SLP PROSPEREMOS JUNTOS Gobierno del Estado 2015-2021 | Secretaría de Educación de Gobierno del Estado

UPN Universidad Pedagógica Nacional | Unidad UPN 241 San Luis Potosí, S.L.P.

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 241

"DESPEJAR LA MIRADA. SIGNIFICADOS EDUCATIVOS DE LA EXPERIENCIA DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES DE PREPARATORIA"

TESIS:

Que para obtener el grado de Doctor en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores

PRESENTA:

Hugo Ávila Gómez

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. Jaime Rogelio Calderón López Velarde

San Luis Potosí, S.L.P. **Noviembre 2018**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores

Estados que integran la Región:

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas

SLP PROSPEREMOS JUNTOS Gobierno del Estado 2015-2021 | SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL | UNIDAD UPN 241 SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P., 25 de octubre de 2018.

C. MTRO.

HUGO ÁVILA GÓMEZ

P R E S E N T E. –

En mi calidad de Coordinador Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado el **TRABAJO DE TESIS** titulado: ***"DESPEJAR LA MIRADA. SIGNIFICADOS EDUCATIVOS DE LA EXPERIENCIA DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES DE PREPARATORIA"*** encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar los 12 ejemplares requeridos como parte de su expediente institucional.

A T E N T A M E N T E

S. E. G. E.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 241
SAN LUIS POTOSI, S.L.P.

Vo. Bo.

LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN
Coordinador Regional del Doctorado

JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS
Director de la Unidad

AGRADECIMIENTOS

Mi primer agradecimiento es para el conjunto de jóvenes cuya palabra y vida son el eje de esta experiencia de investigación. Ellos nos enseñan que sólo el diálogo, la avidez de realidad y la proximidad nos libran de la intemperie.

Agradezco al director de esta tesis, el doctor Jaime Rogelio Calderón López Velarde, por su guía, su comprensión, su paciencia, su generosidad, su gusto por escuchar, su voluntad de acompañar serena y perseverantemente mi experiencia de investigación. Agradezco también sus muestras de amistad y sus gestos de facilitar recursos y materiales de investigación.

Al doctor Luis Manuel Aguayo Rendón, coordinador del programa educativo que fue origen y cobijo de esta tesis. Valoro su preocupación por la buena marcha de todas las actividades formativas, su cuidado por los detalles de organización, su seguimiento preciso y riguroso del proceso de cada estudiante. Sus preguntas incisivas, su presión solidaria, su insistir permanente me animaron cuando el tiempo, las fuerzas y el ánimo no eran suficientes. Gracias por el cuestionamiento oportuno y persistente; gracias por la infinidad de ocasiones que llegó para dar una respuesta necesaria o un valimiento preciso.

A la doctora Graciela Messina mucho agradezco por apuntar hacia senderos nuevos, donde se vislumbra la oportunidad, la fascinación y el reto de lo incierto, lo vulnerable, lo necesitado de solidaridad y mirada compasiva. Gracias por su confianza y su respaldo en este empeño de hacer investigación por rutas que intentan recoger la experiencia de lo humano, con sus riesgos, sorpresas y esperanzas.

Al doctor José Matías Romo Martínez, lector y sinodal, le expreso mi agradecimiento por su mirada crítica, por su lectura puntillosa y por ayudarme a encontrar limitaciones y posibilidades presentes en el presente trabajo de indagación. Sus agudas observaciones fueron palanca para corregir, aclarar, afinar, matizar, profundizar. Llegué hasta donde me permitieron mis límites personales.

A las doctoras Rosa María Torres Hernández y Yolanda López Contreras agradezco su visión y sus gestiones para que naciera y trascendiera este programa educativo regional. Reconozco con admiración su cariño y su compromiso por este programa de estudios. Gracias por la organización de cada coloquio de fin de semestre y facilitar las condiciones de compartir, de revisar avances de investigación, de convocar conferencistas invitados, por sus lecciones magistrales en materia de teorías educativas y metodología de la investigación.

Agradezco al doctor Luis Armando Aguilar Sahagún por sintonizar con el sentido de mis búsquedas y por acercarme a autores y textos que, con el tiempo, fueron la columna vertebral de esta experiencia de investigación: María Zambrano, Emmanuel Levinas y Martín Buber. Gracias por su nobleza de espíritu.

También agradezco a las doctoras Jessy Rayas y Yolanda López Contreras, y a los doctores José Luis Acevedo y Javier Villarreal quienes fueron los lectores y sinodales de este informe de investigación. Sínodo quiere decir "caminar juntos". A ellos doy las gracias por su disposición a caminar junto a mí, por su lectura atenta, por la valoración de esta experiencia de indagación, por sus recomendaciones, mismas que traté de atender y cuyo cumplimiento cabal no me fue posible por limitaciones de tiempo y de capacidad personal.

Doy las gracias a los maestros, los doctores Sigifredo Esquivel y María de la Luz Jiménez, por su pasión en el acto de enseñar, por el deseo de que la teoría y la universidad sean espacios y tiempos de comprensión y transformación de la realidad, por su motivación a la creatividad y a la alegría de investigar. Gracias por su preocupación de tender puentes entre los temas del programa de estudios y los temas de investigación de los estudiantes.

A mis compañeros de estudios agradezco el tiempo que compartimos, la convivencia, la camaradería y el trato amistoso. Agradezco su escucha paciente y comprensiva. Agradezco también su sinceridad para referir desacuerdos y hacer ver vacíos, carencias y limitaciones presentes en mi experiencia de investigación. No pocas de sus observaciones las recogí para enderezar el rumbo que iba tomando el trabajo de indagación. Así por ejemplo, incluí un apartado para recoger la voz de los estudiantes considerados de buen aprovechamiento académico. Otra recomendación que tomé en cuenta fue cubrir la omisión de la revisión de literatura sobre temáticas relacionadas con mi experiencia de investigación. Atender esta crítica me ayudó a escribir la sección que corresponde a lo que se denomina estado del arte. El diálogo que tuvimos durante tres años reveló que la diversidad nos ennoblece; gracias a que somos distintos y que, desde la diferencia y desde la propia identidad, convivimos y discutimos con prudencia y respeto, es por eso que podemos confrontar el propio pensamiento y la propia experiencia, lo que nos llevó a participar en un proceso educativo del cual salimos enriquecidos.

Dedico este trabajo a Marsela, por su presencia, tierra agradecida, corazón limpio. También lo dedico a mi papá, J. Guadalupe, que ya no alcanzó a ver la conclusión de esta experiencia de investigación. Su testimonio y su vida me descubrieron que tiene sentido ser profesor. El me reveló, también, mi identidad; por él sé que pertenezco a la familia, al Teul, a su preparatoria, a la comunidad, a la vida pueblerina-campesina desde donde se abraza al mundo entero.

INDICE

INTRODUCCIÓN 11

PRIMERA PARTE. EN BUSCA DE UN ENFOQUE: FUNDAMENTOS 33

CAPÍTULO 1. HORIZONTE TEÓRICO Y METODOLÓGICO 35

1.1. La dupla formación/investigación desde la experiencia 35
1.2. La investigación narrativa y el lugar del sujeto 55
1.3. Lo que otros han escrito sobre investigación narrativa 70

SEGUNDA PARTE. LA REALIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA 97

CAPÍTULO 2. TENSIONES QUE FORJAN IDENTIDAD 99

2.1. La escuela preparatoria: entre nudos y puentes pedagógicos 99
2.2. Los jóvenes que estudian en nuestra escuela 111

TERCERA PARTE. HUELLAS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS ALUMNOS 131

CAPÍTULO 3. ¿QUÉ NECESITAMOS DEL MAESTRO? 133

3.1. Buscador del buen vivir y con nobleza de espíritu 133
3.2. Da sus clases bien porque le gusta lo que hace 136
3.3. El buen maestro en la escuela 142
3.4. El buen maestro fuera de la escuela 143

CAPÍTULO 4. CÓMO VEN LA ESCUELA LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO 145

4.1. Lo mejor de la Escuela Preparatoria 145
4.2. Mirada adulta: entre nuestro fracaso y la falta de ganas de ellos 151
4.3. El desencuentro y la incomprensión entre profesores y estudiantes 154
4.4. La experiencia: lugar de comprensión e integración de la diversidad 158

CAPÍTULO 5. UNA MIRADA A LA PERCEPCIÓN JUVENIL DEL MUNDO 161

5.1. Avidez de realidad 162
5.2. Deseo de ocupar su lugar en el mundo. O el derecho de existir 170
5.3. Aportar algo muy propio: una idea, una acción, una obra 178
5.4. ¿Cómo nos interpela esta visión de la vida? 181

CAPÍTULO 6. LA EXPERIENCIA DE LOS DESCARTADOS: ABANDONO Y AVIDEZ DE REALIDAD 187

6.1. Esto hacemos y por esto nos persigue la policía 190
6.2. Traceurs teulenses: trazadores, los que hacen su propio camino 191
6.3. Punto de partida: sentirse en prisión, pero con el deseo de salir de ella 194
6.4. Parkour: la angustia de existir y el gozo del caminante 196
6.5. Perder el tiempo en acrobacias. Querer ganar la vida 199
6.6. ¿Cómo acompañar la avidez de realidad de los adolescentes? 204

6.7. Recomenzar: enseñanza encarnada en los afanes juveniles 209
6.8. Educar en el diálogo afectivo 213

CAPÍTULO 7. CONFLICTO Y TIEMPO EN LA ADOLESCENCIA 215

7.1. Las incivilidades cotidianas 215
7.2. ¿Violencia en la escuela? 218
7.3. Buscando sentidos a las groserías adolescentes 221
7.4. Vivir entre conflictos 225

PARTE IV. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA MIRADA ATENTA Y DE LA HOSPITALIDAD 229

CAPÍTULO 8. ENCUENTRO CON LA CONTINGENCIA Y LA VITALIDAD ADOLESCENTE 231

8.1. Analfabetismo ante los signos de los tiempos 231
8.2. Entre la súplica, el reclamo y el cinismo: "Ténganos paciencia profe" 233
8.3. El otro pide nuestra atención y nuestra responsabilidad 237
8.4. El profesor ante la crisis de la educación 245

CAPÍTULO 9. POR UNA ESCUELA HOSPITALARIA: SENSIBLE A LAS NECESIDADES DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES 253

9.1. Crecidos en un mundo de cenizas: la realidad de la orfandad 253
9.2. La importancia de la relación Yo-Tú: la necesidad del encuentro 257
9.3. La hospitalidad: lugar y tiempo del encuentro que da sentido a la vida 262
9.4. La escuela: oportunidad para la ética del cuidado 265

PUNTOS DE LLEGADA PARA INTENTAR NUEVAS POSIBILIDADES 269

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 283

El espíritu es creador; el espíritu es libre. Si sólo fuéramos criaturas naturales estaríamos condicionados por nuestra psicofisiología, nuestras circunstancias y nuestro pasado, de un modo casi fatal. Pero podemos modificar todo esto, interpretándolo, no para falsearlo, sino para realizar en ello nuestro sentido. Esta es la transformación de la vida en Historia: La obra del espíritu.

(Celaya, 1946)

Jamás confundir redacción con escritura. La redacción no tiende a intensificar la vida; la escritura tiene como finalidad esa tarea. La redacción difícilmente permitirá que la palabra posea más de un sentido; para la escritura la palabra es por naturaleza polisemántica: dice y calla a la vez; revela y oculta. La redacción es confiable y previsible; la escritura nunca lo es, se goza en el delirio, en la oscuridad, en el misterio y en el desorden, por más transparente que parezca.

(Pitol, 1996: 180)

!Viva la ciencia positiva! ¡Vivan las demostraciones precisas!
Traed uvas y cedro y ramas de lilas,
Este es el lexicógrafo, éste es el químico, éste es el que compuso una gramática de los antiguos jeroglíficos,
Estos navegantes hicieron que la nave atravesara mares desconocidos y peligrosos,
Este es el geólogo, éste trabaja con el escapelo y éste es un matemático.
Caballeros, ¡para vosotros los primeros honores!,
Vuestros testimonios son útiles pero mi morada no está en ellos,
Paso por ellos para entrar en mi casa.

(Whitman, 1999: 75-76)

Lo que pasa, en el doble sentido de suceder y alejarse, no se puede retener. Es como el agua que cuando intentamos asirla escapa entre los dedos. Ni diarios ni fotos ni videos son capaces de retratar el transcurrir. Tenemos que conformarnos con imágenes, fragmentos, aproximaciones.

(Pacheco, 2012:58)

INTRODUCCIÓN

> La cuestión moralmente relevante no es cómo afrontemos el riesgo, sino la de cómo, percibiendo atentamente la fragilidad, debemos actuar y protagonizar configuraciones sociales de otra índole que las actuales.
>
> Esquirol, 2006: 131

> La escuela nacida en la modernidad podrá, o bien seguir anclada en su carácter moderno y no responder a los retos implicados en la construcción de estas nuevas lógicas y racionalidades o aceptar histórica y creativamente su ubicación en los márgenes para realizar búsquedas en aspectos tales como: la participación -que va más allá de las fronteras de la escuela-; el cuestionamiento a la universalidad de la razón, teniendo en cuenta las diferencias culturales y propugnando la equidad; la valoración de la sensibilidad, la estética y la subjetividad para acercarse de otra forma a la realidad.
>
> Diego Alejandro Muñoz Gaviria (2009)

> Mi generación tiene la responsabilidad de presentar el mundo a los jóvenes. En ocasiones, se comete el error de presentarlo de manera negativa, peyorativa, subrayando solamente el lado oscuro de las cosas. Sin embargo, el mundo que nos rodea, el mundo humano, la cultura, el mundo natural, el mundo mineral, las bellezas del arte, todo eso debe ser valorizado. El lenguaje es como la pantalla sobre la cual presentamos ese mundo a las nuevas generaciones. Yo propongo que no dañemos demasiado el mundo con palabras demasiado destructoras y negativas.
>
> Michel Lacroix
> (Entrevista realizada por Asbel López para RFI, 10 de junio de 2011)

El lenguaje como posibilidad incierta de crear puentes de encuentro

El cinco de agosto del año 2010 es una fecha que marca la historia de la escuela preparatoria donde trabajo. En ese día nos reunimos todos quienes laboramos en la escuela: el director, profesores y las personas que trabajan en labores administrativas y de limpieza y mantenimiento del centro escolar. Nos convocó la oportunidad de asumir algunas de las posibilidades de la recién iniciada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Ese día el tema de la reunión fue crear el Consejo Académico de la escuela. Con la RIEMS se redescubría al trabajo colegiado como una herramienta para fomentar la participación del profesorado en la búsqueda de que la educación fuera pertinente y relevante. El acuerdo secretarial que formó el Sistema Nacional de Bachillerato disponía que había que facilitar tiempo y recursos para que los profesores nos reuniéramos con el fin de crear una cultura académica que

permitiera la formación docente entre los propios colegas a través del trabajo en conjunto, el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva (SEP, 2008:54-55).

Para aprovechar esta coyuntura, en esa reunión nos preguntamos por qué es necesario el trabajo colegiado. A raíz de esta pregunta, ahí se pudo comentar que

> El Consejo Académico es un espacio educativo donde se plantean asuntos institucionales, se analizan problemas académicos, se comparten experiencias y en un ambiente de compañerismo, la planta docente, administrativa y de apoyo busca soluciones que ayuden a mejorar el trabajo educativo. Para ello hay preguntas que nos sirven de punto de partida: ¿Qué problemas tenemos en nuestra práctica docente? ¿Qué necesita la institución para mejorar? ¿Cómo vamos a trabajar para resolver juntos nuestros problemas y necesidades? El Consejo Académico es un medio para superar el individualismo y el trabajo aislado que priva en nuestras escuelas. El asunto es mejorar nuestra realidad a través de reflexionar lo que hacemos y buscando juntos alternativas para mejorar el trabajo institucional. Lo importante es lograr que la solidaridad y el apoyo mutuo sean la base de todos nuestros esfuerzos y la clave para lograr una escuela humana, de muy buena calidad educativa y de superación constante. (Preparatoria González Ortega, 2010)

En esa reunión identificamos que había una metodología que nos podía ayudar a desarrollar un proceso participativo para hacer frente a las nuevas tareas que nos demandaba la realidad eductiva y la RIEMS. Se habló que podríamos revisar nuestra práctica, identificar el aspecto que queremos mejorar, imaginar la solución, hacer un plan de trabajo, registrar lo que ocurre, modificar el plan a la luz de los efectos que produce, continuar la acción, dar seguimiento y evaluar la acción, continuar así hasta lograr el cambio pretendido (Preparatoria González Ortega, 2010).

Después de un amplio intercambio de ideas, los asistentes a esa reunión llegamos al convencimiento de la importancia del trabajo cooperativo o colegiado en nuestra escuela y que por tanto el

> Consejo Académico de la Escuela Preparatoria "González Ortega" es necesario para mejorar nuestra realidad educativa caracterizada por problemas de reprobación, desinterés de los estudiantes, hábitos individualistas, clases que con frecuencia no logran despertar el interés de los jóvenes y, sobre todo, la necesidad de mejorar nuestro trabajo educativo. (Preparatoria González Ortega, 2010)

De esta manera se llegó al acuerdo de crear el Consejo Académico de nuestra escuela con los siguientes objetivos (Preparatoria González Ortega, 2010):

- Plantear y resolver problemas académicos
- Hacer del trabajo colaborativo un medio fundamental para lograr nuestros objetivos y llevar a cabo la misión y visión institucionales.
- Mejorar y/o transformar la práctica educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- Dar seguimiento y evaluar el trabajo docente y los proyectos institucionales.
- Diseñar, aplicar y evaluar métodos de enseñanza y aprendizaje.

- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.
- Convertir al profesorado en protagonista de la investigación educativa.
- Hacer de la gestión institucional una práctica donde se compromete todo el personal, coadyuvando en la función que realiza la dirección del plantel.

Desde entonces nos reunimos, por lo menos, cada mes. Siete años antes de que el Consejo Técnico Escolar fuera obligatorio en las escuelas del nivel medio superior de todo el país. Y es justo reconocer que hemos tenido avances en organización escolar, en entendimiento entre los integrantes de la comunidad educativa, en los resultados de las pruebas estandarizadas ENLACE y PLANEA, en logros deportivos.

Sin embargo, permanecen fisuras estructurales en nuestro trabajo cotidiano. En el ciclo escolar 2017-2018 abandonaron la escuela 16 estudiantes, lo que representa el 10% de los alumnos inscritos. En este mismo periodo 55 estudiantes no alcanzaron a aprobar, por lo menos, una asignatura; esta cantidad de alumnos significa el 30% de la planta estudiantil. El 4.5% de nuestros alumnos reprobaron completamente el ciclo escolar y tuvieron que repetir grado de estudios. También tenemos que decir, que al igual que en muchas partes de México, cursar la Preparatoria para muchos de nuestros jóvenes todavía no es posibilidad de construir un nivel adecuado de conocimientos, habilidades y valores que les permita enfrentar con éxito las tareas de la vida cotidiana (Preparatoria Teul, 2018).

Lo que pueden ser deficiencias en la formación de los estudiantes no es responsabilidad única y exclusiva de los centros escolares, debido a que las condiciones socioculturales del entorno juegan un papel importante. Existen circunstancias múltiples y relacionadas que, en buena medida, determinan lo que pasa en las escuelas (Gil, 2018): la desigualdad social, la pobreza, la compleja realidad de las familias, el capital cultural de los ambientes donde se desarrolla la vida de los jóvenes estudiantes, las políticas públicas dedicadas al sector juvenil, la cultura de las tecnologías de la información y la comunicación, la infraestructura del plantel, los recursos didácticos con que se cuente (pizarrones, proyectores de imágenes y video, libros), la pertinencia de los planes y programas de estudio, la formación docente (tanto inicial como permanente). A esto se agregan factores internos de las escuelas: la organización escolar, el liderazgo del director y la eficacia pedagógica de los docentes. (pp. 305-308)

Con todo, en el espacio escolar persisten factores en la cultura escolar que hacen que el proceso de reflexión y de cambio sea lento y contradictorio: el individualismo, las visiones centradas en los propios intereses, la inconstancia, la incapacidad de la palabra para comprender la complejidad de lo real y para alcanzar mejores posibilidades de reflexión, de comprensión humana y de entendimiento entre los actores educativos.

En ese año de 2010 recibí la encomienda de servir como subdirector de la escuela. Desde octubre de 2016 tengo el encargo de servir como director. He intentado por todos los medios posibles de colaborar en la promoción de condiciones para que lo que pase en la escuela sea para favorecer el bien y el crecimiento de los estudiantes. Nuestra búsqueda ha sido de trabajo cooperativo, de ayuda mutua, de fomentar la sinceridad y la expresión libre, la creación de consensos, la participación de todos; que el aprendizaje sea situado en asuntos y temas de la realidad, que lo académico se vincule con procesos históricos de la comunidad y que nuestro actuar sea desde referentes éticos que den arraigo y sentido a nuestro quehacer.

Con todo, percibo cómo la realidad de la escuela cuestiona la eficacia y la posibilidad constructora de mi propia palabra. ¿Hasta dónde lo que digo y lo que hago facilita o dificulta este proceso de encuentro personal y de edificación de mejores condiciones para el crecimiento humano de los estudiantes inscritos en nuestro centro escolar?

"Para entendernos, hay que hacerlo desde el lenguaje", asegura Maruan Soto (2017: 15), una idea aprendida en la cultura familiar materna. El lenguaje es la mejor herramienta constructora de civilización porque permite crear la propia identidad, salir de sí mismo y llegar a los otros, entrablar relaciones de entendimiento, posibilitar la comunicación, discutir los desacuerdos, desanudar problemas, llegar a nuevos entendimientos y nuevas comprensiones de la realidad, facilitar acuerdos y caminar juntos en la complejidad de la vida. El lenguaje es factor central en la recreación de referentes éticos que dan sentido a la vida personal y social; es motivo de instauración de relaciones fundadas en la confianza y el cuidado y ayuda a lograr acuerdos sobre los asuntos esenciales.

Desde el lenguaje podemos entendernos. Pero en México, generalmente, se desaprovecha este recursos civilizador; el nuestro es un país que no vive bien. La prueba son los niveles de pobreza, inequidad, violencia, corrupción, impunidad, mentira, daño al medio ambiente, escasa legitimación de los gobernantes, indiferencia por la cosa pública. Padecemos una grave fractura del tejido social. Y mucho se ha discutido y propuesto. Pero no hemos encontrado "una noción profunda de las bases con las que se pretende construir esas estructuras sociales, políticas, económicas o culturales" (Soto, 2017: 20). ¿Por qué no podemos ver mejor o por qué no sabemos crear consensos? A menudo, el lenguaje no ha sido factor de comprensión de la realidad, ni de entendimiento humano; todo lo contrario. El lenguaje ha perdido valor. Ello ha venido a significar una *epidemia corrosiva*. Las palabras han perdido significado. Reina en México el pragmatismo, *la negación de lo determinante de los significados y acuerdos más básicos*, el rechazo al consenso que permite el lenguaje. Esta falta de valor social que ha perdido el lenguaje impide construir un códido compartido, que recupere ideas olvidadas y que nos integre en el respeto y comprensión de nuestras diferencias (Soto, 2017: 15-31).

Como bien lo afirma Michel Lacroix (López, 2011), el lenguaje es como una pantalla en la cual presentamos el mundo a las nuevas generaciones. Las palabras muestran, explican, afirman, niegan, aclaran o también oscurecen. Las palabras tienen el mérito de acercarnos o de apartarnos de la comprensión de la realidad. Las palabras que empleamos dicen cómo entendemos la vida. ¿Qué imagen del mundo presentamos los adultos a los jóvenes? Michel Lacroix afirmó que habitualmente subrayamos el lado oscuro de las cosas, sin valorar debidamente la diversidad de dimensiones de la realidad. Al utilizar palabras destructoras y negativas se daña al mundo, porque es una falta a la verdad, a la belleza, a la bondad, a la complejidad y a la sencillez de los fenómenos.

Sin embargo, no sólo se distorsiona el mundo al destacar su lado oscuro y con el uso de términos destructores y negativos. Existen otros modos de romper los equilibrios verbales para expresar la vida. Eso se produce cuando el lenguaje se sitúa en los extremos y, con ello, las palabras son impotentes para captar y expresar la fuerza de lo real. En el caso de la comunicación humana, se produce un opacamiento del esplendor de la realidad cuando la palabra se vacía de experiencia (Messina, 2012: 41). El horror, el vértigo o la banalidad de la vida pueden producir en los seres humanos una impotencia para pensarse, para entrar en contacto consigo mismos, para acercarse al otro en intercambio genuino, para tocar la vida de los demás, para comprender la existencia y para transformar lo que de inhumano contiene la realidad.

¿Qué de lo dicho en párrafos anteriores tiene que ver conmigo? ¿Cómo experimento este vaciamiento de experiencia? ¿De qué manera mis palabras son incapaces de captar la riqueza y la fuerza de lo real? Hasta ahora, mi lenguaje está hecho de palabras abstractas, generales, grandilocuentes, formales, que con frecuencia me llevan a pronunciar juicios apresurados, artificiales y convencionales.

Lenguaje que busca controlar lo real, ubicarme en certezas, con pretensiones de comprender, simplificar y ordenar lo infinito de la realidad. Lenguaje neutro, construido con palabras que por querer ocupar su lugar en el Olimpo de lo técnico, han absorbido mi humanidad, me han apartado de las aguas transparentes y vitales del río de la existencia. Palabras que me alejan de la comprensión de qué hago como profesor, que impiden preguntar por los motivos verdaderos que animan mi quehacer.

Mi pensamiento carece de tocamiento de realidad y es débil su relación con la vida, con mi propia vida. Más parece pensamiento de funcionario. El diagnóstico de la extraña enfermedad de Lord Chandos, que describe Jorge Larrosa (2010: 93-110), es también para mí. Mi lenguaje está enfermo porque ha dejado de captar la vitalidad de lo real, es inútil para pensarme, inadecuado para tener puentes genuinos de comunicación con el otro. Lenguaje manchado por la corrupción de la sociedad y la cultura. Lenguaje hecho para permanecer tranquilo, a salvo de los cuestionamientos de lo real (Larrosa, 2010: 93.103). Lenguaje que sigue la suerte de mis limitaciones personales y la cultura social que me condiciona.

Mi lenguaje recibido es incapaz de descifrar el pequeño universo escolar fragmentario, caótico, movible, incierto. Y me impide pronunciar palabras verdaderas, que me permitan pensarme, reconocerme, reconocer a los otros y facilitar las condiciones para pensarnos mutuamente, en una relación de cercanía, de confianza y de solidaridad. Aunque mi boca pronuncie términos, éstos, de tan vanos, no son palabras mías, porque mi experiencia y mi realidad no están ahí, mi conversión y mi necesidad de realización no pasan por ese lenguaje ficticio. Y esto ocurre porque mi vida está desvitalizada, "una vida a la que le falta vida" (Larrosa, 2010: 107).

Con todo, existen señales de esperanza. En el hecho de identificar lo que no soy y lo que no quiero, brota en mí un sentimiento de rechazo a los lineamientos de control establecidos por los administradores del sistema educativo: tendencias profesionalizantes que incitan a los profesores a adoptar innovaciones extrañas; aprender teorías y asumir discursos ajenos a la propia identidad, pero que orientan y concretan prácticas profesionales, desde una visión descontextualizada y genérica de la reforma escolar; evaluación homogeneizante, nuevas reglas para la carrera docente y reforma de las condiciones laborales del profesorado (Jiménez, 2012: 58.66).

Al mismo tiempo, en medio de mis búsquedas y del trabajo en compañía de mis colegas, de padres de familia y servicio a los jóvenes estudiantes, experimento una sensación de formarme, de ir (un poco a tientas) por un camino de realización humana desde el centro de mí mismo. Veo que la investigación de este programa educativo es una oportunidad para preguntarme: ¿Qué pasos estoy dando para ser sujeto de mi propio trabajo y de mi propia formación? ¿Qué limitaciones se abren en mi experiencia vulnerable y ordinaria? ¿Qué sucede cuando entreveo la oportunidad de desarrollar una autonomía real? ¿Qué significa en mi experiencia la posibilidad de ayudar a generar andamiajes para la acción colectiva (Jiménez, 2012: 78), que colaboren a concretar las reformas educativas, pero en condiciones de asumirlas como un proyecto propio, desde nuestra propia cultura escolar local y desde nuestra utopía de ser humano? ¿Qué perspectivas se abren ante la posibilidad de dar un aporte en la construcción del sentido de sí mismo, del sentido de los demás y del sentido del mundo?

Experimento que me hallo frente a la esperanza. Intuyo que las preguntas cuestionan mi perplejidad. Me animan a salir, a buscar, a caminar, a dar con los otros y con las experiencias que necesito para encontrar el pulso de la acción consciente y sentido de los acontecimientos que me involucran. Las preguntas me acercan a otros modos de pensar, de mirar, de decir y de hacer. De ahí la necesidad de buscar nuevos caminos, alternativas junto a los otros que nos ayuden a encontrar lugar y oportunidad a nuestros sueños y deseos.

Desbordamiento y tiempo para reflexionar

Me empiezan a desbordar los acontecimientos
(quizá es eso)
y necesito tiempo para reflexionar
(quizá es eso)

Gabriel Zaid (2004: 44)

En la escuela suceden muchas cosas. No comprendo todo o no puedo comprender mucho de lo que pasa. Existe una tensión permanente entre lo que intentamos los profesores y las respuestas de los alumnos. Enseñar y aprender se han desligado. Las secuencias didácticas sirven para planear clases, pero son incapaces de despertar el gusto por aprender. Para las autoridades educativas, la RIEMS, y más recientemente la reforma educativa que impulsa el gobierno federal en el periodo 2012-2018, significan mayor control al trabajo docente, mediante la imposición de programas, el diseño de formatos rígidos para preparar clases, la desmesurada solicitud de informes periódicos y documentos burocráticos, el aumento de cargas para el trabajo docente y la contención de las prestaciones laborales y los estímulos económicos, pero tales medidas son insuficientes para promover que la educación media superior responda a las más profundas necesidades e intereses de profesores y estudiantes.

Los hechos me desbordan. ¿Qué hago como profesor y como ser humano frente a las circunstancias tan amplias, movibles, inciertas y que, en sí mismas, encierran la posibilidad de cambio y esperanza? ¿Cómo leer los signos de los tiempos y qué hacer para que mi trabajo como profesor genere mayor cercanía con los estudiantes, y a través de ello, los actos educativos sean más gratificantes, con sentido, útiles al momento existencial que viven los jóvenes estudiantes que estudian en nuestra escuela?

Necesito tiempo para reflexionar. Quiero entender lo que pasa. Quiero comprender mejor la vida que transcurre en la escuela. Quiero saber quiénes son mis alumnos y por qué actúan como actúan. Quiero ser mejor profesor. Quiero ayudar a lograr que la escuela sea un lugar y un tiempo de alegría, de crecimiento humano, de solidaridad, de convivencia, de enfrentar los conflictos de manera razonable y dialogal, haciendo de las tensiones un factor de cambio, de aprender con ilusión y provecho, de enseñar con pasión. Por eso soy profesor. Por esa misma razón hago investigación. Pretendo hacer una conversión de la mirada para, desde la observación atenta, aprehender el significado educativo de las experiencias fundamentales que viven los jóvenes estudiantes y el profesorado de nuestra escuela.

El propósito central de mi trabajo de investigación es aprender a cultivar la mirada atenta y la experiencia consciente, para procurar un acompañamiento docente adecuado a las experiencias fundamentales de los estudiantes de Preparatoria, de tal manera que desde la educación formal se les ayude lo mejor posible a cumplir con los fines educativos del nivel medio superior: espacio de

formación de personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse adecuadamente en la vida; preparar individuos que aprendan a ejercer sus derechos y cumplir sus obligaciones como ciudadanos, con un impacto positivo en su comunidad y en el país; ofrecer posibilidades formativas para un mejor desarrollo laboral (SEP, 2008: 5). La escuela preparatoria tiene la misión de ser una institución donde los jóvenes encuentren espacios para crecer y desarrollarse en todas las dimensiones de lo humano, y que de esa manera se sientan estimulados para convertirse en protagonistas de la construcción de la estructura social y comunitaria.

El respeto o la mirada atenta consiste en hacer un alto al trajín desordenado y compulsivo, y observar con cuidado los movimientos de la vida interior y los otros fenómenos que me rodean. Mirar con cuidado los hechos cotidianos, para abrirse a la novedad de la vida. Dejar que los acontecimientos, personas y cosas revelen su verdad implícita. Estar atento para responder con humanidad a la presencia del Otro, custodiar sus necesidades, intentar siempre construir relaciones humanas verdaderas y de entendimiento.

Atender la experiencia de los jóvenes estudiantes

Escribió una estudiante de Preparatoria: "«Si haces esto o lo otro, te va a ir mal» ¿Por qué los maestros hablan así, como si supieran la verdad? ¿Por qué esa actitud tan conservadora? Pocos profesores nos muestran caminos y nos ofrecen otras maneras de ver el mundo. Pocos nos empujan para soltarnos y arriesgarnos" (AMB, 22 de junio de 2016). La vida humana pide ser transformada, los jóvenes protestan de muchas maneras frente a estructuras escolares que niegan la libertad y obstruyen la creatividad, y demandan con frecuencia, sin hacerlo explícito, entrar en comunicación con ciertas verdades que dan sentido a la existencia: como el cuidado de la vida interior, el autoconocimiento, el respeto, la humildad, el salir al encuentro del otro, el servicio, la hospitalidad, la comprensión mutua, la sensibilidad ante los sufrimientos del mundo y del prójimo, la búsqueda de la felicidad en el contexto de la lucha por el bien común. Y existe, también, la necesidad vital de encarnar esas ideas, de buscar la congruencia de traer a la vida aquello que está en el plano de los ideales, de los sueños, de los objetivos que dan cierto norte a la existencia. Escribió María Zambrano que nuestra existencia permanece sola y en rebeldía cuando queda huérfana de cierto grado de verdad operante y transformadora (2000: 77). Esta es una de las tensiones de los jóvenes (y quizás de todo mundo): sus vidas demandan ser transformadas, encontrar el hilo del sentido del horizonte de la existencia; pero pocos tienen la oportunidad del contacto con verdades y saberes que se encarnen en su vivencia real, para ser rescatados de la apatía y la angustia de lo cotidiano.

La educación tiene la responsabilidad de ofrecer respuestas a esta necesidad de transformación de la vida humana. La realidad de niños y jóvenes nos hace reclamos. Existe una desproporción entre los saberes que fomenta la escuela, por un lado, y por el otro, la vida de profesores y estudiantes. Un abismo separa lo que se pretende enseñar y lo que se necesita vivir. Los estudiantes cuestionan nuestra pedagogía desde sus maneras de estar en el mundo, desde sus vivencias. Con su sola presencia en el espacio escolar, los jóvenes alumnos hacen tambalear los principios de la enseñanza obligatoria (Pérez de Lara, 2012).

En 1946 Celestine Freinet afirmó que "la savia no circula por vuestra escuela y, por mucho que hagáis, no obtendréis, por ello, sino frutos enjutos y desmedrados…" (2006: 89). Esta afirmación, con el paso de los años, no deja de ser actual. Existen algunas realidades que cuestionan lo que hacemos en educación media superior: el 12% de los estudiantes abandonan la escuela preparatoria en cada ciclo escolar; sólo termina su bachillerato el 66% de los estudiantes que se inscriben al primer grado; el desempeño académico de los alumnos de educación media superior en México, en promedio, se encuentra por debajo del promedio OCDE en ciencias, comprensión de lectura y razonamiento lógico-matemático (SEP, 2017: 38-40). Pero, sobre todo, más allá de los cifras, en el fondo de las estadísticas, hay una realidad que se impone: el vacío escolar, el agotamiento de la savia educativa se viene a manifestar en la palabrería, en las ideas desprovistas de vida y de compromiso, en el alejamiento de lo real, en la monotonía, en los conocimientos inertes, en la ausencia de compromiso, en el desarraigo en que desarrollan su trabajo profesores y estudiantes, en la anulación del poder creador y en el ayuno de reflexión y de meditación a partir de los cuestionamientos de la realidad. Sordera existencial es el signo de este vaciamiento de la savia vitalizadora.

En diferentes investigaciones (SEP-IMJ-CIEJ, 2002; SEP-IMJ-CIEJ, 2006; SEP-IMJ, 2012) se han identificado las principales causas por las cuales los estudiantes de educación media superior abandonan la escuela en México. Los tres principales motivos de deserción consisten en la escasez de recursos económicos en la familia, problemas socioemocionales y ausencia de interés de los jóvenes por los estudios formales. ¿Y por qué se da ese desinterés? En buena medida (aunque existen otros factores de índole sociocultural) por la pasividad y la inercia que reinan en la escuela. En general, el espacio escolar sigue siendo un ámbito donde los alumnos aprenden a leer, escribir, contar; consumen conocimientos prefabricados, los cuales son disminuidos a meras informaciones. Poco retienen de este saber adquirido mecánicamente. Por estos motivos, los jóvenes forman fuertes defensas y resistencias frente a la cultura escolar, debido a la desafortunda experiencia de lo que les sucede con ella (Palacios, 2005, 598).

Así como está estructurada la escuela (sus programas de estudio, su forma de organización, la distribución del tiempo y el tipo de actividades que se fomentan, el estilo de acompañamiento

pedagógico) es muy probable que a la mayoría de estudiantes nos les agrade el ambiente escolar. Eso se advierte en el día a día. Son pocos los estudiantes que enfrentan con entusiasmo y constancia sus tareas académicas y escolares. A la mayoría le da gusto cuando se suspenden las clases a media jornada escolar por diferentes motivos (reuniones del profesorado, ausencia de algunos profesores por atender asuntos personales o porque asisten a actividades formativas). La mayoría recibe con sumo agrado el hecho de que haya puentes o que sea viernes. Y todo ello, principalmente, porque la educación formal es rígida, poco creativa e insípida. Poco despierta el placer y el gusto por aprender. Y una escuela domesticadora inhibe la pasión por aprender.

> Sería, sin embargo, un error considerar la disfuncionalidad de la escuela como un fenómeno aislado; la crisis del sistema escolar debe entenderse, explicarse y tratarse como una manifestación más de la crisis o la difuncionalidad que atraviesa a todas nuestras instituciones sociales y a la sociedad misma como tal (Palacios, 2005: 609)

Vivimos en un mundo y en una época que indispone al estudio. Somos parte de un contexto de desolación cultural. Los valores dominantes, los objetivos de la vida y los comportamientos que de ello se desprenden, condicionan las propuestas educativas que, por bien intencionadas que sean, acaban ahogando el potencial creador de los jóvenes. Las tendencias de la sociedad contemporánea, movidas por el deseo de consumo, de posesión de cosas y de personas, de la apariencia, de la frivolidad, del abandono de la lucha por las cosas valiosas, bloquean la disposición al aprendizaje. Los jóvenes no son culpables; ellos más bien reflejan la cultura de la sociedad adulta. Sucede lo que ya había previsto René Voillaume (1964:71): un pueblo subyugado por el materialismo de ídolos fabricados por la humanidad, tiene la tentación de acurrucarse en el nicho de la pusilanimidad y el descorazonamiento.

Son muchos los factores que obstruyen los ambientes de estudio fructífero y vitalmente humano en las escuelas. Fundamentalmente, la visión del mundo que avasalla a la opinión pública contemporánea (individualismo, consumismo, existencias centradas en el poseer, desarraigo del centro que da sentido a la vida); el riesgo de reducir la educación a mera mercancía (Keiner, 2005: 127-145), más que darle el trato de bien público; las estructuras rígidas y huecas del sistema educativo; el escaso testimonio de los adultos que acompañamos a los jóvenes; la tendencia vertical de enseñanza donde se concibe al profesor como el dueño del programa a dictar y el alumno es percibido como la persona sin experiencia, a la que hay que enseñar, porque no sabe. A esto le agregamos que actualmente existe una mentalidad de descontento hacia la escuela y una percepción social que menosprecia la profesión docente. Este malestar es fuente de una profunda indisposición hacia el aprendizaje formal que ofrece la escuela y favorece el rechazo al lenguaje y a los signos académicos.

A fin de cuentas, en el fondo de la realidad, este desinterés y esta desmotivación por el mundo de la escuela y las tareas de aprendizaje muestran que vivimos en un mundo roto, una sociedad violenta e infeliz, que ha quebrantado los vínculos fundamentales que nos unen como sociedad, que ha perdido la capacidad de establecer consensos en los asuntos de interés público, que está creando personas heridas, personas desarraigadas de su comunidad y de los valores fundamentales, personas divididas interiormente, cuyas dimensiones de su personalidad (voluntad, inteligencia, efectos, conciencia, cuerpo físico) transcurren en la dispersión (González, J. y Mendoza, G., 2016).

> Encontramos que el sistema cultural-educativo está construido desde el horizonte de la modernidad, que aspira a la autonomía individual, a la acumulación de conocimientos, al progreso económico y a la unificación cultural; ajena a la realidad pluricultural del país. La educación en México se ha preocupado más por la capacitación técnica para insertarse en un mundo globalizado que por responder a los contextos locales, lo que genera una desvinculación de los estudiantes con su territorio y su comunidad. La predominancia de la cultura del consumo, del éxito individual y de la tecnificación, ha llevado a despreciar las prácticas educativas comunitarias y la diversidad de saberes culturales que fortalecen el tejido social. La educación ha perdido su objetivo de crear significados comunes, de formar para la vida y para transformar la realidad social (González, J. y Mendoza, G., 2016: 219).

El reto para la educación no es sólo mejorar los indicadores institucionales de aprobación de materias, aprovechamiento académico, retención de estudiantes y mejorar los resultados en exámenes estandarizados. Los resultados estadísticos son la forma de un fondo y un contenido que tendrá mejor ventura si generamos un proceso de transformación paulatina desde las raíces del universo escolar. Los jóvenes alumnos irán con mayor gusto a la escuela y permanecerán en ella de buena gana cuando existan situaciones y motivos de aprendizaje más real. Y una de esas raíces provocadoras de ambientes de buen vivir y buen aprender es la disposición del profesorado hacia la tarea educativa y su manera como reciben a los estudiantes, como tratan a los recién llegados, como los orientan hacia las tareas académicas, como apoyan su proceso de crecimiento.

Ya lo decía María Zambrano: la relación humana cargada de atención, de afecto, de amor, de respeto, de preocupación por el otro, de favorecer el desarrollo de las potencialidades personales, disminuye la distancia entre verdad y vida. Cuando se impone la razón, cuando falta el tacto, se manifiesta una escandalosa desproporción entre el conocimiento y la vida; desproporción que ocasiona que la vida retroceda, atemorizada y quede sin aliento (Zambrano, 2000: 85-86).

Uno de los problemas centrales de la educación es restablecer la confianza básica en el otro, restaurar los vínculos perdidos entre el mundo académico y la vida. Es necesario iniciar procesos para rehabilitar la confianza en la escuela y en el profesorado. Restaurar el encuentro y la reconciliación entre los actores del hecho educativo: profesores, estudiantes, familias, trabajadores

de la educación, autoridades del sistema educativo, sociedad civil. Tenemos que escuchar las narraciones de confianza y desconfianza, tanto de adultos y jóvenes, para restaurar el tejido roto de las relaciones educativas.

La presente investigación nos ha dejado una intuición: todo empieza en mirar al otro, observar su dignidad, despejar la vista para valorar sus potencialidades y comprender sus limitaciones. Despertar los sentimientos y los comportamientos de consideración, de ayuda mutua, de caminar juntos, de enfrentar la realidad de manera solidaria y respetuosa. Este encuentro de lo humano en la escuela, esta valoración y aceptación del otro como compañero de camino, rehace el sentido de la vida y transforma la existencia de profesores y estudiantes. Sólo este encuentro convivial logrará que dejemos de reprobar tanto estudiante; sólo así evitaremos arrojarlos fuera del ámbito escolar, porque (en buena medida) los muchachos se van de la escuela por aburrimiento y por cansancio existencial. El éxito académico y el progreso humano inicia con encuentros donde la vida cobra sentido.

La mayoría de los jóvenes viven en el desarraigo. Esto es, no heredan las narraciones provenientes de la tradición y lo que reciben de su ambiente no logra colmar los anhelos del corazón. Sus ideales de vida quedan desprovistos de oportunidades y ambientes que realmente los animen y los lleven a la realización. Los jóvenes no se reconocen en una comunidad en donde se perciba con claridad quiénes somos y qué buscamos en la vida (Mélich, 2012).

Buena parte de la juventud vive en una identidad endeble y frágil, en la orfandad, en la carencia de cercanía con raíces que sustentan el impulso vital, el deseo de ser más. Viven alejados de un centro que ilumine y fortalezca verdaderamente su existencia. Escribió María Zambrano que cuando se pierde ese centro, sobreviene la angustia. La vida se separa del ser.

> La vida es privada del ser y el ser, inmovilizado, yace sin vida y sin por ello ir a morir ni estar muriendo. Ya que para morir hay que estar vivo y para el tránsito, viviente…El ser sin referencia alguna a su centro yace, absoluto en cuanto apartado; separado, solitario. Sin nombre. Ignorante, inaccesible. Peor que un algo, despojo de un alguien… Y la vida se derrama del ser descentrado simplemente. No encuentra lugar que la albergue, entregada a su sola vitalidad. Angustia del joven, del adolescente y aun del niño que vaga y tiene tiempo, todo el tiempo, un tiempo inhabitable, inconsumible; situación derivada del no estar sometida a un ser y a su través, a un centro (Zambrano, 2011a: 167).

Este quedarse sin centro, sin arraigo, desprovisto de la libertad de asumir su vida y conducirla, es el infierno, es la vida desparramada. La existencia necesitada de quietud. Esta quietud, según María Zambrano, se va obteniendo cuando se renuncia a evadir o salirse del padecer. Al sumergirse en la realidad, al asumirla en su complejidad de dolor y sosiego, “el ser se va despertando necesitado de la llama y de la vida”. Y la vida dispersa se va recogiendo, establece

una distancia para no quedar sepultada por el empuje del mundo. Y cesa de estar sin un lugar, hasta ser su dueño mientras es levantado de un modo pleno de entusiasmo y sentido. Señal de que se ha recuperado el centro (Zambrano, 2011a: 168-169).

El regreso al centro o a las raíces es un modo de conocimiento que se desprende de una actitud ética: la mirada atenta, el *estar a la escucha* o un *saber de* oído. "Un saber que apunta hacia una contemplación o receptividad pasiva donde se da el germinar lento de la verdad, la recuperación de la palabra inicial o absoluta que adviene en el desasimiento de nuestro yo" (Gómez, 2011: 95).

La mirada atenta permite condensar el espacio, convertirlo en un lugar desde el cual se vive la experiencia de volver al centro y vivenciar el arraigo. Esa morada interior desde donde se integra la realidad dispersa y se enfrenta el padecer, el infierno de la angustia, es la palabra y la palabra más eficaz es la que narra, la que cuenta, buscando describir para comprender. En la narración se encuentra un lugar para referir las circunstancias de tiempo, modo y lugar de acontecimientos y las personas involucradas. La narración es una forma un tanto estoica de vivir el padecer de la experiencia y entrar a un proceso de descubrimiento del fuego que libra del desarraigo. La narración propicia el reencuentro con ese centro perdido. Permite ir a las partes disgregadas que se va unificando en torno a un núcleo creador. En el caso de esta experiencia de investigación ese meollo integrador lo constituyen el concepto ético del respeto o mirada atenta, y la fraternidad u hospitalidad, como respuestas espontáneas a la realidad que se va recogiendo del desparrame descompuesto y angustiante en que se sumerge la existencia que ha perdido su centro.

El reencuentro con ese centro vivificador se aprende en la mirada atenta, en el respeto a la dignidad del otro, en la hospitalidad, en el trato fraterno, en la narración que da cuenta, que refiere con detalle acerca de los acontecimientos y sus circunstancias. Constituye una urgencia existencial asumir nuestros padecimientos personales, sociales y escolares, desde la mirada atenta y con los recursos de la narración, para encontrar la quietud y la paz perdidas en este mundo roto, desubicado en el caos de tantas tendencias contrapuestas que lo gobiernan.

Esto cobra mayor sentido ante la necesidad de ambientes escolares más humanos, más cercanos a la experiencia de estudiantes, profesores y sus familiares; más apegados a la realidad que a las propuestas abstractas de los programas de estudio. Necesitamos una experiencia educativa más coherente, hospitalaria, que provoque un modelo de conducta integrado, integrador, en un clima de afecto, de aceptación y de confianza (Mélich, 2012).

Con estas preocupaciones se hizo el presente trabajo de investigación. Los problemas y retos cotidianos del ambiente escolar nos han enseñado que cada situación, cada persona, cada acontecimiento pueden ser observados con suma atención, con la mirada atenta que nace de la

apertura a la presencia del otro. Todo es digno de consideración, todo es digno de respuestas que comprometan a nuestro ser. La indiferencia, el descuido, la prisa, el trabajo compulsivo, sólo llevan a la ruina y a la crisis de la educación, realidad que ya es insoportable.

Este trabajo es un sencillo intento de buscar salidas, es una búsqueda de caminos para que la escuela emerja de su encierro vital y se aproxime a personas concretas, a realidades precisas y ofrezca alternativas de servicio, de inteligencia, de compasión, de soluciones apegadas al tamaño de nuestras posibilidades y de la nobleza del ser personal que guarda la potencia de lo humano. La escuela puede cultivar esta mirada contemplativa hacia la realidad. En la meditación de la experiencia humana y en el encuentro fraterno, podrá haber una respuesta pedagógica que responda un poco mejor a las necesidades de la realidad local, que vincule a los alumnos a su terruño y a su comunidad, que valore las prácticas educativas comunitarias y tome en cuenta la diversidad de saberes que reconstruyen el tejido social. Sólo así formaremos estudiantes que estén dispuestos y preparados para ofrecer respuestas adecuadas y oportunas a los problemas de la realidad social. ¿Por qué no responder al llamado y la urgencia de la realidad juvenil de educar desde la deferencia?

La mejor forma de enseñar a los jóvenes, pensaba Carlo María Martini, es acudir a ellos en busca de un maestro o una maestra. Él lo hacía. Se dirigía a ellos para pedirles una opinión sobre sus mensajes a la juventud. Los escuchaba. Aprendía de ellos. En esos encuentros personales en los que el adulto aprende buscando ayuda, surge un puente con los muchachos. Ese puente es la confianza, que fortalece a quien trabaja con jóvenes, sea maestro o cualquier otro agente de promoción juvenil (Martini, C. y Sporschill, G., 2008: 75-76).

El profesor tiene diversas fuentes de aprendizaje sobre el oficio de enseñar. El ejemplo de otros profesores, la conversación con los colegas, la lectura, la escritura, la experiencia personal, la propia reflexión sobre su quehacer, los cursos y programas de formación docente, etc. Pero con frecuencia se olvida que los estudiantes y las circunstancias escolares son también una fuente importante de aprendizaje para pensar, cambiar y mejorar la profesión docente.

Desde esta percepción de la realidad, pretendo hacer una conversión de la mirada para, desde la observación atenta, reflexionar sobre el significado educativo de las experiencias fundamentales que viven los jóvenes estudiantes de nuestra escuela.

El propósito central de mi trabajo de investigación es aprender a cultivar la mirada atenta y la experiencia consciente, para describir quiénes son los alumnos de la escuela donde trabajo, qué nos enseñan a través de sus gestos, palabras, acciones y omisiones, de tal manera que se puedan encontrar algunos significados educativos a las experiencias fundamentales de los jóvenes estudiantes de Preparatoria, con el objeto de abrir perspectivas de reflexión y de acción en la educación formal, y que

así se les pueda ayudar lo mejor posible a los jóvenes estudiantes a cumplir con los fines educativos del nivel medio superior.

Andy Hergreaves considera que frente a las aceleradas reformas educativas, la incertidumbre que generan las condiciones sociales del mundo contemporáneo, la complejidad del mundo escolar y al hecho de que se ha vuelto insostenible el individualismo que priva en las escuelas, el profesorado va descubriendo que los colegas y los estudiantes son fuente de aprendizaje profesional, de orientación y apoyo. La identidad docente se reorienta en medio de prácticas de aprendizaje cooperativo (Hargreaves, 1996).

Los otros y las cosas del mundo entero, así como la experiencia, la curiosidad, el fracaso nos ayudan a entender la realidad. Sólo es necesaria la actitud y el gusto de observar y de aprender. Eso moviliza los recursos interiores y nos pone en camino de curiosidad, de aprendizaje, como una tarea inacabable, porque el desarrollo humano y el aprendizaje son infinitos, lo mismo la realidad de incompletitud del ser humano. Aprender, formarse y educarse son tareas que duran toda la vida.

Partir de la realidad y de las experiencias de los estudiantes tiene la ventaja de despertar procesos formativos que nos ubican frente a realidades vivas, cercanas y que cuestionan nuestra comodidad y sacuden nuestras inercias. Partir de la realidad favorece la indagación de acontecimientos que nos afectan y que hacen necesario acudir a la teoría para analizar, para encontrar explicaciones y comprender mejor los fenómenos en el intercambio vida-teoría. La investigación de la experiencia nos permite compartir reflexiones y hallazgos con los grupos en que nos movemos, discutir juntos los problemas y caminar en relaciones de colaboración en la búsqueda de respuestas y soluciones.

A fin de cuentas, lecturas, conversaciones, observaciones, escuchas, escrituras, participar en la vida interna de la escuela, expandir el mundo de la escuela al ámbito de la comunidad, son acciones movidas e inspiradas por el deseo de experimentar el sentimiento de estar vivo. La vida es ese sentirse vivo. Hacemos cosas para llenar la vida, para encontrar motivos para la vida y que ésta tenga sentido (Larrosa, 2003: 16).

La necesidad de enfrentar los retos educativos actuales, de aprender de la experiencia, de escuchar a los otros y de fabricar modestos procesos de formación autónoma son la motivación para emprender una investigación que se acerque a la realidad de los jóvenes estudiantes. El desencuentro entre la diversidad de las culturas juveniles y lo anquilosado de las culturas de los adultos, hacen de la escuela un espacio de poca comprensión y de escasa comunicación. Buena parte de los problemas educativos y escolares se explican por la distancia que existe entre la experiencia de los jóvenes estudiantes y la de los adultos encargados de su educación formal.

Este fenómeno es el centro del problema de investigación. Existen algunas preguntas que guiarán el camino de la búsqueda indagativa: ¿Quiénes son los adolescentes que están inscritos en la escuela

donde se realiza la investigación?, ¿Qué significados están implícitos en la experiencia de los jóvenes estudiantes en su paso por la escuela preparatoria? y ¿Qué retos enfrenta la educación media superior cuando empieza a comprender quiénes son los alumnos que estudian en sus espacios educativos y qué significados educativos se desprenden de su experiencia escolar?

Es probable que en la atención a la experiencia de los estudiantes, los profesores entendamos mejor su mundo, aminoren los prejuicios y los supuestos basados en el desconocimiento y la estigmatización. El acercamiento educativo se basa en el conocimiento, en el respeto y en el cuidado del otro. Para ello, hay que estar ahí, con atención, actitud de escucha y de aprendizaje. La escuela necesita saber quiénes son los jóvenes confiados a ella para ofrecer nuevas respuestas a los retos que les plantea la realidad de dichos estudiantes.

La categoría de experiencia es un concepto central para tratar de orientar y de conducir estos trabajos de investigación. Se ha roto el mundo donde existen patrones socioculturales únicos. La diversidad y la pluralidad son realidades que ya no podemos ignorar. A los profesores nos desconcierta, por un lado, la complejidad de reacciones y distintos modos de comportamiento de los jóvenes, y por otro, la rigidez organizativa y académica de los centros escolares. No sabemos cómo reaccionar adecuadamente ante la complejidad y la multiplicidad de los comportamientos juveniles. Esta experiencia es fundamental de entender. Y para ello, hay que poner el oído, aguzar la mirada, dirigir los pasos por donde van los de los jóvenes estudiantes, sentarse a escuchar y caminar junto con ellos. No puede haber renovación educativa sin recoger el sentir y el pensar de los estudiantes.

Esto es lo que se pone en marcha con una investigación narrativa que se vale de algunas técnicas de investigación que tratan de recoger lo que les sucede, lo que sienten, lo que opinan y lo que viven los jóvenes estudiantes del nivel medio superior: la entrevista, la observación, los registros de experiencia y los textos de los estudiantes.

Y si algo deja el intento de comprender la experiencia es el convencimiento de que la condición humana es limitada, frágil, vulnerable, siempre en proceso, siempre en búsqueda. La descripción de las experiencias elegidas como motivo de investigación no pretenden “demostrar”, sino simplemente “mostrar”, compartir acontecimientos que suceden a los estudiantes y a través de los cuales se nos revelan fragmentos de quiénes son nuestros alumnos y ello nos permite pensar y responder de la manera más humana al desafío que implica la presencia del otro.

Lo humano no se puede comprender de manera total y completa. Ante la finitud humana, ante el continuo destino vital de hacerse y rehacerse permanentemente, sólo nos queda una constante relectura y contextualización de nuestras opciones, respuestas y decisiones. Nos queda la convicción de ser eternos aprendices, seres “en constante proceso de formación, de transformación y de deformación” (Mélich, 2012: 27).

Por tanto, este ensayo de investigación narrativa no pretende haber llegado a la verdad, no puede ofrecer principios absolutos e inmóviles a partir de los cuales se pudiera construir un sistema. "Por ser finitos (expresa Juan Carlos Mélich), no poseemos unas claves hermenéuticas 'objetivas' para encontrar un sentido definitivo a nuestra vida". Sin embargo, nos vemos obligados a tratar de dar respuesta a las preguntas filosóficas que no podemos ignorar. Estas preguntas se resisten a las respuestas técnicas de los expertos. Las respuestas que surgen de la experiencia arrojan con timidez "algunas certezas siempre precarias, siempre provisionales, siempre en relación con la situación y el contexto, respuestas que no podrán ser claras y distintas, absolutas, eternas, universales e inmutables" (Mélich, 2012: 27-28).

Acerca de los motivos y la necesidad de la presente investigación

¿Por qué indagar acerca del significado educativo de la experiencia de los estudiantes de bachillerato?

La escuela ha sido sorprendida por los cambios del mundo contemporáneo. Se produce un desencuentro entre la mentalidad de los jóvenes estudiantes y las respuestas educativas que ofrecen las instituciones escolares. ¿Qué sucede? Más que asunto de voluntad o intención del profesorado, se trata de formas caducas de organizar y vivir las relaciones interpersonales:

> Los jóvenes, en las estructuras habituales, no suelen encontrar respuestas a sus inquietudes, necesidades, problemáticas y heridas. A los adultos nos cuesta escucharlos con paciencia, comprender sus inquietudes o sus reclamos, y aprender a hablarles en el lenguaje que ellos comprenden (Francisco, 2013: 88).

Por lo general, las instituciones sociales se han vuelto incapaces de ofrecer ambientes de acogida donde los jóvenes sientan que hay oportunidad de respuesta a sus problemas, inquietudes, necesidades y sueños. Existe un alejamiento generacional que impide que los adultos escuchemos con paciencia, comprendamos lo que les pasa y lo que viven los jóvenes. Hemos olvidado el lenguaje de comprensión, de acercamiento, de encuentro y de entendimiento.

En el ámbito educativo, especialmente en la educación media superior, contamos con un modelo educativo obsoleto, desarticulado y con escasa capacidad para responder a las exigencias educativos de los estudiantes de este nivel. Por estos motivos, las actividades educativas han dejado de producir los frutos esperados.

Es necesario comprender mejor el mundo escolar donde se desarrolla el trabajo educativo. Es necesario entender cómo se forman las relaciones interpersonales, las relaciones sociales y las relaciones de poder en la escuela. Los documentos oficiales se refieren a la educación media superior de manera prescriptiva y parcial. Los análisis elaborados con el lenguaje de la racionalidad técnica dejan fuera

mucho de lo que sucede realmente en las instituciones educativas; son insuficientes para acercarse a la complejidad de los centros escolares de este tipo educativo. Con ello, esos textos, aun con la parte de verdad que contienen, revelan los intereses y los sesgos de quienes administran la educación pública en nuestro país.

Asimismo, los textos sobre la juventud y sobre los jóvenes estudiantes ofrecen importantes orientaciones, que es necesario complementarlas con la proximidad a la experiencia de nuestros alumnos. Para que tengan mejor provecho, las ideas de otros autores requieren engancharse a la experiencia personal y comunitaria de la escuela. Por eso, se requiere adentrarnos en la posibilidad de recuperar lo singular y significativo de la experiencia educativa de la Escuela Preparatoria "González Ortega", ubicada en el pueblo del Teul de González Ortega, cabecera del municipio del mismo nombre, en el estado de Zacatecas. Más adelante, en el apartado respectivo se describirá su origen histórico, contexto social y características escolares de este centro de enseñanza y de aprendizaje. En este caso, se hace un estudio desde lo local que permita documentar lo no documentado, comprender la propia realidad desde la experiencia de los participantes, *con la posibilidad de recuperar lo particular y significativo, además de situarlo en una escala social más amplia en un marco conceptual general* (Rockwell, 2009: 34).

Los profesores nos sentimos impotentes ante muchas de las realidades que viven los adolescentes. En parte, junto con una amplia diversidad de factores, quizás esto también se deba a que no conocemos a nuestros alumnos y alumnas. Ignoramos su realidad. Necesitamos mejor prudencia y mayores habilidades para ayudarlos a desarrollar su potencial interno y a descubrir el sentido de su vida. Cómo aprender a acompañarlos mejor y cómo ayudarlos a ser mejores personas, son algunos de los principales requerimientos educativos que tenemos los maestros. Esta es una necesidad de formación y el mejor camino de formación docente es investigar, indagar y reflexionar sobre las circunstancias que se viven en los espacios escolares, con el propósito de hacernos más sensibles a los cuestionamientos de la realidad y con ello, afinar nuestras respuestas a todo aquello que debemos hacer para que el trabajo en la escuela tenga mejor sentido y sea fuente de realización personal y de servicio adecuado a los estudiantes.

Es evidente que no educa el modelo educativo vigente en bachillerato. La experiencia cotidiana lo confirma. Se configura una nueva adolescencia y el nivel medio superior permanece distanciado de las características socioculturales de los estudiantes. Los jóvenes viven una realidad compleja y se requieren nuevas formas de acompañamiento y de atención educativa. Actualmente están debilitados los lazos de solidaridad intergeneracional. Es necesario salir del aislamiento en que se encuentra cada generación dentro de su respectivo segmento temporal. Es necesario descubrir qué sucede, dejar testimonio concreto de esta realidad, pero en el plano local y abrir la posibilidad de nuevos caminos.

Una forma de responder a los retos educativos es poner más atención a los jóvenes. Es necesario poner mejor cuidado a los acontecimientos de los estudiantes, escuchar su palabra, dialogar con ellos los asuntos fundamentales de su experiencia escolar y acompañar sus procesos. De esta escucha, de las conversaciones, de los diálogos y de las experiencias de acompañamiento pueden surgir nuevos saberes que renueven la vida académica en la educación media superior.

El modelo pedagógico fundado en la racionalidad instrumental es inoperante, la realidad lo ha superado, es incapaz de comprender y de respetar la compleja dignidad de lo humano que se vive en la escuela. Se necesita indagar para ir configurando un nuevo modelo fincado en saberes, valores, principios y actitudes que den cuenta de la complejidad y de las nuevas realidades que se viven en nuestros centros escolares. Quizás un modelo surgido desde la perspectiva ética, una pedagogía que nazca en la experiencia y en la responsabilidad de atender las necesidades inscritas en la dignidad del otro.

Preguntas y propósitos de investigación

Pregunta central: ¿Qué significado educativo tiene la experiencia de los jóvenes estudiantes en su paso por la escuela preparatoria?

Esta pregunta pretende dar unidad a la diversidad de preguntas, de dudas, de búsquedas, de ejercicios prácticos e intelectuales que constituyen el presente trabajo de investigación.

La anterior pregunta general se refuerza con las siguientes preguntas complementarias:

- ¿Quiénes son los jóvenes estudiantes de la escuela preparatoria?
- ¿Qué significados están implícitos en la experiencia de los jóvenes estudiantes en el mundo escolar de la educación media superior?
- ¿Qué implicaciones educativas y pedagógicas se desprenden del conocimiento de la realidad y la experiencia de los jóvenes estudiantes?

El propósito general de investigación es describir qué significado tienen algunas experiencias fundamentales de los jóvenes estudiantes en la escuela preparatoria, para deducir diversas cuestiones pedagógicas que se desprenden de dicha experiencia.

La investigación tiene los siguientes propósitos particulares:

- Conocer quiénes son los jóvenes estudiantes y cuáles son las características socioculturales que los describen.

- Describir algunas experiencias fundamentales de los estudiantes que están inscritos en nuestra institución de educación media superior.
- Interpretar las voces y acontecimientos de los jóvenes, para comprender qué significado otorgan los estudiantes a su experiencia en el universo de la Escuela Preparatoria.
- Indagar las implicaciones educativas que tienen diversas experiencias escolares de la realidad del centro educativo “González Ortega”.
- Elaborar propuestas pedagógicas en base a los saberes que se desprendan del significado que los jóvenes estudiantes asignan a sus experiencias escolares.

El presente trabajo consta de tres partes. La primera parte, que es el capítulo 1, sirve para exponer el horizonte teórico desde el cual se hace esta investigación. Ahí se explica qué se entiende por experiencia, cuál es su importancia en el ámbito educativo y cómo se aborda la experiencia desde la categoría ética de mirada atenta o respeto. Esta la primera mitad del capítulo 1.

En la segunda mitad del capítulo se propone el método narrativo como camino para abrirse a la experiencia, para narrar los acontecimientos materia de atención, en los cuales se busca el sentido educativo de aquello que pasa en la escuela y que influye en la conformación de las personas que participan en el fenómeno de la educación. La narración como un medio para identificar y documentar los sucesos a través de los cuales se expresan las inquietudes, los problemas, los vacíos, los sentidos, los anhelos, las necesidades y los intereses. La propia narración es una herramienta al servicio de la comprensión y del encuentro con el sentido educativo de lo que transcurre en el medio escolar.

Junto con la exposición del método narrativo, se explican las técnicas de investigación que se utilizaron para documentar y narrar los acontecimientos que constituyen la evidencia experiencial que es contenido de la presente investigación. Ahí se detalla cómo los textos de los estudiantes, la observación, la entrevista semiestructurada, los archivos escolares y la conversación fueron las principales herramientas de registro de la experiencia de investigación.

La segunda parte de la investigación podría ser lo que en la metodología de la investigación se conoce como el planteamiento del problema. A esa segunda parte está abocado íntegramente el capítulo 2 de este informe de investigación.

Un primer problema que significa un obstáculo al hecho educativo humanista y sensible al ser de los estudiantes es la distancia que existe entre la experiencia de los profesores y la de los estudiantes. Eso provoca que ante situaciones problemáticas cotidianas, las respuestas que se dan sean aquellas que resultan de la mente calculadora, racionalista, prescriptiva, que reduce la realidad al concepto que se hace de ella. En la escuela escuela, la idea es anterior y más importante que la realidad. Es decir, que la escuela está planteada conforme a principios y normativas abstractas que tratan de encasillar, controlar y

conducir el ser de las jóvenes generaciones y sus atribulados profesores. Así es difícil entender y superar la crisis por la que atraviesa el sistema educativo mexicano.

Otro problema es que la escuela parece que perdió la brújula. En medio de una diversidad de tendencias, enfoques e influencias, ya no existe una centro normativo que inspire la acción pedagógica y produzca el arrojo y la pasión por enseñar. Esto produce dispersión, confusión, incertidumbre y abulia en la profesión docente. Asimismo, la escuela preparatoria o media superior, es incapaz de entender a las nuevas generaciones. Se produce una tensión y un desencuentro entre el mundo de los adultos y el mundo de los jóvenes. Los programas educativos son inertes frente a las nuevas realidades y búsquedas de los estudiantes del nivel medio superior. El profesorado y el sistema educativo se han vuelto, en general, impotentes para leer los signos que constituyen las actuales circunstancias de los jóvenes estudiantes. Esto produce también un desencuentro existencial entre el mundo de los adultos y las culturas juveniles.

En este mismo apartado número 2 del presente informe de investigación, con la idea de profundizar en el contexto y en las nuevas realidades que se viven en la educación media superior se dedica algunos parágrafos a estudiar los antecedentes de la escuela preparatoria, en los ámbitos mundial, nacional, regional y local, como un intento de que el pasado nos ayude a comprender el presente y nos permita entrever algunos horizontes en el porvenir.

La parte número tres constituye el corazón del estudio, porque significa el apartado de narración de las experiencias que constituyen la presente investigación. Esta tercera parte está compuesta de 5 capítulos. El capítulo número 3 es para describir cómo han experimentado seis muchachas de preparatoria la presencia de un buen profesor: cómo es, qué dice, cómo prepara sus clases, cómo recibe a los estudiantes, cómo enseña, cómo es su trato en el ambiente escolar, qué propone y cómo se comporta en ambientes extraescolares.

Los capítulos 4 y 5 son narraciones, recogidas en ensayos estudiantiles, en textos escritos por muchachos de 6º semestre, acerca de cómo ellos ven la escuela preparatoria, qué es lo que más les ha gustado, qué errores tuvieron en su educación media superior, qué objetivos tienen en el vida, qué modo de vida quieren buscar al salir de la escuela preparatoria. Los escritos de los jóvenes alumnos son una ventana transparente y espontánea a su universo, a su ser y a la complejidad de su existencia.

En el capítulo número 6 se describe la experiencia de un grupo de estudiantes que la escuela ha marginado por sus bajas calificaciones, por su inconstancia y por su resistencia a cumplir con las normas y rituales escolares. Ellos se sienten poco identificados con la institución escolar, pero no se resignan a la apatía. Han creado su propio ambiente de desarrollo en la disciplina atlética conocida como parkour. La observación y la conversación con este este grupo de muchachos arroja un acercamiento al mundo juvenil que, desde las periferias sociales, mucho tiene que enseñar a la escuela y al profesorado.

Una realidad lacerante en México es el ambiente de violencia que vivimos actualmente. Y esto repercute de distintas formas en la vida escolar. Por eso, la última sección de la tercera parte de este informe de investigación está destinado a dar cuenta de cómo se viven las tensiones y violencias morales y físicas entre los actores estudiantes de la comunidad escolar. Las agresiones físicas, verbales, psicológicas son signos de una realidad que viene del contexto sociocultural más amplio, y que la escuela refleja en el comportamiento de violencia moral entre buena parte del estudiantado. ¿Qué significan estas experiencias para la pedagogía? El conflicto y las tensiones no son solamente problemas a resolver, sino oportunidades para comprender la realidad y posibilidades de cambio en la formas de relación humana y en los planteamientos pedagógicos de enseñanza y de aprendizaje. De eso trata el capítulo número 7.

La cuarta y última parte está dispuesta para interpretar el sentido de las experiencias juveniles narradas y expuestas en los capítulos precedentes. En el capítulo número 8 se dedica espacio y reflexión para discutir la propuesta educativa basada en el respeto al otro y la mirada atenta a la dignidad de los integrantes de la comunidad educativa. Por su parte, en el capítulo número 9 se exploran las posibilidad de la acogida fraterna, la consideración humana, el trato hospitalario y fraterno, como posibles salidas a los nudos y problemas educativos discutidos en los primeros capítulos de este trabajo.

PRIMERA PARTE

BÚSQUEDA DE UN ENFOQUE: FUNDAMENTOS

CAPÍTULO 1.
HORIZONTE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

> Cuando somos capaces de mirar con atención y respeto reconocemos nuestra propia realidad, por frágil que sea, en la del otro y lo otro, por muy extraño que sea.
>
> Isidoro Reguera (2007)

1.1. LA DUPLA FORMACIÓN/INVESTIGACIÓN DESDE LA EXPERIENCIA

1.1.1. Formación: la construcción de sí mismo en diálogo con la realidad y los saberes de los otros

La reforma educativa en la práctica. En este párrafo haré un resumen del discurso de los administradores de la educación pública en México desde 2008 en adelante: El Sistema Nacional de Bachillerato creado en las coyunturas de los gobiernos federales que ejercieron el poder entre 2006 y 2018 nació para resolver el caos y la dispersión de decenas de subsistemas de educación media superior. Había que poner orden, unidad de propósitos, armonía dentro de la diversidad de posturas formativas. Por eso se crearon normas de control de calidad para establecer las condiciones que debe reunir cada institución escolar para formar parte del sistema nacional de educación media superior. Los manuales se convirtieron en el santo y seña de la administración educativa. Por eso se creó un perfil de egreso de los estudiantes para que sepan adaptarse a un mundo en constante cambio, que les demanda, sobre todo, ciertas habilidades laborales. El ideal es que cada profesor se someta, idealmente, a doscientas horas de entrenamiento profesional mediante su asistencia a cursos virtuales diseñados para que aprenda a integrarse al lenguaje y a los comportamientos que demandan las reformas educativas emprendidas por el gobierno federal. Las escuelas tienen autonomía de gestión para allegarse recursos financieros y para adaptar a su realidad local algún segmento de los planes y programas de estudio, pero su planeación será dirigida y acompañada por funcionarios imbuidos por el nuevo espíritu de la renovación pedagógica posmoderna. Con esta camisa de fuerza deberán hacer su planeación estratégica, elaborar los planes de mejora continua a través de un formato preestablecido y con características previamente definidas y con escasas posibilidades de añadidos por el profesorado. El trabajo en equipo será la nueva dinámica y para eso fueron creados como obligatorios los consejos técnicos escolares, donde se discutirá a fondo cómo cumplir con la normativa y cómo aplicar con eficacia las indicaciones de los administradores de la educación. Los formatos de secuencias didácticas se crean en las oficinas centrales, de preferencia en diseño excel, a prueba de modificaciones, para que los profesores sólo llenen las celdas en la forma y

con el contenido esperados. La supervisión del trabajo académico será en base a estos prototipos de la excelencia y buen proceder del profesorado. Aquí finaliza el resumen.

A los profesores se nos ha enseñado que lo que sabemos poco vale, sólo es sentido común, habilidades empíricas logradas a base de vivir equivocados, y por ello necesitamos de capacitarnos y de formarnos. Quienes pretenden ser dueños del conocimiento legítimo, parten de la idea de que quienes poseen el saber pedagógico son los especialistas, las personas que realizan investigación certificada por las comunidades científicas y universitarias. El profesor de educación básica y de educación media superior queda reducido a ser un eterno ejecutor de ideas y programas diseñados desde los centros normativos y de poder, que son los ejes de la estructura del sistema educativo.

Como el profesorado "no sabe", requiere ser capacitado en el uso de las nuevas teorías, las nuevas metodologías de enseñanza y de aprendizaje. Como no es profesional en su trabajo, se precisa que se someta a un complejo proceso de control, basado en el principio de desconfianza y en la necesidad institucional de asimilación de competencias para aplicar las continuas reformas curriculares. Desde los centros de poder administrativos y universitarios a esto se le llama *formación*; una especie de tutelaje al eterno estado de minusvalía del profesorado que no sabe, ni quiere, salir de la infancia intelectual y profesional.

¿Qué es la formación verdaderamente? ¿Dónde nace la iniciativa de formación: de un impulso interno o de una fuerza externa que modela la interioridad y el comportamiento personal? ¿Qué debe hacer un profesor que intenta dar pasos por el horizonte de la formación?

Generalmente se piensa que un profesor se forma cuando accede al conocimiento que otros han diseñado. Para ello, debe inscribirse en cursos y estudios formales que lo acreditarán con las evaluaciones y certificaciones correspondientes. Sin duda que el saber universitario es imprescindible, pero es apenas la puerta de acceso a la oportunidad de aprender.

La autonomía y el aprendizaje de un profesor suceden cuando éste empieza a concentrarse en lo importante: la biblioteca, la tertulia, las conversaciones con personas que permiten desvelar la realidad, alimentar el apetito intelectual, "en conjugación con la experiencia práctica, a lo largo de la vida" (Zaid, 2004: 257). En la libertad de indagar, de aprender, de compartir lo aprendido, se desarrolla la creatividad y el placer de estudiar, el placer de formarse y de experimentar el florecimiento de lo humano.

Una persona aprende cuando se implica fuertemente en el proceso de su formación, cuando cambia sus hábitos en relación con el aprendizaje. Cuando el ser humano se hace cargo de su formación permanente y cultiva, en una síntesis intelectual y emocional, las distintas partes de sí mismo (Navia, 2006).

Y todo comienza por la vida, por poner cuidado en las realidades cotidianas donde se desarrolla la existencia. Cuando se recupera la experiencia (Navia, 2006), cuando se coloca la experiencia como objeto de análisis se despierta el proceso de formación docente desde el sujeto mediante el uso de la capacidad reflexiva y la acción hacia sí mismo y la realidad. La investigación de la experiencia es una estrategia de formación mediante el estudio de las acciones que realizamos y de las acciones que nos realizan. El diálogo con uno mismo y con los otros, en medio de la reflexión y transformación de la experiencia, van llevando a la construcción del sentido de sí mismo, el sentido del otro y el sentido del mundo (Jiménez, 2012: 62-72).

Hacer de la experiencia objeto de estudio es hablar de la propia vida en diálogo con la realidad social y con la experiencia de los otros con quienes se comparte destino. Esto posibilita la construcción del sujeto, en ejercicios de aprendizaje libre a través de la comprensión, la reconstrucción analítica, la transgresión de los límites del control externo y la transformación de la realidad. Se prefigura de esta manera un proceso de creación de sentido, donde el hecho de encontrar significado a lo vivido permite dar dirección a la acción y buscar nuevos modos de ser, de aprender, de convivir y de hacer (Jiménez, 2012: 78-84).

> Es posible concebir la formación como un diálogo de saberes entre sujetos autónomos, como una lectura reflexiva de la realidad, como una relación igualitaria entre sujetos que cuentan con sus propias historias y patrimonios diferenciados. Una formación que no es un medio o una estrategia para que otros sean las manos, los ejecutores de un proyecto predefinido. Una formación que recupera la práctica de los sujetos y crea condiciones para su transformación. Una formación así concebida permite la autonomía de los participantes, la constitución de una capacidad crítica, la comprensión de que las cosas no son inmutables sino que pueden ser "así o de otro modo". Una formación de este tipo se realiza en comunidad, el otro es mi espejo, mi fuente de aprendizaje y el grupo potencia las capacidades de cada uno y del todo. Una formación así abordada se libera de la idea de metodología, de entregar un manual de procedimientos. Al mismo tiempo, la formación deja de estar al servicio del control, de la recentralización, del exclusivo cumplimiento de metas institucionales (Messina, 2008).

La formación, en el sentido clásico del término, como la entendían los griegos y los latinos es la construcción de sí mismo, la buena realización que perfecciona al sujeto como persona, el propio proceso de realización humana.

La paideia, lo mismo que la filosofía (un medio para alcanzar la máxima virtud), llegaron a ser al mismo tiempo y de manera indisoluble, elección de un modo de vida y discurso "que tienden hacia la sabiduría sin jamás alcanzarla". Sabiduría que bien puede ser representada por sus signos en el interior del espíritu humano: tranquilidad de ánimo, paz interior, bondad, prudencia, alegría y realización personal. Era evidente que el discurso filosófico y educativo forma parte del modo de vida. "La elección de vida del filósofo determina su discurso" (Hadot, 1998: 15).

Así, tanto la filosofía, como la paideia, fueron entre los antiguos griegos una serie de prácticas para transformar el propio modo de vida. Aprender a vivir la vida diaria. La búsqueda del arte de vivir. Prestar atención a la vida interior. Volver a la simplicidad, creer en la vida simple y sencilla. Amar el bien y la virtud. Asumir una actitud contemplativa y de praxis, al mismo tiempo. La paideia griega fue una preocupación por el destino individual, por el progreso espiritual, la exigencia moral de sí mismo, la invitación a la meditación, la persecución de la paz interior, prepararse para vivir el ideal de la grandeza de la existencia (Hadot: 2010).

La educación es el proceso consciente de construcción del ser humano (Jaeger, 1962: 11). La educación y la cultura son producto de un esfuerzo constante, ordenado e inteligente. Autoformación, autorrealización, aprender a realizar en sí mismo lo que se tiene potencialmente, trabajo duro, esfuerzo sostenido, atención, creatividad. Educar es formar el alma humana, "*formar espíritus*", según la expresión de Festugière (citado por Pierre Hadot, 2009: 78). Lo que se tiene que aprender sólo puede ser a partir de sí mismo. En el propio interior radica el principio de la comunión con el otro. Y viceversa: el tipo de relaciones interpersonales y los sucesos del mundo exterior se convierten en acontecimientos que al ser reflexionados son fuente de sentido y de maduración personal.

La dimensión externa de la educación son los fines sociales que establece el consenso ciudadano, el ideal de persona y de comunidad que se desarrolla en la historia, el adiestramiento necesario para luchar por esos fines. Corresponde al Estado, a las personas de libros y a los ciudadanos interesados por su destino crear un sistema de formación consciente de sus fines y de los medios para lograrlos. Educar es proporcionar los medios para la formación del tipo de ciudadano que engrandezca, embellezca y transforme cada comunidad humana.

El fin superior de la persona sólo se alcanza a lo largo de toda la vida. La paideia (educación, cultura, formación integral) es un esfuerzo permanente por lograr la ordenación filosófica consciente de la vida que busca cumplir el destino moral y espiritual. Es el mayor bien del ciudadano y de la persona. Es su mejor defensa contra la adversidad y las amenazas de la vida. La educación es una tarea que se extiende en el trayecto completo de la vida, precisamente por la realidad humana de la imperfección y del inacabamiento, que tan convencido estaba Sócrates de ello.

Podemos pensar que la formación de un profesor ocurre según el proceso probado por los griegos antiguos. Es una autoconstrucción consciente de sus cualidades humanas, mediante la revisión de los errores, mediante un afán persistente, ordenado, abierto a las realidades que lo rodean, en comunicación con los otros, enfrentando en la brega cotidiana su realidad de inacabamiento e incompletitud. El profesor se forma a partir de sí mismo, no de los programas universitarios, ni tampoco a partir de los talleres o diplomados de formación docente, originados en las necesidades de la burocracia y en las coyuntaras históricas, y no en la realidad educativa local.

El profesorado se forma en diálogo con sus colegas, a partir de los problemas y de las preguntas surgidas de su realidad. Antes que un proceso técnico o didáctico, la formación docente implica el compromiso de asumir, en unión con otros, la tareas la práctica educativa y enfrentar juntos los desafíos del contexto social, cultural, ambiental y político. La referencia de la formación docente no la constituye el profesor en lo individual, sino el conjunto de colegas que deciden construir un proceso educativo en clave de amistad, de solidaridad y que se dejan cuestionar por la realidad que les tocó vivir (Messina, 2002).

Y surgen más cuestiones: ¿Cuál es la lógica de la producción de saber pedagógico? ¿Sólo el investigador universitario es el único autorizado para generar conocimientos válidos, desde una perspectiva del especialista que profundiza en los elementos formales del curriculumn, de la enseñanza, del aprendizaje, de las metodologías científicas de investigación? ¿En qué condiciones un profesor que trabaja dando clases puede también generar saber educativo? ¿Qué tiene que hacer el profesor común que siente el deseo de expresarse desde su propia existencia para que sus saberes tengan legitimidad científica? ¿Qué lugar ocupa la experiencia en la generación de saber académico y la necesidad de formación docente? ¿Cómo se pueden establecer relaciones entre investigación, experiencia y formación docente?

Con estas preguntas se va construyendo el hilo de la presente investigación, con la idea de que investigación, experiencia y formación docente son tres dimensiones de la unidad del trabajo profesional del profesorado, porque son parte de un mismo proceso, el proceso de ser maestro que trabaja, que vive acontecimientos, que los medita y reflexiona sobre su experiencia, que aprende y, así, va transformando y construyendo su propio modo de vida. Se va aprendiendo a ser maestro en el diálogo de la experiencia, la investigación y la formación docente, que son tres factores que marchan interrelacionados al ser distintas caras de la misma moneda del quehacer docente.

1.1.2. En búsqueda de un método que integre vida y conocimiento

La escuela no es ya una institución; por lo menos, ya no lo es en el sentido asignado por la sociología clásica. La escuela ha dejado de cumplir el objetivo de integración social en torno a valores centrales que estructuran la personalidad de los individuos. Ha dejado también de transmitir una cultura homogénea (Dubet, 2010: 154-156).

Este declive de la fuerza institucional de la escuela encuentra en la autonomía del centro escolar la mejor respuesta para que los docentes y directivos puedan combinar las demandas contradictorias que les dirigen, para procurar construir una base de normas, principios, valores y costumbres compartidas

por los actores del espacio educativo, lo cual asegure un mínimo de integración entre los distintos componentes de las demandas escolares (Dubet, 2010: 159).

Este tipo de escuela necesita también de individuos que luchen por su autonomía personal y profesional. Un profesor se hace autónomo en la distancia y el conflicto. La distancia supone capacidad crítica, desprendimiento, reflexión, autoanálisis, salir al encuentro de los demás y establecer relaciones de respeto y confianza. El conflicto supone abstenerse de participar en actividades que supongan sometimiento de otros sujetos. La dominación es un obstáculo de la experiencia. Los dominados no logran comprender lo que les sucede. Ser sujeto libre es el intento de unificar la diversidad de lógicas de acción de la experiencia y darles un sentido autónomo. Así, construir la propia experiencia es una tarea moral frente a la dominación y a favor de la autonomía (Dubet, 2010: 229).

Buscar la autonomía es condición de profesionalismo y de dar sentido al trabajo. Y la autonomía se hace a base de acciones y palabras. Acciones y palabras que expresen un modo auténtico, libre y finito de abrirse a la realidad, de aprender, de servir, de formar comunidad. La autonomía se construye a través de la interpretación.

"Vivir es interpretar, es asumir la precariedad, la fragilidad, la vulnerabilidad, es asumir un cierto riesgo, una cierta aventura, una cierta inseguridad" (Mélich, 2012: 58). Se vive interpretando, buscando el sentido de los acontecimientos. El ser humano vive en la interpretación, en la pregunta, en la búsqueda de respuestas. Con la interpretación recupera los fundamentos y saberes que guarda el pasado. Con la interpretación abre el futuro, imagina mundos nuevos. La interpretación es el presente donde se unen pasado y futuro para comprender la vida y transformarla. En la interpretación, la propia vida es conciliación del pasado, presente y futuro. En la interpretación nos comprendemos, comprendemos a otros y transformamos la existencia.

> La verdadera vida es fundamentalmente hermenéutica porque lo propio del ser humano es no tener nada propio, su definición es precisamente la falta de definición. El hombre tiene la necesidad de inventarse, de construirse, de llegar a ser. Interpretar, por tanto, consiste en escapar de todo determinismo, de toda frase o fase definitivas. Interpretar es interpretarse, narrarse, inventarse (Mélich, 2012: 59).

Por eso es necesario un método que integre vida y conocimiento, un método que sea el mismo fluir de la existencia, en donde nada de lo real sea humillado, transformado sí, pero sin violencia, con una llamada a desprenderse de sí mismo, a ir más allá de uno mismo. Un método en el que el ser humamo va al encuentro de su propio origen, de su raíz. Y también en pos de la transformación de la vida, sin humillarla, sin aplastarla. Sabedor de su finitud, su fragilidad, su ineptitud para controlar el fluir de los acontecimientos (Larrosa, 2003: 99 y ss).

Como la experiencia social no tiene centro, dada la diversidad de lógicas de acción que la movilizan, el Mí (la conciencia de sí mismo que brota al tomar distancia de los propios roles y valores)

es quien se encarga de dotar de sentido y coherencia a la experiencia dispersa por naturaleza. Este esfuerzo de subjetivación sólo se puede entender en relación con una concepción de la creatividad humana y a una ética, y a una definición de autonomía (Dubet, 2010:169).

En este método-camino de unir la vida y el pensamiento, de adaptarse al fluir de la vida, saliendo de sí mismo, para ir a la escucha, al aprendizaje de otros, en actitudes de respeto y mirada atenta, se desarrolla una experiencia contingente en donde se promueve que cada cual se comprenda mejor y comprenda mejor a los otros y, eventualmente, se producen aprendizajes y conocimientos capaces de "albergar y conducir la vida, de vivificarla, de transformarla, de despertarla y de hacerse cargo de todas sus dimensiones" (Larrosa, 2003: 100).

1.1.3. Concepto de experiencia

Francois Dubet distingue dos acepciones de la noción experiencia (Dubet, 2010: 86):

a) Una manera de sentir, de experiementar estados emocionales intensos, que descubren la propia subjetividad personal. En el plano social, es la superposición de la sociedad y la conciencia individual, donde el individuo se funde con la emoción compartida de la sociedad.
b) Una actividad cognitiva que faculta construir lo real, verificarlo, experimentarlo. Experiencia es construir los fenómenos a través del entendimiento. Es la razón que estructura y da sentido al carácter fluido de la vida.

Para efectos de la presente investigación, que intenta realizar una actividad de desarrollo profesional, de acercarse al mundo de los jóvenes estudiantes con respeto y mirada atenta, con deseos de aprender de ellos, de conocer mejor quiénes son y qué sentidos le atribuyen a su paso por la escuela, el segundo de los dos significados es el que será utilizado como herramienta de comprensión de los acontecimientos que serán objeto de estudio y como medio de comprensión y descripción de las realidades juveniles con que se tiene contacto todos los días.

En medio de una sociedad que masifica, que despersonaliza, que aleja a las personas de su mundo interior, es necesario recuperar la vida como experiencia, como la posibilidad de pensar los acontecimientos, de atribuirles el sentido capaz de orientar la vida e imprimirle vitalidad, conciencia, identidad.

Es instrascendente, inútil y vacío continuar con estrategias de formación docente centradas únicamente en cursos y tareas relacionadas con la identificación de los fines, métodos y técnicas del curriculum oficial, y desarrollar habilidades para ponerlos en práctica en los espacios escolares. El conocimiento y vivencia del curriculum no puede ser ya únicamente desde lo formal, sino desde la

experiencia, los saberes y preocupaciones del profesorado. Por eso tiene sentido investigar desde la experiencia. Con ello, se suspende la mecánica de lo heteroformativo y se asume un proceso cercano de poner atención a lo inmediato, de nombrarlo, de interpretarlo, de discutirlo con los colegas y estudiantes. Y desde aquí, dialogar con los saberes académicos, con los conocimientos surgidos en los ambientes universitarios.

La experiencia como objeto de estudio nos aproxima a la subjetividad de los actores, a su conciencia que tienen del mundo y de sí mismos. Investigar desde la noción de experiencia ayuda dialogar con la conducta social, tal y como la interpretan los actores, quienes no cesan de explicarse y de justificarse. La experiencia como objeto de estudio es la forma como los sujetos de aprendizaje utilizan la libertad para administrar las diversas lógicas que influyen en su comportamiento, el cual es visto como un desafío, un drama y un proyecto ético de realización (Dubet, 2010: 91).

Vivir la experiencia es lo más importante. “Dejarse tocar, dejarse decir, abrirse a la sorpresa, a lo imprevisto, hacer significativo lo vivido, pararse a pensar supone abrir dimensiones no programadas de nuestra existencia; porque sólo así es posible tener una experiencia” (Contreras, J. y Pérez, N., 2010: 36).

Tomada como objeto de estudio y como noción para comprender los acontecimientos escolares, la experiencia está constituida por las conductas individuales y colectivas movidas por principios heterogéneos, y también es la actividad de individuos y grupos que construyen el sentido de sus prácticas, en un ambiente caracterizado por la heterogeneidad de principios, normas y valores (Dubet, 2010: 14).

Pero si entendemos que la diversidad y la complejidad son características de la vida, trataremos de abordar la realidad con otra actitud. Más dispuestos a observar, a poner atención al potencial y la riqueza contenidas en cada acontecimiento y en cada conducta. Todo lo que pasa tiene una lección para nosotros, cuando queremos aprender y estamos dispuestos a preguntar.

Los profesores empezamos a reconocer que nuestra voz no es la decisiva. Que nuestra experiencia no es mejor que la de los chicos que son nuestros alumnos. Ha desaparecido un sistema único de creencias y de valores que daban unidad a la vida cotidiana escolar. Las conductas son movidas por factores tan diversos, que llega el momento en que todo parece confuso, caótico, desordenado y sin salida. Este dolor y esta frustación nos hacen buscar criterios y caminos que nos devuelvan sentido, esperanza, valor y determinación en nuestro trabajo.

Los profesores comenzamos a saber que tenemos que dar menos lecciones, menos consejos, menos regaños, y podemos hacer más preguntas, dedicar más tiempo al diálogo con nuestros alumnos, sin prejuzgarlos. Acompañarlos más en sus diversos momentos de la vida escolar. Estar ahí, junto a los estudiantes, para plantear cuestiones, para estar cerca en los momentos de duda o de búsqueda, para

incentivar proyectos o indagación de conocimientos que ayuden a comprender cierto aspecto de la realidad y para elaborar conclusiones que nos acerquen a los asuntos cotidianos de verdadera importancia para quienes se abren paso en la construcción de su identidad y en la integración al mundo y su variada gama de posibilidades.

¿Cuál puede ser la forma de acceder a la experiencia de los sujetos del universo escolar? ¿Cómo comprender las diversas lógicas de acción de estudiantes y profesores? ¿Cómo ser fieles al principio de finitud, de contingencia, de la naturaleza humana? ¿Cómo promover el entendimiento, la comunicación y la construcción de ambientes educativos que acerquen entre sí a profesores y estudiantes? ¿Qué pasos dar para ir construyendo un proceso educativo que renueve el modelo de enseñanza y de aprendizaje en la educación media superior?

> "La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia natural. Este empleo máximo necesita el libre ejercicio de la facultad más expandida y más viva en la infancia y en la adolescencia: la curiosidad, la cual muy a menudo se extingue por la instrucción, cuando se trata, por el contrario, de estimularla o, si está dormida, de despertarla" (Morin, 2001: 38).

Quizás el principio esté en promover una cultura de hacer preguntas y de acudir al diálogo como medio de acción. La esencia del ser humano está en las preguntas, no en las respuestas (Fromm, 2007: 42). Decía Iván Illich que de los griegos recibimos la convicción de que es posible llegar a la verdad a través del diálogo. Pues vivir con preguntas y en medio del diálogo pueden ser los principios educativos para comprender la complejidad y las diversas lógicas de acción de los sujetos que conviven en el mundo escolar.

