



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

EL ESPACIO SOCIAL:
REALIDAD Y SINGULARIDAD EN LOS PROCESOS DE
ENSEÑANZA –APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN SECUNDARIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN
P R E S E N T A :
MA. DE LOURDES MEDINA CHONG

DIRECTORA DE TESIS:
DOCTORA MARISOL VITE VARGAS

A **Ximena** mi hija,
por ser, por estar, por pertenecer
por los caminos y las historias construidas.

Gracias por acompañar mis pasos e
incentivar mi andar.

ÍNDICE

Contenido

INTRODUCCIÓN

TRAYECTO METODOLÓGICO

EL CAPITULADO..... 19

CAPÍTULO 1

La adquisición de una segunda lengua: entre el contexto y su singularidad..... 22

1.1 La escuela secundaria como institución 22

1.2 El despliegue de las prácticas para la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua en la Escuela Secundaria General No. 6 43

CAPÍTULO 2

El capital escolar y su relación con el capital global 71

2.1 Escuela: Capital cultural y reproducción de la estructura social 71

2.2 El capital cultural de los estudiantes de secundaria y su significación en la institución escolar como espacio social..... 87

CAPÍTULO 3

EL ESPACIO SOCIAL Y SU INFLUENCIA EN LA INTERACCIÓN ÁULICA. 103

3.1 Hagan sus propios ejemplos 105

3.2 La llegada al salón de la clase de inglés 3° “E” 108

a) La presentación del tópico 111

b) La explicación y la instrucción para la tarea 112

c) Realizando la tarea 116

d) La respuesta de los alumnos 116

3.3 La llegada al salón de clases 3° “F” 118

a) Presentación del tópico 119

b) Explicación de la tarea. 120

c) Haciendo la tarea 121

3.4 Profesora Iraís 124

a) La llegada al salón de clase 125

b) La presentación del tópico 126

c) Realizando la tarea 127

3. 5 “Si no entendemos nos ayudamos”	130
REFLEXIONES FINALES	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS	
A N E X O S	

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se dirige a explorar, con la ayuda del enfoque hermenéutico¹ de corte cualitativo una realidad sociocultural en el entendido en que la escuela como institución social se encuentra inserta en una intrincada red de relaciones sociales y con ella los sujetos que ahí convergen. Así mirar a la acción educativa necesariamente concatenada a la social, posibilita comprender por qué resulta imperante y vigente abonar en este campo de múltiples aristas de abordaje. Sin embargo, se puntualiza que es interés específico de este trabajo transitar hacia la comprensión de las interacciones existentes entre el espacio social entendido desde la postura de Pierre Bourdieu y la institución escolar, donde están las expresiones vividas; se centrará sobre todo en la articulación que existe entre los códigos de comportamiento y comunicación en el contexto específico del aula que atraviesan las paredes de la institución escolar, en una relación dialéctica entre escuela y sociedad.

Frente a las evidencias que a lo largo de la investigación logran develarse respecto a un sistema de dominio social imperante en los espacios educativos, cabe preguntarse y reflexionar durante el desarrollo de la presente investigación en torno a una correspondencia esencial entre grupos sociales e identidades culturales en donde el lenguaje y su nivel de apropiación, puede ser un instrumento a través del cual el hombre da sentido a sus significaciones.

¹ Mella Orlando (1998) Naturaleza y Orientaciones Teórico- Metodológicas de la Investigación Cualitativa. Desde el punto de vista metodológico, Dilthey define la hermenéutica en el sentido que para interpretar expresiones de la vida humana: una ley, un trabajo literario, se necesita un acto de entendimiento histórico, distinto de la metodología cuantitativa.

En esta línea de pensamiento, la lengua no puede existir como un código aislado de sus hablantes y de su contexto: es un marcador social y cultural. La identificación de la lengua como componente de la cultura humana, posibilita el estudio de ésta en diversos contextos. Se considera de suma valía acercarse al estudio de los procesos educativos, no sólo en el terreno de la didáctica, sino también en la posibilidad de mirar los espacios educativos como lugares donde se expresan contradicciones, que a su vez están reflejadas en los agentes, en la comunidad escolar y como producto de sus experiencias de socialización al interior de este espacio, en concordancia con Berger y Luckman, (1993:87) el lenguaje es el instrumento esencial mediante el cual es posible la legitimación de la institución escolar.

