, y catalogarlo como de carácter fuerte o débil, constituyen una

estrategia escolar que le permite sobrevivir y permanecer dentro de la escuela, entendiendo esto como la posibilidad de estar presente en lo que se construye cotidianamente en el plantel, formar parte del conglomerado estudiantil y las posibilidades sociales que esto implica, tener amigas o amigos, novio o novia, continuar con sus aspiraciones de formación y por tanto de superación económica y personal.

Evocar la figura del profesor ideal permite observar los rasgos que preferentemente los alumnos pretenden de sus profesores y, a su vez, identificar la construcción que se hace sobre la figura del docente; en esto se nota que los alumnos además de la categorización que se ha expuesto, ven en el profesor una figura de respeto dentro de la sociedad, sobre la que se ha depositado la responsabilidad de mantener el orden y la justicia en el salón de clases.

Este orden y justicia representan desde el castigo o “sacar del salón”, hasta el acto de reprobar, por lo que el maestro es alguien a quien se debe temer, pero a su vez, se aprecia como aquel que da consejos, motiva, más allá de lo que tiene que enseñar, se acerca a los alumnos, y puede llegar a ser clasificado como buena onda, sin que esto signifique que les permita hacer su desmadre, bien puede decirse que es alguien que mantiene el orden, pero que resulta flexible y accesible frente a las dudas de los alumnos.

Para los alumnos además, debe ostentar ciertos valores, como la responsabilidad, la honestidad y la humildad, que ellos observan en la requisición de tareas, que sean efectivamente revisadas; el control y las exigencias del maestro pueden representar un motivador, es decir, una especie de arenga, en la que la dificultad de aprobar la materia, los motiva a no darse por vencidos y dar su máximo esfuerzo para conseguir lo que se proponen.

Probablemente el origen de todas estas clasificaciones desde la cosmovisión de los alumnos, es decir, de las concepciones estudiantiles, determina que la exigencia sea un factor determinante en su clasificación y trato, así como los rasgos que se aspira que tenga un buen profesor o que se identifican en profesores

entrañables para ellos, y reside en el contexto sociohistórico en el que se han desarrollado.

Soledad, históricamente sometida a las condiciones y las exigencias de la capital, ha esperado las posibilidades de desarrollo a partir de lo que plantean las propias necesidades de San Luis Potosí; esta atmósfera de subordinación permea además el ámbito educativo, en donde se ve lo que proviene de la capital como autoridad, la escuela es una caja de resonancia de estas condiciones y el maestro encarna tal condición, se espera de él, que guíe, se le teme, debe ser rígido, pero comprensivo, tener valores y para identificarse con sus alumnos, humilde.

Los resultados de este estudio, como descripción densa de los mundos escolares y las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, así como los sujetos que las habitan y las hacen, y la comprensión de los significados que elaboran y recrean tanto alumnos como profesores (Suárez, 2007), permiten desde este marco interpretativo, proporcionar elementos que configuren en docentes y directivos de planteles, el escenario encaminado a facilitar una práctica comprensiva de la enseñanza, en la que prevalezca el diálogo y la inclusión desde la circunstancia de todos los agentes, encaminados a la autonomía y emancipación de los adolescentes como agentes protagónicos de la sociedad.

REFERENCIAS

- Anzaldúa, R. (2010). Dispositivo teórico-metodológico. En L. Primero y G. Órne-las (coordinadores). *La práctica de la investigación educativa II. La construcción del marco teórico*. México: Torres Asociados.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Laia.
- Burak, S. (2001). *Adolescencia y juventud. Viejos y nuevos desafíos en los albores del nuevo milenio. Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: Libro Universitario Regional.

- Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Castaneda, C. (2001). *Las enseñanzas de Don Juan*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cole, M. y Scribner, S. (1974). *Culture and thought: a psychological introduction*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París: Presses universitaires de France (PUF), col. Politique d'aujourd'hui.
- Erikson, E. (1954). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (1959). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fierro, C. y otras. (1991). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Limoeiro, M. (1975). *La ideología dominante: Brasil-América Latina*. México: Siglo XXI.
- López, A. (1980). *Cuerpo humano e ideología, las concepciones de los antiguos nahuas*. México: UNAM/IIA.
- Lumet, S. (1957). *Doce hombres en pugna*. Estados Unidos de América: Estudios Metro Goldwyn Meyer.
- Margulis, M. (2001). *Juventud: una aproximación conceptual. Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: Libro Universitario Regional.
- Marion, M.-O. (1998, enero-abril). *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia: Nueva Época*, 7-12.
- Marrero, J. (2009). *Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. El pensamiento reencontrado*. España: Octaedro.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Humeul.
- Ornelas, G. E. (2000). *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ornelas, G. E. (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: UPN/Porrúa.
- Piña, J. y Seda, I. (2003). *Capítulo I, Perspectivas de análisis. Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Portal, M. (1996). El concepto de cosmovisión desde la antropología mexicana contemporánea. *Anuario de la revista: Alteridades*, 59-83.
- Portes, E. (2001). *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG. Um estudo a partir de cinco casos*. (Tesis doctoral). Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

- Prado de Souza, C. (2000). Develando la cultura escolar. En D. Jodelet y A. Guerrero. *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 127-151). México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.
- Quinquer, D. (1999, marzo). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. *Aula de innovación educativa*. Graó, 54-57.
- Redfield, R. (1963). *El mundo primitivo y sus transformaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sacristán, G. y Pérez, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Sahagún, F. B. (1989). *Historia general de las cosas de Nueva España*. México: Porrúa.
- Sánchez, A. (2010). *Soledad de Graciano Sánchez S. L. P.* México: Monografía Municipal.
- Suárez, D. H. (2007). Capítulo 3, *Docentes, narrativa e investigación educativa. La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. En I. Sverdllick (compilador). México: Noveduc.
- Tinto, V. (1995). El abandono en los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. *Cuadernos de Planeación Universitaria: Segunda Época*, 2.
- Tozzi, M. (2005, abril 432). Le noir et la rose. *Cahiers Pédagogiques*, 11-20.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.