1.1.4. Experiencia: contingencia y aprendizaje

En la tradición filosófica occidental, caracterizada por una filosofía metafísica, ocupada en los problemas universales y generales, la experiencia es un conocimiento inferior; necesario, como punto de partida, pero inferior. La experiencia es apenas el inicio del verdadero conocimiento (Mélich, 2012: 61). La experiencia es el mundo de la *empeiría*, de los sentidos, del sentido común, del saber poco estructurado, incapaz de conocer los principios generales y los fundamentos de las cosas.

Según la óptica racionalista, la experiencia es un acceso confuso y superficial a la realidad. El método cartesiano enseña a desconfiar de la experiencia y a hacer uso exclusivo de la razón. A partir del siglo XVII, con el arribo de la modernidad, las cuestiones particulares, concretas y locales dejaron de ser de interés filosófico. Lo transitorio debía dejar su lugar a lo permanente. Leibniz, para poner un ejemplo, estaba convencido de que la experiencia proporciona proposiciones contingentes, y las verdades eternas sólo pueden alcanzarse mediante la razón (Mélich, 2012: 63-64).

¿Por qué surge la ciencia? Quizás por la misma razón por la que la sociedad necesita del mito. Hay una realidad ineludible: la experiencia de la contingencia. El ser humano es vulnerable, frágil, limitado, mortal, sabe que no es dueño y señor del tiempo. En el mundo no hay puntos de referencia fijos e inmutables. Hans Blumenberg llamó a este fenómeno el *absolutismo de la realidad*, debido a la noción de que el universo no tiene fundamento ni propósito. El ser humano siente la nostalgia de no tener en sus manos las condiciones de su existencia, o supone que nos las tiene. Así, tanto el mito (en forma de relato) como la ciencia son intentos de romper con el absolutismo de la realidad (Mélich, 2012: 57).

La ciencia pretende oponerse al absolutismo de la realidad y crea sistemas de pensamiento para explicar el mundo, para desentrañar sus misterios y lograr la comprensión de la realidad, para que deje de ser un ente extraño y sin sentido. Con la ciencia, la humanidad busca un señorío sobre el mundo, un lugar a través del pensamiento y las diversas herramientas tecnológicas que amplían las facultades humanas.

Quizás por eso desdeña a la experiencia el poderío lógico, conceptual y técnico que ha ido acumulando el desarrollo científico. La experiencia se sitúa en la periferia del entramado científico-tecnológico. A contracorriente de esta tendencia hegemónica, Hans George Gadamer escribió que "la verdadera experiencia es aquella en donde el hombre se hace consciente de su finitud" (2000: 433). Cuando el individuo descubre la importancia de lo particular, de lo concreto, de su existencia actual, de las cosas que suceden a su alrededor, de las cosas que le afectan de manera directa y personal, se acerca a la experiencia. Una experiencia que es contingente, frágil, vulnerable.

"La experiencia es fuente de aprendizaje que muestra al ser humano singular su propia e ineludible finitud" (Mélich, 2012: 70). La persona con experiencia no es la que sabe mucho o ha vivido mucho; sino quien ha pasado por muchas cosas, las medita y se da cuenta que los problemas fundamentales no tienen solución. Sólo se pueden encarar con cierta prudencia y serenidad, para producir efectos y situaciones impregnadas de humanidad. Pero así como nunca habrá soluciones definitivas, ni recetas universales para las dificultades cotidianas, la experiencia nos enseña a actuar con humildad y siempre con deseos de colaboración, porque la acción asimilada y meditada nos hace consciente de nuestras limitaciones. La experiencia proporciona aprendizajes que serán útiles para enfrentar las situaciones que siempre serán nuevas. Por eso, la experiencia de la contingencia y de la fragilidad son prevención contra todo dogmatismo (Mélich, 2012: 94).

La experiencia nos transforma. La solicitud del otro, su existencia, su dolor y su proximidad nos invita a salir de sí mismos. La experiencia es un salir del propio egoísmo y del ensimismamiento, de la autorreferencialidad, para caminar en dirección del otro. La experiencia de la contingencia nos dispone a ir en busca de los demás, donde está lo desconocido, lo imprevisible. La experiencia rompe todo

solipsismo, todo posicionamiento absoluto sobre uno mismo. En este salir de uno hay una transformación. Al salir para responder a las necesidades del otro, a sus solicitudes, algo se va transformando en el propio interior. Por eso, la experiencia es fuente de respuesta ética (Mélich, 2012: 71).

La experiencia no nos hace expertos (el experto cree que todo lo sabe y todo lo domina; el experto pretende no percibir la contingencia), pero es fuente de aprendizaje, de formación, de transformación. La experiencia nos enseña a encarar los problemas y nos da un saber singular que permite resituarnos frente a un problema (Mélich, 2012: 109).

1.1.5. Experiencia y formación

En la sociedad contemporánea todo está hecho para impedir el acontecimiento de la experiencia. Vivimos un mundo sobreinformado, todo mundo opina, todo es fugaz y la gente vive en extremo atareada. Suceden muchas cosas, todo transcurre con mucha velocidad, sabemos muchas cosas. Pero poco de todo eso nos afecta, nos toca, nos llega realmente y nos afecta. Cada vez tenemos menos tiempo. Estamos siempre acelerados y poco nos pasa (Larrosa, 2003: 85-92). Generalmente, se vive con cierta distancia del mundo, la realidad es como lluvia que vemos con indiferencia y quizás también con cierto temor, pero bajo la protección de un cobertizo. La vida sucede fuera de nosotros y casi hemos olvidado de experimentar el sentimiento de estar vivos.

> La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa, 2003: 94).

¿Acaso no es ésta una buena propuesta de nuevo profesionalismo docente? ¿Será posible pensar en nuevos ritmos de formación del profesorado donde haya tiempos para hacer pausas al trajín cotidiano, y detenerse a escuchar a los otros, mirar con atención lo que sucede, preguntarnos qué nos sucede a nosotros en medio de este pequeño caos en que se ha vuelto el mundo escolar? ¿Qué hace falta para cultivar el arte del encuentro, de la escucha mutua, de la salida de sí mismo para atender con ternura, con atención y con solicitud a quien necesita de nosotros? ¿Cuándo empezaremos a construir estos espacios conviviales, donde pueden surgir renovadas iniciativas que encaren con pasión y humildad los retos educativos?

No puede ser sujeto de la experiencia el individuo atareado, parlanchín, opinólogo, experto, concentrado en tareas externas. El sujeto de la experiencia se puede identificar por su receptividad, por su disponibilidad, por su apertura. Es un sujeto que más que proponer, imponer y oponerse, cultiva el arte de estar expuesto. El que sale de sí, desde la contingencia, se expone, se arriesga, se atreve, se aventura. Se expone a la vulnerabilidad y al riesgo (Larrosa, 2003: 95).

En un mundo saturado de ruido, de consumo, de enajenación, de activismo, de injusticia, de sinsentido, de palabras vanas e inertes, es necesario formar al sujeto de la experiencia. Que aprenda a guardar silencio, que se aventure a hacer pausas en el transcurso del vértigo existencial, que permita que lo cuestionen los acontecimientos, que sienta el impulso de exponerse, de dejarse interpelar por los acontecimientos y por el sufrimiento propio y ajeno. Y que con pasión, humildad y con determinación decida darse, salir de sí, aventurarse al encuentro, a la conversación, a compartir experiencia, a la construcción de consensos que vayan generando la sensación de comunidad, de espíritu de ayuda mutua, de comprensión de las distintas contingencias, ineptitudes y limitaciones que viven las personas a cada día.

¿Por qué no tejer en lo humano para levantar comunidades en donde se van formando sujetos de experiencia?

1.1.6. Sentido de investigar desde la experiencia

Con este presupuesto de formar al sujeto de la experiencia, que se detiene para mirar con atención, para escuchar, para dejarse cuestionar por la realidad, para dejar que las cosas y los acontecimientos le digan su mensaje, para aprender el arte del encuentro y de la disponibilidad, esta investigación parte del deseo y del interés de relatar experiencias de personas que participan en el universo escolar, especialmente jóvenes estudiantes. También pretende describir algunos acontecimientos inscritos en el mundo de la escuela media superior. Estas narrativas intentan crear situaciones y relaciones que permitan generar y desvelar los sentidos de lo educativo presentes en la educación con jóvenes. Así podemos irnos conectando con lo que la experiencia vivida da para pensar, ahondar en lo que tiene para reflexionar, es un esfuerzo de ver las novedades que nos cuestionan y nos invitan a aprender. Esto es un camino para encontrar los hilos de sentido que despierta el significado pedagógico de la experiencia (Contreras y Pérez, 2010: 76-79).

El término *experiencia* se deriva de la palabra griega *peripateo*, que quiere decir andar. Quien camina, se decide a dejar la inmovilidad, a salir de los límites de su mundo reducido y se dispone a dejarse llevar a nuevos mundos. Quien anda, es el que experimenta (*experipateo*). La experiencia demanda una apertura interior, abrirse a lo nuevo. Prepararse para experimentar algo. Sólo experimenta

algo, aquél que quiere hacerlo. Para que una percepción o una vivencia se vuelvan experiencia dependen de la apertura interior o de la disposición para dejarse tocar por aquello que viene a nuestro encuentro. Experimentar supone que deseamos entrar en relación con lo que vivimos o con lo que viene a nosotros (Grün, 2002: 13-14).

Sólo podemos experimentar con aquello que vemos y tocamos. En cada persona está querer entender y dar significado a aquello que captan sus sentidos. Es una decisión personal querer experimentar lo que hay detrás de esos acontecimientos. Este deseo conduce al encuentro con otras personas, a la experiencia de la creatividad y a la vivencia que tenemos en nuestro andar; con ello, se va generando un proceso de encuentro con la sabiduría, el bien y la belleza que encierran las cosas, la gente y los acontecimientos (Grün, 2002: 15).

El dolor nos hace andar. El sufrimiento mueve nuestra experiencia. Si atendemos los signos del acontecer cotidiano, se va despertando la sensibilidad de apertura, de sentir dolor ante la realidad de diversos problemas y conflictos que se viven, en este caso, en la escuela: la solidaridad simulada, programas de estudio inadecuados, cultura del individualismo, sometimiento acrítico a los dictados burocráticos, separación entre lo académico y lo vital, distanciamiento entre la cultura juvenil y la cultura del profesorado. La conmoción que producen notas como éstas de la situación de la realidad escolar, hacen necesaria la indagación de nuevos caminos. Este deseo es un empujón hacia el exterior, una travesía por los rumbos de la alteridad, del encuentro con los otros, con lo diferente. Una invitación a aguzar la mirada, a ver con atención y actitud de asombro lo que siempre ha sido natural y rutinario. Esta búsqueda instala en los senderos de la investigación. Es apertura a la acción que busca pensar, servir, conversar, colocarse en actitud de solidaridad con las necesidades y anhelos ajenos. El dolor de los demás, a fin de cuentas, nos abre a la experiencia (Skliar, 2010).

Pero también la experiencia, los fenómenos que suceden y que nos suceden, es un arribo a nosotros mismos, a los espacios del mundo interior, de la reflexión, de la autocrítica, de la meditación de lo sucedido. Y también punto de llegada y de tránsito por lugares y tiempos de incertidumbre y de riesgo. La experiencia no está hecha. Es lo por hacer. Lo nuevo. Lo poblado de contrariedad, tensión, amenaza y posibilidades. Salir a los demás y a nosotros mismos con preguntas, con la mirada atenta, en disposición de hospitalidad, conscientes del riesgo de la tentación de caer en las actitudes de control y dominación que eliminan la alteridad (Skliar, 2010).

Siguiendo la noción de investigación desde la experiencia que proponen investigadores como José Contreras y Nuria Pérez (2010: 79-82), en este trabajo se ha tomado la decisión de hacer un relato que encadene sucesos y significados. Contar historias sobre lo vivido y lo aprendido. Convertir la narración en una forma de investigar. Hacer narraciones para emprender una búsqueda que despierte los sentidos educativos de la experiencia. Y escribir de manera que pueda evocar, imaginar, abrir

dimensiones y sentidos. Que la escritura sea un puente entre vivir y pensar. Escribir para construir experiencia.

Investigar es también una experiencia de formación desde el sujeto (Jiménez, 2012: 61-63). Si investigamos desde nuestras preocupaciones y utopías, tendremos la posibilidad de poner a la experiencia (la propia y la de las personas con quienes compartimos destino en la institución educativa donde trabajamos) como objeto de estudio, y con ello nos reconoceremos mejor en lo que hacemos y en lo que dejamos de hacer, y es muy probable que estemos dispuestos a intentar entrar de manera más perceptiva en relaciones educativas con apertura y humildad (Arnaus I Morral, 2010: 167-170). Con este enfoque sentiremos que nuestro trabajo tiene más proximidad con nuestra conciencia y con nuestra vida interior. Investigar puede ser así una experiencia de aprendizaje (Contreras y Pérez, 2010: 42).

Las restricciones organizativas y los escenarios burocráticos, tan frecuentes en el mundo escolar, generan estrés en el profesorado. El trabajo de los profesores cada vez tiene más tareas, presiones, evaluaciones estandarizadas, agotamientos. El hastío es un sentimiento de disgusto cada vez más frecuente, que llega a la sensación de impotencia y a la creciente falta de sentido (Biddle, B, Good, T. y Goodson, Ivor, 2000: 239-279). Brota la tentación de desesperanza. La indiferencia, la desgana, la desmotivación docente llegan con el pensamiento de que las cosas siempre han sido así y que el esfuerzo consciente jamás podrá modificar las anquilosadas estructuras del viejo sistema educativo y la obnibulada conciencia de un buen sector de quienes lo administran.

Esta sensación de intemperie y de abandono, conduce a dos caminos: 1) el cinismo y la conformidad pasiva ante lo que sucede; o bien, 2) negarse a la resignación, emprender el camino de buscar alternativas, intentar opciones de realización personal y profesional, construir historias con sentido, buscar un mejor acompañamiento a los jóvenes que estudian en nuestro centro escolar, crear condiciones institucionales de trabajo cooperativo y de reflexión compartida constante.

Y la investigación es la posibilidad de generar condiciones de esperanza, de búsqueda nuevas formas de enseñar y de aprender, de facilitar el apoyo muto, de crear estaciones gratificantes en el camino de la vida y de la profesión docente. Investigar puede ser la vivencia de hacer pausas al trajinar cotidiano para cuestionar la "visión de túnel", concepto con que Terry Hershey designa al hecho de centrarnos sólo en nuestro destino y por ello vemos únicamente lo que queremos ver y oímos nada más lo que queremos oír. "Si hacemos una pausa, podremos detenernos y fijarnos en las cosas que están fuera de esa 'visión de túnel'. Veremos, oiremos, observaremos o reconoceremos las cosas tal y como son, y no como nosotros esperamos que sean" (Hershey, 2009: 16).

Investigar para ver, escuchar y percibir la experiencia humana lo mejor posible. Investigar para interiorizar lo que sucede y lo que nos sucede. Pensar y meditar para suspender el vértigo de la tensión diaria y dar sentidos nuevos a la experiencia de ser profesor, que pretende desarrollar potencialidades

para lograr un mejor acompañamiento a los estudiantes. Pensar y meditar los diálogos con los otros y las iniciativas desarrolladas en la escuela, producto del entendimiento y la voluntad de marchar juntos. Todo esto puede ser el contenido de la experiencia que vaya apareciendo en la escritura, en el lenguaje escrito entendido como "una suspensión temporal de la vida cotidiana, una tregua, un rasguño al tiempo lineal, un espacio que es necesario conquistar para arribar a un lugar de contemplación" (Messina, 2012: 38).

Para Carlos Skliar (2010), la investigación es una experiencia de conversación y de aprendizaje para agudizar la mirada. Conversación entre los distintos, acercamiento al otro, a su discurso, a su experiencia. Y también investigar implica mirar. Observar a partir de preguntas, de emprender la travesía para llegar al otro, al que es extraño, porque es diferente a nosotros. Investigar desde la experiencia, la propia y la ajena. Preguntando por el sentido y por lo adecuado, desde el punto de vista educativo.

La experiencia, ante todo, previene al espíritu humano con una actitud de receptividad. El mundo es algo que ya está ahí, es lo dado, lo que sucede en la naturaleza y en el ser social. Se transforma en algo consciente cuando observamos, hacemos discernimiento de lo que pasa y tomamos conciencia de lo sucedido. Se produce una identificación con parte de ese mundo que nos antecede y que nos condiciona. Y nos involucra. La propia vida se abre al exterior y sale al encuentro de cosas, seres vivos y personas. La existencia se liga al mundo de afuera. El ser interior se funde con la exterioridad. Se inscribe en un proceso de actuación junto con los demás, en unión de ideales, de fines, de medios, de acciones y de afanes.

En la medida que se valore ese encuentro entre el ser interior y los actos en relación con el mundo exterior, iremos tomando conciencia más diáfana de nuestro estar en el mundo. Mejor ahondaremos en la experiencia personal y colectiva que constituye nuestra existencia. Los hechos dejarán de ser banales, para constituir actos fundamentales en los que nos jugamos la vida.

Pensar en la experiencia como categoría pedagógica nos lleva a buscar los significados de los acontecimientos que marcan la vida en que participamos, a estimar la identidad que en nosotros se va construyendo y a reconocer la valía humana de los actos, gestos y silencios de los demás. Ahondar en la experiencia nos invita a aprender de las cosas y de las diversas situaciones de la vida.

José Contreras Domingo (2010: 246) nos advierte acerca de la necesidad de un saber pedagógico que establezca una unión entre lo que pasa y lo que se vive, con el pensamiento que brota del diálogo que se produce entre la realidad y la vivencia. Un saber que explore la relación educativa, que nos implique, que nos enrede y nos comprometa en ideas y acciones con valor y con significado, que nos ayude a decir algo relevante y significativo para nuestra propia experiencia educativa. Que exprese las

conexiones personales entre lo que se dice y lo que se vive. Un saber que necesitamos como profesores. El saber de la experiencia.

1.1.7. Investigación desde la búsqueda del respeto o la mirada atenta

Lourdes Judith, estudiante del 6º semestre de Preparatoria, se pregunta si vale la pena vivir de la forma agitada y desatenta como habitualmente lo hacemos:

> En la actualidad estamos viviendo en una sociedad a la que no le importa detenerse a pensar, por lo menos lo más importante. Hoy en día sólo nos dedicamos a pasar la vida de la forma más rápida, a gritar constantemente, sin antes ver o pensar por qué estamos viviendo tan de prisa o por qué gritamos. ¿Es que realmente vale la pena vivir de esa forma? (Texto libre: 5 de marzo de 2013).

El mundo se nos muestra. A través de los acontecimientos, de los otros, del mundo natural, de nuestra propia presencia en la realidad. Frente a nosotros se despliega la grandeza de la vida. Estamos inmersos en el océano vital, pero no lo advertimos. Como aquel pecesito del cuento de Anthony de Mello que, en medio de la inmensidad del océano, iba preguntando por el mar. Y no lo convencían quienes le decían que eso era el mar, donde él nadaba, donde él vivía. Y así gastó su vida. Buscando lo que ya tenía, pero que nunca se dio cuenta porque no lo reconoció (De Mello, 1982: 26).

No sabemos observar bien. No cuestionamos la realidad, que por ser tan cotidiana, se nos aparece como natural. Por ser tan cercana, hemos dejado de observarla y de interrogarla (Reyna, 2006: 157). Y por la misma razón tampoco nos dejamos cuestionar por la realidad. Dejamos pasar situaciones y acontecimientos, que por tan simples, diarios y tan normales, nos parecen insignificantes. Pensemos en actos como un saludo, los juegos de los estudiantes, frases que escuchamos, la postura corporal de nuestros alumnos en clases, los rostros sonrientes o tristes, las tensiones de todos los días, las frustraciones ordinarias. Estos hechos, por ser fenómenos tan comunes, hemos dejado de mirarlos con atención. Nuestro asombro no es para lo sencillo. Pretendemos que la vida sólo nos sorprenda con eventos extraordinarios, sublimes o estruendosos. No nos permitimos que la realidad nos interrogue. Poco nos dejamos cuestionar por los hechos cotidianos. Podemos volver a la pregunta de Lourdes Judith: ¿Vale la pena vivir sin detenerse a pensar?

Frente a nosotros se despliega la grandeza de la vida. “No estamos en modo alguno acostumbrados a ver el mundo real”. Lo cercano es natural y familiar; no es capaz de llamar nuestra atención. La familiaridad, el hábito y la rutina nos instalan en la desatención y nos dispersan entre las cosas. Nuestro distraído y acelerado ritmo de vida, las ocupaciones de todos los días y el autocentramiento nos alejan de la vida real. Despistados, dejamos pasar como baratijas las perlas que nos ofrece la vida (Esquirol, 2006: 76.107-108.116).

Los acontecimientos desbordan a la capacidad del profesorado para observar y reflexionar el sentido educativo que implícitamente guardan los comportamientos, gestos, actitudes, valores que despliegan los jóvenes y los demás actores del hecho educativo.

Con frecuencia, nuestra percepción se encuentra en un estado de distracción permanente. Un estado confuso, ofuscado, atolondrado (Esquirol, 2006: 74). Una especie de rigidez en la mirada es obstáculo para una adecuada percepción.

El problema es ético, ante todo. La desatención a los otros, a los acontecimientos de la vida, provoca centrarse en sí mismo, una autorreferencialidad moral, que nos instala en concentrarnos en las propias ideas y los propios intereses. La falta de atención incapacita para recibir al otro, para respetarlo (Esquirol, 2006: 79).

Simone Weil (citada por Esquirol, 2006: 81) afirmó que el fin primordial de la educación es ejercitar la atención. La mirada atenta nos ayuda a advertir la belleza, la bondad y la armonía del mundo. Con la atención en plenitud se perciben mejor los aspectos de la realidad física. La atención nos conecta con la novedad del mundo, nos aproxima a donde debemos estar; nos contacta con lo que vale la pena, despierta el sentimiento natural de repugnancia por el sufrimiento ajeno. Mediante este contacto cercano y despierto con la realidad, se activan las facultades sensitivas e intelectuales. Con la mirada atenta, la existencia cobra una vitalidad y una claridad, desconocidas con la percepción ofuscada (Esquirol, 2006: 81-82.84).

Para ejercitar la mirada atenta, se requieren tres actividades fundamentales: admirar, preguntar y dialogar. Tres verbos de apertura, de encuentro con las cosas y con las personas de manera activa y productiva. Admirar, que es contemplación, percibir con sosiego la belleza, el orden y la gracia de cosas y personas. Admirar es asombrarse ante lo valioso. Admirar lo inhabitual, lo imprevisto, lo grandioso y lo espectacular que encierran los sucesos cotidianos. El cultivo de la atención conduce a contemplar lo más común, sentir admiración por lo que nos rodea en la vida ordinaria. Es una actitud de aceptar codearse con lo pequeño y asombrarse de lo sencillo. Esta puede ser un signo de clarividencia. La admiración es lo contrario de la arrogancia que se instala en certidumbres inamovibles; es lo opuesto de la falta de atención y se opone a la ausencia de esfuerzo para seguir indagando. El misterio del mundo se presenta a los ojos de quienes lo encuentran como digno de asombro y admiración (Esquirol, 2006: 87-89).

El asombro sostenido nos lleva a la mirada atenta y ésta facilita la apertura de mente, la reflexión más madura y quizás, el alumbramiento del conocimiento, la interpretación comprensiva de lo que sucede. Y este proceso de asombro y atención de la vida que pasa frente a nosotros y de la cual participamos, nos instala en la vivencia del respeto (Esquirol, 2006: 88). Ver con respeto, tratar con respeto y vivir con respeto hacia sí mismo, hacia todos los seres creados y hacia el prójimo, es la puesta

en ejercicio de la mirada atenta que nos conduce por horizontes de admiración, de hacer preguntas y de entrar en actitud de conversación.

El respeto disminuye las posibilidades de violencia, de atropellamiento de la dignidad ajena. Frente a los recursos de dominación, las culturas humanas han creado las salidas de la pregunta y la conversación. Mediante las preguntas y la conversación, la hybris humana se modera para sosegarse en el encuentro, en la escucha, en la atención a lo razonable, en la aceptación del otro, en la apertura a las novedades de la vida. Las preguntas y el diálogo nos instalan en el asombro y el disfrute permanente de las realidades cotidianas. Facilitan el arraigamiento en los valores fundamentales y en las virtudes que dan sentido a la existencia. La actitud de asombro, conducirse con una mente que pregunta y la vivencia de la conversación son signos de respeto o mirada atenta.

Respeto "es la capacidad de ver a una persona tal cual es, tener conciencia de su individualidad única. Respetar significa preocuparse porque el otro crezca y se desarrolle tal como es" (Fromm, 1959/2012: 36). Respeto proviene del verbo latino *respicere* (re: atrás, de nuevo, intensamente; *specere*: mirar, contemplar), que significa mirar atrás, dirigir reiteradamente la mirada o la atención, no perder de vista y tener especial miramiento o consideración (etimologías.dechile.net).

La mirada atenta es aprecio de lo que tiene valor. La atención reconoce lo valioso y lo importante. Nos abre a lo otro y descentra de sí mismo. La mirada atenta libera del propio egoísmo. Estamos en presencia de una actitud moral: mirar bien, para actuar bien. Ver claramente y con atención, frente al desinterés y la indiferencia. La bondad tiene que ver con la percepción purificada y honesta, con el discernimiento paciente y justo. La bondad tiene que ver con la atención. Lo importante siempre está frente o atrás de nuestra vista y para percibirlo se requiere de una mirada atenta y palabras sencillas. Lo importante se deja ver a través de la mirada limpia y se deja decir con sencillez (Esquirol, 2006: 102-104).

La atención anula el egoísmo porque el yo se funde con el objeto de observación y se rinde ante la belleza, la gracia, el bien y las necesidades de lo otro. La moralidad de la atención requiere salir del egoísmo, salir al encuentro del otro. La moral, así, es el esfuerzo de aminorar o desplazar el egoísmo. La atención viene a ser, entonces, la esencia de la moral. La apreciación de lo valioso conduce al control del egoísmo, para facilitar el atenerse a lo que son las cosas (Esquirol, 2006: 107).

En modo alguno estamos acostumbrados a ver el mundo real. El ritmo de vida acelerado, las ocupaciones diarias y el autocentramiento nos alejan de la realidad. La prisa y enfoncarnos sólo en los propios intereses son una dificultad para percibir y tener cuidado. La prisa y el individualismo egocentrista nos habitúan a no mirar con atención. El foco de atención son los propios intereses. En cambio, la mirada sencilla y serena nos lo acerca, nos hace presente al mundo. El yo atento a la belleza, al bien, a la gracia, a la densidad y riqueza del mundo, nos ubica en la verdadera importancia de cada

cosa, persona o situación, y paraliza nuestra vanidad y nuestro autocentramiento. El sosiego es aliado de la percepción atenta y respetuosa.

La verdadera atención es la puerta de entrada al respeto, a la consideración del otro como tal. La indiferencia, la burla y la violencia, son contrarias del respeto a los demás. La mentira, la avaricia y el servilismo son violaciones del respeto a uno mismo. El autorrespeto es una llamada a ser nosotros mismos, a no dejarnos llevar, a asumir nuestra responsabilidad; el autorrespeto es el cuidado y la autoexigencia de actuar con criterio propio, de acuerdo con uno mismo y con la propia dignidad (Esquirol, 2006: 121).

La ética del respeto es percepción moral. Unir la mirada atenta, que es claridad intelectual, con el sentimiento de acudir en respuesta a las necesidades de los demás. Apertura a las cosas, reconocer los hechos, ver con atención, sentir, comprender y actuar. La mirada atenta es respeto. La observación cuidadosa mueve a cumplir con lo que cada situación exige.

La mirada atenta o la ética del respeto se detiene con admiración ante tres realidades inefables: la fragilidad de la vida, la cosmicidad o sentido de armonía y belleza, y el secreto o inabarcabilidad de la existencia. Ante lo que nos trasciende, la mirada atenta valora con humildad todo lo que tiene ante sí. Adopta actitudes de humildad, de conciencia de los límites humanos. Y con ello, atempera la arrogancia, el egoísmo, la soberbia, que son tentación constante de las personas. La mirada atenta es un movimiento dual, paradójico: por un lado, se acerca a las cosas con asombro, con consideración; pero también, es consciente de las limitaciones de la capacidad humana de ver y comprender (Esquirol, 2006: 123-152).

La humildad o la conciencia de la propia finitud, es la posición desde la cual las cosas se pueden ver en toda su grandeza. La humildad acerca al conocimiento de sí mismo y de la realidad. Quien se conoce a sí mismo atempera su soberbia. La humildad es portadora de paz, consigo mismo y con los demás. La persona humilde, quien se ve a sí mismo con la percepción de los propios límites, puede verse mejor y ver mejor la grandeza del bien, de la belleza y de la gracia presentes en la realidad (Esquirol, 2006:153-165).

La mirada atenta hace de la percepción una percepción moral. El hecho de mirar con consideración y atención supone de prácticas morales: admiración, diálogo, pregunta, actitud humilde, compasión por quien sufre, respuesta ante la exigencia del otro, cumplir con lo que la situación demanda. Quien, ante el dolor, sólo reconoce el hecho, pero no lo siente, no ha percibido moralmente: no ha visto, no ha reconocido, no ha comprendido. La virtud viene a ser la actuación que se sigue a la mirada atenta, haciéndolo de corazón, honestamente. La actitud ética es unir la claridad y la mirada atenta, con el sentimiento, el corazón (Esquirol, 2006: 166.170).

La mirada atenta es la base de la responsabilidad. Ver con cuidado aquello que la realidad pide como respuesta. Admirarse, preguntar, conversar, salir al encuentro del otro, servir, comprender. La ética del respeto es abrirse a la exterioridad, valorar la grandeza de lo cotidiano, cuidar la vida, hacerse cargo, trabajar con los demás, construir ambientes de comprensión y concordia.

¡Cuán necesitada está la humanidad de cultivar una mirada atenta, respetuosa, serena! ¡Cuánto nos falta a los profesores la generación de actitudes de admiración, de contemplación, de asombro, de cuestionamiento de lo obvio, de conversación! Esta actitud contemplativa la requerimos para tener contacto con el mundo de otra manera que poco hemos experimentado, sólo en momentos de rara lucidez. Requerimos observar con atención para hacer pausas a nuestra existencia agitada, y reflexionar, pensar qué sentido educativo nos va dejando cada acontecimiento valioso de nuestro trabajo.

Desde este fundamento de la mirada atenta es necesario hacer investigación porque es una oportunidad de observar con cuidado, de cultivar el respeto hacia la realidad y sus acontecimientos. Necesitamos aprender a hacer pausas en medio del laberinto ocupacional en que se ha convertido la profesión docente. De lo contrario, nuestros esfuerzos seguirán ahogándose en la superficialidad, en la falta de reflexión, en el ocultamiento del ser de los jóvenes estudiantes de bachillerato, en la vivencia de relaciones humanas intrascendentes y en la frustración de desempeñar una profesión sin que nos apropiemos de manera experiencial del sentido y del ritmo de actuar con autonomía consciente. La mirada atenta nos puede ayudar a afrontar con mayor libertad y responsabilidad el trabajo docente que cada vez más se caracteriza por la sobrecarga de tareas, el individualismo, el desempeño al ritmo de la burocracia fría e inhumana y de propuestas pedagógicas poco adecuadas a la realidad existencial y sociocultural que viven los jóvenes estudiantes.

La mirada atenta consiste en eso. En hacer un alto al trajín desordenado y observar con cuidado los movimientos de la vida interior y los fenómenos que nos rodean. Mirar los hechos fundamentales y cotidianos, para abrirse a la novedad de la vida. Dejar que los acontecimientos revelen su verdad implícita. Abrirse a la verdad del Otro, responder a sus necesidades, intentar siempre construir relaciones humanas y de entendimiento.

Con estas dos categorías, experiencia y mirada atenta, intentamos caminar en nuestra experiencia de investigación. Necesitamos de vivencias docentes en las cuales se aprenda a partir de la atención a los acontecimientos de los alumnos, de escucha a la concreta realidad de los jóvenes estudiantes, y vincularnos con ellos de un modo que responda lo mejor posible a sus características existenciales. Eso se busca con el presente estudio.

1.2. Investigación narrativa o de cómo se planteó esta investigación

¿Dónde se advierten los nudos problemáticos de la educación con jóvenes? ¿Qué aspectos de la vida estudiantil, en el presente de nuestra realidad escolar, evidencian quiénes son y qué necesitan esos muchachos que reclaman comprensión y acompañamiento de parte del profesorado?

En el ser humano hay un poderoso impulso interior que empuja en dos direcciones. Por una parte, la necesidad de verdad, el amor a las palabras verdaderas, la urgencia de que la razón encuentre cierta claridad en medio de lo real. Y por otro lado, la sensación de angustia, la intuición de un peligro inderminado que nos hace patente "una oculta indigencia de nuestro ser", y, por ello, el apremio de encontrar respuesta a preguntas urgentes, informuladas, en nuestra existencia de cada día. Cuando reconocemos ambas necesidades, cuando se hacen palpables, se produce una situación de "despertar repentinamente a la realidad de la vida" (Zambrano, 2011b: 73).

El despertar a la realidad de la vida se intuye cuando algo muy íntimo y vivo se despierta en nosotros: la presencia del otro, la conciencia de la persona, "ese punto central que ordena y dirige la pluralidad cambiante de la vida". Esa unidad personal que se despierta en el alma, se realza a sí misma en la complejidad del vivir: vivir con nosotros mismos, con los demás, con las cosas que habitan nuestra casa común (Zambrano, 2011b: 73).

En el curso de la presente investigación la mirada atenta, esa que intenta cultivar el respeto o la suma atención de la dignidad de nuestros alumnos, me llevó a descubrir y observar con atención cuatro ámbitos de la realidad de los estudiantes de la Escuela Preparatoria. Así intenté la concreción de ese despertar a la realidad, como principio de la acción educativa. Ahí se concentró el pensamiento apremiado por la necesidad de verdad y por la intuición de experimentar la fragilidad y la contingencia de la vida.

El primer ámbito de realidad fue lo que dicen los buenos estudiantes acerca de quién es un buen maestro; el segundo es cómo ven la escuela los estudiantes de tercer grado de bachillerato. El tercer ámbito de observación de la realidad es el discernimiento que hacen los propios jóvenes acerca de su futuro y de su proyecto de vida personal. El cuarto ámbito donde concentramos nuestra atención es la experiencia de un grupo de estudiantes marginados, estigmatizados y excluidos de la institución escolar, y que han construido un ambiente propio y con sentido: el mundo del parkour. Finalmente, un quinto entorno de atención para realizar este estudio fue el ambiente escolar caracterizado por los roces, tensiones y violencias cotidianas que ocurren en el recinto escolar.

¿Para qué investigar la experiencia, en este caso, de los estudiantes de bachillerato? Lo necesario es indagar los *hilos de* sentido, los *ejes que nos orienten en lo vivido para encontrar el hilo del*

pensamiento (Contreras, J. y Pérez, N., 2010: 79). Y la experiencia se empieza a comprender contándola, narrando las vivencias y las impresiones de los protagonistas.

Con estas cinco exploraciones a distintos ámbitos de la realidad escolar intentamos ahondar en la experiencia personal y colectiva que constituye parte la existencia de los jóvenes estudiantes. Los hechos dejaron de ser banales, para constituir actos fundamentales en los que nos jugamos la vida.

Esto nos llevó a buscar los significados de las experiencias que marcan la vida en que participamos. A estimar la identidad que en nosotros se va construyendo y a reconocer la valía humana de los actos, gestos y silencios de los demás. Este profundizar en la experiencia nos invitó a aprender de las cosas, de los diversos acontecimientos de la vida.

Siguiendo la recomendación de José Contreras Domingo (2010: 246) encontramos un ruta que nos llevara a un saber pedagógico que uniera la experiencia con la reflexión y la lectura de esa realidad. Un saber que involucra y nos compromete en el proceso educativo de manera más consciente y que, por tanto, nos permite decir cosas con sentido para nuestra experiencia de ser profesores. Un saber que pudiera tender puentes entre lo que se vive, lo que se piensa y lo que se dice. El saber de la experiencia.

A fin de cuentas, la razón de ser de la investigación educativa, además de explicar y dar cuenta de la realidad, también significa "*preguntarse por el sentido educativo que puede abrirse en una experiencia que tratamos de entender*". La experiencia deja como ganancia las preguntas y el sentido captados a través de la narración e interpretación de los acontecimientos. Un saber que sólo cobra vida si engancha con *un sentido propio, si nos toca en algo íntimo.* Un saber para comunicarse (Contreras, 2010: 82).

"*Nos educamos en un mundo que nos es narrado"* (Bárcena, F. y Mélich, J., 2000: 92). El acceso a la cultura, al conjunto de signos, símbolos, textos, palabras es lo que favorece la capacidad de comprenderse a sí mismo y comprender el mundo.

La formación del ser humano ocurre de manera *narrativa*. La identidad humana se va fraguando en la narración de historias, las propias y las ajenas. La propia vida se va entendiendo en ese entrecruzamiento narrativo entre lo extraño y lo de uno. La formación es aprender de la historia de otras personas y también de la propia existencia. Después de la lectura de Alasdair MacIntyre, Fernando Bárcena y Joan Mèlich llegan a afirmar que *la condición humana se aprende en la escucha y en el relato de historias* (Bárcena, F. y Mélich, J., 2000: 98).

Cada persona es lo que es como resultado del proceso de interlocución que establece consigo mismo, con los demás y con el mundo. La identidad humana se configura mediante la palabra. La identidad de construye narrativamente, en diálogo con lo propio y lo extraño. Lo dicen con claridad

Lluis Duch y Albert Chillón: “El individuo se construye como tal en la comunicación interpersonal” (Duch, Ll. y Chillón, A., 2012: 293-303).

La narración significa una pausa en la acción. El sujeto, a toro pasado, hace un ejercicio de memoria y cuenta lo ocurrido. Toma los acontecimientos como materia de apalabramiento. Relata lo ocurrido. Teje la historia. Acude a mitos, símbolos, historias. Con ellos da cuenta de los sucesos que marcan el acontecer.

¿De qué veneros proviene la narración? ¿Qué es lo que da consistencia a su contenido? La experiencia es la fuente de las narraciones, de ahí surge la materia de lo narrado. Como una mímesis, es decir, un acto de representación sensible y racional de los hechos pasados. La narración, con poder de discurso desde la memoria y la imaginación, *aprehende y expresa la calidad de la experiencia*. Los hechos salen a la luz. Las palabras narradas van revelando el sentido de los acontecimientos. La narración va llevando a la comprensión de la vida, al encuentro de sentido de la experiencia. *La función principal de la narración es comprender el ser y el obrar de las personas* (Duch, Ll. y Chillón, A., 2012: 293-303).

Para que tenga sentido, la acción necesita ser narrada. La vida humana requiere de un viaje *frente a los otros, con los otros, ante los textos y con los textos*. Esta experiencia narrativa es uno de los fundamentos de la educación (Bárcena, F. y Mélich, J., 2000: 106-110).

“Las vidas humanas son más legibles cuando son interpretadas en función de las historias que la gente lee y cuenta y a propósito de ellas” (Bárcena, F. y Mélich, J., 2000: 118). En la narración de acontecimientos se va dando una lectura de lo pasado. Por necesidad, se realizan operaciones mentales de clasificación, síntesis, análisis. El relato va permitiendo la tarea de la interpretación. Y con la interpretación de lo ocurrido se genera la comprensión de sí mismo y de los demás.

“La narración es una invitación al pensamiento, a la construcción de significados, a la elaboración de sentido”. Según Walter Benjamín, narrar es el intercambio de experiencias, acto que permite apreciaciones y valoraciones, y las acciones son aprobadas o desaprobadas. Con este ejercicio de evaluación, el relato cumple el cometido de *descubrimiento y transformación con respecto al sentir y al obrar del lector* (Bárcena, F. y Mélich, J., 2000: 122).

Para tener validez, este intercambio de experiencias que se da en la sucesión de acciones y relatos, “debe engarzarse en un tejido de experiencia –en una narración biográfica e histórica- que le confiere origen, trayectoria y finalidad” (Duch, Ll. y Chillón, A., 2012: 321).

En líneas siguientes se describirá cómo se procedió para identificar, registrar y narrar las experiencias que constituyen el contenido del presente informe de investigación.

1.2.1. Técnicas de investigación

Ana Arévalo Vera (2010:189) afirma que una investigación puede empezar con el hecho de volcar nuestra atención hacia personas concretas desde una situación demandante de acción y reflexión pedagógica. Esto despierta en nosotros el asombro y la pregunta ineludible: ¿Quiénes son estos muchachos y qué puedo hacer por ellos?

La realidad actual que se vive en el nivel medio superior cuestiona al profesorado a poner más atención a la realidad de los estudiantes. En mi caso, me pregunto quiénes son actualmente los alumnos que estudian en la escuela donde trabajo, cuáles son sus necesidades, sus intereses y sus deseos. Si los conozco tal como son y no como creo que son, si encuentro mejores medios para crear vínculos de confianza y entendimiento mutuos, quizás cambien algunas de mis actuales actitudes y encuentre juntos con ellos diversas opciones para mejorar la realidad escolar.

Al plantearme objetivos, he comenzado la presente investigación debido a que "he puesto en acción las facultades que nutren el propio pensamiento en función de unos propósitos o deseo de saber" (Arévalo, 2010:193). El deseo de saber acerca de los intereses, necesidades y deseos de los jóvenes despierta en mí facultades humanas como la imaginación, la voluntad, la sensibilidad, la inteligencia, el pensamiento, la intuición. Y esto ayuda a concentrarme mejor en la tarea de investigar y a dedicar tiempo y entusiasmo.

Ahora, es momento de preguntarse: ¿Qué técnicas de investigación son las adecuadas para cumplir con los propósitos del estudio? ¿Qué instrumentos son los más apropiados para observar con atención la realidad y comprender mejor a los otros?

Aparentemente la solución es sencilla: "En la investigación cualitativa, los distintos tipos de conversaciones y las observaciones constituyen la estrategia básica de recogida de datos" (McMillan y Schumacher, 2005: 440). Pero como se trata de ahondar en el presente tal y como es, nos preguntamos: ¿Qué tipo de observaciones y qué tipo de conversaciones se necesita realizar? Corremos el riesgo de que la teoría y las ideas previas induzcan lo que hay que ver, lo que hay que pensar y lo que hay que concluir. ¿Qué hacer para que la investigación nos ayude a descubrir novedades, a comprender a los otros, a aprender, a construir ambientes cordiales y humanos de convivencia y de crecimiento personal? ¿Cómo conocer el sentido que los jóvenes dan a sus prácticas, a sus omisiones, a su visión del mundo, a sus necesidades, a sus intereses, a sus deseos?

Ana Arévalo Vera (2010: 191-192) expresa que para elegir método en investigación (camino a seguir, camino que se hace) es preciso encontrar palabras condescendientes con la propia experiencia vivida y con el compromiso de vivir el propio proceso de investigación, para pensar en profundidad, es decir, para "hallar vida y verdad en él y con él".

El método elegido debe emplearse de manera que las estrategias y las técnicas no impidan el uso de facultades como la fina observación, la escucha atenta y la implicación en la relación con quienes participan en la investigación o con aquello que se busca comprender en ella. Por ello, se requiere plasticidad y creación constante para "cuidar y mantener viva la búsqueda y el deseo de saber" (Arévalo, 2010: 192).

El autor de la presente investigación busca el saber que da la experiencia. Quiere preguntarse por el sentido de lo que pasa. Pretende cultivar la actitud de apertura a la novedad de cada instante. Quiere hacer introspección. Quiere detenerse, hacer pausas en medio del trajín cotidiano. Salirse de la vorágine de los hechos, para observar, para acercarse a los profesores y a los estudiantes y platicar, intentar juntos construir otro tipo de relaciones humanas. Quiere ver de nuevo. No anticipar juicios. Dejarse interpelar por las circunstancias. Quiere inventar. Buscar el significado de todo lo que sucede.

Quiere intentar un saber que da entrada y expande a la vivencia, un conocimiento que dispone a vivir la experiencia, a poner y cuidar las disposiciones en las que lo que ocurra nos llegue a la sensibilidad. Y para ello, es preciso apartarse de normas, técnicas y herramientas rígidas que impiden el encuentro con el otro, el cuidado y la conversación con confianza (Contreras y Pérez, 2010:56-59).

Por eso, el autor necesita técnicas flexibles, que permitan captar la riqueza de lo real y que permitan profundizar en el encuentro del sentido educativo de cada acontecimiento. No se trata sólo de registrar datos y palabras. Le gustaría registrar la vida. Ahondar en la verdad del presente.

La práctica de investigación no puede reducirse a un saber puramente instrumental, mecánicamente orientado por la rigidez de un solo método. El sujeto de la investigación debe de involucrarse con toda su singularidad, sin temor de involucrarse, sin miramientos a la pretendida objetividad neutral positivista (Ávila, 2004).

Para experimentar con estas ideas se pusieron en prácticas las siguientes técnicas de investigación: entrevista semiestructurada, textos de los estudiantes, observación, conversación y documentos del archivo escolar.

1.2.1.1. Entrevista semiestructurada

Es importante el estudio de la subjetividad de los individuos. ¿Cómo acercarse a lo que hacen, a lo que piensan y a lo que buscan las personas, en este caso, los estudiantes? Las palabras reflejan buena parte de lo que somos. Somos las palabras que pensamos, que decimos, y quizás también, las que omitimos.

La subjetividad se hace de palabras y de silencios. Para intentar comprender a los otros, es necesario acercarse a esa subjetividad. A la subjetividad de los actores sociales y su actividad. Estudiar

sus representaciones, sus interpretaciones de la acción, su visión del mundo, su explicación de los acontecimientos escolares que lo involucran.

La entrevista es una herramienta para quienes participan en la experiencia de la investigación, tanto para el investigador como para los actores, que permite el encuentro, el diálogo, el mutuo conocimiento, la conversación de subjetividades y el necesario debate entre investigador y actores sociales (Dubet, 2010: 230).

La entrevista "implica un sistema de comunicación interpersonal que integra tanto al entrevistador como al entrevistado. Su objetivo fundamental es la recogida de información, tanto la objetiva que aclaren los sujetos, como los rasgos subjetivos que se desprendan de su observación (sensaciones, estados de ánimo, ...)" (Murillo, s/f).

La entrevista, más que explicar o encontrar información, busca comprender, profundizar en los significados, lograr respuestas sinceras y captar emociones (Ruiz, J.I. e Ispizua, M.A., 1989)

Una de las observaciones que el autor recibió durante el desarrollo de la investigación es que necesitaba recoger testimonios de estudiantes que, juntos, dieran cuenta de la pluralidad de la comunidad escolar donde se realizó la experiencia indagativa. Este comentario se volvió propósito y medio metodológico. Como ya tenía evidencias de estudiantes de distintas personalidades (los que batallan para integrarse a la disciplina escolar, los jóvenes estudiantes que permanecen en el común: sin brillar académicamente, pero también sin tener problemas de reprobación, de deserción o de disciplina), faltaba acudir a alumnos que se ubican en la categoría de los cuadros de honor, de las mejores calificaciones y quienes encabezan las ceremonias de reconocimiento académico.

Para ello, se eligió a seis estudiantes de primer grado, de segundo semestre, con buenas notas, con sentido de responsabilidad consolidado, con constancia en sus tareas académicas. A ellas se acudió para preguntar por su experiencia acerca de las cualidades, el modo de ser, el profesionalismo y el sentido humano de un buen profesor. Se trataba que ellas narraran su vivencia acerca de la cercanía que han tenido con maestro que para ellas fuera un docente digno de reconocer y de aprender de él.

Se podría habría haber preguntado a los estudiantes: ¿Qué necesitan de sus maestros? Esa era la pregunta de investigación que había en el fondo de las preguntas manifiestas y explícitas. Pero preguntar a una joven: ¿Qué necesitas de tus maestros?, es una pregunta abstracta, hecha con el frío de la urgencia que espera una respuesta pronta y simple. A esa cuestión corresponderían respuestas de la mente racional, contestaciones de la inteligencia natural, pero sin pasar por la experiencia, por el calor de lo vivido. Respuestas que dejarían fuera mucho de la complejidad del ser humano y sus circunstancias.

Por eso se prefirió indagar sobre la experiencia que viven, en este caso, seis estudiantes, y se les preguntó: cómo es tu maestro, cómo te recibe a la hora de comienzo de la clase, cómo es el trato que te

da, cómo de ayuda a crecer, cómo se prepara para colaborar en tu formación intelectual, cómo da sus clases, cómo se relaciona con los demás en el espacio de la institución escolar, qué hace fuera de la escuela y que repercuta en la formación de ustedes como estudiantes. Estas preguntas buscan que el estudiante indague en su memoria, en que lo ha recibido de sus mejores maestros y que para ellas ha significado una enseñanza con sentido.

La experiencia de algunos estudiantes en relación con su trato con buenos maestros nos dice mucho acerca de quién es un buen maestro y, también, qué necesitan los estudiantes de sus maestros. Con el hecho de que los jóvenes vuelvan sobre sus pasos y recuperen de su recuerdo experencias que los ayudan a crecer, los estudiantes están afirmando que los buenos maestros, con su manera de ser, de decir y de hacer, están ayudando a resolver determinadas necesidades de aprendizaje y de crecimiento humano que tienen los estudiantes de la escuela preparatoria.

Fueron entrevistadas, por parejas, seis estudiantes mujeres de buen desempeño académico de la Escuela Preparatoria “González Ortega”, del Teul, Zacatecas. El tema general de las entrevistas fue: ¿Quién es un buen maestro? Para ordenar las preguntas se dividió en cuatro ámbitos o categorías el quehacer profesional del docente: 1) como persona; 2) en el salón de clases; 3) dentro de la escuela; 4) fuera de la escuela. En cada una de estas áreas de experiencia, se pidió a los estudiantes que pensaran al profesor, no en abstracto, sino frente a los estudiantes, en el trato cotidiano con los alumnos en su carácter de profesional de la educación. Cada pareja de estudiantes identificó a un buen maestro de su escuela y lo describió.

¿Qué hace que una experiencia profesional de enseñanza sea significativa para los estudiantes? En la lectura y en diálogo con las afirmaciones de seis jóvenes estudiantes encontraremos algunas claves y algunas líneas de reflexión. En la narración de quién es un buen maestro, desde el punto de vista de los estudiantes, damos con respuestas, propuestas, anhelos, testimonios de cómo puede conducirse un profesional de la enseñanza que quiere salir al encuentro de las necesidades y las circunstancias de la juventud que se inscribe en nuestros centros escolares.

Así fue como se escribió el capítulo 3 de este informe de investigación. De las entrevistas semiestructuras a seis estudiantes del segundo grado de Preparatoria pudimos conocer la experiencia de estas seis muchachas acerca de quién es un buen maestro: qué hace, cómo enseña, cómo prepara sus clases, cómo las inicia, cómo se comporta en el centro educativo y fuera de él. Qué aporta un buen maestro a la vida en crecimiento y maduración de los jóvenes estudiantes fue el conocimiento que nos comparten seis muchachas cuyo aprovechamiento académico es sobresaliente.

1.2.1.2. Textos y ensayos escritos por los estudiantes

Los capítulos 4 y 5 de este informe de investigación fueron elaborados, primordialmente, con los ensayos de dos generaciones de estudiantes de sexto semestre que se inscribieron al curso de filosofía durante los semestres de enero a junio de los años 2014 y 2015, respectivamente.

Cada ensayo tuvo un tema diferente. El del ciclo de 2014, tuvo como objeto reflexionar sobre la idea de cómo ven la escuela los jóvenes estudiantes de bachillerato (capítulo 4). Tuvo por objetivo reflexionar sobre los objetivos personales en la vida, apoyados en las ideas y los filósofos que más puedan ayudar en la formación de la propia visión de la vida.

De esta manera, cada uno los estudiantes elaboró un ensayo sobre la propia visión de la vida. Como instrucciones, se les pidió a los jóvenes alumnos que dividieran su documento en las siguientes partes: portada, introducción, desarrollo por capítulos, conclusiones, bibliografía.

Como contenido, se les pidió que pensaran en su experiencia como estudiantes de bachillerato y en su propia vida. Para ello, podrían dividir su ensayo en dos partes. La primera, hacer un recuento reflexivo sobre sus tres años de preparatoria. Preguntarse: ¿Qué ocurrió? Recordar oportunidades y retos. Se les recomendó también no dejar de la lado cuestiones como estas: ¿Cómo reaccioné ante ello? ¿Mis actitudes y elecciones me alejaron o me acercaron a mis metas? En este apartado se sugirió que recordaran qué fue lo mejor que vivieron en su estancia en la Prepa y que, al mismo tiempo hicieran una autocrítica, tomando como referencia sus errores y limitaciones.

La segunda parte del trabajo podría consistir en el relato y reflexión a propósito de un ámbito más personal: hacer una especie de inventario acerca de quién soy yo, a dónde quiero llegar, qué me detiene. En esta parte el propósito consistía en hacer una reflexión narrativa sobre asuntos ligados a las preguntas filosóficas de: ¿Qué es lo que yo busco? ¿Qué quiero en la vida? ¿Cómo encajo en el mundo? Estas preguntas podrían vincularse a lo que cada joven entiende por sus objetivos en la vida: qué busco, qué sueño, qué quiero lograr.

Con el fin de integrar los conocimientos estudiados durante el curso y además de vincular la teoría con la realidad personal, sugerimos a los alumnos apoyarse en las ideas y los filósofos que más ayuden en la elaboración del ensayo.

Fuera de estas indicaciones, el ensayo fue completamente libre. Cada estudiante eligió el estilo, los autores en que se apoyaría, la manera de redactar, las experiencias que quisiera rescatar para su relato y análisis. Todo mundo recibió la invitación de escribir un texto libre.

Para complementar este capítulo, la visión de los estudiantes acerca de cómo perciben la escuela preparatoria y qué objetivos tienen en la vida, se hizo un contraste con lo que dicen los profesores acerca de los estudiantes, a partir del análisis de las actas de asambleas del Consejo Académico de

nuestra escuela. Nos pareció importante incluir la visión de los profesores sobre los alumnos, porque es una manera de analizar críticamente la opinión de los estudiantes, además de que presentamos, frente a frente, dos visiones de la vida y de la escuela: las de los jóvenes estudiantes y la de sus profesores.

Para la redacción del capítulo 5 se eligió como fuente de información los ensayos integradores del curso de filosofía del mes de junio del año 2015. Participaron 35 estudiantes como alumnos, y por tanto, como escritores de dichos ensayos. El motivo de dichos ensayos fue la percepción del futuro que tienen los jóvenes estudiantes de preparatoria; su discernimiento del porvenir y de su proyecto de vida personal. Tanto en este ensayo como en el referido en líneas anteriores, se procuró partir de la realidad, es decir, que los estudiantes abordaran asuntos que para ellos están ligados a su propia experiencia. El asunto es, pues, hacer filosofía con las propias condiciones de vida, en diálogo con las preguntas y los autores estudiados durante el curso.

El objetivo de este ensayo consistió en escribir para buscar un modo de vida propio, basado en la experiencia personal y en las ideas y los filósofos que más puedan ayudar en la formación de la visión de la vida de nosotros mismos.

Como el objetivo del ensayo era escribir para encontrar un modo de vida que orientara la existencia de los muchachos, el contenido que se propuso para la redacción del trabajo fue el siguiente: a) Ideas de filósofos que mejor orientan mi vida; b) Mi filosofía personal basada en la propia experiencia; c) Reflexión sobre: ¿Qué es lo que yo busco? ¿Qué quiero? ¿Cómo encajo en el mundo? Con ello se pedía como producto final de aprendizaje, un ensayo sobre el modo de vida que busco realizar para dar plenitud a mi existencia.

El análisis de las narraciones y de los textos de los estudiantes se hizo a partir de tres categorías surgidas de la lectura de María Zambrano: a) avidez de realidad; b) derecho a existir: descubrir un camino propio, encontrar un lugar en el mundo; c) responder al mundo con algo propio, con una obra suya.

1.2.1.3. Observación

Más que una técnica, la observación es una actitud de contemplar la realidad. Pone en juego las facultades de atención, apertura, curiosidad, asombro, humildad, dar valor a los acontecimientos cotidianos, dejarse tocar por la vida. Para Ana Arévalo Vera, la observación significa poner atención a las manifestaciones vivas de la práctica educativa y valorar el privilegio de ser testigo directo (2010: 194).

La necesidad de comprender al otro, de expresar la propia subjetividad y abrirse a la intersubjetividad, nos impone la tarea de construir otra manera de mirar, más adecuada a captar la

belleza y complejidad de la realidad y también la tarea de imaginar otra manera de convalidar el conocimiento, que busque más que la correspondencia entre hechos y datos, la confrontación de subjetividades. Las personas no poseemos verdades, sino la construcción de un criterio desde una perspectiva particular (Ávila, 2004).

La observación "es el acto en el que el espíritu capta un fenómeno interno (percepción) o externo y, lo registra con objetividad. Esta percepción permite desarrollar comportamientos de contemplación, de curiosidad, de reflexión, de investigación, de visualización de acontecimiento del mundo exterior y del mundo interior" (Matos y Pasek, 2008: 41).

La observación es mirada reflexiva, analítica y cuestionadora, que devela los singulares fenómenos que subyacen en la cotidianidad para percibir mejor y para comprender el sistema de representaciones codificado que estructura la realidad observada. Observar es dar sentido al conjunto, ver un objeto o una persona y reconocer sus características, establecer una relación con las cosas y las personas y su contexto. En el caso del comportamiento, la observación sirve para ubicar un fenómeno en su contexto y dilucidar cómo nacen y se articulan las conductas, así como establecer representaciones sobre el hacer, decir, pensar y decir que se presenta ante el sujeto investigador y la confrontación con la propia percepción (Reyna, 2006: 157).

Con la observación se hace una lectura de la realidad, a partir de lo superficial, lo explícito y lo obvio, a lo más profundo, a lo latente y a la autocrítica de prejuicios y preconceptos, y tratar de hacer un análisis de los discursos predominantes que intentan el condicionamiento de las personas. En la observación se produce la dialéctica de mutua afectación entre sujeto y objeto. El sujeto interroga al objeto, a la vez que integra elementos del mismo y modifica sus matrices de aprendizaje, pero también el sujeto transforma el campo en que está incluido y del cual participa. Con la observación se efectúa una mirada reflexiva del entendimiento, para examinar en los fenómenos sus cualidades, efectos, relaciones y causas (Reyna, 2006: 158-160).

El principal uso de la observación es el estudio de lo que se relativamente se aparta de la norma dominante en una determinada sociedad, institución o grupo social. Lo que todavía no se entiende, lo incipiente, las culturas diversas a la propia y, sobre todo, en nuestro caso, lo que permanece oculto a la mirada ajena y que tiende a encerrarse dentro de los muros de las instituciones. Su utilización es adecuada para la descripción, más o menos profunda, de la vida cotidiana de las organizaciones y grupos sociales (Callejo, 2002: 413).

Las notas del trabajo de campo constituyen los datos de lo que ocurre como experiencia de investigación, de la exploración del objeto de estudio, como respuesta a las preguntas de investigación. Los datos es lo que ocurre en el campo de investigación y que se registra en las notas de trabajo. En

ellas se registra lo significado de lo observado, tratando de dejar claro la distinción entre los momentos de observación y los de participación (Callejo, *op. cit.*: 414).

En esta investigación se trató de cultivar la observación para descubrir en los actos, palabras, omisiones cotidianas de los estudiantes sus necesidades, sus intereses y sus deseos. Registrar con objetividad-subjetividad. Captar lo real y expresarlo desde mí mismo. Quise aprender a contemplar lo relevante desde el punto de vista educativo, para saber mejor quiénes son los estudiantes de la escuela donde trabajo, qué podemos aprender de ellos y qué podemos hacer por y con ellos.

La investigación centrada en la experiencia acerca a la investigación con el periodismo y la literatura. Es una búsqueda que intenta recrear realidades, tratando de comprender a los interlocutores, a los protagonistas o a los testigos, dando cuenta de los acontecimientos de manera completa, precisa, clara, honda, buscando el corazón de la realidad observada. Una tarea que motiva al autor, despierta su gusto por acercarse a los demás, pero también se impone con la fuerza de lo incierto, lo imprevisto y lo desconocido.

Por medio de entrevistas, marcadas por el sino de la etnografía, el autor equivocó el camino de entrada al carácter hermenéutico de la experiencia de los adolescentes que estudian en nuestra escuela. Para rectificar, método de investigación que eligió es el narrativo, y resultó que las preguntas y las respuestas de la técnica de investigación empleada, la entrevista semiestructurada, poco ayudaban a identificar lo que verdaderamente pasa con los muchachos. Sus respuestas arañaban la superficie, pero no entraban en la médula. Este lenguaje era incapaz de captar lo real (Larrosa, 2010: 96). Las palabras de quien entrevistaba y las palabras de los jóvenes entrevistados carecían de fuerza. Resultó evidente que no comunicaban lo realmente propio. Las voces inmiscuidas en las entrevistas eran insuficientes para comunicar lo que genuinamente se pensaba, se vivía y se había aprendido. “Palabras vacías, palabras fetiche, palabras palabreadas una y otra vez, usadas como monedas falsas, hasta vaciar su sentido” (Larrosa, 2010: 93).

A esta experiencia fallida, se pueden aplicar las palabras de Carlos Skliar (2010: 142):

> “El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sentidos, otros gestos, otros rostros”.

Ese fracaso dejó al autor la enseñanza de que ese camino no tenía corazón. Había que intentarlo de otra manera. Había que partir de las voces, de los gestos, de los sentidos y de lo que verdaderamente les pasa a los muchachos que estudian en nuestra escuela. Si el propósito de la investigación es identificar el significado educativo de las experiencias escolares para los jóvenes adolescentes de

bachillerato, ¿en dónde podían encontrarse experiencias vivas que hablaran con profundidad humana de lo que significa la escuela para estos muchachos? ¿Dónde y cómo recoger voces más genuinas?

Otra pregunta efectuada a raíz de la insatisfacción que dejaron las entrevistas fallidas fue: ¿De qué manera se podía acceder a lo que de veras viven los jóvenes, lo que en realidad piensan, sienten, viven, buscan y anhelan con todo el corazón? ¿Qué significa interpretar la experiencia?

Estas preguntas llevaron a un grupo de practicantes de una disciplina conocida como parkour. Un grupo de cinco muchachos, cuatro de ellos inscritos en nuestra escuela, que hacían actividades al aire libre, platicaban poco de ello, pero cuando empecé a mostrar a interés por su hacer, poco a poco me fueron mostrando su mundo ligado al porkour. Sabía un poco de lo que hacían, pero ignoraba todo acerca de sus motivos, de lo que practicaban, del tiempo que empeñaban en este ejercicio, de lo que anhelaban, de lo que sufrían.

El autor se acercó a ellos para conversar y estar con ellos en algunos momentos importantes. Le abrieron la puerta de su experiencia y el resultado fue la elaboración de relatos de lo que viven, de lo que les pasa, de lo que buscan en la vida. La narración fue el recurso utilizado para captar lo real. Mediante este medio literario y de investigación se procede a contar la experiencia de estos muchachos. Los relatos posibilitaron acercarse a lo que les pasa, lo que les acontece y lo que viven cinco muchachos marginados por la escuela media superior.

“Pensamos y conocemos el mundo a través de un texto, a través de una escritura”. El texto, una vez elaborado permanece fijo. Con la redacción del mismo y durante su lectura, sujeta a diversas interpretaciones, poco a poco algo va cambiando. Conforme se avanza en la escritura y en la lectura del relato, van surgiendo nuevos sentidos, se intuyen salidas de interpretación, y el escrito “se transforma en *texto vivido*, un texto que nos compromete, del que nos hacemos cargo” (Bárcena, F. y Mèlich, J. 2000: 196).

Para escribir sobre estos muchachos, primero hubo que escucharlos, ver lo que hacen, suspender los propios juicios para abrirse a su palabra, esa palabra a menudo ignorada y rechazada, porque sobre ellos pesa el estigma de que son gente sin oficio y sin propósitos decentes y útiles para sobrevivir en la sociedad. Y me dejé cuestionar. En sus acciones, en sus críticas, en sus errores, en sus omisiones hay mucho qué aprender para hacer otro tipo de escuela. De esta manera, poco a poco van surgiendo relatos de experiencia; es decir, la escritura no sólo habla de estos muchachos, sino que se refiere a lo que nos pasa, lo que nos acontece, lo que nos llega a los profesores, a raíz de la vivencia de cinco adolescentes que intentan construir su vida en un medio adverso, que los relega.

1.2.1.4. Conversación

La conversación, junto con la observación, fueron las dos técnicas de investigación que se utilizaron para acercarse a los practicantes de parkour, cuya experencia quedó narrada en el capítulo seis de este informe de investigación.

Decía Iván Illich (citado por Javier Sicilia, 2005: 5) que al mundo occidental, entre otras características, la discusión es lo que lo distingue de otras culturas, "la convicción de que es posible llegar a la verdad a través del diálogo". Este descubrimiento se hizo en Grecia, 500 años a.C. Antes de este saber, en todo el mundo la enseñanza se efectuaba a través de transmitir lo que se creía saber.

Sócrates produjo una novedad: al convivir con otros a través de preguntas y respuestas, al ponerse a conversar con otros para aprender a través de la plática, mostró que la conversación es una forma de aprendizaje y un método de investigación más profundo que las verdades aceptadas. La conversación abrió nuevos horizontes al aprendizaje y a la enseñanza, porque se convirtieron en amigos y colegas quienes antes sólo eran oyentes que sólo se concretaban a recibir un legado de conocimientos y tradiciones (Sicilia, *op. cit.: 5)*.

En esta búsqueda, a través de la investigación que hizo de la conversación una herramienta de comuncación, se pudo establecer relaciones de diálogo sincero, extenso y a fondo con algunos estudiantes y profesores. La palabra diálogo está muy gastada. Por eso, más que diálogo, se buscaron conversaciones, encuentros mediados por la confianza y el interés mutuo para la realidad de los muchachos, con ganas de aprender unos de otros de esas pláticas. Diálogo, pues, a fin de cuentas, en el sentido socrático.

En estas conversaciones se intentó establecer situaciones en las que se comunicara la experiencia vivida en la educación de adolescentes, lo cual permitiera explorar lo que el otro abre, insinúa o desafía. Se buscó en estos encuentros de intercambio verbal, una experiencia de comunicación afectuosa y franca con personas que cumplen diversos roles en la realidad escolar, con quienes compartí significados y sentidos de nuestro respectivo quehacer, "encuentro entre palabra y vivencia", la palabra que nace de la conversación "y la vivencia de cada cual acuñada en la propia historia" (Arévalo, 2010: 194-195).

La conversación apareció así como un género discursivo que abre espacios para la expresión de saberes no escolares, formulados de manera relativamente espontánea, tanto por parte de los alumnos, como profesores y el autor de la investigación (Rockwell, 2009: 188).

En algunos casos se grabó el contenido de las conversaciones; en otros, donde no fue posible por la espontaneidad del momento o por las circunstancias de los interlocutores, se elaboró un reporte por escrito del mensaje y la forma de la conversación.

En todos los casos, se releyó cada registro escrito para pensar en el sentido educativo de las palabras y gestos contenidos en dichos textos, de manera que las sucesivas conversaciones se nutrieran con las preguntas, las posibilidades, los aprendizajes que van surgiendo.

Como refuerzo de la conversación, en algunas ocasiones, el autor se apoyó en la entrevista, que es una conversación ordinaria, con algunas características particulares. La entrevista es una plática pensada según los horizontes de búsqueda relacionados con la investigación. Es, también, un habla para ser observada, que busca aproximarse a la experiencia de los sujetos de investigación. Es un habla que busca complementar los datos obtenidos a través de las otras técnicas de investigación, en este caso, la observación y la conversación. Además, la entrevista permite establecer espacios de intimidad y confianza, en donde las personas se expresan con sinceridad (Callejo, 2002: 416-418) y, al mismo tiempo, a través de la conversación se creen las condiciones para establecer un tipo de relaciones basadas en la confianza, la sinceridad y el apoyo mutuo. De esta manera, la técnica de investigación se convierte en una herramienta con potencial educativo y de acompañamiento a la experiencia de los jóvenes estudiantes.

1.2.1.5. Observación y reflexión de los acontecimientos de violencia registrados en la escuela

La pedagogía de la experiencia implica una cierta atención a los acontecimientos. Inicialmente, este capítulo se iba a armar con la entrevista a dos estudiantes considerados de bajo rendimiento en la institución escolar; muchachos de bajas calificaciones, que muestran poco interés en las clases y que, de alguna forma, tienen el estigma de estudiantes problema. El tema a tratar con ellos sería cómo se vinculan con el centro educativo, qué posibilidades y limitaciones encuentran en su experiencia como alumnos. La pregunta, de fondo, sería: ¿Qué significa para ustedes la escuela preparatoria?

Sin embargo, a punto de iniciar las entrevistas un fenómeno escolar se hizo presente, una realidad que lastima la convivencia y es fuente constante de molestias entre estudiantes y de desencuentros entre éstos y los profesores. En la reflexión del consejo académico se hizo necesario discutir el problema de la indisciplina, de las faltas de respeto al profesorado, de las constantes violaciones al reglamento escolar. El problema se tornó preocupante. Casi al punto de lo que los especialistas denominan “pánico moral”.

El asunto es que en dichos eventos de mal comportamiento, indisciplina o actos inciviles que maltratan la convivialidad del espacio educativo, están involucrados varios muchachos que cumplen con las características del estigma de “estudiante problema”. Consideré que no bastaba con entrevistar a dos de ellos. Quizás fuera necesario poner la mirada en el acontecimiento mayor que es materia de preocupación en el presente del profesorado de nuestra realidad escolar.

Así fue como para realizar el ensayo que se convirtió en el capítulo siete de la tesis se tomó como objeto de estudio la “violencia institucional” o los “conflictos inevitables”, como espacio de comprensión de la realidad de los adolescentes que estudian en nuestro centro escolar.

1.3. CAMINO ANDADO, HERENCIA DE LA QUE SOMOS DEUDOS. UN RECUENTO DE LO QUE OTROS HAN DICHO SOBRE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

¿Cuál es la historia de la investigación que relaciona narrativa y educación? ¿Cuál es el camino andado en el terreno de la investigación narrativa? ¿Por qué investigar utilizando como método a la narración? ¿Qué se está haciendo actualmente en este campo de investigación y docencia? ¿Qué podemos aprender de este breve recorrido?

La *Poética* de Aristóteles o las *Confesiones* de San Agustín pueden ser dos antecedentes remotos de la investigación narrativa (Connelly y Clandinin, 2009: 12).

En la poética, Aristóteles explica que la manifestación de la poesía es el *lenguaje embellecido* porque tiene ritmo, armonía y canto que "tiene por efecto elevar y purificar el ánimo" (Poética, 6). El poeta es creador de fábulas antes que de versos (Poética, 9). Sugirió que la poesía es más filosófica que la historia; su función no es dejar testimonio de los hechos. Esta afirmación sugiere que la poesía suple lo que la filosofía proporciona: argumentos. Aristóteles tenía clara la raíz etimológica de poesía: *poiesis*, hacer, fabricar. Así, el poeta es un fabricador de historias. En la *Poética*, Aristóteles considera a la trama como el alma de la tragedia. En ningún caso la poesía puede prescindir de la trama, en cuanto acción completa, «porque la tragedia no es una representación de hombres, sino más bien de acciones y de vida, que es como decir de felicidad y de desgracia; y la felicidad y la desgracia se resuelven en acción, y el fin mismo de la vida, esto es, la felicidad, es una especie de acción, no una cualidad» (Poética, 6.) El poeta deviene, así, en un fabricante de acciones (Santander, 2003).

Las Confesiones de San Agustín es un ejemplo de texto literario-filosófico, en donde el obispo de Hipona, utilizando la instrospección como método, narra la historia de su vida, sus yerros, su conversión, su visión de Dios, los problemas que le preocupaban, la fusión de la filosofía griega con el cristianismo. En su retrato de sí mismo, San Agustín describe al ser humano universal, a la persona de todos los tiempos. Descubre todo lo humano en él: las inclinaciones, caídas, enfermedades, debilidades, errores, búsquedas, afanes, ideales. Y con ello, descubre lo humano universal. Con la narración de su propia vida, San Agustín ofrece luz al género humano para que se conozca a sí mismo.

En el siglo XIX Polkinghorne hizo estudios de narrativas psicológicas, a los que se ha dado su equivalencia en el campo educativo. David Carr, desde la sociología, en la década de 1980 se interesó por la investigación narrativa centrada en los grupos y en la formación de comunidad. Ivor F. Goodson, investigador contemporáneo ha hecho de las historias de vida del profesorado la narración de relatos personales, de la mano de su transfondo histórico, social y cultural. El mismo Goodson mencionó a la escuela de Chicago como la más notoria en los trabajos sobre historias de vida, debido al empuje de sociólogos como Howard Park y Robert Ezra Park. Richard Dorson investigó sobre el uso educativo de

la historia oral y del folklore, de los cuentos de niños y el uso de los cuentos en las experiencias lingüísticas (Connelly y Clandinin, 2009: 12-15).

Kieran Egan sostuvo que el currículum se trivializa cuando priva a los alumnos del sentido orgánico de las relaciones entre los programas de estudios y sus propios pasados y presentes culturales. Y por ello propuso un modelo donde las lecciones fueran buenas historias para ser contadas, más que como objetivos a lograr (Egan, 1988).

Freema Elbaz es una investigadora que ha estudiado la naturaleza del relato. Ella distinguió entre el relato como "dispositivo metodológico" y como "metodología en sí misma". Para ella, la narrativa es utilizada en diferentes estudios aplicados a la educación, aunque explícitamente no lo reconozcan, pero comunican información en forma de relatos o utilizan historias participativas como datos. Este enfoque es toda una amplia literatura sobre educación que posee cualidades narrativas y que puede ser nombrada como "relatos de profesores y relatos sobre profesores" (Connelly y Clandinin, 2009: 17).

Por su parte, Michael Connelly y D. Jean Clandinin (2009), en sus trabajos sobre el currículum, vieron a las narrativas de los profesores como metáforas aplicables en las relaciones de enseñanza y de aprendizaje. Para ellos, los relatos de vida son el contexto en que se da sentido a las realidades escolares. Las narrativas de vida son historias mediante las cuales las personas cuentan su experiencia, se explican a sí mismas, se interpretan; por esa razón, mediante los relatos podemos entendernos mejor a nosotros mismos, a los estudiantes y al profesorado.

Fue a principios de los años de la década de 1990 cuando se definió con claridad el esfuerzo de apoyar y de publicar investigaciones que se acercaran a la experiencia humana desde la perspectiva narrativa. Fue por esta época en que se empezó a utilizar con fuerza el término *narrative inquiry* en los medios académicos del mundo anglosajón, para abrir brecha a una corriente del pensamiento que hasta entonces, en las tendencias dominantes de la investigación positivista, no había cabida para otras formas de producir y comunicar conocimientos (Blanco, 2011: 138-139).

El enfoque positivista predominó en los ámbitos de investigación educativa durante los dos primeros tercios del siglo XX. Partía del principio de que el investigador debía mantener una distancia del objeto investigado, para garantizar objetividad en el conocimiento de la realidad. Pero el afán de objetividad contribuyó a la despersonalización de las experiencias de investigación.

El paulatino decaimiento del positivismo corrió a la par del desencanto posmoderno de las grandes idearios de la modernidad. Haciendo a un lado los enfoques abstractos, se empezó a explorar las posibilidades de lo concreto, de los acontecimientos micro ignorados y menospreciados por el mundo académico universitario. En las ciencias sociales se reinvindicó al sujeto personal, a su palabra y a los relatos de su experiencia como fuente de conocimiento. Don José Ortega y Gasset, en su ensayo *Historia como sistema*, afirmó que "frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón

narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia" (citado por Bolívar, 2002).

Así, surgió un modo distinto de investigar, que no se ajusta necesariamente a los cánones de la investigación cualitativa, que no se limita a una metodología de recolección y análisis de datos. Contar historias y leerlas, es decir, interpretarlas, se transformó en una perspectiva particular de investigación (Bolívar, 2002).

Max Van Manem, educador neerlandés, radicado en Canadá, ha actualizado los aportes de la fenomenología y la hermenéutica en educación. El camino emprendido por Van Manem se desarrolla por las vías de describir experiencias personales, ya sea de otros o provenientes de fuentes literarias, la entrevista conversacional y la observación de cerca. Estas técnicas de investigación se hacen bajo el horizonte conductor de una pregunta central: "¿Cuál es la naturaleza de este fenómeno (...) en tanto que experiencia esencialmente humana?". Van Manem considera que la investigación educativa tradicional tiende a la abstracción y pierde contacto con el mundo real de la escuela; además de que no percibe que se está dando una erosión del significado educativo en la vida cotidiana. Para cubrir este vacío, la investigación narrativa tiene al mundo de la vida como punto de partida y como meta, el mundo como lo experimentamos de un modo prerreflexivo. Y antes que resolver problemas, este tipo de investigación pretende encontrar el significado de las experiencias educativas. Por ello se plantea preguntas de este tipo: ¿Cómo es vivida esta experiencia por los niños? ¿Cómo viven los educadores esta experiencia? ¿Cuál es la naturaleza esencial de ser/experimentar/vivir...? Para Van Manem, lo fundamental es que el profesorado desarrolle la *solicitud pedagógica*, es decir, la orientación permanente de buscar el bien y lo mejor para los estudiantes. Así, el *tacto pedagógico* es la principal competencia que pueden desarrollar los docentes, para ir aprendiendo a actuar con cautela y con acierto, ante acontecimientos que deben observar con atención y meditar las respuestas educativas correspondientes (Van Manem, 1998; Ayala, 2008).

Me siento identificado con una comunidad de profesores y de escritores que hacen una mirada comprensiva a la realidad, tratando de evitar la fragmentación que predomina en las ciencias sociales y humanas. Ellos son Josep María Esquirol (2005, 2006), Fernando Bárcena (2000, 2005, 2006, 2012), Joan Carles Mélich (2006, 2012), Carlos Skliar (2008a, 2008b, 2010), Jorge Larrosa (2003, 2010, 2013), Lluís Duch (2001, 2004, 2012a, 2012b).

Ellos asumen que el ser humano sólo configura nuevas maneras de pensar, comportarse y sentir en una radical continuidad con su propia tradición y en el reconocimiento de que es constitutiva del ser humano su condición de ser deficiente, sometido a la contingencia y la fragilidad. Con todo y sus limitaciones por ser extensión de lo humano, creen en la función irreemplazable de la palabra humana para la constitución de las personas. Lenguaje que en las actuales circunstancias, en medio de la crisis

de la comunicación en la sociedad occidental, provoca enormes dosis de violencia y frustración. La degradación de los lenguajes humanos son una señal de que en nuestra civilización vivimos un agotamiento y vaciamiento de las palabras, que cada vez son más incapaces de orientar los senderos de la existencia humana.

La educación es un pasaje, una transmisión del mundo. Quien aprende busca las señales de sus precedesores, aquellas que dan sentido a la vida y nos ubican en el mundo. Este comprender más pleno y este asumirse desde la fragilidad y la contingencia, requiere de una presencia en lo real distinta al modo cartesiano-racionalista como hemo sido formados en Occidente, que pretende orientar la ruta de la humanidad a través de un sistema de conceptos firmes y seguros, y que hace de la realidad un objeto de conocimiento.

El asunto de lo humano no se resuelve controlando, dominando, aplicando fríamente desde la superficie las herramientas de análisis, en la búsqueda de la objetividad no contaminada de prejuicios y sentimientos. Por el contrario, esta corriente de pensamiento vital propone que hay que hacerse presente en la realidad. Sumergirse en ella, integrando razón, espíritu y emoción. Con una distancia poética, en la cual el lenguaje describa y capte la singularidad de lo real.

Esto genera experiencia y aprendizaje. Esto puede ser la educación: hacerse presente en el presente, procurar un encuentro entre generaciones, buscar la transmisión-recepción de la herencia cultural del pasado, salirse del corsé de la mera realización técnica, de la racionalidad pedagógica dominante, para buscar ámbitos de experiencia en donde profesores y estudiantes se comprometan en el arte de la pregunta, la escucha, la conversación, el entendimiento de las diferencias, la comprensión mutua, el estudio de los problemas que aquejan a todos, la inclusión de todas las voces, la generación de consensos, la narrativa que surge de dichas experiencias. Orientados por una ética del cuidado, del respeto, de la hospitalidad, la preocupación por los niños y jóvenes en formación.

Ello puede ser así, para hacer resistencia a un ambiente contemporáneo caracterizado por la anulación de la diversidad, la violencia, la incertidumbre, el debilitamiento de las grandes narrativas liberales y socialistas, y el avasallamiento de la lógica del mercado y de las visiones individualistas, pragmáticas, utilitaristas.

En la facultad de pedagogía de la Universidad de Barcelona existe una comunidad de profesores y de investigadores que han abierto “una línea de trabajo en la que la experiencia y la presencia del sujeto fueran núcleo de sentido en el que arraigara todo el proceso” de práctica docente y de ejercicio de la investigación. Ellos se han propuesto preguntarse cómo es que se hace de la investigación una experiencia y qué es lo que supone mirar a la educación en cuanto que experiencia (Contreras y Pérez, 2010: 18).

En 2010 José Contreras y Nuria Pérez, cabezas visibles de esa comunidad, coordinaron el libro *Investigar la experiencia educativa* en donde los autores invitados exponen las trayectorias que han seguido en su trabajo de docencia o en su experiencia de investigación. Ahí muestran los diversos caminos que han recorrido, o los que podrían caminarse y lo que suponen como experiencia, como ocasión para el cuestionamiento pedagógico. Este libro parte del supuesto de que sí se puede aprender de la experiencia y esto depende de un proceso personal, de una disposición a mantener una relación con lo vivido, una relación con la propia experiencia. Es un libro de investigación en virtud de que muestra "posibilidades de la experiencia para que quien lo lea pueda revivir, reconstruir y tener su propia experiencia de investigación" (Contreras y Pérez, 2010: 19).

Me considero deudor de este libro. Su lectura me alentó a seguir mi propio camino en esa búsqueda de revalorar los acontecimientos cercanos, esas situaciones cotidianas que hacen a la escuela y que van conformando el ser ser interior de profesores y estudiantes; pero que también son acontecimientos que favorecen u obstaculizan las condiciones en que se educan los alumnos. Ese libro me enseñó a ver a la investigación como una experiencia formativa en sí misma y como experiencia de meditación acerca de las pequeñas cosas que determinan la vida y de cuya comprensión depende que encontremos el sentido y la utilidad de la profesión docente. Este libro me animó a emprender nuevas sendas, apartado del imperio del racionalismo, del positivismo y de las lógicas de la racionalidad instrumental.

Del libro *Investigar la experiencia educativa* aprendí que la investigación educativa consiste en reconocer "caminos recorridos, en la medida en que nos muestran experiencias de las que aprender" (Contreras y Pérez, 2010: 75). También aprendí que "la investigación educativa no está centrada en dar cuenta de una realidad, en explicarla, sino en preguntarse por el sentido educativo que puede abrirse en una experiencia que tratamos de entender" (Contreras y Pérez, 2010: 82).

Jorge Larrosa escribió un ensayo para ese libro en donde afirmó que si la experiencia es lo que nos pasa, la vida es un esfuerzo siempre limitado por comprender eso que nos pasa. Y comprender nos impulsa a remar contra la corriente de conformismo y abulia que intoxica el mundo. Por eso se puede vivir con un no y con una pregunta. Un no a lo que no soportamos, un no a lo que degrada la existencia. Y una pregunta que encamina hacia lo otro, hacia otras búsquedas, hacia una apertura rumbo a otros modos del pensamiento, del lenguaje, de la sensibilidad, de la acción y de la voluntad. La investigación puede ser un gesto de rebeldía y una apertura rumbo a otro modo de seguir vivos, a abrir posibilidades nuevas de creatividad, de libertad y de humanismo. Porque el lenguaje recibido está inerte, incapaz de suscitar esperanza, nuevos entusiasmos. Lenguaje vacío y corrompido. Por eso habría que empezar a buscar nuevas formas de mirar, de decir, de pensar y de hacer lo educativo (Larrosa, 2010: 87-116).

Eso es la investigación un no y una pregunta. Un no a todo eso que inunda el espacio-tiempo de la escuela de aburrimiento, apatía, sin sentido, reglas absurdas, rigideces, hechos inhumanos y ocasiones de desencuentro. La investigación es una búsqueda de nuevos modos de relación, de encuentro y de sentido. Por eso el núcleo de la investigación es la interrogación, la búsqueda, el cuestionamiento, el autocuestionamiento, para tratar de arribar hacia lo otro, hacia el otro y hacia nuevas posibilidades de estar y de ser.

Ese libro también nos puede enseñar que "la mirada investigadora acompaña a la de quien está en la práctica cotidiana tratando de sacar a luz la pregunta constantemente nueva sobre la cuestión educativa; la mirada de quien está en la práctica educativa trata de ver en su propio hacer el mejor modo de acompañar a la alumna o al alumno en su estar en el mundo tratando de hacerse un lugar en él" (Pérez, 2010: 118).

La investigación desde la experiencia supone que el método es el "camino de la experiencia", el fruto de la relación entre la experiencia vivida y el pensamiento que de ella va brotando, el fruto de pensar lo vivido para ir más allá con nuevas preguntas. La investigación de la experiencia permite ir indagando por nuevas formas de "acompañamiento amoroso", que no interviene en la vida del alumno, sino que acompaña, ayuda con alegría a poder ser. En la investigación educativa buscamos las mejores maneras de abordar la relación educación y el sentido que las acompaña. Cuando el profesor encuentra el sentido de su quehacer pone en juego todas sus capacidades y toda su creatividad y la investigación es una ayuda para pensar este proceso y hacer necesario, imprescindible e irrenunciable esta lucha por sacar todo lo mejor de sí mismo y a cultivar el potencial humano de los sujetos educativos. Ese saber de las cosas es cada vez más necesario en la educación, un saber que ilumine las mejores maneras de estar con el otro, con alegría y en aceptación mutua, de modo que el encuentro humano sea nacimiento y fruto del bienestar en las relaciones interpersonales; origen y fruto de salir con el otro (Pérez, 2010: 126-135).

Carlos Skliar, en el libro mencionado (2010: 138-152), narra su experiencia de conversación con una profesora de bachillerato, que luego se convirtió en experiencia de investigación. Parte de su sorpresa y de su apertura ante el encuentro inesperado, y también de su deseo de limpiar la mirada para que nos permite un encuentro auténtico con el otro. Plantea su temor a "gestionar adecuadamente lo que ya se sabe, lo que ya se piensa". Y expresa que en la conversación con la maestra está presente el deseo de preguntar porque no se sabe y el hecho de aprender algo a partir del sabor de la escritura del otro. Afirma que la peor de las calamidades en Occidente es la pérdida de la alteridad del otro, ese saber que obliga al otro a renunciar a su alteridad. Concluye que el recorrido de la experiencia no puede ser autorreferencial, sino que es una travesía hacia la alteridad, hacia lo desconocido, hacia lo completamente otro.

La profesora Remei Arnaus I Morral (2010: 153-174) afirma que el sentido de lo educativo se capta cuando podemos acercarnos con palabras genuinas a eso que nos pasa. Las palabras adecuadas para expresar la experiencia son fuente inagotable de sentido. Expresa que la experiencia es un saber que sabe percibir al otro abierto a lo infinito, "un saber que acoge la necesidad de poner en el mundo lo que se es", de manera que partiendo de sí, se vaya aprendiendo a conectar la "armonía interior con la armonía del mundo", en palabras de María Zambrano. Para ello, la investigación educativa centra su atención en lo singular y en el intercambio vivido. Y pone como ejemplo la investigación de Martha Caramés (2008), que estudió la práctica de la relación educativa con mujeres migrantes. La investigadora centra su mirada en lo que pasa con ella en su relación con algunas mujeres provenientes del norte de África. Ahí descubre la posibilidad de sentido, y se da cuenta que el vínculo educativo que se produce va más allá de ella misma y de las propias mujeres con quienes se frecuenta. Desde ahí se pregunta qué son para ella las mujeres del norte de Marruecos, qué representa para ella el estar en el mundo de estas mujeres, qué puede aprender de esta relación, en qué la cuestionan, ¿se puede ser educadora teniendo en cuenta este juego de relación? ¿qué preguntas movilizan las nuestras? A partir de estas preguntas, la experiencia de investigación la llevó a un proceso de búsqueda en la cual exploró su sentido de libertad y la experiencia de vivir en el mundo siendo mujer. "Con ello muestra la posibilidad infinita que puede despertar una relación educativa cuando se abre a la experiencia de la relación imprevista, guiada por el gusto y el placer de estar en relación, que es lo que sostiene el enseñar y aprender con sentido". Y así descubre que es en la relación educativa, tal como es, "donde se dirime la verdadera apuesta de nuestra capacidad simbólica de traer al mundo sentido amoroso". La fuerza de lo vivo puede tocar la investigación educativa y posibilita el resurgimiento del sentido y se resguarde sin desplazar a ninguna otra cosa. La narración de la experiencia de investigación permite tocar la realidad, permitir que la realidad se adentre en nuestro mundo interior. El lenguaje nos faculta a tocar la realidad, unas de las experiencias más gratas y difíciles del ser humano. De veras, el lenguaje nos da el regalo de percibir la armonía interior con la armonía del mundo.

Zulma Caballero (2010: 175-187) hace un recuento de una experiencia de investigación que narra la situación de niños en situaciones difíciles y cómo la escritura permite limpiar la mirada hacia lo cotidiano, cómo los vínculos afectivos entre docentes y alumnos permite a los infantes hacer más tolerable la decepción y la frustración. La integración creativa de los docentes es lo que hace la diferencia. El arte, el juego, la expresividad de emociones, la satisfacción estética muestran su potencial educativo. El juego es un pilar de integración. Por eso la investigadora se concentró en describir los poemas, rondas, juegos, cuentos, trabalenguas, actividades plásticas que al ser expresadas por los alumnos, les fue ayudando a enfrentar y dar significado a lo que vivían. Concluye que en la experiencia educativa de primer orden deben estar coros, danzas, rondas, narraciones, comidas, juegos.

Ana Arévalo (2010: 188-198), profesora de la Universidad de Chile, comunicó su experiencia de investigación relacionada con el sentido de enseñar filosofía en la educación media superior. Refiere los inicios de la investigación, la cuestión metodológica y los hallazgos logrados. Hubo una pregunta iniciadora: ¿Quiénes son esos chicos y qué puedo hacer por ellos? Una investigación puede comenzar con el aclaramiento de los motivos que la animan y le dan vida. Investigar, para Ana Arévalo, significó la ocasión para abrirse a la realidad, dejarse impactar por ella, dejar ser cuestionada por lo que pasa a los estudiantes, y visualizar salidas frente a los problemas. En el apartado metodológico afirma que trató de utilizar un camino y herramientas que permitieran flexibilidad en su acercamiento a la realidad y que lograran mantener vivo su deseo de saber. De esa manera, descubrió en la conversación y en la observación dos medios para comunicarse con sus alumnos y para nutrir su propio pensamiento, en diálogo consigo misma y con los sujetos de la investigación. Así dio cauce a la experiencia de investigación que se expresó, por un lado, en "la indagación de la propia historia educativa a través del relato autobiográfico y, por otro, en la narración escrita de lo observado, problematizado y pensado en torno a lo vivido" (Arévalo, 2010:197).

Martha Caramés (2010:199-210) escribe en dicho libro sobre su propia experiencia de investigación. Empieza por afirmar que la investigación universitaria se orienta cada vez más por criterios de mercado. El poder de la burocracia y las rígidas estructuras reducen el espacio para aprender. Expresa que es una falsa dicotomía colocar al saber de los eruditos por un lado, y por el otro, como si fuera si antagónico, el saber del sentido común. Por eso ella se pregunta si el hacer contiene caminos de aprendizaje sobre lo educativo, si podríamos pensar en espacios donde la experiencia pueda ser una oportunidad para aprender desde, en y sobre lo educativo. Así, asegura que la tesis profesional es un lugar posible para aprender. Y para aprender hay que buscar una forma artesanal de estar en el mundo y en el trabajo académico, un trabajo donde el sello principal sea la entrega, el compromiso. En este proceso de indagación, los diarios de campo sirvieron para poner palabras a lo que vivía. Igualmente, las conversaciones son una herramienta para hacer posible la artesanía de enseñar. Para aprender es necesario propiciar la experiencia, el saber que ese proceso y ese ritmo dan lugar. Y favorecer la experiencia conlleva arriesgarnos a equivocarnos y dejarnos llevar por las preguntas que nos inquietan; implica estar conscientemente presentes y dejarnos guiar por el propio camino de preguntarse. En este talante investigativo es muy probable que surja una narración, que es el camino que más se acerca a la descripción y comprensión de la dimensión humana inherente a los acontecimientos educativos.

Asunción López Carretero (2010: 211-224) confiesa que la investigación en ella ha sido la pregunta por el otro, la pregunta por los márgenes de la educación, las fronteras que la habitan. Con este enfoque, la investigación es un encuentro entre personas, encuentro que las afecta mutuamente y que puede dar frutos de aprendizaje y de hallazgo de lo profundamente humano. Así, la experiencia es un

lugar de libertad. Libertad de vivir, de expresar y de compartir. Cuando se producen encuentros profundos entre los sujetos de la investigación, se descubre cómo "la relación educativa, cuando es amorosa y da sentido, implica una transformación profunda que crea puentes en nuestra relación con el mundo" (215). Vuelve a insistir en la idea que educar es una artesanía, manifiesta en el arte, la ternura y el compromiso que dedica el docente a su trabajo y a sus alumnos. Con este enfoque, Asunción López concluye que su interés por investigar se ha concentrado en entender mejor a los seres humanos "a partir de la realidad experiencial de sus mundos vitales", lo que compromete a plantear la investiación desde un planteamiento relacional, reconociendo al otro como distinto de mí y aprendiendo de sus diferencias. Ponerme en relación, abrirme al otro, comprenderlo, hace emerger un saber vinculado a la vida. Así, "el saber ya no corresponde a algo absoluto, sino a algo vinculado y que da sentido a la experiencia" (223). El relato es una posibilidad de apertura hacia la experiencia del otro, en conexión con la experiencia personal. El relato favorece la conservación del encuentro, para que la experiencia tenga lugar y exista una transformación muta. La investigadora, al hacer relatos de experiencia, cumple el papel de puente en el intento de transmitir el saber nacido en el encuentro. Sólo así puede la educación ser un descubrimiento del sentido: en el diálogo, en la comprensión mutua, en la apertura al otro, en la escritura de lo que pasa y de lo que nos pasa. Investigar nos pone en contacto con la novedad y la hondura del mundo, sin separar teoría y práctica, ni mundo interior y exterior, ni pensamiento y vida, "porque investigar desde la experiencia es un movimiento interior de vida" (2010: 224).