Ante los aspectos señalados, el reto de esta indagatoria es comprender cómo se apropian los jóvenes de la Escuela Secundaria General No. 6 de un capital cultural que se les exige desde la curricula de educación secundaria en la asignatura de inglés y que por su naturaleza les resulta compleja al no pertenecer a su ámbito de lo real y lo concreto.

En este marco la pregunta central que sirve de anclaje al presente trabajo es ¿Cómo influye el espacio social en los procesos de enseñanza - aprendizaje de la lengua (inglés) en los alumnos de secundaria? Que hoy en día encuentra enorme vigencia ya que se puede advertir cómo la escuela pública actualmente enfrenta desafíos propios de una sociedad globalizada inserta en el paradigma económico neoliberal. Según este modelo los parámetros para evaluar la enseñanza deben ser los mismos que aplican a la economía del mercado capitalista: productividad, eficiencia, rentabilidad entre otros. En este sentido, las funciones que desempeña la escuela están vinculadas a las exigencias del modelo capitalista actual, que reproducen y legitiman un patrón existente. Desde este esquema el aprendizaje de una segunda lengua, particularmente el inglés se constituye en un elemento clave de este paradigma.

Si convenimos que la educación es considerada como la utopía vital para crear y construir un futuro común, como salvo conducto para mejorar la calidad de vida

para cualquier individuo, entonces es necesario un sistema escolar que contribuya a un desarrollo humano más armonioso, capaz de superar contradicciones entre competencia e igualdad de oportunidades, entre intereses locales y globales, entre las aspiraciones del alma y la realidad, en conclusión, donde el aprendizaje de una segunda lengua se convierte en un imperativo.

Bajo los estándares señalados, se advierte cómo el dominio de la lengua y las matemáticas se constituyen en referentes impulsados por organismos internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial, por lo que el ingreso de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han llevado a instrumentar una serie de evaluaciones que obedecen a este patrón, entre éstas el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, (la prueba PISA por sus siglas en inglés) que cada tres años evalúan las competencias de los estudiantes en áreas como matemáticas, español y ciencias. En el orden nacional tenemos a las pruebas de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE).

Por otra parte, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), instancia encargada del análisis de datos reveló que en México nuestros jóvenes de secundaria muestran un desempeño en el nivel más bajo entre los países de la OCDE. En aptitud para las matemáticas, se ubica en el lugar 37, y en área de habilidades lectoras en el 38 de 41 países participantes. Por su parte los resultados de la prueba ENLACE tampoco son nada halagadores ya que solo han confirmado que los niveles de aprovechamiento académico de nuestros alumnos no solamente están por debajo de los estándares internacionales, sino que no alcanzan a cubrir las metas del Plan Nacional; de 11.5 millones de alumnos de educación básica evaluados entre el 60 y 70 por ciento calificó con conocimientos insuficientes o elementales en el pensamiento lógico y comunicación escrita.

Esta serie de evidencias lleva a afirmar cómo la influencia de las instituciones en los individuos o grupos es variable según el tipo de institución y dependiendo de la ubicación del sujeto respecto a ella, es decir subyace una dimensión histórica del hecho como parte de una realidad de la que tenemos que dar cuenta.

En este marco, el Sistema Educativo Mexicano opera a partir de la Reforma en Secundaria, con una propuesta curricular basada en competencias, en la que se espera de acuerdo al Programa de Estudio 2006, que los jóvenes logren y consoliden las competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte, y que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Para el caso específico de la enseñanza de una lengua extranjera en educación secundaria el propósito se centra en considerar que el lenguaje es un objeto complejo mediante el cual el individuo comprende el mundo se integra a la sociedad, que cumple no sólo propósitos comunicativos, sino también reflexivos. (SEP: 2006). Se ha establecido un parámetro delimitado en el Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas que señala que el alumno será capaz de comunicarse en intercambios sencillos, proporcionar información y describir aspectos de sí mismo y de su entorno.

Aunque la escuela ha proclamado una falsa neutralidad, que bajo este esquema se revela imposible, su currículum, su organización, las políticas educativas que lo enmarcan construyen una red en sintonía con el sistema social imperante. Las características de gran desigualdad en la distribución del ingreso que presenta nuestro continente, de la que no se excluye México, si bien tiene sus orígenes en la economía como ya lo hemos apuntado y en sus cadenas de injusticia social, que se arrastran también a la inequidad de los procesos educativos. Parafraseando a Tenti (2000:14) en América Latina, demasiadas veces, la pobreza de las familias se encuentra con la pobreza de la oferta escolar.

Bajo estas consideraciones, el presente estudio pretende, entonces pensar al lenguaje no sólo como un puro instrumento lógico. Sin desestimar el análisis propiamente lingüístico de los códigos, se aspira a inscribir a la lengua en las relaciones sociales en donde funciona.

TRAYECTO METODOLÓGICO

Al ser la educación una práctica social, los actores se encuentran incluidos en una intrincada red de relaciones. Por tanto, este estudio muestra cómo el espacio social es condicionante de determinadas prácticas de enseñanza y aprendizaje de los agentes de la Escuela Secundaria General No. 6 de Pachuca y cómo éste se constituye, como es sabido, en uno de entre los múltiples factores que potencializa o en su defecto obstaculiza el desarrollo pleno del individuo, por tanto se pretende mostrar a la escuela a la luz de las relaciones sociales y culturales que en ella convergen, comprender cómo la realidad social permea en el nivel micro del aula e interpretar este fenómeno frente a la necesidad de comprender no sólo las funciones explícitas, sino las funciones latentes que desempeña la escuela.

En el verano de 2009 cuando, como parte de los requerimientos para el ingreso al programa de maestría de UPN, se demandó elaborar un proyecto de investigación, el interés se relacionó con las competencias que habría que desarrollar en los adolescentes de secundaria. Sin embargo, en el trayecto del curso propedéutico se incorporaron algunos saberes y sugerencias que permitieron reflexionar en torno a lo reduccionista de esta temática, pues así planteada sugería la idea de un manual de apréndase y úsese; quizá esta primera elaboración no concretó, empero si posibilitó replantearse el interés.

La revisión y socialización de los textos, la toma de notas, las participaciones personales y del colectivo, los comentarios de los asesores y un arduo proceso de reflexión mediado por la teoría al que se sometieron los juicios, ideas y conjeturas, lo que se conoce como reflexividad en los términos de Auge (2005:93); llevaron a inscribir la preocupación temática en el campo de las prácticas educativas en espacios escolares. Reconociendo también que la elección del tópico está claramente enlazado en la búsqueda por establecer una dinámica educativa cotidiana que implica mejorar al interior del aula.

Se considera que el hombre socialmente es capaz de interactuar en un mundo de objetos, personas y lugares a los que les otorga significaciones, por ejemplo

como vive su escolaridad dependerá en gran medida de lo que logre anclar en relación a sus vivencias personales capitales sociales y culturales y desde luego al contexto donde se desenvuelve. Las personas que han transitado por una experiencia escolar son producto y productores de variadas formas de socialización. Por ello, es impensable registrar a las prácticas educativas como parte de una práctica al margen de las dinámicas sociales propias de la cultura.

Max Weber,(1993) considera que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considera que la cultura es una urdidumbre y que el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Se buscó una explicación interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. (Geertz, 1992:20). Por lo que como es sabido, cualquier pretensión de acercarse a la comprensión del hecho educativo, examina dar validez al estudio a través del rigor epistémico y metodológico con que debe desarrollarse todo proceso investigativo. De ahí que una de las primeras tareas fue asumir que el paradigma hermenéutico interpretativo resulta el más pertinente para el tránsito de la explicación hacia la comprensión del fenómeno educativo, al respecto señala Pacheco (2000:70)

Un problema de investigación social o de educación requiere ser abordado y estudiado en el marco de la complejidad de la problemática en la que se circunscribe y debe expresar en el plano de lo concreto la estrategia empleada para la reconstrucción de lo real, como experiencia única que recupera la especificidad e historicidad del fenómeno.

Con esta afirmación parece tener mayor claridad el hecho de que el ejercicio de la comprensión está ligado insustituiblemente, a la tarea interpretativa de la hermenéutica como interpretación de un texto o bien, entendida en términos de Freud quien señala que es todo conjunto de símbolos susceptibles de ser descifrados. También podemos situar a la hermenéutica como un proceso restaurador de sentidos para lo cual se auxilia de la fenomenología como instrumento de la escucha y la recolección. Lo cierto es que la interpretación tiene

su origen en la duda, establece Kosick (1985: 25), es la comprensión de la realidad humano social como unidad de la producción y el producto, del sujeto y el objeto, de la génesis y la estructura.

Una vez revisada y definida la postura que da sustento a este trabajo, en este caso con ciertos tintes de carácter etnográfico como lo demanda el paradigma hermenéutico, que cada vez se fue delimitando y, asumiendo de manera más informada. Puesto que los márgenes del objeto tienen más que ver con la orientación epistemológica que asuma el investigador que con los modos en que se recopilan los datos (Geertz, 1992:21).