Montse Ventura (2010: 225-240), profesora en la Universidad de Barcelona asegura que a través de los relatos autobiográficos el profesorado puede dejar de verse como un ejecutor de prescripciones diseñadas por agentes externos, para poder transformarse "en constructor de su saber y hacer profesional". Su investigación se centra en la línea de la *reconstrucción biográfica*. La elaboración de su tesis doctoral fue un medio para reflexionar acerca de su experiencia profesional y personal. Despúes la narración le ha permitido continuar un proceso reflexivo en torno a los relatos de experiencia, la forma de dar sus clases en la Universidad y en el asesoramiento en las escuelas. Reconoce que la investigación autobiográfica ha sido un vehículo para dar significado a la experiencia vivida, reconstruir su práctica como asesora y mostrar su itinerario educativo y humano, para reflexionarlo y aprender de él. Expresa que utiliza el enfoque narrativo porque ayuda a partir de la indagación del pasado de una persona, y la lleva por la incertidumbre, por lo no conocido, y le evita iniciar con ideas preconcebidas. Asimismo, el relato de experiencias nos permite reconocernos con algo está muy dentro de nosotros mismos, y lleva a aprender en un proceso reflexivo, acerca de cómo se puede enseñar y cómo se puede aprender. Igualmente, la narración de la experiencia pone al pensamiento en conexión en movimiento y en conexión con la vida. Finalmente, este modo de investigación permite compartir conocimientos, interpretar situaciones y hacer comprensible los procesos de cambio que se están llevando a cabo. Se trata también de hablar de nuestras debilidades, de nuestras resistencias vencidas o de nuestros

progresos y aperturas a lo real. Los relatos narrativos favorecen la creación de un lugar para el diálogo, en donde podemos mostrar quiénes somos. En su tarea de asesoramiento, explica Montse Ventura que los relatos de experiencia el equipo docente comparte su práctica en las aulas, habla de sus aciertos y desaciertos, el debate generado posibilita la aportación y sugerencias del colectivo. Con ello, se trata de investigar quiénes somos, hacia dónde vamos y cuáles son los desafíos que enfrentamos de cara a la compleja realidad contemporánea. Estas narrativas van desencadenando decisiones que llevan a crear un currículum inclusivo, que identifique, comprenda e integre las diferencias de los miembros de la comunidad educativa; que escuche a los estudiantes, que valore sus inquietudes, que favorezca la convivencia, la participación y el diálogo que cree narrativas de aprendizaje que ayuden a los alumnos a interpretar y transformar el mundo. Como maestra, propone que sus alumnos universitarios elaboren relatos de la experiencia vivida. Ella debe de disponer de tiempo de escucha, de apertura ante lo que acontece; tiempo para preguntar y para inspirar a los estudiantes a abrir nuevos derroteros de búsqueda y de aprendizaje. El enfoque narrativo, en un contexto de respeto y diálogo, permite nuevos relatos y la reconstrucción de nuevas experiencias, así como mirar la realidad de otras formas, representar la experiencia y, sobre todo, validarla en sus respectivos contextos. Hablar en primer persona, ser consciente de la propia experiencia, afirma Montse Ventura, posibilita una mayor capacidad reflexiva. Y como la narración está hecha de dudas y de descubrimientos, los relatos de experiencia ayudan a que las personas se ilusionen con lo que viven y que puedan imaginar futuros libres, ajenos a la rutina y a la deshumanización.

También encontramos como antecedente el libro coordinado por José Ignacio Rivas y David Herrera, (2010), *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación,* que es expresión del trabajo del grupo de investigación "Hum 619": Profesorado, Cultura e Institución Educativa, adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Este grupo de investigación se caracteriza por valerse de la narrativa como método de investigación educativa y como enfoque para interpretar la realidad. Los proyectos académicos que realizan utilizan el planteamiento biográfico y hace de las historias de vida un medio fundamental de análisis.

En mi búsqueda en internet encontré diversas tesis de doctorado que se inscriben en la tradición de la investigación narrativa. Las menciono a continuación, sintetizo sus aportaciones, hago un repaso de su metodología basada en el relato, en la narración, en la reconstrucción de historias de vida. Este estado del arte se trata de un ejercicio panorámico, incompleto, porque seguramente se quedan fuera muchas de las investigaciones que se hacen en este sentido. Pero es un primer acercamiento y, sobre todo, lo que encontré me sirvió de ejemplo y de inspiración. Ahora sé que investigar de forma narrativa no es un error, una desviación o una impotencia como me lo querían hacer ver algunos doctores en educación que leyeron mis bosquejos iniciales y que sólo veían pasajes sueltos, sentido común, relatos de hechos parciales que llevaban a la anécdota que nos instala en conocimientos parciales y

superficiales. Ahora puedo decir que he encontrado una comunidad de aprendizaje. Enseguida hago un ese breve repaso de investigaciones con las que me siento plenamente identificado.

Irene Amengual (2012) realizó una investigación narrativa sobre la construcción de sus saberes y aprendizajes como educadora en Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma. La experiencia como educadora y como investigadora, desde lo conflictivo y lo paradójico, dio lugar a una narrativa de la educación en museos que trasciende los discursos predominantes, y se centra en las dificultades de llevar a cabo pedagogías radicales en contextos situados. Dicha investigación fue realizada sin la intención de proporcionar recetas y recomendaciones, sino propiciar una reflexión sobre la práctica educativa de quienes comparten destinos laborales similares.

La profesora chilena Catalina Montenegro (2015) relata su propia experiencia como educadora. Narra su proceso de vida, su camino profesional, sus búsquedas, sus dudas, sus ilusiones. Habla de sí misma. En primera persona. Su afán de estudiar procesos de aprendizajes para construir historias de vida. Su gradual acercamiento con el pueblo mapuche; su interés por las mujeres de esta cultura indígena. Su pregunta de cómo se contruye el ser de una mujer indígena a través de su capacidad de sanar. Y en medio de esta indagación se pregunta por ella misma, por sus propios procesos de aprendizaje y sobre cómo aprendió a ser maestra y cómo la cultura visual forma parte de la construcción del conocimiento. Cita a Thompson: Los relatos "los relatos le devuelven a la gente la historia en sus propias palabras". Con las narraciones se da voz a la experiencia del pueblo, se da la palabra a la propia experiencia.

Con esta experiencia de investigación narrativa Catalina Montenegro aprendió que "construir relatos ya es construir conocimientos, dando cuenta del camino recorrido para reflexionar en torno a esos relatos, los que me permiten conocer otras realidades y relacionarme con mis propias trayectorias vitales. Los trabajos narrativos me han permitido conocer, entender y avanzar en el análisis y reflexión de mi propia cultura" (2015: 296).

Hace una reflexión sobre el origen del conocimiento, una reflexión sobre la relación entre aprendizaje, ambiente y experiencia: "Al final hablar de procesos de aprendizaje siempre será hablar de experiencia y de contexto. Estos dos aspectos o condiciones son los que determinan los procesos de aprendizaje de cada persona" (2015: 299).

Encontró que la formación de un educación tiene que ser de frente a sus raíces y en la recreación su identidad. Termina con esta esta esperanza: "Me gustaría que la tesis también sirviera para que otras personas se atrevieran a contarse y, pudieran reflexionar sobre sus prácticas docentes o investigativas para darle mayor sentido y sentirse parte" (Montenegro, 2015: 300). Y escribir desde la propia experiencia, en diálogo con la experiencia de otros y con lo que otros han escrito. Esta conversación de experiencias es lo que posibilita el aprendizaje y el encuentro genuino entre las personas.

Encarnación Romero (2012) es profesora de inglés en Secundaria. Realizó un estudio narrativo sobre su propia práctica; una investigación en modo de relato que le permitió "desvelar y revelar" su ser profesora. Deseaba ser mejor docente, por eso la escritura y la interpretación de sus diarios de investigación se convirtieron en los instrumentos fundamentales de estudio. Para ella, la escritura fue un medio para sumergirse en la realidad, más allá de las apariencias, hasta llegar al otro, y descubrir lo que no se revela a simple vista. Un partir de sí, buscar la práctica reflexiva puede ayudar mucho para encontrar el sentido pedagógico de la experiencia en el trabajo escolar. Hacer un camino de indagación con los "testimonios de la vida en el aula y fuera de ella, exposiciones relacionadas con nuestras experiencias, vivencias y concepciones docentes en un determinado «tempo» y contexto que fueron reinterpretadas a lo largo del proceso investigador y que podrían seguir siéndolo a la luz de nuevas investigaciones" (2012: 458).

¿Qué significa enseñar historia a jóvenes de educación media? ¿Cómo enseñamos historia actualmente? ¿Cómo se construye la relación educativa con la mediación de esta asignatura? Fueron las preguntas que movieron el impulso de investigar de la profesora chilena Roxana Hormazábal (2016), quien tuvo dos pilares en su experiencia de investigación: la construcción de relaciones humanas genuinas y constructivas, y la estructura narrativa con que dio forma a su indagación. Cuenta de sí misma, de su propia historia como alumna, como profesora, de su proceso de alejamiento-acercamiento a la historia. Siempre en primera persona, y siempre en tono de conversación. De modo que su tesis se convierte en una plática de su experiencia, en una invitación a que sus lectores-interlocutores recuperen su propia experiencia y sea el punto de partida de su diálogo con el mundo, con la realidad, con el otro, con las lecturas que orientan su búsqueda. Poner palabras a la experiencia. Pensar en los alumnos, pensar en la escuela, pensar en la manera como desde el ambiente educativo estamos invitando a los jóvenes a vivir el mundo a partir del oficio docente (2016: 18).

Una investigación bien hecha. Escrita en un tono de conversación. Una escritura atractiva. En diálogo con la tradición del mundo académico universitario, con las formalidades metodológicas y teóricas, pero, sobre todo, abierta a la vida. Investigar en clave narrativa supuso para la profesora Roxana Hormazábal abrirse a lo cotidiano, darle un lugar a lo cotidiano del ambiente escolar y, sobre todo, a lo cotidiano de los dos profesores que fueron sus sujetos de investigación. La investigación que apela a la experiencia del profesorado y sus contextos puede atraer más al profesorado hacia la lectura y hacia el trabajo académico que se produce en la universidad, en relación con el pensar lo educativo, la educación, la escuela y el mundo de los estudiantes (2016: 270).

Sin perder de vista la seriedad del trabajo de indagación, la investigación narrativa le hizo ver que las metodologías pueden ser flexibles, hasta adaptarse a las personas y la experiencia que han vivido. Termina afirmando que nos viene bien seguir abriendo caminos inspirados en la experiencia de los docentes, caminos que lleven a reflexionar a partir de lo vivido, en donde el profesorado se anime a

compartir lo que la vida de enseñanza les ha hecho aprender y reflexionar (2016: 282). Es bueno aprender a encontrar un lenguaje de relato de la propia experiencia, una narrativa de aprendizaje y reflexión. Contando lo que nos pasa, lleva a encontrarse con otras historias, se entra en diálogo con otras experiencias y eso nos lleva pensar, pensar de otra manera que hasta ahora no lo había previsto o permitido la ciencia pedagógica tradicional. Llevar un registro escrito de lo que va siendo y haciendo en sus clases se convirtió en parte habitual de su experiencia docente, asegura la profesora Roxana Hormazábal (2016: 284).

A fin de cuentas, escribir una tesis con el enfoque narrativo supuso para ella ser autora de su propio recorrido, de su palabra, de su historia. Escribir la tesis la conectó con el hecho de buscar un lugar en el mundo y de estar en él de diversas maneras. Pero también no hace falta una tesis para cuidar el saber de la experiencia docente, "para contar nuestras historias para comprendernos, acompañarnos y conversar de lo que nos pasa en la cotidianidad de nuestra labor. Algo podrán nacer de ahí" (Hormazábal, 2016: 288).

Otra obra de investigación narrativa es la de Octavio Sánchez Ramos (2013) en cual reflexiona sobre el fenómeno del fracaso escolar y, al mismo tiempo, analiza los cambios en su práctica educativa, con el fin de proponer alternativas a los profesores interesados por acompañar a los estudiantes que cargan con el estigma del fracaso escolar. La puesta en práctica de la escritura de historias de vida permitió al profesor Octavio Sánchez ofrecer una tutoría académica menos directiva y más abierta a la expresión de la libertad y la vida interior de los estudiantes con problemas de rendimiento académico. Este ejercicio de escritura favorece que los alumnos permanezcan en la escuela, al mismo tiempo que reconstruyen su relación con los contextos educativos, en un marco de crecimiento.

Mercedes Molina (2010) escribió con coraje y con pasión la historia de vida del Movimiento de Renovación Pedagógica, de Valencia. Más que escribir la historia de una centro pedagógico, lo que hizo la investigadora fue poner en evidencia la contradicción existente entre las reinvindicaciones del orden del poder y las prácticas políticas y pedagógicas en una línea contraria al orden del dominio. La finalidad de la investigación es describir unas experiencias de vida, unas prácticas políticas para pensar y vivir la escuela desde abajo y desde adentro, para generar un saber que nace de la experiencia. Una investigación que se abre a otras preguntas, a otros lugares, a otras búsquedas que permitan mantener viva la esperanza de ver a la escuela como un lugar que genera saber y ciudadanía consciente. La investigadora concluye que el Movimiento de Renovación Pedagógica es un espacio que comprende tres dimensiones: política, comunitaria y formativa. Esta historia de vida de una institución, asegura la autora, trae al presente la la historia de un colectivo de profesores que llevan tres décadas haciendo una escuela más justa, más habitable, más pedagógica, más creativa. Esta experiencia de formación pedagógica renovadora permite reconocer que es posible crear espacios educativos de encuentro, de

diálogo, de reflexión. También es posible hacer público ese pensamiento y ese saber. Hacen falta solamente las búsquedas de los caminos para ello.

Patricio Carreño Rojas (2014) realiza una experiencia de investigación centrada en la formación ética del profesorado. Busca saber sobre los aspectos que, en términos éticos, mueven la voluntad del profesorado, especialmente en situaciones donde existen debates morales experimentados en sus prácticas profesionales, lo que ayuda a conocer algunas dimensiones de la personalidad moral y los valores que alientan a los maestros, y de este modo argumentan su manera de entender y llevar a la práctica la educación en valores. Para realizar este trabajo se utilizó el método biográfico narrativo, a partir de realizar entrevistas y recuperar relatos biográficos de un grupo de profesores provenientes de distintas escuelas. La investigación pretende proporcionar al magisterio "algunas pistas de reflexión y acción para el fortalecimiento de su vocación docente, desde una construcción de la identidad moral en que pueda comprenderse a sí mismo como un sujeto ético llamado a ser un educador en valores en la escuela".

En su experiencia de tesis doctoral Silvia López de Maturana (2003) realizó una investigación titulada *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*, en la cual, mediante el método de historias de vida, aborda el significado de un trabajo docente involucrado en un proyecto educativo con visión de cambio social y motivado por el gusto de aprender. Su idea no es elaborar propuestas pedagógicas, sino compartir ideas y experiencias para el diálogo. El valor de su trabajo es recuperar la experiencia y la opinión de los profesores. Estos profesores ligados a un proyecto educativo transformador pueden aportar elementos de reflexión para sus colegas que los leen. Esta tesis, a través de la narración de historias de vida y la reflexión que se produce a raíz de las mismas, pretende reconstruir la identidad profesional de los docentes participantes en el proyecto educativo seleccinado para la investigación, y también busca acercarse a las complejidades epistemológicas de su pensamiento pedagógico. La investigación de historias de vida de buenos profesores llevaron a construir el concepto de "Profesores comprometidos con un proyecto educativo", que trata de comprender su participación en un proyecto educativo y la asunción de determinada postura política que define su trabajo diario. La autora llegó a las siguientes conclusiones: a) el significado de profesionalidad docente está ligado al compromiso del profesorado con un proyecto educativo, en donde mantienen una opción ética clara: hacer bien su trabajo con el afán de que el aprendizaje de los estudiantes sea significativo; b) las prácticas de estos profesores comprometidos con un proyecto educativo contribuyen a la configuración de un movimiento cultural de profesionalización, que trasciende al ámbito escolar y escolar al mantener vínculos de colaboración con sus colegas, favorecen la participación activa y el diálogo permanente en relación con las prácticas profesionales más adecuadas que respondan a las necesidades de los estudiantes y a los retos del mundo contemporáneo; c) un buen profesor hace bien su trabajo en el plano pedagógico y académico, pero

también contribuye a la creación de ambientes sociales más justos, libres y conviviales. Vista así, la enseñanza también se puede entender como la comprensión crítica y ética de los contenidos y del papel ciudadano que cada uno cumple en el mundo.

Otra experiencia de investigación que quiero reseñar porque está hecha con la factura de lo narrativo es la tesis doctoral de Ana Regina da Silva Dias (2014), quien es profesora, formadora de profesores, y parte de la idea de que formar es lograr cambios positivos en sí mismo, en los demás y en el mundo, y que son los saberes de la experiencia los que nos orientan en nuestro programa educativo y de acción. Plantea la utilización de la narrativa autobiográfica como medio de construcción y reconstrucción de la identidad docente de cada uno de los participantes en proceso educativo, incluida ella misma. Narrarse a ella misma le ayudó a ir hallando el camino entre lo que ya era y lo que le gustaría ser; le sirvió para reconocer y para reconstruir sus saberes profesionales y no profesionales. Todo ello lo fue elaborando a través de la narrativa, de los relatos sobre su propia trayectoria de vida. La narración también le sirvió para contrastar su vida con sus principios y sus ideales; esto fue parte de un proceso que la llevó a indagar sobre su coherencia y sobre lo que tenía que hacer para disminuir la distancia entre lo ideal y lo real, o también, para decidir cómo lo ideal tenía que adaptarse a lo real posible y lo real necesario. En este camino se dio cuenta que sus alumna, egresadas de la carrera de Letras Vernáculas, no estaban poniendo en práctica la metodología de enseñanza aprendida en la universidad. Pero también había algo más complejo, su forma de trabajar y de reflexionar les impedía mirarse a sí mismas, reflexionar con cierta profundidad sobre las implicaciones de su trabajo docente. No había manera de que ellas pensaran si lo que hacían era lo que debían de hacer o si no había otras maneras de proceder. La universidad les enseñó un modelo de enseñanza y las preparó para ejecutarlo, pero no les dio herramientas para revisar críticamente su proceso de trabajo y los frutos del mismo. Lo que con el tiempo venía a situarlas como a la mayoría de docentes, que hacen un quehacer rutinario, irreflexivo, mecánico, obedeciendo directrices venidas del exterior, pero sin poner creatividad, flexibilidad y variantes significativas en su oficio de enseñar. Ante ese panorama, surgieron las preguntas que animaron la experiencia de investigación: ¿Cómo formar profesores de manera que ellos se conviertan en sujetos de su formación? ¿Cómo ofrecerles durante su formación inicial oportunidades de repensar sus prácticas pedagógicas, al relacionar lo que ellos viven con sus formas de ser docentes? En la búsqueda de respuestas, la profesora Ana Regina da Silva se encontró con la metodología biográfica-narrativa, como forma de descripción y de esclarecimiento del sentido contenido en el quehacer profesional y en su experiencia de vida. Durante tres semestres (2010.1, 2010.2, 2011.1), aplicó una propuesta de formación inicial de profesores de lengua materna, desarrollada por una colega formadora de profesores, que consistía en narrativas autobiográficas. El punto de partida fue presentar a los profesores noveles su propia autobiografía, así como la biografía de la profesora formadora, con el fin de mostrar un camino que sirviera de guía a los aprendices de profesores/as de lengua materna, así

como el vínculo que se establece con la propuesta de formación a partir de la escritura autobiográfica. El método narrativo biográfico también ayudó a reflexionar la puesta en práctica del método educativo que se estaba aprendiendo, así como también fue útil para pensar los desafíos y obstáculos enfrentados, además de discutir los principios que orientaron a dicha propuesta formadora; identificar la forma cómo dicha propuesta formadora ha orientado la escritura de textos autobiográficos (autobiografías, memoriales y portafolios) y como algunos estudiantes elaboraron sus ensayos narrativos para indagar la manera cómo esos textos han puesto en práctica la propuesta de formación. Además, escribir relatos sirvió para elaborar las biografías de otros estudiantes con el objeto de relacionar sus narrativas con sus respectivas prácticas pedagógicas y así, dar seguimiento el potencial formador de tales textos. Estos ejercicios narrativos hicieron mucho bien, porque a través de ellos se pudo comprender mucho acerca de los límites y las posibilidades de una propuesta de formación basada en narrativas autobiográficas y, para la investigación doctoral, revisar el grado de influencia de esa propuesta en su propia práctica docente. La conclusión a la que llegó la autora fue verificar el potencial formador y transformador de la narrativa, que permite que los estudiantes identifiquen sus saberes profesionales y sus saberes de la experiencia. La investigación narrativa ayuda también a comprender el proceso como fueron construidos esos saberes al largo de su camino de vida y la relación que cada uno establece con tales saberes. A fin de cuentas, los relatos biográficos o descriptores de su experiencia de vida vienen a ser un camino significativo para que cada estudiante indague y encuentre aquello que da sentido (o no) a su decisión y su trabajo de ser profesor y, de este modo, esté en condiciones de repensar su profesión, trabajar de forma más consciente, dándose cuenta más clara de sus limitaciones y potencialidades (da Silva, 2014).

Emma Quiles (2016) realiza un precioso proceso de investigación narrativa. Desde un inicio ella afirma que no descubre nada nuevo. Únicamente ella pretendió poner en práctica, en carne propia y en la experiencia de dos profesores a quienes acompañó en su experiencia indagativa, los principios pedagógicos creados por otros. Parte de un relato, escribe su relación interpersonal con las personas participantes en la investigación. Cuenta, narra, describe circunstancias de tiempo, modo y lugar. Se involucra. Lo hace en primera persona. Pero no sólo platica sobre ella misma, sobre la historia de su vida y cómo ha sido la relación con los profesores involucrados en la experiencia de investigación. Al mismo tiempo que recuerda, afectúa un diálogo con otros autores. Esto ayuda a profundizar en el ejercicio de memoria y a explicar los sentidos de la experiencia que ha elegido como motor del recuerdo.

En ese sentido, la investigación narrativa emprendida por la profesora Emma Quiles tiene como principio la búsqueda y profundización de las relaciones del cuidado educativo y del saber pedagógico que las sostienen. Cuidado educativo que requiere la conciencia de saberse en relación y de abrirse para favorecer el encuentro con el otro; un saber que nace en la experiencia y es producto de lo vivido y de lo

pensado, en el que se integra la totalidad y la unidad de la vida. Vista así, la educación pueda ser entendida y vivida como un encuentro sensible y amoroso con las personas ligadas al mundo escolar. Citando a Noddings (1984) se da cuenta que lo que hacemos en la escuela no depende básicamente de las reglas de trabajo, sino del conjunto de condiciones de trato que establecemos las personas involucradas y la manera como son percibidas por alumnos, profesores y padres de familia. Justamente, este conjunto de condiciones es lo que conforma a la escuela y a determinados ambientes de aprendizaje que dirigen en determinados sentidos la acción educativa.

La investigación de la profesora Emma Quiles se apoya en los recursos de investigación tales como observaciones de campo, conversaciones, anotaciones en diversos diarios, fotografías y lecturas de autores. Ella intenta apropiarse de marcos teóricos y metodológicos, sin aplicarlos al pie de la letra, y para fue preciso buscar un tono y voz propia, que partan de la escucha de lo que maestro y educadora ofrecen, al mismo tiempo que ponga en juego todo aquello que la moviliza a ella como investigadora. Este modo de proceder facilita un pensamiento propio que vaya transformando la relación educativa, de tal manera que la experiencia de investigación se convierta en un camino para pensar lo educativo, más que la búsqueda fácil de respuestas.

El centro de la experiencia de investigación lo constituyó la escritura de escenas educativas que permitieran describir gestos sensibles de cuidado, las condiciones requeridas para ello, los modos en que el cuidado se mantiene o se rompe, y los cuestionamientos que surgen de esta manera de afrontar el hecho educativo. La mirada atenta al hecho de conversar con los profesores, a los momentos de juegos, permitieron dar cuenta de las cualidades que favorecen el cuidado de los alumnos: compasión, hospitalidad, reconocimiento, autoridad, consenso, tacto. Todo lo anterior ayuda a descubrir una diversidad de posibilidades educativas, que nos acerca a la realidad de lo humano, cuya característica central es la fragilidad, la vulnerabilidad y la finitud. Por ello, describir situaciones donde se visibilicen las posibilidades o imposibilidades del cuidado como gesto ético, nos previene de la tentación del lenguaje de lo absoluto y lo cerrado, y nos instala en la búsqueda permanente del respeto al otro, de reconocer su dignidad y abrirse a la posibilidad y al riesgo que encierra la escucha, la búsqueda de consensos, la preocupación por su situación y establecer reglas comunes que sirvan para construir ambientes de aprendizaje más propicicios (Quiles, 2016).

En estas tesis se puede reflejar un modo de ver el mundo, un modo de enseñar, un modo de ser profesor, un modo de hacer investigación que toma distancia de la tradición dominante, racionalista, instrumental, academicista, positivista, con el sello de la arrogancia del abstracto saber universitario, que su afán de objetividad se contenta con un saber que tiene precisión conceptual, pero con una vivencia apartada de lo real y desconectada vitalmente de la experiencia del mundo escolar. Este enfoque de investigación que se imbuye de realidad a través de conversaciones, observaciones, diálogos que captan la vida concreta a través de la mirada atenta, la escucha comprensiva y la relatoría de

historias, se adentra en un mundo de posibilidades afincadas en experiencias particulares, en prácticas y voces concretas de profesores determinados. Proceso en donde es posible mirar con detenimiento los acontecimientos locales, la dinámina de la escuela, sus sucesos triviales que componen el acaecer cotidiano. Todo esto está en reposo, en espera de la mirada atenta que las traiga a la imaginación, al pensamiento, a la intuición, al diálogo. Y de este enfoque va resultando la potencia de escribir, el movimiento natural a contar, a la llegada de la narración que saca de la quietud, de la indiferencia y de la desatención la vida de profesores y estudiantes. En el relato aparece la voz, las preocupaciones, las dificultades, la vulnerabilidad y la grandeza de lo pequeño. El relato nos permite comprender mejor lo que pasa en la escuela, lo que pasa con las personas con quienes tratamos y nos permite también entendernos mejor a nosotros mismos. Acercarse a la realidad de esta manera favorece hallar el centro, el corazón, la esencia de los fenómenos y de las personas. Y va surgiendo otra posibilidad de ser humano, de ser profesor. Un profesor que va dejando la mirada abstracta e impersonal a los elementos educativos y desde una nueva comprensión se compromete con más pasión, con más inteligencia, con mayor sentido de responsabilidad. Una nueva libertad surge. La libertad de ser más consciente, la libertad de poner atención a lo cercano, a lo concreto, lo real donde se desarrolla nuestra vida y nuestro trabajo. Y así van naciendo nuevas posibilidades de construcción de escenarios educativos, nuevos ambientes que puedan posibilitar aprendizajes más reales, más situados en lo que de veras importa, más profundos y con más sentido. Esta forma de ser profesor y de encontrar significados al quehacer docente es la que he descubierto con la lectura de investigaciones narrativas. Esta forma de investigar es la que he aprendido como la línea que más se adapta a mi manera de ser y a mis búsquedas profesionales y humanas.

Valeska Bernardo (2016), profesora de artes visuales, realizó su tesis de doctorado a partir de la pregunta: ¿Cómo percibimos al otro en la visualidad contemporánea, cuando este otro se presenta en situaciones distantes de la nuestra? Realizó diversos talleres mostrando imágenes, presentando pequeños textos, fragmentos de películas, cuestionando, tratando de mover la mirada habitual de sus interlocutores. Las imágenes planteaban la realidad del otro que tiene una realidad muy lejana a la nuestra, para observar qué sucede cuando vemos al otro en situaciones de lejanía, dolor, violencia, excepcionalidad, vulnerabilidad. Se valió de la obra de artistas como Alfredo Jaar, Thomas Hirschhorn y el fotógrafo Ghaith Abdul-Ahad. Quería saber cómo los estudiantes perciben la alteridad. Luego trató de dar mayor complejidad a sus búsquedas: ¿Cómo perturbar nuestras miradas más allá de los dispositivos simbólicos de excepcionalidad y lejanía? Hizo observación, los estudiantes narraban lo que veían y lo que pensaban a través de las imágenes. Llamó “Diarios de la Mirada” a estos dispositivos. No quería provocar compasión. Evitaba una postura cargada de moralismo. Su intento era descubrir cómo iba naciendo una actitud de responsabilidad, es decir, una respuesta ética ante lo que en primera instancia era una posición de lejanía y de frialdad (Bernardo, 2016).

Valeska narra su proceso de investigación, dialoga con autores, discute posiciones teóricas. Explica que utilizó el método narrativo y la investigación-acción, pero sin el corset académico de los manuales de investigación. Ella hizo una experiencia de investigación y de ahí surgían las palabras para describir su experiencia. Trató de evitar que las herramientas y las técnicas de investigación la reemplazaran a ella misma en el proceso de indagación. Así, el método se convirtió en camino de experiencia, y no una planeación previa y rígida.

En un principio la interesaba profundizar en la experiencia de las miradas. Pero a medida que profundizaba en el proceso, fue apareciendo la dimensión educativa, de la mano de los saberes que iban brotando de la experiencia. Y fue investigación-acción porque se interesó generar pequeños cambios, minúsculas perturbaciones en la mirada de sus alumnos. Pequeñas acciones que permitían entreabrir posibilidades y caminos (2016:87). La investigación acción la planteó como un proceso flexible y abierto que le permitía aplicar ideas, volver a la teoría para reflexionar y regresar a los talleres para continuar con la inmersión práctica que le permitían experimentar pequeñas transformaciones en la reflexión, en la mirada y en el criterio de los estudiantes.

Los Talleres de la Mirada, con sus conversaciones y narraciones, fueron oportunidades para desubicar la mirada; "perturbar en el sentido de aprender a mirar desde otros modos, desde otros lugares". Por eso las narraciones necesitan ser efectuadas en primera persona para contar la experiencia singular de la percepción del otro. Y pensar a ese otro a partir de las relaciones que se desarrollen, "para transformarlas en otra cosa, transformando así también nuestra propia mirada" (Bernardo, 2016: 391).

Concluye que quizás se trata de apostar a una responsabilidad de la mirada, que es también responsabilidad por el otro, hacerse cargo de él, más allá del horror y del lamento (Bernardo, 2016: 392).

Y sobre la experiencia de hacer una tesis, a la autora le queda la convicción de que

> Al final de este recorrido me doy cuenta de que el proceso de investigación de una tesis se aproxima mucho del trabajo de creación artístico, es decir, la tesis, el objeto artístico, es solo un punto en el proceso de creación. No es el primero ni el último, solo un momento entre tantos otros. Seguiré pensando en estas cuestiones, en cómo promover encuentros con la alteridad en los Talleres de las Miradas, en plural, porque me interesan estas miradas múltiples, de muchos otros que se involucren en este viaje (Bernardo, 2016: 395).

Otra tesis que localizamos con el enfoque narrativo, fue la de Susana Orozco (2009), quien hizo una investigación para estudiar la realidad de personas adultas extranjeras que estudian catalán. Da cuenta cómo para el sistema educativo no existe la diferenciación para el aprendizaje de idiomas entre niños, jóvenes y adultos. Se les trata casi por igual. Además, la expresión de emociones es una actividad subestimada y silenciada. Eso la hizo buscar una alternativa: la narrativa como medio de expresión y

como experiencia de investigación. Así desarrolló un proceso que, junto con el saber académico, las emociones y sensaciones fluían con libertad a través de contar historias y escribir narraciones. Con estos ejercicios narrativos, las personas extranjeras no sólo expresaban emociones, sino que también iban encontrando una manera de integrarse a una nueva realidad. La autora evidenció que las investigaciones narrativas se acercan al conocimiento a partir de la experiencia y de la singularidad de las vivencias personales. La narración facilitó integrar la compleja red de saberes, afectos, sentimientos y emociones, que ayudara a la comprensión e interpretación de los acontecimientos relatados (Orozco, 2009).

Julio Hizmeri (2016), en otra investigación de corte narrativo, tituló su tesis doctoral «Otro modo de estar en la relación educativa. La investigación del movimiento de autorreforma italiana de la escuela como una experiencia de transformación personal», y la realizó con el propósito de describir un viaje educativo o formativo. Investigó sobre su experiencia personal en el Movimiento de autorreforma italiana de la escuela.

Hizmeri hace recuerdo de su experiencia como alumno de educación primaria, secundaria y universitaria. Narra sus búsquedas y, como profesor, trató de tomar distancia, de colocarse en otro lugar distinto al que experimentó cuando era estudiante. No deseaba volver al orden anterior. Y comenzó un nuevo camino. Su narración le permitió darse cuenta que sus motivos para ser maestro eran discurso vacío, daba respuestas impersonales (2016: 280).

Estudiando a María Zambrano descubrió que pensar es descifrar lo que se siente, percibir con meridiana nitidez lo que pasa dentro de uno, como exigencias para llegar a ser persona. Pensar es reflexionar el sentido de la experiencia. La pedagogía tradicional impedía pensar de esta manera, porque lo apartaba de sus genuinas preocupaciones, de sus preguntas, de sus promesas y de lo realmente vivido. Experimentaba una sensación de malestar. Su crítica nihilista a la escuela lo hacía pensar que su situación podría ser diferente sólo si el sistema educativo se reformaba. Se unía al pensamiento en boga que pensaba la transformación escolar como un vaciar a la escuela de lo obsoleto para llenarlo de novedades. Esta noción de reforma menosprecia la realidad escolar, y su voluntad controladora termina por alterar la vida de niños y profesores (2016: 281-282).

Se dio cuenta que buscar el cambio con una actitud de espera de un futuro mejor o con una crítica nihilista, lo único que conseguía era distanciarse de su presente, de su propia realidad y de las personas concretas con quienes compartía destino en el espacio escolar. Por ello, cambió de disposición y descubrió que lo mejor era arraigarse en el presente. Se dio cuenta que educaba para el deber ser, muy a costa de quienes habitan el centro escolar (2016: 285). Comprendió que si no prestaba atención a sus deseos, sentimientos y emociones, también permanecerían invisibles los deseos, sentimientos y emociones de sus alumnos.

A estas alturas, le surgió una pregunta: “Mas, ¿cómo hacerlo? ¿cómo cambiar al mundo escolar para estar bien allí, para liberar el deseo de enseñar y dar lugar a que naciera el placer de aprender?” (Hizmeri, 2016: 286). Y entendió que había que estar en el mundo de otro modo, acercándose y trayéndose a la realidad. Por esa época leyó el libro *El perfume de la maestra*, que narra la experiencia de Adelina que vino del pueblo para trabajar en la universidad. En el ambiente urbano universitario encontró lo que había dejado en su terruño: convivialidad, siempre había alguien que daba a otro lo que necesitaba. Esa realidad humana y de acogida le permitió estar con todo su ser en todo lo que hace. Y así pudo vivir sin la nostalgia de su pueblo (2016: 287). Julio Hizmeri entonces aprendió que había que estar en lo que hacemos con todo lo que somos. Y eso sólo sería posible si buscamos que el trabajo escolar sea como “estar en casa”, a través de afirmar las preguntas preguntas personales, reconociendo lo valioso de las vivencias inmediatas, morando ahí, dando importancia a la sensibilidad que despierta lo vivido. Educar como en casa, tiene que ver con una visión más respetuosa y cordial en la relación con los estudiantes. La casa como signo y guía para los espacios escolares, expresión del cuidado femenino. Sólo así puede ser descubierta la riqueza del presente y salvarnos del nihilismo y la crítica vacía y alienante (2016: 288). Y comenzó un recorrido por pedagogías alternativas que se estaban viviendo realmente en el mundo escolar. Esta experiencia le hizo comprender que “enseñar requiere del apego a la experiencia vivida por el camino del desapego a lo instituido” (2016: 294). El Movimiento de Autorreforma de la Escuela le enseñó que había que “moverse en el mundo creando mundo”, desde el presente real en que se está, no desde futuros prometidos. Esto permite dejar la impotencia de no estar en la realidad de un modo libre y creativo. Y también supo descubrir un modo femenino de asumir la realidad sin abusos de poder, sino haciendo hablar a otra tradición, una que pone en juego modos humanos de cuidado y ternura en las relaciones humanas, dotando de sentido las experiencias escolares (2016: 295).

Descubrió que pensar es agradecer los dones recibidos, entonces se piensa por amor al mundo, y así se abre la vía emocional cerrada por la escuela centrada en las normas y en el desarrollo intelectual. Cada estudiante trae consigo una novedad, pero se requiere cambiar la mirada para concentrarnos en lo realmente importante: el rostro de nuestros alumnos, que permite ver la belleza dentro del caos (Hizmeri, 2016: 298).

El profesor cuenta con una fuerza del presente que es “la inteligencia del amor”, que ve el interior del ser y es capaza de abrir caminos nuevos ahí donde había barreras y divisiones y es capaz de dar vida a lo que era rutina, desesperanza y fracaso. El amor es la inteligencia ordenadora de la educación. La distancia y la frialdad racionalista hacen daño a la relación educativa. Lo central es estar cerca de quienes comienzan su tránsito por el mundo y que pasan por nuestras escuelas. El profesor se reconoce como parte de un proceso que viene del pasado y trasciende la relación educativa. Ese es el mejor profesor, el que sabe estar cerca del comiento (Hizmeri, 2016: 299-301).

Valeska Cabrera (2017) tituló su informe de investigación doctoral *Saberes relacionales: una experiencia transdisciplinar en un instituto de secundaria de Barcelona*, que nació "del interés por percibir una educación vivencial, la cual sea capaz de potenciar aprendizajes y saberes relacionales". El eje de la educación es formar a personas que puedan desenvolverse en un mundo complejo donde se entrelazan distintos ámbitos. Para formar a los(as) alumnos(as) en esa diversidad es necesario replantearse aspectos en los centros educativos; como el currículum, la relación que se tiene con el saber, con el mundo y los propios modos de relación entre las personas. Desde una metodología fenomenológica hermenéutica y narrativa damos cuenta del sentido educativo que plantea esa educación que conecte con la cotidianidad, con el aprendizaje que sirva «para la vida». Teniendo el caso de un currículum escolar flexible, que trabaja de manera integradora, principalmente a través de una modalidad denominada Trabajo Globalizado, se inicia la discusión de este trabajo de tesis con la premisa de que el currículum es la vida misma y que la vida propicia la relación con el saber, por ende, se afirma que es preciso vivificar los currículums escolares. Algunas de las preguntas claves que se plantearon en esta investigación fueron: ¿la escuela fomenta una educación cercana a la vida?, ¿qué tipo de estudiantes se intenta formar?, ¿la vida y el currículum se relacionan?, ¿el currículum representa simbólicamente las complejidades de las relaciones que se tienen con el saber y entre las personas? El estudio quiere proyectar una narrativa en la que puedan mirarse y sentirse acogidos estudiantes y docentes. A partir de lo anterior, se tiene como objetivo conocer una experiencia educativa en un instituto público de secundaria ubicado en Barcelona, donde se trabaja desde una mirada transdisciplinar que permite que los estudiantes se relacionen con el saber de una manera global y vivencial y que tiene como eje central la motivación de los sujetos. El instituto que inspira esta investigación entiende el concepto de «global» como una forma de ver y relacionarse con el mundo y con el saber desde diferentes miradas que aportan las disciplinas. Dentro de su filosofía, se tiene como prioridad potenciar el rol activo de las personas, de los estudiantes, de las familias y del barrio, los cuales van construyendo el saber poniéndose en relación con las necesidades de transformación de la sociedad (Cabrera, 2017).

También pude revisar un informe de investigación realizado en México, coordinado por Susan Street (2015). Se trata de una experiencia de investigación transdisciplinaria, que pretende integrar lo que la ciencia positiva universitaria excluye: a) el conocimiento experiencial, indígena, intuitivo o espiritual; b) la inteligencia emocional y corporal y c) las voces y perspectivas de los pueblos y las comunidades que tradicionalmente no están incluidos en la investigación académica (Street, 2015: 15).

Este enfoque de investigación se finca en dos herramientas de acercamiento a la realidad: la práctica reflexiva y el diálogo. Con ello se unifica lo que generalmente permanece disperso y disgregado: el conocimiento formal, las emociones, los sentidos, el conocimiento incorporeizado. A decir de Susana Street, esta dinámica integral de concebir la realidad y de insertarse en ella "nos permite bailar con el mundo y sintonizarnos con su ritmo y movimientos" (Street, 2015: 20).

En este informe de investigación, hecho con voces diversas, la narración es la forma y el estilo que conduce el discurso. Se hace un tratamiento de la información y de las personas involucradas fresco, abierto, gozoso, profundo, con sentido. Los diversos autores que participan cuentan su experiencia de cómo los poemas, el diálogo, la conversación, las dinámicas de integración, las técnicas participativas potenciaron el acercamiento con el otro y provocaron una respuesta afectiva. Atrás de todo ello, había una actitud y una disposición de tender la mano, solidarizarse con la problemática ajena. Ese es un poderoso motor de investigación.

Con este talante dialogal y convivial se da el encuentro. La afectividad rescata a los participantes, tanto a quienes provienen del ámbito académico, como a las personas que viven en comunidades, barrios y colonias populares. Se verifica la vivencia de que el mundo tiene sentido porque se construye entre todos. Se produce la experiencia de estar juntos sin competir. Se da la experiencia grata de compartir con los demás. Una experiencia enriquecedora porque ahí estuvieron los otros, no como objetos pasivos, sino aportando desde los afectos y desde los propios intereses y necesidades. Se genera la posibilidad de construir lazos intelectuales, afectivos, morales, sociales, culturales y espirituales desde lo pequeño, desde lo que es considerado inútil para las instituciones y con ellos se revientan lógicas de poder entre los sujetos participantes.

Este informe de investigación muestra la belleza eficaz de los poemas, de los ambientes conviviales. La realidad se abre de otra manera, más humana, más cálida y sin aspavientos del ego. Se convoca desde lo afectivo y se construye una especie de esfera íntima. Las personas hablan desde lo que provoca el poema, el diálogo, la convivencia, las dinámicas de socialización. La gente habla desde lo que es y desde lo que siente y lo que vive.

Hay una cita a Joaquín García Roca, quien participó en el Seminario Fe y Cultura. Afirma que es necesario volver a lo humano, al reconocimiento de la fragilidad en la constitución de la persona. Darse cuenta que somos afectados, que somos dañables por el entorno. Si se experimenta esta vulnerabilidad desde el otro, podremos estar de otras maneras. Sólo así es posible instaurar un diálogo enriquecedor, desde la periferia, desde los restos no integrados de la experiencia (Street, 2015: 42).

Los autores de esta experiencia de investigación coinciden en afirmar que es necesario abrirse a lo incierto, utilizar las herramientas del arte, que las herramientas científicas se humanicen con los recursos del diálogo, hasta llegar a construir una espiral convivencial. Y surge el acontecimiento de la amistad. Todo esto posibilita la investigación dialógica y transdisciplinaria. Conocer de manera más plena, integrante las diversas dimensiones de lo humano: intelecto, imaginación, voluntad, emociones, espíritu y dando también cabida al acercamiento con la pluralidad de los elementos de lo real.

La investigación pudo confirmar que el diálogo es una herramienta, no sólo favorecedora de la convivialidad, sino también de generación de conocimiento. Mediante el diálogo el otro nos afecta y lo

afectamos. El diálogo nos aproxima a la realidad y su complejidad. Con ello queda en evidencia que lo micro, lo interpersonal, lo grupal comunitaria repercute en lo macro. Lo micro como espacio donde el pueblo tiene poder y libertad para construir su vida. Con este enfoque de investigación se desborda el sentido de la vida, "restringida sólo en los parámetros neoliberales de socialización" (Street, 2015: 58).

Este colectivo de investigación transdisciplinaria, que optan por el encuadre narrativo para dar cuenta de sus procesos de vínculo con la realidad y generación de conocimiento, muestra que es posible abandonar la necedad y la ilusión de control, de poder y de objetividad absoluta. Y dejan constancia de la belleza de asumir la corresponsabilidad, habitada, vivida y vívida. Comparten su huella de que es posible habitar nuestros trayectos de vida solidaria y comunitariamente.

Lo que se desprende del anterior estado del arte

Existen múltiples estudios sobre la juventud, sobre los estudiantes y sobre los jóvenes en su calidad de alumnos. En estas investigaciones se ha abordado la diversidad del mundo juvenil de distintas maneras. Existe una tendencia consolidada de entender a los muchachos y muchachas desde la conformación de culturas juveniles, en donde los jóvenes son pensados como sujetos de su propio discurso y con capacidad de asumir el rol de agentes sociales.

Por otra parte, en su carácter de estudiantes las indagaciones se han ocupado de caracterizarlos según criterios socioeconómicos, familiares y académicos. En otros sentidos, las búsquedas teóricas han desembocado en enfocar a los estudiantes como personas inmersas en diversas prácticas culturales y buscan también dar cuenta de sus experiencias.

Asimismo, desde perspectivas socioculturales, se ha estudiado a los jóvenes estudiantes desde las circunstancias de ser estudiantes y trabajadores, el grado de participación de los alumnos en el sistema académico de algunas universidades y sus prácticas de consumo cultural.

En el libro *Jóvenes y bachillerato*, coordinado por Eduardo Weiss (2012), se busca comprender a los alumnos del nivel medio superior en su condición de estudiantes y en su calidad de jóvenes. Dicho texto incluye estudios sobre el sentido del bachillerato, del amor y la sexualidad para los jóvenes. Analiza la categoría de escuela como espacio juvenil. Reflexiona además sobre la cotidianidad en el salón de clases, la conformación de grupos de pares, las experiencias estudiantiles y la construcción de identidad.

Estas investigaciones educativas son valiosas porque contribuyen con saberes que pueden servir para diseñar políticas públicas, tanto en el ámbito social, como en el académico, que faciliten la

formación humana de los estudiantes en su preparación para el ingreso a los estudios del nivel superior o a los ambientes del trabajo y de las responsabilidades de la gente adulta.

Sin embargo, por la propia naturaleza de la realidad de la educación media superior, quiero acercarme al mundo de los jóvenes desde otro enfoque. El complejo espacio escolar del bachillerato es escenario de encuentros, búsquedas, realizaciones, tensiones, incomprensiones y, actualmente, lugar de aplicación ambigua de la reciente reforma escolar. En este contexto de oportunidades y sombras, mi búsqueda no puede contentarse con obtener información de los estudiantes, por muy suyas que sean las voces y las prácticas que logre sistematizar.

¿Qué busco con mi investigación? ¿Por qué la hago? ¿Para qué me va a servir? Si pregunto por las necesidades y las esperanzas de los jóvenes es porque quiero conocerlos, saber qué viven, cómo ven la escuela, cómo la desean, qué necesitan de ella y qué sentido pretenden dar a su existencia. Y con ello, en la sinceridad del trato plenificante con los jóvenes reales, es probable que profundice en mi rol como profesor y quizás también me encuentre con nuevos sentidos educativos en mi tarea de enseñar. Mi deseo es que al enseñar, al desarrollar los programas de estudio, al poner en práctica las secuencias de planeación didáctica, descubra caminos para que en los espacios educativos se produzca algo vivo, ocurran sucesos interesantes y relevantes.

Este objetivo no lo voy a lograr con un papel de analista. Para establecer con los estudiantes vínculos vivos y con sentido educativo no basta observar, preguntar, leer, registrar, analizar y obtener conclusiones. ¿De qué servirán datos fríos, inertes, que pronto serán rebasados por el dinamismo de la realidad juvenil? ¿En qué ayudará a mi madurez humana y profesional un estudio así, objetivante y racional, pero que no llegará a mi ser íntimo?

Deseo preguntarme por las necesidades de los alumnos y las alumnas de Preparatoria. También quiero indagar sus deseos, sus esperanzas, sus sueños, sus afanes, su idea del porvenir, sus preocupaciones actuales, sus sentimientos hacia el mundo escolar. Pero no espero construir un catálogo de necesidades, problemas y aspiraciones juveniles. ¿En qué ayudaría una lista sujeta a caducidad temprana por la presión de la naturaleza cambiante de las circunstancias? Realizar una lista de informaciones relacionadas con la realidad juvenil supondría pensar en respuestas pedagógicas mecánicas y planeadas desde el afán de control y la voluntad de prever ciertos resultados.

Entramos a un espacio viciado y con trampa cuando nuestro fin educativo es transformar al otro desde lo que creemos correcto. En ese caso tenemos una idea y una mirada de lo que debe ser la otra persona. Con ello, olvidamos lo que está en juego: la propia relación con el otro y respetar lo que él verdaderamente es (Arnaus I Morral, 2010: 169). Pretender cambiar al joven desde la visión y los recursos del adulto, conduce por senderos condenados al fracaso. La solución no radica en la

“intervención educativa”. Las mejores salidas no vienen de fuera. Las respuestas a las problemáticas educativas no pueden estar definidas previamente.

Tampoco pretendo encontrar soluciones probadas por su eficiencia. Sólo busco lo adecuado, desde la pedagogía basada en la experiencia. Pretendo hallar caminos donde me pregunte por el sentido educativo de lo que sucede en la escuela. Con esta investigación intento emprender una búsqueda, un tipo de trato, que a través de la convivencia vaya comprendiendo y desanudando los conflictos que se producen entre las dos visiones que se confrontan en la institución escolar: la de los profesores adultos y la de los jóvenes estudiantes. Quiero explorar mi propia experiencia educativa, a partir de la humildad y el gusto por relacionarme con los demás. Busco aprender a construir relaciones humanas, vivas, respetuosas de lo que son los jóvenes estudiantes que se inscriben en nuestro centro educativo.

Por eso es necesario trabajar por una pedagogía de la experiencia. Con apertura y buena voluntad, con deseos de mirar, escuchar, aprender, pensar lo vivido, dejarse cuestionar, suspender los juicios previos y exponerme a la incertidumbre novedosa del encuentro educativo.

La experiencia, lo que pasa, lo que me pasa, el sentido de todo ello, el trato vivo, me irá diciendo quiénes son los jóvenes a quienes tengo la responsabilidad de ayudar a crecer, qué necesitan de la escuela, qué necesitan del profesorado, qué necesitan de mí. Asimismo, espero que la propia experiencia me vaya enseñando quién soy, qué puedo hacer para desarrollar el potencial juvenil y cuáles son otros sentidos de mi tarea como profesor.

En ambos casos, en el conocimiento de los estudiantes y en la profundización de mi función como profesor, a través de relaciones humanas plenificantes, no hay saberes definitivos. Más bien, el saber de la experiencia nos coloca en un camino incierto, imprevisible, que exige búsqueda y relaciones vivas, en permanente curiosidad y en continua renovación.

Me parece adecuada para el sentido de mi indagación la pregunta que se hace José Contreras Domingo (2010: 269): “¿Qué les da a nuestros alumnos y alumnas fuerza, sentido de sí, apertura, imaginación, conexión, reconocimiento, confianza, decisión, seguridad y flexibilidad?”. Quiero hacer mía esta cuestión porque me gustaría indagar qué responden los jóvenes teulenses a la cuestión anterior. Y cuando empiece a saberlo, mucho habré descubierto sobre mí y sobre mi tarea docente.

Pero no voy a lograr respuestas verdaderas sólo con entrevistas, diarios de campo, cuestionarios y registros de clase. Si quiero saber algo genuino sobre los jóvenes y sobre mí, requiero salir de mí, llegar a donde están los muchachos y establecer vínculos fundados en los valores y actitudes que deseo cultivar en ellos. Lo que pretendo lograr lo debo construir en el trato cotidiano. Quizás eso signifique en algún sentido la pedagogía de la experiencia. Lo que se busca como pretensión educativa se debe vivir en los gestos y actos que nos comunican con los demás.

Por todo lo anterior, afirmo que quiero aprender a vivir la pedagogía de la atención, de la mirada, de la escucha, de la comprensión, del respeto, de la apertura a la alteridad, de la conversación, de la búsqueda de la madurez y de la felicidad en la convivencia de cada día.

Escucho el eco de algunos cuestionamientos que fueron realizados a mi propuesta de investigación: ¿Qué producto esperas con tu tesis? ¿De qué manera tu investigación tiene que ver con la formación docente? ¿Cuál es el objetivo central de tu trabajo?

Me interesa explorar formas nuevas y antiguas de escucha, de observación, conversación y relación con mis alumnos y alumnas, con el propósito de conocer qué les puede proporcionar madurez, plenitud, libertad, responsabilidad, alegría, amor y sentido de la vida. Con ello, quiero salir transformado en mejor ser humano y en un maestro que va aprendiendo a atender las necesidades y anhelos educativos de los adolescentes inscritos en la escuela donde trabajo.

Quiero abrir mi propio camino de pedagogía de la experiencia. Abrirlo y recorrerlo en compañía de jóvenes que aman la vida y que sólo requieren de confianza y de compañeros de viaje que obren desinteresadamente y sin juzgarlos. En medio de la experiencia quiero aprender a ser útil al proceso formativo de los estudiantes de Preparatoria. Espero que en esta búsqueda personal me inscriba de alguna manera en el concepto formal de *formación docente*.

SEGUNDA PARTE

LA REALIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA

CAPÍTULO 2.

TENSIONES QUE FORJAN IDENTIDAD

2.1. LA ESCUELA PREPARATORIA: ENTRE NUDOS Y PUENTES PEDAGÓGICOS

> ¿Por qué somos una generación tan apática? ¿Qué nos pasó? ¿Qué nos hace falta para motivarnos? Estos últimos años se ha desatado el disgusto de los jóvenes por todo, nada nos gusta, nada nos hace felices. Estamos influidos 100% por los estereotipos, que hemos dejado de lado el sentido de ser jóvenes felices.
>
> (ARPR07052015, Estudiante de Preparatoria)

> La juventud en el campo del saber pedagógico es valorada en forma ambivalente: los adultos la han visto como un estado de transición, los jóvenes la han convertido en un lugar privilegiado para destacar su propio sentido de la diferencia; lo cual conlleva el rechazo a las aburridas rutinas diarias, principalmente las escolares.
>
> Diego Alejandro Muñoz Gaviria (2009)

2.1.1. Nudos en la relación pedagógica

¿Qué hacemos con los muchachos que no les interesa la escuela? ¿Qué hacemos con esos alumnos que no vienen a estudiar y que nada más nos distraen a los demás? La pregunta surgió como otras veces que se analizan problemas de reprobación, de desmotivación, de estudiantes que causan problemas de orden y de disciplina. Estos asuntos se tocan en las reuniones del Consejo Académico de nuestra escuela. Viernes último de enero[1]. Oportunidad para que el profesorado se reúna a expresar su voz, a plantear dudas, a exponer problemas, a escuchar la experiencia de los colegas sobre las cuestiones que van surgiendo. Oportunidad para buscar alternativas. Los escasos márgenes de autonomía tratamos de aprovecharlos en sesiones que intentan promover el trabajo cooperativo entre el cuerpo docente.

Algunos profesores tuvieron la idea que, de plano, deben ser apartados de la escuela esos jóvenes estudiantes que muestran total apatía por la escuela y nos generan problemas de indisciplina. Si después de intentar motivarlos de diversas formas y en distintas ocasiones, no hacen caso y no muestran señales de mejoría, no queda más remedio que dejar de insistir y aplicarles las normas en casos de superación del 20% de faltas, más de 3 materias reprobadas o indisciplina reiterada.

[1] Reunión del Consejo Académico, viernes 28 de enero de 2014

Otro profesor dio su punta de vista y propuso que en esos casos, donde se ha visto que la intervención de los maestros no ha dado resultados positivos, lo más conveniente sería canalizarlos a un profesional del comportamiento, alguien que se dedique a atender casos especiales de bajo rendimiento académico, hiperactividad, desinterés grave por las actividades escolares.

Hubo otro enfoque del asunto. También se dijo que esos muchachos que aparentemente no tienen juicio, son portadores de un inmenso talento natural. Algunos son deportistas, otros realizan actividades recreativas de mucho sentido para ellos y que hacen todo lo posible para contruirse un lugar en el mundo de los adultos. Por desgracia, su búsqueda es dispersa. Sus propósitos y sus afanes son a contracorriente. Y, cuando falta el diálogo comprensivo en la familia y la escuela, asumen sus actividades en franca rebeldía con la autoridad familiar o escolar. Esos jóvenes, siguió este tercer comentario, necesitan más nuestro trato que muestre afecto, acercamiento, comprensión, cercanía, apoyo. Cuando los profesores prejuzgamos a los estudiantes y les imponemos prescripciones que no justificamos de manera adecuada, como la prohibición de portar cachucha, ponerse pearsing o aretes, algunos de ellos sienten que la autoridad es absurda y es cuando se generan sentimientos de rechazo, de alejamiento y de incomunicación. Esta situación de tensión, es muy probable que repercuta en el desagrado que muestran esos muchachos por las tareas escolares.

Esta tercera postura fue la que más comentarios despertó. Algunos profesores expresaron que no es incomprensión, ni rechazo pedirles a los alumnos que respeten el reglamento. Se trata de formarlos y esa es la función del maestro. Alguien expresó que *no se podía hacer una escuela a modo* de estos muchachos que no encajan en la normalidad de la institución educativa.

En esta anécdota quedan de manifiesto tres posturas ante la realidad de los jóvenes adolescentes, en general, y de aquellos considerados problema, en particular. Una primera forma de considerarlos es aquella que se vale de las herramientas conceptuales y prescriptivas de que dispone el aparato escolar. Para educar a los alumnos se dispone de planes de estudio, programas, objetivos de enseñanza, indicadores de desempeño, herramientas de evaluación, productos de aprendizaje, reglamentos, planes de mejora continua. Esta forma de atender a los estudiantes está fincada en la racionalidad técnica instrumental, en el fundamento frío, inflexible y tecnológico del mundo normativo, prescriptivo, donde priva el cálculo, el afán de control y dominio.

La segunda posición proviene del afán de dejar en manos de los profesionales expertos la dirección del proceso educativo y la puesta en práctica de soluciones de aquellas dificultades que, en primer instancia, parecen quedar fuera de la capacidad del profesorado. Esta tendencia pedagógica considera al profesor un proletario de la enseñanza, cuya función consiste en poner en práctica los planes diseñados por los especialistas, los que *realmente* conocen el mundo educativo, porque *realizan*

investigación rigurosa siguiendo todas las fases del método científico. Todo lo demás es sentido común, pensamiento acientífico.

La tercer postura intenta ser una afirmación ética. Su punto de partida es la experiencia de finitud del ser humano (Mèlich, 2012). La muerte nos ronda, ese es nuestro destino; somo limitados, vulnerables, capaces de cometer infinidad de errores y de causar daño. La finitud es condición esencial de la naturaleza humana. Reconocerlo, invita a tratar al otro con más consideración, con menos arrogancia. No tenemos respuesta para todo. Nuestra palabra es incapaz de decir todo y de comprender todo. Si es así, mejor conducirse con la humildad de lo provisorio, de lo que no es perfecto, para tratar de construir puentes, acercamiento, cordialidad, consensos y salidas más a la altura de lo humano, que de la operación mecánica, de los instrumentos desprovistos de facultades éticas.

La discusión antes reseñada, terminó sin acuerdo alguno. Las posturas quedaron expresadas. Pero sin diálogo. Ruido verbal que no alcanza la virtud de la escucha, el entendimiento y el acuerdo motivado para las razones más válidas. El desencuentro reina en nuestros espacios educativos, en donde la pluralidad es tratada con la norma de la tolerancia, pero sin producir encuentros que aprovechen la riqueza de la diversidad y la unidad creativa que puede surgir de esa pluralidad. Nos falta abrirnos al asombro que puede generar la presencia del otro. Si hiciéramos una pausa entre sus palabras y las nuestras, y pensáramos en las razones del otro, trataríamos de ponernos en su lugar. Y de esa comprensión de la riqueza de la pluralidad podrían surgir nuevas soluciones, producto de la integración de la verdad particular de cada sujeto. Existen horizontes comunes, valores universales y principios generales, que pueden dar unidad y sentido a tan amplia diversidad.

Sin embargo, nuestras conversaciones carentes de entendimiento y consensos genuinos, dejan la sensación de que los profesores contamos con muchas carencias intelectuales, afectivas, prácticas y pedagógicas para generar *estructuras de acogida*, es decir, aquellos "procesos de transmisión y de comunicación que permiten el paso de la *vida* a la *vida humana*" (Duch, 2012: 125), lo que se advierte en los vacíos de comunicación entre colegas y en las deficiencias para aproximarnos a los estudiantes de una manera que se genere un ambiente escolar de comunicación, empatía, encuentro, comprensión, sobre todo con esos muchachos que tienen un largo historial de bajas calificaciones, reprobación, indisciplina y, con frecuencia, son candidatos fuertes a abandonar la escuela.

Se trata de una realidad compleja, es difícil definirla con palabras que siempre resultarán insuficientes. Anticipando un juicio, con frecuencia, en nuestras escuelas se producen relaciones humanas y pedagógicas caracterizadas por los valores de la racionalidad instrumental y técnica. Lo fundamental es el establecimiento de planes, de objetivos, medios para lograr lo planteado. La eficiencia, el control, la competencia, el autodominio, el éxito, el rendimiento adecuado con la menor cantidad posible de recursos, con los valores que se imponen en las instituciones educativas fruto de la

ilustración. En este escenario, ¿cuándo será posible vivir en lo cotidiano, de forma más permanente, una pedagogía donde sean evidentes otros valores, hasta ahora menospreciados, como la sensibilidad, el cuidado, la comprensión, la cercanía, la capacidad de sufrir con el otro, la hospitalidad, la acogida, el pensar compasivo?

El nudo pedagógico que hoy se vive en nuestras escuelas es el alejamiento que se produce entre la experiencia de los profesores y la de los estudiantes. Eso provoca que ante situaciones problemáticas cotidianas, las respuestas que se dan sean aquellas que resultan de la mente calculadora, racionalista, prescriptiva, *que reduce la realidad al concepto que se hace de ella*.

¿Qué puede irse generando como acontecimiento en nuestras escuelas para que cada vez sea más realidad la pedagogía de la hospitalidad, del respeto, de la comprensión, de la cercanía, del encuentro, de *la ética sensible al sufrimiento*? ¿O acaso todo se resuelve en el marco del pensar totalitario que pretende englobarlo todo en torno a la racionalidad conceptual, al dominio, al control, a las respuestas preestablecidas y al cálculo?

Estas preguntas nos llevan a discutir la dualidad acción/experiencia. Cada una de estas dos ideas nos llevan a escenarios pedagógicos distintos y, quizás contrapuestos. Demos un paseo por la discusión de ambas categorías. Con ello, se intenta sentar las bases discursivas para determinar el sentido de un concepto que será crucial en esta investigación, el concepto de *experiencia*.

2.1.2. Dejan de coincidir actor y sociedad: ¿acción o experiencia?

En la era postmoderna, dominada por estímulos publicitarios, al individuo no le pertenecen sus intereses y compromisos. Su búsqueda de autenticidad termina en nada. El yo es un impulso que se opone a las instituciones y a los roles impuestos. El ideal de persona sensible sustituye al de persona culta. La identidad carece de principios en los cuales descansar. Se produce una separación entre la objetividad sociocultural y la subjetividad de los individuos. El sujeto no se reconoce en las creaciones sociales, se pierde en la adhesión a la sociedad. El actor social y el sistema se han separado. Las normas y valores han dejado de ser generales y universales. El individuo se ha vuelto autorreferencial; sus ideas, sus emociones y sus intereses son el nuevo eje donde gravita la levedad de su existencia (Dubet, 2010: 64-68).

La sociedad ya no se identifica con un sistema válido para la generalidad de individuos. Sin centro de referencia, sin unidad de motivos, la dispersión de las lógicas de acción se ha vuelto regla.

La acción social no tiene unidad; obedece a una pluralidad no jerárquica de lógicas. Los actores sociales administran varias lógicas de acción. Dichas lógicas carecen de centro de unificación, no descansan en alguna racionalidad única o fundamental (Dubet, 2010: 85).

¿Cómo acercarse a la comprensión de la conducta de individuos que se movilizan fuera del modelo uniforme de la sociedad clásica? ¿Qué retos plantea para la acción y la reflexión este nuevo modelo sociocultural, marcado por la pluralidad de lógicas de acción? ¿Dónde será más complejo enseñar: en sociedades rígidas, unificadas por un sistema de valores y de creencias que eran compartidas e interiorizadas por la generalidad de actores sociales o en sociedad heterogéneas, plurales, dispersas en una diversidad no jerárquica de criterios y principios?

El comportamiento de profesores, de estudiantes y de directivos de la educación se mueve en estos nuevos escenarios, marcados por la diversidad, la pluralidad, la confusión, la incertidumbre, el desarraigo, el desamparo existencial, la autorreferencialidad. Las lógicas de acción obedecen a múltiples intereses, idearios, morales y motivaciones. Factores que, generalmente, se manifiestan encontrados entre sí y en franco antagonismo de principios y valores.

El profesorado de cada centro escolar siente la tensión de atender a diversas motivaciones para el desarrollo profesional. Las tendencias de la sociedad contemporánea, inducidas por quienes tienen la propiedad de los medios materiales de producción y las decisiones políticas, demandan de la escuela, una transformación educativa que permita atender niveles de competitividad más elevados en el mercado internacional (da Costa, 2004: 85) y, paralelamente, pretenden borrar de la memoria colectivo el proceso social de nociones como *ciudadanía, bien común, solidaridad, igualdad, derechos sociales* (Suárez, 2004: 381). Las reformas educativas enfatizan los fines de aumentar la cobertura, mejorar la calidad y lograr la equidad (SEP, 2008). Además de estas exigencias, como contraparte, en el imaginario docente resuena la pregunta: ¿en qué medida la educación de hoy les permitirá a las personas actuar correctamente, desde la perspectiva humana, en un mundo marcado por la globalización? (Lang, 2005: 7).

A las anteriores lógicas de actuación, se suman otras que también influyen en el trabajo docente: los intereses de los padres de familia, los fines y metodologías de los planes y programas de estudio, la normatividad institucional, la cultura escolar concreta de cada centro educativo, las distintas ideologías que están presentes en la actividad diaria, los intereses de grupos, la idiosincracia del profesorado, la cultura local, las resistencias del alumnado.

En el trabajo cotidiano, en la experiencia de trabajo de todos los días, los profesores administran distintas lógicas de acción. Tratan de dar orden, coherencia, de integrar en un centro unificador que vertebre la propia experiencia. Asimismo, también desarrollan estrategias que les permitan desenvolverse en dinámicas de competencia y de cooperación.

Lo mismo pasa con los estudiantes. Ellos asisten a la escuela con un conjunto caótico, complejo, diferenciado de lógicas de acción. Obedecen las reglas establecidas en el reglamento escolar, atienden los deseos y las solicitudes de su familia, viven las presiones y las invitaciones del grupo de amigos, son sometidos al bombardeo publicitario de la sociedad del consumo, experimentan las influencias de modos de pensar y de obrar desarrollados en la cultura a la que pertenecen. En medio de esta complejidad, libran esfuerzos para tratar de dar un sentido a su comportamiento y de configuar una personalidad y un proyecto de vida.

¿Cómo acercarse a esta complejidad de la diversidad de lógicas de acción? ¿Cómo comprender lo que pasa en las escuelas? La acción ya no tiene centro, la variedad de las lógicas de la acción es el problema crucial del análisis sociológico y educativo. La dispersión es la regla y la combinación de modelos analíticos sustituye a la anterior unidad. Esta diversidad se puede interpretar a través del "*desvelamiento de lógicas de acción*". La sociedad ya no se identifica con un sistema; y, sin centro, ni unidad, la dispersión de las lógicas de la acción se ha vuelto la norma.

2.1.3. Nueva y cambiante adolescencia: reto para la escuela preparatoria

Debido a estos nuevos ambientes escolares heterogéneos, plurales, inciertos y sin centros de unificación, la educación media superior tiene entre sus principales desafíos el hecho de que actualmente ingresan a la escuela alumnos muy diferentes a los que transitaban tradicionalmente el bachillerato (López, et. al., 2008: 91).

En una conversación, el entonces director de la escuela donde trabajo confiaba a algunos profesores una experiencia, de la cual él venía sorprendido y cuestionado:

> ¿Qué estamos enseñando a los muchachos? Lo que se dice en las clases, ni tantito se acerca a lo que ellos viven y están buscando. Ayer me avergonzó mi ignorancia sobre la música que escuchan los jóvenes. Veníamos de Villanueva, del concurso de escoltas y bandas de guerra, y de Jerez para acá fueron puro cantar y echar gritos. Canciones vulgares y sin valor musical, pero canciones que significan algo para ellos. Y todas las canciones se las sabían. Tres horas sin parar. Hombres y mujeres, todos cantando linduras de narcotráfico, de sexo desinhibido, consumo de droga, experiencia de borracheras, infidelidades. Lenguaje grosero, muchas veces. El chofer del camión les ponía las canciones y cuando no les parecía una, nomás decían: "esa no, esa no" y pronto la cambiaba por otra más de su gusto. A medio camino ya andaban roncos, pero ni así pararon de cantar. ¡Qué alejados estamos los profesores de sus preocupaciones y de sus gustos! Tenemos que hacer que la escuela parezca más preparatoria de jóvenes, que preparatoria de maestros (Registro de conversación: 19 de febrero de 2013).

Es una queja constante del profesorado de educación media en las comunidades pequeñas y pueblos de Zacatecas: nuestros alumnos de ahora, son muy distintos a los alumnos que teníamos hace

veinte o más años. Extrañamos aquellos muchachos sumisos, obedientes, que realizaban sus deberes escolares sin mayor problema y que se integraban comedidamente a las actividades escolares. En la percepción de los profesores actuales existe la creencia que trabajábamos en instituciones educativas con menores conflictos o también se llega a pensar que quizás se trataba de tensiones reprimidas por el control autoritario que privaba en aquellos tiempos no tan lejanos.

Sin embargo, podemos darnos cuenta que "se está configurando una *nueva adolescencia*". El perfil de los estudiantes adolescentes, además de ser diverso, es cambiante. Ellos se van transformando mediante su relación con los medios de comunicación, con sus actitudes hacia la cultura letrada y con su experiencia en sus propios espacios de socialización y participación (López, et. al., 2008: 119).

¿Cómo lo explican ellos mismos? Transcribo las palabras de una muchacha de primero de preparatoria (Texto escolar: 28 de octubre de 2010):

> La mayoría de los adolescentes que conozco están a juegue y juegue; o sea, para ellos es pura diversión, es lo que quieren. Se ríen de todo y de todos, pero son tan cambiantes: un día los veo a juegue y juegue; al otro, están serios, que no se sabe ni por qué.
>
> En esta etapa a mí se me hace que es donde piensas sólo en ti mismo, en lo que quieres. Si no se hace, te enojas, haces todo por conseguirlo. Aunque al final si lo consigues, tampoco quedas satisfecho. Para mí son puros caprichos. Eso es la adolescencia.
>
> Tratas de divertirte mucho, aunque a veces no de la mejor forma. Aparte, vez todo como diversión; por ejemplo, todo lo sexual, principalmente los hombres, que lo ven todo como broma, no se ponen a pensar en las consecuencias.
>
> Lo malo es que quieren seguir siendo niños para evitar responsabilidades. Sin embargo, quieren explorar el mundo de los adultos, para tener más libertades. O sea, no están ni aquí ni allá.

La adolescencia es un universo vasto, diverso, contradictorio. Como todo lo humano. Y eso cuestiona a la tarea de educar. ¿Qué implicaciones educativas plantea la complejidad de la realidad de los estudiantes adolescentes? En la medida que el perfil del estudiante se aleja del modelo urbano integrado, "más difícil es convocarlo a las aulas, retenerlo en ellas y lograr una experiencia exitosa de aprendizaje" (López, et. al., 2008: 91). Esta nueva adolescencia que se configura y cambia constantemente es uno de los principales desafíos de la educación media superior. Es preciso, por tanto, saber quiénes son estos nuevos adolescentes.

2.1.4. Subjetivación de la experiencia humana adolescente: "somos muy reventados".

Una característica de las sociedades humanas contemporáneas es la pérdida de la capacidad de interpretar el flujo del tiempo a lo largo del eje lineal de la historia. Las personas vamos perdiendo la conciencia de dar coherencia a nuestro propio proyecto de vida que dé sentido a la propia existencia dentro de las circunstancias actuales y de frente a la historia de la humanidad. Este fenómeno se refleja

en evidencias como la individualización, subjetivismo, enclaustramiento en las necesidades personales, todo a partir del deseo, los sentimientos y los sistemas simbólicos que han hecho propios (Pollo, 2011: 18).

Esta *subjetivación* de la experiencia humana general, en los jóvenes se muestra a través del relativismo ético, la falta de un proyecto de vida, el aprisionamiento del presente, la creencia en la reversibilidad de las opciones, la fragmentación de la identidad, vivencia virtual de la alteridad, propensión hacia comportamientos riesgosos y tendencia a experimentar excesos (Pollo, 2011: 18, 33-36 y 37-41).

Pero ¿cómo viven los estudiantes de preparatoria del Teul esa *subjetivación* de su experiencia? ¿qué implicaciones educativas presentan sus vivencias complejas y condicionadas por el contexto sociocultural de un sociedad rural como ésta en que se incluye la realidad escolar?

Asomémonos un poco a la vivencia de los muchachos, expresada en los términos de tres de ellos (Textos escolares: 28 de octubre de 2010):

> Los adolescentes hoy en día, como dicen los mayores, están desenfrenados. Lo que ellos no entienden [los adultos], es que los tiempos cambian, porque hoy los adolescentes somos muy reventados y empezamos más rápido cada día los vicios y placeres de la vida.
>
> ¿Cómo son los adolescentes que conozco? Son una personas rebeldes, en ocasiones solitarias, rezongonas (rezongones), infantiles, deseosas de conocer y experimentar nuevas cosas, despiertas en el ámbito sexual. En su casa quizás no hay mucha comunicación. Peleoneras con los hermanos menores, fiesteras, con ganas de probar las bebidas alcohólicas o adicciones. También son personas sensibles; quieren demostrar que son los mejores, que no los vencerá nada y hacen sus deberes cuando quieren.
>
> Yo en lo personal, muchas veces pienso sólo en mí misma. No veo que los demás también existen. Pienso sólo en mis problemas. Muchas veces me pregunto qué es lo que quiero realmente y es una confusión interior. No entiendo, pero soy lo suficientemente egoísta para pensar sólo en mí y cuando me doy cuenta, intento arreglarlo ayudando en todo lo que puedo a las otras personas e pretendo no pensar en mí, sólo en los demás, para quitar un poco mi egoísmo.

El mundo de los adolescentes está representado por signos ambivalentes. Sus búsquedas y conductas son expresión de riesgos, pero también de potencialidades abiertas sólo si se les educa y se extrae su riqueza a través del encuentro con el otro (Pollo, 2011: 19). Quizás el primer deber del profesorado es asomarnos con atención y respeto a símbolos que muestran las nuevas realidades subjetivas de los chicos contemporáneos.

2.1.5. Adultos y adolescentes: convivencia en el desencuentro existencial

En la Escuela Preparatoria Estatal "González Ortega", los lunes primeros de cada mes se honra a los símbolos patrios con un acto cívico. Si repasamos qué sucede en los Honores a la Bandera en la escuela preparatoria, es evidente que los diferentes momentos de la ceremonia cívica resultan intrascendentes para el común de los estudiantes adolescentes. Pasa frente a ellos la escolta, escuchan las marchas rítmicas de la banda de guerra, se canta el himno nacional, se recita el juramento a la bandera, se enuncian las efemérides relevantes en el mes, se lee alguna reflexión sobre un asunto considerado de relevancia por quien organiza dicho acto cultural y, por último, las habituales palabras del director de la escuela. Pocos elementos de este ritual cívico atrae la inteligencia y la sensibilidad de los muchachos. La mayoría permanece charlando con su vecino durante el tiempo en que transcurre el evento escolar de honores a la bandera. Carece de sentido para ellos la propuesta educativa que se les plantea para revitalizar los sentimientos patrios y fomentar el amor por los símbolos de la nación mexicana.

Pero lo mismo ocurre durante la mayoría de las clases. Los estudiantes experimentan y afirman que se aburren, que no tiene mucho significado lo que aprenden con las asignaturas del programa de estudios. "Todas las clases son iguales; no hay nada nuevo ni agradable en lo que hacen los maestros", escribía un muchacho de tercer grado (Curso de filosofía. Texto reflexivo: viernes 25 de enero de 2013). Bien afirmaba el director de la escuela: "¿Qué estamos enseñando a los muchachos? Lo que se dice en las clases, ni tantito se acerca a lo que ellos viven y están buscando".

Si miramos con cuidado buena parte de los ritos cotidianos en el ámbito escolar de la mayoría de instituciones de enseñanza media superior (clases, actos cívicos, festivales culturales, concursos de oratoria y poesía, recreos, actividades artísticas y culturales, conmemoración de efemérides, discursos, normas de disciplina), vemos un desencuentro entre la cultura académica que intentan inculcar los profesores y la cultura juvenil que se resiste a muchas de las tendencias institucionales.

Lo expresa así una estudiante de primer grado:

> La adolescencia "es una etapa muy difícil, en la cual tenemos un comportamiento diferente. La mayor parte del tiempo estamos de mal humor; claro, cuando estamos tratando, ya sea con nuestros papás o maestros (adultos). Pero cuando estamos en ambiente de compañeros y amigos es muy diferente porque creemos que son los únicos que nos entienden" (Texto escolar: 28 de octubre de 2010).

Los adolescentes perciben que sólo sus pares los entienden. Con frecuencia, tratar con adultos los hace perder la quietud interior. Esta distancia de comunicación es un problema educativo para el profesorado. Constituye una tensión que se refleja en la pérdida de autoridad moral frente a los alumnos. Interiormente reviste la forma de sentimientos de frustración, culpa, impotencia y tentación a la desesperanza. Esta distancia comunicativa entre jóvenes y adultos es explicada por Patricia Viel: "La

relación predominante entre jóvenes y adultos en la sociedad contemporánea refleja una imagen de estos últimos debilitados en su capacidad de dialogar, enfrentados a jóvenes que responden con indiferencia y apatía" (Viel, 2009: 19).

Pero los jóvenes sólo actúan con pautas aprendidas en la sociedad de su tiempo. La indiferencia contemporánea de los adultos hacia los ancianos y los jóvenes, es un indicio de la transformación de la temporalidad. "Las generaciones tienden cada vez más a aislarse dentro de su segmento temporal, debilitando el lazo de solidaridad intergeneracional en el presente" (Pollo, 2011: 23). Los jóvenes reflejan las actitudes y comportamientos predominantes en el medio donde viven, que es donde se desarrolla su pensamiento y sus formas de actuar frente a las circunstancias.

> "Los adultos en general, y muchos docentes en particular, están alejados de los jóvenes. Según las categorías con que construyeron sus miradas, no sólo conocen distorsionadamente a cada joven, sino que están incapacitados para entender, pensar y abordar las diversas situaciones que enfrentan. En este estado de incomprensión, el conflicto como lugar de tensión se diluye, se ingresa en un estado de confusión en el cual se requieren nuevas categorías para poner en relación distintas perspectivas y analizar lo que sucede" (Viel: 2009: 29).

Este rompimiento de los vínculos de comunicación y confianza entre la generación de adultos y la generación de jóvenes estudiantes es una realidad que interpela a los saberes pedagógicos y a las propuestas de desarrollo curricular que se intentan aplicar en las instituciones educativas del nivel medio superior.

La tarea que tenemos los docentes es conocer mejor el mundo juvenil desde un acercamiento al mismo con actitudes de comprensión y una discusión respetuosa para encontrar pautas claras "que estimulen el diálogo, el intercambio, la creación en un encuentro legítimo". Se trata de que la experiencia de enseñar nos lleve a encontrar otros paradigmas de pensamiento y análisis que aclaren la relación con los jóvenes (Viel, 2009: 19-20.29).

2.1.6. Agotamiento del modelo vigente de bachillerato: languidecer en los salones.

El subsistema educativo de Preparatorias Estatales de Zacatecas nació en 1963, bajo la influencia de los objetivos, la visión educativa y los programas de estudios de la vieja Escuela Nacional Preparatoria, obra de los liberales que gobernaban el país en la segunda mitad del siglo XIX. Justo Sierra, primer director de la Escuela Nacional Preparatoria, planteó en sus inicios, que dicha escuela debía ser apta para enseñar "conocimientos, útiles, sólidos y positivos": lógica, matemáticas y ciencias naturales. Poco después, Vicente Riva Palacio fundó los institutos literarios, que además de instruir en estas ciencias, también contemplaron la formación literaria y humanística (Palencia, 2001: 52). Modelo humanista,

pero con procedimientos autoritarios. Así surgió la preparatoria, el nivel educativo del nivel medio superior, marcado con el sello de proporcionar una formación humanística, literaria, positivista, autoritaria y enciclopédica.

Este destino marca el pasado y el presente de las escuelas preparatorias del estado de Zacatecas. Por eso el hábito de transmitir el legado de la cultura grecolatina, la tradición de la enseñanza de asignaturas de humanidades y la costumbre de hacer concursos de oratoria, de declamación, de bandas de guerra, de escoltas, de conocimientos en diversas disciplinas académicas y otros festivales culturales.

Muchas cosas no andan bien en nuestro centro educativo, así como en buena parte de los centros escolares del nivel medio superior. No se cristalizan los ideales fundacionales de la escuela preparatoria de educar el intelecto, la voluntad, el espíritu y las emociones de los jóvenes estudiantes. Existe una enorme distancia entre nuestras intenciones educativas y el proceso que se desarrolla en los centros escolares. En lugar de facilitar un ambiente de vitalidad y entusiasmo, en la escuela preparatoria se vive un abatimiento espiritual por falta de un ambiente gratificante para el desarrollo de las potencialidades y los afanes juveniles. Esto ocurre, en parte, porque la vida institucional omite respetar el sentir, las iniciativas, las inquietudes y las propuestas de los alumnos.

Recogemos la voz de un estudiante:

> En nuestra escuela, por ejemplo, se supone que debe existir democracia, una democracia que no caerá del cielo, ni ninguna autoridad se preocupará porque exista.
>
> A mi modo de entender las cosas, la democracia en mi escuela se refleja en la unión de los alumnos, del "pueblo estudiantil" y el poder que éste debería tener en la toma de decisiones.
>
> Este tema, en particular, me llamó la atención al darme cuenta de que en nuestra institución no contamos con nadie que nos represente como alumnos. Y es preocupante saber que no tenemos ni voz ni voto y nuestra opinión ni siquiera es importante para los directivos (Estudiante del curso de filosofía. Texto libre sobre el tema de los sofistas. 6 de marzo de 2013).

"El modelo actual de bachillerato no educa", denuncia la directora del subsistema nacional de Colegios de Bachilleres, Sylvia Ortega.[2] Han sido un fracaso la generalidad de intentos de los administradores del sistema educativo y del conjunto del profesorado para extraer el mejor potencial de los estudiantes del nivel medio superior, para encausarlos por sendas de reconocimiento de su identidad personal, por dar con el sentido de su existencia y por construir proyectos de vida abiertos a la diversidad de experiencias que construyen la personalidad humana. Los jóvenes ven con desconfianza la escuela media superior. Buena parte de ellos deserta. El 40 por ciento sufre la experiencia de la reprobación. En las aulas de nuestras escuelas preparatorias no se están formando los ciudadanos que el

[2] Sylvia Ortega Salazar, directora nacional del subsistema Colegio de Bachilleres. Entrevista de Laura Poy Solano, La Jornada, 5 de febrero de 2013, p. 38

país necesita: participativos, intransigentes con la corrupción y la mediocridad de nuestra vida pública, emprendedores, independientes de los mecanismos patrimonialistas del estado mexicano, creadores de iniciativas que resuelvan la problemática nacional, solidarios, conscientes de su responsabilidad y capaces de asumirla día a día, disciplinados, trabajadores hasta el límite de sus fuerzas y capacidades, pacientes, tolerantes, respetuosos de la dignidad del prójimo, capaces de pensamiento crítico y acciones concretas donde a cada cual se le requiere.

El gobierno federal lo admite explícitamente. En el acuerdo secretarial número 442, de septiembre de 2008, por el que se crea el Sistema Nacional de Bachillerato, la Secretaría de Educación Pública de México acepta que la educación media superior vive un estancamiento. Admite que existe un rezago educativo de 50 años y que éste es "uno de los lastres más pesados en los esfuerzos para abrir oportunidades a los jóvenes y propiciar el desarrollo social y económico del país". En el decreto del poder ejecutivo federal afirma que si el nivel medio superior no mejora su papel "detendrá el avance del país en diversos frentes" (SEP, 2008).

La escuela preparatoria o bachillerato vive una realidad de crisis. Los medios utilizados no son suficientes para lograr los fines de este nivel educativo. Se produce un desvínculo entre la realidad y la vida escolar; entre las aspiraciones de los estudiantes y lo que reciben de sus profesores. *Ha dejado de educar el modelo de bachillerato vigente*.

> "Un cierto clima de melancolía suele acompañar la vida en las aulas de la escuela secundaria.[3] Languidecer en los salones es una experiencia extendida en jóvenes y profesores y, aunque puede que no sea novedosa, presenta hoy aristas particulares de sufrimiento y malestar. Dolor por lo que la escuela ya no es y por lo que aún no puede ser. Desinterés y desconexión con el mundo de extramuros. Disminución en la capacidad de proteger, de contener, de amar. En fin, de educar" (Romero: 2009: 9).

"Hay una crisis en el mundo acerca de cómo educar a estos adolescentes".[4] La cultura escolar predominante, de sometimiento de la voluntad juvenil, provoca en los jóvenes sentimientos de oposición, la construcción de una identidad juvenil contraescolar, la decisión de no participar en muchas de las actividades escolares, aburrimiento, poco interés por asistir a clases, falta de satisfacción por la experiencia escolar, reprobación, abandono de la formación académica. Observar esta realidad, nos lleva a reconocer con Daniel Suárez, que "ahora ya no se puede seguir ignorando que la relación entre escuela y juventud está llena de tensiones y que la propuesta educativa que la sociedad mexicana impone a su juventud se encuentra en crisis" (Suárez, 2010: 94).

[3] La autora se refiere al nombre de este nivel en su país, argentina. En aquella nación, la educación secundaria equivale a la educación media superior de México.

[4] Sylvia Ortega Salazar, directora nacional del Colegio de Bachilleres. Entrevista de Laura Poy Solano, La Jornada, 5 de febrero de 2013, p. 38

Es un imperativo existencial y educativo buscar otras formas de hacer escuela. Reconocer que hay problemas, que mucho de lo que enseñamos los profesores no conecta con el mundo de los adolescentes y jóvenes, ni responde a sus inquietudes de vida. Se requiere humildad para reconocer que no sabemos muchas de las respuestas a las preguntas que nos plantea la educación de jóvenes. La investigación educativa nos puede ayudar a encontrar caminos, textos, experiencias, compañeros, retos, riesgos y salidas.

2.2. LOS JÓVENES QUE ESTUDIAN EN NUESTRA ESCUELA

Una de las limitaciones de la educación media superior consiste en que el profesorado ignora la realidad de los estudiantes. No conocemos quiénes son, qué buscan, por qué se equivocan. Desconocemos cómo descubrir el potencial de los muchachos. En pocas ocasiones dedicamos tiempo para preguntarnos y discutir en torno a cuestionamientos que nos podrían acercar a la realidad de los jóvenes estudiantes:

¿Quiénes son los adolescentes que estudian en nuestra escuela? ¿A qué vienen a la Prepa? ¿En qué utilizan su tiempo libre? ¿Cuáles son las dificultades y obstáculos que encuentran en su camino? ¿Cuál es el potencial de los jóvenes estudiantes que puede ser identificado y promovido por la escuela? ¿Qué riesgos y tentaciones aparecen en el presente de estos muchachos que inicia con ellos el Siglo XXI?

Existen otras preguntas que sería interesante explorar: ¿Qué esperan de la escuela, de los adultos, de sus maestros, de la sociedad a la que pertenecen? ¿Qué prejuicios se tienen acerca de ellos? ¿Qué cualidades de los jóvenes estudiantes estamos dejando de apreciar los maestros por dar mayor importancia a las reglas formales, al control, al cumplimiento de programas de estudio, a los prejuicios arraigados en los adultos? ¿Cómo mirar la realidad de los adolescentes de Preparatoria para encontrar otros puntos de vista respecto a lo que ellos son y lo que ellos necesitan?

En la escuela media superior se viven muchas contradicciones. La RIEMS pretende que los procesos educativos se centren en el aprendizaje de los estudiantes. Lo que implica promover la autonomía, la descentralización, el trabajo independiente, la forja de un criterio propio, el estudio a base de indagar y de hacer preguntas. Sin embargo, la estructura de nuestro subsistema de preparatoria sigue anclado en el autoritarismo y las decisiones unilaterales. En la escuela se resiente esta práctica. A pesar de diversos intentos en contrario, las viejas prácticas verticales y dogmáticas impiden el florecimiento de nuevos procesos. Los estudiantes no encuentran un ambiente de desarrollo educativo adecuado.

Parte del problema es que los profesores ignoramos la realidad de los estudiantes. Este texto busca hacer un acercamiento a lo que son y a lo que viven los adolescentes que estudian en nuestra

escuela. Sólo sabiendo quienes son nuestros alumnos se pueden intentar mejores alternativas de formación.

Los adolescentes que son nuestros alumnos son diferentes a aquellos para los cuales fue creada la escuela preparatoria (SITEAL, 2008: 91). Los profesores desconocemos buena parte acerca de quiénes son estos nuevos estudiantes. Muchas veces sentimos la impotencia de acompañarlos de manera adecuada. Y eso dificulta el aprovechamiento académico, la comunicación y el logro de los fines educativos que pretende cumplir la escuela.

Saber cómo son los jóvenes estudiantes es una de las mejores maneras de ayudarlos a reconciliarse con su condición de vida (Funes, 2010:60) y a construir su proyecto de vida con mayor confianza, conocimiento y compromiso consigo mismos y por el mundo en que viven. El trato educativo con los adolescentes puede mejorar en la medida que tenemos interés en saber cómo son y descubrimos el sentido que explica su conducta. Se trata de comprenderlos para poder ayudarlos en su educación.

Intentamos conocer y comprender el mundo de los adolescentes porque ahí están muchas de las claves de por qué aprenden y cómo aprenden y la mayoría de los elementos para poder influir positivamente en sus vidas. Comprenderlos para entender lo que les pasa, utilizando otras lógicas distintas de las adultas (Funes, 2010:61). Toda respuesta educativa supone tener en cuenta la realidad personal y las circunstancias de la vida de los adolescentes.

Los datos de la realidad con que se hizo este ensayo son textos escritos por estudiantes del primer grado, primer semestre del curso de ética y valores I, durante el semestre agosto-diciembre de 2010; también se utilizan textos escritos por estudiantes de quinto semestre del curso de psicología, en el semestre agosto-diciembre de 2012. El tema de escritura fue la adolescencia y cómo perciben ellos mismos su adolescencia. Las citas en que se recoge la palabra de los alumnos se anotan seguidas por una clave, la cual identifica la fuente de información y el dato de registro de la misma.

2.2.1. ¿Quién sabe qué es un adolescente?

> Yo soy una adolescente amable, cariñosa; a veces histérica, irresponsable, etc. (E10ETIC102010)

A veces los adultos nos tomamos demasiadas atribuciones. Más de aquellas que la realidad permite. En el caso de los adolescentes, creemos saberlo todo. Con frecuencia la palabra de los profesores describe uno solo de los hemisferios de los estudiantes del nivel medio superior: "*Son flojos, la cultura del menor*

esfuerzo los ha educado, se la pasan metidos enfrente de todo tipo de pantallas, no les gusta estudiar, detestan el trabajo. Sólo piensan en jugar y pasarla bien. Y nos preocupan. ¿Qué será de ellos?".

Pero, ¿hasta dónde es cierto lo que pensamos de los adolescentes?, ¿Dónde acaba la realidad y dónde comienzan los prejuicios? ¿De veras son un caos sin remedio? ¿Será verdad que nunca han estado tan peor como ahora?

Adolescente viene del latín *adolescens*, que significa: el que está creciendo. La adolescencia se identifica con el principio de la pubertad y termina con los años de Preparatoria. Un adolescente forma parte del grupo social de quienes tienen entre 12 y 20 años de edad.

Se suele entender que los adolescentes son puro cambio físico y psicológico. Voz chillona, maduración biológica y sexual, espinillas, cuerpos larguiruchos, estado emocional inestable.

Los prejuicios de los adultos han encasillado el mundo adolescente como descontrol, inestabilidad, superficialidad, vagancia, chicos que sólo piensan en salir y divertirse.

¿Quién puede decir que sabe lo que hay en las mentes y en los corazones de estos chavos que son estudiantes de secundaria y preparatoria? ¿Acaso habrá alguien que esté libre de prejuicios?

El desarrollo personal está influido por las condiciones sociales y culturales de la comunidad a la que se pertenece. Los adolescentes no son solamente hijos de la naturaleza, con complicaciones biológicas y psicológicas. Los prejuicios nos revelan una imagen falsa, hecha a la medida de nuestros temores y nuestras ignorancias.

¿Cómo es tu comunidad? ¿Qué características tiene tu familia? ¿Cómo son las familias de determinada sociedad? ¿Qué tipo de convivencia se desarrolla en el barrio, en determinada región? ¿Cómo es la ciudadanía de determinado país? ¿Qué tipo de cultura se vive en cada escuela a donde asisten los adolescentes? Es posible que en el análisis de preguntas como éstas, encontremos alguna explicación a la pregunta de por qué los adolescentes son como son.

Un adolescente está creciendo. Está en proceso de maduración. Comete errores. Comete aciertos. Puede ser mejor o peor que los demás. Como cada uno de los adultos.

Los adolescentes son lo que hacemos con la familia, con la sociedad, con la escuela. Son hijos de cada tiempo; cada época produce sus adolescentes.

Ellos, los adolescentes, igual que todos los demás, buscan la realización personal. Sólo que tienen mucha energía y, a veces, cabalgan solos por las extensas llanuras pobladas de cemento, indiferencia, vacío existencial, egoísmo, presunción, máscaras, simulación y vanidad. Quizás por eso percibimos que se alocan. Están en búsqueda y, en ocasiones, no saben para donde estirar. O van sin rumbo, a tientas.

Un adolescente es un ser humano. Está en las fuerzas básicas de la sociedad, porque está aprendiendo a jugar este juego de vivir. Pide y necesita lo que todo mundo pide y necesita: respeto, amor, cuidado, comprensión, libertad, espacio para realizar su vida.

Es probable que en la medida que los adultos aprendamos a comunicarnos con los adolescentes, disminuirán las tensiones, los prejuicios y las distancias generacionales.

En el diálogo, la cercanía y el acompañamiento, sabremos quién es un adolescente. Y cuando la respuesta llegue, en lugar de definirlo, caminaremos junto a él. Creciendo juntos. Madurando juntos.

2.2.2. ¿Feroz adolescencia?

> Soy una chava muy amable, cariñosa, linda, comprensiva, amistosa. Y la verdad, sí soy un poco latosa, desamadrosa, enfadosa y rezongona. Pero sólo a veces, no siempre; sólo cuando el diablo me aconseja cosas malas. Pero, por lo regular, no es muy seguido.
>
> (E12ETIC102010)

"No puedo soltarles un poco la rienda a los muchachos porque se me pierden. Si les pongo una dinámica o un juego, después ya no puedo volverlos a hacer que regresen a la clase", decía un profesor de nuestra escuela, a propósito de la discusión de qué tan buenas eran las dinámicas en el salón de clases. Quizás también atrás de esta afirmación existe el temor de ingresar al mundo adolescente en los terrenos que cotidianamente viven los muchachos: el juego, las actividades lúdicas, el entretenimiento, la recreación, el deseo de actividades dinámicas.

Los cambios naturales que experimentan los adolescentes, en lo físico y lo psicológico, producen desajustes internos y cambios en el comportamiento. Adolescencia es pubertad. Y pubertad es profunda mutación corporal y psíquica, que acarrea diversos desajustes, todos pasajeros. Y estos cambios acarrean algunas tensiones (Fize, 2007: 32-34). La transición al mundo adulto se produce con algunas dificultades, caracterizadas por el malhumor, la inestabilidad emocional y la sensación interna de que es un periodo difícil de vivir. Esto genera la experiencia de malestar. A fin de cuentas, mutación ruidosa y conflictiva.

> "La niñez es una etapa mágica" −escribió una estudiante de 3º de Preparatoria−. "Pero llega la feroz adolescencia. Se borra la magia de la niñez. Nos ocurren sinfín de cambios. Todo es diferente. El mundo se ve distinto. Nos sorprende la descontrolada inmadurez. Todo se nos hace fácil. Somos increíblemente inmaduros. Esta etapa nos deja buenos y malos recuerdos. Queremos llamar la atención" (Estudiante: RGN3APSIC041212).

Los adolescentes son como son por su biología y su psicología, pero, fundamentalmente, por la forma en que son tratados (Funes, 2010: 37-38). Por un lado, experimentan sentimientos y situaciones que los confunden. Pero también su personalidad se forma de acuerdo al trato recibido por la sociedad y por la generación de adultos.

Debido a cuestiones socioculturales relacionadas con el autoritarismo, el abandono y la ausencia de responsabilidades sociales, además de otros factores relacionados con su desarrollo físico, emocional e intelectual, es común que la existencia de los jóvenes se halle envuelta en la confusión, las dudas, la incertidumbre, los cambios repentinos y constantes en el carácter, y la sensación de vacío, desolación e inseguridad. Estas carencias y limitaciones dificultan esta etapa humana, pero también motivan a luchar por ideales que llenen la vida. Con todo, en el alma adolescente existe un deseo inmenso de felicidad, de realización, de plenitud.

Todos los muchachos que estudian la secundaria y la preparatoria necesitan mostrar que han dejado de ser niños y dejar manifiesto que existen como personas únicas y que son diferentes. Una de las prácticas para conseguir este propósito es confrontarse con las personas adultas, a quienes necesitan hacerles sentir que las reglas de juego han cambiado. La inmensa mayoría de adolescentes busca, en momentos determinados, la confrontación con el mundo adulto. Esto motiva que reciban, con frecuencia, la etiqueta de "*peligrosos*" (Fize, 2004: 18).

Para los adultos, estos movimientos en la adolescencia significan un peligro. La adolescencia suele ser comprendida como un periodo de crisis, de peligro para sí mismo y para los demás. Los profesores solemos actuar a la defensiva, cuidando de que no jueguen con la pelota en el patio, porque van a romper vidrios; que no saquen el celular en clases; que no digan majaderías; que no se salgan de la escuela, porque afuera, en horas de clases, corren riesgos, provocados por su audacia y su imprudencia. Muchas veces nos molestan sus preguntas, sus frases directas que suenan a insolencia y altanería.

Aprender a ser uno mismo no es fácil. Es complejo descubrir y convertirse en quien se tiene que ser. Este proceso que inicia fundamentalmente en la adolescencia va acompañado de dudas e incertidumbres. Las cuales se muestran en comportamientos que desconciertan a los adultos: unas veces groseros; otras, deprimidos y también entusiastas y generosos. Este momento vital atrapa en paradojas a los muchachos y hace que sea ardua su búsqueda de identidad (Tessier, 2004: 21).

Lo dice una muchacha de primero de preparatoria:

> Yo como adolescente soy bien sensible, con ganas de pura fiesta, sólo hago las cosas cuando tengo ganas; dormilona, super bipolar, enamoradiza, super depresiva, sin ganas de mover ni una mano, con muchas ganas de independizarme, rezongona, presumida, queriendo demostrar que soy la mejor (E5ETC102010).

Aunque les gusta adoptar poses de arrogancia y de seguridad, los adolescentes son personas vulnerables y frágiles. Han dejado de ser niños y se hallan en medio de un estado existencial de

búsqueda, de intemperie, de tránsito hacia una identidad que todavía no es. Ese viaje lo hacen con la sensación de debilidad, con la incomodidad de sentirse con la maleta vacía en un viaje que desconocen a donde los lleva, sabiéndose extraños de sí mismos y de los demás. Quieren tomar decisiones pero se les dificulta encontrar los criterios para hacerlo.

La visión que se tiene de ellos como "peligrosos" o "frágiles" conduce muchas veces a salidas falsas como la pseudoprotección o la indiferencia, que son las dos caras como los adultos tendemos a marginar a los adolescentes de la atención verdadera o la atribución de sanas responsabilidades, en condiciones de un acompañamiento adecuado.

El malestar que invade con frecuencia a los adolescentes se manifiesta en sentirse solos, incomprendidos, incomunicados. Existen circunstancias que motivan que dicho malestar ocasione una crisis de pubertad y desencadene conductas extremas como el abuso del alcohol, exceso de velocidad, intentos de suicidio y otras conductas de riesgo para su integridad física, intelectual y emocional (Fize, 2004: 38).

Las conductas riesgosas que suelen emprender algunos adolescentes son caminos falsos que éstos emprenden ante factores sociales ante los cuales son vulnerables, como el desempleo, dificultades escolares, precariedad profesional, fracasos, presiones, aumento del aislamiento por la separación entre las generaciones adultas y las más jóvenes, reducción de la comunicación interpersonal, falta de disponibilidad de los más allegados. Estas situaciones desembocan en aburrimiento, soledad, sensación de inutilidad y depresión (Fize, 2004: 68-69).

El fenómeno de existir en un mundo tenso, opresivo, vertiginoso, hace que las personas se sienten tensas y desorientadas, tentadas a dejarse atrapar por actitudes extremas y prácticas excesivas, mediante las cuales se intenta recuperar, aunque sea a ratos, el placer de vivir.

2.2.3. El adolescente frente a sí mismo

Los adolescentes son mamones e inmaduros

(Estudiante de Preparatoria.
E8ETIC102010)

"La pubertad es una profunda mutación. En efecto, todo el organismo experimenta una metamorfosis a la vez somática y psíquica" (Fize, 2007: 32). Adolescencia es pubertad. El estreno de un nuevo cuerpo. La llegada de cambios físicos. El cuerpo se estira, la ropa deja de quedar, se desarrollan los órganos sexuales. Aparecen los caracteres sexuales secundarios. Surgen los impulsos sexuales genitales. Impulsos fuertes por la maduración y desarrollo de los órganos genitales (Flores, 2006: 13-31). Una nueva energía nace sin aparente control. Un nuevo dinamismo interior sacude al muchacho o a la

muchacha. Y los toma desprevenidos. Los desasosiega la revolución interior que los estremece y desconcierta.

> Tratas de divertirte mucho, aunque a veces no de la mejor forma. Aparte, vez todo como diversión. Por ejemplo, todo lo sexual; principalmente los hombres. Lo ven todo como broma, no se ponen a pensar en las consecuencias (E6ETIC102010).

El centro de sus tensiones interiores es la sexualidad, un dinamismo interior, nuevo, tirado por fuertes presiones externas que empujan hacia comportamientos a veces acelerados. Con todo, la sexualidad es una fuerza positiva capaz de generar vida, plenitud y realización. Colabora en el desarrollo de la persona debido a que posee una gran riqueza de elementos que forman la persona: identidad, procreación, afectividad, sociabilidad, amor (Valdés, 2004:16-18).

Sobre cómo perciben esta edad que viven, recogemos la voz de un estudiante de primer de preparatoria:

> Es una una etapa muy difícil, en la cual tenemos un comportamiento muy diferente. La mayor parte del tiempo estamos de mal humor; claro, cuando estamos tratando, ya sea con nuestros papás o con los maestros (adultos). Pero cuando estamos en ambiente de compañeros o amigos, es muy diferente, porque creemos que son los únicos que nos entienden (E1ETIC1º102010).

Por su cambio constante de sentimientos, los adolescentes viven entre los polos. Es común verlos en plena euforia. Todo el día brincan, gritan, gesticulan, corren, juegan la pelota, rompen vidrios, saltan, ríen mucho, hacen bulla. Los grupos de adolescentes son grupos de algarabía y alboroto. Un terremoto de entusiasmo.

Sin embargo, sin causa inmediata, esos mismos que andaban prendidos de energía, es frecuente verlos ensimismados, sentados solos, faltando a clases, enfadados, sin ganas de nada. Esto les angustia. No comprenden lo que pasa: "… en momentos de soledad entras en una profunda depresión y confusión; no encuentras la salida al laberinto en el cual estás sumergido" (E3ETIC102010).

Los adultos tampoco lo comprendemos. Nos desconcierta su activismo. Y nos preocupa su bajón emocional, que entendemos como irresponsabilidad. Pero también nos preocupa su alboroto, que lo consideramos cercano a la anarquía, vandalismo y descontrol. Quisiéramos verlos en equilibrio. Pero poco saben de moderación las hordas adolescentes. Así lo entiende uno de ellos:

> Bueno, a la mayoría de los adolescentes que conozco les vale todo; Jamás se preocupan por algo… tal vez por pasar los exámenes o por ver qué ropa usarán para el baile. La verdad, creo que algunos tienen una actitud demasiado estúpida y nunca tienen ganas de hacer nada. Otros, de vez en cuando andan alegres, tristes, serios… o sea, que a veces no tienen una personalidad (E21ºETIC28102010).

Otro muchacho lo define: "Un adolescente es una mezcla de conductas, sentimientos, vivencias, confusiones y más. Alguien que no sabe con exactitud lo que quiere y que no sabe cómo luchar para conseguirlo" (E3ETC28102010).

Un testimonio más (E3ETC28102010):

> Bueno yo a esta edad me sentía mucho muy frustrada. Por cualquier cosa me enojaba, me ponía a llorar, me sentía mal porque no sabía cómo expresarme, me sentía muy desesperada, no sabía ni lo que sentía.
>
> No tenía ganas de hacer nada, no me llevaba nada bien con mis papás y me peleaba con todo mundo. Cuando me siento mal, siento que tengo graves problemas, pero la verdad es que es una etapa difícil…

El desconcierto interior se traduce en tensiones con quienes se convive. Hay una desesperación que rompe las entrañas. Sin explicación. Es un sentimiento sin motivo. Los adolescentes se sienten atrapados. Llega la desgana. Y la confrontación con todo aquél que pide explicaciones o trata de ordenar que aquel cuerpo indisciplinado se someta al orden y control adulto.

Damos paso a otros testimonios de la propia adolescencia:

> No me gusta describirme, pero, pues, ni modo. En lo personal, soy el típico desmadrosito que cuando agarra una idea no la suelta; que cuando el pasa algo sentimentalmente se hace el machín que no quiere contar nada y sólo dice 'me vale madre…'. En conclusión, soy acepto ser un adolescente, que no le gusta la escuela y todo tipo de esfuerzo. Todo lo anterior no quiere decir que sea malo, sólo mi lado adolescente" (E8ETIC102010).
>
> En ocasiones ando mal humor; todo me molesta, todo me parece mal (E1ETC102010).

El lado adolescente de la vida. La etapa adolescente. Época de cambios completos. Pulsiones interiores. Deseos de independencia, de encontrar la propia identidad. Afán de experimentar.

> Un adolescente es una persona rebelde, en ocasiones solitaria, rezongona, infantil, deseoso de conocer y experimentar nuevas cosas. Despierto en el ámbito sexual… (E5ETIC102010)

Sorprendidos por la fuerza de los impulsos que los invaden, los adolescentes están mal consigo mismos, preocupados por ese cuerpo que cambia. Algunos llegan a sentirse extraños e incómodos con ese cuerpo que todavía no llega a su forma definitiva. La crisis de pubertad exagera las sensaciones del cuerpo. La oleada de emociones que asalta a los adolescentes los vuelve inquietos, susceptibles, intransigentes. Tienen una especie de confusión mental, estado de ánimo con altibajos, tendencia rebelde de oponer a la sociedad y al mundo de los adultos, tristeza inexplicable (Fize, 2007: 33).

"Los jóvenes manifiestan gran necesidad de sentirse libres". Les desagrada que ejerzan tutela sobre ellos. Afirman que ya no son niños. La protección adulta les incomoda. Se irritan cuando en su familia o en la escuela les dicen lo que deben hacer o creer. "Quieren probar la vida por su propia cuenta. Buscan descubrir, por sí mismos, lo que vale la pena para ellos; ser libres e independientes" (Grün, 2009: 17).

El adolescente es una persona que quiere vivir con intensidad (Funes, 2010: 47). Para buena parte de los adolescentes lo mejor de la vida consiste en sentir, descubrir el mundo, descubrir la vida, vivir sensaciones y emociones nuevas. Quieren probar y experimentar lo que no ha aparecido en sus

existencias. Estar en esa parte de la realidad que aparece como desconocida y atractiva. Todo ello frente a adultos que impiden o facilitan el descubrimiento.

"Una de las cuestiones centrales de la adolescencia es la construcción de la identidad" (Funes, 2010: 36). Término que proviene del latín *identitas*: idéntico a sí mismo y diferente de los demás. Conjunto de rasgos que caracterizan a un individuo o a una colectividad frente a los demás. La identidad es la conciencia de una persona de ser ella misma y distinta a los demás.[5] El adolescente se abre a la vida, se busca a sí mismo, frente a los demás, con ellos y, a veces, en contra de ellos.

La adolescencia es una época de búsqueda, de intentos de ganar autonomía, de formar un criterio propio, de encontrar un lugar propio en el mundo. Esta etapa de la vida es un viaje existencial para dejar el propio hogar y buscar dónde encontrar por sí mismos realización personal. Se quiere encontrar un camino que sea el suyo, en lugar de copiar lo que los mayores les sugieren (Grün, 2009: 13).

Los jóvenes buscan, ante todo, que sus vidas tengan sentido. Están en un proceso de abandonar la seguridad del hogar. Indagan nuevos horizontes en donde realizar su existencia. Viven un periodo de transición, que es un paso entre la edad infantil y la edad de los adultos. Deben abandonar a su familia para encontrar algo mejor, algo nuevo, más bello: su propia vida. Necesitan un ideal de vida (Vanier: 1995: 97).

Los adolescentes anhelan vivir plenamente. Para ellos, la vida adquiere forma de búsqueda y de esperanza. Desean construir el porvenir. Quieren tener un lugar en el mundo mediante un ideal de vida (Vanier: 1995: 100).

En esta sociedad pluralista, los adolescentes y jóvenes reciben diferentes ofertas de sentido. Por lo que no les es fácil elegir. Algunas veces, quedan decepcionados por algunas promesas de realización personal. Otras, ellos mismo tienen desconfianza en sus elecciones; dudan que su existencia pueda tener significado. En muchos casos, no le encuentran importancia a lo que hacen. También sucede que los problemas y las injusticias en su entorno cercano y en el mundo más amplio los llenen de preguntas, de desconfianza y de desánimo. En otros casos, la dificultad de hallar el sentido de la vida, coloca a los muchachos en actitudes de cinismo y de apatía. Prefieren dar la espalda a la realidad para ocultar su vacío interior. El escepticismo es la otra cara de la búsqueda de significado a la propia vida (Grün, 2009: 35).

Sin embargo, ellos mismos, en su desconcierto existencial, en su desgarro por aferrarse al tuétano de la vida, intuyen dónde está la luz de esperanza, del arribo de nuevos tiempos:

> Aunque, sin embargo, hay momentos de soledad y confusión. En esas ocasiones me siento triste, sin saber qué hacer y cómo seguir. Derrotada, perdida en la vida, sin fuerza para cumplir lo que sueño y por lo que me he esforzado este tiempo.

[5] Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*. En internet: http://lema.rae.es/drae/?val=identidad

> Con tan solo una palabra o abrazo de la persona indicada, ese deseo de lucha y superación resurge y es para salir adelante, tomada de la mano de una persona que no le soltaría jamás (E3ETIC102010).
>
> … soy lo suficientemente egoísta para pensar sólo en mí, y cuando me doy cuenta intento arreglarlo ayudando en todo lo que pueda a las otras personas e intento no pensar en mí, sólo en los demás, para quitar un poco mi egoísmo (E6ETIC102010).
>
> Creo que la mejor manera de sobrellevar esta etapa de mi vida es el cariño y la comprensión (E1ETIC102010).

2.2.4. Los adolescentes y los demás

> "Siento que mis amigas entienden lo que me pasa y me gusta mucho dialogar con ellas. También me gusta mucho hablar con mi mamá, porque sé que me entiende y no está en contra mía" (E1ETC102010).

La amistad es uno de los pilares de la adolescencia. Los muchachos que viven la adolescencia desean confiar unos en otros. Quieren depositar su esperanza en compañeros y amigos, para sentirse acompañados y comprendidos. Y, al mismo tiempo, manifiestan temor de que esa confianza sea defraudada o se abuse de ella. No se animan con facilidad a expresar lo que sienten, pues temen a que el otro cometa una indiscreción y los haga quedar en ridículo (Grün, 2010: 23).

Esa es una de las dependencias que experimentan los jóvenes. Dependen mucho de la opinión de los demás. "Temen ser rechazados, expulsados, aislados, si no acatan las pautas que rigen entre las personas de su edad". En muchos adolescentes "se impone la presión que ejerce el grupo". Son motivo de burla por no llevar ropa de marca, carecer de teléfono celular, traer los bolsillos sin dinero, se impide la palabra de quien tiene una opinión distinta. "Desean ser libres, pero, en realidad, pretenden caer bien a los demás. Hoy ya no sienten la obligación de impresionar a sus padres, sin a sus iguales" (Grün, 2010: 17).

Los adolescentes muestran una predilección entusiasta por la amistad. La amistad es dogma en la vida de los jóvenes. Fundamento de su existencia. Creen "que si la pierden ya no les queda nada. Sólo la amistad les hace la vida soportable" (Dolto, 2004: 56). Necesitan confidentes de su misma edad. El amigo escucha, modera juicios y reproches; es cómplice de aventuras, juegos, pasatiempos y trabajos. En los momentos críticos su presencia es consuelo y sostén de debilidades humanas.

Con los amigos se comparte la vida entera, con el corazón de par en par. La amistad es un intercambio humano siempre buscado por los jóvenes, "quizá con menos frecuencia satisfecho, pero siempre deseado" (Dolto, 2004: 56).

"La amistad decepcionada es la prueba más difícil de la pubertad" (Dolto, 2004: 57). Los amigos de edades parecidas significan mucho en la escala de valores del adolescente. En medio de una búsqueda de ocupar un lugar personal en el mundo, su principal motivación es la fe en sí mismo. Y su principal apoyo son los amigos. Si los amigos lo traicionan, el adolescente "queda como desposeído", reducido al abandono, la soledad y el desasoiego (Dolto, 2004: 57). Es el momento preciso que más falta hace la comprensión de los adultos que están cerca de él, el grupo de pares y la participación en actividades donde se realizan ideales que motivan la vida.

Vivimos en un mundo anónimo, que estimula las relaciones humanas impersonales, distantes y frías, desprovistas de alma y de encuentros auténticos. Esto ocasiona los sentimientos de desarraigo y de falta de pertenencia. Por eso, la necesidad de participar en una comunidad es una necesidad apremiante.

Los jóvenes desean la vida grupal, la frecuentación de espacios donde puedan vivenciar la amistad y el compañerismo. En la confrontación con los otros se descubre lo que uno es (Tessier, 2004:83). El grupo es ámbito de desahogo, de camaradería, de compañía placentera, de cuestionamientos, de respuestas, de descubrimiento del yo y de exploración del mundo.

La algarabía adolescente es muestra del encuentro con realidades de belleza, alegría, camaradería, confianza, buen humor. Es el arribo a la levedad de la vida, buscando caminos propios y vitales:

> "Prefieren estar fuera de cada todo el día. También tienen cualidades. En esta etapa se desarrollan más y algunos descubren su gusto por alguna bella arte y son muy graciosos, divierten mucho" (E1ETIC1002010).
>
> La mayoría de los adolescentes son muy relajientos, que sólo quieren ir con sus amigos y estar en la calle y escuchar música (E4ETIC102010).
>
> Mis compañeros son irresponsables, divertidos, idiotas, sinvergüenzas. Mis amigas, chidas, responsables, histéricas, en el sentido que son muy especiales para todas las cosas (E10ETIC102010).

La reafirmación mutua ante la adversidad personal también es origen de la necesidad de buscar la agrupación entre pares. Los adolescentes necesitan de la solidaridad emocional del grupo de amigos, al que tienen que integrarse para poder ser aceptados. La presión es fuerte para hacer lo que hacen los demás y poder así integrarse al grupo. Y luego vienen las tensiones entre los que les dicta el grupo de amigos, la voz de la propia conciencia y el criterio de los padres de familia y los profesores. Los nuevos descubrimientos serán también una fuente contradictoria de emociones, tensiones, angustias y satisfacciones.

Anhelan la proximidad del sexo opuesto. Quieren con toda el alma tener tratos de amistad o de noviazgo. Quisieran tener una pareja, pero muchos no se acercan por el temor a ser rechazados. En la indecisión de establecer una relación de amistad o noviazgo, se quedan en el aislamiento, sufriendo por

no obtener lo que desean. Es la paradoja de muchos jóvenes: esperan con ansia la proximidad del otro y, al mismo tiempo, temen este encuentro (Grün, 2010: 23).

Las tensiones de los adolescentes suceden cuando sus intereses y perspectivas chocan con la manera como los adultos ven el mundo.

> Con frecuencia nos sentimos superiores y creemos que el mundo está a tus pies, pero no es así.
>
> Los adolescentes que observo lo son tratando de llamar la atención. Se creen o quieren ser más que los demás, para que el mundo los reconozca. (E3ETIC102010).

Sentirse superior, mostrar arrogancia o llamar la atención son manifestaciones del comportamiento que busca un lugar en el mundo, espacios de autonomía o sitios de realización personal y social. Los adolescentes se afirman frente a los adultos con cierta violencia. En medio de un ambiente que les impide desarrollar su ser interior, no les queda más remedio que actuar de manera ruidosa, desordenada y a través de la confrontación.

2.2.5. Extraños en una sociedad que los descarta

> Hay adolescentes que son demasiado desmadrosos y otros que quieren llamar la atención de los demás ofendiendo a otras personas o rezongando a las demás personas, familiares o incluso amigos (Estudiante: E11ETIC102010)

El movimiento de dejar la seguridad de la infancia para abrirse a lo nuevo se produce, con frecuencia, en la excesiva dominación de padres y maestros, o en el desinterés de estas figuras adultas. Los padres tardan en darse cuenta del alejamiento de los adolescentes y los maestros pretenden seguir tratándolos como niños (Fize, 2004:147). Lo que provoca en los chicos incertidumbre, ansiedad, temor, rebeldía frente a las normas, tensiones con los adultos. Si los adolescentes discrepan o se inquietan sólo manifiestan con ello su deseo de autonomía o su frustración de no tener ningún lugar en la sociedad (Fize, 2004:136).

> Yo en lo personal, muchas veces pienso sólo en mí misma. No veo que los demás también existen, pienso sólo en mis problemas.
>
> También muchas veces me gustaría seguir siendo yo una buena niña, porque así no me enteraría de problemas, mis padres estuvieran siempre conmigo. Pero también me gustaría ya ser adulto, porque así puedo ser más libre. Eso es lo malo de mí: quiero ser niña para tener a mis padres más cariñosos, que me "chiquien" más, pero también me gustaría ser independiente.
>
> Muchas veces me pregunto qué es lo que quiero realmente y es una confusión interior. No entiendo, pero soy lo suficientemente egoísta para pensar sólo en mí. Y cuando me doy cuenta, intento arreglarlo ayudando en

> todo lo que pueda a las otras personas e intento no pensar en mí, sólo en los demás para quitar un poco mi egoísmo.
>
> Pero espero salir de esta confusión y no ser más grande, sino más madura (E6ETIC1002010).

Esta es la contradicción adolescente. Su ansia de abrirse al mundo se estrella con la barrera de pensar sólo en sí mismos. Pero también es un muro la incomprensión de los adultos, la falta de oportunidades de participación en la vida pública, la ausencia de responsabilidades, la omisión de quienes son sus autoridades en la familia, la escuela y los espacios públicos para asignarles un sitio activo y digno en la sociedad. La rebeldía es la reacción de estos muchachos que sienten que no encajan en medio de las reglas de los más grandes.

> Otra característica es que en casa también estamos en pique con los papás y hermanos. A cada rato nos peleamos, hacemos y decimos tantas cosas y el elemento básico es dar la contra, pero dependiendo de la persona, pues cada quien actúa distinto (E7ETIC102010).

Los adolescentes quieren vivir con intensidad la vida que están descubriendo y lo quieren hacer al extremo. Su urgencia es vivir al día, sin que les compliquen la vida recordando el futuro. Vivir, para muchos de ellos, significa divertirse, pasársela bien y disfrutar. Salir, ir a fiestas, participar en convivencias son maneras como los muchachos concentran su deseo de vivir con intensidad. La satisfacción mayor es hacer cosas agradables con sus amigos, vivir en relación, conocer gente, hacer conjuntamente.

> La mayoría de los adolescentes que conozco están a juegue y juegue; o sea, para ellos la vida es pura diversión, es lo que quieren. Se ríen de todo y de todos. Pero son tan cambiantes. Un día los veo a juegue y juegue y al otro están serios, que no se sabe ni por qué (E6ETIC102010).

Otro anhelo de los jóvenes consiste en encontrar su propia huella en la vida (Grün, 2010: 41). Quieren descubrir su misión en este mundo, lo que sólo ellos pueden realizar y la manera como pueden dejar una marca absolutamente personal en la sociedad en que viven.

> En esta etapa a mí se me hace que donde piensas sólo en ti mismo, en lo que quieres. Se no se hace, te enojas; haces todos por conseguirlo, aunque al final si lo consigues no es tan satisfactorio. Para mí son puros caprichos. Eso es la adolescencia (E6ETIC102010).

Los adolescentes y jóvenes manifiestan una gran necesidad de confiar en sí mismos y de confiar en otros (Grün, 2010: 21). Aunque no lo sepan definir con claridad, existencialmente requieren encontrar su verdadero yo, su verdadero centro de vida. Encontrarse con ellos mismos. Experimentar la conciencia de ser únicos y poseer un valor humano infinito. Sus sentimientos de inseguridad, temor y debilidad, quisieran convertirlos en una fuerza que salga de las propias honduras interiores.

2.2.6. La escuela, mundo raro

> …cuando van a la escuela a veces ni ponen atención y por eso sacan las malas calificaciones y por eso vienen los regaños de los papás y esos adolescentes se sienten peor" (Estudiante. E4ETIC102010)

No poner atención a las clases, hacer desorden en el salón, descuidar las tareas, llegar tarde con frecuencia, faltar a clases, obtener malas calificaciones, son síntomas de que a buena parte de los adolescentes no les sienta bien la escuela. La escuela, tal y como está organizada ahora y desde que fue creada como institución civilizadora. No ha cambiado mucho el molde rígido de socialización de los estudiantes adolescentes.

> Yo en lo personal conozco unos adolescentes que lo toman como si fuera cualquier cosa, otra etapa en la vida. Otros, que son un verdadero desmadre andando. Que nada más se la pasan haciendo despapaye en la escuela, no hacen tareas. En pocas palabras les vale la escuela. En las calles o en su casa son unos vagos, tomando, drogándose (E9ETIC102010).

La relación personal de los adolescentes con el saber puede resultar perturbada (Tessier, 20004: 31). Influidos por el pensamiento débil de la indiferencia, el menor esfuerzo y por la cultura que demanda derechos, pero que desprecia las obligaciones, buena parte de adolescentes y jóvenes ven a los límites y a los deberes académicos como una carga o como una contraposición a sus afanes de vivir en plenitud.

El estudio o el trabajo son dos realidades que, a veces, se contraponen a sus deseos de libertad, de experimentar y de descubrir. O también, el fracaso escolar puede ser un signo del conflicto inconsciente de relacionar estudios o éxito académico con ideales paternos y con valores propios del mundo de los adultos (Tessier, 20004: 31).

No obstante que, en muchos casos, a la escuela se va en contra de los propios deseos, la institución educativa es territorio adolescente. Buena parte de lo que son los muchachos se relaciona con la escuela a la que acuden, con el ideal de adolescente que ahí se forma, con los compañeros con quienes conviven, con los tipos de convivencia que ahí se crean y con las formas de enseñar y de aprender.

A los adultos nos desconcierta que los adolescentes piensen de un modo distinto al de sus padres o profesores. Y cuando intentamos acciones educativas, con nuestra visión de imponer normas, principios y valores, los adolescentes reaccionan de diversos modos y con su rebeldía nos recuerdan que la acción educativa, antes que en la violencia de la coacción, se funda en la autonomía, la libertad, la confianza y en el respeto. Esta contradicción genera desencuentros entre la cultura de los docentes y el mundo de los jóvenes, la cual se manifiesta en tensiones y desacuerdos generacionales.

Nuestra escuela, lo mismo que el resto de las escuelas del nivel medio superior, cuenta con estudiantes influidos por flujos migratorios, la red de internet, los medios de comunicación, con formas de entretenimiento ligadas a las nuevas tecnologías y con estilos de socialización vividos en el espacio virtual. Viven su juventud en sociedades desiguales, injustas, con nuevas formas de violencia, cuyas oportunidades de estabilidad económica son cada vez menos claras, con un porvenir impreciso.

Recientemente afirmaba una joven estudiante de segundo grado: El problema de la escuela son los maestros. Si viéramos que los profes se preparan, leen, hacen con entusiasmo su trabajo, esa energía nos la estuvieran transmitiendo. Pero no. Lo mismo que los profes ven en nosotros, es solamente el espejo de sus acciones y de cómo ellos ven a la escuela y a sus alumnos. La desgana de nosotros los estudiantes, es respuesta a la propuesta desganada de los maestros (E14TUT022014).

Los muchachos también son críticos. Y en su crítica hay propuesta. El profesorado requiere revisar viejos modelos de comportamiento y de vivir su profesión. A las nuevas generaciones no se les puede educar con los estilos verticales, monótonos, autoritarios, grises, pasivos, paternalistas, con que se construyó la educación media superior en México.

2.2.7. Malentendidos sobre los adolescentes

Los adolescentes no saben lo que quieren

Estudiante de Preparatoria (E13ETIC102010)

Sobre los adolescentes se dicen muchas mentiras a medias. Se les calumnia diciendo que son flojos, vagos, irresponsables, majaderos, indiferentes por su futuro, que no saben trabajar, que no van a la escuela a estudiar, que sólo saben pedir dinero en su casa para despilfarrarlo. Se trata de desacreditarlos diciendo que no sirven para nada, que nada les interesa, que sólo tienen imaginación para perder el tiempo y que los aparatos audiovisuales los tienen enajenados sin remedio.

Atrás de esas afirmaciones hay ciertas realidades complejas. ¿Qué revela el comportamiento de los jóvenes estudiantes? ¿Qué deja de percibir el juicio condenatorio de los adultos? ¿Qué lecciones nos dan los jóvenes con sus actitudes y conductas? ¿Qué nos gritan?

Es cierto. Hay estudiantes que llegan tarde con frecuencia. Evitan hacer tareas. Reniegan de las clases. Y el resultado es previsible: obtienen malas calificaciones. En el presente ciclo escolar se han inscrito, por lo menos, diez de estos muchachos. Y los demás, muchos de ellos, no anda mucho mejor. Únicamente que hacen lo necesario para sobrevivir y evitar la reprobación.

Esos muchachos que juzgados de inútiles y de descuidados nos dan ejemplo de todo lo contrario. Son los primeros en acudir cuando se pide voluntarios para podar árboles, para acercar el mobiliario para algún festival público o para preparar el pequeño sistema de riego de las áreas verdes. Son muchachos dinámicos, activos, generosos. Sólo que la escuela les aburre. La escuela actual. Esa escuela monótona, enredada en nubes teóricas sin conexión con asuntos cotidianos. La escuela que promueve un academicismo opaco, inerte, incapaz de despertar el entusiasmo y la vitalidad de los jóvenes estudiantes. Esa es la escuela que reprueba y expulsa estudiantes. La escuela cuyo objetivo es vaciar el programa de estudios en las mentes adolescentes, sin preguntarse qué hay verdaderamente en esas mentes.

Entonces, es falso que los muchachos de ahora sean buenos para nada. Somos los adultos quienes hemos perdido sensibilidad para deternernos, escuchar, preguntar y valorar a los alumnos que se inscriben en nuestras instituciones de instrucción. Y sin comprensión, difícilmente habrá estudio y trabajo creativo y productivo.

Y si encuentran incomprensión en su casa, en la escuela y en la sociedad lo más seguro es que salgan a la calle a buscar lo que no les pueden dar estos centros de educación y formación. Se refugian en la calle y con los amigos. Les encanta la convivencia, la camaradería, perder el tiempo con quienes los aprecian. Y también les gusta el riesgo. Aceleran más de lo debido el automóvil, la moto o la bicicleta. Se buscan dificultades por avidez de experiencias.

Son majaderos. Su lenguaje de todos los días está hecho de palabrotas, de insultos, de gritos. Muchos lo acostumbran. Es común. Y los profesores sentimos que ese es otro ejemplo de fracaso de los esfuerzos de enseñanza. Pero podemos ver que con su lenguaje, los muchachos dibujan una línea que los separa del mundo adulto. Quieren ser diferentes y a su estilo. No les importa la moral o la cortesía puritana. Sólo quieren expresar con toda espontaneidad y sin formalismos lo que tienen que decir. Les parece mejor un vocabulario fresco, que los haga distintos de la manera de hablar de los más grandes. Quieren mostrar identidad, pertenencia y, quizás, cierta confrontación inconsciente, para llamar la atención, para que los de más edad reparen en su presencia y reaccionen.

Se les acusa también de irresponsables y de egoístas. Sólo piensan en sí mismos. Se gozan en el desacato, en hacer lo prohibido. Les gusta pisar el terreno que los adultos han vedado para ellos. Hay un gozo manifiesto en brincarse la barda, fugarse de clases, evitar las órdenes de profesores y padres de familia. También, suele ganarles la flojera. En el ambiente se respira una especie de abulia existencial. Un desánimo y un cansancio social que encierra a las personas en meros asuntos personales y familiares. Eso observan los jóvenes y únicamente lo repiten. Los adultos no podemos acusar a los muchachos de aquello que hemos construido socialmente. Las estructuras socioculturales están fincadas en el individualismo y en el egoísmo colectivo. ¿De qué juzgamos a los jóvenes, sin son hechura del sistema social del que sólo son herederos y beneficiarios?

Con todo, cuando se necesita y encuentran ambientes propicios de respaldo, comprensión y diálogo, los jóvenes son generosos, entregados a hacer algo sin condiciones, ni espera de retribución material. El idealismo sigue latente en los corazones juveniles. Cuando ven la ocasión, muchos de ellos saben comprometerse con algunas causas, como el cuidado del ambiente, el cultivo de las bellas artes, la conservación del patrimonio material, la promoción del deporte.

Y si la mayoría de ellos no desempeña un trabajo formal es porque la sociedad así funciona. Hay pocas opciones para emplear a los más chicos. Los lugares de empleo disponibles son escasos. Además, aunque la mayoría de los muchachos teulenses provienes de hogares pobres, casi todos traen dinero en la bolsa. En su familia hacen esfuerzos extraordinarios para que los hijos gasten. La cultura de consumo en que nos han metido no perdona ver a personas sin gastar. Los jóvenes consumen música, artefactos electrónicos, diversión, bebidas, ropa, calzado, objetos de adorno personal, juguetes hechos para su edad, artículos deportivos, televisión, juegos virtuales, internet, gastos de la escuela. Si tienen todo lo que necesitan para pasarla bien, pocos son quienes se cuestionan acerca de la necesidad de cuidar el poco dinero que les proporcionan en su casa. Y muchos menos tienen la iniciativa de buscar un empleo para disminuir el peso económico que significan sus necesidades para su padre y su madre.

2.2.8. Comportamientos de riesgo

> Hoy los adolescentes somos muy reventados y empezamos más rápido cada día los vicios y places de la vida (E7ETIC102010)

Las mismas inquietudes adolescentes, junto con las nuevas realidades sociales que acompañan su vida, hacen que los muchachos que estudian el nivel medio superior tengan la tentación de acercarse a situaciones y comportamientos que los ponen en riesgo de dañar su salud, su integridad física o mental o perjudicar a otros. Una estudiante hace una radiografía en síntesis del mundo adolescente:

> El adolescente es una persona rebelde, en ocasiones solitaria, rezongona o rezongón. Infantiles, deseosos de conocer y experimentar nuevas cosas. Despierto en el ámbito sexual. En su casa quizás no hay mucha comunicación. Pelioneros con los hermanos menores. Fiesteros. Con ganas de probar bebidas alcohólicas o adicciones. Son personas sensibles. Quieren demostrar que son los mejores, que nada los vencerá. Hacen sus deberes cuando quieren (E5ETIC102010).

El cuadro es complejo. El adolescente está en búsqueda. Deja la niñez y busca una nueva identidad, un nuevo lugar en el mundo. Se busca a sí mismo. Con irreverencia, con desparpajo, sin pensar mucho antes de actuar. Estrena libertad y lo hace con la mayor energía, ilusión y disponibilidad de que es capaz. A la vuelta de la esquina están los amigos, la calle, los amigos, las aventuras que les permiten experimentar y mostrar de lo que son capaces. Esta búsqueda, en un mundo permisivo y que ignora a los jóvenes, salvo para ofrecerles objetos de consumo, los acerca a riesgos a los que están

expuestos con más frecuencia de la que imaginan los adultos que tienen la atribución de educarlos en su familia y en la escuela.

Los principales riesgos que rodean el hábitat adolescente son (Hidalgo, 2008; González, J., 2008):

1) Uso de alcohol y tabaco
2) Consumo de drogas ilícitas
3) Violencia
4) Lesiones no intencionales
5) Comportamientos sexuales de riesgo
6) Comportamientos alimentarios de riesgo
7) Comportamientos de actividad física de riesgo

Todos los muchachos tienen a su alcance el alcohol, el cigarro y drogas estimulantes. Llegan a ellas por curiosidad, por influencia de sus amigos, por costumbre del ambiente social o por salida a las dificultades en que se ven inmiscuidos. Las fiestas adolescentes, en casi todos los casos, incluyen consumo de alcohol y tabaco. Emborracharse es parte espontánea de vivir la adolescencia. Para ellos es normal experimentar con el alcohol y el cigarro.

> Los adolescentes hoy en día, como dicen los mayores, están desenfrenados. Lo que ellos no entienden es que los tiempos cambian, porque hoy los adolescentes somos muy reventados y empezamos más rápido cada día los vicios y placeres de la vida (E7ETIC102010).

Los tiempos cambian y para los muchachos, para buena parte de ellos, es normal tomar en exceso algunos fines de semana o en ocasiones especiales, como cuando hay reunión de amigos o festejos del grupo escolar.

En muchos de ellos se hace costumbre y disminuye su capacidad de estudio, frecuentan menos el deporte y se vuelven indiferentes a lo que ocurre a su alrededor. Jóvenes pasivos, dependientes de lo que en su casa puedan darles de dinero para gastar. Dependientes del alcohol y de la nicotina. Muchos, ya de otro tipo de drogas.

Cada vez es más frecuente ver los muchachos beber con desafuero. Gastan así su escaso dinero. Y se meten en ambientes donde es contante el riesgo de discusiones, enemistados con otros grupos de jóvenes, especialmente de otros pueblos. A veces, con cierta frecuencia, estas discusiones y malquerencias, motivadas por el alcohol, terminan en pleitos violentos. Seguido pasa eso, sobre todo en los bailes donde asisten muchachos de los pueblos de los alrededores o cuando los jóvenes del Teul asisten a festejos de esas mismas poblaciones.

El mismo alcohol los mete en problemas cuando se suben al volante. No hay autoridad alguna que llame a la atención a la buena cantidad de adolescentes y jóvenes que consumen bebidas alcohólicas

en la vía pública o a bordo de sus vehículos. Circulan con la música a todo volumen y haciendo alarde de la hazaña de contradecir la ley y el parecer de la mayoría de los adultos. Eso también es un riesgo. Pero para ellos es un placer, un desafío y una manera de mostrar que están al ritmo de la moda adolescente y juvenil.

El estado alcohólico también es ocasión que algunos muchachos y muchachas tengan relaciones sexuales sin protección. El impulso del momento impide pensar. El éxtasis de esa realidad alterada por estimulantes artificiales, hace que los chicos caigan en comportamientos que ponen en riesgo su salud o que resulten embarazos, a esa edad en que es muy complicado hacerse responsable de la vida que engendraron por descuido. Cada año, una o dos muchachas; o una o dos parejas de estudiantes, tienen que abandonar la escuela, sin convicción, para atender sus compromisos de adultos y padres de familia.

Esta generación, casi de manera masiva, ha abandonado los hábitos alimenticios de sus padres y abuelos. No les gustan las verduras. Poco comen frijoles, habas, lentejas, garbanzos. Influidos por la tendencia mercantil globalizante que arrasa los hábitos vernáculos, los muchachos sólo quieren comer harinas refinadas, embutidos, carne, frituras, dulces industrializados. Las aguas frescas o el agua natural van siendo desplazadas por el refresco y los jugos artificiales, con grandes cantidades de azúcar y otros ingredientes artificiales. A pesar de las políticas oficiales y de las nuevas reglas para el consumo de comida y bebidas, en las escuelas hay una total irresponsabilidad acerca de la salud de estudiantes y profesores, al servirse comidas que se exceden de grasa y harinas refinadas. En la tienda escolar se surte a los estudiantes de jugos industrializados, refrescos, pastelillos, frituras, galletas de harina blanca y dulces.

Para colmo, las nuevas tendencias de diversión sedentaria, hacen que la mayoría de los chicos no practiquen deporte. La recreación y el esparcimiento las buscan ahora tras la pantalla de los aparatos modernos, donde encuentran música, videojuegos, encuentro con sus pares, videos y el entretenimiento que ofrece la industria del ocio. Pero la mayoría de los jóvenes han dejado de hacer deporte y de realizar ejercicio físico.

2.2.9. La adolescencia es un fenómeno sociocultural

Juventud y adolescencia son conceptos socioculturales e históricos, más que biológicos. Con la Revolución Industrial y el surgimiento del capitalismo, surge la necesidad de preparar a las personas para integrarse a la vida productiva y social de cada país. Fue así como en el siglo XIX, las familias de mayores posibilidades económicas dispusieron que sus hijos que salían de la infancia se dedicaran al ocio y a asistir a la escuela (PNUD, 2004: 32-33). Nació la juventud como una etapa en la vida con características propias, mismas que van modificándose conforme cambia también la dinámica social.

La adolescencia, como concepto, surgió hasta la segunda mitad del siglo XIX, cuando la burguesía vio la necesidad de controlar las tendencias de los muchachos que buscaban su lugar en el mundo. En los adolescentes todo se renueva: cuerpo, mente, relación consigo mismo y relación con los demás. Empiezan su búsqueda de identidad. Y encuentran que la sociedad es sumamente influyente en la conformación de su personalidad. La adolescencia es producto de condiciones sociales concretas. El grupo social condiciona la formación de valores y prácticas de comportamiento, que son compartidas por una colectividad (Fize, 2010).

Antes que el fenómeno biológico de la pubertad, la adolescencia es un acontecimiento cultural que inicia cada vez más temprano (9, 10, 11 años) (Fize, 2004). Durante la infancia, el ser humano es reconocido y valorado socialmente. Al despertarse las pulsiones y las energías del ser humano joven, éste se convierte en adolescente que reivindica, desconcierta, inquieta. Y en esta actitud comienzan los cuestionamientos para el mundo de los adultos.

> La sociedad te exige: madura, despierta, dime qué quieres, encuentra el sentido de tu vida. Y luego, la misma sociedad nos hace ser lo mismo que nos critica. La sociedad forma nuestra personalidad. Ella nos enseña a tomar alcohol, a comprar, a vestir. Somos el producto de lo que la sociedad quiere de nosotros. Soy el espejo de mi familia y de mi sociedad (RCR3APSIC041212).

Más que pubertad, la adolescencia son signos culturales. Un segundo nacimiento que consiste en emerger de la infancia para buscar el acceso al mundo social de los mayores (Fize, 2010). Y, como todo nacimiento, supone un choque con la realidad. El segundo nacimiento que supone la adolescencia es fuente de angustia, desesperación, conflicto, búsqueda un tanto caótica. Apertura a lo nuevo y rechazo de lo viejo.

TERCERA PARTE

HUELLAS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS ALUMNOS

CAPÍTULO 3.

¿QUÉ NECESITAMOS DEL MAESTRO?

Y una de las alumnas, que había venido a la capital desde un pueblo perdido en el campo, se quedó charlando conmigo. Me dijo que ella, antes, no hablaba ni una palabra, y riendo me explicó que el problema era que ahora no se podía callar. Y me dijo que quería al maestro, lo quería muuuuuuuucho, porque él le había enseñado a perder el miedo de equivocarse.

Eduardo Galeano (2004: 55)

3.1. HUMANISTA, BUSCADOR DEL BUEN VIVIR Y CON NOBLEZA DE ESPÍRITU. EL MAESTRO COMO SER HUMANO

El buen maestro que identificaron Arly y Paty (AP11032014) es humilde, agradable, dispuesto a ayudar a los demás sin hacer distinciones. "Hace muchas cosas prácticas… Muy sabio: te puede dar un consejo, tiene mucha historia, tiene mucha experiencia. También es alegre, honesto, amable y solidario. Admiramos sus experiencias, sus formas de transmitir lo que sabe, hace que se le entienda bien".

Rossana y Alondra (RA11032014), por su parte, escogieron a una maestra como ejemplo de una buena profesora. Como persona, valoran que "no es muy desesperada, tiene mucha paciencia… Le gusta platicar mucho, conversa con nosotras. Es agradable. Muy gritona. Es responsable. Trata a todos igual, los trata bien, como debería ser, con respeto. Tiene la voz enérgica y es simpática. Buena persona. Sincera".

Asimismo, ven como un ejemplo la trayectoria de vida de la maestra: "Admiro que se logró, estudió su carrera, se puso a trabajar y luego se casó. No se adelantó a las cosas. Vivió cada cosa a su tiempo". Alondra, por su parte, dice que admira de su maestra "que es muy amable y sabe decir las cosas".

El buen profesor que eligieron Karla y Elia (EK12032024) "siempre tiene buenos consejos… te apoya en cualquier cosa, aunque no sea de la escuela… es honesto, de carácter agradable; es maestro, pero a la vez, amigo, se da su lugar. Amable. Divertido. Comprensivo, muy noble. Es muy tranquilo… Todavía piensa como nosotros, por eso nos entiende… Nunca nos grita. Aunque sean regaños, siempre trata de mantener la calma, para que no nos sintamos. Para no combatir la violencia con más violencia... Sus ojos brillan. Siempre está feliz. Aunque traiga problemas no lo demuestra".

A la pregunta de qué admiran de ese maestro, contestan: "Admiramos su valor. Aunque le pasen cosas malas, siempre es bueno con los demás. Y no expresa lo que en realidad siente, cuando son cosas

malas. Se nos figura que es una persona que siempre sabe perdonar a los demás. No guarda rencor" (EK12032024).

Los estudiantes de Preparatoria consideran que un buen maestro es una buena persona. Su personalidad concentra las virtudes y los valores de alguien que va aprendiendo a vivir. Es alguien sensible a las necesidades y a la presencia del otro. Atento para escuchar. Atento para el encuentro interpersonal. Al otro lo recibe con alegría, con atención, con amabilidad. Está listo para atender las necesidades ajenas, manifiestas o no.

El buen maestro, en la mirada de las jóvenes estudiantes, es una persona alegre, amable, sencilla, sincera. Ha aprendido a moderar su egoísmo, a disminuir su orgullo, para dejar lugar a los demás. Perdona, no guarda rencores, trata bien a todos, olvida las ofensas. Quizás porque se sabe limitado, porque sabe que él también comete errores y él también ofende a los demás, aunque sea de manera involuntaria. Reconoce esa capacidad humana de cometer el mal, en actos menudos que lastiman a los otros. Pide perdón. Necesita perdón. Por eso es capaz de ser paciente y comprensivo con los errores y limitaciones de los demás, y, en consecuencia con este estilo de ser, en su formación aflora esa facultad o ese don de convivir en paz, con el mínimo de tensiones, sin manifestar resentimientos.

En suma, este buen maestro, que es buena persona, es alguien en quien se puede confiar en los distintos momentos del desarrollo educativo y humano de los estudiantes, ya que "está siempre dispuesto a ayudar, incluso en asuntos que no tienen que ver con la escuela y es alguien sabio, con experiencia".

¿Con qué categoría se pueden sintetizar las virtudes y cualidades humanas del buen maestro? ¿Qué concepto designa esta personalidad dirigida al bien, a generar una convivencia armoniosa, a generar actitudes de comprensión, de servicio, de acogida cordial a los demás? El buen maestro es un humanista. En el sentido de los clásicos griegos y romanos de la antigüedad. El ser humano que se construye por su propio esfuerzo, motivado por la fuerza del deber y del ideal. Un sujeto de acción al servicio de su comunidad y con características personales que se sintetizan en la idea de nobleza de espíritu. La persona formada en la tradición humanista se siente impregnada de un amor por sí mismo que se aleja de una existencia en indolente reposo y elige vivir para un fin noble (Jaeger, 1957). La persona humanista, en todo lo posible, trata de mantenerse alejado del contacto con honrosas miserias y se decide por una vida con sentido, comprometido por los demás, atento a sus necesidades.

Ese profesor humanista es reconocido por los estudiantes de Preparatoria. Valoran sus virtudes humanas. Les gusta la forma de ser cordial, humilde, despierta, alegre y cercana de ese tipo de maestros. Un profesor humanista ha cultivado la nobleza de espíritu, entendida como esa vivencia del ser humano libre, cuyo mejor gobierno que conoce es el gobierno de sí mismo; que experimenta la libertad y busca la verdad, como fruto del pensamiento propio y la vida en reflexión. Nobleza de espíritu la de aquel o de

aquella persona que en lugar de dejarse guiar por la riqueza, la ambición, el poder o el temor consigue alcanzar lo verdaderamente bueno. Esta independencia de criterio le servirá para conocer la genuina libertad (Riemen, 2008: 13-44).

La buena maestra ha aprendido o va aprendiendo el arte del buen vivir. Procura la buena vida humana, la buena y humana convivencia. Una buena vida personal es también una buena vida comunitaria (Casaldáliga, 2012). Se lleva bien con los demás, cuida el buen trato con el prójimo, trata que el amor sea una vivencia en las relaciones con las otras personas. Trata a todo mundo con consideración, no hace distingos, como dicen las muchachas entrevistadas. Aplica el sentido de justicia y de amor en su convivencia cotidiana.

Es curioso que en distintas taxonomías de los saberes profesionales del profesor sólo se aluda a aspectos de naturaleza cognitiva, pedagógica y didáctica. Shulman (2005) expresa que el profesor necesita conocimientos del contenido de la disciplina que enseña, de didáctica en general, del currículo, de didáctica del contenido, de los alumnos y sus características, de los contextos educativos y de los objetivos, finalidades y valores educativos. Grossman, Suzzane y Shulman (2005) refieren estas dimensiones de los conocimientos profesionales del docente: conocimiento del contenido, conocimiento de los paradigmas de las disciplinas, conocimiento de la forma en que los conocimientos son introducidos en el campo disciplinar, conocimiento de cómo el conocimiento disciplinar se transforma en conocimiento apropiado para los estudiantes, conocimiento de los aprendizajes, del aprendizaje, del currículum, del contexto y los fines educativos, conocimiento de cómo transformar su conocimiento de la materia en representaciones didácticas. Por su parte, Maurice Tardif (2004: 29-31) clasifica en cuatro los saberes del profesor: a) saberes de las ciencias de la educación; b) saberes disciplinarios; c) saberes curriculares; d) saberes experienciales.

Clasificaciones como las anteriores son valiosas herramientas para comprender el trabajo pedagógico del profesor en el salón de clases, pero son insuficientes para dar cuenta de otras facetas de la vida profesional del docente, relacionadas con su personalidad, su modo de ser y talante humano. Este lado humano del profesor, que es fundamental en el desarrollo profesional del maestro, es valorado por los estudiantes, como acabamos de ver en líneas anteriores. Y, paradójicamente, esta dimensión humanística y de buen vivir es desdeñada por la erudición universitaria, centrada en el paradigma cognocitivista o del racionalismo pedagógico. Esta visión unidimensional es insuficiente para explicar, comprender y ayudar transformar el trabajo de los profesionales de la educación.

Por eso, en este caso, es un descubrimiento la interpretación de las jóvenes estudiantes de la personalidad de sus buenos maestros. Para ellos es importante tener cerca a un profesor o una maestra que los quiera, que sea buena persona, que desarrolle su experiencia humana en el camino del buen vivir. Aunque no lo digan los creadores de los saberes constituidos en el el mundo universitario.

Lo expresa también Paulo Freire: "Qué decir, pero sobre todo qué esperar de mí, si, como profesor, no me ocupo por ese otro saber, el de que es necesario estar abierto al gusto de querer bien, a veces, al desafío de querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa de la cual participo" (Freire, 1998: 135).

3.2. DA SUS CLASES BIEN PORQUE LE GUSTA LO QUE HACE. EL BUEN MAESTRO EN EL SALÓN DE CLASES

¿Qué hace un buen maestro cuando inicia sus clases? ¿Cómo perciben los estudiantes a un buen profesional de la educación en los primeros momentos de las sesiones académicas?

"Al iniciar la clase, el maestro te saluda con educación, te pone una dinámica para que te relajes antes de iniciar el tema" (AP11032014). Rossana y Alondra (RA11032014): "Al iniciar la clase nos saluda y nos pregunta cómo estamos".

La forma como inicia su clase otro buen maestro es descrita por Elia y Karla (EK12032024): "Al dar el timbre de entrada está en la puerta del salón. Se espera a que lleguen todos. Platica con nosotros, como si fuera de nuestra edad. Tiene cosas divertidas que platicarnos. Nos echa carrilla".

Quizás sea un asunto de sentido común, pero el maestro sabe que su trabajo tiene que iniciar en las mejores condiciones posibles y, sobre todo, que su labor educativa persigue determinados fines, y que para lograrlos se requieren un conjunto de factores humanos y ambientales, no sólo los saberes pedagógicos y disciplinares. Por eso trata de crear un clima de confianza, donde cada estudiante se sienta bien recibido, valorado y que perciba que la relación que se produzca en el salón de clases será entre seres humanos que pueden entenderse, congeniar y vincularse con cierta armonía. Los especialistas llaman a este tipo de saberes, conocimiento de las características de sus alumnos (Shulman, 2005), conocimiento del contexto, de los fines y objetivos de la acción didáctica (Grossman, Suzzane y Shulman, 2005), saberes experienciales (Tardif, 2004).

La forma de iniciar las clases puede formar parte también de lo que Marguerite Altet (2005: 45) denomina *los saberes prácticos o de la experiencia*, que "son el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en una situación laboral". El profesor que recibe a sus alumnos en la puerta de entrada sabe que para exigir constancia y puntualidad, él necesita ser el primero en mostrar una actitud cotidiana de llegar a tiempo, de ser el primero en estar en el salón. Y recibe a los estudiantes fijándose en cada uno. Con diversos estilos, pero les dedica atención, trata de crear relaciones humanas de proximidad, de acercamiento a través del roce sencillo y espontáneo. La clase necesita de este tipo de involucramiento entre el profesor y los jóvenes alumnos. Y, más allá de la clase, la relación educativa significa una proximidad, un salir de salir sí mismo para crear el nosotros

que posibilite los fines educativos de conocimiento, comprensión y transformación del mundo y del ser humano.

> A pesar de sus profundas transformaciones, el trabajo con personas mantiene un rasgo "vincular", "relacional". Los maestros, sobre todo los de niños pequeños, acentúan el componente "afectivo" de su actividad. Esta característica vinculada con la vocación parece ser la más rica, en tanto compromete la subjetividad, y también la más secreta, la menos conocida: "no se sabe cómo pero lo logró" (Alliaud, A. y Antelo, E., 2009).

¿Cómo enseña un buen maestro? ¿Cómo son las clases de un buen maestro? A estas preguntas tuvimos las siguientes respuestas:

> "Sabe enseñar, sabe explicar bien. Te lo explica a fondo y le vas entendiendo. Te pone dinámicas para que no te aburras en las clases. Pone reflexiones, historias que te ayudan en algo, poemas" (AP11032014).
>
> "Explica con ejemplos, con historias que se le ocurren. Nos pone ejemplos sencillos y nos explica con cosas de la vida real. Siento orgullo de tener una maestra así. Se me facilitan las matemáticas con una maestra así. Aprendemos matemáticas que se pueden aplicar en la vida" (RA11032014).
>
> Nuestro maestro "explica bien y eso hace que las cosas sean más fáciles y más sencillas. Aunque sus temas sean enredosos, siempre encuentra la manera fácil de explicarnos sin tanto revoltijo. Con seguridad. Nos pone prácticas con nuestra vida. ¿Qué harían si tuvieran esta situación? Hace preguntas y nos da participaciones positivas. Si pregunta y no saben o no contestan bien, nos pone participaciones negativas" (EK12032024).

¿Qué saberes despliega un buen maestro en materia de teoría educativa, además de saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos? Las respuestas anteriores dejan ver que el profesor que sabe hacer bien su trabajo conoce el contenido de la asignatura, se esfuerza por asimilar las ideas y los problemas de conocimiento relacionados con determinada rama de la ciencia. Estudia la forma en que este contenido tiene que ser transformado en objeto de conocimiento de sus alumnos, mismos que viven determinadas circunstancias por su edad y por el tipo de sociedad en que se desarrollan. Va aprendiendo a desenredar lo enredado y a adaptar para las jóvenes mentes las materias de conocimiento que prescribe el plan de estudios. Encuentra situaciones didácticas para trabajar los temas de estudio. Hace preguntas referidas a situaciones reales y vivencias que interesan a la curiosidad de los jóvenes.

Así, el profesor va encontrando recursos que se convierten en auxiliares de su misión de enseñar. ¿Qué harían si tuvieran esta situación? O cuenta casos reales, propone cuentos, historias, poemas, videos. Plantea problemas que estimulan la imaginación, la voluntad, el pensamiento y la sensibilidad de los estudiantes. Vemos al profesor en el centro de su quehacer. Tratando de despertar la pasión por aprender, el gusto por el conocimiento. Pone en juego su formación, sus saberes disciplinares y pedagógicos. Pero también se pone en juego a sí mismo, se entrega, se da. En el momento de enseñar, es actor en un escenario donde cada acto concentra su ser, su experiencia, su vitalidad. Se entrega.

> En su empeño, y convencido de la perfectibilidad de quien se educa, el docente se regala al otro, regala su saber que es mucho más que la suma de sus conocimientos, es su experiencia, su experiencia con el

> conocimiento, su experiencia de vida, el saber de su experiencia; y lo regala sabiendo que encontrará tensiones y resistencias dada la naturaleza de la relación pedagógica (Tallaferro, 2012: 116).

Un reto que se presenta todos los días de trabajo consiste en despertar y mantener la concentración y la constancias de los estudiantes. ¿Cómo mantiene la disciplina y la atención el maestro? ¿Cómo trata de producir un ambiente de escucha, de participación, de interés y de involucramiento en la tarea educativa y en el estudio de los fines y contenidos del programa de estudios?:

> "Mantiene la atención de los estudiantes sabiendo desarrollar bien el tema; no demostrando que tiene dudas sobre este tema. Hablando claro y diciendo lo que es. Cuando un muchacho hace desorden en el salón lo regaña, le llama la atención, le habla bien, sin gritarle, no le da la oportunidad de que salga pronto del salón (como es la intención del estudiante), sino que lo reprende y le habla claro" (AP11032014).

> "Para guardar la disciplina dicta, explica y anota en el pizarrón. Cuando está explicando quiere que tengamos la vista hacia sin ella, sin escribir y sin distraerte con alguna otra cosa. Explica o escribe en el pizarrón y luego te da chanza que escribas, no lo borra rápido. Cuando alguien se distrae, o está jugando o se pone de pie, le pide que ponga atención, o que deje de jugar o se siente. Si no hace caso, lo saca del salón" (RA11032014).

> "… siempre da las clases como a nosotros nos gustaría que nos las dieran, nunca son tediosas. Calmadas, comprensibles. Nos deja poner música, nomás a uno de nosotros, música bajita para que no se oiga mucho ruido y, en veces, mientras estamos trabajando, algunos cantan bajito o podemos estar platicando en voz baja, pero trabajando. Cuando alguien se porta mal y lo hacen enojar, sí se enoja y los regaña. No nos grita. Nos hace reflexionar si estaba bien o estaba mal lo que hicimos" (EK12032024).

En la racionalidad instrumental con que se produce la formación docente, tanto la inicial como la continua, al profesorado se le prepara, fundamentalmente, en dos ámbitos: en el conocimiento de las materias de enseñanza y en los dispositivos didácticos para transformar esas materias en contenidos y metodologías adaptadas a la situación de los estudiantes. La formación que reciben los docentes, con frecuencia, "se circunscribe a un saber instrumental, reducido a la transmisión del hacer" (Tallaferro, 2012: 114-115). Cuando inicia los primeros pasos de su profesión y aun durante el ejercicio profesional, en el uso de un saber práctico, el maestro y la maestra, repiten lo que han visto en otros colegas, tratan de poner en práctica las recomendaciones que recibieron en los centros de formación. Por eso, a veces escasean los recursos didácticos para fomentar en los estudiantes la concentración y la constancia en el estudio y aprendizaje.

Con el tiempo, el buen maestro va descubriendo los canales de comunicación que lo acercan al deseo, a los objetivos, a la inteligencia y la sensibilidad de los estudiantes. Es cuando el maestro deja de acudir a los lugares comunes de desesperarse, gritar, amonestar, amenazar y, como muestra de desarrollo profesional, va descubriendo los modos de dar las clases como les gusta a los estudiantes, disminuyendo las ocasiones de tensión y conflicto, creativas, ligadas a asuntos de la vida, dinámicas,

prácticas, sencillas, cordiales, útiles. Los saberes del profesor se van fraguando, en el caso de dar clases, en dos campos de experiencia que concretan la especificidad de la labor docente:

> … por un lado, la gestión de la información, la estructuración del conocimiento de parte del maestro y su apropiación por el alumno (el campo de la didáctica); por el otro, el procesamiento y la transformación de la información que se convierte en conocimiento en el alumno, mediante la práctica relacional y las acciones emprendidas por el maestro para estructurar las condiciones de aprendizaje que mejor se adapten a la situación (el campo de la pedagogía) [Altet, 2005: 40].

Otra pregunta efectuada a las estudiantes fue que si había forma de saber si su buen maestro prepara las clases. Y respondieron que

> "Se nota que prepara sus clases desde que entramos al salón de clases porque todo tiene preparado; sabe cuando iniciar la dinámica" (AP11032014).
>
> "Prepara sus clases porque sabe bien lo que va a decir, nunca se pierde del tema. Por más que le hagamos plática, siempre sabe que sigue y nunca se queda sin palabras. Es como muy fluido todo" (EK12032024).

Las buenas clases se planean. El profesor require estructurar el conocimiento, pensar recursos y situaciones para que los estudiantes se informen y asimilen la propuesta educativa que se les plantea. Asimismo, las situaciones de aprendizaje deben organizarse en prácticas que mejor se adapten a la realidad de los alumnos. Con todo, la improvisación es inevitable, porque siempre habrá casos no previstas y que surgen espontáneamente. Pero esa improvisación, para no ser ocurrencia sin sentido, tendrá que ocurrir en el contexto de una línea de estrucutración pedagógica y didáctica cuyo proceso está en marcha.

La planeación no es establecer secuencias didácticas rígidas, que fijan con anticipación cualquier posible escenario. En el salón de clases no caben las camisas de fuerza. Si algo rechazan los muchachos es que se les pida que den respuestas mecánicas a propuestas igualmente mecánicas. Más bien, planear es anticipar un mínimo indispensable de fines, contenidos y medios educativos, para que la comunicación y la interacción del profesor con sus alumnos tenga rumbo y significado educativo. Ya dentro del salón, el profesor hará valer la creatividad, la inspiración, los saberes y la experiencia, tanto los propios, como los de sus alumnos. Cuando eso se da con cierto atino y armonía, se producen los ambientes como los que describen las estudiantes entrevistadas: todo es fluido, todo ocurre como si estuviera preparado, porque existe orden y continuidad en el dinamismo de aprender.

¿Qué se aprende con ese buen maestro?

> "Aprendes lo que tienes que ser, cómo debes tratar a los demás, quién eres tú en realidad y cómo te portas con las demás personas. Aprendes cómo te debes de comportar. Aprendes tus derechos". (AP11032014).
>
> "Aprendemos matemáticas que se pueden aplicar en la vida. Aprendemos que ella es respetuosa y nos enseña a respetar a todos. Nos enseña a tratar a todos como iguales, sin hacer distinción u preocupándose por los más retrasados o los que no entran a clases" (RA11032014).

> "Aprendemos muchas cosas de computadoras e informática que nos van a servir. Si no nos sirven para el diario, nos van a servir para un trabajo. Y nos da consejos de que estudiemos porque es mejor batallar lo que nos resta de estudiar, que son como siete años, a batallar toda la vida" (EK12032024).

Para ser buen maestro se requiere competencia científica. Sin duda alguna. Las ciencias de la educación aportan el marco comprensivo de los contextos escolares, del currículum, de los saberes disciplinares, de la pedagogía y la didáctica. Saberes que son imprescindibles para desarrollar la tarea de enseñar. Un maestro sin ciencias de la educación se pierde en el mar inmenso del océano escolar.

Precisamente, un problema desdeñado por las ciencias de la educación, por las políticas oficiales de desarrollo profesional y por los programas de formación docente es el de la identidad del profesor de educación media superior.

> … nadie se ha puesto a pensar en el problema de identidad que descoloca a nuestro profesor cuando se enfrenta a una clase repleta de estudiantes que están bastante lejos de sentir el más mínimo entusiasmo por la materia que uno debe explicar… los profesores de secundaria se dan cuenta de que no saben cómo organizar una clase, cómo lograr un mínimo de orden que permita el trabajo, y cómo ganarse la atención de los alumnos. Aquí, el problema de perfilar una identidad profesional estable pasa por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos (Esteve, 2010: 59).

Sería bueno acercarse a los maestros que describen las muchachas entrevistadas y preguntarles si se dan cuenta que algunos de los estudiantes los admiran, que se sienten bien acompañados, que aprenden con ellos saberes esenciales para la vida y saberes útiles para el desarrollo de los futuros trabajos y para el ejercicio de la ya cercana ciudadanía. Y también les preguntaría cómo organizan su clase, cómo logran ese mínimo de orden que permite el estudio en el salón de clases y cómo se ganan la atención de los estudiantes. Adelantando un tanto las respuestas, es probable que junto con estrategias prácticas que revelen sus conocimientos de pedagogía y didáctica, también surgirá la inevitable respuesta de que han aprendido a querer a sus alumnos. Muy probablemente, en la práctica profesional de los buenos maestros existe la comprensión de que la esencia de su trabajo profesional es, desde el afecto y el afán de hacer las cosas bien, ponerse al servicio del aprendizaje de los estudiantes.

Si un profesor entiende que el centro de su quehacer es servir al aprendizaje de sus alumnos trata de enseñar lo mejor que pueda los contenidos de las respectivas materias. Pero también, porque importa, sobre todo, el aprendizaje de los educandos, compartirá su experiencia de vida. Al mismo tiempo que enseña saberes disciplinares, también fomenta el descubrimiento del sentido de la vida, que el joven estudiante descubra su lugar en el mundo, su misión en la existencia y su función en la sociedad. Por eso dicen las muchachas que en esas clases también se aprende quién eres tú, por qué derechos es necesario luchar para realizarse en la vida y cómo tratar a los demás.

Esa identidad profesional de colocarse al servicio de los aprendizaje de los estudiantes, de promover el sentido de la vida y estimular la realización personal, más allá de los contenidos del programa de estudios, es un saber experiencial que se va desarrollando con el ejercicio de la práctica profesional. La misma dinámica del trabajo, el contacto con las aspiraciones, los errores y las necesidades de los jóvenes estudiantes, hacen ver al profesor que su trabajo también cumple una función de acompañar las inquietudes existenciales de sus alumnos, sin perder de vista que todo está en función de estimular aprendizajes, de facilitar situaciones de desarrollo humano, ético, social y científico.

Otra pregunta realizada a las muchachas que entrevistamos fue la siguiente: ¿Cómo califica el buen maestro? ¿Cómo evalúa los aprendizajes de los estudiantes?

> "Evalúa según el trabajo que realices como estudiante y tu comportamiento. Toma en cuenta el trabajo y las actividades realizadas. También toma en cuenta tu actitud en clase (AP11032014).
>
> "Para calificar revisa los ejercicios que hacemos en el salón, nos pide que hagamos un cuadernillo de ejercicios, que son como las prácticas de donde tomará los problemas que vienen el examen. El cuadernillo sirve de práctica para el examen" (RA11032014).
>
> "Califica con lo que vemos en clases, las tareas, participaciones, asistencias, exámenes y los apuntes, si tenemos todos los apuntes nos da participaciones. Y si tenemos que juntar cien participaciones para exentar y así ya no hacemos examen. Y si tenemos más faltas de las que se aceptan, le tenemos que pagar las faltas con participaciones. Por ejemplo, una falta vale diez participaciones y por las faltas tu calificación baja" (EK12032024).

En estas respuestas se puede advertir el esfuerzo de los profesores por evaluar conforme a los méritos, al trabajo y al aprovechamiento de los estudiantes. Hay indicios de que los propósitos evaluativos son colocados al servicio de las tareas de enseñar y de aprender. El profesor que busca hacer de sus clases un espacio de diálogo, de aprendizaje, de crecimiento humano, procura que sus fines y herramientas de evaluación sean formativas.

En las respuestas no se dice qué tipo de trabajos concretos se piden o se elaboran para evaluación. En el caso del curso de Matemáticas se trata de una suma de ejercicios compilados en un cuaderno de ejercicios. En este caso, se puede tratar de una evaluación enfocada al cumplimiento del programa, a la reproducción de información y a la presión externa de realizar problemas para aprender fórmulas o secuencia de pasos para solucionar los casos planteados. Si es así, el enfoque estaría puesto en el polo de la enseñanza, en demérito de las finalidades de aprendizaje. Y la evaluación estaría orientada por el modelo de racionalidad instrumental o técnica.

Si en los otros casos, las herramientas de evaluación son los reportes de lectura, la participación en discusiones y dinámicas de clases, la elaboración de textos libres, la redacción de ensayos, la resolución de proyectos escolares, la participación en actividades de servicio a la comunidad y la elaboración de ensayos que faciliten la comprensión de saberes y la formación de un criterio personal,

estaríamos al frente de una evaluación con propósitos y medios formativos, en virtud de que pretende la comprensión de la información, a la dinámica interna de los estudiantes, la motivación de los jóvenes que buscan enfrentar preguntas y retos que estimulan su inteligencia y a la convicción del valor de las ideas con las que los estudiantes trabajan y ensayan (Álvarez, 2001: 86-87).

Sobre el trabajo del profesor en el salón de clases, se hizo una última pregunta: ¿Cómo te sientes en las clases de ese buen maestro?

> "Me siento que encuentro mi lugar, siento que estoy segura porque sé lo que hay que hacer. Se te quita el estrés. Sentimiento de admiración" (AP11032014).
>
> "Sentimos tranquilidad y confianza en sus clases. Aunque ya es mayor, siempre da las clases como a nosotros nos gustaría que nos las dieran, nunca son tediosas. Calmadas, comprensibles. Sientes bien porque vas a aprender cosas, fácil, sin batallar y no te vas a aburrir. No estás nervioso en sus clases, el ambiente es relajado; [los estudiantes] no se sienten tensos, enojados o con ganas de querer salirse. En esta clase todos estamos tranquilos y nadie quiere correr. Nos deja poner música, nomás a uno de nosotros, música bajita para que no se oiga mucho ruido y, en veces, mientras estamos trabajando, algunos canta bajito o podemos estar platicando en voz baja, pero trabajando" (EK12032024).

Junto con su realización técnica, la educación también necesita de realización poética. La realización técnica plantea fines, medios y técnicas con el propósito de realizar con profesionalismo la misión de formar a los jóvenes que pasan por la institución escolar. La realización poética, por su parte, busca prestar atención al otro de un modo especial. Por medio del cumplimiento poético del hecho educativo somos capaces de percibir la singularidad de la experiencia. La realización técnica es un momento de un proceso más amplio de la educación, el cuidado del otro, en el contexto de una historia y un relatos posibles (Bárcena, 2005: 219).

La educación se realiza de manera técnica y poética si los estudiantes en el salón de clases se sienten seguros y experimentan tranquilidad, confianza y el tiempo transcurre de manera apacible y provechosa en sus aprendizajes. Lo cual puede ser un acierto de sus capacidades pedagógicas y humanas, para producir un ambiente agradable y útil.

3.3. EL BUEN MAESTRO EN LA ESCUELA

También se hizo una tercera categoría de preguntas, pensando en la situación del profesor, ya fuera del salón del salón de clases, pero en cercanía con los estudiantes. Por ello se preguntó: ¿Cómo es el maestro dentro de la escuela?

> Ayuda con su actitud, platica con los estudiantes, les va dando consejos, les va diciendo lo que está mal. Inspirándonos para que hagamos la cosas bien y no cometamos errores. Con su actitud nos dice que todos los que estudiamos aquí tenemos un apoyo en ese maestro y nos ayuda a corregir lo que hacemos. Amigable. Respetable. Agradable (AP11032014).

> Dentro de la escuela platica con los alumnos, ayuda cuidar el orden en la escuela, cuida la puerta como maestra de guardia. Para convivir con nosotros nos echa un grito, nos saca plática, nos pregunta que qué le vamos a comprar en la tienda de la escuela. Le gusta bromear con nosotras (RA11032014).
>
> Dentro de la escuela ayuda a mantener el orden, si hay un problema se ofrece en qué puede ayudar (EK12032024).

La experiencia humana del buen profesor hace que éste se integre a la vida escolar. Colabora en asuntos de orden y de disciplina, pero no a la manera del capataz o el carcelero, que sólo están aguardando el error o la falta para lanzarse sobre el pequeño infractor. Más bien, se trata de una presencia de amistad y una presencia educativa. ¿Qué mayor orden o qué mayor disciplina que ver a profesores y estudiantes conviviendo, desayunando juntos, platicando de asuntos triviales o de relevancia, logrando el acercamiento entre dos generaciones diferentes en edad e intereses, pero que en la práctica cotidiana aprenden a acercarse y comprenderse? Y todo se desarrolla en ambientes de camaradería, de escucha y trato lúdico y espontáneo. Esas son pequeñas muestras de que es posible la escuela de la alegría y la escuela de fraternidad. Estos testimonios son un modesto ejemplo.

3.4. EL BUEN MAESTRO FUERA DE LA ESCUELA

La última categoría de preguntas tuvieron relación con la experiencia del profesor y su vínculo con los estudiantes fuera del ámbito escolar. Más allá de las paredes del centro escolar es probable que alcance la influencia y la relación del maestro con los estudiantes. Y las muchachas dieron estas respuestas:

> Su clase la relaciona con algo que tiene que ver con el pueblo. Nos invita a participar en eventos culturales. En los juegos nos apoya, toma fotos (AP11032014).
>
> Cuando hay juegos, asiste y va a echar porras y apoya a los alumnos. Convive con nosotras, platica, juega (RA11032014).
>
> Fuera de la escuela es bien cotorreador, como si fuera otro alumno. Se da su lugar, para que no le falten el respeto y de que no se olviden quien es el maestro. Da futbol, es el entrenador del equipo. Nos ayuda cuando nos platica cosas que le han pasado a él y sabemos cómo actuar cuando nos pase. Son consejos de él que después nos sirven a nosotros (EK12032024).

El universo escolar trasciende el cerco perimetral de la institución educativa. El aprendizaje escolar llega a las calles del pueblo, a los centros de recreación de la juventud, a los espacios públicos donde coinciden profesores y estudiantes, a la unidad deportiva, a los sitios donde existen necesidades qué remediar. La vida comunitaria es extensión de las tareas, afanes y gozos escolares. Por eso las estudiantes contestan que el buen profesor procura que su clase se relacione “con algo que tiene que ver con el pueblo y nos invita a participar en eventos culturales”.

Y todavía mejor. En los encuentros espontáneos, otro buen maestro convive sin inhibiciones y con desparpajo con los estudiantes, “dándose su lugar, para respetar y que no le falten al respeto”. Uno más entre la tribu juvenil. Además de que es el entrenador del equipo de futbol.

CAPÍTULO 4.

CÓMO VEN LA ESCUELA LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

> Es innegable que seguimos formando a nuestros niños y jóvenes –que son completamente distintos a nosotros, así como a los que no nos acercamos con ojos comprensivos, afectuosos, para conocerlos realmente como son y no como nosotros pensamos que son–, para un mundo desaparecido.
>
> (ANTONIO PÉREZ ESCLARÍN, 2006: 22)

La narración es la transmisión de la experiencia, hacer el esfuerzo de aprender de ella y compartir con otros su significado. Así, la experiencia se va convirtiendo en fuente de aprendizaje. Se aprende de la experiencia en el proceso de narrar hechos, de reflexión para encontrarles sentido y de transformación de los sujetos, tantos los actores, como los narradores y los escuchas, mediante la escucha, el diálogo, la comprensión de las realidades humanas y la búsqueda de acuerdos para enfrentar juntos la contingencia humana.

La narración de este apartado surge de la experiencia de los jóvenes estudiantes de 6º semestre de bachillerato, contada por ellos mismos en un ensayo integrador realizado en el mes de junio de 2014 dentro del curso de filosofía. Ahí explican lo que viven, lo que gozan, lo que sufren, lo que batallan, lo que anhelan, lo que proponen como estudiantes del nivel medio superior. Ocasionalmente, agregaré también las voces del profesorado, para comparar ambas visiones sobre la vida escolar y sobre la experiencia de los jóvenes en el mundo del centro educativo.

En la segunda parte de este escrito, se hará un diálogo con algunos autores que nos puedan orientar en la discusión de la ambigüedad de la diversidad, que a veces raya en la incomprensión, entre profesores y estudiantes en el medio escolar.

El propósito de este ejercicio es buscar caminos que lleven a entender un poco mejor la diversidad del mundo juvenil y facilitar el establecimiento de un camino común marcado por el diálogo, la aceptación de las diferencias, la mutua comprensión, el entendimiento y la convivencia en un marco de respeto y trabajo compartido.

4.1. LO MEJOR DE LA ESCUELA PREPARATORIA

En los escritos de los muchachos existe unanimidad en que sus experiencias más positivas fueron los campamentos, los paseos a otras ciudades, al balneario Las Fuentes, los viajes a participar en

encuentros deportivos, en los torneos interprepas, en los encuentros culturales estatales que se realizan cada año.

Lo que más emociona a los jóvenes de la realidad escolar es que tienen la oportunidad de salir, de pasear, de convivir con sus amigos y con jóvenes de otros lugares. Les atrae el espíritu de aventura, de dejar la rutina y emprender acciones nuevas. Les gusta conocer otros sitios y comparar con lo que ellos viven y tienen en su pueblo.

Otra experiencia fundamental de los estudiantes de bachillerato es la amistad:

> En la Prepa estuve con mis amigos de toda la vida (DGE3ºA0614).
>
> Me di cuenta de lo importante que son los amigos, amigos parranderos, amigos estudiosos. Esos amigos que nunca te dejan abajo y siempre están ahí, apoyándote (VBCI3ºA0614).

Las actividades extracurriculares no sólo son fuente de recreación y convivencia, en la visión de algunos jóvenes constituyen herramientas formativas:

> Lo que recuerdo con mayor agrado de la Prepa son los Interprepas, los encuentros culturales, el Paseo del Estudiante. Me gusta sentir la adrenalina de ensayar y de prepararte para representar a tu escuela (SECU3ºB0614).
>
> Tuve la oportunidad de hacer lo que me gusta mucho: bailar. Los tres años estuve en danza folklórica, aprendí demasiado y conocí mucha gente y disfruté cada baile que presentamos (BEVB3ºB0614).

En el modo de ver las cosas de los jóvenes estudiantes las actividades extracurriculares, como la participación en grupos de danza folklórica, danza moderna, canto, música, teatro, dibujo, futbol, volibol, basquetbol, oratoria, poesía, atletismo, son motivo de recreación, de disfrute, de convivencia y de aprendizaje.

A otro estudiante le agradó mucho hacer videos en equipo (LAHV3ºA0614). La experiencia de amistad y de convivencia es importante. Pero también es fundamental hacer cosas juntos, enfrentar retos, tener la oportunidad de crear cosas nuevas, de poner en juego sus talentos, de enfrentar sus limitaciones, de identificar sus errores y de elaborar un producto original, hecho con sus manos y su imaginación. Además de que también es satisfactorio presentarlo a todos sus compañeros y recibir sus comentarios y su reconocimiento por el trabajo bien hecho.

La formación humana y académica que reciben en la escuela también es algo valioso para los muchachos. Escriben los muchachos que aprendieron conocimientos que les servirán en un futuro, que los prepararon para ingresar a la universidad. Una de ellas escribió que descubrió qué quiere estudiar (MFMLL3ºA0614).

Aunque reconocen que la Preparatoria les proporciona conocimientos, habilidades y valores necesarios en la vida, los estudiantes viven en la eterna contradicción que, en buena medida, les desagrada la forma como la escuela les proporciona estas herramientas. "*Todas las clases son iguales;*

no hay nada nuevo ni agradable en lo que hacen los maestros", escribía no hace mucho un alumno de tercer grado (Curso de filosofía. Texto libre: viernes 25 de enero de 2013).

> En la Prepa pude cambiar un poco los actos que realizaba en Secundaria, como faltar a clases, llegar tarde a ellas, el no hacer tareas, el no estar atento, ser indisciplinado, incumplido (JHH3ºA0614).
>
> Empiezas a pensar qué carrera deseas estudiar (LRR3ºA0614).
>
> En la Secundaria era feliz, me divertía, vivía sin preocupaciones. En ese tiempo no me preocupaba lo que pasaría en mi futuro. En la Prepa comenzó la inquietud de lo que pasaría conmigo en tres años después (SCLL3ºB0614).

En esto que escriben los chicos, se muestra que la escuela preparatoria ayuda en el crecimiento y es un apoyo y acompañamiento en el proceso de maduración de los estudiantes. El despertar a descubrir la propia identidad, a encontrar un lugar en el propio, en donde encajen las propias ideas, los sueños, las iniciativas, los deseos de realización personal. La escuela preparatoria es el escenario para experimentar ese inicio de la futura vida ciudadana, de elección del propio camino. Y el profesorado y las experiencias educativas de este nivel escolar se convierten en herramientas que acompañan el proceso de crecimiento y maduración.

En relación con una de las principales enseñanzas que le deja la escuela preparatoria, un estudiante escribió (DMU3ºA0614): "Supe aprender las cosas positivas que nos enseñaban los maestros, no tanto lo que nos decían, sino por cómo actuaban, porque 'el sabio no enseña con palabras, sino con actos' (Lao Tsé)".

Autocrítica de los jóvenes estudiantes: sus errores y limitaciones

Otra parte de ensayo de fin de semestre consistía en que los alumnos realizaran una introspección para revisar aquellos aspectos en que se habían equivocado y que necesitaran de corrección. El principio educativo que guió este ejercicio fue que los errores son fuente de aprendizaje.

Dos estudiantes escriben:

> Llegué a la Prepa inmadura, un poco desorientada sin un rumbo determinado, sin metas concretas, que no pensaba en su futuro, ni hacía nada por él; pero poco a poco fui cambiando (YGDC3ºA0614).
>
> En segundo yo me sentía muy confundida y enfadada por la escuela y tomé la decisión de ya no entrar en tercero. Cambiar de idea fue lo más difícil (LAOP3ºB0614).

El adolescente está en proceso de crecimiento, de maduración. La adolescencia es sinónimo de crecimiento y camino de maduración (Fernández, 2014). La adolescencia comienza con la búsqueda de una identidad propia, preguntarse ¿quién soy yo?, sin tener una darse una respuesta muy clara o definitiva. Es apenas el inicio de la búsqueda. Una búsqueda difícil, porque no se reconoce en algún modelo particular. Se intenta conseguir una identidad propia, pero sin saber lo que se quiere. Este es el comienzo de la *tormenta adolescente* (Pacciolla, 1993: 35). Esta tormenta adolescente es un hecho

ineludible y una oportunidad de acompañamiento y ocasión para plantear actividades de enseñanza y de aprendizaje. Ocasión para hacer preguntas que motive a los chicos a verse a sí mismos, a hacer introspección, a reflexionar sus circunstancias.

La desorientación de los estudiantes, junto con su ímpetu, el despertar de los deseos y los sueños, además de ambientes escolares que se alejan de ser agradables y con sentido para los estudiantes, los lleva a pensar su vida como diversión y relajo:

> La Prepa fue para mí diversión. En segundo nos desatamos. Pero luego me pregunté: ¿Esto quiero para mí? ¿Por qué me comporto de tal manera? (NJCD3ºA0614).
>
> Hay algo que no me gusta y ahora me arrepiento, que en primero y segundo grado fue puro relajo, puro cotorreo (DGE3ºA0614).

El ambiente social en que viven los jóvenes invita a la renuncia, a dejar de comprometerse, a ver la vida con frivolidad, convertirse en consumidor, el sentido de la vida se concentra en únicamente satisfacer los deseos. Eso es lo que aprenden los jóvenes estudiantes en los mensajes que reciben en los medios masivos de comunicación y en el comportamiento de los adultos que tienen a su alrededor. Por eso ven a la escuela como un lugar para vacilar, jugar y pasarla bien.

Ya en tercer grado, a punto de dejar la escuela y próximos a abandonar su pueblo para seguir estudiando o ponerse a trabajar en alguna ciudad, los muchachos empiezan a reflexionar acerca del sentido del relajo de perder el tiempo.

Pero también aparece otro fenómeno, que los alumnos lo reconocen expresamente en sus escritos:

> Hubo muchas oportunidades que no aproveché porque me dio flojera y falta de motivación. Mi principal estorbo es la flojera, que no deja nada bueno (LACD3ºA0614).
>
> Mis principales defectos son la inconsistencia en el estudio y la flojera al realizar las cosas (JHH3ºA0614).

Flojera, falta de motivación e inconsistencia en el estudio son tres limitaciones sobresalientes que presentan los estudiantes en su trayecto formativo. Ellos mismos lo dicen. Tres realidades que se observan todos los días en la vida escolar.

El profesorado también lo advierte (Reunión para evaluar el Programa Escolar Anual 2013-3014, 24 de junio de 2014):

> Los estudiantes vienen formados en una cultura de flojera, de falta de compromiso.
>
> La mayoría de los estudiantes no abre sus cuadernos y libros para estudiar o hacer tareas. Tenemos un porcentaje muy elevado de reprobación: 40%.

De la queja se pasa a una somera reflexión (reunión de evaluación del ciclo escolar 2013-2014, 16 y 17 de junio de 2014):

> Los muchachos son flojos, porque nos ven flojos. Para poder exigir, tenemos que cumplir.
>
> Tenemos que elevar la calidad educativa. Los muchachos van débiles en aprovechamiento académico. No me sentí satisfecho con los logros que obtuve en este ciclo escolar.
>
> No hemos sabido encontrar el aspecto que los atraiga, que los motive a estar atentos a las clases. ¿Qué hacer para que ellos quieran?
>
> ¿Qué hacer para que los muchachos se entusiasmen por aprender?

El profesorado se lamenta de la flojera y la inconstancia de los estudiantes. Este problema es identificado como un obstáculo para el buen desempeño y el aprendizaje de los estudiantes. Y aparece la autocrítica: los estudiantes son un reflejo del comportamiento de los profesores. Cuando los maestros bajan la guardia y se desentienden de su trabajo, se crea un ambiente de apatía, de desgana y de ausencia de compromiso. Esta realidad, por lo menos, genera algunas preguntas: ¿Qué hacer para que los estudiantes dejen la flojera y se motiven? ¿Qué hacer para que los muchachos se entusiasmen por aprender? Este es uno de los retos pedagógicos de la educación con jóvenes.

Algunos muchachos también expresan sus miedos y en sus limitaciones:

> El temor a fracasar me detiene a alcanzar mis metas. Tan solo pensar en no poder alcanzar mis metas, me quita las ganas de seguir esforzándome por conseguirlas (LVT3ºB0614).
>
> Yo creo que no debo ser tan tímida, ni miedosa. Tal vez así no alcanzaré todas mis metas (APE3ºB0614).
>
> Ahora que esto a punto de salir, ya no tengo ganas de irme, tal vez la razón sea porque pasé muy agusto todo el tiempo de la escuela o también sea porque todavía no tengo muy claro qué quiero para mi vida (LVT3ºB0614).

La búsqueda de la propia identidad

La adolescencia es el planteamiento de la pregunta: ¿Quién soy? La búsqueda es en medio del desasosiego, de la aventura, del compañerismo, de momentos de soledad, del sentimiento de incomprensión, de la rebeldía contra modelos que los chicos consideran inadecuados, de la búsqueda de la propia independencia.

Los estudiantes escriben acerca de sus deseos, de sus fines en la vida, de sus sueños, de sus mayores anhelos:

> Yo solamente quiero encontrar mi felicidad, buscar lo que realmente me satisface en la vida; aún no lo sé, pero lo que más se asemeja es tener terminada la carrera que pienso estudiar, un buen empleo y tener salud y prosperidad (LVT3ºB0614).
>
> Saliendo de la Prepa busco lo que cualquiera quiere o por lo que uno vive, que es tener un trabajo, un hogar y vivir sin complicaciones (BANL3ºB0614).
>
> Aparte de mi vida profesional, quiero lograr una vida estable, que no tenga carencias. Lo más importante para mí es lograr una vida feliz, en la que disfrute de lo que hago… Sea correcto o incorrecto, pero todo lo que

> hacemos es con el fin de ser felices. Y tal vez no actúo de la manera correcta ante la sociedad, pero yo me siento bien, soy feliz (SCLL3ºB0614).
>
> Que nada me falte, ni a mí, ni a mi familia. Busco un buen futuro, busco mi felicidad, una vida completa (LACD3ºA0614).

Hace años escribió el profesor universitario David Alberto Muñoz:

> En mi experiencia como profesor universitario he visto que, en su mayoría, los muchachos no desean aprender, simplemente desean sacar una "A", para de esa forma obtener su titulo y ganar más dinero. Si encontramos buenos estudiantes, éstos no ven la escuela como un fin, el aprender, sino como un medio, tener más dinero (Imagen de Zacatecas, 30 de abril de 2001).

Los estudiantes ven a la escuela como un medio para otros fines. Entre otras razones, muchos de los jóvenes alumnos asisten a la escuela para recibir los documentos que les permitirán alcanzar sus sueños: tener un buen trabajo, ganar dinero, formar una familia, vivir sin carencias, disfrutar de lo que se hace, tener salud, vivir sin complicaciones. Ese es el imaginario de una vida feliz. Sueños hedonistas, individualistas.

La mayoría de los estudiantes escribe sueños muy parecidos:

> Quiero ser una buena persona, tener buen trabajo, no tener problemas económicos, estar con mi familia y que me reconozcan (MFMLL3ºA0614).
>
> Quiero estudiar para tener un buen futuro (LRR(LRR3ºA0614).
>
> Quisiera salir mi carrera, casarme, tener mi familia, ser felices trabajando en lo que me gusta, teniendo mi farmacia veterinaria y mi rancho (DGE3º0614).
>
> Quiero ser bueno en mi profesión. Quiero que me reconozcan por lo que soy, por lo que hago y por como lo hago (JHH3ºA0614).
>
> Busco ser una persona con una vida plena y feliz, quiero vivir haciendo lo que me gusta. Pretendo vivir en bienestar físico, mental y espiritual, disfrutando de la vida y sus detalles, compartiendo todo eso con mis seres queridos (YGDC3ºA0614).