El proceso de indagación llevó desde luego un trazo inicial de protocolo, el denominado anteproyecto en el que se plasma el objetivo general en los siguientes términos: *investigar, analizar, interpretar y comprender como el espacio social condiciona los procesos de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera (inglés) en los alumnos de secundaria*. Además, se plantearon las primeras interrogantes:

¿Cómo se dan los aprendizajes en la escuela?, ¿Cómo viven los alumnos de secundaria su escolaridad?, ¿Es la escuela reproductora del orden socio cultural?, ¿Qué factores del espacio social permean en la cultura escolar? Y ¿cómo impacta el espacio social en el desarrollo por competencias en la asignatura de inglés en los alumnos de secundaria?

Las dimensiones de análisis y los niveles de profundidad con que se abordaron, en este caso el nivel institucional, curricular y en buena medida social, delimitaron el referente empírico y teórico a documentar. Asimismo, de acuerdo a las condiciones y naturaleza del objeto y del propio investigador se definieron contextos, agentes, escenario, unidades de observación; las técnicas e instrumentos de investigación.

En este momento no se puede dejar de lado la importancia que reviste para el hombre contemporáneo la adquisición de una segunda lengua, particularmente el inglés. Por lo que fue tarea esencial de los primeros momentos de indagatoria

advertir el estado del arte que guarda en nuestro país el estudio en esta materia teniendo como base el informe presentado en el congreso nacional de 2010 del COMIE (Consejo Mexicano de investigación Educativa) del que podemos inferir, entre otras muchas interpretaciones que es un campo incipiente, pues sólo da cuenta de trabajos realizados en 15 entidades de la república precisando que no todos fueron incluidos por no presentar el rigor científico necesario de acuerdo a los criterios del compilador. Asimismo, se indica en el citado documento, que el 97% de los estudios se refieren a propuestas didácticas. Por lo que como puede observarse en el terreno de la adquisición de una segunda lengua vinculada al orden socio – cultural, falta por escribirse.

Detallar el estado del arte de los estudios que se realizan para los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés obedece a un requerimiento de orden metodológico ya que Mella (1998) establece que la investigación cualitativa (hermenéutica) es un modelo conceptual-inductivo en el que hay que delimitar el fenómeno a estudiar y luego reunir tanta información como sea posible.

Hay que elegir uno o un par de métodos de recolección de datos, para finalmente, ante el cúmulo de información reunida, centrar la atención en ciertos aspectos seleccionados con la ayuda de una perspectiva teórica.
Mella (1998:7)

Bajo esta concepción el principal sustento teórico para esta indagatoria descansa en los aportes conceptuales de Pierre Bourdieu: espacio social, campo, capitales, *habitus*, agentes estos referentes que posibilitaron la interpretación.

A propósito de la labor de investigación Bourdieu (1997:12) establece que son inseparables la teoría y la empírea y agrega que solo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para elaborarla como caso particular de lo posible.

Desde esta perspectiva la etnografía nos posibilita documentar una realidad social, nos permite arribar al campo de estudio, entendido en palabras de Guber (2004:83) como el referente empírico, la posición de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en que se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen.

Ahora bien es en este momento que corresponde como investigadores situarse en el terreno, es decir, darle un espacio al objeto de estudio, se trata de otorgarle territorialidad, concreción y sentido histórico. De tal manera que el espacio es también esa estructura vista como el lugar que ocupan los sujetos y que predispone el orden social a partir de eventos cotidianos. De tal manera, que como ya se ha mencionado el espacio de concreción recayó en La Escuela Secundaria General No. 6 de Pachuca, y la recopilación de dato empírico se fechó en el año 2010 lo que implica que el programa oficial que se desarrollaba para la enseñanza del inglés en secundaria es el que corresponde al 2006.

La determinación se tomó por diversos factores entre ellos la factibilidad en términos de adscripción y localización, por estar dentro de la ciudad los costos de traslado y tiempo son menores aunados a que existe una relación aceptable con los agentes dentro de la institución.

Esto lleva a considerar que el afán de comprender esta práctica se encuentra inscrita al establecimiento escolar y que como tal, abonar en el conocimiento de éste es una forma de hacer más fértil la tarea, por lo que tomando como parámetro los esquemas que presenta Fernández (2001:41-42), quien se declara a favor de un ejercicio reflexivo bajo preceptos que conllevan aspectos histórico-sociales (concepción de la escuela y educación, el rol del maestro y del alumno) institucionales propiamente dichos, infraestructura, tamaño y composición de los grupos y espacios, normas de pertenencia e interacción, así como de encuadre que comprende categorías grupales e individuales, las primeras hacen referencia a fines y objetivos, programas, metodología de enseñanza y las segundas a la familia y al medio.