En los intereses y anhelos de los jóvenes anida un inmenso potencial educativo, debido a que, además de cosas materiales y deseos de consumo, también tienen otro tipo de fines más humanos:

> Me gusta ayudar a los demás (JHH3º0614; MFMLL3º0614).
>
> Aspiro a que mis hechos trasciendan a mi muerte, para dejar un grato recuerdo en los demás de lo que fue mi paso por la vida (VBCI3ºA0614).
>
> Para ser alguien en esta vida y ser respetable es necesario brindar de nuestra ayuda (SCLL3ºB0614).
>
> Quiero hacer algo bueno por el mundo (LACD3ºA0614).
>
> Busco ser una persona más responsable. Pensé en el futuro y dije: si sigo así no voy a llegar a nada y llegaré a viejo sin hacer vida… Ahora ya tengo mis metas (DGE3ºA0614).

> Lo que busco es, simplemente, la felicidad. Para mí, la felicidad está en trabajar para ganarme el pan con el sudor de mi frente. También mi felicidad está en tener amigos que me apoyen y me guien cuando lo necesite. Quiero sentirme útil en la sociedad, sentirme importante, que los demás me necesiten. Y para ser importante y útil se necesita mucho trabajo, esfuerzo, dedicación y paciencia (LVT3ºB0614).

En todo este potencial ético existe un mundo infinito de posibilidades para que la escuela promueva proyectos educativos que desarrollen los talentos juveniles y les permita descubrir y llevar a la práctica ideales nobles, grandes y plenos de humanidad. Por ejemplo, un programa escolar de servicio social, donde los jóvenes se sitúen donde mejor se sientan para atender necesidades presentes en su comunidad: atención a ancianos, acompañar a personas que viven en soledad, cuidar enfermos, colaborar en las instituciones públicas de salud o de distintos servicios a la comunidad, promover campañas de limpieza, de cuidado del medio ambiente; instituir iniciativas creativas de fomento a la lectura, talleres de educación ambiental, realizar festivales culturales en barrios y comunidades rurales, organizar ellos mismos sus torneos deportivos. Participar en grupos que promuevan el conocimiento y cuidado del patrimonio cultural; generar iniciativas que sean la semilla de pequeñas empresas, etc.

Una estudiante se hace esta pregunta: "¿Cómo podríamos todas las personas encontrar la verdadera felicidad?" (MIHG3ºB0614) Esta misma pregunta podemos hacernos, hacer a los estudiantes, y establecer un diálogo que nos lleve a construir salidas donde quepan los talentos, las ideas, el tiempo, la voluntad, los afanes, lo mejor de los jóvenes estudiantes. La escuela necesita de este ambiente de diálogo, de comprensión, de construcción de puentes que conecte a la diversidad de personas que pueblan el mundo escolar y se despierte un ambiente de entusiasmo, de participación, de comprensión, de aprendizaje, de ayuda mutua.

4.2. LO QUE DICEN LOS PROFESORES SOBRE LOS ESTUDIANTES: NO QUIEREN APRENDER Y NO HEMOS SABIDO ACERCARNOS A ELLOS

Sobre los estudiantes, en alguna reunión se dieron las siguientes opiniones de parte del profesorado. Hago una síntesis de la reunión celebrada los días 24 y 25 de junio de 2010:[6]

> Salen mucho al baño los estudiantes. Lo utilizan como pretexto para escaparse de clases. No quieren estar en clases. Quizás por la forma como explicamos o como calificamos.
>
> El uso de celulares los distrae.
>
> Los estudiantes no tienen la costumbre de leer.
>
> En cada grupo hay tres o cuatro muchachos buenos y la mayoría no responde.

[6] Acta de la reunión celebrada los días 24 y 25 de junio de 2010.

> Vivimos una época del menor esfuerzo. Ellos juegan con nosotros. Consiguen calificaciones sin el menor empeño. Tienen interés por las calificaciones, pero no por luchar para ganarlas con estudio. Quieren gratis la calificación.
>
> Nuestros alumnos no salen bien preparados para enfrentar los retos de la vida. Los muchachos no están aprendiendo.
>
> Los papás hacen lo que los hijos dicen.
>
> Nos falta energía. A estudiantes y profesores.
>
> Generalmente existe indisciplina, rebeldía, apatía.
>
> Con frecuencia, nos abocamos a los que sí entienden y descuidamos a los rezagados.
>
> Son otros tiempos. Los jóvenes tienen mucha energía. Han rebasado a padres de familia, profesores, gobiernos, iglesias. Salen a hacer vagancias. Son como el potrillo fino con mal arrendador o buen arrendador. Y a estos muchachos les han tocado no muy buenos arrendadores.
>
> En otras escuelas los jóvenes quieren mucho a sus maestros y a su escuela. ¿Qué hemos dejado de hacer?

En la actualidad, después de cuatro años de aquellas palabras, el profesorado mantiene opiniones muy parecidas:

> La Preparatoria siempre ha estado bien. Los profesores están preparados. El problema es que los muchachos no quieren aprender. Vienen con otra idea a la escuela, vienen a estar a gusto (Reunión de evaluación del ciclo escolar 2013-2014, 16 de junio de 2014).

En nuestra escuela se aprecia una realidad de tensión. Falta de entendimiento entre profesores y estudiantes. ¿Qué significado presentan estos reproches por la rebeldía, la flojera, la indolencia, la ingratitud, la impreparación, el desinterés, la vagancia, el rezago, la distracción que el conjunto del profesorado observa en los jóvenes? La anterior, es la mirada al mundo juvenil de parte del conjunto del profesorado que se esfuerza por encontrar una explicación de lo que sucede, pero que sus marcos de análisis permanecen sin superar la acción rutinaria de la docencia, o una reflexión ocasional, marcada por el seguimiento de la tradición, los impulsos, la obediencia acrítica a la autoridad, la respuesta espontánea a las circunstancias (Zeichner, K, 1982; Zeichner y Liston, 1998).

Los profesores que no reflexionamos sobre nuestro trabajo tendemos a aceptar la realidad cotidiana como la única alternativa posible. Dejamos de pensar en los fines y en los medios educativos que dan coherencia a nuestra labor, y nos dejamos llevar por las ideas y normas de terceros. Los maestros no reflexivos aceptamos automáticamente la visión que se toma por regla general de acuerdo a la costumbre (Zeichner, 1982).

Las instituciones conllevan una buena carga de rigidez y de intereses sociales. Las mismas tensiones de poder que se viven en la sociedad, se expresan también en la escuela. El autoritarismo y el dogmatismo generan una reproducción del sistema social dominante a través de la información institucionalizada, la cual se convierte en saber legitimado a través del trabajo docente, que con sus

dinámicas de enseñanza y con la organización del sistema escolar hacer ver al estudiante como un inculto al que hay que socializar (Batallán, G. y García, F. 1998). Y, justamente, los resultados no queridos, pero que se producen realmente, motivan la tensión entre las propuestas de enseñanza y las actitudes de los jóvenes estudiantes. Desencuentro que se produce porque los profesores ignoran las interrogantes de los muchachos y éstos desvalorizan el saber escolar (Bergoglio, 2013b:73).

Al término del primer año de aplicación de la RIEMS en el consejo académico de nuestra escuela hicimos una evaluación de nuestras actividades académicas y llegamos a las siguientes conclusiones:

> "No hemos dado los conocimientos que necesitan los estudiantes; nos falta vincular la teoría con experiencias de los muchachos; nuestras clases no son dinámicas; faltan ejemplos, casos de la vida real, para que lo académico tenga más sentido para los estudiantes; no ayudamos a comprender, puesto que nos faltan herramientas pedagógicas para ayudar a lograr un conocimiento más reflexivo; reconocimos que, por lo general, falta en nuestra escuela un ambiente de aprendizaje activo y de mayor confianza, pretendemos fomentar el espíritu crítico, pero impedimos que lo utilicen dentro de la escuela nuestros alumnos; no estamos capacitados para dar tutorías, no supimos como impartirlas".[7]

No bastan los decretos de la Secretaría de Educación para enfrentar la problemática del nivel medio superior. Los documentos de la RIEMS no modifican por sí mismos la realidad. El profesorado ha recibido información sobre la reforma del nivel medio superior; conoce más o menos las intenciones y los medios de llevarla a cabo, pero se tiene otra dificultad: cómo llevarla a cabo. En nuestros esquemas mentales y en nuestra experiencia educativa permanecen modos viejos de obrar, que entran en tensión con lo nuevo. Y además, no todo lo antiguo es deficiente, ni todo lo novedoso es educativamente productivo. ¿Qué hacemos para resolver esta tensión entre lo antiguo y lo nuevo, entre lo relevante y lo irrelevante, entre lo verdadero y lo falso? ¿A quién sirve la RIEMS tal y como está siendo implementada? ¿Qué modelos profesionalizantes se ponen en práctica para formar a los profesores que realizarán la RIEMS? ¿De qué otra forma podría ser la preparación profesional de los docentes para discernir y vivir la RIEMS?

El director de nuestra escuela también comparte estas cuestiones:

> Encontré un papelito con un discurso que dije en la graduación de la generación de 1986. Ahí comentaba del aburrimiento que viven los estudiantes de preparatoria, de la falta de sentido de los programas de estudio, de lo alejada que se encuentra la escuela de la realidad de los jóvenes. Y seguimos igual. Después de 27 años no han cambiado las cosas. Yo doy la clase de turismo. Pero a los muchachos no les interesa. Eligieron esta materia para evitar estudiar Informática, donde sí los ponen a trabajar duro. Ya hablé con Rito, para que venga a nuestra escuela a crear una comunidad de aprendizaje. Esto sí les gusta a estos estudiantes. Estuvieron en Tlaltenango en un curso de tres días y pusieron mucho empeño en todas las actividades. Tienen fama de vagos estos muchachos. Pero, en el fondo, lo que pasa es que no hemos sabido acercarnos a ellos. Ellos ya me dijeron

[7] Consejo Académico de la Escuela Preparatoria "González Ortega". Evaluación del ciclo escolar 2009-2010. 24 y 25 de junio de 2010

> que si lo de comunidades de aprendizaje es como en Tlaltenango, que sí asisten con gusto. Que eso está bien. Porque ahí se aprende. Creo que esa es la alternativa. La RIEMS no resuelve gran cosa. No les interesa promoverla en la Secretaría. Nos tienen en el abandono. No hay presupuesto. Los funcionarios ignoran cómo son los jóvenes, no saben cómo tratarlos. La mejor ayuda que pueden recibir es la que logremos darles nosotros aquí en la escuela, siguiendo este proceso que hemos estado construyendo.[8]

No hemos sabido cómo acercarnos a nuestros jóvenes estudiantes. No hemos sabido interpretar los acontecimientos que viven, no hemos permitido que nos cuestione la realidad de los alumnos. Lo que les pasa a ellos, no nos afecta; nos cerramos a que nos afecte, nos hemos cerrado para evitar exponernos a sus circunstancias. ¿Por qué?

4.3. ¿POR QUÉ OCURRE EL DESENCUENTRO E INCOMPRENSIÓN ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES?

"Todas las clases son iguales; no hay nada nuevo ni agradable en lo que hacen los maestros".
Estudiante de tercer grado de Preparatoria
(Curso de filosofía. Texto libre: viernes 25 de enero de 2013)

Generalmente, en la escuela somos incapaces de percibir y de entender las nuevas realidades que viven nuestros alumnos; somos analfabetos de los signos de los tiempos. Los profesores reaccionamos con argumentos de la tradición, con la voz de la autoridad que pretendemos tener. Nuestras voces y nuestras ideas embisten espontáneamente a los acontecimientos del mundo escolar. Pero con frecuencia, nos perdemos un bosque tupido de conductas, intereses, órdenes, sanciones, desencuentros, y nuestras respuestas son impulsivas, improvisadas, mecánicas y sin saber, bien a bien, ni los problemas, ni las soluciones que estamos emprendiendo.

¿Cuáles son las nuevas dinámicas del mundo contemporáneo? ¿Qué características definen a los fenómenos marcados por la era que ha superado a la modernidad? Quizás entender las nuevas realidades nos ayude a poner mayor claridad a los esfuerzos que se realizan en el trabajo escolar de todos los días.

En la era postmoderna, dominado por estímulos publicitarios, al individuo no le pertenecen sus intereses y compromisos. Su búsqueda de autenticidad termina en nada. El yo es un impulso que se opone a las instituciones y a los roles impuestos. El ideal de persona sensible sustituye al de persona culta. La identidad carece de principios en los cuales descansar. Se produce una separación entre la objetividad sociocultural y la subjetividad de los individuos. El sujeto no se reconoce en las creaciones sociales, se pierde en la adhesión a la sociedad. El actor social y el sistema se han separado. Las normas y valores han dejado de ser generales y universales. El individuo se ha vuelto autorreferencial; sus ideas,

[8] Conversación con el director de la escuela preparatoria, martes 9 de abril de 2013

sus emociones y sus intereses son el nuevo eje donde gravita la levedad de su existencia (Dubet, 2010: 64-68).

La sociedad ya no se identifica con un sistema válido para la generalidad de individuos. Sin centro de referencia, sin unidad de motivos, la dispersión de las lógicas de acción se ha vuelto regla.

¿Cómo acercarse a la comprensión de la conducta de individuos que se movilizan fuera del modelo uniforme de la sociedad clásica? ¿Qué retos plantea para la acción y la reflexión este nuevo modelo sociocultural, marcado por la pluralidad de lógicas de acción? ¿Dónde será más complejo enseñar: en sociedades rígidas, unificadas por un sistema de valores y de creencias que eran compartidas e interiorizadas por la generalidad de actores sociales o en sociedad heterogéneas, plurales, dispersas en una diversidad no jerárquica de criterios y principios?

El comportamiento de profesores, de estudiantes y de directivos de la educación se mueve en estos nuevos escenarios, marcados por la diversidad, la pluralidad, la confusión, la incertidumbre, el desarraigo, el desamparo existencial, la autorreferencialidad. Las lógicas de acción obedecen a múltiples intereses, idearios, morales y motivaciones. Factores que, generalmente, se manifiestan encontrados entre sí y en franco antagonismo de principios y valores.

El profesorado de cada centro escolar siente la tensión de atender a diversas motivaciones para el desarrollo profesional. Las tendencias de la sociedad contemporánea, inducidas por quienes tienen la propiedad de los medios materiales de producción y las decisiones políticas, demandan de la escuela, una transformación educativa que permita atender niveles de competitividad más elevador en el mercado internacional (da Costa, 2004: 85) y, paralelamente, pretenden borrar de la memoria colectivo el proceso social de nociones como ciudadanía, bien común, solidaridad, igualdad, derechos sociales (Suárez, 2004: 381). Las reformas educativas enfatizan los fines de aumentar la cobertura, mejorar la calidad y lograr la equidad (SEP, 2008). Además de estas exigencias, como contraparte, en el imaginario docente resuena la pregunta: ¿en qué medida la educación de hoy les permitirá a las personas actuar correctamente, desde la perspectiva humana, en un mundo marcado por la globalización? (Lang, 2005: 7).

A las anteriores lógicas de actuación, se suman otras que también influyen en el trabajo docente: los intereses de los padres de familia, los fines y metodologías de los planes y programas de estudio, la normatividad institucional, la cultura escolar concreta de cada centro educativo, las distintas ideologías que están presentes en la actividad diaria, los intereses de grupos, la idiosincracia del profesorado, la cultura local, las resistencias del alumnado.

En el trabajo cotidiano, en la experiencia de trabajo de todos los días, los profesores administran distintas lógicas de acción. Tratan de dar orden, coherencia, de integrar en un centro unificador que

vertebre la propia experiencia. Asimismo, también desarrollan estrategias que les permitan desenvolverse en dinámicas de competencia y de cooperación.

Lo mismo pasa con los estudiantes. Ellos asisten a la escuela con un conjunto caótico, complejo, diferenciado de lógicas de acción. Obedecen las reglas establecidas en el reglamento escolar, atienden los deseos y las solicitudes de su familia, viven las presiones y las invitaciones del grupo de amigos, son sometidos al bombardeo publicitario de la sociedad del consumo, experimentan las influencias de modos de pensar y de obrar desarrollados en la cultura a la que pertenecen. En medio de esta complejidad, libran esfuerzos para tratar de dar un sentido a su comportamiento y de configuar una personalidad y un proyecto de vida.

Existe otro factor, la adolescencia, nuestros alumnos, son nuevos y cambiantes. Podemos darnos cuenta que "se está configurando una nueva adolescencia". El perfil de los estudiantes adolescentes, además de ser diverso, es cambiante. Ellos se van transformando mediante su relación con los medios de comunicación, con sus actitudes hacia la cultura letrada y con su experiencia en sus propios espacios de socialización y participación (López, et. al., 2008: 119). Los adolescentes son nuevos y cambiantes, y quizás, el profesorado es antiguo y rígido, anclado en ideas y prácticas inamovibles.

¿Qué implicaciones educativas plantea la complejidad de la realidad de los estudiantes adolescentes? Esta nueva adolescencia que se configura y cambia constantemente es uno de los principales desafíos de la educación media superior. Es preciso, por tanto, saber quiénes son estos nuevos adolescentes.

En estos tiempos posmodernos, generalmente, se ha perdido la referencia de marcos éticos universales, reguladores de la conducta. Todo se resuelve en el mundo subjetivo, con el libre criterio de la autorreferencialidad. Esta realidad se manifiesta en los jóvenes a través del relativismo ético, la falta de un proyecto de vida, el aprisionamiento del presente, la creencia en la reversibilidad de las opciones, la fragmentación de la identidad, vivencia virtual de la alteridad, propensión hacia comportamientos riesgosos y tendencia a experimentar excesos (Pollo, 2011)

Estas palabras son confirmadas por lo que escribió una joven estudiante (Texto libre: 28 de octubre de 2010):

> La mayoría de los adolescentes que conozco están a juegue y juegue; o sea, para ellos es pura diversión, es lo que quieren. Se ríen de todo y de todos, pero son tan cambiantes: un día los veo a juegue y juegue; al otro, están serios, que no se sabe ni por qué.
>
> En esta etapa a mí se me hace que es donde piensas sólo en ti mismo, en lo que quieres. Si no se hace, te enojas, haces todo por conseguirlo. Aunque al final si lo consigues, tampoco quedas satisfecho. Para mí son puros caprichos. Eso es la adolescencia.

> Tratas de divertirte mucho, aunque a veces no de la mejor forma. Aparte, ves todo como diversión; por ejemplo, todo lo sexual, principalmente los hombres, que lo ven todo como broma, no se ponen a pensar en las consecuencias.
>
> Lo malo es que quieren seguir siendo niños para evitar responsabilidades. Sin embargo, quieren explorar el mundo de los adultos, para tener más libertades. O sea, no están ni aquí ni allá.

El mundo de los adolescentes está representado por signos ambivalentes. Sus búsquedas y conductas son expresión de riesgos, pero también de potencialidades abiertas sólo si se les educa y se extrae su riqueza a través del encuentro con el otro (Pollo, 2011: 19). Quizás el primer deber del profesorado es asomarnos con atención y respeto a símbolos que muestran las nuevas realidades subjetivas de los chicos contemporáneos.

Otro fenómeno es la distancia de comunicación que existe en profesores y estudiantes. Esto se advierte en quejas recíprocas, incomodidad correspondida, diálogos superficiales. "La relación predominante entre jóvenes y adultos en la sociedad contemporánea refleja una imagen de estos últimos debilitados en su capacidad de dialogar, enfrentados a jóvenes que responden con indiferencia y apatía" (Viel, 2009: 19).

Agreguemos la crisis del sistema de educación media superior en México. "El modelo actual de bachillerato no educa", denuncia la directora del subsistema nacional de Colegios de Bachilleres, Sylvia Ortega.[9] Las instituciones y las reformas del nivel superior tienen serias complicaciones para llevar a cabo los fines educativos que se proponen para sector.

"Hay una crisis en el mundo acerca de cómo educar a estos adolescentes".[10] La cultura escolar predominante, de sometimiento de la voluntad juvenil, provoca en los jóvenes sentimientos de oposición, la construcción de una identidad juvenil contraescolar, la decisión de no participar en muchas de las actividades escolares, aburrimiento, poco interés por asistir a clases, falta de satisfacción por la experiencia escolar, reprobación, abandono de la formación académica. Observar esta realidad, nos lleva a reconocer que "ahora ya no se puede seguir ignorando que la relación entre escuela y juventud está llena de tensiones y que la propuesta educativa que la sociedad mexicana impone a su juventud se encuentra en crisis" (Suárez, 2010: 94).

¿Cómo acercarse a esta complejidad de la diversidad de lógicas de acción? ¿Cómo comprender lo que pasa en las escuelas? La acción ya no tiene centro, la variedad de las lógicas de la acción es el problema crucial del análisis sociológico y educativo. La dispersión es la regla y la combinación de modelos analíticos sustituye a la anterior unidad. Esta diversidad se puede interpretar a través del "desvelamiento de lógicas de acción". La sociedad ya no se identifica con un sistema; y, sin centro, ni unidad, la dispersión de las lógicas de la acción se ha vuelto la norma.

---

[9] Sylvia Ortega Salazar, Entrevista de Laura Poy Solano, La Jornada, 5 de febrero de 2013, p. 38
[10] *Ibid.*

4.4. LA EXPERIENCIA COMO FORMA DE COMPRENDER E INTEGRAR LA DIVERSIDAD

Se impone la diversidad, pluralidad, heterogeneidad; fin del mundo único

Los jóvenes estudiantes van a la escuela por diversos motivos. Unos lo hacen para conservar la beca del Programa Oportunidades o para gozar de los beneficios de las distintas becas que ofrece el sistema educativo. Otros, se inscriben en la institución de enseñanza para no quedarse aburridos en su casa. Hay quienes se convierten en estudiantes de bachillerato para que no los pongan a trabajar en quehaceres domésticos o en alguna otra ocupación que los incorpore de lleno a la vida adulta. Buena parte de los jóvenes asisten a la escuela porque es la costumbre y además reciben la presión de su familia para obtener el certificado de preparatoria. Más de la mitad de los estudiantes se proponen continuar sus estudios en el nivel superior y recibir el título profesional de alguna carrera universitaria, que facilite la obtención de un trabajo que los libere de la realidad rural de un pueblo con muy pocas opciones de empleo.

Con esa diversidad de intereses tiene que lidiar cotidianamente el profesorado de la escuela preparatoria "González Ortega". No todos van a la escuela a estudiar. Y aun entre quienes se proponen seguir estudianado, muchos de ellos sólo tienen interés por el certificado de estudios, pero son indiferentes al esfuerzo y a la responsabilidad que significa la tarea de ser estudiante.

El mismo rol de estudiante se ha vuelto difuso. Desde la propia visión de los jóvenes estudiantes, a la escuela no sólo se va a atender las tareas académicas. La Prepa es también un lugar donde se transmiten y practican valores como la amistad, el compañerismo, la solidaridad, el respeto a quienes son diferentes y también un espacio donde los jóvenes desean participar para expresar su cultura y su sentimiento de estar vivos.

Asimismo, los estudiantes expresan su deseo de recibir formación en habilidades que se desarrollan en disciplinas como la informática, la literatura, la historia, en virtud de que en materias como éstas se vinculan con situaciones reales y se fomenta su autonomía personal. Pero sobre todo, para los jóvenes, la escuela preparatoria o bachillerato, es una espacio de vida juvenil, "entendido como un ámbito donde se genera un ambiente propicio para el establecimiento de relaciones e interacciones sociales entre los jóvenes" a través de la convivencia cotidiana, el juego, los deportes, las fiestas (Guerra, I. y Guerrero, E., 2004).

Los actores sociales no están aislados, libres de las influencias del medio social. La realidad sociocultural modela en buena medida la personalidad y el comportamiento de las personas. Actualmente, la sociedad de consumo conforma gustos, intereses, compromisos, opciones vitales y posturas ante la vida. Generalmente, al individuo, dominado por estímulos publicitarios, no le pertenecen sus intereses y compromisos. Termina en el vacío su búsqueda de autenticidad. El individuo

se ha vuelto autorreferencial: sólo es válido lo que él piensa y siente. El yo es un impulso que se opone a las instituciones y a los roles impuestos (Dubet, 2010: 64-68).

Se ha agotado la representación de sociedad, tal y como fue elaborado por la sociología clásica, la ciencia social promovida por Emile Durkheim, Talcott Parsons y Norbert Elias, entre otros. Los estados nacionales han perdido poder frente a quienes son dueños de los recursos económicos y las decisiones políticas. Ha perdido fuerza el empeño de cada país por dar unidad de normas, valores y principios a la sociedad. La vivencia de los individuos se desarrolla en medio de una heterogeneidad de valores, criterios y fundamentos (Dubet, 2010: 50-63).

Se ha dado una separación entre los individuos y el sistema social. La experiencia social ha perdido la unidad que tenía en la sociedad clásica. Ahora los actores sociales administran varias lógicas de acción; aunque dichas lógicas carecen de centro de unificación, puesto que no descansan en alguna racionalidad única o fundamental. La experiencia está socialmente construida en la heterogeneidad de lógicas y racionalidades (Dubet, 2010: 85).

Esta complejidad hace decir a los profesores contemporáneos: "Ahora es más difícil enseñar", "No entiendo a los estudiantes; no sé qué quieren; no sé cómo tratarlos. Me cuesta mucho interesarlos por la clase". El profesor que reconoce la dificultad de enseñar, la complejidad en el cumplimiento de sus tareas, empieza a intuir que se resquebraja la noción de rol docente.

¿Cuál es el marco de acción del profesor que desempeña su trabajo en sociedades postmodernas, heterógenas, manipuladas por la sociedad del consumo? ¿Qué sentido tiene establecer una lista de quehaceres o de saberes que debe desarrollar el maestro de inicios del siglo XXI? ¿Qué facultades humanas moviliza lo prescriptivo y la mentalidad burocrática de llamar al control, al orden y al trabajo planificado con detalle? ¿Qué logra la racionalidad instrumental con establecer reglamentos, obligaciones, tareas, compromisos, sanciones, amenazas? ¿A dónde lleva al profesorado una personalidad conformada en ámbitos psicológicos y socioculturales caracterizados por el miedo, la desconfianza, el cumplimiento forzado de tareas, la vivencia de acontencimientos impuestos, en su mayoría?

Es tiempo de volver a lo humano, a la conciencia del propio ser, de la utilización serena y libre del tiempo, al desarrollo de un profesionalismo docente basado en las propias opciones, en la generación de consensos, en la comprensión de los demás, en el cumplimiento de fines que conducen a la realización, al logro de actividades con sentido, a la plenitud de la existencia. Es tiempo que la formación docente, la investigación, la enseñanza, el aprendizaje, se unifiquen a través de nociones integradoras y productoras de sentido. Es necesario salir de la despersonalización del trabajo docente y recuperar la experiencia de servicio, de acompañamiento formativo, de ayudar a dar sentido a las vidas de profesores y estudiantes.

Frente a la noción de rol, que sugiere coherencia y orden, el concepto de experiencia parece más adecuado, porque sugiere la heterogeneidad de lo vivido y la diversidad de normas, criterios, principios, causas, fundamentos y valores que movilizan la conducta humana (Dubet, 2010: 164).

La acción ya no tiene centro, la variedad de las lógicas de la acción es el problema crucial del análisis sociológico. La dispersión es la regla general y la combinación de modelos analíticos sustituye a la anterior unidad. Esta diversidad se puede interpretar a través del "desvelamento de lógicas de acción". La sociedad ya no se identifica con un sistema; y, sin centro, ni unidad, la dispersión de las lógicas de la acción se ha vuelto norma. Por este motivo, el concepto de experiencia parece ser más adecuado que el de acción (Dubet, 2010: 80-81).

CAPÍTULO 5.

UNA MIRADA A LA PERCEPCIÓN JUVENIL DEL MUNDO

> *La adolescencia es un "más", un lujo que, como todos los lujos, puede ser fatal cuando no está sometido a la disciplina que dimana del cumplimiento de una finalidad.*
>
> María Zambrano (2007: 37)

La adolescencia es un periodo de la vida establecido en la cultura occidental moderna, pensado para que el niño que va dejando de serlo ingrese a un periodo de introspección, de conocimiento de las circunstancias de la sociedad en que vive, que reciba la herencia cultural de todo aquello que es el cimiento del ambiente en que vive y que sostiene a su familia y a su comunidad. La adolescencia es la época para que, desde el conocimiento de sí mismo, el ser humano viva un proceso personal y social de consolidación de su identidad y se integre al medio social al que pertenece y al que está llamado a participar.

Porque es una etapa de conformación de la identidad, los adolescentes se preguntan: ¿Quién soy? ¿Por qué no soy como los demás? ¿Cuál es mi lugar en la vida? ¿Qué destino necesito desempeñar? Con estas preguntas, por diferentes medios, se esfuerzan por captar y aprender las normas, los códigos de comportamiento, los lenguajes y los modos de pensar y de vivir del medio social al que pertenecen.

En el último semestre del programa de estudios del subsistema de Escuelas Preparatorias Estatales de Zacatecas está incluida la asignatura de filosofía y nosotros le hemos dado el enfoque de buscar que el conocimiento de los sistemas filosóficos y las ideas de los principales filósofos en la historia de la humanidad, ayuden en la reflexión que realizan los jóvenes estudiantes en la definición de su proyecto de vida. Se procura que los temas del curso se confronten con los asuntos que importan a los estudiantes inscritos y sean útiles para elegir un modo de vida.

Con esta finalidad, al final del curso enero-junio 2015 se propuso a los estudiantes hacer un texto donde rescataran las ideas filosóficas que mejor pudieran orientar su vida. El escrito podría tener tres preguntas como punto de partida: ¿Qué es lo que yo busco? ¿Qué modo de vida quiero para mí? ¿Cómo encajo en el mundo? De este ejercicio de diálogo entre ideas de la filosofía y la propia existencia resultaría un ensayo sobre el modo de vida que cada joven estudiante busca realizar para dar plenitud a su existencia.

Adicionalmente se tomaron como fuentes de información los diarios reflexivos elaborados por los propios estudiantes durante el semestre enero-junio del mismo año 2015.

El presente texto recoge las ideas de los alumnos y trata de ordenarlas en tres categorías: avidez de realidad, derecho a existir y responder al mundo con algo propio, con una obra suya. Estos tres conceptos tratan de captar tres momentos que caracterizan la experiencia de los adolescentes y ayudan a comprender quiénes son estos muchachos y qué necesitan de la escuela, tomando en cuenta su proceso de discernimiento que va estableciendo el proyecto de vida personal.

35 textos. 35 alumnos que escriben sobre la filosofía y el sentido de su vida. El ejercicio que hicieron los jóvenes estudiantes fue simple: escoger del curso las ideas que más llamaron su atención; confrontar dichos conocimientos con la experiencia personal y, finalmente, dejar correr el pensamiento, la imaginación y la escritura. De la lectura de dichos ensayos surgió este capítulo.

5.1. AVIDEZ DE REALIDAD

En la adolescencia se descubre el "Yo". Al individuo se le revela su existencia como única, separada de los demás. Se le hace evidente el deseo de buscar su identidad y se sorprende al verse distinto a los otros, aislado de los demás. La soledad propia del ser humano se le muestra con toda su fuerza avasalladora. Con la angustia de la conciencia de la primera vez, percibe que se halla solo frente al mundo. La vida entera está frente a él. La vida se le aparece en su totalidad: magnífica, imponente, contradictoria, cargada de promesas y ofrecedora de amenazas. La existencia sorprende al adolescente, lo avasalla, lo confunde, lo emociona. Este descubrimiento lo deslumbra y origina un caos interior. Queda atrapado en el vértigo de descubrir la inmensidad de lo real. Solo frente al mundo, solo frente a la majestuosidad paradójica de la realidad (Zambrano: 2007).

¿Cómo hacer frente a esta avalancha de las cosas que salen a su encuentro en desorden; que lo retan, lo invitan, lo agreden, lo seducen? ¿Cómo encarar el desconcierto que produce el frenesí de la existencia? ¿Cómo afrontar el caos interior que provoca el vértido de la existencia que recién descubre? ¿Cómo vivir su existencia individual que lo planta a la intemperie en medio de la confusión con que se le presenta la vida?

Al mismo tiempo que se descubre como individuo, el adolescente *siente el avasallamiento de la fuerza del eros*, la presencia dentro de sí mismo de una fuerza incontenible, arrolladora, nutriente y descontrolante. El eros es un impulso biológico a dar vida, a generar nuevos individuos, a crear. Pero también es un empuje portentoso a darse, a involucrar todo su ser en ese mundo que recién descubre en todo lo que tiene de mágico, complejo y problemático. El eros acomete la interioridad de ese individuo que navega en la confusión del mundo, al que ve como mar furioso; prometedor y campo de experimentación, por tanto.

Empujado por la fuerza del eros y por la obnubilación del aprendiz, el adolescente cree saber que no hay medias tintas: el mundo es para sí mismo o está contra sí mismo. La vida se presenta ante él entera, completa, vital, desbordante. Y desea responder con todo, quiere dar, quiere darse, quierde dar su vida. Cuenta con el poder "individualizador y creador del caos que lo acecha" (Zambrano, 2007: 38). Aunque no es exclusivo o propio de la adolescencia esta "avidez de realidad" sí se manifiesta en ellos con mayor intensidad. ¿Cómo se manifiesta esta *avidez de realidad* o *poder creador* en los adolescentes estudiantes que cursan el tercer grado de Preparatoria? ¿Qué retos educativos se nos presentan a los profesores, y a la escuela misma, frente al poder e individualizador del caos que viven nuestros alumnos adolescentes?

En las líneas que siguen se describen algunas maneras de pensar de los estudiantes del sexto semestre de nuestra escuela, mismas que guardan relación con esta característica del desarrollo de la cultura adolescente.

Pongamos un caso, que sirva de punto de partida para acercarnos a esta característica de la existencia de los estudiantes de la educación media superior:

> Muchas veces me siento identificado con San Agustín de Hipona. Él, de joven era un poco rebelde, le gustaban mucho las mujeres. Él sentía la necesidad de "comerse el mundo", tal como yo y como muchos otros jóvenes que actualmente vivimos. Pero lo que muchas veces no sabemos es que para todo hay tiempo; que aún queda mucho por vivir y que, como San Agustín, todos podemos salir adelante (JEUC2015083A).

"Comerse al mundo" es el lugar común para referir el ansia de vivir, las ganas de conocer todo, hacer todo y experimentar todo. Los estudiantes se identifican con San Agustín cuando conocen su vida de *amores sombríos*, como él mismo describe su juventud, misma que se vio envuelta en búsquedas apasionadas de conocimiento, de amor, de amistad y de experiencias del mundo. Los jóvenes estudiantes de bachillerato sienten esas ganas de abrazar la existencia, de apoderarse de lo más valioso, de aquello que los salve de su soledad y los acerque a experiencias valiosas y gratificantes.

Lo dice este muchacho que acabamos de citar: parece que no saben que para todo hay tiempo. El mundo se abre ante sus ojos y lo quieren todo. Responden con el avorazamiento del poder que da sentirse individuos, únicos, diferentes a los demás. Pero, sobre todo, acometen la existencia con el poder del eros. Poder que se vuelve constructor o destructor, lo que depende del tamaño del caos que sea su mundo exterior y su mundo interior. Saben que hay un tiempo para cada cosa, pero una urgencia vital los impulsa a abalanzarse; para ellos, movidos por el eros y el deseo de descubrirse como individuos, es muy difícil esperar.

¿Qué es esa "avidez de realidad"? ¿Cómo la entienden los jóvenes estudiantes? ¿Qué buscan?

> De las frases que vimos en clase la que más interesante se me hizo fue la de "todo ser humano desea vivir feliz, pero nadie ve con claridad lo que hace feliz la vida". Para mí esto quiere decir que buscamos la felicidad, pero ¿cómo sabemos lo que nos hace realmente felices? ¿Porque yo pienso positivo y creo que

> lavar los trastes no me hace feliz? Ya sé que somos (y soy) muy convenencieros y preferimos estar felices con nuestra flojera y nuestro celular. Epicteto decía que la felicidad está en ser libre. Creo que de todas las exposiciones, la que más me llamó la atención fue que hay que vivir feliz con uno mismo y el mundo ruede a nuestro alrededor (NRR2015063B).

¿Qué buscan los jóvenes? Quieren para ellos la felicidad. El problema es que, ya lo decía Séneca, "todos los hombres, hermando Galión, desean vivir felices, pero, para ver qué es lo que puede hacer feliz una vida, todos andan a ciegas" (1984, 89). Si decimos que la felicidad es ser libre, esta afirmación no deja de ser un concepto abstracto, con diferentes significados y de diversa asimilación en la realidad. Por eso, esta muchacha remata su texto con la conclusión de que lo necesario es vivir feliz con uno mismo.

> Ser felices nos lleva a estar bien con todas las personas. Cuando tú estás bien contigo mismo y estás contento con todo lo que tienes, tu vida es más fácil y más feliz. Cuando tú te levantas de un mal genio, vas y te desquitas con los demás, y lo único que provocas es estar más mal de lo que ya estabas. En cambio, cuando tú te levantas con una sonrisa en la cara, puedes contagiar a las personas que te rodean. Cuando tú haces el bien a las personas, ellas también lo harán… Vive bien y disfruta al máximo cada parte de tu vida (SYAM2015063A).

La felicidad es una tarea interior, cuyo comienzo está en sí mismo; la felicidad empieza dentro de sí mismo, estar bien con uno, conformarse con lo que somos y tenemos. Esta actitud de entendimiento y confianza en sí mismo conduce a estar bien con las personas con quienes se convive y la existencia dejará de ser tan problemática. Eso creen los muchachos.

Igualmente, piensan los muchachos, la vida es darse. Salir de sí y llegar a los demás, en concordia, en son de paz y con deseos de armonía para superar este laberinto de violencia, soledad y desdén en que a veces se convierte la vida.

> "No viváis aislados, cerrados en vosotros mismos, como si estuviéseis ya justificados, sino reunidos para buscar el interés común" (Epístola Pseudo Bernabae). La participación en la vida social es muy importante, ya que compartir lo mejor de ti es vivir feliz, principalmente. ¿Qué es la vida para cada uno de nosotros? Esto es algo que tenemos que razonar individualmente. Para mí la vida es gozar de todo, así como compartir buenos momentos, con nosotros mismos y con los demás: llorar, jugar, gritar y todo lo más hermoso del mundo.
>
> ¿Por qué vivir? ¿Alguna vez alguien se ha preguntado esto? Yo sí. Y creo que la razón de vivir es dar y recibir los mejores momentos de todos, conocer lo inmaginable, amar.
>
> La vida no significa todos los días levantarnos, sino descubrir, aprender, dejar lo mejor de nosotros para existir por siempre. Es dar y recibir. En esto entra el vivir sin miedo. Vivir es enfrentarnos a todos aquellos retos que se nos presenten, tumbar barreras, crecer física y emocionalmente, no dejarnos derrumbar por nadie, crecer en todo lo que nos hace felices, luchar por lo que amamos.
>
> ¿Por qué hablar de la vida? Esta cuestión o pregunta es importante, al igual que todas, pero al hablar de esto es para motivarnos y convencernos de por qué existimos. Siempre existe la razón de todas las dudas que

> nos hagamos. Y algo muy importante: por más terrible que veamos que es nuestra vida, no hay razón alguna para terminar con ella, ya que todos y cada uno de nosotros venimos o existimos por algo. Y no debemos arrebatarnos la vida (CJMG2015063A).

Algunos jóvenes de esta generación escriben haciendo preguntas. En este caso, la estudiante citada en línea anteriores se pregunta: ¿qué es la vida?, ¿qué es vivir?, ¿por qué hablar de la vida? Para ella, la vida es gozar de todo, compartir los momentos valiosos, tener siempre alguien con quien hacernos eco de las alegrías y las penas recíprocas. Se vive para dar y recibir los mejores momentos, conocer lo nuevo, amar, aprender, descubrir. La vida es dar y recibir. Enfrentar retos y superar barreras. La vida es crecer. Despojarnos del miedo. Luchar por lo que amamos. "Dejar lo mejor de nosotros para existir por siempre". Avidez de realidad.

En ciertos ambientes, es común afirmar el prejuicio de que la juventud actual no sabe de límites y vive un hedonismo desmedido. Es necesario estar cerca de los jóvenes para conocer que esto no es así. A pesar de la confusión existencial en que viven, la conciencia moral sigue activa y los hace mirar con buen juicio:

> El punto de partida de Epicuro fue la idea de que lo que mueve a las personas es la búsqueda del placer y seguir su propio interés. El problema fundamental es que la gente ignora cuál es el verdadero placer. Esa es la causa de la desdicha humana. El verdadero placer sucede con la negación de los placeres en movimiento y con la apertura a la experiencia de una dicha suficiente, plena y perfecta. El ser humano es infeliz porque es arrastrado por placeres inmensos y huecos.
>
> ¿Cuántas veces hemos dicho: si yo tuviera "x" cosa sería feliz? Esta vida llena de anuncios publicitarios nos ha hecho creer en placeres inexistentes. Hemos llegado a un punto en el que el sexo sólo se ve con morbo y placer hueco. Un punto en el que vale más la ropa de marca, un buen celular o el más caro aparato electrónico, que una amistad.
>
> El epicureísmo, al menos para mí, cuenta con una filosofía bien cimentada en los problemas del ayer, del hoy y, a lo que se ve, también del mañana. Los placeres que ellos nos marcan son reales y no cuestan por eso: conoce, contempla, dialoga y si no estás de acuerdo, discute. Ten amigos verdaderos y sé para los demás un amigo verdadero. Goza la vida simple, valora la existencia y medita sobre la muerte (ARPR2015063A).

Muchas veces nos preguntamos los profesores: ¿Qué necesitan los jóvenes para que puedan interesarse por nuestras clases? ¿Qué podemos hacer para que en la escuela se respire un aire de iniciativa, de estudio, de lectura, de responsabilidad, de preocupación por las cosas que valen la pena? ¿Qué les interesa a los muchachos? Pues podemos ir empezando por leer con atención lo que escriben o escuchar con oído comprensivo sus palabras o silencios. En sus palabras están muchas de las claves que la escuela están requiriendo. ¿De qué hablan? ¿Qué asuntos llaman su atención? ¿En qué se divierten? ¿Qué hacen cuando conviven entre ellos? ¿En qué disfrutan su tiempo libre? ¿Qué actividades al aire libre nos proponen para realizar junto con ellos? ¿Qué los mueve más que otras otras cosas? En la

mirada atenta a lo que dicen o hacen los estudiantes radican algunas de las respuestas que la escuela está anhelando para responder a las características de la existencia de nuestros alumnos.

En el texto citado en líneas anteriores aparece la intuición juvenil de que no se requieren grandes experiencias para llenar de gozo el corazón. Bastan los placeres sencillos, como enseñaban los epicúreos. Contempla la naturaleza, disfruta de su armonía y de su silencio; conoce otras personas, conoce su mundo, dialoga con quienes tienes cerca, establece con ellos amistad, cultiva esa amistad y cuando no estés de acuerdo, discute, pero ten presente que lo principal es la comunión y la comprensión.

¿Qué es lo que más vale para ellos? ¿Qué es lo que más buscan los jóvenes? En el texto anterior se pueden encontrar algunas respuestas. Frente al mundo de los adultos que resulta, a veces, extraño e incomprensible, los jóvenes se refugian en el grupo de amigos, como uno de los pocos espacios amables que encuentran en su vida.

> La amistad para mí es algo magnífico, pues se alegra el alma. "La amistad es un alma que habita en dos cuerpos; un corazón que habita en dos almas" (Aristóteles) (EYGM20015063A).

La amistad es fundamental para los chicos. Como en todas las épocas de la existencia, pero especialmente en la adolescencia, para los más chicos es de vital importancia encontrar en alguien muy querido confianza, afecto, seguridad, escucha, atención, que se preocupen por sus necesidades, respeto, afinidad en gustos e intereses. Y compartir todo esto. Ya lo decía Aristóteles (1997: 102): la amistad "es la cosa más necesaria en la vida". Más que muchas otras situaciones, los jóvenes valoran la camaradería, tener cosas en común con otros, marchar junto con quienes coinciden en gustos, intereses e ideas. El amigo acude pronto a quien está en desgracia o necesita sus servicios en caso de alguna necesidad. "Para los amigos la cosa más deseable es la convivencia" (Aristóteles, 1997: 130). Por el placer de estar juntos, los amigos se reúnen para beber, para hacer deporte, para viajar, para platicar, para ver películas, para dar la vuelta, para hacer tareas y para perder el tiempo por el simple placer de convivir.

La amistad da sentido a la vida, la sostiene, la orienta y la mantiene con brillo y con vitalidad. Lo expresan otros estudiantes:

> En mi vida, la amistad y el amor son cosas muy importantes, ya que gracias a esto puedo desarrollarme y conocer el placer de la vida, ya que me doy cuenta que el poder y la riqueza llevan a las personas a ser amargadas y ambiciosas (EYGM2015063A).
>
> En mi vida, la amistad y el amor son lo más importante. Sé feliz y que el mundo ruede. Felicidad es lo que me gusta y lo que me interesa (EVC2015063B).
>
> ¿Qué busco? Ser feliz, convivir con quien me gusta estar (CLIN2015063B).

En medio del ruido de nuestras sociedades, lo que más anhela el corazón juvenil es una vida tranquila, un corazón en paz, conocer experiencias nuevas, contemplar la naturaleza, convivir al aire libre, valorar las cosas simples y sencillas, enamorarse de la existencia y darnos cuenta que no somos

eternos. Si empezamos a ser conscientes de la verdad de la muerte, la vida adquiere otro dinamismo y otro ánimo de constancia y de disciplina en hacer lo que de veras es importante. Esta es la realidad de la que están ávidos los jóvenes y, quizás, la realidad a la que poco los acercamos los profesores. Esto es para ellos vivir la plenitud de la existencia.

> Vivir no es sólo existir/sino existir y crear/saber gozar y sufrir/ y no dormir sin soñar./Descansar, es empezar a morir (Gregorio Marañón). La vida es vivir cada uno de nosotros, poder caminar, ver, gritar, escuchar, reir y todo lo que un ser humano pueda hacer. La vida es poder realizar metas, sufrir, tener éxito, entre otras muchas cosas más. La vida es vivir a base de esfuerzo, sacrificio, éxitos. Es tener movimiento en nuestro cuerpo y caminar de un lado hacia otro… La vida es vivir al máximo (SYAM2015063A).

La avidez de realidad de estos muchachos está en una vida común y corriente, pero consciente. Quieren hacer todo, y hacerlo convencidos y dueños de sí mismos. Vivir es existir y crear. Dejarse llevar por la corriente de la sociedad, pero creando, aportando algo propio. Siempre al máximo. Vivir a base de esfuerzo y sacrificio. La plenitud vital, el corazón de la vida, es una aspiración de estos muchachos posmodernos, que también saben de moderación y de justos medios:

> Vemos como una fuente de placer un simple aparato electrónico, cuando el verdadero placer está en poder disfrutar de una linda tarde con la familia, sentir el viento sobre tu cara. El verdadero placer no es dormir hasta tarde, sino alcanzar a ver el amanecer y sentir la brisa fresca de las mañanas. Placer no es tener mucho dinero; placer es que si un peso tienes te hay costado sacarlo, para valorar el gastarlo y no mal utilizarlo. El placer es disfrutar de las cosas simples de la vida. ¡Ánimo! Son gratis.
>
> En el transcurso de la vida nos vamos a encontrar miles de distractores. Imagínense, ¡qué aburrido que todo fuera perfección!; en serio, a mí me gusta aprender de mis errores y a veces llevármela leve. Me preocupo cuando me tengo qué preocupar. Somos humanos y por naturaleza imperfectos. Creo que mi modo de vida es bueno porque a mí me satisface, me llena. Hay cosas que con el tiempo he ido viendo, que pues si las sigo haciendo me pueden perjudicar; pero he aprendido de ellas.
>
> Me gusta mi estilo de vida porque me siento libre, me siento yo misma. Si las cosas me parecen, las hago; y si no, pues no. Así de fácil. Mucha gente piensa que soy muy irresponsable (hasta usted profe, no se haga). Pero no es por defenderme, pero yo soy responsable en lo que me gusta, no en lo que me imponen. Y si hago lo que me llena, yo estoy bien. Sé que tengo mucho potencial y sé cómo explotarlo. Voy a llegar muy lejos. Tal vez mucho más que los muy responsables. No es prepotencia. Sé lo que soy (ARPR2015063A).
>
> Me gustaría ser una persona tranquila, sencilla y feliz (VFR2015063B).

Así se aprende a formar un criterio propio. Plantándose frente a la vida. El verdadero placer es disfrutar de las cosas sencillas de la vida. Y en la búsqueda de plenitud y de buen vivir no todo son maravillas. También hay retos, dificultades y errores personales. Todo es una lección. Las cosas que perjudican hay que reconocerlas y evitarlas, en la medida de lo posible.

Y, sobre todo, en la experiencia de la libertad, es cuando se encuentra con lo mejor de la vida. Estar convencidos de lo que hacemos. Saber qué nos conviene para crecer y hacerlo. “Soy responsable

en lo que me gusta, no en lo que me imponen". Es el sentido de libertad y de responsabilidad de estos jóvenes. Van formando un criterio autorreferencial: "Si me llena, estoy bien. Si me gusta, estoy bien. Hago lo que me parece correcto". Es una juventud epicúrea, la felicidad está en la libertad, en lo que van eligiendo como valioso para disfrutar la vida, para instalarse en la existencia desde ellos mismos, sin imposiciones, por puro gusto.

Vivir a fondo es autoafirmarse, saberse valiosa y con amplias posibilidades de realización. Esto se puede advertir también en el texto siguiente:

> El fin de semana pasado que iba para Guadalajara, tomé el camión en la plaza y al pasar por la Secundaria me puse a observar y se me vino a la mente: la escuela es la misma, lo que cambia son las caritas que se ven. Y me pregunté: ¿Estando yo en la Secu hice alguna diferencia? ¿O por qué estoy aquí? Y pensar que iba a Guadalajara a prepararme para mi examen de admisión en la universidad. Y no fue tanto que estando en la Secu no sabía ni qué quería hacer de mi vida. Y en ese momento de meditación decidí que seré la mejor en lo que haga en relación a mi carrera. Seré una gran profesionista que quiere hacer la diferencia; no alguien más del montón. Y confío plenamente en que no estoy en este mundo para ver pasar los días. Estoy aquí para hacer la diferencia (NRR2015063B).

Un momento de silencio, de introspección, vale para verse a sí misma y saberse valiosa, con un destino propio, el cual necesita asumir para ocupar un lugar en el mundo, para cumplir su vocación y hacer la diferencia. Esto es también avidez de realidad.

Existe otro concepto con el cual los jóvenes expresan sus ganas de vivir una existencia plena: originalidad. Si la labor educativa de los adultos es integrarlos en el modo de vida social contemporáneo, los jóvenes oponen resistencia, porque quieren hacerlo a su manera, sin tanta prescripción, por caminos que para ellos tienen sentido.

> ¿Qué es lo mejor para mí? ¿En realidad qué es lo que busco? ¿Cómo puedo mejorar mi persona? Mi opinión sobre todo esto se reduce a una sola palabra: "originalidad". Ser original te abre muchas puertas. Vivir la sencillez de los actos cotidianos, el uso del sentido común, el uso de los talentos naturales, te servirán a ser una persona que todos van a admirar. Poner en práctica esta frase: "Diseña tu obra de arte, empéñate en ella, da todo tu esfuerzo, sé curioso, para que así tu obra de arte sea única y para que nadie pueda hacer algo exacto a eso". Algo importante es llevar la paz al alma, obtener tranquilidad interior. Podemos ser únicos; esto hará que como ciudadanos hagamos notar nuestras ideas y pensamientos. Ser original es algo grandioso. Así experimentarás y darás respuesta a tus dudas. Dar valor a cada cosa que nos pasa. Ser original hace admirar lo que en realidad anhelo y deseo. Entontrar lo que tú quieres para ti mismo es algo que te conecta con tu paz interior, une tu cuerpo con el alma, pues como resultado te dará la satisfacción necesaria (EYGM2015063A).

Y también aparece la pregunta por los límites, por el grado de atrevimiento para acercarse al tuétano de la existencia. ¿Hasta qué punto se puede tocar la realidad con las propias manos?

> ¿Qué es lo que más debemos arriesgar por hacer lo que nos gusta?

> A mí siempre me ha gustado mucho la lucha libre y el sábado por la mañana me desperté con la noticia de que había fallecido El Hijo del Perro Aguayo. Busqué el video de su pelea y es realmente impresionante e increíble ver cómo la vida se le escapa en segundos. Esto me puso a pensar: ¿Él lo hubiera querido así? ¿Realmente valió la pena morir haciendo lo que le gusta?
>
> Entender esta vida es realmente difícil. Yo creo que debemos encontrar el equilibrio: salud, dinero, amor, paz, familia, amistad. No debemos enfocarnos sólo en uno, pues siento que cada aspecto aporta un porcentaje para una vida plena. Si te enfocas demasiado a algo y de pronto lo pierdes, ¿qué vas a hacer? (ARPR2015063A).
>
> ¿Por qué hago ciertas cosas con mi vida? Me entristece saber que mis errores me afectarán en el futuro. El presente decidirá nuestro futuro (FGTB2015063A).
>
> Vivir la vida bien, sin excesos; sin apresurar las cosas, ellas solas llegan, en el momento preciso (IYCD2015063A).
>
> No me arrepiento de nada; sólo tengo claro lo que no volveré a hacer (VFR2015063B).
>
> Busco la plenitud, vivir bien, cambiar defectos por virtudes (KGD2015063A).

La vida plena no se concentra en una o en unas cuantas dimensiones de la existencia. Todo es importante. Como también es importante dar a cada cosa su debido tiempo y lugar. Así, para rectificar el camino, es necesario pensar en las propias fallas. La felicidad es la debida integración de todas las piezas del rompecabezas que es la vida.

A los jóvenes les disgusta la monotonía. Se desesperan frente a realidades planas y grises. Han crecido en medio de videojuegos, películas y aparatos electrónicos donde todo es cambiante y vertiginoso.

> Sólo somos felices algunas veces y regresamos a la rutina. Me disgusta la rutina. Hacer lo correcto no tiene emoción. Lo importante es salir de la rutina (FGTB20153A)

Esta es una dura crítica dirigida indirectamente a la escuela. En los planes de estudio y en las previsiones administrativas y didácticas el futuro está prescrito. Todas las actividades están previamente diseñadas, desde la óptica y la comodidad de los adultos que administran el servicio educativo y las tareas de enseñanza cotidianas. Difícilmente el profesorado y la administración escolar se salen del guión diseñado con anticipación. Esto genera monotonía y escasez de incentivos para la curiosidad de los jóvenes estudiantes.

5.2. DESCUBRIR UN CAMINO, OCUPAR SU LUGAR EN EL MUNDO. O DERECHO A EXISTIR

Paradójicamente, aunque los adolescentes de la región sur de Zacatecas que estudian en el nivel medio superior han crecido relativamente sin carencias en el ámbito de sus necesidades básicas y materiales, porque en sus familias se esfuerzan porque tengan lo mínimo necesario, en otros planos de la existencia viven con fuertes impedimentos. El pueblo adolescente es sometido a distintas privaciones: se les limita la palabra, se les acorta su participación en actividades sociales, sufren por limitaciones de espacio y de tiempo; espacio y tiempo libre para actuar, para crear y para manifestarse creativamente. Tiempo vacío tienen de sobra, pero poco es su tiempo de reconocimiento social y de involucramiento en situaciones de interés común (Fize, 2004: 114).

A fines del siglo XIX fue creado el concepto de *adolescente*. Desde entonces, la adolescencia constituye *un estado de dependencia, un universo de irresponsabilidad pública*. La sociedad impide a las jóvenes generaciones el estado de autonomía que éstas anhelan. La adolescencia y la juventud continúan excluidas del terreno social y de los ámbitos comunes por periodos cada vez más largos (Fize, 2004: 114).

Esta realidad incomoda a los muchachos. La dependencia a la que son sometidos es fuente de malestar, de resistencia, de confrontación con los adultos. Su poder de individuación recién descubierto los empuja a buscar su lugar en el mundo, a asumir su propia identidad en acciones donde estén involucrados los distintos integrantes del conjunto social. La adolescencia y la juventud buscan su lugar en el mundo, un estado social desde donde sientan que se les reconoce, se les valora, se les respeta y se les atribuyen responsabilidades para con el común social.

Trataremos de descubrir esta característica de *ocupar su lugar*, en la población adolescente a través de sus escritos y de sus inquietudes que manifiestan en los trabajos escolares del curso de filosofía.

Escribe una estudiante:

> ¿Te has preguntado aunque sea alguna vez a lo que realmente venimos a esta vida?
>
> Creo que todos, por lo menos una vez, lo hemos hecho. Todos hemos llegado a un punto en el que cuestionamos todo, no sabemos en qué creer y no sabemos por qué creemos en lo que creemos. Ese punto en el que nada nos parece correcto y lo que consideramos correcto es mal visto por la sociedad, nos lleva a una de las más grandes confusiones en nuestra vida y me digo: ¿realmente creo en lo que digo creer o tal vez sólo nos conformamos con las ideas que adopta la mayoría?
>
> En el curso de filosofía hemos visto ideas de muchos filósofos. Todos tienen ideas diferentes acerca del mundo correcto a seguir. Ellos no se conformaban con lo que la mayoría pensaba; al contrario, ellos lograron que la gente de esa mayoría pensara como ellos.

> Pensar diferente a los demás no tiene nada de malo, pero lamentablemente a nuestra generación no le tocó pensar e investigar un modo de vida libre, con ideas claras y concisas, con preguntas que nos abren a infinidad de respuestas. Nos tocó un modo de vida impuesto por una sociedad ruín y ególatra. Nos tocó un modo de vida lleno de estereotipos, donde lejos de enseñarnos a pensar, cuestionar y debatir, nos enseñan a ver, oír, callar y aceptar (ARPR2015063A).

Los adolescentes pronuncian gritos de rebeldía. Viven inconformes con todo: con ellos mismos, con los demás, con las reglas familiares, con el ambiente opresivo de la escuela, con la sociedad que no los comprende. Su búsqueda de identidad los abre a la vida y encuentran poco eco a sus inquietudes. Sus preguntas no encuentran respuesta. A cambio, reciben verdades prefabricadas, órdenes incontestables, costumbres que resultan absurdas y normas incómodas. El mundo de los adultos resulta chocante. Y para los adultos es también fastidiosa la actitud altanera y anárquica de los adolescentes. Eso explica que los adolescentes digan: "cuestionamos todo, no sabemos en qué creer y no sabemos la razón de nuestras escasas certezas; vivimos confundidos. Buscamos formar nuestro punto de vista, original, libre y que nos oriente en esta selva de mensajes contradictorios que es la sociedad. Queremos aprender a pensar, a debatir, a formarnos nuestro propio criterio, y nos responden con llamados a callar y aceptar lo que ya existe".

Esta situación de rebeldía y desasosiego, no es solamente un problema de algunos adolescentes o una situación propia del momento de desarrollo psicológico por el que atraviesan. Tiene lugar en un contexto sociocultural donde los jóvenes no cuentan, los objetivos de la sociedad y las políticas públicas están dirigidas a otros ámbitos. La realidad de la mayor parte de la juventud es de abandono, de descarte, de exclusión, de marginación. La mayoría de los jóvenes viven al margen de la sociedad.

La ONU nos recordó que más de la mitad de la población tiene menos de 25 años y que el 90 por ciento de la población juvenil vive en países pobres, donde la inmensa mayoría de estos muchachos crece en condiciones de desventajas educativas, de salud, de imposibilidad de acceder a empleos dignos, de inseguridad y de marginación.[11]

En el informe "Estado de la población mundial 2014", la misma ONU informó que el 60 por ciento de los mil 800 millones de jóvenes de entre 10 y 24 años en el mundo no asiste a la escuela y tampoco trabaja.[12] Esto supone pocas opciones de vida, condiciones deficientes de salud y educación, marginación de las decisiones que construyen a las sociedades y escaso poder para conformar la propia vida.

---

[11] Laura Poy Solano, "ONU: enfrenta 90% de la juventud desventajas, pobreza y marginación". La Jornada, 13 de agosto de 2014, p. 40

[12] NOTIMEX. "El 60 por ciento de jóvenes en el mundo es 'nini': ONU". La Jornada, 18 de noviembre de 2014. En internet: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/11/18/el-60-por-ciento-de-jovenes-en-el-mundo-es-nini-onu-1012.html

En México, según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) poco más de siete millones de jóvenes de entre 16 y 29 años no estudian ni trabajan.[13] Igualmente, de acuerdo con datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en nuestro país 12.2 millones viven en situación de vulnerabilidad porque difícilmente encontrarán un trabajo digno, con seguridad social, con salario decoroso y que les permita ser reconocidos socialmente. Para esta importante cifra de jóvenes es una utopía acceder a un buen empleo.[14]

En México, reconocen representantes del gobierno federal, son pocos los jóvenes que pueden cursar una carrera universitaria, pues sólo una cuarta parte de quienes tienen edad de estudiar una licenciatura tienen la posibilidad de hacerlo.[15]

En los últimos 30 años, la juventud ha sido la gran olvidada de las políticas de gobierno. Son escasas las políticas públicas consistentes dirigidas a los jóvenes y las pocas que hay están desarticuladas. El sector juvenil es uno de los más vulverables debido a que sobrevive en una realidad de limitadas oportunidades de desarrollo educativo, laboral, profesional, cultural y recreativo. Su vida enfrenta violencia, desempleo, empleos precarios y pocas posibilidades de acceder a la educación media superior y superior. Según cifras oficiales "en México hay 38 millones de jóvenes de entre 12 y 29 años; de éstos, 47.1 por ciento tiene un trabajo, 3.3 por ciento busca empleo, 26.7 por ciento estudia y más de 20 por ciento no estudia ni trabaja (los llamados ninis)". Con base en datos recientes se estima que la cifra de jóvenes que no estudia ni trabaja es de 7.5 millones. Esta realidad crea una percepción de desesperanza hacia el futuro.[16]

Este contexto de oportunidades reducidas de algún modo se vislumbra en la reflexión de los estudiantes de nuestra escuela. La sombra del desánimo aparece en su horizonte de vida:

> Tengo miedo de fracasar en la universidad. Allá los estudios son más exigentes y no sé si yo tenga capacidad para salir adelante. No sé si el estudio sea lo mío. También pienso en lo difícil que es encontrar trabajo. Todo esto me desanima un poco (JEUC2015063A).

El ser humano, el adolescente, sobre todo, siente la angustia, el desvalimiento frente a la realidad. Y no se quiere quedar ahí, tirado a la orilla del camino. Busca incorporarse a un círculo humano que le reconozca un lugar, que lo valore como persona. Y busca nacer por segunda vez. Desde

---

[13] Nota de Laura Poy Solano, "En México, 7 millones de los 39 millones de ninis que hay en naciones de la OCDE." La Jornada, 28 de mayo de 2015, p. 38

[14] Susana González, "Difícil encontrar trabajo para 12.2 millones de jóvenes en México: OIT". La Jornada, 27 de febrero de 2015. En internet: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/02/27/dificil-encontrar-trabajo-para-12-2-millones-de-jovenes-en-mexico-oit-8628.html

[15] Blanca Juárez, "Sólo un cuarto de jóvenes puede ir a la universidad, admite Meade". La Jornada, 11 de octubre de 2015, p. 28

[16] Nota de Emir Olivares Alonso. "La juventud, gran olvidada en las políticas gubernamentales desde hace 30 años". La Jornada, 21 de abril de 2014, p. 41

el delirio o desde la angustia pretende construirse, construir al mundo y, en el trayecto de esta búsqueda, se va humanizando (Rivara, 2006: 21).

La adolescencia es angustia, soledad, intemperie frente al mundo. Los chicos le sufren y por eso desean salir con desesperación de ese nudo existencial. Las palabras de una muchacha, cuya familia sufría demasiado por el alcoholismo y maltrato de su padre, hacen eco de esta realidad sufriente que experimentan muchos de ellos:

> Así pasaron días y fue cuando se destruyó mi familia. Mi madre ya estaba cansada de que todos los días fuera igual, y cómo no, si hasta yo me había enfadado de vivir en ese encierro. Ahí fue ese miércoles donde mi madre decidió venir a vivir al Teul de González Ortega.
>
> Al llegar aquí yo ya no quería hacer nada. Mi vida desde chica era participar en escoltas y jugar futbol y basquet. Pero no. Todos esos placeres se fueron de mi vida. Aquí ingresé a la escuela "Lic. Lauro G. Caloca". Ahí fui conociendo gente nueva, tanto hombres como mujeres. Así pasó. Salí de la primaria, entré a la secundaria general "Cuauhtémoc". Ahí conocí mucha más gente nueva. Unos nervios más grandes me comían cuando tuve que entrar a la preparatoria. Me daba mucho temor. Pero me decía a mí misma: "He pasado cosas peores, que no pueda pasar esto".
>
> Aquí en la preparatoria fue donde se me volvió a brindar la oportunidad de jugar futbol. Sentía que el corazón se me salía de emoción, que los días que íbamos a entrenar lo hacía con mucho entusiasmo. Quería darme a conocer y hacer que *El Teacher* viera que yo podía. Recuerdo que desde ese primer partido que jugué me gané el lugar de titular en la defensa central, que hasta el último día de jugar futbol con mis compañeras lo tuve.
>
> Estar en la preparatoria ha sido de gran ayuda en mi vida, ya que me ayudó a desenvolverme como persona. Sé que las personas me catalogan por ser enojona, pero lo hago para que se sientan intimidadas ante mí y que nunca me suceda lo que le pasó a mi mamá. Quiero que los hombres me guarden respeto y que si en algún momento me levantan la mano, sea para que me den un abrazo de felicitación, no para un golpe.

Leyendo estas líneas podemos observar el efecto constructivo y humanizador de la sublimación de la angustia, cuando se encuentra el adolescente con un ambiente hospitalario, acogedor y que le brinda el acompañamiento y la posibilidad de desarrollar el potencial interior. De la dignidad ensombrecida, el corazón arrugado y la existencia arrinconada surge un deseo de salir de la opresión, de dejar las sombras del no ser y luchar por la construcción de sí mismo.

La escuela ofrece ese espacio reparador. El deporte, la amistad y el trato social con los compañeros hacen que el adolescente se levante, salga de sí mismo y se encuentre con los otros, a través de relaciones humanas, cordiales y sanadoras.

¿Cómo pueden los jóvenes ocupar un lugar en un ambiente social tan confuso, paradójico y poco hospitalario con ellos? ¿Cómo pueden encontrar un camino y encontrar su propio lugar en el mundo?

> Yo creo que el camino es primeramente ser buena persona, trabajar y estudiar en lo que quiero para lograr mis objetivos, estar segura de mí misma, de quien soy y lo que quiero.

> Si no estamos seguros de lo que queremos no podríamos lograr lo que queremos, porque haríamos cosas que en verdad no son nuestra vocación. Tener ideas bien claras. El buen camino para nosotros los jóvenes es no irnos por las cosas fáciles o por el mal. Si no, pedir ayuda. Ser buena persona. Ayudar a las personas que lo necesitan, no importa quiénes sean. Si no sabemos lo que queremos, pedir ayuda. También preguntarnos a nosotros mismos: ¿Quién soy? ¿Qué es lo que verdaderamente quiero para ser feliz? ¿Cómo lograr mis objetivos? ¿En verdad me gusta lo que hago? Yo creo que con este pensamiento que yo tengo sería el buen camino para los jóvenes (YGC2015063A).

Para esta muchacha, una vida sin estudios o sin trabajo es una vida inútil. El trabajo y el estudio son lugares privilegiados para estar, para ocuparlos y que desaparezca la sombra de no ser. La salida de la angustia se produce cuando aparecen los cuestionamientos que hacen despertar; luego vienen acciones que llevan a abrirse a los otros, a salir de la rutina existencial y así comienza la búsqueda de sí mismo y de los otros: ¿Quién soy? ¿Qué quiero realmente para ser feliz? ¿En verdad me gusta lo que hago o lo quiero hacer? Estas preguntas ayudan a plantarse en la vida y empezar a tener cierta claridad acerca de los objetivos en la existencia. Saber lo que se quiere en la vida y ponerse en camino de lograrlo sacude la propia existencia y nace el camino que lleva a la seguridad en sí mismo, a aclarar los propósitos en la vida y responder al llamado de la propia vocación.

Con todo, las dudas a esta edad son evidentes:

> Para mí ha sido complicada esta situación. La verdad no creo que haya encontrado algo que me guste mucho. Bueno, a lo mejor sí, pero no lo hago. También es complicado. Sí he buscado, pero no a estas alturas. Todavía no estoy segura que voy a estudiar o qué va a ser de mí cuando acabe la preparatoria. Es muy complicado y no me animo a salir y buscar la solución. Sólo espero que si llego a elegir estudiar algo, no me arrepienta. Crean que estar en esta situación no es nada agradable (MYVN2015063B).

En plena confusión existencial se tiene qué elegir el sitio que debe ocupar en el futuro. Una situación muy complicada. ¿Dónde están las opciones? ¿Cómo se informan de ellas los jóvenes estudiantes? ¿Cómo acceder a información de opciones profesionales distintas a las cuatro o cinco tradicionales, que parecen no llenar las diversas aspiraciones de las personas de esta edad?

¿Cómo saber cuál es mi vocación se pregunta la estudiante que redactó este texto:

> ¿Cómo voy a saber cuál es la vocación para la que nací? Creo que para poder saber cuál es mi vocación, lo que necesito es verme a futuro con pros y contras, para analizarme y pensar: ¿Si hago eso voy a ser feliz? Por ejemplo, en mi caso, creo que Medicina sí puede ser mi vocación. ¿Por qué? Porque yo me veo ayudando a la gente salvando vidas. Creo que esto me haría muy feliz, pero también existen obstáculos. Si no quedo en la Universidad de Guadalajara, creo que me pondría a pensar si relamente es mi vocación o si Dios hace las cosas por alguna razón y tenga algo mejor para mí. Como dicen: "El tiempo de Dios es perfecto". Así que uno planea y él dispone (YRR2015063B).

Los jóvenes estudiantes buscan su propio modo de vida. "…filosofía es buscar nuestro propio modo de vida y esto, por más tonto que parezca, con cualquier pregunta que nos pase por la mente lo estamos practicando" (CJMG2015063A). Las preguntas son un medio para conocerse a sí misma. Las

preguntas los confrontan con su realidad y los abren a buscar. Los adolescentes caminan a base de preguntas. Cuestionan y se cuestionan. La pregunta es una llave para acceder a la realidad. De ahí las preguntas: ¿Cuál es mi vocación? ¿En qué sitio de la vida seré feliz? ¿Qué actividad profesional o laboral puede ser mi vocación? Son preguntas que plantan al adolescente de cara al futuro. Frente a la incertidumbre y promesa que significa el porvenir.

> ¿Qué busco yo? ¿Qué quiero en mi vida? (EYGM2015063A)
>
> Encontrar la sabiduría y la verdad por medio de preguntas y seguir el camino correcto (CLIN2015063B).
>
> La filosofía me ha orientado para reflexionar el modo de vida que llevo y para saber qué persona quiero ser. Aprendemos valores y sabiduría haciéndonos preguntas (YGC2015063A).
>
> La filosofía enseña a no ser iguales (EYGM2015063A)

¿Qué buscan los adolescentes? ¿Desde qué lugar quieren realizar su propia vida?

> En mi vida yo busco la superación y mejoramiento de ella, ya que me gustaría realizar todo aquello que he soñado, como por ejemplo: salir una carrera profesional, seguir practicando futbol, tener mi propio hogar. Al igual que quiero superarme como persona, quiero ser chica de bien y conseguir ser una persona reconocida y recordada por las buenas causas realizadas de mi vida. En mi vida sólo quiero vivir sin preocupaciones. Sólo ser feliz. Sé que esto tal vez sea imposible, pero pienso que todo lo que se quiere, se logra… quiero ser feliz para demostrar a la gente que si uno se propone realizar cosas en su vida, las logras, con o sin ayuda de los demás… cada uno de nosotros somos distintos y estamos aquí para sorprender ante lo que podemos hacer, porque con poco que sea, todos tenemos nuestros espacio y parte de vida en él (CJMG2015063A).

Los objetivos de la vida se realizan en un espacio determinado, pero un espacio propio, donde cada persona tiene oportunidad de desarrollar sus facultades y, desde ahí, realizar actividades de crecimiento personal y de servicio a la sociedad en que vive. Los jóvenes piden su sitio, desde donde sean reconocidos, en donde les permitan realizar sus sueños y trabajar por aquello que es más querido para ellos.

> En base a lo anterior, quiero que mi vida sea como las personas que sólo les interesa la tranquilidad y sólo escuchar, admirar, sin que nada, ni nadie, me diga qué es lo que tengo y lo que no tengo qué hacer. Yo decidiré todo lo que tenga que ver con mi vida, sólo yo. Pero también, y especialmente, me gustaría que confíen en mí y yo en ellos (SHC2015063A).
>
> Una vida sin reflexión no merece ser vivida. Poco pensamos sobre nosotros, viviendo solo el momento, sin reflexionar sobre lo que hay, sobre lo que vemos, sobre lo que sentimos. Tenemos que alejarnos del ruido (SVT2015063A).
>
> Deberíamos tomarnos unos minutos para reflexionar a conciencia, hacernos preguntas y acercarnos a quien nos pueda orientar (MYVN2015063B).

Resulta esperanzador escuchar las palabras de jóvenes estudiantes que escriben que les interesa la tranquilidad, escuchar, admirar y pensar sobre sí mismos. En un mundo saturado de alboroto, de palabrería, de voces sin sustancia. Donde la capacidad de escucha se ha empobrecido y la comunicación, en buena medida, se ha reducido a monólogos y algarabía, estas jóvenes se plantan en medio de esa realidad de bullicio, de incomunicación, de soledad, de aislamiento comunicativo y expresan un deseo: la necesidad de vivir en actitud de escucha y de contemplación; de ganar tiempo para ver con atención los acontecimientos y dedicar lo suficiente para aclarar sus mociones interiores. Y desde ahí, conocerse, plantearse dudas, buscar respuestas y decidir qué persona quiere ser, sin la manipulación de otros que poco pueden conocer sus procesos personales y su trayectoria existencial.

La familia es importante para los estudiantes. En sus textos aparecen referencias a lo valioso que es contar con el apoyo y el cariño de sus padres y hermanos. Transcribimos dos ejemplos de esta preocupación por rescatar la importancia de los vínculos familiares:

> La familia es la base de la sociedad. Muchas veces los niños crecen sin amor y sin confianza. Se ocupa de la familia para ser una buena persona (JEUC2015063A).
>
> Busco la felicidad. Lograr mis metas y estar con mi familia (YGC2015063A).

La importancia de los vínculos familiares es una realidad desatendida y desaprovechada con frecuencia en las iniciativas educativas de nuestras escuelas. El espíritu familiar tiene características que, si las observamos con atención y las trasladamos a los espacios pedagógicos y didácticos, la escuela puede aprender mucho de la familia y se pueden reconstruir relaciones fructíferas de colaboración entre ambas instituciones en donde se juega, en buena medida, el presente y el futuro de los jóvenes estudiantes.

Encontrar el propio camino, descubrir el propio lugar en la vida, plantear el derecho a existir, es propio de la mentalidad de los adolescentes:

> "Descubrir un camino, abrirlo, trazarlo es la acción más humana porque es al mismo tiempo acción y conocimiento". Esta idea filósofica de María Zambrano la decidí poner en mi ensayo porque me ha hecho reflexionar. Lo que siempre he querido hacer es descubrir nuevos caminos para mi futuro, pues ya di el primer paso al querer irme a estudiar. Luchando por la profesión que más me gusta y algún día poder llegar a ser una gran Licenciada en Psicología, poco a poco voy ir abriendo este camino y así lo iré trazando. Sé que no será nada sencillo, pero lo lograré y poco a poco realizaré acciones y, sobre todo, llevaré conmigo el conocimiento de lo que voy a luchar" (SYAM2015063A).

Trazar un camino significa búsqueda y conocimiento de lo que se quiere, de los medios para luchar por esos objetivos, de los lugares donde se puede realizar, de las personas que serán las aliadas en esta empresa, de la cantidad de esfuerzo, de tiempo y de recursos materiales que serán necesarios para lograr las metas. Y también es acción. El hecho de poner manos a la obra exige involucramiento y obras

que permitan ir haciendo realidad lo que apenas es un proyecto o una idea. Con conocimiento y acción se va dando la conformación de la identidad de los adolescentes. Por eso la referencia a María Zambrano, quien afirma que descubrir un camino es la acción más humana.

Cerramos este apartado con las palabras de estudiantes que afirman que quieren cumplir sus sueños. Quieren valorar más su vida y levantarse cada vez que caigan por errores cometidos o por fracasos que surjan. "Creo que todos merecemos una oportunidad", dice una de ellas.

> Yo busco cumplir los sueños que me he planteado para sentirme bien conmigo misma y para poder ayudar a mi prójimo, como lo plantea Séneca: "Sé útil primero a los demás si quieres ser útil a ti propio". Al sentir la satisfacción de saber que pude hacer algo por alguien, me sentiré feliz y creo que será una motivación más para seguir luchando para conseguir mis sueños. Me gustaría que todas las personas se ayudaran entre sí, que le encontraran sentido a la vida; ser tolerantes, ayudar, escuchar, tener fortaleza, sensibilidad, generosidad. Son cosas que todos los seres humanos podríamos buscar.
>
> "Toda transformación exige esfuerzo. La minoría se caracteriza por el afán de perfección, por una especie de goce de exigirse a sí mismo. La masa, en cambio, sin responsabilidad, sin conciencia, sólo se reconoce con derechos, ávida de usar y gozar las cosas que no sólo no sabe crear, sino que no conoce" (María Zambrano). Este pensamiento fue el que más me agradó en este curso de filosofía. En este pensamiento encuentro un mensaje que me gusta mucho, que me empuja a luchar contra todo lo que se ponga en mi camino, que me quiera impedir seguir adelante para lograr mis sueños. María Zambrano dice que para conseguir lo que queremos se requiere de mucho esfuerzo y para eso debemos exigirnos a nosotros mismos y son pocas las personas que logran la realización de sus sueños. Pocas son las que luchan; muchas las que después de varios tropiezos se dan por vencidas. Desgraciadamente, la mayoría de las personas esperan que otros les resuelvan los problemas; sólo reconocen sus derechos, mas no sus obligaciones. María Zambrano nos dice que podemos crear la persona que queremos ser.
>
> ¿Qué persona quiero ser? Quiero ser una muy buena profesionista, para así poder ayudar a las personas de mi comunidad. Quiero estudiar contabilidad y quiero ser una persona que sea apreciada por demás. Ser honesta y responsable.
>
> En mi vida cotidiana, con mi familia, quiero ser una mejor persona; ayudarlos, ayudar a mis padres en lo más que pueda, nunca defraudarlos y que estén orgullosos de mí.
>
> Al morir me gustaría que las personas que me conocieron tengan un buen recuerdo de mí como una buena persona (MGC2015063A).
>
> Quiero estudiar, ser mejor persona, luchar por mis sueños, nunca darme por vencida, disfrutar al máximo (IYCD2015063A)
>
> No dejemos que nuestros grandes sueños se abaraten en pequeños sueños (ADBR)

¿Qué hay en estas palabras? Nobleza, generosidad, conciencia y deseo de reconocimiento. Necesidad de ocupar un lugar propio en la vida. Ganarse la existencia con estudio, trabajo y preocupación por quien necesita de su cuidado. El corazón abierto y disponible de los jóvenes es una interpelación a las formas de organización institucional y también para las respuestas educativas de

nuestros centros escolares, que no hemos sabido percibir debidamente el potencial humano de los estudiantes.

5.3. APORTAR ALGO MUY PROPIO: UNA IDEA, UNA ACCIÓN, UNA OBRA

María Zambrano encontró que una de las características que definen el proceso de crecimiento de los adolescentes es su "apetencia de responder con algo suyo: una acción, un pensamiento, una obra" (2007: 38). Salen de la niñez y ven el mundo de los adultos con ojos nuevos. Los sorprende y los confunde la complejidad de la vida social. Sienten la tentación de replegarse, de permanecer ajenos o de ser indiferentes. Pero un impulso existencial interno es más fuerte. Nace en ellos la necesidad de definirse, de mostrar rasgos de autenticidad y de plantarse en la sociedad de manera que su huella se note. La fuerza del eros, que surge con toda su potencia en esta edad, los mueve a crear y a querer dejar constancia que ellos son únicos, que no son copia y que su ingreso al mundo de los adultos requiere de signos originales, creados por ellos mismos: una idea, una acción o una obra.

Entrevemos este anhelo en lo que escribe una estudiante en su diario reflexivo del 8 de febrero de 2015:

> "Hoy quiero hacer algo que me gusta mucho. Hace tiempo tuve la oportunidad de escribir en el periódico *El Diario. NTR Zacatecas*. Mi idea es tomar fotos del Tianguis de Productos Regionales que se va a hacer aquí en el Teul. Me parece interesante hacer la promoción del Teul y de las cosas que aquí se producen. Espero que esa puerta que un día se abrió no haya cerrado ya (EGG2015023B).

Esta muchacha recuerda con mucho agrado que un escrito suyo fue publicado en la sección de cultura de un diario de la capital de Zacatecas. Eso la emociona y le hace surgir un legítimo sentimiento de orgullo y satisfacción. Pero no se conforma, sabe que puede seguir escribiendo y ha elegido un filón de la realidad para concentrar sus energías creadoras. En la escritura ella sabe que está su aportación al bien común y a su realización personal.

Otro escrito, interpretando el mito de la caverna de Platón, se hace voz de los adolescentes que descubren el mundo del bien común, de los vicios que contaminan la convivencia social y de la necesidad de una transformación individual y colectiva:

> La humanidad vive en el fondo de una cueva. Los seres humanos permanecen encadenados, condenados a vivir una existencia pasiva, sumisa, anodina y aburrida… Pertenezco a un país donde estamos llenos de faltas, pero disfrutamos criticando. En vez de apoyarnos como mexicanos, nos hacemos más daño… donde hacerse rico de la noche a la mañana es una virtud tan apreciada, en lugar de formar una familia a largo plazo, basada en valores y respeto a los demás…
>
> Los gobernantes van a seguir siendo la misma fregadera, corruptos, delincuentes y hasta asesinos… ¿Y qué nos sorprende? Así lo hemos dejado cada uno de nosotros que no sale a votar y que no aportamos nada

> bueno al país… Este año fue la primera vez que voté y me siento decepcionada. Pero eso no quiere decir que dejaré de votar; al contrario, quiero entrar de lleno y empezar a conocer mejor cómo funciona esto.
>
> Busco un país donde nuestros gobernantes no se pongan una máscara. Platón decía que los gobernantes deberían ser personas sabias, con justicia, honestidad. Quiero en mi vida un país mejor para mí, para mis hijos; en sí, para la gente que se quedará con lo que nosotros estamos construyendo.
>
> México atraviesa una gran crisis, no sólo económica, una crisis total. Donde nosotros somos el futuro y el cambio. Nosotros como jóvenes tenemos que hacer el cambio. Todo es posible, sólo es cuestión de paciencia. Por mi parte, trataré de estar mejor informada y a empezar por mí misma, con lo que yo pueda aportar y seguido de mi familia (NRR2015053B).

Los jóvenes perciben que muchas cosas no funcionan en nuestro país. Se dan cuenta que la honradez, la responsabilidad, la solidaridad, la justicia, la democracia, la verdad y otras palabras solemnes que predicamos los adultos y que exigimos de los más chicos, son términos huecos. Los jóvenes ven la incongruencia que existe entre las palabras que circulan en los diferentes círculos sociales y los comportamientos de las personas que pronuncian dichas discursos. Los cansa la mentira, los dobleces, los juegos de poder y la injusticia que miran a su alrededor.

Muchos de los muchachos deciden dar la espalda a la política. Para ellos es un mundo raro y con el que jamás quisieran tener relación. Otros, en cambio, que forman parte de una minoría más sensible y más consciente, toman la decisión de informarse, de participar y de hacer algo para que la situación actual vaya tomando rumbos más humanos y más dignos.

La necesidad de contribuir con algo muy suyo, puede llegar también con la pregunta que se hacen a menudo los adolescentes: ¿Cómo puede ser mi vida?

> También me llamó la atención cuando mirábamos las historias de la vida de los filósofos, todo lo que hicieron para cumplir sus sueños y metas, como fue Santo Tomás de Aquino, que a pesar que fue encerrado por órdenes de su padre y no contaba con el apoyo de su familia, él hacía lo imposible para poder ser feliz y después de luchar, lo consigue.
>
> Así debe ser mi vida, una vida llena de fe y de lucha, una vida donde siempre ponga todo mi empeño y dar todo para lograr cumplir mis sueños y mis metas. Pero nunca darme por vencido, porque "si abandonas tus sueños y metas, comienzas a morir"… Ahora sé que puedo ser lo que yo quiera y ser feliz. Ser diferente es algo bueno, pues creo que es lo que busca la filosofía: hacer ver que no es bueno ser uno de la manada; debes salir del pozo y ver lo magnífico que hay afuera (EYGM20015063A).

Con frecuencia, el ímpetu adolescente se resiste a la mediocridad. Imaginan para ellos una vida de coraje, de decisión por lograr lo que más anhelan, una trayectoria de búsqueda de cosas valiosas. Desean no conformarse con la desgana y la indiferencia que ven a su alrededor. Gustan de modelos que proponen cosas grandes y tratan de aprender de nobles ejemplos de vida. Y en eso quieren estar y vivir, en ser diferentes y hacer actividades nuevas, que les den felicidad y que sean un medio para lograr sus sueños.

> ¿A qué le llama la gente adulta tener una exuberante juventud o por qué somos considerados como adolescentes locos y rebeldes? Yo creo que los jóvenes de hoy no somos tan rebeldes y locos como nos pintan. Creo que somos jóvenes llenos de ideas e innovaciones y que el hecho de estar sumergidos en este mundo de información es lo que nos ha llevado a comportarnos de cierta manera. Lamentablemente, y en la mayoría de los casos, no sabemos qué información es la correcta, ni tampoco encontramos la manera de compartirla al mundo. No nos juzguen. Somos jóvenes y estamos forjándonos un pensamiento crítico, lo mismo que un ideal. Déjennos vivir, cometer nuestros propios errores; no nos juzguen, pero tampoco nos dejen caer.
>
> Estoy en una etapa de cuestionamientos, en la cual ninguna idea me parece correcta y lo único que quiero es saber el porqué de las cosas, para yo así poder decidir en lo que es, en lo que quiero creer. Somos jóvenes y nos sentimos dueños del mundo. Somos jóvenes y nos sentimos incomprendidos por la sociedad. Pero no se preocupen porque los jóvenes hagamos y deshagamos, porque la juventud cuestione todo y nade le parezca. Preocúpense el día en que nos volvamos conformistas y dejemos de crear y de cuestionar (ARPR2015063A).

En textos como estos los estudiantes parecen decir: nosotros no somos malos; los tiempos que vivimos son quienes están cargados de conformismo, miedo a la libertad auténtica, indiferencia por la suerte de los otros, individualismo, soledad, exclusión, autorreferencialidad, injusticia, violencia, muerte, inhumanidad. Si el mundo está de cabeza, ¿cómo quieren que se encuentren los jóvenes?

Esta muchacha realiza un enérgico llamado a los adultos que participamos en educación. Pide que no juzguemos a los jóvenes, que no los tratemos con ideas preconcebidas, que no pidamos peras al olmo. Nos pide que tratemos de entender que están formándose un criterio, que no comprenden todavía muchas cosas y que los errores son también parte del camino de la vida. Y, sobre todo, "no nos juzguen, pero tampoco dejen de acompañarnos". Es decir, estén siempre cerca de nosotros y no eduquen con crueldad, pero tampoco sean permisivos y omisos. ¡Cuánta claridad intuitiva hay en el alma juvenil respecto al contenido ideal de los vínculos de quienes educan con los educandos!

Con sinceridad los jóvenes admiten que "nos equivocamos, vivimos en el conformismo y en lo que es más fácil" (AMH2015063B). Reconocen "que ha sido muy complicado elegir carrera profesional"(MYVN2015063B). Admiten su desconcierto: "A veces no sabemos cómo llevar nuestra vida. ¿Qué hacer cuando nos paralizamos? Tratarnos como si fuéramos una planta, dedicarnos atención, regarnos, cuidarnos" (MYVN2015063B). Saben lo que tienen que hacer, pero con frecuencia lo olvidan. Es más fuerte el vértigo del momento que la conciencia de obrar con libertad y plena convicción. Necesitan de los demás, como presencia amorosa que les recuerde que la vida está llena de buenas noticias y que un horizonte lleno de promesas les espera, pero hay que labrarlo, con entusiasmo, altos ideales, esfuerzo, autocrítica, en unión con otros que comparten destino, afectos y objetivos.

Para cerrar este apartado, hacemos una selección de algunos pensamientos que pueden agruparse en esta sección donde discutimos la necesidad juvenil de aportar algo muy suyo:

> ¿Quieres ser único o actúas sólo para no ser rechazado? No dejes que el ruido de las voces de los demás callen tu voz interior. Pensamos que el único camino posible es hacer lo que todos hacen. Pero eso no está bien. Habla y actúa para ser tú mismo, sin importar lo que los demás digan. No envidies lo que son o tienen los otros. Haz lo que te dice tu corazón. Haciendo lo correcto se encuentra la perfección. Haz lo que te propones y llegarás a donde quieras (LJCL2015063A).
>
> En mi vida quiero poner en juego la generosidad. Salir de la oscuridad y ayudar a otros a hacerlo (KGD2015063A)
>
> A veces fingimos lo que no somos. Sólo me queda creer en lo que soy y en lo que la gente me ha convertido (FGTB2015063A)
>
> Quiero quedar en la universidad y ser psicóloga para ayudar a quien lo necesite (MGCA2015063A)

Palabras que expresan deseos de indepedencia, de realización personal, de hacer de su vida una obra única, que sólo ellos pueden imaginar y llevar a cabo. Su impulso vital se mueve en dirección de "la voz del corazón". Su mayor deseo es decir palabras y realizar comportamientos que los lleven a encontrarse consigo mismos. Su imperativo interior es hacer lo que ellos quieren de sí mismos y que las huellas que vayan dejando en la vida sean propias, no prestadas de influencias ajenas.

"Soy la única que lleva la responsabilidad de mi vida" (MGCA2015063A), son palabras que escribe una alumna, recordando lo mismo que afirmó Tomás Moro. Cuando nace la responsabilidad de ser, podemos decir que el acompañamiento educativo empieza a sembrar en terreno fértil.

5.4. ¿CÓMO NOS INTERPELA ESTA VISIÓN DE LA VIDA?

Dos experiencias fundamentales se advierten en las palabras de los jóvenes estudiantes cuyos textos han sido descritos: 1) el avasallante impulso vital que obra como fuerza generadora de búqueda, de sorpresa ante la inmensidad de la vida, de impulso a crear, a darse, a generar vida, a acometer la existencia con brío y sentido lúdico. 2) La sensación de abandono, la percepción de que no se les comprende, no se les valora y no se les asigna un lugar desde donde puedan ser ellos mismos y desempeñar tareas de beneficio para ellos y para la sociedad.

Estas dos realidades nos muestran el rostro complejo de la diversidad de los estudiantes que se inscriben a nuestras escuelas. Con todo lo que ello tiene de potencialidades y de retos.

En la adolescencia, el ser humano se descubre "individuo", es decir, único. Descubre la poderosa fuera del eros, junto con un estado mental y emocional de búsqueda y confusión. El adolescente es como un volcán, en sucesivas erupciones de vitalidad, activismo, rebeldía; seguido de densos periodos de ofuscamiento y depresión. Quiere estar bien consigo mismo y con los demás; anhela relaciones de armonía y confianza. Pero su talante impulsivo y la violencia existencial que lo sacuden lo meten en

enfrentamientos recurrentes. Necesita darse, compartir buenos momentos; compartir la vida. Estar cerca y que estén cerca las personas que más quiere.

Esta experiencia de vitalidad desbordante lo lleva a preguntarse: ¿por qué vivir? ¿cuáles son los placeres más compatibles con la vida plena? ¿qué es lo que llena la vida sin dejar sensación de vacío, pérdida y soledad? En los escritos mencionados en este ensayo se pueden encontrar algunas respuestas: la plenitud soñada por los adolescentes que estudian el nivel medio superior se puede encontrar en la amistad (la cosa más necesaria de la vida), el diálogo, la convivencia, el compartir lo cotidiano con desinterés y con afecto, disfrutar las cosas simples de la vida, la contemplación de la naturaleza, caminar al aire libre, paseos por espacios donde muestre su esplendor la biodiversidad; participar en la cultura del encuentro, para alejarse del abandono y la soledad.

¿Por qué es necesario conocer a los estudiantes adolescentes? Porque los propósitos educativos que se propone la educación media superior tienen que ver con las características de su proceso de desarrollo. “Su condición adolescente va a estar presente en cualquier acción educativa”. Es necesario “conocer y comprender la complejidad del mundo adolescente”. La relación educativa con ellos se finca en descubrir la lógica que explica su comportamiento (Funes, 2010: 60-61).

¿Qué desafíos educativos nos plantea la existencia de una juventud cuyas características se pueden ir agrupando en nociones como *avidez de realidad*? ¿Qué tareas pedagógicas puede desempeñar una institución educativa cuyos alumnos expresan la valía que representa para ellos la sensación de libertad, de sentirse ellos mismos? Para estos jóvenes posmodernos la felicidad es sinónimo de libertad, existir en lo valioso que han elegido de forma voluntaria y gustosa. Muchos de ellos afirman que les agrada valorar los retos, problemas y dificultades. Su deseo de autonomía les hace decir que si se involucran ellos pueden hacer la diferencia.

¿Qué responsabilidades implica para la institución escolar recibir en sus salones a muchachos que gustan de la originalidad, es decir, que saben la función transmisiva de cultura que realiza la educación, pero que deciden hacer las cosas a su modo, a su ritmo y por caminos que para ellos tienen sentido? Estos muchachos que ahora estamos educando están deseosos que se hagan notar sus ideas, ver los frutos de lo que anhelan y pretenden encontrar lo que quieren para sí mismos.

¿Cómo debe responder un centro escolar cuyos estudiantes quieren descubrir por sí mismos la existencia; aprender a dar cada a cosa su tiempo y su lugar y que les desagrada la monotonía y la rutina?