De esta manera, los requerimientos del ejercicio interpretativo² conllevan a edificar permanentemente prácticas de reflexión que ha llevado a conceptualizar

² Álvarez-Gayou Jurgenson Juan Luis. Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Jürgen Habermans, considera que para comprender totalmente el objeto de interpretación o para lograr una comunicación distorsionada con otros, no sólo deben emplearse principios hermenéuticos, debe recurrirse además a la explicación de las limitantes reales (sociales y económicas) que actúan sobre el intérprete.

al establecimiento escolar como el sitio donde convergen una multiplicidad de significados que a la luz de variados autores se ha buscado darles sustento.

Para apoyar la recopilación de los datos institucionales propiamente dichos, se revisaron documentos como el plano de la escuela, fotografías de archivo y oficios del periodo fundante del establecimiento así como testimoniales. Mismos que se presentan en el documento como Anexos con el propósito de verificar la información. De los elementos normativos exploro el Programa de Educación Básica Secundaria 2006 en la Asignatura de inglés y el acuerdo 499 que se constituye en el documento rector para la evaluación en este nivel.

Si bien la etnografía es un oficio de lugar, Geertz (1992:33) sostenía que para estudiar la cultura (en este caso la cultura escolar) desde un punto de vista antropológico, es imposible aplicar una ley o una teoría determinada, la única manera de estudiar las conductas humanas dentro del contexto cultural al que pertenecen, es a través de la experiencia y de la observación del investigador. En otras palabras el hacedor de esta empresa no puede dejar de asumirse como el principal instrumento de acopio de datos y de su capacidad, sensibilidad y empatía es que los lectores podemos dar cuenta de la realidad escolar.

“Tratar de documentar lo no documentado” (Rockwell, 2000: 43) llevó a tomar algunas decisiones de orden metodológico, por ejemplo se reconoció y delimitó a los principales informantes atendiendo a criterios de testigos presenciales o sujetos de experiencia, de igual manera se definió en función de la naturaleza del objeto y bajo la supervisión tutorial los instrumentos y técnicas más pertinentes para la recolección del dato.

Así la hermenéutica que se considera una orientación teórico- metodológica de la investigación cualitativa tiende a usar señala Mella (1998) un esquema donde la teoría y la investigación empírica están entre mezcladas. Desde esta perspectiva los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., se indagan desde la gente

que está siendo estudiada, e implica la contextualización es decir analizar entidades sociales como globalidades, como un todo.

Los requerimientos de esta tarea han llevado al manejo de distintas técnicas que se han empleado con variados propósitos que a continuación se esquematizan.

Técnica	Propósito
Observación	Obtener información de los sujetos en sus ambientes naturales y cotidianos.
Entrevista	Obtener información de los sujetos cómo hablan, en qué creen, qué piensan, cómo piensan, cómo interactúan, etc., en las propias palabras de los sujetos
Búsqueda en Archivos	Obtener la evidencia de los distintos periodos históricos de la institución a través de documentos
Búsqueda Bibliográfica	Construir el estado de la cuestión
Revisión de Documentos	Establecer el vínculo con los aspectos normativos y legales de la práctica docente a través de la revisión de la Ley General de Educación. El proyecto educativo del presente sexenio. Planes y programas para la educación secundaria, libros de texto, cuadernos de trabajo, registros de evaluación.

Las técnicas utilizadas para la recolección del dato empírico llevaron a realizar un trabajo de campo en el que la observación y la entrevista no estructurada se convirtieron en las fuentes principales de información que se señalizan al interior del documento entre paréntesis y con las letras “O” para referirse a observación y “E” para entrevista, en mayúscula seguida del número progresivo en que fue realizada más dos puntos y a continuación la página de la que se extrae la cita del registro ampliado insertada en la trama narrativa, así por ejemplo: la abreviatura (E3:11) se refiere a la entrevista No. 3 y la cita se localiza en página 11.

Como señala Auge (2005:52) el trabajo de campo implica reconocer al otro. Aunque si bien es cierto que “la realidad” es construida por el investigador, en el sentido de crear una representación de algo que ya existía previamente; también es acertado mencionar que es imprescindible para quien indaga cuestionarse sus propias estructuras de la realidad y reflexionar en torno a éstas, es decir someterse a un proceso de flexibilidad.