Podemos preguntarnos: ¿Cómo trata la escuela esta avidez de realidad? ¿Cómo acompaña la institución educativa estudiantes con sueños, ideales, utopías, deseos de trascendencia, necesidad de darse y de abrirse a los demás?

En la tradición cultural occidental, que fue el marco donde nació y se desarrolla la noción de *adolescencia*, esta etapa del desarrollo humano implica dependencia, sujeción y negación de responsabilidades públicas. Los adolescentes sufren la exclusión de participar en los ámbitos comunes. Esto genera en ellos la sensación de rechazo y la consecuente reacción de resistencia. De ahí la tendencia a ocupar el lugar que les corresponde y que ahora les es negado.

Esta disposición existencial a ocupar su lugar se manifiesta en las actitudes de cuestionarlo todo, de querer pensar diferente a los adultos y de aguantar los intentos de hacerlos callar y aceptar pasivamente el orden establecido en cada ámbito en que se desenvuelven. El ansia de ocupar su lugar los lleva a preguntar, a poner el dedo en la llaga y ellos afirman que se les responde con verdades prefabricadas, órdenes incontestables, costumbres absurdas y normas incómodas.

Aquí observamos un problema: la ausencia de diálogo y de entendimiento. Las búsquedas adolescentes y su deseo de formar un criterio propio, con frecuencia se topan con un mundo adulto prefabricado, seguro de sí mismo, completo y soberbio. En donde la única opción es aceptar todo lo dado e integrarse pasivamente a una sociedad que no les pregunta cómo se sienten en su nueva casa o si tienen alguna propuesta para mejorar sus condiciones de vida. No cuenta la palabra y la voluntad de los adolescentes. Su condición es de invisibilidad social. Los resultados de tamaño desencuentro son la confusión, el desasosiego y los choques sistemáticos.

Aquí viene la segunda experiencia que caracteriza la vivencia de la cultura adolescente: la sensación de abandono. Para la mayoría de los adultos, los adolescentes requieren de ayuda, porque se encuentran mal. Este argumento es falso. El malestar adolescente es consecuencia del trato que recibe: "El adolescente sufre precisamente porque no se siente valorado y porque no se le encomiendan nuevas responsabilidades, así que manifiesta este pesar mediante una violencia íntima o dirigida hacia los demás" (Fize, 2004: 45).

La adolescencia es, con frecuencia, acontecimiento interior de angustia, soledad, desvalimiento y desesperanza ante el futuro. La fuerza del eros y el poder de sentirse individuo lo animan a buscar, a salir de ese nudo existencial. Y se hace preguntas: ¿Quién soy?, ¿qué quiero realmente para ser feliz? En el camino va encontrando que lo mejor de la vida son los ambientes de hospitalidad y de humanidad: la amistad, el deporte, las relaciones humanas conviviales. Así, en la tensión angustia-hospitalidad va encontrando el adolescente respuestas a su deseo de hallar su propio modo de vida.

La realidad de abandono y de descarte con que son sometidas la adolescencia y la juventud en el mundo contemporáneo, motiva que los chicos exijan de muchas formas su propio sitio, un lugar de reconocimiento y de posibilidad para desarrollar talentos. En este modo de vida que van descubriendo y edificando, los muchachos se convencen por vivencia propia de la importancia de mantener el espíritu familiar y hacerlo vida.

Al mismo tiempo, dicen estrepitosamente todo aquello que no les gusta. Los jóvenes gritan su derecho a existir y, con ello, cuestionan las actuales estructuras de acogida en que viven: la escuela, la familia, la comunidad, la vida social, la iglesia, el lugar de trabajo, por tratarse de lugares donde no se les valora adecuadamente y se les niega el lugar que les debe corresponder.

Una tercera característica del talante de los chicos en edad de cursar la educación media superior es que desean aportar al mundo algo muy propio. En los textos que hemos descrito podemos encontrar que eso *propio* que quieren dar puede ser la escritura; a través escribir se halla un medio de realización personal y de aporte al bien común. Una minoría está dispuesta a participar en política, y para ello saben que requieren de informarse, de participar y de hacer contribuciones para el cambio social.

Algunos otros, motivados por modelos de vida que proponen ideales valiosos, deciden inconformarse con la desgana que ven en su contexto y se animan a emprender un camino de coraje y de lucha por lo que anhelan. Destaca en ellos un fuerte deseo de independencia y de autonomía personales.

Este afán de aportar algo muy de ellos los lleva a reconocer que cometen errores, que viven en el conformismo y que incurren en la tentación de hacer lo que es más fácil. En gestos de humildad sincera admiten que "a veces no sabemos cómo llevar nuestra vida y quisiéramos nos trataran como a una planta que se riega y se cuida". Su grito es contra la insensibilidad y el abandono: "No nos juzguen, pero tampoco nos dejen solos".

Estas voces adolescentes, que llevan el valor de la *identidad*, que han sido sinceras consigo mismas, nos invitan a comprenderlas, a escucharlas en lo más íntimo (Urbieta, 1998: 39). El grito de la adolescencia nace desde la avidez de realidad, del deseo de descubrir su propio camino y del afán de aportar algo muy suyo; pero también brota desde la realidad del abandono, de la indiferencia y descarte de que son objeto. Y esperan comprensión y cercanía.

Escribió María Zambrano que de la comunidad es de donde nos viene la tranquilidad de tener un nombre, un lugar, una función y una figura reconocible para los demás. Esta seguridad tranquilizadora se esfuma cuando entramos a una sociedad donde no somos reconocidos, donde se establecen vínculos endebles y no se desempeña función alguna. Esto es fuente de angustia (Zambrano, 1998: 98). Podemos pensar que eso significa la angustia en que viven los adolescentes cuya comunidad los ha despojado de esa confianza en los vínculos humanos fundamentales.

¿Qué salidas se vislumbran? Necesitamos que nuestros espacios cotidianos recuperen las estructuras de acogida y de hospitalidad perdidas. Que la escuela y la familia vuelvan a su espíritu de comunidad, capaz de nutrir a las personas con vínculos humanos que disminuyen la angustia y se convierten en sitios de diálogo, crecimiento, encuentro, convivencia, aprendizaje, comprensión, entendimiento, perdón por las limitaciones y errores comunes, así como fuente de trabajo cooperativo.

Una escuela que vuelva a ser estructura de acogida será un medio educativo valioso en el intento de acompañar a los jóvenes estudiantes en su proceso de búsqueda de avidez de realidad, descubrir un camino y aportar al mundo algo muy propio.

CAPÍTULO 6

LA EXPERIENCIA DE LOS DESCARTADOS. ABANDONO Y AVIDEZ DE REALIDAD

A lo mejor lo que necesitamos no es una lengua que nos permita objetivar el mundo, una lengua que nos dé la verdad de lo que son las cosas, sino una lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sin-sentido) de lo que nos pasa.

Bárcena. F., Larrosa, J. y Skliar, C. (2006: 247)

El maestro comparte el exilio de su discípulo porque debe asumir las consecuencias de su enseñanza.

Stéphane Mosés
(cit. por Bárcena, F. y Mèlich, J., 2000: 191)

El día que empiecen a poner atención a lo que hacemos; el día que veamos que los adultos se interesan por nuestros asuntos y nos ayuden a realizar lo que buscamos, ese día vamos a fijarnos en sus reglas, en sus trabajos y quizás empecemos a entendernos. Ese día asistiré a la escuela con la idea de que también ese puede ser un lugar para hacer recorridos y saltar obstáculos. Mientras no nos respeten, no podemos tener aprecio por sus palabras y por sus intenciones para con nosotros.

Juan Carlos, ex–estudiante de la Preparatoria

Este texto es un ensayo, un experimento acerca de cómo se puede hacer de la experiencia un acontecimiento para ser interpretado. Después de terminado, surgió cierta claridad en la idea para reformular los apartados metodológico y teórico de la investigación sobre lo que significan las experiencias escolares de los estudiantes de Preparatoria y, al mismo tiempo, delinear modos de efectuar relatos sobre los acontecimientos de los estudiantes; relatos que mientras son escritos y una vez vueltos textos fijos, estarán produciendo, en el acto de leer y de escribir, múltiples interpretaciones desde un pensar pedagógico, que hagan de la memoria y la utopía, los recursos de un texto vivido, que comprometa, un texto desde el cual se descubran novedades y se hagan verdaderas críticas (Bárcena, F. y Mèlich, J., 2000: 191-198).

¿De dónde surge este texto? Un poco de historia. Siguiendo el plan de investigación trazado, en el semestre de agosto a diciembre del año 2014 realicé entrevistas a seis muchachas, estudiantes de la

escuela preparatoria “González Ortega”. Las preguntas fueron elaboradas con cuidado. Las cuestiones querían saber sobre ellos, sobre sus ideales, sus formas de recrearse, la realidad de la convivencia con los amigos y, sobre todo, el sentido de su pertenencia al mundo escolar. Había orden y razonabilidad en dichas preguntas. La lógica que las orientaba tendía a saber de ellos, de su tiempo escolar, su tiempo familiar, sus ratos de ocio, su vivencia de la amistad y, sobre todo, de su opinión de la escuela.

El resultado fue frustrante. Las respuestas quedaron atascadas en lugares comunes. Nada nuevo. Dicen que se aburren en la escuela. Lo que más disfrutan es estar con sus amigos. Los conocimientos escolares están alejados de sus inquietudes. La escuela se organiza para limitar su libertad. Saben que los profesores actúan de buena fe, pero los resultados de enseñanza contradicen sus intenciones de hacerlos mejores personas.

De esa contradicción entre la institución educativa y la realidad de los jóvenes estudiantes se ha escrito mucho y se han intentado diversas salidas desde la racionalidad instrumental, soluciones que, en buena medida son causantes del malestar docente y estudiantil que se vive en las escuelas de México.

Estas soluciones sólo continúan el totalitarismo de la razón instrumental, que pretende un saber absoluto y, con ello hacer del objeto de conocimiento algo diáfano, transparente, evidente y racional. Sin embargo, la realidad es una abundancia que escapa al control científico y se muestra como contradicción y paradoja. La existencia que enfrentamos es angustia, finitud, oscuridad, devenir, límites históricos, vida como potencia creadora del ser. Vida como ausencia del ser. Vida como apertura, incompletud, contingencia, proyecto. ¿Por qué no hacer un ejercicio de humildad y enfrentar la realidad con la actitud de un mendigo, que reconoce la pobreza del ser como individuo? Es posible que de esa humildad naza el deseo de inventar el propio destino y construir el mundo de otra manera (Rivara, 2006: 29-39).

Las soluciones tomadas desde la racionalidad instrumental son limitadas para entender el cauce del ser, dejarlo fluir a la manera humana, con atención a la dignidad de las personas. La intelectualidad universitaria y la burocracia gubernamental tienen la mirada y la mente en lados opuestos al vigoroso río de la vida, que es la verdad de la existencia humana. El constructivismo, la RIEMS, la reforma educativa del actual gobierno federal, actúan desde dimensiones unilaterales que pretenden absolutizar la totalidad de la formación de los jóvenes que estudian en el nivel medio superior. Estas medidas ignoran, además, lo fundamental de la experiencia de formación profesional y humana del profesorado.

En este capítulo, además de narrar lo que hacen y lo que viven cinco estudiantes de bachillerato, se entra en diálogo con las ideas de María Zambrano. Una filósofa que apenas se empieza a valorar y reconocer en el exclusivo Olimpo de los varones creadores de sistemas filosóficos. Su crítica a la racionalidad instrumental, al absolutismo de la ilustración y su capacidad de comprender y describir la vida desde los abismos del ser, de concentrarse en características fundamentales de la realidad humana

(fragilidad, angustia, esperanza, avidez de plenitud, apertura al otro) la hacen una mujer sensible, portadora de ideas que son capaces de ubicar claros en el bosque oscuro y enmarañado de nuestros ambientes universitarios, donde, por lo común sólo resuenan voces hinchadas de autosatisfacción, que pretendidamente dominan ciertos campos de la realidad, pero sin alteridad, sin compasión, sin compenetración con la diferencia. Y el resultado de nuestras tradiciones intelectuales es la frialdad, el vacío y absolutismo que niegan la vida.

Entonces, emprendamos un diálogo con cinco practicantes de parkour; entre ellos, María Zambrano y algunos otros escritores iberoamericanos, seguidores suyos. En esta conversación también participa nuestra experiencia como profesores de bachillerato. El sentido de lo que es la escuela para los muchachos se nos empieza a revelar, aunque de manera incompleta, cuando las palabras verdaderas nombran lo que nos pasa (Arnaus I Morral, 2010: 153).

Este estudio es apenas un esbozo de acercamiento a la experiencia de los jóvenes que mucho nos tienen qué decir sobre su percepción y su experiencia de sentido acerca de la realidad escolar. En este texto se barrunta, apenas, un bosquejo de lo que será un estudio más amplio. Quizás la aportación del presente trabajo es haber intentado un experimento de narración, que nos acerque a la fuerza de la verdad adolescente, su aportación a la vida social y su mirada hacia la escuela.

Con este texto se va aclarando que lo propio de los jóvenes adolescentes es el sentimiento de separatidad, el fuego creador, el eros que los empuja a irrumpir en la vida, la afectividad y el juego. En estos conceptos, quizá, se contiene una verdad que puede ayudar a formar el sentido pedagógico del profesorado. Esta tarea será asunto de posteriores estudios, los cuales serán un nuevo inicio, a partir de las intuiciones de este ensayo.

Por lo pronto, después de la narración de la experiencia adolescente y del diálogo con María Zambrano, terminamos el escrito con algunas líneas de reflexión y de trabajo en el terreno de la ética, cimiento para construir relaciones humanas que nos acerquen, que nos permitan la convivencia en la diferencia, para buscar una pedagogía del tacto, una pedagogía de la experiencia.

La narración, como racionalidad pedagógica y literaria, es un “discurso en el que se privilegia el lenguaje en primera persona, en el que la identidad de los personajes de la historia relatada es una identidad narrativa” (Bárcena, F. y Mèlich, J., 2000: 195). Por esta identidad narrativa escribo desde mí mismo, acompañado de la fragilidad y la experiencia de algunos de los estudiantes de nuestra escuela; percibiendo los sufrimientos y los sueños de compañeros profesores que desean relacionarse con los otros de manera más humana y que tienen el propósito de asumir con más tacto y alegría la tarea educativa. Por estos motivos escribo para quien sintonice con estas letras o para quien desee conversar sobre ellas.

Estoy de acuerdo en lo que dicen Fernando Bárcena, Jorge Larrosa y Juan Carlos Mèlich (2006: 257): necesitamos leer, escribir, escuchar, hablar y pensar, en nombre propio, en primera persona, con las propias palabras; sentir que las palabras usadas tienen que ver con nosotros. Hablar, leer y escribir desde sí mismo, exponerse en lo que uno dice y en lo que uno piensa. Exponerse a la inseguridad y la incertidumbre de las propias palabras y de los propios pensamientos. Sólo en la intemperie podemos hallar lo que no está encadenado.

6.1. ESTO HACEMOS Y POR ESTO NOS PERSIGUE LA POLICÍA

El sol brillaba en lo alto, amarillo quemante, con la inclinación de las dos y media de la tarde. La sombra de las casas y negocios de la Plaza de Arriba, por el lado sur, llegaban casi hasta media calle. Algunos muchachos de la Prepa estaban sentados en los batientes de la banqueta y de las puertas de la construcción que da a un lado de la paletería. Este es uno de sus puntos de reunión en los tiempos libres.

La Plaza estaba semivacía. Uno o dos señores mayores se protegían del sol bajo la sombra de los árboles. Tarde de sopor. El tiempo parecía suspendido. Plaza y calle sumidas en la quietud de un pueblo que poco sale a la vía pública. La gente se dispersa en los campos de cultivo, en los agostaderos, cuidando sus propiedades en los cerros y valles de esta región sur de Zacatecas. Las señoras y muchachas, en sus casas, metidas en las tareas todavía consideradas femeninas por muchos. Buena parte de ellas, también, en los negocios, despachando en tiendas, oficinas y otros puntos de ofrecimiento de servicios. Por las mañanas, de lunes a viernes, la escuela es el principal motivo para abandonar la casa, y así se produce el mayor encuentro entre los habitantes de este pueblo.

En esta quietud transcurren los segundos, los minutos, las horas, los años y los siglos. En este pueblo todo parece viejo. Casas, personas y acontecimientos. Las únicas novedades que parecen importar son las noticias de vidas ajenas, personas conocidas cuyos hechos, omisiones y existencias privadas son el contenido de la conversación, actividad a la que se entregan con verdadero deleite y placer.

Roberto Carlos, estudiante de primer grado de Preparatoria, me acompañaba en el regreso de la escuela, camino a la casa. Hasta la mitad del pueblo tenemos el mismo rumbo y en esta ocasión recorrimos juntos nuestros pasos que vuelven al hogar, luego de la jornada de clases. Hacía días que me había contado de un deporte que hace junto con sus amigos. Se trata del parkour, una disciplina que consiste en tener la habilidad de brincar obstáculos, sin más herramienta que el propio cuerpo. Me dijo que se reúnen para entrenar en Las Gradas, un parque público ubicado en su barrio, donde cuentan con lo suficiente para sus entrenamientos: intimidad, terreno en desnivel, escalones, bardas, paredes, elevaciones para brincarlas y saltar de una a otra.

Ese día hablábamos de temas de la escuela, de las tardes que se va en moto a atender el ganado de sus tíos; me platicaba también de su abuelito Cruz Manuel y su amor por la pastorela, la danza, la música y la fabricación de máscaras de copal.

Al pasar justo enfrente del kiosko, por la calle lateral a la Plaza de Arriba, Roberto Carlos deja su mochila en el piso, a mis pies, y dice: "mire profe, esto es lo que hacemos". Y se encamina rumbo al centro de la Plaza, con pasos largos, a paso veloz, el cuerpo encogido y movimientos enérgicos en los brazos. Sube al kiosko por la escalinata y se coloca en el centro del mismo. Está a una altura de aproximadamente un metro con setenta centímetros, sobre el nivel del suelo. El Kiosko está rodeado un barandal que tiene de alto, aproximadamente, metro y medio. Hace unos movimientos de adelante para atrás, para tantear el lugar y tomar distancia. Y, de pronto, se impulsa y se tira por encima del barandal que adorna y protege el contorno del kiosko porfiriano. Con los brazos extendidos, simulando un pájaro que se lanza al aire, vuela por arriba del barandal y se suspende en el aire, tiempo suficiente para traspasar los dos metros que median entre el kiosko y la balaustrada de cantera que hay abajo, circulando los jardínes de la plaza prinicipal. Al pasar la balaustrada de cantera, da un giro sobre sí mismo, hacia dentro, encogiendo la cabeza sobre su cintura, justo para caer de espaldas sobre el verde y cuidado pasto del jardín. Caída suave, sin violencia, amortiguando el golpe. Lo impulsa hacia delante el mismo movimiento del salto del tigre, con la caída en maroma, para continuar de pie y seguir caminando, como si nada.

Los muchachos que lo vieron realizar este vuelo de pájaro y este salto felino, sólo alcanzaron a decir "órale, Roberto". Aquello fue tan rápido, cosa de segundos, que nadie esperaba el espectáculo. A todos nos sorprendió.

Regresa al punto donde partió, donde yo lo estaba esperando. Recoge su mochila. Y como si lo ocurrido fuera una cosa normal y cotidiana, con humildad, a modo de explicación, dejó estas palabras: "Esto es lo que hacemos, profe. Por eso nos persigue la policía".

6.2. TRACEURS TEULENSES: TRAZADORES, LOS QUE HACEN SU PROPIO CAMINO

Todo empezó con una invitación, en segundo de secundaria: ¿Quieres hacer parkour? Jonathan no había escuchado la palabra, pero siguió a Juan Carlos. Se fueron a la cancha de basquetbol. Y la primera sesión fue un video. En la pantalla del teléfono celular vieron sesiones donde jóvenes de otros lugares hacían acrobacias para saltar obstáculos con agilidad, rapidez y control de sí mismos. Después vinieron las clases prácticas, donde empezaban a poner en acción lo que veían en internet. Pronto se unieron al grupo otros compañeros, Cristian, Roberto Carlos e Issac, y así, en 2011, nació una pequeña comunidad de seguidores del francés David Bell (JAEPEGO2612).

David Belle es el fundador de la Asociación Mundial de Parkour (PAWA, por sus siglas en inglés). Recibió la influencia de su abuelo materno, Gilber Kitten, antiguo bombero de la brigada de París, a quien admiró por su madurez y por sus actos heroicos. Pero, sobre todo, su principal maestro fue su padre, Raymond Bell Lute, soldado veterano en el frente de Indochina, gran deportista toda su vida, que enseñó a su hijo un método de entrenamiento utilizado en la formación de bomberos y militares en la Europa de mital del siglo XX. Ese "método natural" que enseñó Raymond Bell a su hijo tenía como ingredientes la gimnasia, la concentración, enfrentar con decisión y agilidad el miedo ante el peligro, jamás perder de vista el objetivo planteado y, sobre todo, lo más importante: sentirse libre y vivo (JCEPEGO2612).

"Si esto lo hicieron adentro del ejército y de los bomberos, yo lo puedo hacer afuera", pensó David Belle, quien a costa de la escuela, a la que abandonó a los quince años, se hizo gran practicante. Inicialmente le dio el nombre de "el arte del deslizamiento". Posteriormente, en compañía de su amigo Sebastien Foucan, inventa el término "parkour", derivado del francés *parcours*, que significa recorrido. Parkour nació como una disciplina que consiste en ir de un punto a otro superando los obstáculos que se presentan en el camino. Pretende moverse por el espacio de una manera rápida, eficiente, fluída y estética, haciendo una armonía del entorno con el ser[17].

El sueño de David Belle fue hacerse un hábil trazador de recorridos. Pensaba en convertirse en un magnífico y consumado ejecutor del parkour. Su meta en la vida fue trazar su propio camino en el deporte extremo del escurrimiento por terrenos sembrados de obstáculos. Aprendió las técnicas del deslizamiento, utilizando todos los elementos de cualquier escenario. Lo imprescindible es fluir, adaptarse a las condiciones y sentir la adrelina de imitar movimientos de animales en las acrobacias de saltar obstáculos y escalar superficies (JAEPGO2612). Esta disciplina, acompañado de un grupo de compañeros y seguidores, que se dieron el nombre de origen africano de Yamakasi,[18] fue convertida por David Belle en una actividad que rápidamente adquirió dimensiones internacionales, por el número y localización de practicantes en diversas partes del mundo.

Atrás de la parte física del parkour existe un fundamento, que es la filosofía de vida que considera a esta disciplina como un método de autosuperación, que prepara para tener las agallas necesarias para lograr metas y objetivos en la existencia cotidiana. Ser y durar es la filosofía del parkour: ser fuerte para ser útil.

En septiembre de 2011 se formó el primer grupo de parkour en el Teul de González Ortega. Un año antes, Juan Carlos Ávila Miramontes, estudiante de segundo de secundaria, se encontró con un programa de televisión, Ultimate Parkour Challengue. En cuanto acabó la transmisión se subió al techo de su casa a intentar practicar lo que vio en pantalla. Todo un año dedicó a ver videos en internet para

17 Fuente: http://www.urbanrunners.net/parkour.html (consulta: 22 de enero de 2015)

18 Vocablo tomado del idioma africano Lingala, y significa "cuerpo fuerte, espíritu fuerte, persona fuerte"

conocer la idea y las técnicas de la disciplina nacida en Francia. ¿Qué tanto haces en la computadora?, le decía su mamá. En su casa no había internet y se iba a un lugar público a ver y bajar videos, que luego analizaba en su casa. Dos o tres horas diarias dedicaba para compenetrarse con lo que iba siendo una pasión. En septiembre de 2011 invitó a Jonathan Alexis Medonza Llamas a practicar parkour. Y luego a otros tres compañeros más, que integraron el grupo definitivo: Isaac Rivas Escobedo, Cristian Emmanuel de la Rosa Ávila y Roberto Carlos Jacobo Torres (JCEPEGO2612).

Son un grupo de contemporáneos. Muchachos de casi la misma edad, que estudiaban en la misma escuela y en el mismo grado. Fueron cinco jóvenes de segundo año de secundaria. Ahora están inscritos en la escuela preparatoria. Se aficionaron al pakour por lo que veían en internet y por lo que Juan Carlos les compartía de información. También vieron la película *Distrito 13*, donde el protagonista, un ágil y atlético deportista (interpretado por el propio David Belle), con las habilidades y conocimientos que le ha hado su formación en parkour, se adentra en el bajo mundo de las peleas callejeras, los conflictos entre grupos de la mafia y enfrenta a pandillas de barrios marginales de París y a la misma policía que no distingue entre trazadores y delincuentes.

Con el tiempo, estos cinco muchachos, primero espectadores, se fueron convirtiendo en practicantes de parkour. Bajo el liderazgo de Juan Carlos, se fijaron días de práctica, reglas, movimientos diversos y un pequeño plan de conocimientos que debían ser estudiados. Eligieron diversos escenarios de entrenamiento: rincones de la escuela, las orillas del pueblo, la tubería superficial del drenaje, laderas llenas de piedras y espinas, la plaza principal del pueblo, la Presa Manuel Caloca, el Cerro del Teul, los ríos de los alrededores, la azotea del mercado municipal y el parque vecinal conocido como Las Gradas. En días de clases, entrenaban desde las cinco de la tarde hasta las once de la noche. Sábados y domingos, Juan Carlos y Jonathan Alexis iniciaban a las siete de la mañana. A las nueve interrumpían sus rutinas, para que a las doce del día los alcanzara el resto del grupo. Practicaban hasta las dos o tres de la tarde. Y luego reanudaban a las cinco; y de ahí hasta la noche. Así fue el periodo del segundo semestre de 2011, todo 2012 y también el año completo de 2013.

Todo un movimiento disciplinado, creativo y marginal. Actuaban siguiendo su sentido común, sus deseos de hacer algo valioso y de formarse en una disciplina útil y agradable. Y se adentraron en la aventura de seguir los pasos de aquel joven francés que hizo arte y estilo de vida los entrenamientos militares de donde había surgido ese "método natural" de enfrentar el riesgo deslizándose por terrenos donde todo es aprovechado como medio para fluir.

Una disciplina difícil. Hay que aprender a saltar obstáculos con distintas técnicas. Escalar muros y peñas. Subir al cerro por senderos que ellos trazaban, para luego bajar por otros lugares distintos. Escalando, brincado, volando, deslizándose, tirándose al vacío, entre piedras, pendientes y espinas. Este aprendizaje costó raspones, manos talladas, piel despellejada, brazos sangrantes, golpes en la cabeza y

en todo el cuerpo, encontronazos de las rodillas con el duro muro de cemento. Algunos de ellos también han pagado el precio de huesos rotos. Dos años y medio de férreo y activo entrenamiento. ¿Qué motivaba a estos muchachos? ¿Por qué atreverse a estos actos heroicos? ¿De dónde sacaban la fuerza, la disciplina, el valor, el coraje, la habilidad, la camaradería y el arrojo para dedicarse a esta disciplina extrema?

6.3. PUNTO DE PARTIDA: SENTIRSE EN PRISIÓN, PERO CON EL DESEO DE SALIR DE ELLA

María Zambrano afirma que todo empieza con una sacudida. Un estremecimiento que cimbra el ser. Se retuercen de dolor las entrañas del alma. Fragorosas tempestades agitan la mente humana. Se divisan abismos oscuros, insondables. Oquedades de desesperación a los que el alma está condenada. ¿Cuándo pasa esto? ¿En qué momento se vislumbra una salida? Cuando la conciencia cobra sentido de sí misma. Cuando la soledad del alma afronta sus dolores para separarse de todo y afirmar su naciente vislumbre de identidad. Surge, entonces, una nueva forma de mirar: desde arriba y tomando distancia de las cosas. El río de la vida aparece frente al ser humano, impetuoso, amenazador, *bello en su energía y seductor en su forma de fluir*. Cauce que vitaliza, asombra y arrasa. Ese cauce es la verdad. La verdad que corre por la existencia y frente a la cual tenemos dos alternantivas: la primera es la indiferencia, seguir insensibles y sólo resignarse a ver pasar ese fluir que se hace claridad incierta. O bien, dejarse asombrar ante la belleza de la fuerza que no entendemos, pero que cautiva (Zambrano, 2000: 21-34).

Esta experiencia humana de noche oscura y camino hacia el alba, es una experiencia humana universal, pero se hace especialmente cierta durante la adolescencia. Violentos huracanes agitan el alma adolescente. La adolescencia es angustia, ambivalencia de sentimientos, la soledad del yo que ansía tocar la vida con las propias manos, lejos de la prisión infantil, a la que rechazan, pero no saben cómo ingresar al mundo de los adultos.

Todos estos muchachos que practican parkour tienen en común bajas calificaciones y un sentido de libertad que hace que rechacen las normas y ritos seculares de la escuela. El mundo escolar les aburre y les parece sin sentido. Expresa Juan Carlos: “En la escuela hay solamente una manera de hacer las cosas: la que dicen los profes. ¿Por qué sólo una manera? Yo digo que es de otra forma. ¿Por qué no vale mi forma?” (JCEPEGO2612).

Estos jóvenes adolescentes intuyeron el río de verdad que es la vida. Cauce impetuoso que la escuela se esfuerza en hacerlo estrecho y domesticable. Con el parkour, los estudiantes descubrieron una actividad que los asombró por la vitalidad, la fuerza, la belleza de movimientos, el aire de libertad que se disfruta en los recorridos superando obstáculos. Los deslumbró el hecho de poder enfrentar retos, de descubrir que podían ejecutar ejercicios que antes, sin motivación, eran imposibles de realizar.

El punto de partida de la experiencia humana es la existencia. El ámbito donde el ser humano se siente insatisfecho. Al individuo no le basta haber nacido una vez. En su interior bulle el vacío, la intranquilidad de no ser, el hueco de la existencia que le falta sentido. Esa negatividad lo impulsa a salir de sí mismo. Y el ser humano se convierte en búsqueda, búsqueda del ser, construcción de sí mismo, construcción del mundo. Acción desde el deliro de su ser a medias. El ser de la persona alborea, se da, sucede. Desde la angustia, la finitud, el delirio, el ser humano se desespera y quiere dejar ese hoy existencial que lo oprime, limita su libertad. Por eso se decide a construir, a construirse. Es el primer dato de la trayectoria humana. Ante todo, somos apertura. Después vendrá la captación y apropiación racional del mundo.

El segundo nacimiento del ser humano es el proceso de humanización, que se incuba en la razón poética, la unión de pensamiento y vida, pensamiento y emoción, pensamiento y palabra. La razón poética tiene mayor dinamismo y entusiasmo que la razón lógica. La razón poética hunde sus raíces en las entrañas de la vida, recupera la hondura y transparencia de la vida. El ser humano se convierte en proyecto que sale de sí para crear su destino (Rivara, 2006: 21-22).

En la adolescencia se verifica este segundo nacimiento. Aproximandamente, desde los doce años, con la llegada de la pubertad, época cuando el muchacho o la muchacha ingresan a la secundaria, algo por dentro empieza a inquietar. Ya no son suficientes los juegos de niño. No llena las ansias de vivir la fantasía inantil de contar y de inventar historias, para vivir dentro de ellas, en compañía de chicos de su edad. El adolescente quiere algo más. Es chico de edad. A los ojos de los adultos sigue diciendo y cometiendo tonterías, cosas de niño. Pero aquél ya no quiere que lo traten como niño. Quiere ser otro. Quiere hacer cosas distintas. Quiere demostrar que puede. Pero no lo sabe. No sabe qué quiere. No sabe qué puede. Sólo desea salir de la prisión infantil en que ahora se siente atrapado.

El adolescente va saliendo de su infancia. La considera con horror, quiere hacer cosas de verdad para dejar los juegos de la infancia. Por eso quiere ser héroe. Quiere hacer cosas reales. Está ávido de realidad y lo que más desea es salir de la irrealidad de la infancia. Quiere hacer algo que cuente. Empieza a despertar una actitud emprendedora, esencialmente emprendedora, de agresiva acometividad, porque ha decidido romper el cerco del aquí y del ahora, ha decidido dejar la cárcel en que lo tienen los mayores. El adolescente siente el fuerte impulso de despertar. Quiere volver a nacer, ser otro distinto al que hasta ahora ha sido. Ha decidido irrumpir. Dispuesto a hacer algo nunca visto, nunca hecho; dispuesto a hacer algo nuevo. Es el momento de salir al encuentro de su propia vida. Salir al encuentro de lo que ama, de lo que cree, de lo que espera. Esto es lo que caracteriza a los adolescentes, esto es propio de ellos, el no poder retenerse. El individuo joven parte a la conquista, al encuentro. Para generar historias, historia (Zambrano, 1992: 49-50).

Llega el momento. Como individuo y como especie, el ser humano decide caminar hacia su historia. Toma conciencia de sí mismo. Se siente distinto; se sabe solo. El tiempo histórico es marcado por la decadencia. La razón piensa en el porvenir. Algo por dentro experimenta nostalgia. Se trata un sentimiento de pérdida, la presencia de una ausencia, una privación. Un sentimiento de angustia. Y, a la vez, un apetito, una avidez de inocencia perdida, paraíso extraviado. Angustia por percibir cierta realidad presentida en el recuerdo, un espacio vital y una realidad sagrada de los que nos sentimos privados. ¿Cómo comprender? ¿Cómo explicar? La angustia se vale del canal de la poesía. La poesía busca mediar entre el tiempo histórico y la Edad de Oro Perdida. La poesía épica dignifica la historia real. Pero la poesía también es recuperación de ese tiempo anterior a todo tiempo vivido. La poesía es memoria. Memoria de un periodo mágico, memoria de la pérdida que genera angustia. Luego viene la lírica. El llanto por lo perecedero, por lo que se marchita, por lo que huye. La poesía llora la experiencia inmersa en lo pasajero. Crea una imagen del tiempo sagrado perdido. Busca un espacio de tranquilidad. Quiere unirse al silencio. Encuentra el ritmo. Absorbe lo que deja a un lado la palabra lógica. La palabra creadora nace de unir pensamiento, silencio, imagen y ritmo (Zambrano, 2000: 45-49).

6.4. PARKOUR: LA ANGUSTIA DE EXISTIR Y EL GOZO DEL CAMINANTE

En el horizonte, el azul del cielo parece contener dentro de sí lo pardo de los cerros. Inmenso vientre azul cóncavo donde descansa la Sierra de Pinoscuates, en la lejanía del oriente. El día languidece, la pérdida de colores claros es anuncio de su muerte, pero con la promesa de resurrección que contiene el alba del día siguiente. Y con el sol que cae, algunos trabajadores vuelven de sus faenas en bicicleta o a pie; con la mochila en la espalda. Con el final de la luz se supenden los afanes cotidianos. Tarde invernal. Anochece. Es el mes de diciembre. Mes donde renacen las ilusiones y se activa el sentido de espera, espera confiada en la humanidad y en el futuro. Los jóvenes lo intuyen. Son mensajeros de futuro. Se agrupan, se reúnen, se saludan con signos corporales, Los cuerpos expresan afecto. Se sienten a gusto en espacios conviviales, fuera de la mirada inquisidora o incomprensiva de quienes viven en otra generación o en otro estado mental y existencial. El grupo de amigos contagia confianza y brinda un espacio de libertad y de expresión sin censura.

Esa tarde de diciembre se reúnen los cinco integrantes del grupo de parkour del Teul. El escenario es un parque público conocido como Las Gradas, centro urbano de la tradición del barrio, caracterizado por la danza cuya historia se hunde en decenas de años atrás, quizás cientos de años. Este parque también es punto de encuentro donde los jóvenes son dueños de la noche.

Juan Carlos los invita a acercarse: “Descargué este video”. Y los cinco trazadores se ponen a ver el recorrido o la rutina de ejercicios recién bajados de internet. Diez minutos dedican a ver con atención las maniobras que realizan en otra parte del mundo sus colegas que cuentan con mayor experiencia. La

motivación se ha generado con este video y con los comentarios que surgen espontáneos. El grupo está en disposición de actuar. Se decide con un disparejo, monedas con las que la suerte elige quien encabezará el recorrido. Roberto Carlos es el trazador sorteado. "El cuerpo llega hasta donde tu mente quiere", anima Juan Carlos a sus compañeros. Todo queda listo para iniciar el recorrido.

Roberto Carlos se coloca un paso antes de la banqueta. Enfrente tiene la barda que circunda el parque de Las Gradas con la calle. Metro y medio de banqueta de por medio entre la intención de librar la barda de un metro de alto que cerca a Las Gradas y la capacidad de arriesgarse, de este muchacho de 1.60 de estatura. Extiende los brazos y se tira al frente en un salto llamado *suicida*. Vuela por encima de la barda. En el aire se encoge, mete la cabeza al centro del cuerpo, apoya la mano y el brazo izquierdo en el suelo, dobla la cabeza al lado derecho y rueda en el pasto hasta ponerse de pie. Continúa su impulso con una carrera. Los otros cuatro compañeros lo siguen. Hacen el mismo salto en movimientos sincronizados. Tan pronto el compañero anterior cae al suelo y se levanta, el siguiente ya está tras él tirándose de cabeza por arriba de la bardita. Y así hacen de uno por uno, hasta terminar los cinco turnos.

Roberto, por su parte, sigue corriendo. Es el líder y autor de este recorrido. A cinco metros de distancia, hay un desnivel de un metro. Baja con el movimiento conocido como *rompemuñecas*. Se deja caer de sentonazo al batiente de la bardita, pero sin tocarlo con las nalgas, porque apoya sólo las manos en la piedra del muro y se empuja hacia delante. Y continúa su carrera. Todo sus movimientos son rápidos, ágiles, con rápida precisión de felino y habilidad de gimnasta. Los demás compañeros lo ven y lo imitan instantáneamente. Va corriendo en línea recta, hacia adelante. Frente a ellos aparece un nuevo escalón, atrás del enorme sauce llorón que preside el centro de Las Gradas, apoya las manos en la barda y sobre ellas deja caer todo su cuerpo para hacer un giro a la izquierda y queda volteando hacia donde venía, para seguir con la misma carrera y quedar en línea recta del brocal de uno de los dos pozos de ese parque. Sus compañeros lo imitan. Cada uno a su estilo; es decir, repiten los movimientos, pero cada cual aporta su sello personal en la realización de cada ejercicio.

El líder trazador imprime mayor velocidad a su carrera. Hace un sprint y de un brinco se sube al brocal de uno de los pozos del parque. Pisa la superficie hecha de varilla (la boca del pozo permanece tapada con rejas de fierro) y se echa un salto de longitud hacia el brocal de enfrente, estirando los brazos para agarrar vuelo y con las piernas abiertas. Cae en la superficie del otro pozo con los dos pies al mismo tiempo y flexiona el cuerpo para amortiguar el golpe. Los otros cinco compañeros repiten el vuelo. Uno tras otro se suben al primer pozo y se tiran en salto de longitud hacia el segundo pozo, ubicado aproximadamente a dos metros con noventa centímetros de distancia uno de otro. El brinco para subir al primer pozo los hace perder velocidad y aun así tienen agilidad y fuerza para tirarse un salto de longitud, para vencer el vacío que hay entre pozo y pozo, y llegar al otro brocal, sin caer a medio camino o sin estrellarse en el muro de piedra. Somos testigos de la carrera y las piruetas de cinco

adolescentes que parecen gatos. Livianos, ágiles, dueños de su cuerpo, capaces de librar obstáculos y juguetones en la movilidad de su cuerpo.

Todavía arriba del brocal del segundo pozo, pero sin detenerse, de un brinco, Roberto Carlos se lanza al suelo. Sigue su carrera para recuperar el vuelo perdido en el salto. Hace una curva hacia la izquierda, para dirigirse al pozo redondo que se encuentra a un lado y hace un *kong*, movimiento que consiste en lanzarse en vuelo con las manos al frente por encima del brocal. Apoya las manos en el extremo opuesto de la superficie del brocal, se impulsa en ellas, para dejar pasar el resto del cuerpo. Cae de pie del otro lado. Sigue corriendo. Los demás siguen sus movimientos. Desfile de felinos. Asombra la velocidad, la ligereza de movimientos, la precisión con que eluden obstáculos.

Roberto continúa su carrera y sube por la banqueta de cemento, del lado sur donde llegaron; enfrente tienen la barda de mampostería, a la entrada. Barda que mide de alto un metro con veinte centímetros. Pega un brinco para apoyar la mano izquierda en la superficie del muro, volteada hacia el interior, gira con esa mano y salta con las piernas por delante, estiradas y cae del otro lado, en la banqueta de la calle. Los demás repiten el salto. *Salto ladrón*, en el lenguaje del parkour.

El líder trazador de este recorrido atraviesa la calle y se sitúa en la banqueta opuesta. Se da la vuelta y toma impulso, y a toda velocidad se lanza sobre la barda de las gradas, abajo hay dos hileras de escalones anchos. Una altura aproximada de dos metros entre la calle y la parte baja del parque del barrio. Con el vuelo que trae, apoya las dos manos en la superficie de la barda y se impulsa con ellas, para lanzarse al vacío, de pie, y cae sostenido en los dos pies y rueda en maroma para disminuir el impacto de la caída.

El trazador designado está cansado. De todo el grupo, es quien más se desagasta por el esfuerzo de liderear. Detiene su carrera. Inhala aire agitadamente. En ese punto pide cambio de relevo y otro compañero se convierte en el nuevo trazador del itinerario. Apenas van, si acaso, dos minutos de recorrido. Otro compañero lo sustituye y se convierte en el líder del siguiente trayecto, el que empieza en ese mismo momento. Y así continúan hasta por un tiempo de diez minutos, realizando movimientos diversos y creativos. Mostrando la agilidad corporal, la concentración, el ritmo en los deslizamientos. Todo en absoluto silencio para centrar toda su atención en la dinámica del recorrido.

Luego de los diez minutos, descansan por un rato. Platican. Se regañan. Se corrigen. Celebran. Y deciden irse a otro lugar. Difícilmente entrenan en su solo sitio. Es imposible que las tres o cuatro horas de ejercicios las realicen en su solo lugar. Son nómadas. Les disgusta la rutina. Se integran al cauce de la vida, en su fluir impetuoso, sorprendente, dinámico y trascendente. “Y bien está que la vida se nos precipite corriendo, la huida del simple permanecer físico cayendo en los senos del tiempo, la angustia de pasar se transforma en gozo de caminante” (Zambrano, 2000: 23).

6.5. PERDER EL TIEMPO EN ACROBACIAS. QUERER GANAR LA VIDA

Estos jóvenes viven su adolescencia. En su interior se debaten borrascas emocionales, intelectuales, espirituales y físicas. Todo es ebullición. La pubertad los encuentra y los sacude. El niño se despide de esos nuevos cuerpos y nuevas mentalidades enmarañadas. Entre tropiezos, indecisiones, tanteos y esperanzas caminan en busca de la promesa de una nueva identidad.

Los adolescentes, por un chispazo existencial, vislumbran la conciencia de sí, otean una rendija por donde se filtra la luz dentro de la habitación oscura en que la vida los acaba de instalar. Esa hendidura de esperanza es la intuición de la verdad, el cauce de la verdad, que da consistencia al río de la vida. Cauce bello por su energía y seductor en su juego de fluir, como dice María Zambrano. Los jóvenes se dejan cautivar por la vida que corre frente a ellos y eligen las rutas que les parecen más interesantes: bicicleta, motocicleta, andar en auto, arrancones, correr a caballo, futbol, volibol, basquetbol, pláticas de amistad en confianza, la convivencia con compañeros y amigos, la fiesta, el baile, el dar la vuelta con los amigos, enfrentar el riesgo de brincarse la barda de la casa o de la escuela para salir sin consentimiento de los adultos bajo cuyo cuidado se encuentran. Otros descubren la maravilla de la sexualidad, el éxtasis de los estados oníricos a que los transporta algún estupefaciente o el alcohol. El cauce de la vida trae todo tipo de promesas y de posibilidades, y en su búsqueda arrebatada, los adolescentes a menudo carecen de la serenidad para optar por las mejores.

En el caso de estos cinco muchachos, ellos han optado por el parkour. El parkour no es un deporte, no es una pérdida de tiempo, dice Cristian Emmanuel. Es una disciplina, un estilo de vida, un pasatiempo agradable y, también, un arte. El parkour les permite expresar sentimientos, expresar todo lo que bulle por dentro mediante movimientos atléticos. El parkour es un medio para experimentar la libertad. El parkour los hace libres. Practicando parkour son libres y se sienten vivos (CEEPGO2612).

El parkour es también un método de autosuperación. “Con el parkour puedes desenvolverte mejor, encontrar salidas o caminos para llegar a un objetivo, llegar lo más fluido de un lugar a otro. El parkour te enseña a buscar soluciones. Es hacer lo que quieres hacer sin seguir las reglas de otros”, expresa Juan Carlos (JCEPGO2612).

En el caso de Roberto Carlos, ha encontrado en esta disciplina la preparación física que lo capacite para ingresar al ejército. Desde niño, él sueña con ser soldado. No le importa el grado. Soldado raso o general, pero quiere pertenecer al ejército. Le emocionan las armas, los recorridos en el bosque, escalar muros, tirarse de lo alto. Disfruta el riesgo, la tensión de enfrentar situaciones que implican retos. Le gustaría participar en combates con armas. “El parkour me ha ayudado a tener habilidades que antes ni imaginaba que podía hacer, pero que me servirán en un futuro, para hacer lo que quiero hacer” (RCEPGO2712).

Ser y durar es el lema del parkour. Los muchachos del Teul lo interpretan a su modo. Tienen una filosofía que colma sus deseos de ser: "Ser fuertes para ser útiles. El cuerpo llega hasta donde la mente quiere. No digas no puedo. Tienes todo: manos, pies, brazos, cuerpo, vida, salud. Puedes practicar. ¿Qué te detiene? Nunca digas no puedo. ¿Por qué no vas a poder? ¿Por qué no puedes hacer lo que ves en los videos de traceur franceses o ingleses? Tienes lo mismo, puedes hacer lo mismo" (JCEPGO2612).

¿Hay un secreto en la juventud? ¿Un glorioso privilegio del que gozan los jóvenes y que sea motivo de envidia por parte de los adultos? ¿Asociar secreto con juventud corresponde a alguna realidad? ¿Qué es propio de los jóvenes? ¿Acaso vitalidad, plenitud, felicidad? Son preguntas que se hace María Zambrano (2007: 75-77). Con ellas tratamos de acercarnos a la médula de la búsqueda de estos muchachos. Y, así, ir al encuentro de la experiencia de los jóvenes adolescentes que estudian en la escuela media superior.

Raro presente el de la juventud, que se extingue de un momento a otro, sin dejar rastro. Vivencia fugaz que se desvanece entre placeres, destinos y afanes de dar consigo mismo y con los demás. ¿Cuál es la herencia de la juventud? ¿Una transformación habida en el alma y en toda la persona, en todo el ser que, para cumplirse, dicha transformación necesita consumir todo lo que define juventud? ¿Cómo entender la juventud adolescente? ¿Como un fruto que se forma a costa de la flor y borrando la memoria de ésta?

Este quizás es el secreto de la juventud, afirma María Zambrano. Es una flor que aromatiza, embellece y se consume para producir el fruto de la madurez, de la edad adulta plena. Flor que se ofrece todos los días en servicio, en entrega a los demás, en amor a la vida, en búsqueda de la plenitud que humaniza. El joven se consume para favorecer el futuro. Los mayores y ancianos bien logrados son fruto maduro de la flor de la juventud: quieren darse, servir y dejar algo cuando mueran; algo que sea alimento para la eterna juventud (Zambrano, 2007: 75-77).

Con la idea del secreto de la juventud, nos viene la imagen del parkour como una llave con la que estos cinco muchachos intentan abrir la puerta de la vida, de la existencia plena y satisfactoria. Por eso reciben esta pregunta: ¿Qué les ha dado el parkour? Y Cristian Emmanuel y Juan Carlos realizan una confesión: El parkour nos ha dado disciplina, fuerza física y mental, habilidad física, motivación para hacer las cosas; nos ha enseñado a expandir la mente y también, nos ha dado motivación. Por el parkour tenemos más seguridad para saber nuestros objetivos y más claridad para saber buscarlos y pelear por ellos (JCEPGO2612; CEEPGO2612).

¿No es acaso lo que busca fomentar la escuela en los jóvenes estudiantes de secundaria y preparatoria? Quizás el parkour proporciona más de lo que la escuela puede y debe dar. Las condiciones institucionales y pedagógicas del sistema educativo mexicano hacen imposible, por ahora, que los

adolescentes desarrollen su potencial y crezcan con seguridad, confianza y esperanza, preparados para vivir en plenitud su vida en los distintos ámbitos de la existencia.

El cauce de la vida, el río de verdad que apremia la exploración de los adolescentes, difícilmente lo encuentran en la escuela. El medio escolar está hecho para domesticar, para acallar el ímpetu juvenil, para proporcionar sí, alguna información, conocimientos y técnicas instrumentales que los ayudarán a instalarse en un medio social insolidario, individualista y competitivo, como es el mundo que hemos construido. Integrarse a la mediocridad de una vida sin razón póetica, para eso prepara la escuela. Una vida sin razón ética.

El parkour ha sido un respiro para estos muchachos. Una respuesta a sus ansias de vitalidad, de salida a la nebulosidad de la adolescencia, de encuentro con la sabiduría que alivia la existencia y hallazgo de la experiencia de una vida en libertad y alegría. Encuentro no desprovisto de contradicciones.

Así como ha sido espacio de expansión de las capacidades físicas, intelectuales y emocionales; punto de encuentro de la amistad y los recursos que dan esperanza en el futuro y en la humanidad, el parkour también ha sido fuente de problemas para este grupo de cinco amigos.

En primer lugar, han recibido la incomprensión de la gente de su pueblo. Estos cinco jóvenes viven el rechazo de buena parte de sus compañeros y de diversos adultos que los conocen o no los conocen bien. Algunos profesores los juzgan por su tipo de ropa, por el cabello largo de algunos de ellos, por el arete en el oído de Cristian, por la cachucha dentro de la escuela. Existen prejuicios que consideran como antisociales a quienes visten de negro, realizan actividades periféricas, y escuchan rap y música electrónica.

Explica Juan Carlos: “Un día, llegué con el pelo corto a la escuela y sin cachucha. Y un profesor me dijo: ya pareces gente. Para ser buena gente, en opinión de ellos, de los mayores, hay que ser obediente a las reglas, quedarse callado, vestir como todos, pensar como todos, andar de borrego como todos. Si haces esto vas a tener trabajo, sueldo y una familia respetable. Si haces lo que todos hacen, vas a ser persona decente. Pero también vas a amargarte la vida” (JCEPGO2612).

A estos muchachos les duele recibir las críticas injustas de otras personas. Algunas madres de familia recomiendan a sus hijos que no se junten con ellos, porque “se van a convertir en mariguanos y vagos”. Los catalogan como buenos para nada.

Ellos mismos han contribuido a su mala fama. En primaria, eran todavía estudiantes modelo. Se caracterizaban por tener buenas calificaciones y mostrar buen comportamiento. En secundaria, inexplicablemente para quienes son indiferentes a la noche oscura de los adolescentes y desconocen las explicaciones comprensivas sobre esta etapa de la vida, estos jóvenes bajaron de calificaciones, tuvieron

problemas de reprobación y la escuela dejó de tener importancia para ellos. Su deficiente trayectoria escolar los convirtió en ejemplo de malos estudiantes. Uno de ellos, Jonathan conoció al resto del grupo, precisamente porque se quedó reprobado en segundo de secundaria y fue alcanzado por quienes serían después sus compañeros de parkour.

En agosto del año 2013 (todos, menos Isaac que emigró con su familia a Estados Unidos) ingresaron a la Preparatoria. Siguen por el mismo sendero de la secundaria. Se han hecho famosos por su registro negativo: ausentismo, bajas calificaciones, desinterés por las tareas académicas y, a algunos también los caracteriza la rebeldía y el cuestionamiento de la autoridad del profesorado. Cristian Emmanuel y Juan Carlos se quedaron en primer grado, sus calificaciones les impidieron seguir con sus amigos en segundo año. Estos dos muchachos, en diciembre de 2014 reprobaron la mayoría de materias y tampoco pudieron continuar en segundo semestre. Abandonaron la escuela.

También han tenido problemas con la policía. Durante sus rutinas o recorridos de parkour son vigilados por elementos de la policía preventiva municipal. Ellos los eluden siempre que pueden; para eso practican el arte del deslizamiento. Hasta que un día fueron encapsulados por todo el cuerpo de la policía municipal. Prácticamente fue una redada. No les dejaron opción de huir y los obligaron a subir a una patrulla. Fueron llevados a los separos de la policía preventiva y encerrados en una celda. Aunque les dijeron que no estaban ni detenidos, ni encerrados.

Sin tomar en cuenta que son menores de edad, privándolos de la presencia de una persona adulta, alguien de su confianza, los consignaron ante la juez comunitaria. Hechos todos que son violación clara de sus derechos como personas. Voluntad de amedrentar. Ejercicio visceral de la autoridad. Los cargos: dañar el patrimonio cultural tangible del pueblo mágico del Teul. Pero ya en el calor de la discusión, los agentes de la policía aumentaron la lista de delitos: les hicieron ver que eran un desmadre, que no respetaban las reglas, que se subían a las bardas y techos de casas particulares y edificios públicos. Hasta les dijeron que había denuncias que querían robar la casa de cambio.

En otras ocasiones, la policía observa a algunos de ellos y los sigue cuando van a la secundaria a platicar con las muchachas. Los han llegado a acusar de vender mariguana en esa escuela. Los paran en el camino y los tratan con malas palabras, con majaderías e insultos. “Por todo nos la hacen de emoción” (JCEPGO2612). Ante la provocación y el hostigamiento policial, también con majaderías e insultos suelen responder algunos de esos muchachos.

Si los trazadores realizan actos heroicos en el parkour, ¿por qué fracasan en la escuela estos muchachos que han aprendido a hacer cosas extraordinarias con sus habilidades corporales, emocionales y mentales? ¿Por qué, quienes se han formado solos como atletas, son incapaces de cumplir con las exigencias de todo joven adolescente de su edad: asistir a la escuela, aprobar materias y tener buen rendimiento académico?

Roberto Carlos explica que a él lo afectan los amigos y que él, también, los afecta a ellos. Correspondencia en perder el tiempo. Así lo explica este muchacho, con la dialéctica de su razón póetica:

> "Profe, andar con los compas tiene su precio. El relajo te pide dedicación y tiempo completo, y quien paga es la escuela. No se puede ser perfecto. El que a dos amos sirve con alguno queda mal. Y yo quedo mal con la escuela. Ni modo. Pero lo que yo quiero sólo es pasar. No quiero boletas de dieces. Yo sólo ocupo el certificado de Prepa y un reconocimiento que diga que soy experto en informática. Después, ya sabré defenderme yo solo" (RCEPGO2612).

Por su parte, Juan Carlos y Cristian Emmanuel afirman su credo anarquista. Juan Carlos: "De niño quería ser chef o entrar a la fuerza aérea. Pero luego me di cuenta que tenía que ser lo que yo quisiera, no lo que otros quieren para mí. ¿Por qué obedecer a alguien cuando se trata de mi vida y de mi futuro? No. ¿Por qué? ¿Por qué tiene que ser de la forma como te dice tu mamá o la forma como te dicen los profes? Yo digo que es de otra forma. ¿Por qué no vale mi forma? ¿A poco hay una sola forma de hacer las cosas? Un tío me ha dicho: "trabaja en algo que te guste y no será trabajo". Yo quiero dedicarme a lo que me gusta. Quiero estar bien conmigo mismo. ¿Para qué complacer a los demás? A mí me gusta el rap, la patineta y el parkour. Si otros viven de estas cosas, ¿por qué yo no? Quiero dedicarme al rap, a la patineta y al parkour, ahora que soy joven; ya grande, ya para qué" (JCEPGO2612).

Cristian Emmanuel: "No entiendo a los profes. ¿Por qué nos quieren sin cachucha, sin aretes, con uniforme, sin audífonos en las clases? ¿Nomás porque son reglas? ¿Que son faltas de respeto? ¿A quién ofendo? ¿A quién daño? Me molestan los argumentos de los profes: ″Son reglas de la escuela. Nos dan identidad como miembros de esta institución. Es por tu bien. Para que aprendas a ser persona de bien. ¿Quién te va a dar trabajo con tatuajes, con el cabello largo y con cachucha?″ Me molesta que nos digan: allá tú si quieres perder el tiempo, a mí me pagan, hagas o no hagas tu trabajo de estudiante. Me molesta mucho que me anden recordando que no le echo ganas (CEEPGO2612).

La crítica al mundo escolar es frontal. Los líderes de este grupo de parkour tienen una idea precisa de la escuela: "En la escuela te enseñan lo que viene en los libros y en los programas. ¿Por qué estudio lo que no voy a utilizar en la vida? ¿Para qué me revuelven? ¿Por qué en México no hacen la escuela como en Finlandia? Vi un reportaje donde en Finlandia tienen una o dos horas de clases y después, en el resto del tiempo de estar en la escuela, todo mundo hace lo que quiere. Y Finlandia es el primer lugar de educación en el mundo. ¿Dónde está México? ¿Cómo nos tienen a los alumnos?" (JCEPGO2612).

Entre los profesores se escucha decir que estos muchachos no saben lo que quieren; que en su familia están igual, que ahí no se valora la escuela, puesto que la mayoría no terminó la Prepa. Se les

considera como inadaptados. Sin embargo, en su negación del universo escolar y en sus pasatiempos, afirman otro tipo de escuela, proponen una relación diferente entre estudiantes y profesores, otra forma de ejercer la autoridad, otra forma como el profesorado pueda ganarse la confianza y el respeto de los alumnos.

Dos polos hasta ahora. Dos lugares y dos momentos para practicar la mutua incomprensión. La escuela rechaza a estos muchachos porque no sabe de sus inquietudes, de sus nubarrones existenciales, de sus búsquedas, de su inmenso talento. Ellos por su parte, consideran que el mundo de los adultos es caduco, sin nada qué ofrecer. La fortaleza de la juventud y la serenidad del adulto se sitúan en extremos antagónicos, hasta ahora sin posibilidad de diálogo, sin voluntad de comprensión y sin acuerdos que acerquen a los aparentemente contrarios, polos irreconciliables en un mundo lleno de ruido, de sí mismo, de baratijas tenidas por oro.

6.6. ¿CÓMO ACOMPAÑAR LA AVIDEZ DE REALIDAD DE LOS ADOLESCENTES?

Una preocupación de María Zambrano es la forma como el ser humano de la modernidad reduce sus vínculos con la realidad, limitándose sólo al ámbito de la razón o la conciencia. Cuando la realidad no es sólo aquello que la conciencia pueda integrar. Originariamente, la realidad es el aparecer de eso en medio de lo cual estamos inmersos. Claroscuro en el movimiento, la alteridad y la unidad. El ser es el devenir y aparecer de las cosas desde su no ser, desde las entrañas (Rivara, 2006: 50).

Estos cinco muchachos reclaman su derecho a existir. Piden su lugar frente a un mundo que los niega, que les da la espalda por no saber obedecer el monótono e insípido ritmo con que está organizada la vida en esta sociedad que pretende detener el tiempo, y hacer del presente el culmen de la historia. Nos reclaman a los adultos que ya no querramos novedades de futuro, aturdidos por los demasiados problemas que corren en los tiempos actuales. Nos reprochan nuestra tibieza de pensar que es mejor quedarse con las defectuosas seguridades actuales, que buscar nuevos horizontes que probablemente vendrán cargados de sus propios inconvenientes.

Si alguien siente la tragedia de vivir en condiciones de incertidumbre y zozobra, son los adolescentes. La inhospitalidad de lo real lacera su alma, taladra su corazón. El adolescente sale de la infancia, pretende abandonar ese estado de fantasía que ve con vergüenza y horror. Quiere salir. Quiere ir en busca de sí mismo, de los demás, de la vida. Pretende hacer cosas reales, cosas grandes, en donde ponga la huella de todo aquello que lo punza por dentro y lo anima a emprender el camino.

La tragedia humana es abandonar lo dado para entrar en la conciencia de lo extraño, para partir a la creación de la propia vida (Rivara, 2006: 58). El niño está lleno de sí, de sus propias fantasías con que ha construido su mundo irreal, protegido por la tutela de la familia y otras instituciones sociales que se

han creado para que sus juegos transcurran en condiciones seguras. El niño elude la ocupación y el estudio serio. Lleno de sí mismo se concentra en el juego y en el tiempo del ensimismamiento. El niño es una criatura poética indescifrable (Zambrano, 1992: 46).

Pero el ser humano es apertura, proyecto y también padecimiento. Padecimiento ontológico por la angustia original que se anida en el ser y por el sufrimiento vivido en las concretas condiciones histórico sociales, propias de una sociedad donde se niega el nacimiento y la expresión cabal de ser persona (Zambrano, 2012).

El primer momento de la existencia donde se vislumbra el claroscuro de la tragedia humana es la adolesencia. Ahí surge impetuosa la necesidad de ser apertura y proyecto. El adolescente se sacude la piel de niño. Quiere transformarse, anhela ser otro. Lo invade el ansia de transformación, el anhelo de transformarse. En sus abismos existenciales brama una fuerza imperiosa y desconocida que lo empuja a salir de la condición en que vive. Y sus afanes se producen en desorden y con creatividad. No puede ser de otra manera, porque no hay camino, quiere trazar su propio rumbo. Renuncia a la fantasía del niño y niega la seriedad anodina de los adultos, a trompicones y ensayos en los que expone su vida entera.

El adolescente, para hacer su propia historia, se posesiona de una sustancia vital, el juego. Hace del juego la materia de su hacer. El juego se convierte para él en principio y fin de su transcurrir y crear. El juego se vuelve la esencia de la juventud adolescente. Motivo, escenario y finalidad de producir aquello en que el muchacho o la muchacha fincan su esperanza: el resplandecer de su identidad, el esplendor de su potencialidad humana y el desarrollo de sus cualidades. Descubre el juego como herramienta insustituible para enfrentar la crisis de crecimiento. Y el juego le da un medio para desenvolverse en el escenario de la vida: la máscara, artefacto que utiliza con creatividad e imaginación para dejar brotar la vitalidad que lo anima y desborda. El adolescente se vuelve en mago consumado en el uso de diversas máscaras que lo afirman frente a él mismo y frente a los demás. Utiliza, según se vayan ocupando, la palabra y las mil posibilidades que ésta le proporciona; se vale de la expresión de sentimientos, de estrenar ropa, de experimentar con modos de vestir, con maneras diversas de peinarse, de adornarse el cuerpo y con múltiples maneras de ocupar con su cuerpo el espacio público y privado (Zambrano, 2007: 66-69).

En nuestras sociedades cerradas, acostumbradas a conducirse por el estrecho margen de las órdenes, de la costumbre o del capricho, se tiende a ignorar o rechazar lo que no se entiende. Eso les ocurre a los adolescentes. Es incomprendida su avidez de realidad, es negada su ansia creadora y con las recetas probadas como ineficientes, inflexibles e inhumanas, se les cierran los caminos que ellos intentan abrir a fuerza de juego e inventiva.

En la adolescencia irrumpe lo específicamente humano: “la necesidad y el entusiasmo de crear”. En el adolescente, el niño empieza a descubrirse a sí mismo; el niño descubre su yo. Con ello, una

fuerza misteriosa y dolorosa lo sorprende: el sentimiento de soledad. Se percibe separado de los demás. Nace el individuo con un vacío que se revela como separatidad. Y ese vacío se intenta llenar poniendo en juego el espíritu creador (Zambrano, 2007: 37-38).

En este punto, María Zambrano describe el dilema central del adolescente. Junto con esta necesidad de crear, apuro vital de hacer, el adolescente se ve sacudido por otra fuerza de la naturaleza, huracán que lo sacude, lo levanta, lo tumba y lo estrella contra la realidad. Con la pubertad, aparece la imponencia incomprensible del eros, el amor que conduce a la generación de nuevas vidas, "amor determinado por la urgencia y la apetencia de crear también" (Zambrano, 2007: 37).

Ese es el adolescente, visto en el abismo de la existencia. Un ser que se reconoce como individuo, ser insustituible, que es avasallado por la fuerza del eros, que urge a engendrar, a unirse con otra persona en el encuentro más íntimo que puede tener el ser humano. Y también el adolescente es la apetencia de responder al mundo con algo suyo: "una acción, un pensamiento, una obra" (Zambrano, 2007: 37).

Y esto supone un conflicto. Conflicto consigo mismo, con el amor naciente y conflicto con quienes lo rodean. La vida se le revela al adolescente en su totalidad y es arrasado por un cauce impetuoso que él no esperaba. El cauce de la vida, la verdad de la existencia aparece con violencia. Lo toma desprevenido. En su interior todo se vuelve caos. Es derribado el orden de fantasía que tenía cuando niño y la locura invade su espíritu, su ser, sus entrañas, su pensamiento, su voluntad, su memoria. Su alma es arrastrada al infierno de la confusión. Todo se descompone por dentro. Entra en conflicto consigo mismo. ¿Qué se puede esperar en su trato con los demás? ¿Cómo va a reaccionar quien su interior es sacudido por una lucha intestina entre el demonio y el ángel de la creación, de la soledad, del juego y del amor?

El adolescente está solo, se sabe solo. Le producen vértigo los momentos en que en su interior se suceden el pensamiento, la soledad y el ensimismamiento. Por eso simula preferir la existencia exterior, ruidosa, de algarabía hacia fuera. Por eso elige instalarse en el relajo. Con su desparpajo intenta negar la verdad de su vida, para tratar de escapar de los demonios y ángeles que lo agitan y que libran una poderosa batalla en su interior. La vida se le presenta en un instante como "toda la vida". La totalidad de la existencia se aparece dentro de él. Acontecimiento indescifrable. No se puede detener el río crecido e impetuoso sólo con los brazos extendidos, enfrente del aluvión.

Hay que hacer algo con esta vida, dice María Zambrano. Y el adolescente elige dar toda su vida. Tanto brío interior merece ser exteriorizado. Este impulso torrencial es el origen de la inmensa generosidad de los jóvenes, o también, de impulsos destructores en la sociedad o contra sí mismos (Zambrano, 2007: 38).

Los adultos, que ya vivieron esa época, tienen la misión de acudir con su serenidad y sabiduría en auxilio del joven. Eso es específico de la tarea educativa. ¿Qué es educar a los adolescentes? ¿Cómo educarlos? ¿Cómo ayudarlos a enfrentar el caudal impetuoso que los arrastra inmisericordemente? ¿Qué puede hacer un profesor para hacerles ver sus errores y estimular el desarrollo de su potencial interior? ¿Cómo acompañarlos para que se paren con dignidad y con cierta solvencia frente a los movimientos interiores del eros, el descubrimiento de la propia identidad, el sentimiento de soledad y la inaplazable urgencia de crear y de hacer?

Y no se trata de buscar recetas pedagógicas o soluciones pragmáticas y permanentes. Tampoco respuestas meramente instrumentales. "La enseñanza no es un simple empeño técnico". Las situaciones complejas e importantes, como es la educación de la turbulenta adolescencia, "no pueden resolverse técnicamente", es decir, aplicando las soluciones propuestas por especialistas. En las preguntas que involucran el sentido de la vida no basta el saber del experto. Las situaciones de laberinto son experiencias de contingencia, de expresión de la fragilidad humana. Y, según Hans-George Gadamer, las situaciones contingentes "son resistentes a cualquier tipo de ilustración". Ante ello, una tarea valiosa de la pedagogía es indagar posibles salidas provisionales de la contingencia o construir saberes y experiencias educativas que la acompañen y la hagan ser una vivencia humana y digna (Bárcena, *et. al.*, 2006: 254).

Lo humano se caracteriza por una contradicción, por un movimiento paradójico. Por un lado, existe la vida que no puede apartar de sí al sufrimiento; es la mitad inevitable de la naturaleza humana. Sufrimiento que se expresa en finitud, contingencia, angustia, incompletud, delirio, desarraigo, herida, extrañeza del mundo. Por otra parte, se produce el impulso de salir con dignidad de ese estado de penuria mediante la voluntad de construírse a sí mismo. Desde ese padecimiento brota la urgencia de realizarse, de aventarse fuera de sí mismo para construir el propio ser. Y así transcurre la existencia humana, siempre en tránsito, en permanente estado naciente, en vías de ser (Rivara, 2006: 64-66).

Esta espaciotemporalidad de la contradicción humana es también responsabilidad de la tarea educativa. El educador, que vive su propio movimiento paradójico, vive su propio sufrimiento y su propio proceso de creación de sí mismo, en cercanía y acompañamiento de los demás que son sus colegas, de los demás que son sus conciudadanos y, fundamentalmente, de aquellos quienes son sus alumnos. ¿Cómo asumir su ser contingente y al mismo tiempo creativo para ayudar a los estudiantes a enfrentar su propia existencia que se vierte entre dolor y apetencia de crear? ¿Quién tiene las soluciones? ¿Dónde se ha resuelto el dilema de la borrasca adolescente, en permanente conflicto consigo, con los demás, urgidos por el amor y el afán irrefrenable de ser y de crear?

Más preguntas asaltan los contradictorios afanes pedagógicos: ¿Cómo descubrir diversos senderos de acompañamiento a los jóvenes adolescentes? ¿Qué nos dicen sus silencios, sus atolondradas

acometidas, sus búsquedas, sus timideces, su fuego interior extrovertido o su fiereza disimulada en diversidad de máscaras con las que intentan expresar o encubrir la batalla interior que los consume? ¿En dónde podemos encontrar algunas claves de entendimiento, comprensión y acompañamiento?

Fernando Bárcena afirma que el cumplimiento de lo técnico (objetivos de enseñanza, tareas de aprendizaje, conocimientos, métodos, técnicas de evaluación, normas de convivencia) es apenas una parte de un sentido mucho más amplio de la educación: "el cuidado del *otro* como ser nacido en un horizonte de deseo y de espera, en el contexto de una historia y un relato posibles" (Bárcena, 2005: 219).

La educación es una experiencia, la de producir y llevar a otros a la presencia del sentido. Acceder al sentido de la vida mediante el acompañamiento, la conversación, el viaje por caminos comunes. Aprender mejor junto con otros. Pensar y vivir la educación como conversación, compromiso y un nuevo comienzo. Aceptando la diferencia, comprendiendo que el respeto y la inmersión de la diversidad es la mejor forma de lograr la unidad, habitar en la diversidad (Bárcena, 2005: 219-224)

Junto con el conocimiento científico, es el saber, el saber de las cosas, lo que es más necesario en la educación contemporánea. Un saber que oriente los mejores modos de crear relaciones humanas, "en los que la aceptación y la alegría de la presencia del otro, de la otra junto a sí sean origen y fruto de nuestro bienestar". Salir en busca del otro, capaz de alcanzar ese encuentro fruto de investigar en la experiencia con y los demás. De modo que al ponernos en juego con el dolor y las alegrías de los otros, algo suceda dentro de cada uno y lleguemos a convertirnos, lleguemos a cambiar nuestra mirada, "para acompañar a las nuevas generaciones en un mundo que sin ellas dejaría de existir para todos, en un mundo que sólo ellas pueden seguir creando" (Pérez, 2010: 134).

6.7. RECOMENZAR: ENSEÑANZA ENCARNADA EN LOS AFANES JUVENILES

Las palabras y la experiencia de estos cinco muchachos dejan al descubierto un vacío en la relación de profesores y estudiantes. Hay un muro que hasta ahora nos divide. Ese obstáculo es el olvido del otro. Tan concentrados estamos en lo que nos han enseñado, en lo que debemos hacer como profesores, que perdemos de vista la humanidad real de los jóvenes adolescentes confiados a nuestro cuidado. El otro, el estudiante, es un nombre en la lista, un sujeto para disciplinar, un receptáculo de nuestros conocimientos y nuestros consejos, porque es por su bien. Pero la herida del otro la ignoramos. Y esta

> "pérdida de la alteridad del otro es, quizá, la peor de las calamidades. Y el saber, ese saber de Occidente, ese saber de esa filosofía y de esa pedagogía alérgica, no ha hecho otra cosa que, en nombre del desvelamiento del misterio del otro, hacerle renunciar, trágicamente, a su alteridad" (Skliar, 2010: 146).

La vida es esencialmente menesterosa, hambrienta y ávida. Vivir es buscar la realidad, perseguirla hasta pordiosearla, que es descubrir sus verdades, no aquellas que nos dejan satisfechos, son las que por nacientes multiplican los caminos, dejándonos más de un sendero por el que podamos transitar (Rivara, 2006: 120). Vivir es buscar la alteridad perdida, recuperar la digna relación con los otros, corrompida por el egoísmo, la ambición, la injusticia, la ignorancia, la mentira y las otras muchas formas de envilecer el buen vivir.

Un primer ámbito de reflexión, suscitado por la experiencia creativa de estos cinco muchachos, pero también por su vivencia de exclusión, caracterizada por el rechazo que han recibido de parte de los más grandes, de algunos de sus compañeros y del profesorado, es el hecho de situar lo pedagógico en lugares distintos a los dominantes en la racionalidad tecnocientífica, para acercar el pensamiento y la vida, en relación con lo educativo, a sitios "muy cercanos al cuerpo –entendido como lugar de experiencia–, como escenario de lucha y resistencia, y también como finitud, como nacimiento, como muerte, como atención o placer, como expresión y como fatiga" (Bárcena, *et. al.*, 2006: 234).

La experiencia de los jóvenes, su soledad, su angustia, su fogosidad de ser, su voluntad de crear, sus impulsos eróticos, su afectividad, su generosidad, es decir, todo aquello que los constituye, que es su esencia y con lo cual aportan vida nueva a la sociedad, se desarrolla en el cuerpo. El cuerpo es la unidad de expresión, de participación en el mundo, centro de relaciones con los demás y consigo mismos. El cuerpo, para los jóvenes, es todo lo que tienen y es su campo de lucha y resistencia, su área de experiencia y manifestación de todas las expresiones vitales. Se requiere todo un desarrollo experiencial y comprensivo acerca de la importancia del cuerpo para los jóvenes adolescentes; estudio vivencial del cual se desprendan iniciativas de tratamiento educativo a la realidad compleja en que viven los estudiantes del nivel medio superior.

Una segunda nota para trazar horizontes educativos nace de la realidad de finitud, de contingencia, de incompletitud de la experiencia humana. Hemos dicho que, hasta ahora, se perciben

dos polos irreconciliables: la visión de los profesores, fincada en el mundo normativo, en el deber ser, en la racionalidad de proyectos, programas, objetivos, planificación y herramientas de evaluación, por un lado; y, por el otro, la experiencia de los jóvenes adolescentes que irradian vida, caos, impulso creador, irrupción en el presente con la insatisfacción que genera futuro y esperanza. Esta realidad inhumana, por la incomunicación en que nos instala, invita al encuentro, a la conversación, al entendimiento, a la relación desde pivotes más humanos.

Esta condición de finitud, comprendida desde la humildad, nos lleva a afirmar que la educación es una empresa primordialmente ética, en donde se entiende que los seres humanos no somos ángeles, ni demonios; sólo seres históricos, culturales, situacionales. La ética está, así, al principio de la acción educativa. La ética es posible cuando queremos para los demás el bien que deseamos para nosotros; cuando evitamos, en lo posible, cualquier clase de mal a los demás, cuando no estamos seguros de nuestros saberes y admitimos el hecho de equivocarnos. Esta pedagogía de la finitud, que tiene su fundamento en la ética, es una pedagogía del tacto, en la cual, los educadores podríamos intentar ser solícitos, sensibles, considerados, perceptivos, discretos, conscientes, prudentes, juiciosos, corteses, considerados, precavidos y cuidadosos. Una pedagogía de la responsabilidad, del respeto, es aquella que intenta tratar a cada persona como ser valioso, singular, único e irrepetible. Esta pedagogía nace en la experiencia de percibir y escuchar a los jóvenes adolescentes. En esta pedagogía del tacto es fundamental el ambiente de confianza que se construye, donde lo importante es cómo se hace, poniendo especial cuidado al tono y tacto con que se relacionan las personas. (Bárcena, *et. al.*, 2006: 250-254).

En su momento, María Zambrano recomendó hablar con los jóvenes, escucharlos. Borrar de nuestro léxico la frase "esta juventud de ahora", que expresa que los chicos son portadores de algo nuevo, amenazador; algo extraño, algo que va contra la estabilidad social, difícil de asimilar para quienes ya han crecido en edad y en experiencia. Esta juventud de ahora que se entrega desaforadamente al canto, al baile, a la diversión y al juego. Especialistas en perder el tiempo. Y que lo hacen apartados de los mayores. Propio de los jóvenes es llevar una vida hermética para los adultos. Jóvenes que no caben en el mundo de los más grandes (Zambrano, 2007: 73-75).

Una tarea educativa es estar al lado de los muchachos, perder el tiempo con ellos, estar listos para cuando quieran hablar, aguzar la mirada y el oído con el propósito de comprender el sentido de lo que hacen, lo que dicen y lo que omiten.

Los jóvenes adolescentes nos ofrecen pautas para llegar a esta conversación, a este compromiso y a este nuevo inicio, donde la palabra es genuina, y las acciones pueden seguir el rumbo que trazan las palabras limpias, nacidas de la voluntad de construir, de construirse.

Dice Juan Carlos: "El día que empiecen a poner atención a lo que hacemos; el día que veamos que los adultos se interesan por nuestros asuntos y nos ayuden a realizar lo que buscamos, ese día vamos

a fijarnos en sus reglas, en sus trabajos y quizás empecemos a entendernos. Ese día asistiré a la escuela con la idea de también ese puede ser un lugar para hacer recorridos y saltar obstáculos. Mientras no nos respeten, no podemos tener aprecio por sus palabras y por sus intenciones para con nosotros" (JCEPGO2612).

> El educador es, en primer lugar, el que transmite la palabra dicha, la palabra del pasado, de la tradición, a un recién llegado, pero no para que éste la repita, sino para que la renueve, la vuelva a decir de otro modo, la convierta en «palabra viva». Pero, en segundo lugar, el educador también es aquel que recoge la palabra del otro, la nueva palabra, la del recién llegado. El educador escucha la palabra del otro y él mismo, desde ella, se transforma y se renueva. Un educador que no se forme en la formación no forma, sólo informa (Mèlich, 2012).

María de la Luz Jiménez afirma que, en materia de formación docente, si el profesor se asume como sujeto de aprendizaje, necesita en su desarrollo profesional reconocer su capacidad reflexiva y la acción dirigida hacia sí mismo y hacia el ambiente de desarrollo profesional en que se encuentra (Jiménez, 2012). Para formarse, desde la experiencia, el profesor promueve que los estudiantes renueven la palabra transmitida, la palabra de la tradición, la que harán viva con ensayos de creatividad. Pero también para formarse, el educador escucha a los estudiantes, valora lo que les acontece, da importancia a sus propuestas y con la voz nueva de los estudiantes busca acuerdos, entendimientos, caminos que posibiliten vida, respuestas humanas, salidas éticas.

Juan Carlos es considerado por muchos un vago, inmaduro, persona que desaprovecha su tiempo patinando, echando maromas y escuchando música ruidosa. Sin embargo, más allá de la afirmación anticipada, si hacemos silencio en nuestros prejuicios sobre él, podemos empezar a escuchar su palabra clara, propositiva, sembradora de alternativas: si en la escuela y en su casa muestran signos de dar importancia a sus pasatiempos; si en la escuela y en el hogar valoran las disciplinas que él practica por propia iniciativa, entonces, ese cambio de actitud de los adultos que lo rodean, merecerá que él también corresponda y verán un nuevo comienzo, basado en el entendimiento. Cuando a él lo respeten, cuando lo traten con consideración, con tacto, con sensibilidad, entonces él responderá también con muestras de acogida a las propuestas de su familia y de sus profesores. Por lo pronto, ante la negativa de apertura de parte de los adultos, decidió abandonar la escuela a la mitad del ciclo escolar 2014-2015, donde cursaba por segunda vez el primer grado de Preparatoria.

¿Qué estamos haciendo mal los profesores? ¿En qué hemos desacertado? ¿Qué significa, en este caso, educar a adolescentes de preparatoria?

> Educar ya no es sólo transmitir saberes, sino favorecer experiencias que atraviesen la conciencia y la subjetividad del educando. Crear condiciones que favorezcan en él una mayor concentración sobre sus estados mentales, sobre lo que de verdad desea y quiere en el marco de un proyecto personal de vida (Bárcena, F. y Mèlich, J., 2000: 197).

Para el pensamiento totalitario en que nos hemos formado los profesores, son unos fracasados estos cinco muchachos que practican parkour. No sirven para la escuela. Y en ocasiones se escucha que sirven para poco en otras áreas de la vida. Sin embargo, si leemos sus vidas a la luz de las tareas pedagógicas cuya misión tiene la familia y la escuela, podemos preguntarnos: ¿Qué labor educativa se ha hecho con estos muchachos? ¿Qué experiencias hemos favorecido en ellos que los llevaran a cuestionarse a sí mismos y preguntarse de veras sobre lo que quieren en la vida? ¿De quién es el fracaso: de los muchachos o de los adultos a cuyo cuidado fueron confiados? Es probable que la respuesta no sea unívoca.

En el caso de estos muchachos y quizás de todos los demás de su edad y que están inscritos en nuestras escuelas, o también aquellos que abandonaron los salones de clase o jamás se han inscrito en instituciones del nivel medio superior, hemos dejado ir valiosas oportunidades educativas. Los jóvenes, en sus actos, en sus palabras, en su desparpajo, en su caos existencial, en sus omisiones, nos dan lecciones pedagógicas. Sólo se requiere atención, acallar nuestros pensamientos anticipados y hacer un esfuerzo de interpretación. ¿Cuál es la novedad que guarda la experiencia de los jóvenes adolescentes? Las respuestas nos pueden sorprender. La experiencia de los adolescentes está habitada de memoria y de utopía, dos elementos indispensables para estructurar la existencia de manera coherente.

María Zambrano nos ofrece diversas claves para interpretar la experiencia de los jóvenes adolescentes. Elijo una. Ella dice que la historia nos revela el saber de que "descubrir un camino, trazarlo, es la acción más humana, porque es al mismo tiempo acción y conocimiento, decisión y una cierta fe que regula la esperanza en forma tal de convertirla en voluntad" (Zambrano, 1992: 14). Estos muchachos afirman que nunca vieron a la escuela como un reto. Los retos para ellos están en las cosas que de veras les interesan: parkour, la composición de música, patinar, aprender a ser soldado. Para ellos, la vida está en estas tareas. Lejos de ser pérdida de tiempo, en estas actividades encuentran el tuétano de la vida. Quisieran dedicar su vida definitivamente a esta ocupaciones. Quisieran ser profesionales del parkour, de la patineta, del rap o del servicio militar.

Por supuesto, estas ideas producen encono y desazón en los adultos, especialmente en el hogar y en la escuela. Pero las razones de los muchachos tienen cierta lógica. María Zambrano, por lo menos, les daría la razón. Ellos han decidido crear un camino, lo están trazando de manera voluntaria y libre, y quien construye un camino, realiza la acción más humana de la que es capaz la persona. En hacer un proyecto y comprometerse con él, pone en juego todo su ser. Saca de la nada pensamiento, acción, decisión y la esperanza que, de persistir, se convierte en voluntad. Todo esto lo tienen los practicantes de parkour. Y los profesores no lo sabemos. Nuestra acción pedagógica está desperdiciando el acto más genuino, más creativo y más verdadero de un ser humano, la capacidad de abrir camino. Y, conste, estos muchachos se consideran a sí mismos, traceur, trazadores de camino, autores de su propio recorrido. Y luchan por mantener vivo su proyecto. Y la escuela y sus profesores lo ignoramos. El saber pedagógico

escolar se construye dando la espalda a la potencialidad creativa y amorosa de los adolescentes. En su racionalidad lógica, el saber técnico se priva de utilizar la potencialidad de los trazadores de caminos.

6.8. EDUCAR EN EL DIÁLOGO AFECTIVO

Existe un elemento central en la complejidad de la existencia de los muchachos que estudian en el nivel medio superior. En ellos se da un elemento integrador de su experiencia: "la centralidad de los afectos es fundamental para emprender las búsquedas" (González, 2015: 36). La vivencia honda y sincera, el deseo de expresarla, es la aportación que realizan los jóvenes a la escuela, al mundo y a la sociedad. Casi todo lo que los jóvenes buscan pasa por la afectividad. No son las normas, los reglamentos y los programas de estudios los que ordenan los afectos, "sino una relación amorosa que permita descubrir constantemente la propia bondad y belleza". Los jóvenes tienen la fuerza y la ternura que hoy necesita el mundo para generar ambientes más humanos (González, 2015: 36). Fuera de la afectividad es imposible el diálogo con los adolescentes. Sin ella, sólo será una ilusión el cambio en los centros educativos.

Los jóvenes adolescentes, con su vida, aportan los materiales con que puede hacerse la reforma de nuestras escuelas del nivel medio superior. Con su vida, nos recuerdan la sabiduría perenne que siempre ha estado en los espacios escolares. Es propio de su naturaleza el sentimiento de separatidad, la afectividad, la urgencia y el entusiasmo de crear, el impulso del amor, apropiarse del juego como esencia de la vida y el deseo de formar su propia identidad. Estas categorías pueden ser escenario de la experimentación pedagógica.

Igualmente, los jóvenes proponen a la institución escolar y la sociedad en que viven la experiencia de la razón poética, la razón ética. ¿Quién mejor que los jóvenes para desprenderse de sí mismo y salir en busca de los demás, en busca de la identidad en construcción? ¿Quién, si no ellos, se ven envueltos en el entresijo de sentimientos encontrados, lucha interna entre negatividad y positividad, que los impulsa a buscar salidas que resuelvan esta contradicción? Cuando el joven cobra conciencia de sí, engendra en su ser lo que María Zambrano denominó *razón poética*, la unión de pensamiento y vida, pensamiento y emoción, pensamiento y palabra. La razón poética, lo mismo que la experiencia de los jóvenes adolescentes, hunde sus raíces en las entrañas de la vida, recupera la hondura y transparencia de la vida. Mediante la razón poética el ser humano se convierte en proyecto que sale de sí para crear su destino; mediante ella, la persona la persona es portadora de mensajes cargados de memoria y utopía. Así se produce un nuevo nacimiento del ser humano.

La compleja naturaleza de los estudiantes y su razón poética son los materiales que tiene la misión de modelar la racionalidad pedagógica del nivel medio superior. Con estos elementos se trabaja, se tejen relaciones, se estudia y se batalla en las escuelas y en las familias. Estos pueden ser conceptos

fundamentales para ser incluidos en los relatos de la experiencia juvenil y en las reflexiones sobre las salidas educativas a la problemática que viven los centros educativos de educación media superior.

Desde el pensamiento totalitario de la mentalidad tecnocientífica, el tratamiento educativo a la realidad de los adolescentes es meramente conceptual. Todo se sitúa en el ámbito del deber ser, de los contenidos de los programas de estudios y en seguimiento de planeaciones, más o menos establecidas. La racionalidad de la lógica formal ha llevado a la frialdad y al sinsentido del universo escolar. En el pensamiento único, que no admite disenso, ni acepta lo extraño y lo diverso, las categorías éticas ocupan sólo lugares de adorno en el discurso o son letras muertas en los documentos y textos oficiales.

Es preciso, sin negarla, trascender la parte instrumental del fenómeno pedagógico, para abrir la posibilidad de ver la educación como un acontecimiento ético. Los profesores, además de cuidar el aprovechamiento académico y la buena disciplina de los muchachos a quienes damos clases, también podemos poner atención a su experiencia, escucharlos, generar los ambientes para que ellos hagan sus propios relatos. Se necesita hacer narraciones de los acontecimientos que viven los estudiantes. Con ello, cultivamos una ética sensible al sufrimiento que los traspasa. Esta identidad narrativa de la nueva formación docente que necesitamos, se va configurando en la relación humana que es apertura, tacto, hospitalidad, respeto, recibimiento, aceptación de la diferencia, solidaridad.

Cada acontecimiento y cada omisión, traen un mensaje acerca de la experiencia de los jóvenes adolescentes. Se requiere que el profesorado elabore su propia interpretación, la reelabora continuamente, acerca del sentido de lo que acontece, de lo que nos acontece, porque a todos nos influye lo que pasa en el espaciotiempo escolar. Y luego, retirarse, hacer silencio, para dar paso a la palabra creadora del alumno, que también tiene que hacer una interpretación acerca de su propia experiencia. De lo contrario, la palabra docente será siempre pasiva, adoctrinadora (Bárcena, F. y Mèlich, J., 2000: 194).

La palabra no es para poner todo en su lugar, para saber completamente todo acerca de cada realidad. El afán de dominio y de control corrompe y mata las palabras. Las palabras que más necesitamos son aquellas que nos permitan vivir en el mundo, con un mínimo de dignidad y plenitud, hacer la experiencia de la vida y elaborar junto con los demás el sentido de los acontecimientos. Se trata de que las categorías éticas tengan lugar como realidad del cuerpo y de la convivencia entre las personas. Que las palabras nombren lo que nos pasa.

CAPÍTULO 7.
CONFLICTO Y TIEMPO EN LA ADOLESCENCIA

> La tarea de una filosofía de la educación no sería descubrir nuevas verdades que estuvieran escondidas, sino en volver visible lo que de hecho tenemos delante pero cuya densidad e importancia no somos capaces de percibir. Es algo así como *hacer aparecer* lo que está cerca, lo que es inmediato, lo que está íntimamente ligado a nosotros que, por esa misma razón, ya no vemos.
>
> Fernando Bárcena, 2012: 51

7.1. LAS INCIVILIDADES COTIDIANAS

La clase va a la mitad de los cincuenta minutos de duración. La joven maestra da explicaciones a su grupo de veinticinco alumnos. Realizan un escrito de manera individual y ella trata de ayudar para que cada cual cumpla su tarea lo mejor posible. De pronto, se pone de pie un joven alto, de cabello acicalado y con chamarra negra de cuero. Da un rozón con la palma de su mano en la cabeza a un compañero. El otro protesta, le contesta con una majadería. El alumno sigue de pie. Ahora da de gritos. Tararea una canción. La maestra lo invita a regresar a su lugar. Se acerca a él para dialogar, pero el estudiante se aleja. Corre por el salón. Utiliza las filas de bancas y compañeros para escaparse y ocultarse.

La maestra se desespera. El trabajo grupal se ha interrumpido. El escándalo armado ha sido suficiente para cortar la continuidad del texto que se redactaba en clase. El resto de los estudiantes se distraen, dejan su tarea y contemplan la escena. Unos reprueban lo sucedido y amonestan a su compañero; otros permanecen callados y algunos otros ríen con lo que pasa y con gestos y palabras de complicidad celebran la provocación de su compañero. La profesora pide al estudiante que abandone el salón si no va a integrarse al ritmo de trabajo de sus colegas. Pero son palabras infructuosas. El joven goza con sacar de quicio a la profesora. Más a propósito continúa en su conducta de indisciplina y de perturbación del orden que reinaba en el salón apenas dos minutos antes. Y permanece en el salón. Un poco después regresa a su asiento, pero la tensión permanece en el ambiente. Después fue difícil retornar al punto de concentración que había previamente.

Se puede llamar falta de respeto al maestro; se puede decir que conductas como la anterior constituyen violaciones al reglamento escolar o de faltas a la disciplina escolar. El caso es que cada vez son más comunes y cada vez aumentan de tono las manifestaciones de conductas que rompen con el ambiente ideal que todo profesor desea para realizar su trabajo de enseñanza.

Fijémonos en otro acontecimiento que ilustre los comportamientos estudiantes a que nos queremos referir. En el semestre enero-junio de 2014 fueron reiteradas las ocasiones que de un total de

130 estudiantes inscritos en el plantel donde se realiza nuestra investigación, con mucha frecuencia 50 alumnos llegaban con media hora de retraso. La impuntualidad preocupó al profesorado. En asamblea de padres de familia, se llegó al acuerdo de cerrar la puerta de entrada a la escuela, a las ocho de la mañana, en punto. La decisión incluía la norma de que ningún estudiante podría ingresar al edificio después de las ocho de la mañana, a menos que su padre, madre o tutor lo acompañara para justificar el motivo de su retraso. Con estas medidas mejoró el problema de la impuntualidad. Ahora son escasos los estudiantes que llegan después de la hora de entrada a clases.

Pero surgieron otros problemas adicionales: muchos de esos muchachos que llegan tarde se brincan el cerco perimetral o ingresan por hoyos que ellos mismos han abierto en dicho cerco para ingresar o salir del centro escolar. Asimismo, creció el malestar por medidas como ésta, que es considerada por los estudiantes como una imposición que afecta su libertad y sus ganas de estar a gusto en el espacio de la institución escolar.

Vagancias ha habido en todas las épocas de la institución escolar. Pequeñas o grandes ocurrencias surgidas de la creatividad o del fastidio de los jóvenes estudiantes. Pero eran casos extraordinarios que rompían con la tranquilidad y la disciplina reinantes en los espacios de los centros educativos. Para los hacedores de estos actos prohibidos eran toda una hazaña acciones como bloquear la puerta del salón, empalmar las butacas hasta hacer una montaña que llegara al techo, quemar el bote de basura para que el humo manchara toda la pared, robarse los exámenes del escritorio de algún profesor, rayar los baños, hacer la *pinta* en las últimas horas de clases, etcétera. En todas las escuelas se han visto estas travesuras y ciertos administradores del sistema educativo podrían aducir que se trataba de casos aislados.