De esta manera considero que la Secundaria General No. 6, se estableció como el escenario ideal para la investigación en términos de Taylor y Bogdan ya que como observador se obtuvo un fácil acceso, que posibilitó una buena relación inmediata que ha permitido la recolección de datos relacionados con mi interés indagatorio. En este sentido, el director de la escuela, luego de explicarle a *grosso modo* los propósitos del trabajo y de garantizarle que la información solo tendría fines académicos, encontré en esta figura al “portero principal.” Término acuñado por los autores citados para referirse a quien nos otorga las facilidades necesarias para entrar al lugar de la investigación. Entablar esta especie de acuerdo en términos de qué grupo y a qué sujeto o sujetos interesaba documentar fue la actividad inicial dentro del campo. Quedando establecido que el estudio se realizaría en ambos turnos, que para el matutino se centraría en el tercer grado grupo “C” que atiende la profesora Iris y que para el turno vespertino el acercamiento sería con el tercer grado grupo “E” del profesor Roberto.

En un segundo momento, la tarea central de acceso al campo fue hacer una especie de reconocimiento general del escenario, establecer la identidad del investigador tanto con los docentes como con los alumnos.

De igual manera, la tarea de una primera entrevista con cada uno de los dos docentes en la búsqueda por establecer el *rapport*, exponerles sin entrar en detalles el estudio y obtener su autorización para observar el desarrollo de su clase. Es pertinente señalar que en el caso del profesor que es elemento de investigación se consiguió desde un primer momento, pues no hubo objeción alguna e incluso su actitud fue colaborativa.

En lo que respecta a la docente del turno matutino tuvo algunas reticencias puesto que quiso saber con precisión cuánto duraría la investigación y qué fechas específicamente tendría acceso el investigador al salón de clases, solicitando incluso que se avisara con antelación y se le confirmara la presencia. En este caso, el nivel de confianza y aceptación fue variando en el curso de la indagatoria desde aceptable hasta bueno. Cuando en la última entrevista fue capaz de mostrar apertura al poner de manifiesto sus sentimientos hacia el establecimiento escolar y a los agentes que en el laboran.

Partiendo de la premisa citada con antelación, de que este estudio se enmarca en el paradigma hermenéutico, es relevante la aportación que Thompson (1998:406) cuando señala la importancia de reconocer que nuestro objeto es un campo preinterpretado y que en la medida en que tomemos como punto de partida las maneras en que las formas simbólicas son interpretadas por los sujetos en esta medida será factible arribar a la comprensión desde la hermenéutica profunda. “Por medio de entrevistas, de observación participante y de otros tipos de investigación etnográfica, podemos reconstruir las maneras en que se interpretan y comprenden las formas simbólicas en los distintos contextos de la vida social” (Thompson, 1998: 63)

De ahí que, en términos generales se señala que el compromiso prosigue tratando de ceñirse a estos preceptos. De tal manera el trabajo de campo tuvo dos fases. La inaugural que podríamos denominar de observación que como método analítico depende del registro de notas de campo completas y detalladas (Taylor y Bogan 1992:74). Aquí las dificultades mayores se debieron al hacer el vaciado en lo que se conoce como registro ampliado, ya que se escaparon algunos detalles no verbales. Que en el momento ya fueron salvadas atendiendo recomendaciones de los espacios de tutoría y seminario. De esta fase podríamos hacer un primer recuento que incluye 6 registros ampliados que corresponden a igual número de observaciones. El primero de estos pretende reconocer el espacio institucional y contextual, los 5 restantes dan cuenta de las prácticas pedagógicas dentro del espacio áulico.

La fase subsecuente, en la que se realizaron las entrevistas, posibilita indagar algunos rasgos de la conducta y personalidad de los seres humanos. Se desarrolló con cinco de estas en el establecimiento escolar en buenos términos y para el caso de los docentes. En relación a los estudiantes fueron concertadas en lo inmediato, mediadas por la aprobación y permiso del docente en turno. La entrevista que recupera el testimonio de un sujeto que forma parte de la historia fundante de la institución fue realizada en su centro de trabajo y mientras realizaba sus labores correspondientes, en un ambiente de franca disposición.

Cabe destacar que, el reconocimiento de este informante clave y sujeto experiencial permitió acceder a su archivo personal y recuperar documentos históricos (oficios de solicitud a las autoridades estatales y nacionales, croquis de la época, etc.) relacionados con la creación de la escuela, mismos que no existen dentro del plantel.

Las entrevistas se desarrollaron con libertad, sin la existencia de un cuestionario estructurado, únicamente se incluyeron posibles ejes temáticos en relación a la preocupación investigativa. "Hasta que no entramos al campo no sabemos qué preguntas hacer y cómo hacerlas" (Taylor, 1992: 105). La duración de éstas fue variada en relación no solo a la disposición del entrevistador, sino a su capacidad de expresión oral y la habilidad de la entrevistadora para establecer el *rapport*. Además hubo aspectos circunstanciales que incidieron directamente en el momento de realizar la entrevista. En promedio la transcripción narrativa tiene una extensión de 15 cuartillas que en trabajo de escritorio implicó más o menos el mismo promedio en horas.

Conviene señalar, que se regresó en múltiples ocasiones en las que se han recogido impresiones de sucesos y eventos observados al mismo tiempo que se sostuvieron numerosas conversaciones informales cuyos registros se encuentran como notas en el diario del investigador.

Es precisamente en este bagaje de datos empíricos donde se localizan parte de las rutas, que permiten en un primer momento la búsqueda de sentidos y que

toman cuerpo a partir de establecer relaciones de significado en una matriz categorial cuyo eje nodal ya mencioné reiteradamente; es el espacio social como condicionante de los procesos de enseñanza aprendizaje y del cual se desprenden 3 más de carácter relacional que dan la denominación a los capítulos que conforman la tesis.

EL CAPITULADO

De tal manera, que el estudio que ahora presento inicia con un primer capítulo denominado “**La adquisición de una Segunda: entre su contexto y su singularidad**”, que se constituye por dos apartados, el primero subtítulo La escuela Secundaria como Institución, refiere al análisis de la secundaria como marco institucional para las prácticas de los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés, en donde hago un breve recorrido por la historia de la enseñanza de las lenguas en este nivel, a fin de identificar cómo las políticas educativas implementadas en distintos momentos, nos permiten rastrear el origen de la actual importancia que se le atribuye a la enseñanza de una lengua extranjera como competencia necesaria en el marco globalizante de la sociedad actual.

Y un segundo nombrado: El despliegue de las prácticas para la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en La Escuela Secundaria No. 6 que plantea como se articula el contexto entendido como el espacio social condicionante de los *habitus* introyectados y por ende practicados por los agentes que ahí convergen. En esta visión es innegable la influencia sociológica de Bourdieu para pensar de manera distinta a la escuela. Aquí la tarea es mirar a la institución en su espacio de concreción y singularidad como establecimiento al mismo tiempo de desentrañar algunos aspectos organizacionales y de la vida institucional de los sujetos, siempre en relación al plano contextual o del espacio social.

Así desde el comienzo se señala que se trata de mirar una realidad social como la entiende Shutz (1974: 74) como la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal como la experimenta el pensamiento de sentido común

de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción. Empero es justamente aquí, como apunta Ricoeur (1999:77), se pone en juego la teoría general de la interpretación que permite hacer una de las analogías para dar cuenta de que esta “realidad” no es más que un espacio de prácticas. Que en términos de Bourdieu se constituye en el espacio social.

En un segundo capítulo denominado **II. El Capital Escolar en Relación al Capital Global**. Que cuenta con dos apartados, el primero subtulado Escuela: capital cultural y reproducción de la estructura social donde interesa mostrar como los recursos o capitales con que cuentan los agentes en función no solo su volumen o estructura, sino además del tipo de forma en que se introyecta, ya no se trata sólo de un mercado de valores generales, sino de uno que también se relaciona con las subjetividades personales.

Asimismo, se agrega un segundo apartado, a este capítulo al que se le denomina: El capital cultural de los estudiantes de secundaria y su significación en la institución escolar como espacio social. Desde esta óptica se mira que significado adquiere en las condiciones actuales para estos agentes particulares los procesos de enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua. Y cómo influye el espacio social en la interacción áulica.

El tercer y último de los capítulos, en el que se analizó **III El Espacio Social y su influencia en la interacción áulica** en el que se reconocen pensamientos y creencias tanto de los docentes como de los alumnos, que se constituyen en el marco para estos encuentros cara a cara.

Se divide en dos momentos el primero bajo la rúbrica: “Hagan sus propios ejemplos”, es decir cómo transcurre la interacción maestro-alumno. Y un último, “Y si no entendemos nos ayudamos entre nosotros” que ilustra la relación que se establece entre iguales.