En el caso de nuestra escuela, ahora es más común la presencia cotidiana y constante de comportamientos de los estudiantes que no sólo significan una leve alteración del orden escolar, sino que constituyen faltas más graves, de acuerdo con lo establecido en el reglamento escolar.

a) Estudiantes varones que en los patios, pasillos y salones de la institución escolar dicen majaderías a gritos, dirigiéndose a otros compañeros en tono de juego, de trato cotidiano o a veces como ofensa. Palabras necias, imprudentes que no siempre llevan toda la intención de sobajar o de humillar; sólo es un inercambio lúdico entre compañeros. Existe un grupo bastante notorio de muchachos que se conducen con *palabrotas* en su convivencia diaria y lo hacen en público, para ellos no tiene la menor importancia quiénes están cerca presenciando o compartiendo la escena. Las groserías han pasado a formar parte de su lenguaje habitual.

b) Profesores que, con cierta frecuencia, no pueden dar su clase por el evidente desorden, falta de atención, griterío. Los estudiantes juegan entre sí, se insultan en un intercambio lúdico y manifiestan evidente desinterés hacia la clase.

c) En las reuniones de profesores son cada vez más frecuentes las voces de docentes que se quejan de la altanería de un sector de los estudiantes, que aunque minoritario, su presencia es suficiente para alterar la planeación de clases y el buen desarrollo de las actividades académicas. En cada ciclo escolar existen pequeños grupos de alumnos a quienes no se les puede llamar atención, porque responden con gestos insolentes, contestan con descaro al maestro que intenta corregir determinados comportamientos que atentan contra la buena marcha de las clases.

d) Recientemente hubo una pelea a golpes entre dos estudiantes que estaban haciendo fila para recibir el desayuno escolar. Los muchachos que estaban cerca permanecieron como espectadores, sin intervenir para calmar los ánimos. Esta indiferencia puede suponer un consentimiento pasivo o, quizás, cierta instigación al hecho violento.

e) En el ciclo escolar 2015-2016, en horas de clase, un pequeño grupo de estudiantes ha tomado la costumbre de ir atrás de los salones, donde ser reúnen para platicar y fumar cigarros.

f) Esconder las mochilas durante la jornada de clases es un juego constante entre estudiantes, que oscila entre dos polos de reacciones: el entretenimiento de quienes ocultan los útiles escolares y el enfado de los alumnos que son víctimas de este comportamiento.

La acumulación y la frecuencia de estos acontecimientos motivó que en reunión de consejo académico se tomara la decisión de reunir al conjunto de estudiantes que más problemas de indisciplina manifiestan. La reunión tuvo lugar entre ellos y todo el profesorado de nuestra institución el día 3 de noviembre de 2015. El objetivo de este diálogo fue hacerles tomar conciencia de lo inconveniente para ellos y para la institución de la presencia reiterada de estos actos de indisciplina. La reunión se trató de una medida que intenta prevenir que estos comportamientos prosigan o se agraven.

La sesión mencionada comenzó con la introducción que hizo de la misma el director del plantel:

> Esto no es un juicio. Ha habido problemas de conducta y de disciplina. Como por ejemplo, lenguaje inadecuado, falta de respeto a algunos profesores y un pleito entre estudiantes. Por eso los mandamos llamar. Queremos detener esto a tiempo y lo queremos evitar. La escuela es el lugar donde vivimos la mitad del día y lo deseable es que estemos a gusto y con la menor cantidad posible de problemas.

Otros profesores hicieron ver los motivos de dicha reunión:

> J.G. Algunos profesores se quejaron de que ustedes son agresivos y groseros. Los profesores queremos ayudarlos. No queremos que tengan mal comportamiento en las calles, y el buen comportamiento comienza en la escuela. Están a tiempo de corregirse.
>
> J. No respetan el reglamento, traen aretes, traen cacuchas. Ustedes se prenden fácilmente. El día que vino el padre al torneo de futbol. Y ustedes se lucieron con majaderías, sacaron lo más florido de su repertorio. No había pasado nunca en la historia de esta escuela que un muchacho sacara su cuter y el otro lo retara a golpes. Eso nos preocupa. Se está generando un ambiente de violencia y de tensión entre estudiantes. Hay que respetar los espacios. Tenemos que aprender donde se pueden hacer ciertas cosas y donde no. Algunos

> maestros sentimos de ustedes que rápido se aceleran, rápido reclaman y pronto se ponen al brinco. Además de fumar dentro de la institución y traer cachuchas.
>
> J. Motivos de citarlos: están rompiendo las reglas de la institución (fuman en la escuela, traen cachuchas, usan aretes, dicen majaderías en espacios públicos de la escuela; se está disparando la violencia en la escuela, hay alumnos que retan a los maestros, retan a los estudiantes; usan el puño, el cuerpo y útiles escolares como herramienta de amenaza. No los mandamos llamar para regañarlos. No queremos que anden de callejeros. Queremos que corrijan el rumbo, que cambien de actitudes. Que cambien aquello en que están fallando. Esta situación va a quedar dentro de su expediente, como constancia. Con el propósito de que cambien a tiempo.

7.2. ¿VIOLENCIA EN LA ESCUELA?

Puede sonar alarmante la afirmación de que la violencia entró a la escuela. ¿Qué acaso en México no tenemos suficientes sobresaltos con la marcada realidad de inseguridad y violencia que ha resquebrajado el país, como para todavía complicarnos más la vida con miradas que puedan parecer exageraciones? ¿De qué violencia se trata la indisciplina que se vive como tensión en el espacio escolar? ¿De dónde vienen estas manifestaciones? ¿Qué procesos u omisiones institucionales se llevaron a cabo para que esto pudiera ocurrir? ¿Qué significados educativos se revelan en estas expresiones de violencia institucional?

Desde que el gobierno federal mexicano le declaró la guerra al narcotráfico, en unos cuantos años el país ha vivido la noche oscura del horror, la barbarie, el desprecio por la vida y la dignidad humanas, con cientos de miles de muertos, treinta mil desaparecidos, la limitación de las libertades públicas y el miedo colectivo. La violencia se volvió algo natural, parte de nuestra cotidianidad y cuota de sufrimiento colectivo al que la sociedad se está acostumbrando.

Pero no es esa la violencia a la que nos referimos cuando se trata de violencia escolar. Lo que sucede en la escuela es un fenómeno, quizás relacionado con la violencia estructural del país, pero que cobra otra dimensión porque no se manifiesta en agresiones físicas. Por fortuna es algo extraordinario y rarísimo que en nuestro país muera un estudiante en el espacio escolar. Eso muy pocas veces sucede. En México no se dan las masacres (muertes de más de tres estudiantes) que son más comunes en países como Estados Unidos, donde la violencia que viven las escuelas ha alcanzado niveles más inquietantes.

¿En qué consiste la violencia escolar? Lo que afirma para Europa el profesor Eric Debarbieux, Presidente del Observatorio Mundial de la Violencia en la Escuela, también se puede aplicar a la realidad mexicana:

> "En las últimas décadas sí que se ha vivido un auge de las pequeñas agresiones dentro del clima escolar, que son las que más se repiten. Son agresiones verbales, faltas de respeto o el enfrentamiento directo a la autoridad, ya sea al profesor o al propio centro" (La Razón, 2 de mayo de 2012)[19].

Bernard Charlot y Jean-Claude Emin (citados por Viscardi, 2013: 89) consideran que se puede distinguir entre "violencia" e "incivilidades". Violencia

> es el amplio espectro de situaciones delincuenciales, ejercicios de supremacía machista, ignorancia y desprecio de los derechos humanos, tradiciones de indiferencia aterrada ante los desmanes, anarquía salvaje y desconocimiento de la norma (Monsiváis, 1999).

Violencia es el acontecimiento que afecta a la opinión pública y se manifiesta en hechos graves como muerte, golpes y heridas con y sin armas, robos, vandalismo, agresiones sexuales, violaciones. Mientras que las incivilidades son agresiones que pueden tener un menor componente físico: palabras que lastiman, humillaciones, descortesías, desconsideración en el trato, indiferencia, omisiones de solidaridad. Estos comportamientos ofensivos ocurren tanto de estudiantes hacia el profesorado, como al contrario.

Pongamos el caso real y reciente del profesor que inició su clase y en ese momento faltan cuatro estudiantes. Después de algunos minutos estos muchachos llegan al salón, empujan la puerta e ingresan sin saludar, con mirada presumiblemente retadora. El profesor se dirige a ellos, los saluda. Dos de ellos responden de mala gana. Van a su lugar e ignoran lo que está sucediendo en el espacio de clases. Continúan el tema de plática que previamente traían. Se arrebatan las palabras, ríen, sacan su teléfono celular. Es evidente que tratan de interrumpir. Y lo logran. La clase no se puede reanudar con este bullicio que provocan los recién llegados.

- ¿Pasa algo? -pregunta el profesor- "¿Gustan incorporarse a la clase? Estamos estudiando los fines del derecho. Pueden sacar su cuaderno y tomar nota de las ideas que estamos comentando".

Pero los estudiantes están decididos a seguir con su ritmo de intercambio verbal que a estas alturas ya es una verdadera algarabía. La normalidad de la clase ha sido perturbada. El profesor se dirige a su escritorio. Hace anotaciones en la lista de asistencia. Y se dirige a este pequeño grupito para decirles que su comportamiento ya quedó registrado. Los chicos protestan. Alegan todo sin decir nada concreto. Alguno de ellos reclama su derecho a expresarse libremente sin ser reprimido. Expresan quejas hacia la clase, hacia la escuela, hacia el profesor. Están enfadados y muestran su molestia con gritos. No se puede dialogar. No hay posibilidad de escucha. Se sienten lastimados en sus derechos por haber sido anotados en la lista. Afirman que no es justo que también se califique el comportamiento. No

---

[19] s/a, Eric Debarbieux: "La ley del más fuerte es de perdedores", La Razón, 2 de mayo de 2012. http://www.larazon.es/historico/1423-eric-debarbieux-la-ley-del-mas-fuerte-es-de-perdedores-GLLA_RAZON_453927#.Ttt1Ms9qmq8xTCE.

hay diálogo. No escuchan al profesor. Éste se desespera. Pide silencio. Pide que se calmen. Pero la comunicación está rota.

Escenas como la anterior se suceden con frecuencia en la escuela donde se realiza el estudio. Existen grupos de estudiantes que tratan al profesorado con esa altanería. En las reuniones de profesores éstos se quejan de la falta de interés de los alumnos para realizar las tareas académicas que se les encomiendan. La planta docente afirma que en una buena porción de los estudiantes existe marcada indiferencia hacia el estudio. Y eso genera frustración, lastima la dignidad del profesorado y constituye una limitación para establecer un ambiente donde se puedan realizar con provecho actividades de aprendizaje.

En un cuestionario realizado a estudiantes del grupo de primero A,[20] se preguntó a los estudiantes cuáles eran las principales falta de respeto y comportamientos de indisciplina que ellos veían en su escuela. Los alumnos identificaron los siguientes:

- Malas palabras.
- Hay compañeros que son muy groseros
- Decirse majaderías
- Impuntualidad o llegar tarde a clases
- Flojera para hacer las cosas de la escuela
- Esconder las mochilas
- Insultos
- Agresiones de palabra
- Ofensas frente a los demás
- Algunos quieren llamar la atención haciendo cosas malas
- Llevarse mucho entre compañeros
- Faltas de respeto a los compañeros
- Hablarse por sobrenombre
- Gritar dentro del salón de clases
- Gritar fuera del salón de clases
- Jugar en áreas donde no se debe
- Juegos bruscos
- Peleas
- Gritar groserías
- Faltas de respeto al profesor
- Saludarse con majaderías

[20] Fecha de realización del cuestionario: 16 de noviembre de 2015

- Hay alumnos que no respetan las reglas y hacen lo que les da su gana
- Otros se creen mucho y ofenden a los demás y piensan que quedan bien, cuando en realidad es todo lo contrario
- Agresiones físicas
- Que te griten
- Indirectas
- Aprovechamiento de los más débiles
- Mujeres que te voltean la cara
- Hay ocasiones que queremos poner atención y tenemos compañeros gritando
- Cuando el profe sale del salón hay alumnos que empiezan a hacer desmadre o decir majaderías
- Alumnos que se distraen, empiezan a decir majaderías y a veces lo hacen sólo para llamar la atención

A este conjunto de comportamientos se les conoce en el ambiente académico como incivilidades o pequeñas violencias que perturban el ambiente de estudio y de convivencia en un centro escolar.

Pero las incivilidades no sólo son cometidas por el estudiantado. Los alumnos también tienen quejas de sus maestros. Manifiestan que hay profesores que no preparan clases, que su enseñanza es monótona, que cambian de opinión con facilidad y modifican las indicaciones o las herramientas de evalución. Algunos otros afirman que algunos tutores los dejan solos en tareas de acompañamiento al grupo, que desvalorizan a algunos estudiantes con bajo desempeño o que los abandonan a su suerte.[21]

Todos estos actos, tanto de estudiantes como de profesores, que generan molestia y sufrimiento a los demás, se puede denominar, según los conceptos creados por Pierre Bourdieu, "violencia institucional" o "violencia simbólica" y tienen por objeto generar sumisiones, en las cuales los dominados aceptan como legítima su propia condición de dominación (Fernández, 2005:7).

7.3. BUSCANDO SENTIDOS DE LAS GROSERÍAS ADOLESCENTES

¿Qué revela esta *violencia institucional* o *incivilidades* de los estudiantes de un centro educativo?

La masificación de la enseñanza es un fenómeno global. Tanto en los grandes centros urbanos, como en los diversos puntos rurales de la geografía nacional. A la escuela asiste la mayor parte de la

[21] Entrevista a dos estudiantes considerados de bajo rendimiento. 17 de noviembre de 2015. También se revisaron los textos elaborados el día 5 de noviembre de 2015 por los estudiantes del primer grado, en donde escribieron sobre su escuela: qué les gusta, qué les desagrada y qué les gustaría que hubiera.

población en edad de cursar sus estudios en la escuela básica y media superior. Son diversos los motivos para que un estudiante se inscriba en un centro educativo. Y no siempre se va a la escuela movido por estímulos de estudio o superación. Esto hace que en el interior de las instituciones educativas convivan diversas tendencias, objetivos e intereses para permanecer en el recinto escolar.

> Hoy ingresan a las aulas alumnos muy diferentes a los que tradicionalmente transitaban la educación secundaria. Cuánto más se aleja el perfil del alumno actual del modelo de alumno urbano integrado, más difícil es convocarlos a las aulas, retenerlo en ellas y lograr una experiencia exitosa de aprendizaje (SITEAL, 2008).

Una de las consecuencias de esta pluralidad de propósitos y motivaciones es la presencia cada vez más notoria de problemas de convivencia, conflictos escolares y conductas de indisciplinamiento.

Estas dificultades en la convivencia, se expresan en conductas que omiten el cumplimiento de las normas establecidas en el reglamento escolar. Estas *incivilidades* significan una ruptura de las normas sociales que regulan las conductas en el centro educativo, rompen con el ambiente de sana convivialidad, implican una resistencia al orden escolar y dificultan el entendimiento de los sujetos que participan en la institución, en virtud de que un clima cargado de malas palabras y faltas de respeto aleja a las personas entre sí y va contaminando la posibilidad de acuerdos, de entendimiento, de salidas pacíficas y justas a los conflictos.

> Los actos de lenguaje (insultos, motes, pullas diversas) alimentan de relaciones de fuerza, como los intercambios físicos entre adolescentes (roces, peleas, venganzas de honor, la novatadas de acogida a los recién llegados al colegio o a la clase…) en las que lo esencial es tener la última palabra (Tessier, 2004: 61).

En un ambiente de *incivilidades* o de cierta *violencia institucional* los jóvenes estudiantes conforman de determinada manera su identidad personal y colectiva, eso marca su experiencia, su autoconcepto y su personalidad. Pero también nos habla de trayectorias de exclusión, de estudiantes que no logran integrarse al ritmo, los estilos y procesos del centro educativo. En última instancia, la reiteración de conductas inciviles revela un vacío de sentido de la escuela. La institución escolar ha dejado de cumplir las promesas que hizo a las nuevas generaciones. La realidad de falta de empleos, de trabajos precarios y de carencias materiales en la existencia cotidiana, dejan en evidencia que la escuela no es ya, como antes lo fue, motor de ascenso social y de mejoramiento en las condiciones de vida (Viscardi, 2011).

Los comportamientos cotidianos de falta de respeto, de descortesía, de desconsideración hacia el prójimo revelan también otra realidad de la vida escolar: un clima académico apático, signo de la frustración que experimentan los estudiantes por no poder participar positivamente en el ambiente escolar y, de parte del profesorado, su desidia refleja, probablemente, el deterioro de sus condiciones de trabajo, la escasa valoración de su profesión y, por tanto, la imposibilidad de realizarse

profesionalmente con plenitud. Otra explicación de las conductas cotidianas que transgreden el orden escolar es el aislamiento y la soledad del centro educativo respecto a las instituciones y organismos de la sociedad. El plantear buena parte de sus actividades académicas sin vinculación con la realidad social aisla y da la sensación de estar trabajando en el vacío, sin asimiento a objetivos y procesos con sentido educativo y humano (Viscardi, 2011).

Estas incivilidades dejan ver "la ruptura entre el mundo docente y el de los alumnos" (Tessier, 2004: 59).

> Hoy día, la clase la clase es descrita como un lugar de enfrentamientos entre: un adulto *versus* un grupo de adolescentes solidarios; un individuo omnipotente *versus* otros individuos que negocian el poder, por la maña o por la fuerza; un individuo exigiendo el respeto *versus* otros individuos reclamándolo. De este modo el centro se va escindiendo (según F. Dubet, desde el colegio) entre un "ellos" y un "nosotros", con más fuerza a medida que la cultura de la escuela deja de identificarse con la cultura de las familias (Tessier, 2004: 59).

¿Qué es, en el fondo, esa ruptura entre territorio magisterial y pueblo adolescente? ¿De dónde proviene esa escisión entre el "ellos" y el "nosotros" que provoca desacuerdos, faltas de respeto, insubordinaciones al reglamento escolar?

La frustración y la escasez de condiciones para realizar el potencial interior son caldo de cultivo de distintas formas de violencia. La desesperación, la impotencia, el vacío, la falta de sentido llevan a actuar más allá de los límites.

Esa frustración adquiere tonos de apatía e indiferencia. Actualmente un *cierto aire de melancolía* acompaña la vida en las aulas de la educación media superior. Profesores y estudiantes languidecen en los salones, con rescoldos de sufrimiento y malestar. "Dolor por lo que la escuela ya no es y por lo que aún no puede ser. Desinterés y desconexión con el mundo de extramuros. Disminución en la capacidad de proteger, de contener, de amar. En fin de educar" (Romero, 2009: 19).

La escuela está en crisis, hay muchas cosas que no funcionan, los problemas se acumulan y las reformas sólo parecen añadir más elementos de confusión y dificultades. Se ha resquebrado el modelo tradicional fundado en las ideas de método y orden, donde el maestro era el garante del éxito de las tareas educativas. Las nuevas realidades cuestionan el papel del profesor como modelo y guía. Los viejos parámetros de disciplina y castigo han dejado de funcionar en las circunstancias contemporáneas. Los contenidos académicos son pensados para formar la personalidad, al margen de la vida. Los estudiantes no comprenden la necesidad de los "saberes prefabricados", ni encuentran alguna liga de éstos con sus intereses reales y en cuya construcción mental no ha participado directamente (Palacios, 2005).

En la opinión de algunos, “la educación actual posiblemente sea, en décadas, la más aburrida y menos motivadora” (Berra: 2007: 97). Esta escuela, muerta en los discursos, planes oficiales y reformas educativas en boga, sigue viva y actuante. La vieja escuela no se sustituye con decretos. Los antiguos fines, métodos y contenidos se confrontan con las actuales exigencias sociales y con las nuevas culturas juveniles. El tiempo y el espacio escolar permanecen fragmentados entre lo nuevo que no encuentra su sitio y lo viejo que ha perdido legitimidad.

La educación media superior “sufre una fragmentación aguda” Un rompecabezas de programas, contenidos superpuestos, horarios y espacios fragmentados. Adultos fragmentados entre su ser-adulto y su ser-docente. Estudiantes fragmentados por su rol en el interior y el exterior de la escuela. Jóvenes fragmentados desde la óptica de los adultos en la escuela, la sociedad y sus familias. Los contenidos escolares van por un lado, y por el otro las preocupaciones e intereses generacionales (Viel, 2009: 15).

Y en este mapa de fragmentaciones los estudiantes se convierten en exiliados de la república escolar. La rígida organización de la institución educativa expulsa de la posibilidad de construir acontecimientos con significado. Y los jóvenes estudiantes, en la periferia del corazón del espacio educativo, se dedican a hacer lo que pueden en un sistema escolar que se muestra incapaz de acogerlos, de acompañarlos con prudencia y de integrarlos a un proceso de desarrollo de sus potencialidades.

La escuela cumple tres encargos ineludibles: a) función de transmisión de conocimientos y toda una herencia cultural que requiere se adoptada por las nuevas generaciones; b) función de selección, estableciendo una división de competencias; c) función de integración en la sociedad, mediante la asignación de derechos, deberes y roles (González-Anleo, J. y González-Anleo, J. M., 2008: 248).

Estas tres funciones no siempre son bien recibidas por el temperamento y la disposición de los jóvenes estudiantes, quienes “valoran por encima de todo el tiempo de ocio, la diversión, la convivencia con los grupos de amigos”. Por esta razón, la educación formal, que se convierte “en una escolaridad prolongada puede representar un riesgo para muchos jóvenes al convertirse en una reclusión difícilmente soportable” para muchos de ellos (González-Anleo, J. y González-Anleo, J. M., 2008: 248).

Las incivilidades que se viven cotidianamente en el espacio escolar y en los salones representa, desde esta mirada, la respuesta de insatisfacción de los jóvenes estudiantes a los fines formales de la educación obligatoria, porque para ellos, el sentido de la escuela y el motivo de la vida están en otros ámbitos de la existencia.

Los propósitos educativos de la educación media superior y las prácticas supervivientes de la vieja escuela de la razón instrumental generan resistencia pasiva y, en algunos casos, rebelión activa en los estudiantes que reciben con desagrado tanto formalismo desprovisto de significado y desligado de la vida cotidiana. Estas actitudes se traducen en la “negativa a aprender” (Elliott, 1993: 17).

Para muchos estudiantes, la escuela y sus propósitos académicos, significa poco. La imposibilidad de participar positivamente conduce al límite de apropiarse de la violencia como expresión de frustración, de exclusión, de incomprensión o de sentirse fuera de lugar (Viscardi, 2013: 110).

7.4. VIVIR ENTRE CONFLICTOS

Con todo y que buena parte de los jóvenes estudiantes reciben con cierto desagrado los fines y las prácticas de la educación formal de la enseñanza media superior, porque no siempre encajan con sus actitudes, búsquedas y valores, existen evidencias de que la escuela gusta a los alumnos de este nivel educativo, por lo menos, determinado ámbito de la vida escolar.

A principios de noviembre de 2015 pedimos un texto libre a los estudiantes del primer grado. Había que elegir uno de estos tres temas: la escuela, su comunidad o sobre sus valores. La mayoría eligió escribir sobre la escuela. Se trataba de escribir qué les agrada, qué les incomoda y qué proponen para mejorar la convivencia. En todos los escritos se afirma que les gusta su escuela.

> Disfruto convivir con mis amigos, estar con mi novia, desayunar con ella; también que los maestros platiquen conmigo y que me apoyen.
>
> Lo que disfruto de la preparatoria "González Ortega" es que convivo con mis compañeros, profes y con todos. También porque salimos a los encuentros deportivos y varios eventos.
>
> La escuela donde estoy es muy bonita. Disfruto mucho el taller de danza, vamos a lugar a bailar. El profe nos ensaya bien. Hasta ahorita hemos ido a Guanajuato, a los Cervantinos…
>
> Lo que disfruto de mi escuela son mis compañeros, porque me brindan una amistad muy bonita, al igual a las que considero a mis amigas. Con ellos me la paso muy bien y por eso me gusta venir a la escuela, porque así ya no me siento tan sola y disfruto estar con ellas, al igual hay unos maestros que me caen muy bien y me contagian su alegría.
>
> Disfruto de la escuela estar con mis amigas, jugar futbol con mis compañeros y aprovechar las clases que nos dan. Disfruto los recesos, platicar con mis amigas y hacer las prácticas de química.
>
> Lo que más me gusta de mi escuela es que los grupos son muy unidos, hay muchas convivencias.
>
> Me gusta mi escuela. Lo que disfruto de ella son los talleres de artes que nos imparten; yo estoy en el de canto. Me gusta venir a convivir con mis amigos y maestros. Me gustan los horarios de clases, la libertad y las reglas que nos imponen. Me gusta que la cooperativa esté siempre abierta y así poder ir comprar cuado queramos.
>
> Disfruto estar con mis compañeros, tener convivencia con ellos también, que nos ayudemos unos a otros en todo. También disfruto tener convivencia con mis maestros y maestras y entrar a sus clases porque cada día nos dan de qué hablar y nos enseñan muchas cosas y buenas.

> Lo que disfruto de la escuela son sus áreas verdes. Algunas clases me llaman más la atención que otras, quizá porque son fáciles o por como las dan los maestros. Me gusta que haya torneos intramuros, ya que me gusta bastante el futbol. Disfruto algunas actividades que se realizan fuera de clases.
>
> Lo que yo disfruto de la escuela es convivir con mis amigas y/o amigos y aprender nuevas cosas, nuevas ideas y nuevos conocimientos, para conseguir una buena carrera y tener un muy buen trabajo.

Aparentemente existe una contradicción entre las afirmaciones de los jóvenes estudiantes que aseguran que les gusta su escuela, por un lado, y por el otro, los reiterados comportamientos inciviles de descortesía en relación con sus compañeros o hacia el profesorado. ¿Si les gusta la escuela por qué motivos expresan comportamientos que guardan actitudes de incomodidad o frustración?

Hemos mostrado que a los jóvenes estudiantes poco les satisfacen los fines formales y la conformación de la institución escolar de acuerdo a los propósitos y contenidos del sistema educativo. El hecho de recibir una herencia cultural, de aprender conocimientos, de guardar la compustura que exigen las normas sociales y escolares, de integrarse a los derechos y deberes de su sociedad, tiene menos importancia para los alumnos, frente a los valores y prácticas que ellos asumen por sí mismos como valiosas.

Para los estudiantes tiene pleno sentido "la convivencia con los amigos, tan supervalorados en esta etapa de la vida, la apertura de la mente a nuevos horizontes, la satisfacción de la curiosidad intelectual, patente o latente en los niños y adolescentes, sobre todo, y la preparación para para el ejercicio profesional de habilidades personales" (González-Anleo, J. y González-Anleo, J. M., 2008: 248).

Distinto a los espacios de carácter formal organizados bajo la idea del currículum obligatorio, la escuela contiene un espacio formativo, un ámbito "en el que tiene lugar una forma particular de vida juvenil, distinta de la que vivencian los jóvenes que no asisten a ella". La escuela, por estos motivos, es *un espacio de vida juvenil* (Guerra, M. y Guerrero, M., 2004: 181).

Este *espacio de vida juvenil* se integra por dos dimensiones: a) procesos de relación social, comunicación entre pares y otros grupos de convivencia, así como procesos formativos y de construcción de identidad; b) procesos de participación y expresión en los que se aprovecha y se disfruta el tiempo libre a través de actividades tanto formales e informales. Sobre todo, estos procesos ocurren en el ámbito extracurricular (Guerra, M. y Guerrero, M., 2004: 181-208).

Esta dimensión de la escuela como *espacio de vida juvenil* no ha sido descubierta por el profesorado o se minimiza su importancia. Para un adolescente es fundamental tener la posibilidad de convivir con sus compañeros y amigos, recrearse en su compañía, compartir el tiempo libre con ellos, hacer deporte en grupo, salir de paseo o de excursión, participar en actividades extracurriculares en

donde pone en juego cualidades personales, construye propuestas en unión de sus compañeros y se vinculan con dimensiones de la realidad que están más allá de los muros escolares.

Con todo, suponiendo que la institución escolar explota debidamente esta dimensión de la vida estudiantil, eso no quita la presencia de adultos y jóvenes en un mismo espacio social. En la escuela conviven mayores y adolescentes. Y cada sector generacional tiene sus propias visiones, conceptos, actitudes, modos de entender la vida y la institución escolar. Y en la diversidad el conflicto es inevitable.

El conflicto es la confrontación de dos personas o grupos que tienen fines e intereses aparentemente contrapuestos. Por ejemplo: el profesorado necesita dar clases y los jóvenes estudiantes quisieran tener más tiempo libre. Los adultos de un centro educativo desean tranquilidad y orden y los muchachos, en cambio, quieren aceleración y alboroto. El profesorado piensa en cumplir el programa de estudios; los alumnos, por su parte, tienen la mente y el cuerpo puestos en la convivencia, la camaradería y en divertirse. Los muchachos se afanan por vivir el presente, mientras que los maestros se preocupan por prepararlos para el futuro al que llegarán. “Un conflicto, dice Jaume Funes, es una lectura contrapuesta de la realidad, unas formas diferentes de verla, unos intereses enfrentados, unas relaciones de poder en juego” (Funes, 2010: 83).

Otra forma de ver las “incivilidades” de los adolescentes es comprender que el conflicto es inevitable. Los adolescentes al afirmarse, construir su realidad y encontrar su propio lugar en el mundo, “necesitan rebotarse” y requieren una pared para hacerlo. Los adultos ayudan como pared de frontón en el crecimiento adolescente. Ahí “chocan sus impulsos y, al voler rebotados, se sienten vivos” (Funes, 2010: 83).

Si buscamos una escuela media superior donde todo sea orden, tranquilidad, disciplina y control, quizás pronto el instituto se convertirá en cuartel o cárcel, pero no será espacio educativo para adolescentes. Estos requieren oponerse, negar a los adultos para afirmarse, atacarnos para sentirse seguros, oponerse para ser… Los adultos podemos entender que parte nuestra función es servir de pared de frontón, para que el adolescente descubra y asuma su lugar en el mundo.

Para el profesor Jaume Funes sólo en contadas ocasiones tenemos que confrontarnos con los adolescentes. Se requiere discernimiento para seleccionar los conflictos en donde queremos plantarnos frente a los jóvenes, con el propósito de “influir en las batallas importantes”. Recomienda poner sólo las normas que sean las justas para convivir. Eso reduce la posibilidad de construir climas hostiles permanentes y aumenta la confianza para influir en muchos momentos importantes (Funes, 2010: 87).

Los medios masivos de comunicación y las versiones que corren en boca de cierto sector del mundo adulto se empeñan en difundir versiones y creencias de “pánico moral”, que pretenden hacer ver que el mundo escolar se ha vuelto un reflejo más o menos fiel de la realidad social más amplia, donde

predomina la violencia brutal, la desconfianza, la barbarie y el desprecio por la dignidad de las personas. Eso es una exageración, sin duda. Los conflictos escolares responden a otra dinámica de relaciones interpersonales y de conformación institucional.

Quizás, más bien, conviene revisar el clima escolar que se ha creado en cada institución educativa.

> La convivencia en el territorio escolar siempre es el producto de dinámicas de pertenencia, de implicaciones en las actividades de la institución escolar, de relaciones entre iguales y entre adolescentes y sus adultos, de reparto y de ejercicio del poder, de aceptación o de rechazo de las propuestas que les hace la escuela. Resulta perverso considerar la convivencia positiva como el resultado de la ausencia de determinadas conductas o reducir la cuestión a saber si tenemos más o menos agresores, más o menos víctimas o mayor o menor frecuencia de determinados actos (Funes, 2010: 101).

¿Por qué no intentar disminuir las tensiones existentes en un centro escolar a través de generar una participación en diferentes ámbitos de la vida institucional, donde se recojan elementos diferentes de la vida adolescente?

Jaume Funes recomienda poner atención a tres dimensiones generales de la vida escolar (2010: 102):

- El funcionamiento global de la escuela.
- La composición del alumnado con las relaciones sociales que genera.
- La dinámica cotidiana del aula.

PARTE IV.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA MIRADA ATENTA Y DE LA HOSPITALIDAD

CAPÍTULO 8.

ENCUENTRO CON LA CONTINGENCIA Y LA VITALIDAD DE LA ADOLESCENCIA.

El ojo que ves no es
ojo porque tú lo veas;
es ojo porque te ve.

Antonio Machado (1991: 126)

> Cuando somos sensibles, cuando nuestros poros no están cubiertos de las implacables capas, la cercanía con la presencia humana nos sacude, nos alienta, comprendemos que es el otro el que siempre nos salva.

Ernesto Sábato, 2003: 20

8.1. ANALFABETISMO ANTE LOS SIGNOS DE LOS TIEMPOS

Es el último viernes del mes de abril. Se reúne el consejo académico de nuestra escuela con el propósito de evaluar la situación de los estudiantes durante el primer y el segundo periodo del semestre. En la sala de reunión participan trece personas: cuatro mujeres y nueve hombres; dos de esas mujeres son trabajadoras administrativas. El resto, es el profesorado del centro educativo, incluido el director. Desde enero del año 2010 hemos venido practicando este ritual civil. Es un fruto modesto de la puesta en práctica de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Reunirnos en el conjunto de compañeros profesores y trabajadores administrativos es una práctica que arraigó en nuestro centro educativo, antes, mucho antes que se convirtiera en una disposición obligatoria, a raíz de la reforma educativa federal del año de 2013.

La reunión se realiza en una sala amplia y bien iluminada. Hay un signo: las mesas están dispuestas en círculo y así en el perímetro de la circunferencia se acomoda el grupo de profesores. Las miradas se encuentran. Podemos vernos y oírnos directamente. Sentarse en círculo es una señal de comunión, de encuentro, de cercanía, de apertura a la comunicación. Acomodo en horizontalidad, como promesa y posibilidad de diálogo y encuentro.

Un maestro expone que el principal problema de lo que va del semestre es la falta de interés en los estudiantes. En su materia hay un buen número de reprobados porque, asegura, la mayoría de los alumnos no hace tareas y platican mucho en clase. Una maestra afirma que en su clase pasa lo mismo. Expresa que tiene batallando en todo lo que va del semestre con los muchachos del sexto semestre; con los dos grupos. Se resisten a hacer tareas. Ven a la materia con demasiada indiferencia; quizás porque se trata de orientación educativa y sienten que ya no la necesitan, puesto que la mayoría ya decidió qué carrera van a estudiar. El caso es que le preocupa a la profesora la notable indiferencia de sus alumnos.

El resto de la asamblea coincidió en afirmar que ese es un viejo problema de nuestra escuela. Algunos opinaron que conforme pasa el tiempo, más se percibe la falta de voluntad de los jóvenes hacia el estudio. Su mente y su atención está volcada hacia otras cosas más atractivas para ellos: la distracción, el teléfono celular, las convivencias con los amigos, el deporte, perder el tiempo en pláticas intrascendentes, comprar ropa.

Otra maestra comunicó a sus colegas que tuvo un problema con un grupo de muchachas de segundo grado porque le entregaron un trabajo elaborado de manera individual, y la indicación era hacerlo en equipo. Esas muchachas, influencidas por una de ellas, se han vuelto majaderas y responden con mucha altanería. Exijen, se burlan y tratan con desprecio al profesor.

Y este comentario derivó en un problema que los profesores ven como algo muy sentido y preocupante en segundo grado. Los maestros que dan clases en cuarto semestre informaron que en ambos grupos existen grupos de estudiantes enfrentados entre ellos. Unos discriminan a otros. Se manifiestan distintas formas de maltrato. Se agreden de palabra, hablan a las espaldas de los demás, utilizan lenguaje mentiroso para difamar y maltratar la honra de algunos compañeros. Además de que utilizan los recursos de las redes sociales para agredirse entre sí. El escenario es de división, de rumores y de murmuraciones. En un ambiente así es muy difícil trabajar. Inclusive, dos de esas muchachas que son agredidas, pero que también se defienden con los mismos argumentos de la descalificación, han anticipado que están pensando en cambiarse de escuela porque no aguantan las expresiones de maltrato que reciben de sus compañeros.

A propósito de los ambientes en que se desarrollan las películas occidentales, Carlos Skliar (2008a: 16-18) hace ver que nos hemos acostumbrado a identificar al otro a través de estereotipos. Los “otros”, “ellos”, son los marginados, los malvivientes, los pobres, los refugiados, los delincuentes, los extranjeros, las mujeres, los homosexuales, los violentos, los maleducados, los malos, los irredentos, los peligrosos, los huérfanos, los desidiosos, los inmaduros, los niños, los jóvenes. Imágenes decoloradas y borrosas de los que son distintos a mí. Imágenes falsas, torpes y reiteradas. Imágenes que provocan y generan una permanente sospecha acerca de la humanidad del otro. La sospecha de si el otro puede ser tan humano como aparentemente los somos nosotros.

El otro, dice Carlos Skliar (2008a: 17), nos es presentado como alguien identificado únicamente con una “debilidad constitutiva” y una “inferioridad natural”. Con esas imágenes, se crea un “nosotros” que, frente a los disminuidos, débiles e inferiores nos arrogamos la identidad de ser salvadores, correctos, educadores, incluidos, nativos, normales, masculinos, adultos, heterosexuales. Esta clasificación comporta cierta utilidad, ya que el “nosotros” se ubica ante el espejo de lo distinto y nos identificamos como los normales, los representantes de los correctos.

La aparición de un ser humano frente a otro no es completamente inocuo. Algún equilibrio se rompe. La presencia de una persona remueve alguna fibra de la seguridad personal y produce cierta inestabilidad. La otra persona nos saca de nuestras casillas. El encuentro es incierto. No sabemos qué pueda resultar. No sabemos qué quietud venga a trastocar. Así lo explica Nuria Pérez de Lara (citada por Skliar, 2008a: 17):

> Y aunque sea posible que cada uno de nosotros produzcamos siempre con nuestra pre- sencia alguna perturbación que altera la serenidad o la tranquilidad de los demás, nada hay de tan perturbador como aquello que a cada uno le recuerda sus propios defectos, sus propias limitaciones, sus propias muertes: es por eso que los niños y los jóvenes perturban a los adultos; las mujeres a los hombres; los débiles a los fuertes; los pobres a los ricos; los deficientes a los eficientes, los locos a los cuerdos, los extranjeros a los nativos.

Una lógica hegemónica dualística, binaria y oposicional gobierna nuestro pensamiento. Por un lado, el "nosotros", los eficientes, los correctos y los educadores. Por otra parte, los "otros", los irredentos, los habitantes de la periferia, los necesitados de salvación, los que permanecen en la oscuridad. Y el problema es que en nuestra percepción, "ellos" parecen constituir una amenaza a nuestra integridad, a nuestra seguridad, a nuestra tranquilidad (Skliar, 2008a: 18).

La sola presencia de los estudiantes en el espacio escolar genera una perturbación. Irrumpen con la novedad de su juventud, de sus valores, de sus búsquedas, de sus limitaciones, de sus oportunidades de crecimiento, de sus contradicciones. Y desconciertan al profesorado, ese nosotros que en la lógica binaria se ubica en el bando de los eficientes, los normales y los correctos. Por eso es difícil salir de los prejuicios y de las percepciones de identidades fijas.

8.2. ENTRE LA SÚPLICA, EL RECLAMO Y EL CINISMO: "TÉNGANOS PACIENCIA PROFE"

El profesor de la banda sinfónica del pueblo, por 30 años fue también profesor en nuestro centro de enseñanza media superior. Hasta que se jubiló en junio de 2014. Tiene fama de duro y de exigente. En cierta ocasión, en una conversación, él dio la explicación de por qué regaña a sus alumnos. "Mira, –explicó–, me gusta dar las indicaciones de lo que se tiene que hacer. Hasta que se entienda. Si no me doy a entender a la primera o la segunda, explico tres veces, o cuatro, si se ofrece. Me gusta que entiendan todos la lección o la práctica que se tiene que realizar. Pero siempre hay alumnos desentendidos. Tienen la costumbre de no poner atención. Mientras yo explico, ellos están platicando. Les gusta no poner cuidado. Cuando eso pasa, yo les llamo la atención. Les pido que atiendan, que se pongan listos para que puedan ejecutar la melodía que estamos interpretando. Tengo paciencia una vez, otra vez. Les ruego su concentración. Pero ¿qué pasa cuando después de once veces siguen igual de distraídos? Tengo que gritarles. ¿Cuánta paciencia debe de tener un profesor con estudiantes como los

de ahora que son tan distraídos, tan buenos para desconcentrarse y, lo que es peor, que con toda la mala intención buscan fastidiar a sus maestros? Yo digo que hay un límite. Si los estudiantes no han aprendido a poner límites, es tarea del maestro hacerles ver hasta dónde es permitido y después de ahí ya es incorrecto cierto comportamiento. Por eso están como están, porque casi nadie les dice nada".

Quizás la preocupación que menciona el maestro antes citado sea una realidad que vive buena parte del profesorado. En un estudio realizado en Argentina "los profesores admiten una generalizada dificultad para dar clases bajo las actuales circunstancias" donde se dificulta establecer un orden que haga posible enseñar y aprender; ambiente donde también se manifiesta visiblemente la falta de motivación y de interés de los alumnos (Ruibal, et. al., 2014:20). Con frecuencia, tenemos en los salones de clase a estudiantes aburridos, con actitudes pasivas, con sentimientos de desánimo, cansancio, indiferencia y soledad, debido a distintos factores ambientales y pedagógicos (López, N. y Sánchez, L., 2010).

En nuestros ambientes educativos cercanos son comunes y frecuentes estos acontecimientos que revelan el talante mediante el que se convive en los centros de formación escolar. Surge la pregunta sobre cómo convivimos en tiempos de crisis de humanidad. Esta interrogante cuestiona nuestras maneras como habitamos el mundo. La insatisfacción nos lleva a poner en cuestión "los modos de relación que habitamos y que nos habitan" (Skliar, 2008b).

Quiero relatar un suceso, para ejemplificar cómo se vive en lo cotidiano la complejidad de relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes. Quizás la respuesta a las preguntas ¿cómo te va a en la escuela?, ¿cómo son tus alumnos?, ¿cómo se convive en el espacio escolar?, sólo se puede dar con más hondura mediante el relato de una historia. La respuesta a las preguntas sobre la identidad y la experiencia "tiene un carácter eminentemente narrativo" (Esquirol, 2006:38).

En nuestra escuela se acordó recientemene, de unos tres años para acá, que cada profesor cuente con su propio salón de clases, con el propósito de tener más a la mano los recursos y materiales didácticos necesarios, y para ir construyendo escenarios de aprendizajes con mejores condiciones externas. El salón que se me asignó era la antigua sala de profesores. Un espacio amplio, iluminado por cuatro amplios ventanales, que dejan pasar con generosidad la luz del día. No hay cortinas. Entonces, del mismo modo que se filtra la luz solar y la claridad de la mañana, también pasan todos los distractores posibles del exterior.

A nuestro salón se le ha dotado de mesas individuales, que también pueden ser compartidas con otro compañero, cuando el grupo es más amplio. Son mesas de madera cuyos extremos están cortados en diagonal para facilitar su acomodo de múltiples formas. Generalmente, las distribuimos en círculo. Así, dispuestas en círculo las mesas van entrando los estudiantes del curso de metodología de la investigación. Es una mañana de primavera, de mediados del mes de abril. Cada cual se dirige al lugar

que escogieron al inicio del semestre. Un plástico grueso, usado para mantel en las mesas de comedor, protege a la madera de los intentos artísticos de los estudiantes que les gusta afanarse en hacer dibujos, escribir leyendas y anotar nombres para dejar su huella personal en la superficie de las mesas de trabajo.

Tomo lista uno o dos minutos después del timbre de entrada. Para registrar quiénes han sido puntuales, quiénes llegan con retardo o los alumnos que están ausentes. Es una manera de identificar, de nombrar y requerir su presencia, su atención, su presteza para hacer la lección que corresponda. Nombrar lista para pronunciar un nombre que despierta sentimientos, recuerdos, tareas, pendientes y promesas. En el pase de lista el profesor busca con su mirada al estudiante. No siempre. También a veces lo hace sólo viendo el papel, en acto cargado de rutina. En este caso, intento verlos; los busco con su nombre. La mayoría responde con la vista concentrada abajo, en la pantalla del teléfono celular. Otros dialogan con su vecino. Han llegado al salón, pero desatienden la primera llamada del profesor.

Pido que saquen su cuaderno y sus carpetas donde están registrando información. Les informo de la manera más solemne que puedo: hoy hablaremos de las preguntas. Pregunto: ¿Pará qué sirven las preguntas en una investigación? Y los muchachos siguen en lo suyo. Algunos no se apartan de sus celulares; otros permanecen comentando las últimas novedades o en la plática con sus compañeros. La desatención es evidente. Existe resistencia. Es su manera pasiva de decir muchas cosas. “Escribir y leer no nos gusta”, “Aunque nosotros escogimos un tema que se acomodara a nuestros gustos, estamos enfadados haciendo esta investigación”, “Prefiero estar en otro lado”. “Me aburre este ambiente donde no puedeo brincar, ni jugar, ni hacer cosas agradables”.

Las preguntas abren la reflexión, les anuncio. Y menciono en voz alta estas preguntas: “¿Mi vida sigue un camino positivo?, ¿Voy hacia adelante, creciendo, avanzando y rumbo hacia mis objetivos, a pesar de mis fallas, errores y caídas ocasionales?, O bien, ¿mi vida sigue un curso negativo?, ¿En qué se me está yendo mi vida?, ¿Qué estoy haciendo de mí mismo?, ¿Qué quiero hacer de mí en delante?”.

Después de leer en voz alta todas las preguntas, vuelvo a preguntar: ¿Qué les parecen estas preguntas? ¿Sirven para algo? Algunos estudiantes interrumpen su distracción y se centran en lo que intento comunicarles. Una estudiante contesta: “Esas preguntas yo me las hago”. Y le pregunto que para qué se hace ella estas preguntas. Y responde que para meditar sobre su vida.

¿Y cómo meditas sobre tu vida?, le pregunto. Y la respuesta: “Pienso en lo que hago, en mis problemas. Y me hago preguntas, también. Pero nomás me complico, porque casi no encuentro respuestas”. Dirigiéndome al grupo les hago un pequeño resumen de nuestra conversación: “La compañera acostumbra a meditar sobre su vida y para eso se vale de preguntas; la reflexión sobre ella misma comienza con preguntas. Piensa sobre ella misma a partir de preguntas, aunque todavía no encuentra respuestas que la convenzan. Pero está en camino y el camino empieza con las preguntas. Eso mismo pasa con la investigación. El interés por saber, la curiosidad se abre con preguntas. Con

preguntas comienza el conocimiento del mundo. Ustedes ya tienen un tema interesante, porque ustedes lo escogieron. Ya se hicieron preguntas. Ahora sólo intento decir la importancia de las preguntas".

Y termino con una nueva pregunta: "¿No les gustaría anotar las preguntas que ayudan a pensar nuestra vida en pequeños momentos de reflexión al principio del día o en la noche, cuando nos vamos a acostar?". Nadie responde. Es notorio que permanecen ajenos al tema. Les ruego que saquen su cuaderno, porque les voy a dictar las preguntas. Les digo que es bueno que las tengan apuntadas, para cuando algún día quieran revisar su vida y analizar qué rumbo lleva.

Cada pregunta la repito, por lo menos, tres veces. No se escucha a la primera ocasión. Buena parte del grupo sigue en otras cosas. Alejados del tema que se les propone. Dos o tres de ellos no escriben, ni sacan su cuaderno. Al acabar de anotar en su cuaderno las preguntas dos muchachos preguntan que si las tienen que contestar. Les digo que no. Que son una ayuda para reflexionar al final de día, al hacer una especie de examen de conciencia. Y también les comento que son un ejemplo que cómo mediante preguntas podemos hacer que nazcan las ganas de saber, las ganas de leer y el gusto de buscar respuestas a nuestras interrogantes.

Sólo me escuchó el muchacho que hizo la pregunta. El resto de la clase sigue ajeno. Enclaustrados en su propio mundo.

A continuación, presento un esquema gráfico o mapa mental para explicar la alineación que tiene que haber en toda investigación entre el título, preguntas, objetivos, justificación, planteamiento del problema y marco teórico. Explico, pero no hay auditorio dispuesto. Recibo tres preguntas de los pocos que están poniendo atención: ¿Qué es justificación? ¿Qué el planteamiento del problema? ¿Qué el marco teórico? Intento dar respuesta. Pero el barullo me desconcentra. A estas alturas un enfado me invade. Me desconcierta y me ofende la desatención de los estudiantes. Les pido que se concentren. Algunos les llamo por su nombre y les solicito silencio. Asienten con la cabeza, pero su promesa de atención es efímera. No escuchan mis palabras. No les interesa el tema.

Un reclamo interno surge. ¡Ponles un hasta aquí! ¡Sé más enérgico! Me desesperó tanta abulia y tanta descortesía. Subo la voz, trato que sobresalga en medio de ese mar norteado de indiferencia y de falta de voluntad adolescente: "¡Muchachos! Veánse. Están en medio de un salón de clases, con un profesor que los invita a pensar en la importancia de las preguntas. ¿Es mucho pedir respeto? ¿Es mucho pedir que si están en un curso de investigación, hagan un poco por adentrarse en el tema? Veánse. Desconcentrados, ignorando, dando la espalda al profesor y a los compañeros que están centrados en la clase. ¿No les da vergüenza ser tan intencionadamente majaderos? ¿No les da vergüenza ser tan desconsiderados y tan desatentos?".

Mi gesto era de coraje, de impotencia y de tristeza. Hablé con energía, con voz alta. Sonó a regaño. Logré que dejaran de platicar. El silencio se impuso en el salón. Pero había varias caras de

molestia. Es evidente que les desagrada que les hablen en un tono autoritario. Aproveché el silencio para preguntar: ¿Podemos hacer una esfuerzo de silencio y de concentración? ¿Podemos continuar?

Estábamos en ese ir y venir del mar agitado, de la violencia de las olas, al momento de quietud, cuando de la mitad de la clase brota una voz, en medio de una sonrisa, de una mirada dulce y de una cara femenil rechoncha: "Profe, ténganos paciencia". Quedé desarmado.

8.3. EL OTRO PIDE NUESTRA ATENCIÓN Y NUESTRA RESPONSABILIDAD

Esa frase: "Profe, ténganos paciencia", desconcierta, sacude, hace salir de las propias seguridades. El profesor estaba haciendo lo correcto. Dando clases, explicando, presentando una propuesta de conocimiento y de trabajo. Ante la desatención, hubo necesidad del regaño, de hacer entrar en razón a los adolescentes inquietos y desconsiderados. La palabra de esa muchacha es un cuestionamiento, una moción para dirigir la mirada hacia otro lado, para atender el momento de otra manera. Con la violencia del regaño no se va a muchos lados.

Los estudiantes son los "ellos" que los profesores nos hemos acostumbrado a identificar como carentes, inmaduros, atolondrados buscadores de la nada que ofrece el nihilismo de la posmodernidad. Y nos hemos erigido como los poseedores de la misión de salvar, de encausar y de hacer volver al buen camino. Ellos son los ignorantes, los que desconocen la tradición, los que ya no quieren saber nada de oficios manuales ni de las ocupaciones de sus padres y abuelos. Hemos vuelto un tema a los adolescentes. Los hemos querido ver como un cuerpo impenetrable y uniforme de personas desorientadas. Y así como los pensamos, así los tratamos, generalmente. Con frialdad, con descuido, guardando la distancia que se debe tener con aquellos seres que son un peligro potencial. "No dejes que se te suban, porque después ya no te los puedes quitar de encima", son de las consejas que circulan en la formación empírica de colega a colega en la enseñanza media superior.

Sin embargo, los profesores y la organización escolar ha olvidado que la persona es relación. El ser humano se define por su apertura al otro, al prójimo. El otro acomete en la propia vida como misterio infinito, reclama mi mirada atenta, mi respuesta, mi responsabilidad. Frente al criterio ético normativo, el imperativo categórico del deber ser, de validez general, Emmanuel Levinas afirma que sólo hay una exigencia frente el prójimo: verlo, dejarlo aparecer, mirar su rostro que expresa necesidad de atención y también muestra fragilidad, la menesterosidad que constituye a la especie humana, contingente, errática y limitada. Soy en la medida que respondo al otro. El individuo se hace humano en la medida que capta la hondura ética del rostro del prójimo. Ante la tentación del egoísmo y frente a la manía de considerar al otro como amenaza, la llegada del otro me invita a la respuesta desinteresada. Reconocer la infinita dignidad del otro, especialmente del débil y hacerme responsable de él, es la

motivación para ser humano en un mundo inhumano. Mirar la dignidad del otro y responder a sus necesidades de atención son exigencias de un amor activo y concreto (Aguilar, 2014).

Dice Josep M. Esquirol que "no estamos en modo alguno acostumbrados a mirar el mundo real". El acelerado ritmo de vida, las ocupaciones y nuestro autocentramiento nos alejan de la realidad concretar y singular. La mirada arrogante y compulsiva nos alejan de estar conscientemente en la realidad cotidiana (2006:107-108). El profesorado vive en el autocentramiento. Sus propias ideas y sus propios miedos le empañan la mirada para ver la diversidad y la riqueza humana de los estudiantes adolescentes.

Existen algunos factores que impiden la capacidad sensible de aguzar la mirada atenta: a) No entrar en contacto consciente con el mundo; b) el ser humano vive en medio de condiciones de masificación; c) la alienación en ideologías que impiden ver la realidad tal como es, debido al filtro de las ideas que constituyen un sesgo que impide la transparencia de lo real; d) lenguajes técnicos, pero vanos desde el punto de visto del sentido humano de la realidad y de los acontecimientos; e) carencia de una auténtica experiencia de las cosas; f) palabras de evasión, encerrarse en la propia seguridad; g) lenguaje que perdió su poder de orientación y sentido (Esquirol, 2006: 83-84).

Pero hay momentos importantes en la vida, acontecimientos que nos tocan fibras sensibles, experiencias que nos invitan a hacer un alto en el camino; experiencias que nos tocan el corazón y nos cuestionan. En el caso del profesor, son aquellos momentos fuertes, como por ejemplo, en el caso en que los estudiantes irrumpen con la creatividad de los trazadores y realizan un proyecto autogestivo, marginal, en la periferia de la escuela y de la escuela y nos muestran sus ansias de libertad, se alegría de vivir y sus gritos ahogados reclamando atención, respeto, diálogo, acompañamiento y cercanía de amistad. O cuando una estudiante detiene con ternura el regaño para decir: "Profe, ténganos paciencia". O cuando los estudiantes de mejor desempeño académico reconocen que sus mejores profesores son amables, sencillos, humildes, cercanos en el consejo, que participan en sus convivencias, que permiten que en sus clases la vida ingrese a la salón de clases y así el estudio cobra el sentido de estar ligado a problemas y proyectos reales.

Cuando el maestro pone atención a los rostros concretos de sus alumnos. Cuando hace una pausa para permitir que lo cuestione el alumno singular, cuyo nombre identifica, se produce algo maravilloso: el Otro se convierte en una epifanía. Relacionarse con él es recibir su revelación. Su palabra y su presencia enseñan, y lo que enseñan es su novedad misma. Aceptar su enseñanza es escuchar al Otro como Otro, sin intentar reducir su exterioridad, que desborda mi conciencia y crea en mí lo que de otra manera no podría prever ni anticipar. Aprender, así, es escuchar lo que proviene de la alteridad, dejarse cuestionar por el prójimo, aceptar su revelación (Levinas, 1977).

La presencia del otro, su rostro como símbolo de su vida y su dignidad, nos interpela, nos invita a responder, a desbaratar el muro de egoísmo y el nudo egocéntrico en el que el sujeto ensimismado vive y piensa el mundo de manera espontánea. Hacerse responsible es abandonar la rutina de la propia realidad para salir al encuentro de la exigencia del rostro del otro. Ese salir para buscar un encuentro, es lo que da sentido a la libertad. La alteridad (la situación en la cual me encuentro con el Otro) me demanda no hacer daño; al contrario, buscar el bien ajeno y responder a las necesidades concretas del Otro, expresadas o no. Así, la palabra que vale es aquella que acompaña la salida de sí mismo hacia el Otro. El discurso no es el mío, sino el discurso del otro, enseñanza, palabra dirigida a mí. Discurso de él, surgido del exterior, de su humanidad singular, instalada en el aquí y ahora histórico, y con características socioculturales determinadas. Discurso que me trae más de lo que soy y más de lo que tengo: su presencia, cargada de posibilidades (Levinas, 1977).

La presencia del Otro, su rostro, sus sufrimientos, sus necesidades, sus huellas en la vida, son una realidad precisa, una voz que clama atención, que me pide respeto, es decir, consideración y mirada atenta. La experiencia del otro es un acontecimiento que no me puede dejar indiferente. Su dolor, su ser, su vulnerabilidad, su dignidad, su existencia, su aparición frente a mí, me reclaman, me solicitan y me sacan de mi indiferente tranquilidad. La comparecencia del Otro en el mundo cercano me cuestiona al punto de interrumpir el rumbo de mis pasos y mis pensamientos centrados en mí mismo. La presencia del otro demanda hacer una pausa al quehacer enfocado en el principio de la autonomía y, desde esa pasividad primordial, recibir la voz o la exigencia ontológica que se encuentra asida a las huellas del Otro. Las necesidades del Otro, expresadas o no por él mismo, son una exigencia moral de respuesta de mi parte, un imperativo que abre mi sensibilidad (Bárcena, F. y Mèlich, J., 2000).

La ética proviene, no de una ley moral, ni de una pregunta, ni de algún texto, ni de unas ideas. Las demandas existenciales del Otro piden mi respuesta. Es es un principio ético de heteronomía. La responsabilidad es entonces condición de libertad (Bárcena, F. y Mèlich, J., 2000: 139). La identidad humana es construcción constante y se forja en la escucha sensible de la voz y la realidad concreta del otro, y en la respuesta amorosa a sus necesidades.

Max van Manem (1998: 84) manifiesta que en el principio de la relación educativa está la sensibilidad de observar con atención la necesidad, la pregunta o los intereses de los estudiantes. Desde ahí el profesor se decide a responder:

> Un adulto que ve a un niño necesitado, que observa una situación de abuso infantil, o que responde a los intereses y las preguntas del niño puede, en realidad, sentirse motivado a hacer algo, a ayudar o asistir al niño. En este sentido podemos decir que el adulto es inducido a actuar con un sentido de la responsabilidad que proviene de la experiencia de la autoridad. Y, entonces, ocurre una cosa interesante: el adulto, que es sensible a la vulnerabilidad o la necesidad del niño, experimenta una extraña sensación: la verdadera autoridad en este encuentro está en el niño y no en el adulto.

La contingencia, la vulnerabilidad de los estudiantes, sus necesidades, potencialidadades limitaciones son el programa educativo y la autoridad que los profesores podemos percibir, atender y responder. Mirar con atención lo que es o lo que reclama cada alumno es motivación suficiente para responder, para sentirnos responsables de él. Enseñar, ante todo, será romper con el yo, con el autocentramiento, con el egoísmo docente y, en consecuencia, responder ante el otro. Esta exigencia de justicia para el otro es el fundamento del pacto social (Mosés, citado por Bárcena, F. y Mélich, J., 2000: 142).

La *epifanía del rostro*, la aparición de la presencia del Otro, se presenta ante mis ojos como una resistencia ética, como la manifestación de lo infinito representado en la nobleza de la dignidad humana, "una solicitud que me toca desde su miseria y su grandeza". Salir al encuentro del Otro es establecer una relación "con algo absolutamente Otro", con alguien que en su ser trae inscrita la "expresión original", la "palabra primera": "No matarás"; es decir, frente a ti está una persona, un ser frente a cuya dignidad existe la imposibilidad ética de hacerle daño, mucho menos de matarlo. Resiste la tentación y la tentativa de hacer cualquier tipo de violencia contra ese Otro (Levinas, 1977: 212-213).

El Otro es una presencia, se me aparece, es una presencia que "me cuestiona, me vacía de mí mismo y no cesa de vaciarme al descubrirme recursos siempre nuevos". Frente al Otro no puedo guardarme nada para mí. El Otro viene hacia nosotros. Ese rostro constituye una *visitación*. Un rostro que habla. Su aparición es su primer discurso. Es un rostro concreto. Me revela su vulnerabilidad. "La desnudez del rostro es indigencia y ya súplica en la lealtad que me señala. Pero esta súplica es exigencia. El rostro se me impone sin que pueda fingir demencia. Me exige ser responsable de su miseria. Ese rostro cuestiona mi conciencia y me invita a salir de la indiferencia. Esa visitación trastoca mi egoísmo. Nadie más puede responder en mi lugar. El Otro me exige una respuesta personal y compasiva. "El Yo ante el Otro es infinitamente responsable" (Lévinas, 2011: 56-62).

El Otro, con su dignidad infinita, con sus necesidades reclama de mi atención y de mi respuesta. El Otro, con su sola presencia, exige de mi mirada atenta. En esa aparición se juega mi humanidad. En ese acto cotidiano de apertura o cerrazón frente al Otro se decide si opto por la humanización o la deshumanización. Sólo hay dos opciones, no existen términos medios: o me dejo cuestionar por la presencia que exige mi respuesta solícita y actúo con respeto; o permanezco indiferente y reacciono con frialdad, mecánicamente y sin dar una respuesta compasiva a la necesidad que el Otro expresa en cada encuentro.

Sólo esta atención nos conecta con el mundo. Con la mirada atenta se percibe adecuadamente el esplendor de la realidad física y se advierte la belleza, la bondad y la justicia que brotan en cada persona concreta con quien nos cruzamos y en cada situación que vivimos. A la mirada atenta se le descubren los valores de las cosas y de los acontecimientos (Esquirol, 2006: 81-84).

Respeto, viene de la palabra latina compuesta por *re-espectrum*, que significa aparición. A su vez, derivada de *specere*: mirar. Respeto, entonces, significa volver a mirar, observar dos veces, mirar atentamente, atención intensa, consideración especial hacia todo aquello que se observa, pensar detenidamente (http://etimologias.dechile.net/?respeto).

Respeto es un tipo de mirada, una mirada atenta, observar con cuidado, mirar con sosiego y con sensibilidad; respeto es darse cuenta, mirar para abrirse a la realidad del otro, salir de sí mismo. Ver para saber aproximarse solícita y amorosamente. Ese prodría ser el primer tipo de movimiento ético. Enseguida, respeto exige descubrir lo que es digno de ser tomado en consideración. Identificar lo valioso de cada acontecimiento y de cada persona. Comprender las necesidades del Otro. Conmoverse. Orientarse. Así, respeto es una mirada especial al mundo y el fruto de esa mirada (Esquirol, 2006: 65-66).

En este sentido ético, respeto alude a la actitud de aguzar la mirada, supone el desplazamiento desde sí mismo para aproximarse al otro, a los acontecimientos concretos. Dirigir la mirada sensible y atenta a lo singular, concentrar toda nuestra atención en cada situación que se vive, en cada cosa que tenemos ante nuestra mirada y, sobre todo, abriendo el corazón ante la humanidad concreta de cada persona que está próxima, no importa que esté a un metro de distancia o del otro lado del planeta. Lo importante es que sólo mirando con atención la dignidad, la belleza o la necesidad del Otro es como se despierta la sensibilidad, la apertura hacia la novedad de la exterioridad y sólo así nace la compasión y la voluntad genuina de hacerse responsible. Únicamente en esta relación de respeto que entablemos con las cosas, con los acontecimientos y con las personas aprenderemos el justo medio de la distancia, es decir, el secreto de la proximidad amorosa sin indiferencia y sin violencia o afán de dominación. "Acercarse guardando la justa distancia, es el movimiento del respeto" (Esquirol, 2006: 59.64).

La mirada de respeto es como ver una pintura. Frente a un cuadro lo único que podemos hacer es observar y observar con cuidado, hasta que hayamos visto con atención lo que tenemos delante. Estar frente a un cuadro significa esperar a que éste nos haga algo. Nosotros no podemos hacer nada por él. Esa entrega nos pide la obra de arte. Nos demanda una apertura, un abrirse, un mirar desapegado. Escuchar la voz misteriosa que emerge de la pintura. Recibir la influencia espiritual que dimana de la creación artística (Lewis, citado por Esquirol, 2006: 78). Sólo en la mirada atenta uno va más allá de sí mismo, más allá de las propias ideas y de los propios intereses, deseos y opiniones. La mirada atenta nos capacita para recibir al Otro y aceptarlo.

La mirada atenta agudiza la "percepción moral" de tomar conciencia de que hay ciertas responsabilidades éticas que consisten en atender humanamente la presencia del otro, es decir, darse cuenta de las propias faltas cometidas en materia de respeto, tacto, amor, justicia y compasión, y hacer el acto de conversión para que la identidad personal se revista de aquello que es una carencia y que, al

mismo tiempo, es una oportunidad de acercamiento y trato considerado. La mirada atenta nos faculta para cumplir lo que cada situación demanda.

Percibir moralmente la experiencia es el acto de observar lo que ocurre, darse cuenta de lo que ocurre y lo valioso de cada situación y de cada persona. Abrir la sensibilidad para que lo otro irrumpa en nuestro ser y nos conmueva. Y así, reaccionar desde el sentimiento de amor haciendo algo que sea razonable y justo para responder a lo que cada acontecimiento o el Otro nos demandan. Percibir así, abriendo cauce a la exterioridad que nos desborda, es ver, reconocer y comprender la contingencia y la importancia ética de cada situación. En todo caso, la "percepción moral" es discreta y humilde. Es un intento de librarse del egoísmo, para salir a la frontera del Otro, de lo distinto. La capacidad de comprensión y de compasión es fruto de esa "percepción moral" que capta lo humanamente significativo de cada acontecimiento y dispone al espíritu humano a responder con sensibilidad y respeto (Esquirol, 2006: 166).

Así como ocurre con la experiencia de mirar una pintura, una vez que decido abrirme al Otro y acercármele, es más lo que éste actúa en mí que lo que yo puedo hacer por él. La apertura y acercamiento a cosas y personas estimula la propia sensibilidad y la facultad de ser conmovido. En la cercanía, en la experiencia de la mirada atenta del Otro y su situación compleja "pierde uno seguridad, rigidez y autocomplacencia, para convertirse en más sensible, abierto y vulnerable" (Esquirol, 2006: 61).

Mirar con atención no es un acto reflejo, es un acto moral, consciente y voluntario, que se puede aprender. Aprender a mirar es aprender a leer los mensajes implícitos en cada persona con quien nos encontramos, en cada cosa y en cada experiencia. Y el primer mensaje que recibimos del mundo y de los demás es que, si nos miramos con atención, todo es vulnerable, contingente, finito, limitado.

El punto de partida es la existencia. El ámbito donde el ser humano se siente insatisfecho; donde no le basta haber nacido una vez, y esa incomodidad existencial se convierte en búsqueda, búsqueda de ser, construcción de sí mismo, construcción del mundo. Acción desde el delirio de su ser a medias. El ser del humano alborea, se da sucede. Desde la angustia, la finitud, el delirio, el ser humano construye y se construye. Primariamente somos apertura, ya después vendrá la captación y apropiación racional del mundo (Rivara, 2006: 20-21).

María Zambrano se preguntaba por el origen de la angustia fundante del ser humano. ¿De dónde proviene esa sensación existencial que oprime el alma y el corazón, de angustia, de contingencia, de finitud? Ella creía que esa angustia deriva de saberse huérfano en un mundo extraño, donde no está a sus anchas y en donde batalla para encontrar su lugar y su sentido. La realidad sobrepasa la comprensión humana. El mundo es ajeno, extraño. Hay que construirlo y volverlo propio. Da terror sentirse sin lugar, advertirse distinto, sin centro. *Delirio*, llamó María Zambrano a ese terror. Y para encontrar el mundo

amable y humano es preciso exorcizar dicho terror originario. El desvelamiento de lo sagrado constituye la acción de abrir el espacio y el tiempo donde el ser humano ha de vivir humanamente. Lo sagrado nos abarca. Surge en nuestro ser. Desde el ser nos posee. Desde nuestro ser frágil, finito, carente e incompleto. Cuando lo sagrado es desocultado, aparece lo divino. Lo sagrado es lo oculto, y lo sagrado desocultado es lo divino (Rivara, 2006: 146-150).

¿Qué es lo que más nos conmueve en el encuentro con el Otro? ¿Qué es aquello de su presencia que puede abrir la cerrazón de nuestras entrañas? Ver su vulverabilidad, darse cuenta de la desnudez de su rostro, de la fragilidad de su vida y de lo contingente de su comportamiento. El Otro y su pasado de sufrimiento nos despierta de la indiferencia. El otro y su presente y su futuro cargados de posibilidades, sensibilizan nuestra mirada. Y en ese espejo nos miramos. Y nos reconocemos también frágiles, vulnerables, finitos, contingentes, huérfanos.

El Otro se presenta en nuestro espacio con toda una carga de misterio, cosmicidad y fragilidad. El Otro surge ante nuestra mirada con una amplitud existencial dotada de una profundidad insondable, un sentido inalcanzable en su totalidad. No lo podemos abarcar; no lo podemos conocer en su completitud. Ese es el sentido de misterio. Por la cosmicidad del Otro percibimos la majestuosidad de los seres y de lo cotidiano. A través del otro, mirado con atención, nos damos cuenta del orden y sentido del mundo. Mientras que su fragilidad nos revela, a través de una percepción vigilante, el don de vulnerabilidad, finitud y pequeñez de las cosas y de cada rostro concreto que surge en nuestro camino (Esquirol, 2006: 125-152).

Emmanuel Levinas invita a vivir una relación en la que el "yo" se encuentre con "otro", pero sin ejercer poder sobre él, sin dominarlo. El "otro", que es diferente de manera radical y total, que es un extraño y una persona vulnerable, surge frente a nosotros, revela su alteridad absoluta, su carácter sagrado, necesitado de reconocimiento y justicia. El otro muestra "una alteridad anterior a toda iniciativa, a todo imperialismo del Mismo" (Levinas, 1977: 62).

¿Cómo se puede concebir la relación con el otro? Cuando su alteridad esencial quede libre de la intención de poseer, de deducir lo que el Mismo considera o proyecta. De lo contrario, el otro quedaría reducido a los criterios del yo; sería lo que el yo diga, pero no "otro". El otro es quien toma la iniciativa, se aparece frente a nosotros, se presenta como el extranjero que, de pronto, ingresa a nuestra casa y perturba nuestra comodidad. Frente al otro, no podemos poner condiciones. Sólo hay que dar una respuesta, y prepararse para un encuentro diferente (Etcheverry, 2007).

El Otro se nos revela como expresión de un rostro, es decir, el modo por el cual se presenta el otro, superando la idea que yo pueda tener de él. El otro se revela, manifiesta su rostro y se produce un encuentro cara a cara. En todo aquello que expresa ese rostro, en sus distintos lenguajes, el otro "hace

presente de manera simultánea e instantánea su grandeza y su miseria, su enseñanza y su pedido, su don y su ruego" (Etcheverry, 2007).

En el rostro del otro confluyen el revelador y el revelado a un nivel de altura que nos enseña. El otro pasa así a ser nuestro maestro. Enseñanza que se debe recibir con actitud de respeto, consideración y justicia. Dice Emmanuel Levinas: "La justicia consiste en reconocer en otro a mi maestro" (1977: 95).

Cuando nos detenemos y miramos con atención la *epifanía del rostro del Otro* (Levinas, 1977: 75) sucede un contemplar sin prisa, que nos permite imbuirnos del mensaje que trae para nuestra vida esa presencia recién llegada. La pausa, el silencio que media entre las palabras iniciales nos pone en actitud despierta para dejar la frialdad, la distancia y el prejuicio, que son disposiciones del ánimo desde el deber ser, desde el fariseísmo educativo. Un ánimo sereno, una mirada atenta, predispone el respeto, el trato considerado que se manifiesta a través de la pregunta considerada, el examen de lo valioso de cada situación y el diálogo que favorece el encuentro.

El encuentro con el Otro nos pone en nuestro lugar. Nos cuestiona. Nos interpela. A su vez nos pregunta, nos examina y en el diálogo que establece con nosotros, nos demanda una respuesta hacia él, pero también nos hace ver nuestro interior. Y nuestro interior aparece esa condición humana universal de fragilidad, finitud y vulnerabilidad.

Para María Zambrano, el movimiento humano es paradójico. Todo parte de un padecimiento. El padecer la finitud, la contingencia, la angustia, la incompletitud, el desarraigo, la extrañeza ante el mundo. El encuentro del otro nos despierta de ese estado de delirio existencial. El otro pide algo de mí, me obliga a mirar mis propios recuersos para responder humanamente. Esa responsabilidad ante el otro significa, en el mundo de la experiencia, la acción de construírse a sí mismo desde ese padecimiento. El encuentro con el Otro es una llamada para lanzarse fuera de sí, superar el egoísmo y disponerse a construir el propio ser, en comunión con el Otro, con los demás (Rivara, 2006: 64-66).

El acontecimiento del encuentro con el otro es toda una experiencia, algo que nos sucede, nos obliga a reflexionar, nos invita a reconcer lo valioso de cada ser, de cada persona concreta que cruza en nuestro destino. La demanda de respuesta y la reflexión sobre ello es una experiencia que nos transforma. Es salir de uno mismo hacia el Otro, hacia lo desconocido, hacia lo imprevisible. La experiencia rompe todo solipsismo, todo posicionamiento absoluto uno mismo. En este salir de uno, hay una transformación interior. La transformación que opera a través de salir respondiendo al Otro, a sus solicitudes de atención. Por esta razón la experiencia es fuente de respuesta ética (Mèlich: 2012: 71).

La mirada atenta, la actitud de respeto, el trato de deferencia hacia el Otro, la experiencia consciente es una respuesta ética que nos transforma. Ese mirar moral, que hace bien, favorece la liberación del egoísmo, impide juzgar a los demás con impaciencia y de manera injusta. La mirada atenta jamás se vale de palabras violentas, puesto que no es rayo ni espada; al contrario, es saludo, es

sonrisa, es caricia, es trato considerado. Es una mirada moral porque aprecia lo valioso de cada situación, de cada cosa y de cada persona singular con quien nos encontramos. La mirada atenta toma conciencia de la finitud de la existencia humana, de las limitaciones propias de la naturaleza del ser humano y responde con la humildad de quien se sabe precario, limitado, humilde, incapaz de dominar y de resolver todo por sí solo (Esquirol, 2006: 100).

La *epifanía del rostro del Otro*, se da a través del acercamiento y del contacto con el prójimo. Eso ocurre en un primer momento. El Otro se me revela, el Otro habla con su sola presencia. Me ordena con humanidad expuesta a la contingencia. Su proximidad es mi responsabilidad. Responsabilidad que se expresa en preguntas como las siguientes: ¿Cómo el Otro me incumbe? ¿Cómo me interpela? ¿cómo me es próximo? ¿Cómo comprendo su grito? ¿A qué me mueve? ¿Cómo me conmueve? El Otro y su presencia me interpelan: ¿Dónde estás? ¿Qué experimentas en tu interior al ver mi sufrimiento, mi pasado, mis potencialidades? Esa presencia me exige, por lo pronto, dos cosas: escuchar y experimentar. Según Levinas, ante esta presencia que éticamente constituye una revelación y una exigencia, se impone un silencio, una pausa en medio del rumor de ecos y voces. Esa ausencia de ruido interior me prepara para la escucha y para el encuentro; silencio que me prepara para responder y aprender. De esta manera, el Otro significa una demanda de respeto incondicional, de trato deferente y gratuito. Al mismo tiempo, sin que se sea mi objetivo, del Otro recibo humanidad. Soy humano en la medida de que soy capaz de responsabilidad, de cumplir las exigencias de un "amor activo" (Aguilar, 2015).

María Zambrano enseñó que la vida es menesterosa, hambrienta y ávida. Vivir es buscar la realidad, perseguirla hasta pordiosearla y descubrir sus verdades, no aquellas que nos dejan satisfechos, sino las que por nacientes multiplican los caminos, dejándonos más de un sendero por el que podamos transitar experiencias de sentido. Así lo expresó:

> Hay verdades, las de la ciencia, que no ponen en marcha la vida. Las verdades de la vida son las que, introduciéndose en ella, la hacen moverse, ordenadamente; las que la encienden y sacan de sí, haciéndola trascender y poniéndola en tensión (Zambrano, 2000: 90).

8.4. EL PROFESOR ANTE LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN

Al mismo tiempo que descubrimos la presencia del Otro frente a nuestra mirada y que sentimos la necesidad de apertura y salir a su encuentro, sin prejuicios, para conversar con él, para acogerlo sin condiciones, nos asalta la pregunta sobre la convivencia en tiempos de crisis. Por eso nos preguntamos por los retos que enfrenta la educación que intenta basarse en la ética del respeto por el otro.

Está en crisis la convivencia intergeneracional. Los actuales estudiantes de la escuela preparatoria ven con indiferencia muchos de los símbolos, los ritos, los gestos culturales, los contenidos de la

tradición que se les transmite. La bandera, el himno nacional, el canto de la Marcha de Zacatecas, la historia nacional, los acontecimientos y personajes de la historia local, los saberes del pueblo, la memoria colectiva de la comunidad en la que participa la escuela, las concepciones sobre la vida y sobre el pasado y el futuro de los profesores, parecen ser signos y representaciones desprovistas de valor para las nuevas generaciones.

Nos enfrentamos a un panorama donde está en crisis la conversación. Los jóvenes se resisten a acercarse a los adultos, evitan mostrarse y hablar con sinceridad. Difícilmente se pueden acordar proyectos donde se reúnan la experiencia de los más grandes y la vitalidad de los muchachos. Lo más común es que los jóvenes estudiantes vayan por su lado, y el profesorado, por otro. En una relación de resistencias, de acuerdos provisionales, de confrontación, de malos entendidos, de imposición de normas de convivencia y salir adelante en medio de pedagogías basadas en el saber instrumental, pero que no tocan el corazón ni mueven el dinamismo interior de los estudiantes. Los jóvenes se resisten a dialogar con los saberes de generaciones anteriores; muestran su indiferencia ante muchos de los pilares culturales de la cultura de la cual ellos provienen.

Esta crisis de la conversación, proviene de otra crisis, la de la tradición. Los jóvenes estudiantes son herederos de la tradición, pero viven en una sociedad que olvida el pasado, que no acude a él para extraer enseñanzas de vida. Estos herederos padecen y temen la exhortación de profesores, padres de familia y otras personas adultas, que al parecer son movidas débil y mecánicamente por una memoria rígida, lánguida, dispuesta dócilmente a una amnesia visceral. ¿Es esa la herencia que queremos transmitir? Nos llega el reclamo de los estudiantes de que esta generación de adultos ha sido incapaz de conocer vivamente la tradición, para luego recrearla y comunicarla con entusiasmo, con convicción, con capacidad de provocar emociones, voluntades, adhesiones y nuevas convicciones. La mediocridad ante el rescate de la tradición por parte de los adultos, sólo produce bostezos y desconfianza en las jóvenes generaciones.

En muchos ambientes se afirma que los jóvenes andan a la deriva, caminan en el vacío. Les resulta inhóspita la palabra de los adultos. Les parecen poco atractivas las invitaciones a conversar, a encontrarse en lugares y tiempos comunes. ¿O será que los adultos no hemos sabidos apropiarnos vitlamente de la tradición, comprender sus implicaciones para el presente y el futuro? ¿Será que los adultos no hemos sabido descubrir el valor de la tradición y por ello estamos incapacitados para presentarla viva, motivante, dotada de sentido para las nuevas generaciones.

Con nuestra palabra de adultos, con nuestra conversación que ofrece a los jóvenes sólo un aglutinamiento de exhortaciones, reprimendas, reproches, anulamientos, damos a entender una actitud petulante, en donde se da por hecho que la tradición que comunicamos no admite discusión, entonces el vacío por donde transitan los jóvenes se puede entender como un recorrido legítimo en busca de la

verdad que anhela su corazón; vacío que se desplaza hacia otras conversaciones, otras normas, otros lugares, otras personas y otras palabras que les permitan asirse a la vida desde su propia libertad.

O también, el rechazo de los jóvenes al acercamiento, a la convivencia, a la palabra y a la tradición que quieren compartir las personas mayores sólo representa un sencillo repudio a la imposición de una experiencia falsificada. Cuando la única experiencia posible está manipulada y manifiesta ignominia, mentira, escaso brillo vital, el hecho de rehuir a la propuesta educativa de los adultos pueder ser un acto moral de legítima defensa.

Otra lectura de la separación y de la interposición de distancias entre generaciones puede consistir en el gesto de ponerse a salvo del saber instrumental, de la mirada de ese que, desde el "nosotros" juzga a los "ellos". Evitar el encuentro abierto puede significar poner bajo resguardo un cierto ámbito de misterio personal. El alejamiento quizás signifique marcar un límite que impida la excesiva cercanía que todo lo acapara y todo lo devora. Una separación para salvaguardar lo que no se puede confiar a un extraño.

En toda convivencia y en todo encuentro interpersonal la quietud existencial se altera. Estar en común es reunirse en el afecto, es decir, la posibilidad de afectar y ser afectado. Ante la tentación de deshacer aquello que nos incomoda del otro, ¿no sería posible la voluntad de que el otro siga siendo otro? Nos preguntamos por cierto tipo de circunstancias humanas que puedan favorecer el desplegamiento del respeto por el otro y la posibilidad de la mirada atenta que permita descubrir lo que hace único, diferente, grande y menesteroso al prójimo con quien convivimos. ¿Qué condiciones éticas serán necesarias para poder cultivar una cultura de trato al otro como diferente, como alguien dotado de una infinita dignidad, la cual debo tratar con deferencia y justicia?

Carlos Skliar (2008a), a partir de su diálogo con Emmanuel Levinas, sugiere algunas pistas para andar en esa búsqueda del encuentro entre el yo y el Otro. Trataremos de enlazar esta parte conclusiva con las experiencias de los estudiantes que hemos narrado en capítulos anteriores. De esta manera, en el enlace de lenguaje y la experiencia, trataremos de dialogar con algunas ideas valiosas que nos sugieran horizontes de sentido educativo:

a) Estar alertas para evitar la tematización o conceptualización del Otro. Hemos narrado cómo, generalmente, el profesorado hace un análisis de los estudiantes del nivel medio superior y éstos han quedado encasillados como los que "no quieren estar en clases", "no tienen la costumbre de leer", "viven en la indisciplina, la apatía y la rebeldía", "pocos se interesan por las clases; la mayoría sólo viene a jugar". El profesorado acude a continuos reproches de indolencia, impreparación, ingratitud, desinterés, vagancia, pérdida de tiempo, pocos aprendizajes, desgana, descuido de las cosas importantes en la vida. Así se define, por lo común, a los estudiantes que tienen a su cuidado.

Cuando al otro se le reduce a una idea, se le atrapa en conceptos rígidos, deja de cultivarse una relación en paz con él y se entra a un terreno de "supresión o posesión del Otro". La posesión afirma al Otro, pero en la abertura de "una negación de su independencia". El "yo pienso" desemboca en una apropiación de lo que el otro es, "en una explotación de la realidad" (Levinas, 1977: 70). Hacer un esfuerzo por suspender tanto prejuicio en que nos movemos los profesores en nuestro trato con los estudiantes, nos ayudaría para llevar una relación de justicia con ellos, es decir, de darles un trato abierto, amistoso y considerado. No estigmatizar o no tematizar es, también, una demanda de los jóvenes estudiantes: "Somos jóvenes y estamos forjándonos un pensamiento crítico, lo mismo que un ideal. Déjennos vivir, cometer nuestros propios errores; no nos juzguen, pero tampoco nos dejen caer" (ARPR2015063A).

b) Evitar la obsesión por el lenguaje jurídico del deber ser, que impone la noción de una ideal convivencia tranquila, pasiva y de ausencia de conflictos. Este camino, además de inviable por irreal, debilita el movimiento de lo humano. Decirle a un joven estudiante lo que siempre debe hacer y marcarle el camino de lo correcto, según nuestros presupuestos, desgasta la comunicación y el acercamiento, porque es demasiado rígido moverse en la tentativa de cortar toda improvisación, todo riesgo y toda creatividad.

c) Podemos intentar la actitud de abrirse al Otro sin condiciones. Esto no quiere decir abolir las reglas y sujetarse a una convivencia espontánea. Recibir al otro sin condicionamientos, más bien, se puede entender por la actitud de brazos abiertos, de sonrisa, de mostrar gusto por el encuentro, de hablar con sinceridad, de aceptar al otro tal como es, sobre todo, darnos.

El profesorado necesita dar más de sí, cultivar más la dimensión de afecto, de cercanía, de escucha, de perder más el tiempo con los estudiantes. Abrirse al otro sin establecer condiciones podría significar también poner mayor atención a hablar en positivo, a centrar la conversación en afirmar al otro, en el reconocimiento y valoración de su ser, en enfatizar mensajes que lleven sentimientos de esperanza, de aceptación, de cordialidad, de asumir lo positivo y de enfrentar con paciencia y comprensión las dificultades y tensiones que invariablemente se presentan.

Abrirse al otro sin ponerle condiciones es dar la respuesta ética de ofrecer una mirada atenta, dar un trato de deferencia honesta, un trato de ternura y una atención que valora la infinita valía de la dignidad humana de cada persona con quien establecemos relación.

d) ¿Podríamos aceptar que la hostilidad es parte inevitable de la convivencia? En la tensión del encuentro se manifiesta lo humano de lo humano, la diferencia. El otro es idéntico sólo a sí mismo. La diversidad es una verdad de la existencia. Y porque somos distintos nuestro pensamiento, nuestra personalidad, nuestra palabra, nuestro criterio, nuestro carácter se manifiesta de manera única y singular.

Esta diversidad de ser y de estar es legítima e imposible de eludir. Cada encuentro humano revela esta realidad. Somos distintos y por eso los comportamientos son tan disímbolos.

En el cara a cara de la diferencia se producen roces, malos entendidos, diferencias de apreciación, desacuerdos, conflictos y desavenencias. Es el precio de ser diferentes. Cada expresa su ser interior y es inevitable la falta de coincidencia. La homogeneidad no es humana. Carlos Skliar (2008b) considera que sólo respetando y manteniendo la diferencia, sólo dejando lugar para la hostilidad, quizás sólo así quedará algo por decirse entre las personas.

Pero la hostilidad no es la última palabra que podemos decirnos. La mirada atenta, el trato deferencial hacia el Otro nos obliga a moderar el propio egoísmo y abrirnos a la razón y a la verdad del otro, reconocer lo valioso que hay en su pensamiento y en su postura. Si él hace lo propio, se estarán dando las bases para entablar una relación de entendimiento y de comprensión. La hostilidad es la manifestación de la diversidad de los seres humanos, pero el diálogo y el acuerdo es la muestra de que la capacidad de amor y de encuentro es más grande que las tensiones cotidianas.

Este es un reto para nuestras instituciones educativas. Crear condiciones donde el diálogo, la escucha mutua, la comprensión, el hablar con sinceridad, el reconocimiento del valor y de la verdad ajenos, la construcción de consensos, la reconciliación sean valores que presidan la convivencia y las relaciones interpersonales.

e) Hacer un esfuerzo por distinguir entre la obsesión por el Otro y la responsabilidad por el Otro. La ética del respeto o de la mirada cuida la proximidad adecuada, intentando el justo medio entre la indiferencia y la cercanía asfixiante. Ese justo medio puede ser la responsabilidad, la respuesta prudente a las necesidades del Otro. La obsesión por el Otro habla la lengua de la sospecha, la desconfianza, el hostigamiento, la vigilancia, la atención empalagosa. Por su parte, la responsabilidad ética es, ante todo, descubrimiento del Otro en su alteridad. El lenguaje de la ética, de la pedagogía de la finitud, se vale de musitar palabras y gestos que expresan preocupación, desvelo, recibimiento cordial, atención a la absoluta valía del Otro.

f) En esta pedagogía de la alteridad que busca favorecer la ética del respeto o de la mirada atenta, la educación es un tiempo y un espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad a la presencia y a la existencia del Otro.

En las narrativas de los jóvenes estudiantes aparece que los momentos privilegiados y que mejor recuerdan en su paso por la escuela preparatoria son los encuentros deportivos, las jornadas interculturales, los viajes a otras poblaciones, los campamentos, las convivencias con amigos, los diálogos con los profesores en un ambiente distendido y amable, las fiestas, las participaciones en concursos donde ellos representaron a la escuela, los torneos intramuros, hacer actividades académicas fuera del ámbito escolar, crear cosas y productos de aprendizaje ligados a la vida dentro del programa de

algunas materias, taller literarios. Todos estos son momentos privilegiados en los cuales se expresa el ser de la adolescencia: su vitalidad, su avidez de realidad, su necesidad de reconocimiento, su deseo de encontrar un lugar en el mundo y su gusto por hacer algo muy propio, de dejar una huella personal a su paso por la vida.

Estos momentos y lugares donde la vida se abre como oportunidad de encuentro humano, vital, creativo, libre y cordial, son las ocasiones propicias para poner algo en común entre la experiencia del joven y la experiencia del adulto, que puede ser como alteridad se convierta en experiencia concreta de cercanía, de diálogo, de superación de la hostilidad y construcción conjunta de respuesta a las necesidades educativas de los jóvenes estudiantes.

La herencia de la juventud, nos los dice María Zambrano (2007), es consumir todo aquello que define a la juventud, para que opere una liberación que lleve a la transformación en el alma, en todo su ser. Flor efímera que es la juventud, que ofrece y gasta toda su belleza en existir vitalmente. Flor que deja una semilla que se manifestará en adultez plena y madura, sin deudas y sin pendientes con el pasado. Los profesores podemos ayudar a crear las situaciones y las oportunidades para que se desarrolle la avidez de realidad de los jóvenes estudiantes, en un espacio común donde se produzca el encuentro convivial entre la experiencia de los adultos y la experiencia de las nuevas generaciones.

Los profesores tenemos la responsabilidad educativa de distribuir el legado de la tradición y de cultivar la herencia que dejarán los estudiantes adolescentes, con el gesto de don, con la actitud de amor y de generosidad no violenta, de tal manera que nuestra propuesta pedagógica de cuidad, de respeto y de encuentro con el Otro no se imponga, que no se haga ver como una deuda a pagar, como algo que le ofrece el Mismo Mayor, poseedor de algo más valioso. La educación es un encuentro gratuito, donde el Otro es el primer maestro. “La justicia consiste en reconocer en otro a mi maestro”, lo dice Emmanuel Levinas (1977: 95).

La relación educativa es no violenta, con la precaución de causar mal moral al Otro, de no imponerle contenidos ni metodologías, a desterrar la alergia por la alteridad. Encuentro educativo entre el Otro y yo, donde la hostilidad necesaria e inevitable, se convierte en recibimiento amable, diálogo, superación de las diferencias en construcción de objetivos y acciones a favor del bien común. Levinas sostiene que el encuentro con el Otro busca convertir el poder asesino del Otro, su presencia amenazante, en imposibilidad de asesinato, en inviabilidad de daño permanente, sino más bien, en ocasión de reconciliación y de creación y mantenimiento de una comunidad anónima, sencilla, “la sociedad del Yo con el Otro, lenguaje y bondad” (Levinas, 1977: 71).

La educación es siempre del Otro. La tarea del educador es responder éticamente a la presencia del Otro, afirmarlo en la diferencia, reconocer su derecho a expresar su alteridad y diversidad, tratarlo como Otro, recibirlo con bondad, con respeto, con una mirada atenta a sus necesidades. Pero también el

educador, consecuente con la necesidad de facilitar experiencias de formación del Otro, de ayudar a que el otro estudiante dinamice humanamente su avidez de realidad y que deje su herencia de juventud, debe contrariarlo, enfrentarlo con la menor violencia posible para hacerle comprender su vocación ontológica, su necesidad de vivir conscientemente su experiencia y ayudarle a que se comprenda mejor, en un contexto de comunidad, de encuentro entre los yo y los otros.

CAPÍTULO 9.

POR UNA ESCUELA HOSPITALARIA, SENSIBLE A LAS NECESIDADES DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES

El mundo cambia
si dos se miran y se reconocen.

Octavio Paz, Piedra del Sol

El prójimo

El prójimo no es algo que ya existe.
Prójimo es algo que uno se hace.
Prójimo no es el que ya tiene conmigo
relaciones de sangre, de raza,
de negocios, de afinidad...
Prójimo me hago yo cuando ante un ser humano,
incluso ante el extranjero o el enemigo,
decido dar un paso que me acerque,
me aproxime a él.

*(*Carlo María Martini*)*

Reflexionemos juntos acerca de la escuela como lugar de acogida cordial, como casa y mano abierta para los hombres, mujeres, jóvenes, niños y niñas de esta ciudad.

Jorge Mario Bergoglio, 2013a: 104

9.1. CRECIDOS EN UN MUNDO DE CENIZAS. LA REALIDAD DE LA ORFANDAD

Existe un fenómeno en la sociedad. Amplio, silencioso y que influye en las relaciones humanas que se establecen cotidianamente. En el mundo globalizado se extienden estructuras culturales, sociales y económicas que determinan la manera de pensar y de vivir de las personas. Esto condiciona de ciertas maneras el funcionamiento de las instituciones y el tipo de relaciones que se establecen entre las personas. Condiciona formas de estar en el mundo y de sentir. Antes que explicarlo, las imágenes de algunas historias lo pueden mostrar de manera más honda.

La escena ocurre un sábado por la noche, cuando se realiza el baile más reciente realizado en nuestra escuela, lo cual ocurrió con motivo de la presentación de las candidatas a reina de la Fiesta del Estudiante. La mayor parte de asistentes son jóvenes, hombres y mujeres que acuden a divertirse y a

convivir con gente de su edad. No estuvo muy concurrido y eso desanima a muchos de ellos, que para sentirse a gusto, prefieren un lugar abarrotado y apretado en las mesas de reunión y en la pista de baile. “No estuvo muy de ambiente”, dicen los muchachos de eventos como estos donde falta la aglomeración de un evento concurrido.

Pero vamos a detenernos en una mesa; más bien eran dos mesas, ya que las juntaron. Alrededor de las mesas se apiñan 10 estudiantes de bachillerato. Llegaron desde muy temprano, pero anduvieron rondando en las afueras del auditorio, hasta que vieron que la cantidad de público había llegado a su tope. Estuvieron tomando mezcal con refresco. Entraban y salían al lugar del baile para darse cuenta del pulso del ambiente que estaba generando.

Finalmente, alrededor de las once de la noche ingresaron todos juntos y ocuparon su lugar. De un garrafón que escondieron abajo de las mesas extraían la bebida alcohólica que estaban consumiendo. Fueron llenando los vasos de todos. Ríen, brindan, hacen bromas, platican a gritos porque el ruido de la música impide que la voz normal pueda ser audible. Compran el refresco en la cantina instalada para esta fiesta. Algunos se levantan para ir al baño o salir a tomar aire a la calle. Sólo uno de ellos salió a sacar a bailar a una muchacha y fue por un breve espacio. Luego regresó con sus compañeros a charlar y seguir tomando. Así estuvieron toda la noche. El tiempo pasó en la plática, en la tomada y sin bailar. Cerrados en sí mismos. Y frente a ellos había decenas de muchachas que quizás hubieran correspondido a una invitación de bailar juntos. Pero prefirieron la omisión, el hecho de evadirse, eludir el encuentro con muchachas de su edad para convivir en la pista de baile.

Pero no fueron los únicos. Alrededor del salón de eventos se colocan pequeños grupos de muchachos que hacen lo mismo que los chicos recién descritos. Se dedican a observar lo que sucede frente a ellos, hacen comentarios entre sí y en la mano derecha sostienen una cerveza o un vaso de plástico con licor y refresco. Tampoco bailan. Sólo intervienen como observadores, que de lejos se contentan con ser testigos de la fiesta que ocurre. Es una forma de participar, pero pasiva. Muy pasiva. ¿Será, acaso, que un buen sextor de nuestra juventud se resigna a un modo de vida muy conformista?

Otra historia que quiero traer a este texto es aquella de los muchachos que se dedican al parkour. Un grupo de cinco estudiantes que se inscribieron en nuestra escuela hace tres años y sólo dos de ellos terminaron con certificado de estudios. Los otros tres desertaron por excederse en reprobación de materias. Dos de ellos permanecen en el pueblo y uno más emigró a Estados Unidos, para vivir con un hermano y dedicarse a trabajar. Estos cinco muchachos tienen en común que les gusta el deporte, pasar el tiempo juntos, pero les desagrada la escuela, tal como está organizada en la actualidad. Su trayectoria académica fue de bajas calificaciones, de inasistencias, de impuntualidad, de continuos roces con el profesorado porque ellos cargan con el estigma de malos estudiantes. Pero nadie les ha reconocido su extraordinario talento para practicar la complicada disciplina del parkour, donde muestran una

extraordinaria destreza para superar obstáculos físicos, para hacer maniobras de agilidad corporal y de coordinación de movimientos, con una ligereza y elasticidad sorprendentes. Ellos, en este espacio, en lugares abiertos y en la periferia del pueblo, son felices. En la escuela sienten el permanente rechazo de la institución, representada por las autoridades escolares y buena parte del profesorado.

Recientemente estos muchachos intentaron construir su propio proyecto como grupo y como pequeña comunidad. Quisieron formar una asociación civil para promover el deporte, la recreación y las alternativas de empleo para los jóvenes de la comunidad del Teul de González Ortega. Pero la falta de entendimiento entre ellos, la prisa por lograr las cosas en poco tiempo y el temor ante el reto que enfrentaban hicieron que, por lo pronto, desistieran de su empeño de constituirse como asociación civil.

Estas historias nos hablan de cierto cansancio, de un tipo de hastío que viven los jóvenes. Buena parte de ellos cargan un determinado tipo de desesperanza que se advierte en sus relatos que hemos recogido en esta investigación. Por ejemplo:

Un estudiante escribía: "No hay democracia en esta escuela. No se respetan los derechos de los estudiantes. Todo se decide sin tomar en cuenta nuestro parecer. Nadie nos consulta nada. La palabra de los profes es la que arregla y desarregla todo".

Otra estudiante plasmó en su cuaderno en algún momento de nuestra historia de aprendizaje: "Todo es rutina y eso me disgusta. Sólo somos felices algunas veces para regresar a la rutina. Hacer lo correcto no tiene emoción. Lo importante es salir de la rutina" (FGTB20153A). Una compañera de esta estudiante parece estar de acuerdo con percibir la realidad de esa manera. Ella dijo que los jóvenes estudiantes viven una existencia conformista y de resignación (ARP2015063A).

El malestar estudiantil también está representado en esta afirmación: "*Todas las clases son iguales; no hay nada nuevo ni agradable en lo que hacen los maestros*", escribía un muchacho de tercer grado de preparatoria (Curso de filosofía. Texto libre: viernes 25 de enero de 2013).

En sus escritos donde ellos manifiestan qué esperan en su horizonte de vida, aparecen en la redacción de la mayoría de los jóvenes estudiantes, proyectos de vida referidos únicamente al bien personal y al gozo reducido al círculo cercano de amigos y familia. Para estos muchachos de la actual generación sus sueños radican en tener auto, construir su casa, tener una familia, vivir en paz gozar de un empleo estable y con buenas prestaciones. El futuro soñado es únicamente de prosperidad y de tranquilidad. Y la escuela, con su rutina y sus sinsabores, es apenas un medio para obtener un certificado que les abra la puerta para acceder a estudios superiores que los ponga en la antesala de sus logros y éxitos futuros. Y no es que sea censurable este pensamiento y esta forma de expresar los ideales y búsquedas. Más bien, lo que se echa de menos es que en el horizonte de luchas y de objetivos en la vida no aparezcan ideas y sentimientos de contribuir al bien común, de estar presentes en las batallas por resolver problemas sociales, de preocupación y cuidado por los asuntos de su pueblo o de la ciudad.

Esto revela un cierto tipo de desesperanza. El bien común como un abandono o una ausencia de preocupación y cuidado.

Martin Buber reconoció en esta manera de pensar y de vivir "el funesto fatalismo del hombre moderno", que siente como inevitable destino humano el que cada individuo "sólo tenga que habérselas inmediatamente consigo mismo y sus propios asuntos; la existencia del Otro es justamente asunto del Otro, y no mío" (Buber, 1997: 79). El individualismo es un encierro, un permanecer solitario dentro de la caverna de la existencia en donde hay que remar únicamente con las propias fuerzas y los propios recursos. En esta visión de la vida, los demás son, a lo más, obstáculo, medios, competidores, fuentes de intimidación u objetos de los fines y deseos de sí mismo. El mal se manifiesta como el callejón sin salida del ensimismamiento y la falta de confianza en el prójimo.

María Zambrano (2000: 73-88) vio que nuestro tiempo está lleno de ciencia y de conocimiento aplicado a técnicas, pero pobre de formas activas de conocimiento, aquellas que tienen el anhelo de penetrar en el corazón humano, que buscan difundir ideas que mueven la conducta en la vida diaria de las personas, ideas que anclan en el corazón en forma de convicciones. La ciencia y la técnica se desarrollan de forma admirable, pero esto coincide con la pobreza de ideales y creencias; penuria de ideas que sean capaces de transformar la vida. El alma del ser humano contemporáneo está vacía, sujeta a la terrible opresión de la vaciedad en el trabajo y en el tiempo de ocio. El pensamiento científico "flota desasido al no transformar la vida". La persona común vive el abandono de medios, de principios y de fe para ser creador. Vivimos en la indigencia de ideas capaces de inspirar y transformar la vida.

"El sentimiento de orfandad tan presente en este tiempo se debe a la caída de los valores compartidos y sagrados" (Sábato, 2003: 53). La globalización ha venido a aumentar la confusión del ser humano contemporáneo. La pluralidad de culturas, la relativización de los valores, el aplastamiento de las culturas locales bajo el poder arrogante de la tendendencia homogeneizadora, desconcierta a las personas, hacen que pierda el sentido de los valores y resta claridad sobre qué creer a o quién creer. El proceso de secularización ha debilitado los relatos religiosos y la experiencia de vínculo con lo sagrado. Al sobrevalorarse lo racional se desestima lo que la lógica no puede explicar: el mito, el arte, el mundo del espíritu, lo trascendente. Esto empobrece las culturas, el ser humano pierde el contacto con los fundamentos últimos de su condición y afronta dificultades para encontrar el sentido del mundo en que vive. Ante la vulnerabilidad y el fracaso de la ciencia, de la razón y de la política, el ser humano titubea en la indefenición, sin encontrar raíces sólidas, devorado por un alud de información que no puede asimilar, pero del cual tampoco recibe sustento alguno (Sábato, 2003: 46-53).

Esta sensación de vacío se extiende en la sociedad contemporánea, llega a todos los países. En la era de la globalización toca a todo mundo, especialmente a los jóvenes, la universalidad de los

fenómenos de desencanto, desconcierto, desesperanza y desilusión. Un educador argentino escuchó decir a unos jóvenes con quienes tenía comunicación:

> Nosotros somos hijos del fracaso. Los sueños de un mundo nuevo de nuestros padres, las esperanzas de los ’60 se quemaron en la hoguera de la violencia, la enemistad y el sálvese quien pueda. La cultura de los negocios terminó de deshacer lo que quedaba de aquellas brasas. Crecimos en un mundo de cenizas. ¿Cómo quieren que tengamos ideales o proyectos, que creamos en un futuro, en un compromiso? Ni creemos, ni dejamos de creer: simplemente somos ajenos a todo eso. Nacimos en el desierto, entre las cenizas, y en el desierto no se siembra nada, ni crece nada (Bergoglio, 2013a: 106-107).

¿No es éste un ejemplo de testimonio doloroso, con el que quizás no se identificarán todos los jóvenes, pero muchos de ellos también podrán decir lo mismo: que no creen y que tampoco dejaron de creer en los grandes ideales, en aquellos que movilizan la vida y la llenan de alegría y esperanza; que son ajenos a todo esto? ¿Cuántos de los jóvenes estudiantes que estudian la educación media superior se contentan con vivir una vida cómoda, tranquila, gozando de los pequeños placeres individuales y de la vida personal, en pareja, en familia y con el grupo de amigos?

Sin embargo, los estudiantes adolescentes que pasan por nuestra escuela, con sus palabras, con sus gestos y con sus omisiones constituyen, uno por uno, una presencia, un ser que significa una llamada cotidiana, una invitación para que los profesores nos demos cuenta de ella y respondamos. Cada estudiante es un Otro, un ser humano confiado por su familia y por la sociedad, al cuidado educativo de la escuela preparatoria. Cada estudiante, con su diaria presencia, con su palabra, se convierte en un maestro para los otros, en este caso, para los maestros. Su comparencia ordinaria expresa una inmensa grandeza, una riqueza de posibilidades y de oportunidades. Pero también retos, desafíos, cuestionamientos, interpelaciones y llamadas de auxilio. La orfandad en la que viven, en la que vivimos en la época contemporánea, es una provocación ética que invita a la respuesta educativa de nuestros centros escolares. ¿Qué hacer frente a este desafío?

9.2. LA IMPORTANCIA DE LA RELACIÓN YO-TÚ. LA NECESIDAD DEL ENCUENTRO

La realidad de desencuentro y crisis que se experimentan en el mundo escolar, así como la orfandad en que se mueven los jóvenes, además de la lectura de Hilary Putman (2011) y el diálogo con Luis Armando García Sahagún me hicieron ver que Emmanuel Levinas aporta una cosa grande para la vida ética; pero no era suficiente con leerlo solamente a él, había que acudir a otros escritores para dialogar con otras verdades que orientan hacia la plenitud de la vida. Putman y Luis Armando García afirman que Martin Buber es uno de esos otros que también contribuyen con otra intuición fundamental, de esas que hay que conocer para complementar el legado de la tradición enraizada en la sabiduría de la vida.

Levinas da argumentos concretos para fundamentar la ética. Para él, la obligación fundamental del ser humano es, frente a la presencia del Otro, afirmarle: "Aquí estoy. Estoy dispuesto a atender tus necesidades". Esta respuesta no es fruto de la razón abstracta, sino algo que debe sentirse. Esta obligación se percibe en la relación con la otra persona. La presencia del Otro es algo que se debe intuir. La presencia de cualquier Otro ante nosotros hace que brote el sentido de responsabilidad para con él, el desprendimiento. Responder a otro ser humano es la experiencia esencial e irremplazable. Mi respuesta es lo que me exige el Otro en cada lugar y en cada momento. Para Levinas, la ética se basa en la relación con el Otro, vínculo libre de narcisismo, y para ello se debe respetar la alteridad, la diferencia versátil del Otro. Respondo no para comprender o porque he comprendido, eso sería jactancioso; respondo porque el Otro me invita a hacerlo, sin condiciones y con el deber de respetar de manera absoluta la aleridad, hasta las últimas consecuencias. Y respondo únicamente para ponerme a disposición del estado de necesidad del Otro, renunciando a la tentación de exigir reciprocidad. Eso significa responsabilidad frente al Otro. Con ello se entra a la vida ética, "obsesionarse por la altura del Otro". Sin ética, sin sentirse responsable del Otro uno se queda encerrado en sí mismo, sin entrar en el mundo (Putman, 2011: 145-149).

Quizás no basta desvivirse por el Otro, ponerse enteramente a disposición de las necesidades del Otro. La plenitud humana requiere del encuentro. Emmanuel Levinas se puede complementar, en este caso, con Martin Buber, que propuso algunas otras cosas grandes para edificar la vida ética. Para Buber, el Yo sólo existe a través de la relación con el Tú (1998: 18). El vínculo humano fundamental es el que se establece entre el Yo y el Tú cuando existe la disponibilidad del ser para abrirse hasta entrar en franqueza interhumana, que permita dirigir palabras, gestos, acciones u omisiones personales, sinceras, y hacerse responsable de todos estos signos comunicativos cuando se dirige al Otro y lo trata "como compañero en un acontecimiento vital (Buber, 1997: 74).

El Otro no es un objeto, es un ser humano "que vive ante nuestros ojos" (Buber, 1997: 26) y no puedo contentarme con registrar sus rasgos y gestos expresivos; ni tampoco puedo tratarlo con la frialdad de quien retiene lo digno de retener, para luego dejarlo ir. La presencia de una persona siempre significa una novedad; en todo caso, otro ser trae un mensaje que nos dice algo nuevo en todo momento. El Otro, con su presencia, "me dice algo, me alienta, inscribe algo en mi propia vida. Esto puede ser algo relativo a tal hombre –por ejempo, que me necesita-, pero también algo sobre mí (Buber, 1997: 27).

Esta persona, que vive frente a mis ojos, me exige respuesta porque he de habérmelas con ellas, como compañero o como compañera en el camino de la vida. Debo responder, por tanto; debo hacerme responsable del Otro. Su presencia es un ser exigente de respuesta. Puede ser que responda en ese momento o que haya una transmisión larga y múltiple, o que responda en otro lugar. Lo importante es percibir al Otro como compañero, como alguien portador de lo suyo, de su intrínseca validez y dignidad: "comprendo que es esencialmente de otro modo en esta forma determinada, propia y exclusiva, y le

acepto del tal modo que puedo dirigirle, justamente a él, y con toda seriedad, mi palabra" (Buber, 1997: 80).

Reconocer la valía del Otro, me invita a salir a su encuentro. El acto de dialogar, de comunicarme con él, genera el espacio y el tiempo de lo interhumano, aquello que sucede en el vínculo profundo y sincero entre dos o más personas. El ámbito de lo interhumano es lo que propicia que un individuo sea plenamente humano.

> Lo interhumano no depende sino de que cada uno de los hombres experimente al Otro como un otro determinado y de que cada uno de ellos se cuide del Otro y justamente por ello se comporte ante él de tal modo que no lo considere ni trate como si fuese un objeto, sino como compañero en un acontecimiento vital, aunque sólo sea un combate de boxeo. Esto es lo decisivo: el no ser objeto (Buber, 1997: 74).

Esa es la postura antropológica de Martin Buber: El ser humano se hace humano gracias a su encuentro con otra persona (Buber, 1973: 93). Lo interhumano es una experiencia. El Otro deja de ser visto como extraño, como enemigo o digno de desconfianza, y el Yo sale al encuentro del Tú, lo acoge sin cortapisas, y la comunicación crea un ambiente común a los dos, que supera el espacio propio de cada uno. Este ámbito común que se crea mediante el diálogo, dispone al ser humano como un ser en completa relación, la realización de su existencia depende del diálogo, del encuentro con el Otro.

Si para Levinas, responder incondicionalmente frente a la presencia del Otro es la experiencia ética fundamental, Buber complementa esta afirmación con el movimiento de búsqueda del encuentro, de la superación del gesto unilateral de salir a buscar al Otro, para llegar al diálogo, a la bilateralidad de la respuesta recíproca, en donde el Otro se convierte en un interlocutor dinámico. El encuentro del Yo-Tú será el fundamento de toda realidad que construya a la persona y el principio de una real comunidad que integre las búsquedas, los deseos de salir de sí mismo, las respuestas, las diferencias y los consensos para enfrentar la realidad común. El encuentro se convierte, así, en otra experiencia ética fundamental.

¿Qué elementos puede contener el encuentro Yo-Tú, como experiencia de realización plena de la persona, y que luego desemboque en un Nosotros, como comunidad y como pueblo, que proporcione sentimiento de pertenencia y que sea una oferta frente a la cultura del desencuentro, de la violencia, del desarraigo, de la desilusión, del desencanto, de la desesperanza, de la orfandad? Basados en la cultura del encuentro que promueve Jorge Mario Bergoglio (Martínez, 2017), hemos elaborado este recorrido desde donde se puedan edificar relaciones humanas vivas y cercanas:

1. Mirar con atención. Colocar nuestra mirada en el mundo de las cosas, en las personas que integran la exterioridad. Ver atenta y serenamente, de modo que los objetos y las personas dejen de sernos tan extraños y tan indiferentes. Abrir la percepción para que lo cotidiano empiece a revelarnos lo maravillo, lo digno, la necesidad y el sufrimiento ocultos en lo sencillo de la realidad de cada día. Abrir las puertas de nuestra percepción. Dejar entrar al otro.

2. Hacer silencio interior para que la exterioridad comience a dejar su mensaje en el interior del propio espíritu, del propio pensamiento y de la propia sensibilidad. Abrir el corazón para que la realidad externa deje su impronta en el ser íntimo. Sentir al Otro, sentir el ser de las cosas moviéndose en las fibras familiares de nuestro espíritu. Como dice Jorge Mario Bergoglio: reclinarse ante el Otro, aceptarlo con humildad y con la conciencia de la grandeza de la condición humana y del esplendor de las criaturas que forman el mundo. Que la realidad del Otro con conmueva, nos mueva ciertas hebras interiores, nos saque de la resignación con la propia realidad personal y nos descubra la vida a través de los ojos y de la experiencia ajena.

En este silencio interior podemos acallar las voces del *amarillismo cultural* que ahoga la apertura a los demás y podemos ser conscientes de las actitudes que impiden dialogar, tales como los prejuicios, los chismes, las calumnias, las descalificaciones previas, la crispación del lenguaje, la prepotencia, la desinformación. Todas estas actitudes, con frecuencia, hacen que sucumba el verdadero encuentro con el Otro y son generadoras de malosentendidos y ambientes de violencia y discordia.

3. Otro movimiento ético ante la presencia del Otro puede ser el gesto de salir en dirección donde el Otro se encuentra. Buscar al Otro, dejar la autorreferencia, la complacencia en las propias seguridades y los propios temores. Dejar la propia residencia donde se vive en la comodidad de las propias convicciones y del ensimismamiento que es indiferente u hostil a la presencia del Otro. Salir para llegar al lugar físico y existencial donde está cada una de las personas con quienes se convive. Salir para llegar a las periferias existenciales.

4. Acercarse al otro con apertura, con humildad, con respeto, con ternura. Darle un trato de deferencia, de atención. Abrirse a la persona, a la palabra, a la realidad del otro. Confiarse a la confrontación constructiva, que es el hecho de escuchar, de comprender y valorar las riquezas del otro, considerándolo una oportunidad y un agente de crecimiento. Decir lo que se piensa y lo que se siente, desde la propia identidad. Dialogar en base a una identidad, a afirmar la identidad personal, con profundo respeto de la personalidad de quien tenemos frente a nosotros.

Este aproximarse es desde la apertura a las preguntas básicas: ¿Qué me dice el otro? ¿En qué me enriquece? ¿En qué me hace caer en la cuenta que yo estoy equivocado y que debo aprender de él?

5. Asumir la diferencia y reconocer que el otro tiene derecho a ser diferente y a manifestar eso que lo distingue. Descubrir que en la manifestación de sus razones existen muchos puntos que son aspiraciones comunes. Valorar el mensaje del otro, sus omisiones y sus gestos. Ir identificando sus necesidades. Bajar las propias defensas. Descubrir que algo bueno tiene que decirnos. Mirar lo positivo de su persona o de la situación del encuentro. Mostrar disponibilidad para escuchar. Aprender del otro, darle valor a su aportación. La diversidad es buena y necesaria. Ahí está la riqueza de la vida.

Y, sobre todo, darle una acogida cordial, ofrecer calidez humana. Abrir el corazón al encuentro, darse a la otra persona. Mirarle a los ojos. Sonreír. Dedicar toda nuestra atención en ese momento de diálogo. Abrir nuestros sentidos al otro. Recibirlo en toda su valía. Acogerlo en toda su dignidad. Valorarlo en su bondad propia. Mostrar la voluntad de atenderlo sin cortapisas.

6. Renunciar a nuestra primacía y darle prioridad al otro. Captar las auténticas necesidades del Otro. El Otro es uno como yo, que podría necesitar ayuda. Así como yo tengo derecho a ser respetado, ese mismo respeto doy cada persona con quien me encuentro. Mi dignidad reclama derechos, lo mismo que la dignidad del Otro.

Darle preferencia al Otro es cultivar un trato de amistad para compartir momentos y bienes valiosos, así como poder revelarle al otro la verdad del corazón. Vivir y poner en práctica la regla de oro de la ética: tratar a los demás como nos gustaría ser tratados.

7. Construir puentes de entendimiento y comunidad. Vivir la experiencia del diálogo. Asumir la hostilidad que supone la presencia de alguien que tiene su propio criterio, sus propios puntos de vista y su propia personalidad. Admitir la posibilidad del conflicto. Poner en juego toda la capacidad de entendimiento, de comprensión, de respeto por el otro, de construcción de acuerdos, para resolver el conflicto, para convertirlo en un eslabón de nuevos procesos de diálogo y de encuentro. Vivir las dificultades con espíritu de paciencia, confianza, solidaridad y comprensión.

8. Buscar el bien común, buscar una nueva solución mejor para todos. Siempre evaluar cada encuentro con las preguntas: ¿Qué tenemos en común, a pesar de las diferencias? ¿En qué nos pusimos de acuerdo? Buscar la unidad sin arruinar la pluralidad de ideas, criterios y visiones del mundo. Buscar siempre nuevas alternativas. No excluir a nadie. Todos necesitamos de todos. Aprender de todos, sobre todo de los pobres: su espíritu de sacrificio, su humanidad, su bondad, su solidaridad.

Cuando existe amor al Otro y trato de respeto y acogida cordial, además de voluntad de servirle, es posible crear las condiciones para que todos tengan acceso a los bienes materiales, intelectuales, morales y espirituales necesarios para una vida digna, sin que nadie quede descartado.

“Del encuentro auténtico surge una transformación mutua y se da a luz algo que ninguno de los interlocutores poseía del todo antes de implicarse en el encuentro” (Masiá, 2012). Para hacer frente a nuestra cultura de enfrentamientos, de tensiones, de voces crispadas, de diálogo de sordos, de desencuentros permanentes, lo ideal es explorar todas las soluciones a través del diálogo. Si una comunidad quiere mantener su dignidad tiene que dejar de descartar, de excluir, de ignorar, de acallar a quien piensa diferente, de ser indiferentes ante el Otro. El camino puede ser dialogar, aceptar a todos, acordar soluciones que lleven al bien común. Todo acercamiento humano nos enriquece y favorece el crecimiento personal.

9.3. LA HOSPITALIDAD: LUGAR Y TIEMPO DEL ENCUENTRO QUE DA SENTIDO A LA VIDA

El ser humano necesita ser acogido para que paulatinamente vaya construyendo su identidad. Únicamente en el acogimiento y en el recibimiento el niño, el joven y también el adulto pueden ser gestados efectiva y afectivamente en el amparo de una comunidad, es decir, en la comunicación amable que le permitirá establecer y mantener unos vínculos sociales, culturales, religiosos y ambientales fincados en la comunión (Duch, 2012: 121-122).

La biografía humana se construye en espacios de acogida, en estructuras que son esenciales para la conformación de lo humano porque administran los procesos de transmisión y comunicación que permiten el paso *de la vida a una vida humana*. En las estructuras de acogida se verifica el reconocimiento y el acogimiento que dan seguridad, confianza, apropiación de la palabra y las demás claves de socialización para ser persona que se integra constantemente en la participación y construcción del nosotros social (Duch, 2012: 125).

Estas estructuras de acogida son la familia, la ciudad, la escuela, las religiones y los medios de comunicación (Duch, 2012). Tradicionalmente estas instituciones han sido formadoras de humanidad. Tienen la misión de transmitir y recrear los conocimientos, los valores, las capacidades para que cada persona reciba el bagaje cultural necesario para construir su vida y participar plenamente en el común social.

Hasta la primera mitad del siglo XX el núcleo familiar se había mantenido estructurado mediante la disciplina interior, basado en la lógica de la autoridad y la continuidad. Con la creciente libertad en los ámbitos individual y colectivo se generó una mayor inseguridad. El desarrollo tecnológico trajo aparejado el fenómeno de las *sociedades en riesgo.* Se empezó a vivir una "destradicionalización" en las formas de vida políticas y religiosas. La *provisionalidad y lo efímero* se convirtieron en fenómenos dominantes, no únicamente en el espacio familiar, sino en la sociedad entera. La tradicional familia burguesa ya no es aceptada o vivenciada por un número creciente de integrantes de la sociedad contemporánea. Experimentamos en nuestros espacios sociales *el acrecentamiento de la vida nerviosa* y el profundo debilitamiento de los vínculos sociales. La vecindad, antes una extensión de afecto y relaciones de colaboración entre las familias, ahora es un fenómeno raro y marginal. La televisión y los medios masivos de comunicación se han convertido en los sustitutos de la familia, de las iglesias y de la escuela, en cuanto a generación de mensajes influyentes en los hábitos y pensamientos de las personas. Los padres de familia, los profesores y los políticos han visto que la confianza que anteriormente se depositaba en ellos ha sido desplazada a las pantallas de los medios masivos de comunicación, los cuales articulan una visión del mundo de carácter imperialista y excluyente de todas las otras propuestas

de vida. Los montajes televisivos se valen de técnicas de "lavado de cerebro" y de "adicción" para domesticar los espíritus y los cuerpos de sus seguidores (Duch, 2013: 132-168).

El quiebre de las instituciones encargadas de modelar la personalidad, de dar arraigo, de incubar los sentimientos de compasión, amor, lealtad, confianza, perdón, nos habla de una crisis en la construcción de la identidad personal y comunitaria. Esto revela una realidad de orfandad en la que se desarrolla el ser humano contemporáneo.

Una primera dimensión de la orfandad actual es la experiencia de discontinuidad. Algo importante en la socieda se ha roto. Se observa un déficit de memoria y de tradición. La memoria como facultad de recordar la historia colectiva, la historia familiar y como potencia integradora de dicha historia. Se ha quebrado la tradición, entendida como el conjunto de la riqueza del camino andado por nuestros mayores. Los problemas de las antiguas generaciones, las nuevas versiones del éxito económico como horizonte de vida y las búsquedas de los jóvenes, han dado como resultado una *ruptura generacional*, originada por la incapacidad de los adultos para transmitir los ideales, las causas y los principios que animaron a las anteriores generaciones (Bergoglio, 2013a: 107-108).

De muchas cosas ya no se habla. No se intenta un diálogo para que, juntos, jóvenes y adultos (llámese padres, madres, profesorado, representantes del gobierno y de las iglesias) revisen la experiencia del pasado, identifiquen errores y aciertos, y las nuevas generaciones prosigan su camino asimilando un aprendizaje de lo que vivieron los mayores. Pero mejor se prefiere hacer borrón y cuenta nueva, tabla rasa, olvidar el ayer, en lugar de enfrentar las preguntas, las inquietudes y los problemas que mantuvieron ocupadas a las viejas generaciones (Bergoglio, 2013a: 108).

Esta discontinuidad no sólo se da entre jóvenes y adultos, sino que también ocurre entre las aspiraciones y realidades de la sociedad civil y la clase dirigente; hay un puente de falta de entendimiento y de tensiones permanentemente prolongadas que impiden la comunicación sincera entre gobernantes y gobernados. Esta ruptura está relacionada con el quiebre de entre lo que ofrecen las instituciones y las expectativas personales. El malestar social no es comprendido ni atentido adecuadamente por las instituciones, y la ciudadanía muestra de distintas maneras su desconfianza y alejamiento de dichas instituciones (Bergoglio, 2013a:109).

Una segunda manera de expresarse la orfandad de la sociedad actual es el desarraigo. Un primer tipo de desarraigo es el referido al espacio. La ciudad y la cultura urbana regida por los modernos medios masivos de comunicación ha invadido a pueblos y barrios. Se impone la cultura dirigida por las grandes cadenas mercantiles, los hábitos alimenticios que fomentan un estilo poco sano y antinatural, que agrede a la naturaleza y daña la salud. Se produce una "disolución de los espacios", el concepto de pueblo ha perdido su capacidad de fomentar la cohesión, el sentido de pertenencia a un conjunto social. Las dinámicas manipuladas por el marketing y otras lógicas instrumentales crean espacios vacíos, las

personas cada vez menos se identifican con la tierra a la que podían pertenecer y las personas y las comunidades se símbolos y referencias que ayuden a la constitución de identidades personales y comunitarias (Bergoglio, 2013a: 110-111).

A este desarraigo espacial le podemos añadir otros tipos: el existencial y el espiritual. El desarraigo existencial se identifica con la ausencia de proyectos. Al carecer de continuidad con la historia del terruño, al no haber puentes que conecten con lugares de sentido, al ser pobres de historias con sentido, el sentimiento de pertenencia está debilitado. Está roto el vínculo con la historia y con un futuro posible, "un futuro que me interpele y dinamice el presente". Esto afecta la construcción de identidad. Esto tiene relación con la realidad económica. Si nuestros pueblos, comunidades y ciudades sólo ofrecen desempleo y trabajos precarios, ¿cómo se puede así generar el sentido de arrigo y pertenencia? (Bergoglio, 2013a: 111)

Por su parte, el desarraigo espiritual está relacionado con esta falta de continuidad entre pasado, presente y futuro, que va quitando ciertas referencias simbólicas, horizontes de sentido vinculados con lo trascendente. En las culturas tradicionales esta función la desempeñaba la religión. Actualmente, la cultura moderna el sentido de trascendencia se manifiesta en la actitud de empujar hacia adelante; el eje de la historia fue todo ese movimiento que empujaba hacia la emancipación y la creación de un porvenir venturoso, que se manifestaba en el arte, en la fiesta, en los movimientos sociales y la imagen del pueblo apropiándose de la calle. Pero ahora todos estos símbolos y espacios se han vaciado de sentido (Bergoglio, 2013a: 112-113).

Una tercera dimensión de la orfandad contemporánea es la caída de las certezas. Se han caído o se han desgastado muchas de las seguridades en que confiaban las generaciones anteriores. Parecen caducos los principios que guiaron a las generaciones que nos precedieron. Un profundo desencanto se extiende en el mundo en relación con las grandes promesas de la modernidad. Libertad, igualdad y fraternidad ya no son más que nombres, incapaces de movilizar a las masas a favor de mejores condiciones de vida. Desasida de las certezas de la razón, la cultura contemporánea se apoya en el sentimiento, la impresión y la imagen. El pensamiento se mueve en los terrenos de lo ambiguo, lo relativo, lo líquido, lo fragmentario y constituye la disposición anímica, tanto del mundo académico, como de las personas que forman la mayoría de la sociedad. Se impone la tendencia del pensamiento débil (Bergoglio, 2013a: 116-120).

9.4. LA ESCUELA: OPORTUNIDAD PARA LA ÉTICA DEL CUIDADO

La lógica instrumental, la racionalidad que impulsa la escuela contemporánea está dando prioridad al desarrollo intelectual y a la formación de competencias para desarrollarse en una sociedad egoísta, materialista y nihilista. El profesorado y los estudiantes se forman en un mundo donde priva la experiencia de orfandad, sin que la institución escolar identifique este problema antropológico y menos aún, sin que se establezca un diálogo entre los actores educativos para enfrentar dichas circunstancias.

Esta realidad es una invitación para hacer de las escuelas un lugar y un tiempo de acogida, donde las personas puedan encontrarse consigo mismas, con los demás y desarrollar una sensibilidad de cuidado y armonía con el medio ambiente. El malestar estudiantial manifestado de múltiples maneras nos exige cultivar climas humanos de encuentro y de valoración del otro.

El primer encuentro que puede cultivar la escuela es el encuentro consigo mismo. En lugar de resignarse a seguir transmitiendo información descontextualizada y repitiendo acríticamente el contenido de los programas de estudio y de los libros de texto, la escuela puede insistir de manera primordial en vivir experiencias. Hacer una experiencia equivale a involucrarse en una experiencia de transformación. Ir a la escuela puede significar realizar un viaje de formación. Un viaje en busca de aprendizaje, que tiene el riesgo de que sigamos como antes, que nada haya cambiado. O, por el contrario, que aprendamos otra cosa y acabemos siendo otro (Bárcena, F. Mèlich, J, 2000: 163).

El objetivo fundamental de la educación puede ser aprender a ejercitar la atención, afirmó Simone Weil (citada por Esquirol, 2006: 81). La escuela, los programas educativos y el quehacer de los profesores pueden ayudar a desarrollar la mirada atenta, a cultivar la sensibilidad de contemplar la novedad del otro, la novedad del mundo. Descubrir lo valioso y maravillarse. Y actuar en consecuencia, con respeto, con entusiasmo, con generosidad, respondiendiendo a la grandeza, al misterio y a la vulnerabilidad del Otro y de la vida.

El segundo encuentro que puede fomentar la escuela es con el Otro, con el tú que nos cuestiona y demanda de nuestra respuesta sensible. Frente a la lógica del sistema y su razón instrumental que deshumaniza, existe la alternativa de vivir la educación como acontecimiento ético (Mélich, 2006: 21-36):

a) Formar para despertar la sensibilidad frente al Otro.
b) Estar atentos a la realidad, a la novedad de los acontecimientos, a la sabiduría de lo incierto, al mal radical que amenaza la vida.
c) Recibir al Otro con tacto con deferencia.
d) Sensibles al dolor ajeno y sus necesidades, sobre aquellas que no expresa de manera directa y evidente.

e) Responder a las necesidades del Otro. Cuidarlo, acompañarlo, ayudarlo a que encuentre los sentidos de su vida en una realidad de cambios, de contradicciones, de incertidumbres, de crisis de las certezas.
f) Cultivar la sensibilidad de conmoverse frente al mal y de abrir el corazón al sufrimiento de los otros. Este anhelo de justicia y de compasión nace de sentir horror ante el sufrimiento de los demás, que ahora son cercanos porque estamos cerca de ellos con una mirada atenta y por eso me une a ellos vínculos de amistad. Nace una relación de no-indiferencia. Educar es cuidar al otro. Que el otro sepa que puede contar con nosotros.
g) "Educar está más cerca del tacto que de la táctica". Lo esencial del educador es precisamente el tacto, la sensibilidad pedagógica.
h) Además de que los estudiantes cultivan la ciencia y profundicen por ellos mismos en la tradición académica que se les transmite, el maestro que se inscribe en la pedagogía de la alteridad, procura establecer con ellos una relación de sapiencia. A través de vivencias personales, el profesor contribuye a la transformación del ser de los estudiantes y procurar un horizonte de existencia fincado en el buen vivir que se arraiga en las tradiciones del pueblo latinoamericano.
i) Se transita en un ámbito de relaciones humanas abiertas, inciertas y múltiples. No hay nada seguro. Sólo búsqueda con la garantía del tacto, del respeto, del testimonio de la sabiduría de lo incierto. Educar en la conciencia de la finitud.
j) Esta educación ética no puede programarse con la compulsividad arrogante del tecnócrata, porque educar es un viaje de transformación y la verdadera transformación queda libre de los marcos de un programa fijado con anticipación para realizar de manera puntual.

El tercer ámbito de encuentro que puede promover la cultura escolar es con el medio ambiente, cultivar la sensibilidad de cuidado, la ética de respeto con las cosas del mundo y con los bienes de la naturaleza. La escuela puede tener dentro de sus prioridades educar para la conversión ecológica.

Hemos crecido en una cultura que ve a la naturaleza como fuente de recuros, como lugar de dominio y explotación. Por eso nos sentimos ajenos a ella, libres de derrochar, de desperdiciar, de agredir. Antropológicamente el ser humano se concibe superior y amo. "En cambio, si nos sentimos íntimamente unidos a todo lo que existe, la sobriedad y el cuidado brotarán de modo espontáneo" (Francisco, Laudato Si, Nº 11).

Este sistema capitalista es depredador y ecocida. Sus valores y su mentalidad se ha apoderado de la conciencia no únicamente de los grandes emporios que toman las decisiones que han arrasado con millones de hectáras de bosque, que han contaminado ríos con sustancias químicas, que envenan el aire con tóxico y dioxinas cancerígenas, que provocan el fenómeno del calentamiento global. Los valores del sistema económico los hemos introyectado los ciudadanos y los manifestamos en nuestra vivencia

cotidiana: en el desperdicio del agua, en la manera cómo tratamos los residuos domésticos, en el cultivo de la tierra de manera poco sabio y agresiva de la naturaleza, en el uso excesivo de herramientas y de automóviles, en nuestra forma compulsiva de consumir. Y, sobre todo, en la conciencia de desarraigo, de falta de comunión con los bienes y elementos de la naturaleza.

Esta conversión ecológica significa responder, en primer lugar, al deseo de arraigo, de pertenencia de los estudiantes. Ellos, aunque no lo verbalicen, necesitan sentirse que pertecen a la casa común de los seres humanos. Necesitan sentirse vinculados a la Tierra, a lal naturaleza que da y mantiene la vida, la naturaleza que es la vida misma. Este sentido de pertenencia nos ayudará a que germine y crezca la conciencia profunda de cuidado, de que somos hermanos de leche de todos los seres humanos y de todos los seres de la creación. Tenemos el reto de hacer vida esta concepción del mundo y del ser humano.

Así como viven las plantas, los animales y los demás elementos de la naturaleza, el ser humano puede procurar vivir la espiritualidad de la intemperie, de la fragilidad, que nos estimule a sentirnos vulnerables y parte de un misterio mayor. Así nace la conciencia de acercarnos son sumo respeto a todo y a todos. Surge la conciencia de cuidado. En esa convivencia de fraternidad se empiezan a deconstruir un conjunto de categorías de dominio y de trato desconsiderado. En el encuentro sensible con la naturaleza nos vamos despojando de los viejos valores que nos han deshumanizado.

La escuela tiene el reto de redescubrir que el buen vivir pasa por crear, cuidar, contemplar, compartir, disfrutar con poco. La escuela puede desarrollar la sensibilidad para las pequeñas cosas, para descubrir la maravilla de lo cotidiano. La escuela, si es congruente, puede desarrollar actitudes y hábitos de consumo responsible, de provocar acciones concretas que lleven a redefinir el modelo económico actual y proponer iniciativas encaminadas a articular una nueva ciudadanía que influya de manera positiva en asuntos de política ambiental.

Frente al nihilismo, frente a la desesperanza de que nada es posible, de que el mundo está perdido sin remedio, la escuela puede educar en la importancia de los pequeños gestos: la experiencia (los acontecimientos que nos cuestionan y nos hacen reflexionar, los acontecimientos que nos transforman) nos dice que cada acto valioso nos hace más dignos. Esto está al alcance de nuestras limitaciones y de nuestro potencial creativo. Muy bien podemos, juntos todos: profesores, estudiantes, padres de familia, sociedad civil, autoridades del sistema educativo, organizaciones sociales, sector empresarial, cultivar la sensibilidad hacia el medio ambiente desde los pequeños, desde quienes viven en la periferia de la vida y desde las acciones sencillas y cotidianas. La escuela puede enseñar que lo pequeño va a cambiar lo grande. La grandeza humana se muestra en las cosas menudas.

En estos tres ámbitos, el del cuidado de sí mismo, del respeto o responsabilidad hacia el Otro y el del cuidado del medio ambiente, la escuela puede ser un lugar y un tiempo de acogimiento, de encuentro, de arraigo, de pertenencia, educación mediante el afecto y el tacto. Una escuela que responda

al deseo de construir firmemente la propia identidad, de educar los afectos, de construir relaciones de convivialidad y de desarrollar en lo cotidiano la conciencia de respeto y de cuidado por la naturaleza.

Educar, a fin de cuentas, es salir de sí mismo, recibir y aceptar al otro que es distinto a mí. Ver el mundo desde su experiencia. Negar la relación de poder-dominio. Educar es también una respuesta responsible a la presencia del otro. Ayudar al nacimiento de la nueva realidad de la que el otro es portador (Arendt, 1996). Hacerse cargo de la persona entera, de su pasado, de su presente y de su futuro. Educar es sentirse ligado al mundo completo, verse como responsable del medio ambiente y de la realidad sociocultural en la que vivimos (Ortega, 2006).

PUNTOS DE LLEGADA PARA INTENTAR NUEVAS POSIBILIDADES

1. El primer punto de llegada es una mirada retrospectiva de esta experiencia de investigación, la cual inició con una intuición: la búsqueda de sentido, de orientación, de intentar descubrir caminos nuevos a través de la escucha de los estudiantes, desde la propia experiencia, la experiencia de ellos y la mía. Los primeros textos, los que trataban de explicar el problema de investigación se enfocaban en narrar mi experiencia de finitud, de desgaste, de disgregación por la sobrecarga docente a la que estamos sometidos quienes nos dedicamos a enseñar en los espacios escolares y, disgregación también por la complejidad del ambiente escolar, en particular, y del mundo, en general.

   En los coloquios de los semestres iniciales algunos lectores-sinodales de mis avances de investigación afirmaban que este enfoque no era científico. "¿Quién más está haciendo eso?", era el cuestionamiento. El doctor Jaime Calderón y la doctora Graciela Messina discutían mis apuntes, me alentaban y me proporcionaban material de lectura. En los comienzos me serví de la etnografía para observar y recoger testimonios verbales y escritos. Hasta que me encontré con la escuela de la Universidad de Barcelona, cuyos capitanes más visibles son José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara Ferré. Lo que fui leyendo de ellos y de los estudiantes que seguían este enfoque me enseñaron que el método narrativo es una manera de "*revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica"* que hay en una realidad (Contreras, J. y Pérez, N., 2010: 39). Y entonces eso fue lo que intenté: tratar de indagar la cuestión pedagógica que guardaban los textos y los diálogos de los estudiantes acerca quién es un buen maestro, cómo ven los jóvenes la escuela, cómo ven su futuro, qué implican las incivilidades escolares cotidianas y qué nos puede aportar un grupo de estudiantes que practican parkour.

   El encuentro María Zambrano dio mayor sentido a mi experiencia de búsqueda. Ella me enseñó que es propio de la naturaleza humana, no sólo de los adolescentes, la sensación de desintegración, de sentirse fuera del centro, de ser taladrado por la angustia; para luego, desde ese clamor surgido en la noche oscura del espíritu, buscar el sentido de lo que nos acontece, resistir a las fuerzas desintegradoras y recrear la propia identidad. Y para ello hay que volver al centro, al nudo primordial de relaciones, a los espacios marginales de proximidad y de fecundidad humana. El descubrimiento de María Zambrano facilitó la integración de ideas, me ayudó a

encontrar veneros de búsqueda y así pude afinar las preguntas y las experiencias de investigación.

Más tarde, para complementar ese afán existencial de dar con el centro de lo humano y el corazón de las vivencias educativas, me acerqué a los textos de Emmanuel Levinas y de Martín Buber. Del primero aprendí la necesidad y la importancia de salir al encuentro del otro. Del segundo bebí en el venero donde se afirma que el encuentro con el otro debe desembocar en la construcción del nosotros y en la recíproca responsabilidad de cuidado y confianza.

Desde un inicio me orientaron dos ideas rectoras: la experiencia y el respeto. Desde aquí pude encontrar unas guías que iluminaban el trayecto de búsqueda y de indagación. Josep María Esquirol, María Zambrano, Fernando Bárcena, Juan Carlos Mélich, Carlos Skliar, Lluís Duch, Emmanuel Levinas y Martín Buber, me llevaron a la idea de la hospitalidad, para entender mejor la realidad del encuentro que acoge, sin condiciones, sin prejuicios, sin anular la diversidad, con sensible atención a la dignidad del otro. La experiencia del respeto y de la hospitalidad transforman nuestra manera de ver la realidad, sin dejar de percibir la característica connatural a lo humano de la fragilidad y la finitud.

Este conjunto de vivencias, aglutinadas en una experiencia de investigación, fueron marcando en mí una actitud, un espíritu de aceptar la finitud, mi propia vulnerabilidad, mi propia intemperie, y desde ahí experimentar la necesidad de buscar el encuentro que vaya construyendo condiciones humanas para crear la fuerza del nosotros. Y la narración fue el camino elegido para ir mostrando los entresijos de este buscar y de este ir al encuentro de la realidad humana, atravesada por la incertidumbre y el riesgo, pero también por la posibilidad de la nobleza de espíritu.

2. Reviso las preguntas de investigación que fui elaborando al principio. Me proponía indagar por el significado educativo de la experiencia de los estudiantes, por las implicaciones pedagógicas de los acontecimientos en los cuales los jóvenes son protagonistas. La experiencia juvenil en el ámbito escolar es un universo inabarcable. Esta investigación fue apenas un vislumbre, un acercamiento imperfecto a un inmenso campo de experiencia que pretendió recoger voces, palabras, escritos, problemas… acontecimientos, a fin de cuentas, a través de los cuales pudiera surgir la experiencia humana que revelara sentidos y horizontes del hecho educativo. Estoy convencido del potencial pedagógico del hecho ético de la mirada atenta. Pero reconozco que no sé mirar con atención. Me quedo en la superficie las cosas y mi profesión de enseñar sigue perdida en el activismo, en el cumplimiento de diversas responsabilidades que

me desconcentran de la tarea principal: ayudar a educar seres humanos y profundizar en mi propio proceso educativo. Admito que sigo siendo un burócrata de la educación. Me falta mucho para tener una mirada verdaderamente atenta al otro, sin la cual no existe experiencia; sin mirada atenta o la ética del respeto no hay actos humanos conscientes, no hay educación, no hay genuino respeto.

3. Desde la pedagogía de la experiencia, el tiempo y los lugares de investigación son tiempos y lugares para detener el frenesí y el aturdimiento en que nos sumergen la realización simultánea de mil actividades. La reforma educativa, tal como la entienden los administradores de la educación en México, ha consistido en extender una red que atrape a todo el profesorado y, con ello, los tomadores de decisiones se aseguran de que tienen el control sobre el pensamiento y las acciones de los docentes. Esa red ha servido para imponer infinidad de medidas oficinescas, dictadas por la racionalidad instrumental, con el propósito de establecer medidas uniformes con las cuales se intenta resolver la crisis de la educación en México. Pero es evidente que están condenadas al fracaso todas las reformas educativas que omitan la diversidad local y la participación consciente y libre del profesorado. Serán sólo procesos coercitivos de simulación las medidas administrativas que eviten favorecer un involucramiento docente situado en la realidad, de manera voluntaria y convencida.

   En medio de estas circunstancias externas, el profesor que investiga hace una pausa. Mira la realidad, dialoga con quienes están a su alrededor, toma nota de los problemas. Junto con sus colegas muestra apertura, es receptivo ante los acontecimientos, permite que la realidad penetre en ellos y cultivan su capacidad de acogida, de tratar con hospitalidad y justicia al otro, para construir ambientes de reconciliación, de unidad y de equilibrio en el dar y recibir. Así, la investigación es una actividad agradable y útil, que puede ser cotidiana cuando procuramos apartarnos del vértigo del hacer compulsivo o de la indiferencia mediocre, para agudizar la mirada, asumir una actitud de pasividad activa, de recoger los acontecimientos con la sensibilidad de quien ha sido tocado por lo que pasa a los otros y por lo que le pasa a sí mismo. Estos momentos de quietud reflexiva permiten probar la vida, saborearla, pensar los acontecimientos, despertar la suceptibilidad hacia lo que pasa al otro, y salir a su encuentro para aceptarlo, para caminar junto con él dentro de la complejidad y conflictividad de lo humano. Esta apertura-receptividad nos transforma. Cualifica nuestro ser y nuestro trabajo. La narración de la experiencia es un acto de compartir eso que se ha probado y saboreado en el trayecto de investigación.

Así, esta experiencia de investigación me enseñó que para ser maestro es necesario un primer paso, una primera actitud, un primer movimiento: mirar el rostro del otro, ver con cuidado a las otras personas, observar con atención la humanidad y la vida de los estudiantes. Mirar con atención implica suspender por un momento los propios juicios. Sólo estar concentrado en los otros a quienes nos debemos y a quienes servimos. Antes de cualquier palabra, antes de toda pregunta, solamente estar atento a la presencia del otro. Y también escuchar. Dejar que el otro nos diga su palabra, favorecer que escriba su pensamiento, que exprese su sentimiento. Respetar la presencia del otro. Mirarlo con atención. Dejar que el otro y su realidad irrumpan en nuestra vida. Esos rostros, esas realidades de los otros tienen un mensaje, encierran una solicitud, nos hacen un cuestionamiento. El primer paso de quien ejerce el oficio de enseñar es abrir el corazón, dejar que la situación y la vida del otro lo toque. No se puede ser maestro desde la frialdad del concepto, o desde la indiferencia que sólo atiende al programa de estudios. Ante todo, importa la persona. La persona es el centro de la escuela. No el plan de mejora continua, no el curriculum, no la planeación didáctica. Todo inicia con una mirada, toda acción educativa tiene nacimiento en el ver concentrado, en la apertura a la presencia del otro.

4. Pero se necesita un aprendizaje de la mirada atenta. Eso lo va dando el trabajo personal con uno mismo, la meditación de los acontecimientos, las lecturas, el diálogo con los otros. Pero sobre todo, el trabajo fundamental de agudización de la mirada lo dan los momentos de meditación, de reflexión, de escritura abierta a la realidad. La experiencia de investigación es una experiencia de concentración en lo que pasa en la escuela, en lo que afecta a la vida de la comunidad educativa, en la búsqueda de alternativas. La investigación es hacer pausas frecuentes, mirar con atención, leer la vida, leer libros, escribir, narrar el rumbo de los acontecimientos para que nos den su potencial de sentido que guardan. En este detenerse, en este salir del vértigo docente, se produce un silencio interior, se tonifica el alma, se pierde el miedo al fracaso o al cuidado de la propia reputación, y se descubre un nuevo ámbito de libertad. El profesor que mira con atención la realidad y que narra los procesos que se van generando, encuentra momentos y espacios de silencio interior, que le permiten escuchar y obedecer a su conciencia; se atreve a ser él mismo, y descubre oportunidades nuevas para ser más genuino, más libre; se ubica en la vida desde la opción ética del respeto profundo al otro y soporta con paciencia las propias limitaciones y las dificultades del ámbito escolar.

Y desde ese nivel de experiencia interior, responde visceralmente, apasionadamente, mostrando cercanía, dando aceptación y diciendo con hechos que nos importa la situación del otro, que podemos hacer algo valioso juntos, que este presente no es la última palabra, que tejiendo lazos de diálogo, de comprensión y de ayuda mutua podemos salir de la resignación, de la apatía, del conformismo, de la comodidad, del encierro en nuestros pequeños placeres, para construir nuevas realidades y abrir cauce a nuestros sueños. En este encuentro se pueder vivir la experiencia educativa como un acontecimiento de transformación del pensamiento y de las actitudes, de conformación de un modo de vida con sentido, de acogimiento de la pluralidad, de respeto por las diferencias, de integración de todos, de aceptación fraterna a todo mundo, de construcción de ambientes de aprendizaje situado en la realidad, de frente a los problemas y a las esperanzas de los sujetos que participan en el proceso educativo. Este ver con atención nos hace sentir en carne propia el dolor y los problemas del otro y nos invita a responder con humanidad, con sencillez, con sentido de solidaridad, con más ilusión y mayor entusiasmo. Sin reproches, sin condenas. Con sentido de hospitalidad, de comprensión, de caminar a su lado, con humildad y respeto. De manera que el joven estudiante se sienta en casa entre nosotros. Lo que fortalece a nuestros alumnos, lo que los mantiene con el ánimo esperanzado es el trato que reciben de respeto, de consideración, de apoyo, de comprensión. En el acontecimiento de verlos con atención, de acercarnos a ellos, de tenderles la mano, de caminar junto a ellos está la superación de muchos de los problemas y angustias de los jóvenes estudiantes. Los muchachos necesitan profesores sensibles, cercanos, fraternos, que los hagan sentir que la comunidad educativa es una familia.

De este mirar con atención, de esta respuesta visceral amorosa vendrán los planes, los proyectos, los programas, los curriculum, las planeaciones y las secuencias didácticas, los planes de mejora continua, las clases que despierten el gusto por aprender y por vivir.

5. De acuerdo con este enfoque de investigación narrativa, los estudiantes pudieron expresan, dialogar con el autor, escribir sobre asuntos cercanos a ellos, elaborar su propia autocrítica, hablar sobre su visión del mundo y la manera como ellos perciben la realidad. Con este punto de partida (las palabras y la experiencia de los jóvenes alumnos) fue desde donde se elaboró un diálogo con otros autores y con la propia realidad, y yo participo narrando lo que me pasa frente a esos mismos fenómenos y describiendo los acontecimientos elegidos como experiencia de indagación, por eso se puede decir que el proceso y el contenido de esta investigación se trataron de una

experiencia próxima, según lo expone Clifford Geertz (1994). Los relatos o ideas de experiencia próxima son aquellos en que los participantes en una investigación emplean de manera natural y de manera espontánea para explicar lo que ellos o sus vecinos ven, sienten, perciben, imaginan o viven. Las ideas o relatos de experiencia próxima tienen la ventaja de que se pueden aplicar con inmediatez en los casos en que lleguen a ser utilizados por otras personas en contextos diversos. Por ejemplo: los conceptos de respeto, hospitalidad, avidez de realidad, encontrar su lugar en el mundo, aportar algo muy propio, salir al otro, construir el nosotros, son ideas de experiencia próxima. En la experiencia próxima las personas hablan con naturalidad, como lo hacen de manera cotidiana; sus ideas y las realidades sobre las que se expresan están natural y perennemente conectadas. Las ideas nacen de la vida y a ella se refieren y a ella sirven. En contraste con esta orientación, las ideas o relatos de experiencia distante son aquellos de los cuales los especialistas (investigadores, etnógrafos, ideólogos) se valen para favorecer sus propios fines profesionales, científicos, ideológicos, académicos o educativos (Geertz, 1994: 75-76).

6. Como María Zambrano, escribí esta tesis desde la experiencia del exilio. Ella perdió su patria. Yo la escribí en un ambiente académico frío, excedido de racionalismo, desde la dominación cultural de las metodologías de investigación más reconocidas como válidas. En un contexto donde el poder se ensaña con el profesorado con medidas de control, de sometimiento, de disminución de sus derechos; de órdenes y disposiciones burocráticas que pretenden resolver la complejidad del mundo de la educación con la pretendida panacea unilaterial de la racionalidad instrumental, de la programación tecnocrática, de la administración que busca el máximo de productividad y de eficiencia a costa de aumentar la presión de cargas a la base docente y de transferir al profesorado la responsabilidad por la situación educativa del país.

   El exilio para María Zambrano significó pérdida, separación, desamparo, orfandad, naufragio. Pero enfrentó al destino descubriendo ahí la libertad, la esperanza salvada de la fatalidad. La fragilidad del exilio le permitió interiorizar el desierto, agudizar la mente, despertar los sentidos, encontrar la patria en algo más grande. El hecho de ir andando por distintos rumbos y encontrar diversidad de personas y ambientes le permitió descubrir un aire, una tierra y un cielo nuevos (Aguilera, 2007).

   Esta experiencia de investigación fue en algo parecida a la experiencia del exiliado, una oportunidad para buscar rehacer la vida, recrear la propia identidad en el consuelo del lenguaje, en las palabras que narran acontecimientos, las palabras que descubren significados y son fuente de conocimiento y de redención. La narración de hechos

educativos son palabras que intentan recomponer las partes maltrechas y encontrar el sentido de todo.

Así como le ocurrió a María Zambrano, que en el exilio reconoció la pluralidad de la razón, que es pensamiento, que es razón pura, pero también es ritual, mito, literatura, intuición, compasión, arte, la experiencia de esta investigación fue un vislumbre de la razón poética, una razón más vital; una razón ligada a la vida, porque de ella nace.

Aprendí que con la razón poética el ser humano pone en juego todos sus órganos de comunicación y así enfrenta la desorientación y el desarraigo en que lo tiene secuestrado el poder del racionalismo con su visión excesivamente instrumental. Aprendí que la razón poética es abrirse a la vida, que es un tiempo y un lugar para reconciliarse con la totalidad del propio ser, y lo fecunda y lo potencia. Mediante la razón poética, con el recurso de la metodología narrativa, se descubre y se recrea memoria, identidad, sentido y unidad.

7. Esa razón poética nos permite regresar al centro, a los espacios de marginalidad fecunda, a los sitios veráculos restauradores de la confianza y del cuidado, a la reconciliación, al restablecimiento de vínculos. La razón póetica favorece la proximidad y la cercanía con los jóvenes, el retorno del exilio y es una invitación a sorprendernos ante lo pequeño, en donde reside el potencial de lo convivial para enseñarnos que la revolución educativa no es algo aparatoso, una realidad avasalladora e inmensa. La revolución educativa, esa que se construye en el diálogo con los jóvenes, el profesorado y los padres de familia es una semilla circunspecta, una lógica minúscula que va generando con sutileza cambios imperceptibles. Este encuentro con los jóvenes desde los barruntos de la razón poética generó la necesidad de detenerme, parar el vértigo implacable en que nos someten las circunstancias y del cual nos volvemos esclavos, y mirar con atención, para responder desde lo que puede ser lo mejor de mí.

   Así descubrimos que la escuela y la red de relaciones conviviales que se puedan establecer en ella son un lugar de resistencia, un espacio de marginalidad fecunda, un recogimiento frente a las tormentas de la existencia, sitios de proximidad y momentos de integración frente a la dispersión interna y externa. La escuela, vivida de esta manera convivial, es un espacio fértil para crear y transformar la realidad.

   A partir de la óptica de la mirada atenta y de la hospitalidad, en la intemperie vulnerable en que nos hallamos se gestan grandes historias, la revolución silenciosa, la palabra discreta. En lo pequeño, con gente pequeña, en lugares pequeños, con acciones

pequeñas descubrimos la experiencia liberadora de la fragilidad, como vivencia de servicio, como lugar de escucha, de encuentro, de reconciliación.

Frente al lenguaje enfermo, la pedagogía de la finitud permite que la propia vida sea testimonio de la presencia renovadora de lo humano. Los jóvenes formados en la cultura del acogimiento sin condiciones van creciendo en la conciencia del nosotros, para rehacer vínculos de arraigo, confianza, cuidado y consenso.

8. La experiencia de investigación es una respuesta al llamado de los acontecimientos. Una respuesta a lo imprevisto, a la palabra del otro, al rostro del otro que nos interpela y que nos sacude. Los acontecimientos expresan de un modo radical la contingencia y la finitud de la vida humana. La mirada atenta y la actitud de acogida a la presencia del otro implican una reacción ética, un abrirse a la novedad del acontecimiento, despojándose de la autorreferencialidad y del poder, y así responder lo más humanamente posible a la presencia del otro. Con los gestos de cercanía, de apertura afectiva, de cuidado personal se busca crear lazos de confianza, de simpatía, de consideración, de comprensión, de respuesta responsible hacia el otro, de comunidad con los presentes y ausentes. Sólo así podrá haber relación educativa, con respuestas éticas a los acontecimientos que favorezcan la hospitalidad, la amistad y el amor (Mélich, 2013: 210-244).

9. Hacer una tesis por el camino narrativo significó un acontecimiento de arribo al lugar y al tiempo donde el estudio tiene su fuente: el corazón de la experiencia de las personas. En la pregunta, en la escucha, en la conversación, en la tertulia, en la presencia, en la mirada atenta a la realidad, en la hospitalidad, en la cercanía, en el servicio, en la lectura, en la escritura, en la narración de los acontecimientos se vislumbra la experiencia que brota de la vida y se descubre y siente la influencia de eso que despierta y hace vivir.

   Investigar es situarse en estos sitios y momentos de contemplación y, para ello, es necesario que el profesorado viva con la mirada atenta y una actitud de escucha permanente.

10. Educar y enseñar, generalmente, se conciben con los moldes teóricos de la ligadura que une a la educación con la colonización de mentes, sentimientos y espíritus. La pedagogía de la experiencia es un camino para andarlo y descubrir que educar y enseñar consisten en dar nacimiento a un tiempo y a un espacio de hospitalidad, de acogida, donde el otro pueda habitar. La pedagogía de la experiencia nos hace el llamado de posponer la transmisión de saberes a través de la palabra dictada, anticipada y, a cambio, dar preferencia a las iniciativas de “hacer brotar en el otro su

propia palabra, una que no es dictada por adelantado, ni está prevista ni decidida" (Bárcena, 2012: 73).

11. La experiencia de investigación me enseñó la importancia de iniciar procesos. El profesorado, por mandato oficial, ocupa el espacio de la cátedra, de la palabra, de las decisiones pedagógicas, pero eso no es garantía de colaboración real en la educación de los aprendices. En un contexto de desolación cultural, en un mundo que indispone al estudio y que bloquea la voluntad al aprendizaje, lo que verdaderamente importa es iniciar procesos personales, grupales, institucionales, comunitarios y sociales.

    En la escucha, en las preguntas (en el caso de esta tesis: ¿quién es un buen maestro?, ¿cuáles son tus sueños en la vida?, ¿qué es lo que más te apasiona?, ¿qué es lo que te gusta y qué te desagrada de la escuela?, ¿de qué forma las incivilidades cotidianas o la imperceptible violencia escolar deteriora la armonía y el buen ambiente de aprendizaje?, ¿cómo vives tu marginalidad social y escolar a través del parkour?), en el acompañamiento, en los gestos de hospitalidad, en la respuesta amorosa y madura a las necesidades del otro, en el abrirse a la palabra y a las iniciativas de los estudiantes, existe el potencial de iniciar procesos que nos permitan restablecer la confianza básica en los demás y disponer positivamente para el estudio y la humanización de nuestro sentir, pensar, hablar y hacer.

12. Acoger al otro, abrirnos a su realidad, dejar que nos cuestione su vida, es una experiencia de conversión, de permitir que el otro y su llegada nos interrogue, nos haga salir de nuestro encierro narcisista, para que nazca la voluntad de abrir los brazos, recibirlo, propiciar el encuentro y caminar juntos. Todo ello son experiencias educativas que nos transforman, nos permiten crecer, despertar nuestro potencial interior, cultivar lo mejor de sí mismos, identificar nuestras limitaciones, nos permite realmente saber quiénes somos y disponernos a enfrentar humanamente esa verdad.

13. Por todo lo anterior, la experiencia de investigación fue un acontecimiento formativo. Detenerme en fragmentos significativos de experiencias educativas, reflexionarlos, favorecer que la realidad penetrara en los procesos afectivos y de pensamiento, despertar la respuesta ética de la mirada atenta, de la acogida y la hospitalidad frente a los fenómenos escolares y comunitarios, ha significado un proceso de conversión, de atención a los acontecimientos diminutos, cotidianos y reales de que esté hecha la vida, para salir al encuentro de ellos, responder desde la pasividad activa, desde el mirar sin prisa, desde la meditación de la experiencia para buscar la comprensión de acontecimientos y personas y procurar encuentros humanos, que hagan pequeños

enclaves de resistencia a la inhumanidad que nos rodea y pretende ahogarnos y enajenarnos.

Desde la pausa de contemplar la experiencia, desde la mirada atenta que procura integrar la realidad desparramada, para volver actos de hospitalidad y fraternidad, confirmo por experiencia propia que la formación permanente radica, ante todo, en adaptarse a las circunstancias, colaborar en el favorecimiento de mejores condiciones para el porvenir, promover procesos donde se respete mejor la dignidad humana, y donde se pueda captar y responder a las nuevas realidades del mundo educativo. La investigación desde la experiencia es parte de un proceso mayor que es la conversión, el reconocimiento de errores, el rectificar siempre hacia lo más humano y lo mejor desde el punto de vista de la educación de las personas (Kolvenvach, 2002).

Investigar desde la experiencia es parte del proceso de formación permanente. La narración y la búsqueda de sentido de la realidad viene a ser un camino reflexivo, un horizonte de formarse un criterio frente a todos los acontecimientos, una oportunidad para relatar desde el tuétano de la realidad educativa con el fin de pensar la propia experiencia, y con ello, vincular el acto educativo con el compromiso ético. Así nos iremos transformando en sujetos cuya legitimidad proviene de la propia experiencia. De esta manera, el profesorado se irá identificando como sujeto personal y comunitario que se construye a sí mismo transformando el mundo (Messina, 2012: 38).

14. La mirada atenta, el respeto, entendido como la suma consideración a la dignidad del otro, la hospitalidad, la fraternidad, como posibilidades humanizadoras, sólo pueden ser posibles con el cultivo de la vida interior. La narrativa de los acontecimientos, los relatos de experiencia, son medios para sosegar el pensamiento y detenerse en lo que sucede y lo que nos sucede. Esta actitud contemplativa es necesaria. Gandhi lo expresió así: “Cuando mete uno la mano en una palangana; cuando uno atiza el fuego con el fuelle de bambú; cuando uno alinea interminables columnas de cifras en su despacho contable; cuando le abrasa a uno el fuego de los rayos del sol, hundido en el cieno del arrozal; cuando uno permanece en pie delante del horno del fundidor; si entonces justamente no realiza uno la misma vida religiosa como si uno estuviera en oración en un monasterio, el mundo no se salvará nunca” (citado por Voillaume, 64: 83).

15. La cultura del progreso es la cultura dominante en nuestro mundo. Ir de un avance a otro, hasta situarse en lo último de lo último. Avanzar indefinidamente de descubrimiento en descubrimiento. Siempre hacia más. Y los universitarios somos los

principales promotores del progreso. Somos la tribu del progreso, afirma Gabriel Zaid (2015: 20). Los universitarios nos pensamos como un absoluto, nunca como objeto, siempre como ojo invisible porque nos arrogamos el derecho de ser los únicos con capacidad de conocer al otro, "Espíritu que habita una eminencia donde es puro sujeto que contempla y domina todo lo demás". El objeto es el otro, el investigador y su tema. La tribu universitaria se ha dejado arrastrar por el progreso, muchas veces haciendo que éste arruine a la vida, antes que servirla. Confunde entre el espejo (de la teoría) y la realidad. Dividió a la sociedad entre los dueños del progreso (la ciencia, la industria, la guerra, el capital, el poder, la religión) y quienes no tienen entrada al mundo de las ideas. La tribu universitaria se cree superior por su ciencia (Zaid, 2015: 319-326). En pedagogía, al tiempo que va desechando teorías que considera superadas por el ritmo moderno, la cultura universitaria del progreso adopta las más nuevas, por ser más actuales. Y así va cambiando de uniformidad, siguiendo tendencias creadas en los países supuestamente más avanzados, bailando al son que tocan en los centros de poder, anulando la diversidad, abrazando lo último que hay que ser. El modelo de competencias y el constructivismo, por ejemplo, son unas de las inclinaciones más recientes.

Pero se trata de progresar por nosotros mismos, a nuestro ritmo, a nuestra manera, sin rechazar lo que somos. Se trata de conservar nuestra diversidad. Dejar la inconsciencia de creerse superior por su ciencia y poner el progreso al servicio de la vida y de los procesos históricos locales. Una manera de domesticar el progreso es procurar que la formación docente (universitaria o no) tenga su principio y su fundamento en los clamores, en las necesidades y en los retos que presenta el mundo escolar, en general, y la vida de los estudiantes, particular.

Los jóvenes alumnos, desde su complejidad vital, desde su desarraigo, desde su invisibilidad a la que los hemos reducido; con sus quejas, sus necesidades, sus problemas, su desorientación, sus vínculos rotos, sus deseos, sus sueños, sus alegrías, nos invitan a estar cerca de ellos, en el acompañamiento solidario, humano y profesional. Nos cuestionan con su sola presencia. Por ese motivo, la realidad de los jóvenes y la realidad del mundo son una oportunidad de enseñanza situada, ocasión de formación docente continua arraigada en la realidad.

Los programas universitarios de formación docente, para ser fieles a la diversidad de las culturas locales, sería bueno que no partieran de teorías pedagógicas en boga, por ser lo último de lo último; ni tampoco de la necesidad de ocupar tiempos y perfiles profesionales de los catedráticos. Los programas universitarios de formación docente

pueden ser medio para acompañar al profesorado en su lucha por identificar y enfrentar los desafíos de la realidad escolar. Así por ejemplo, es necesario un programa formativo de enseñanza situada para profesores de educación media superior.

Las experiencias de investigación pueden nacer de dirigir nuestra atención, nuestra mirada y nuestra compasión a las búsquedas, los sueños, las crisis, los problemas de los jóvenes estudiantes. Podemos preguntarnos: ¿Qué acontecimientos demandan nuestra atención, nuestra necesidad de aprender, nuestra capacidad de escucha y nuestra voluntad para comprometernos? En los acontecimientos se hallan potenciales temas de investigación; los acontecimientos contienen motivos para participar en estudios universitarios de diferente nivel de profundidad (cursos, talleres, especialidades, diplomados, licenciaturas, maestrías, etc.).

La experiencia de investigación es salir de nuestra autorrefencialidad para abrazar a quienes no son de nuestros círculos. La pedagogía de la finitud y de la experiencia nos va ayudando a abandonar las recetas prefabricadas y a responder desde el respeto, la hospitalidad y la responsabilidad, con sensibilidad de escucha, implicados en primera persona del singular y del plural, hasta formar un nosotros más genuino, comunidades de educación y de crecimiento humano.

Estos programas universitarios de formación docente pueden acudir al método narrativo, a la investigación narrativa, como otra opción para describir la experiencia docente, para interpretar qué nos está pasando, cómo estamos viviendo los procesos educativos, qué estamos aprendiendo de ellos, cómo nos estamos transformando; y desde ahí dialogar con otros autores y otras teorías. Escribir nuestra experiencia y compartir nuestras historias y los aprendizajes que brotan de la vida es otra ruta de formación docente.

16. La universidad, por lo común, no prepara para revisar crítica y autonómamente el trabajo docente. Las evaluaciones externas se realizan desde una experiencia distante, generalmente para corrobar criterios institucionales o para medir el grado de cumplimiento de la normatividad y de los programas educativos establecidos por la administración pública. Pero permanecen en lo abstracto, la realidad vital del profesorado no es tocada por las intervenciones externas. Lo mismo pasa con la burocracia que impone modelos extraños de formación docente. En cambio, escribir sobre la propia experiencia, dialogar desde ahí con otros autores, es tomar distancia, meditar sobre lo que da sentido al quehacer docente y reflexionar sobre los saberes profesionales y experienciales que van surgiendo en la cotidianidad del trabajo. El

relato nos permite aproximarnos a lo concreto, a lo real y a la esencia del trabajo de enseñar, desde la experiencia próxima. Los programas de formación docente universitarios y la formación docente continua que se realiza en los consejos académicos de las escuelas del nivel medio superior podrían tomar en cuenta el potencial educativo de la investigación narrativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L. (2015). *Palabra y silencio fundantes*. México: Instituto de Filosofía

Aguilar, L. (2014). El desconcertante llamado del prójimo. En internet: http://www.iape.edu.mx/el-desconcertante-llamado-del-projimo/

Aguilera, R. (2007). "Razón poética, racionalismo y modernidad en la filosofía del exilio de María Zambrano". *Espéculo*. Julio-Octubre, 2007, Año XII. *Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. En internet: http://www.ucm.es/info/especulo/numero36/zambrano.html

Alcaraz, N. (2015). *La evaluación en el aula. Explorando el portafolios en secundaria. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Málaga. En internet: https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/9837

Alliadud, A. (2013). Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar. VII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: ¿Qué debe saber un maestro y por qué? Buenos Aires: Santillana. En internet: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201304/8vo_foro__baja.pdf

Alliaud, A. (2010). "Experiencia, saber y formación". Año 1, No 1. Revista de Educación. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. En internet: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). "Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar". Profesorado. Vol. 3, Nº 1. España: Universidad de Granada. En internet: http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART6.pdf

Altet, M. (2012). "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas". En: Paquay, L., *et. al. La formación profesional del profesorado. Estrategias y competencias*. México: FCE

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Morata

Amengual, I. (2012). Saberes y aprendizajes en la construcción de la identidad y la subjetividad de una educadora de museos: El caso del proyecto "Cartografiem-nos" en el museo Es Baluard. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Departamento de Dibujo. En internet: https://www.tdx.cat/handle/10803/92561

Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós

Aristóteles (1997). *Ética Nicomaquea*. México: Porrúa

Arnaus I Morral, R. (2010). "El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa", en: Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, España: Ed. Morata

Ayala, R. (2008). "La metodología fenomenológico hermenéutica de M. Van Manem en el campo de la investigación educativa". Revista de Investigación Educativa, Vol. 26, Nº 2. En internet: http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. España: Paidós

Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Argentina: Miño y Dávila

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. España: Paidós

Bárcena. F., Larrosa, J. y Skliar, C. (2006). "Pensar la educación desde la experiencia". Revista Portuguesa de Pedagogía, Año 40, Nº 1. Portugal: Universidad de Coimbra. En internet: iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1157/605

Batallán, G. y García, F., (1998). "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar". En: En: Alliaud, A. y Duschatzky, L., *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Argentina: Universidad de Buenos Aires

Bergoglio, J. (2013a). *Educar: exigencia y pasión*. Argentina: Editorial Claretiana

Bergoglio, J. (2013b). *El verdadero poder es el servicio*. Argentina: Editorial Claretiana

Bernardo, V. (2016). *(Des)ubicar las miradas, más allá de la compasión y la lejanía: Percepciones de la alteridad en la visualidad contemporánea*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Bellas Artes. En internet: http://www.tdx.cat/handle/10803/368213

Berra, J. (2007). *Con los adolescentes… ¿quién se anima?* Argentina: SB

Biddle, B, Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Barcelona: Ed. Paidós.

Blanco, M. (2011). "Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos". Argumentos, Vol. 24, núm. 67. México: UAM-X. En internet: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59521370007

Bolaños, R. (2010). "Elementos de alteridad y convivencia social a partir de la filosofía dialógica de Martin Buber". Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. En Internet: http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/9473

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". Revista Electrónica de Investigación EducativaVol. 4, No. 1. En internet: http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Löic (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI

Buber, M. (1973). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica

Buber, M. (1997). *Diálogo y otros escritos*. España: Riopiedras

Buber, M. (1998). *Yo y Tú*. España: Caparrós Editores

Cabrera, V. (2017). *Saberes relacionales: una experiencia transdisciplinar en un instituto de secundaria de Barcelona*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. En internet: http://www.tdx.cat/handle/10803/454719

Carreño, P. (2014). *Personalidad moral y desarrollo de competencias éticas del profesorado para educar en valores*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. En internet: https://www.tdx.cat/handle/10803/277563

Casado, Á. y Sánchez, J. (2007). "Filosofía y educación en María Zambrano". Revista Española de Pedagogía. Año LXV, Nº 238, septiembre-diciembre. España: Universidad Internacional de La Rioja. En internet: http://revistadepedagogia.org/20080511341/vol.-lxv-2007/n%C2%BA-238-septiembre-diciembre-2007/filosofia-y-educacion-en-maria-zambrano.html

Casaldáliga, P. (2012). "Buen vivir-buen convivir". Agenda Latinoamericana. México: CEB's

Celaya, G. (1946). *Tentativas*. Madrid: Adán

Cherobim, M. (2004). *La escuela, un espacio para aprender a ser feliz. Ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. http://www.tdx.cat/handle/10803/1349

Cifali, M. (2012). "Enfoque clínico, formación y escritura". En: Paquay, L., *et. al. La formación profesional del profesorado. Estrategias y competencias*. México: FCE

Cohen, S. (2007). *Martin Buber y su aproximación a la psicoterapia*. Tesis de Maestría en Filosofía. México: Universidad Iberoameticana. En Internet: http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014905/014905.pdf

Connelly, F. y Clandinin, J. (2009). "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En: Jorge Larrosa, et. al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Argentina: Laertes

Contreras, J. (2010). "Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía", en: Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria, *Investigar la experiencia educativa*, España: Ed. Morata

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010), *Investigar la experiencia educativa*, España: Ed. Morata

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). "La experiencia y la investigación educativa", en: Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.), *Investigar la experiencia educativa*. España: Ed. Morata

Curran, M. (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a abandonar los estudios? Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencia Políticas y Sociología. En Internet: http://www.tdx.cat/handle/10803/405662

Da Costa, M. (2004). "La educación en tiempos de conservadurismo". En: Gentili, P., Pedagogía de la exclusión. México: UACM

Da silva, A. (2014). *La formación inicial de profesoras de lengua materna. Una propuesta de formación a partir de la escritura autobiográfica*. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. En internet: http://www.tdx.cat/handle/10803/273326

De Mello, Anthony (1982). *El canto del pájaro*. España: Sal Terrae

Díaz-Salazar, R. (2016). *Educación y cambio ecosocial.* España: PPC

Díaz, C. (1991). *Introducción al pensamiento de Martin Buber*. España: Instituto Emmanuel Monuier. En Internet: http://www.mounier.es/cuadernos/Buber.pdf

Dolto, F. (2004). *La causa de los adolescentes*, Barcelona: Ed. Paidós

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Ed. Complutense/Centro de Investigaciones Sociológicas

Duch, Ll. (2001). *Antropología de la religión*. España: Herder

Duch, Ll. (2004). *Estaciones del laberinto*. España: Herder

Duch, Ll. (2012). *Religión y comunicación*. España: Fragmenta Editorial

Duch, Ll. y Chillón, A. (2012): *Un ser de mediaciones: antropología de la comunicación*. Vol I. Barcelona: Herder

Egan, K. (1988). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. España: Morata

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Morata

Esquirol, J. M. (2005). *Uno mismo y los otros. De las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Madrid: Herder

Esquirol, J. M. (2006). *El respeto o la mirada atenta. Una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Barcelona: Gedisa Editorial

Esteve, J. (2010). "Identidad y desafíos de la condición docente". En: Tenti, E., *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI

Etcheverry, N. (2007). "La revelación del otro como rostro: llamado y respuesta". Argentina: Universidad Católica Argentina. En internet: http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/la-revelacion-del-otro.pdf

Fernández, J. (2005). "La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica". Cuadernos de Trabajo Social, Vol. 18. España: Universidad Complutense de Madrid. En internet: http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110007A (Consulta: 19 de noviembre de 2015)

Fernández, R. (2014). "Adolescência..." Blog *Terra Boa*. En: http://www.padreramonsj.blogspot.com.es/2014/06/8-adolescencia.html

Fize, M. (2007). *Los adolescentes*. México: FCE

Fize, M. (2004). *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. México: Ed. Siglo XXI

Flores, C. (2006). Un encuentro con tu hijo adolescente. México: Palabra Ediciones

Francisco (2015). *Laudato Si*. México: Buena Prensa

Freinet, C. (2006). *La educación por el trabajo*. México: FCE

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI

Fromm, E. (2007). *La vida auténtica*. Barcelona: Paidós

Fromm, E. (2012). *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor*. México: Ed. Paidós

Funes, J. (2010). *9 ideas clave. Educar en la adolescencia*. Barcelona: Ed. Colofón/Graó

Gadamer, H. G. (2000). *Verdad y Método. T. II*, España: Ed. Sígueme

Gadamer, H. G. (2000). *Verdad y Método*.T. I España: Sígueme

Galeano, E. (2004). *Bocas del tiempo*. México: Siglo XXI

Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas.* España: Paidós

Gil, M. (2018). La reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 23 (76). 303-321

Gómez, M. (2011). Introducción a *Claros del bosque* de María Zambrano. Madrid: Cátedra

González-Anleo, J. y González-Anleo, J. M. (2008). *Para comprender la juventud actual*. España: Verbo Divino

González, J. (2015). La afectividad es necesaria para el diálogo con los jóvenes. *Christus*, LXXVII (806),

Grossman, P., Suzzane, W. y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado*. 9 (2). Recuperado de internet: http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf

Grün, A. (2002). *Para experimentar a Dios abre tus sentidos*. Argentina: Ed. Lumen

Grün, A. (2009). *Los jóvenes y su camino a la fe*. Argentina: Ed. Ágape/Bonum/ Guadalupe/Lumen/San Pablo

Guerra, I. y Guerrero, E. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional

Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?*. México: FCE

Hadot, P. (2009). *La filosofía como forma de vida*. España: Alpha Decay

Hadot, P. (2010). *Elogio de la filosofía griega*. México. Ed. Me cayó el veinte

Haya, I. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas*. Tesis doctoral. Universidad de Cantabria. Departamento de Educación. Santander. Recuperado de internet: http://www.tdx.cat/handle/10803/79118

Henao, O. (2005). *La escritura personal como factor potenciador de la educación de los sujetos de la escuela secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Recuperado de internet: http://www.tdx.cat/handle/10803/9653

Hershey, T. (2010). *El poder de la pausa. Cómo ser más haciendo menos*. Santander: Ed. Sal Terrae

Hidalgo, C. (2008). *De los comportamientos de riesgo a la calidad de vida de los adolescentes*. México: Universidad de Guadalajara

Hizmeri, J. (2016). *Otro modo de estar en la relación educativa*. *La investigación del movimiento de autorreforma italiana de la escuela como una experiencia de transformación personal*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. En internet: http://www.tdx.cat/handle/10803/387818

Hormazábal, R. (2016). *La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar Historia en Bachillerato*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. En internet: http://www.tdx.cat/handle/10803/393950

Jaeger, W. (1957). *Paideia*. México: FCE

Jiménez, M. (2012). "Formar-se en investigación. Modos de relación y saberes de la experiencia". En: Calderón López Velarde, Jaime, *Investigación, formación y docencia. De los imaginarios a las posibilidades de praxis*. Zacatecas: UPN Zacatecas-Taberna Libraria Editores

Keiner, D. (2005). "¿Educación como mercancía y servicio?". En: Aguilar, L. (coord.). *Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización*. México: ITESO-Universidad Iberoamericana León-Goethe Institut Guadalajara

Kolvenvach, P. (2002). "La formación permanente como fidelidad creativa". Carta del Padre General a la Compañía de Jesús. En internet: http://www.cpalsj.org/wp-content/uploads/2013/03/LA-FORMACION-PERMANENTE-COMO-FIDELIDAD-CREATIVA.pdf

Lang, R. (2005). "Presentación". En: Keiner, D., et. al. *Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización*. México: ITESO/Goethe-Institut Guadalajara/U. Iberoamericana León

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: FCE

Larrosa, J., *et. al.* (2009). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Argentina: Laertes

Larrosa, J. (2010). "Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia", en: Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, España: Ed. Morata

Larrosa, J. (2013).

Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* España: Ed. Sígueme

Levinas, E. (2011). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI

López, A. (2011). "Defenderse con palabras. La ética de Michel Lacroix". Entrevista con Michel Lacroix, 10 de junio de 2011, Radio Francia Internacional. En internet: http://www.espanol.rfi.fr/francia/20110610-defenderse-con-palabras-la-etica-de-michel-lacroix

López, S. (2003). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia. En internet: http://roderic.uv.es/handle/10550/15324

López, N., et. al. (2008). *La escuela y los adolescentes*. Madrid/Buenos Aires-UNESCO/OEI/IIPE/SITEAL

Marchant, C. (2009). *La voz del alumnado de la educación especial proveniente de la educación ordinaria. Historias de vida y exclusión educativa en Barcelona*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. En internet: http://www.tdx.cat/handle/10803/1375

Martínez, J. (2017). *La cultura del encuentro*. España: Sal Terrae

Martini, C. y Sporschill, G. (2008). *Coloquios nocturnos en Jerusalén*. Madrid: San Pablo

Masiá, J. (2012). *Lucidez cordial*. España: Bubok. En internet: http://www.bubok.es/libros/196126/Lucidez-Cordial

Mélich, J. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación.* Argentina: Miño y Dávila Editores

Mélich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. España: Herder

Mélich, J. (2013). *Ética de la compasión*. España: Herder

Messina, G. (2002). La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: el camino de la reflexión desde la práctica. Cátedra Jaime Torres Bodet. Pátzcuaro: CREFAL. En internet: http://www.ucired.org.mx/component/k2/item/92-la-formacion-de-los-educadores-de-las-personas-jovenes-y-adultas-el-camino-de-la-reflexion-desde-la-practica

Messina, G. (2008). Construyendo saber pedagógico desde la experiencia. En internet: http://www.ucired.org.mx/component/k2/item/91-construyendo-saber-pedagogico-desde-la-experiencia

Messina, G. (2012). "¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina?". En: Calderón, J., *Investigación, formación y docencia. De los imaginarios a las posibilidades de praxis.* Zacatecas: UPN Zacatecas-Taberna Libraria Editores

Molina, M. (2010). *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del país Valencia-Gonçal Anaya*. Valencia: Universidad de Valencia. En internet: https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/39303/molina.pdf?sequence=1

Monsiváis, C. (1999). "Notas sobre la violencia urbana". Letras Libres, Nº 5, mayo. México: Editorial Vuelta

Montenegro, C. (2015). *Del saber de las mujeres machi al saber docente. Una investigación biográfico-narrativa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Bellas Artes. Sección de Pedagogías Culturales. En internet: http://www.tdx.cat/handle/10803/309130

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO-Correo de la Unesco

Muñoz, D. (2001). "Enseñar es muy difícil". Imagen de Zacatecas. 30 de abril

Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. México-Barcelona: Pomares-UPN-Secretaría de Educación de Durango

Orozco, S. (2009). *Las clases de catalán en personas adultas. Fuente de saberes y relaciones. Estudio de caso en mujeres inmigrantes*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. En internet: http://www.tdx.cat/handle/10803/48669

Ortega, P. (2004). "La educación moral como pedagogía de la alteridad". Revista Española de Pedagogía. Vol. 62, Nº 227, enero-abril. España: CSIC. En internet: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/866846.pdf (Consulta: 10 de junio de 2016)

Pacciolla, A. (1993). *Hacerse adultos*. Madrid: San Pablo

Pacheco, J. E. (2012). "Antonio Tabucchi y Guillermo Fernández: La identidad, el tiempo, la violencia", Proceso, Nº 1849, México: CISA

Palacios, J. (2005). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México: Ed. Coyoacán

Pérez Rocha, M. (2013). "¿Es privatizadora la reforma? Sí". La Jornada, 18 de abril de 2013. En internet: http://www.jornada.unam.mx/2013/04/18/opinion/026a2pol

Pérez, N. (2010). "La experiencia de la diferencia en la investigación". En: Contreras, J. y Pérez, Nuria, *Investigar la experiencia educativa*, España: Ed. Morata

Pérez, N. (2012). "Escuchar al otro dentro de sí". En internet: http://memoriaypedagogialatinoamericana.blogspot.com/2012/05/escuchar-al-otro-dentro-de-si-nuria.html

Pitol, S. (2007). *El arte de la fuga*. México: Era

PNUD (2004). *Informe Nacional de Desarrollo Humano Panamá 2004, De la invisibilidad al protagonismo: la voz de la juventud*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. En internet: http://hdr.undp.org/sites/default/files/panama_2004_sp.pdf

Pollo, M. (2011). *Los jóvenes y lo sagrado. La experiencia religiosa de los jóvenes en el umbral del siglo XXI*. Madrid: CCS.

Preparatoria González Ortega (2010). Acta de integración del Consejo Académico. 5 de agosto de 2010

Preparatoria González Ortega (2018). Plan de Mejora Continua para el ciclo escolar 2018-2019.

Putman, H. (2011). *La filosofía judía, una guía para la vida*. España: Alpha Decay

Quiles, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. En internet: http://www.tdx.cat/handle/10803/393960

Ramos, G. (2013). *Del Yo y Tú a la comunidad socialista en Martin Buber*. Tesis de Licenciatura. Argentina: Universidad Católica Argentina. En internet: http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/del-yo-tu-comunidad-socialista.pdf

Reguera, Isidoro (2007). "La ética de la mirada atenta". El País. 17 de febrero de 2007. En internet: http://elpais.com/diario/2007/02/17/babelia/1171671430_850215.html

Reguillo, R. (2010). *Los jóvenes en México*. México: FCE-CONACULTA

Reyna, G. (2006). "La observación en procesos de aprendizaje grupal en el contexto de la educación de personas jóvenes y adultas". En: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Año 28. Nº 2, julio-diciembre. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL

Riemen, R. (2008). *Nobleza de espíritu. Una idea olvidada*. México: UNAM

Rivara, G. (2006). *La tiniebla de la razón. La filosofía de María Zambrano.* España: Itaca

Rivas, J. H. y Herrera, D. (2010), *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación*. Barcelona: Octaedro

Romera, Juan José (2011). "La LOGSE no se ha aplicado jamás en el aula". Entrevista a Manuel Martín. Cuadernos de Pedagogía, Nº 415, septiembre, pp. 42-47. En internet: http://educacion.mec.gub.uy/boletin/39/Cuadernos%20de%20Pedagogia%202011.pdf

Romero, C. [comp.] (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: NOVEDUC

Romero, C. [coord.] (2010). *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Argentina: NOVEDUC

Romero, E. (2012). *El devenir docente de una profesora de Lengua inglesa en Secundaria. Un estudio narrativo a partir de la inmersión reflexiva en la propia práctica en tiempos de cambio educativo*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. En internet: http://www.tdx.cat/handle/10803/83818

Ruibal, et. al. (2014). *Estudio sobre jóvenes y fracaso escolar*. Argentina: CEPP/UNICEF. En internet: http://www.unicef.org/argentina/spanish/informe_educacion_fracaso2014.pdf (Consulta: 22 de abril de 2016).

Saavedra, M. (2004). *Cómo entender a los adolescentes para educarlos mejor*. México: Pax

Sábato, E. (2003). *La resistencia*. México: Seix Barral

Sánchez, O. (2013). *La metodología narrativa. Una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades de alumnado con fracaso escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. En internet: http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/2005/K_Tesis-PROV53.pdf

Sanhueza, O. M. (2009). *El diario electrónico como recurso pedagógico de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. En internet: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Omsanhueza/Documento.pdf

Santander, H. (2003). "La moralidad de la *Poética* de Aristóteles". A Parte Rei. Revista de Filosofía. Nº 29. En internet: http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/santander29.pdf

Sarbach, A. (2005). *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. En internet: http://www.tdx.cat/handle/10803/1352

Séneca, *De la brevedad de la vida*. España: Sarpe

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama

SEP (2008). Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación, 26 de septiembre de 2008. En internet: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008

SEP-INEGI/IMJ-CIEJ(2002). Encuesta Nacional de Juventud 2000. México: Autor

SEP-IMJ-CIEJ (2006). Encuesta Nacional de Juventud 2005. México: Autor

SEP-IMJ (2012). Encuesta Nacional de Juventud 2010. Base de datos. México: Autor

Shulman, L. (2005). "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma". Profesorado. Vol. 9, Nº 2. España: Universidad de Granada. En internet: http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf

SITEAL (2008). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Argentina: OEI-UNESCO-IIPE

Skliar, C. (2008a). *El cuidado del otro*. Argentina: MECT. En Internet:http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000780.pdf

Skliar, C. (2008b). "Estos jóvenes de ahora'. Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía". Ensayo y Error. Año XVII. Nº 34. Venezuela: Universidad Simón Rodríguez

Skliar, C. (2010), "La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia", en: Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, España: Ed. Morata

Soto, M. (2017). *Pensar México*. México: Taurus

Street, S. (2015). *Trayectos y vínculos de la investigación dialógica y transdisciplinaria. Narrativas de una experiencia*. Cuernavaca: UNAM

Suárez, M. (2010). "Desafíos de una relación en crisis. Educación y jóvenes mexicanos". En: REGUILLO, Rossana [coord.]. *Los jóvenes en México*. México: FCE-CONACULTA

Tallaferro, D. (2012). "La formación docente: experiencia para el saber y la reflexión". Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Nº 18, enero-diciembre. Venezuela: Universidad de los Andes. En internet: http://www.redalyc.org/pdf/652/65226271003.pdf

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

Terigi, F. [Coord.] (2013). VII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: ¿Qué debe saber un maestro y por qué? Buenos Aires: Santillana. En internet: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201304/8vo_foro__baja.pdf

Tessier, G. (2004). *Comprender a los adolescentes*. España: Octaedro

Torres, R. (2008). *Acompañamiento de jóvenes ante situaciones de riesgo*. México: Universidad Iberoamericana-ITESO

Urbieta, J. (1998). *Acompañamiento de los jóvenes*. España: PPC

Valdés, L. (2004). El don de la sexualidad. México: Ed. Buena Prensa

Van Manem, M. (1998). *El tacto de la enseñanza*. Argentina: Paidós

Vanier, J. (1995). Cada persona es una historia sagrada. Madrid: Ed. PPC

Vázquez, V. (2009). *La educacion y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Universidad de Valencia. Departamento de Teoría de la Educación. En internet: http://www.tdx.cat/handle/10803/10307

Viel, P. (2009). *Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria*. Argentina: NOVEDUC

Viscardi, N. (2011). *Juventud, violencia y ciudadanía en el Uruguay del siglo XXI: medios, justicia y educación*. Uruguay: Fundación Friedrich Ebert Stiftung. En internet: http://library.fes.de/pdf-files/bueros/uruguay/08660.pdf

Viscardi, N. (2013). "Nuevos desafíos para la pedagogía: desigualdad y trayectorias de exclusión en la enseñanza media". En: Southwell, M. y Romano A., *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Argentina: UNIPE

Voillaume, R. (1964). *En el corazón de las masas*. Madrid: Studium

Weiss, E. [Coord.] (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México, ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior

Whitman, W. (1999). *Hojas de Hierba*. Barcelona: Lumen

Zaid, G. (2004). *Antología general*. México: Océano

Zaid, G. (2015). *Crítica del mundo cultural*. México: El Colegio Nacional

Zambrano, M. (1988). *Persona y democracia*. España: Anthropos

Zambrano, M. (1996). *Horizonte del liberalismo*. España: Morata

Zambrano, M. (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. España: Alianza Editorial

Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación*, España: Editorial Club Universitario.

Zambrano, M. (2011a). *Claros del bosque*. España: Cátedra

Zambrano, M. (2011b). *Escritos sobre Ortega*. España: Trotta

Zambrano, M. (2012). *El hombre y lo divino*. México: FCE

Zeichner, K. (1982). “El maestro como profesional reflexivo”. Conferencia presentada en el 11° University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos). En: http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf

Zeichner, K. y Liston, D. (1998). “Formando maestros reflexivos”, En: Alliaud, A. y Duschatsky, L. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores-Universidad de Buenos Aires