Finalmente, se presentan una serie de reflexiones, que tienen como propósito recapitular sobre algunos hallazgos en la investigación, con la intención primordial

de plantear interrogantes en torno a lo que pueda aportar este trabajo como uno de los múltiples detonantes para futuros ejercicios de permanente transformación de la práctica educativa.

CAPÍTULO 1

La adquisición de una segunda lengua: entre el contexto y su singularidad

1.1 La escuela secundaria como institución

En el mundo social, señala Bourdieu (1979) existen relaciones objetivas entre posiciones ya sea de las instituciones o bien entre los agentes, a esta trama de configuraciones que se da como resultado de la presencia de relaciones en el espacio social es lo que el autor denomina campo. Desde esta óptica es importante reconocer, cómo el cosmos social está constituido por el conjunto de microcosmos sociales relativamente autónomos, espacios de relaciones objetivas que son el lugar de una lógica y de una necesidad irreductible a aquellas que rigen a otros campos.

Podemos entender entonces, cómo el sistema escolar constituye un campo, es decir, un espacio donde hay luchas que se han configurado a lo largo de la historia institucional, en este campo como en cualquier otro parafraseando a Bourdieu, los agentes o las instituciones luchan siguiendo las regularidades y las reglas constitutivas de ese espacio de juego.

Ciertamente el análisis del campo educativo desde el referente de Bourdieu (1979) implica tres momentos, primero qué posición ocupa en relación al campo de poder, segundo las relaciones y posiciones de los agentes o instituciones que están en competencia dentro de éste y tercero, los habitus que los agentes han particularizado de acuerdo a las condiciones sociales y económicas que encuentran en su trayectoria al interior del mismo; lo cual abre una posibilidad para comprender cómo una práctica educativa, en este caso la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés, adquiere determinadas significaciones en el campo educativo dentro de un espacio institucional específico.

Es por ello, señala Elias citado por Kaplan (2008:63), “la construcción de la realidad social no se opera en un vacío social, sino que está sometida a coacciones estructurales”. Comprender los procesos de enseñanza- aprendizaje del inglés en secundaria desde la concepción del mundo social que nos ofrece Bourdieu implica asumir la convicción de que no es posible asir la lógica del mundo social sino a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada. Concretamente el análisis de un espacio social es una inseparable investigación teórica y empírica.

Para explicar los principios de construcción del espacio social o los mecanismos de reproducción de este espacio que son comunes a todas las sociedades o a un conjunto de sociedades, Bourdieu (1997:30) propone un modelo que intenta dar cuenta de cómo el espacio social es construido de tal modo, que los agentes o los grupos son distribuidos en él, en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación(...)son sin duda los más eficientes: el capital económico y el capital cultural.

La concepción de Bourdieu de un sujeto activo que juega un rol relacional con el mundo social, nos lleva a concebirlo como un ente dinamizado, un agente constructor resultado de su interacción permanente. Como se ha enfatizado, es tarea de esta indagatoria advertir la especificidad de un espacio escolar, por lo que es a través del diagrama de *La Distinción*, que se pretenden encontrar componentes relacionales entre los agentes que comparten un mismo espacio social en una práctica determinada: la enseñanza – aprendizaje de un idioma.

En la configuración que presenta el esquema Bourdieu (1979:108) expone que los individuos no se desplazan al azar en un espacio social, por una parte porque las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos y por otra, porque ellos oponen al campo su propia inercia, es decir, sus propiedades, que pueden existir en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones o en estado objetivo en los bienes titulaciones etc. De tal suerte que lo que se pone de manifiesto es como los procesos de enseñanza – aprendizaje del inglés en secundaria no se pueden explicar sin asumir que estas propiedades constituidas



capitales (energía social) tienen una correlación de toda la estructura de los factores asociados a la posición en el espacio social.

Del mismo modo, es posible advertir en la construcción de un espacio tres dimensiones, definidas por el volumen del capital, la estructura y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades, así los bienes culturales que poseen los agentes (sujetos) pueden constituir diferencias. En otras palabras establece Bourdieu (1979: 112) el rango social y el poder específico de estos dependen del capital específico que puedan movilizar y el uso práctico de este. También el gráfico posibilita advertir las relaciones que unen el capital escolar con otra serie de capitales como el económico y el heredado esta relación se traduce en

determinadas prácticas donde podemos insertar la adquisición de un lenguaje en este caso el inglés.

A través del reconocimiento histórico de la enseñanza de la lengua en secundaria, se examina al campo, su marcha como capital en el tiempo y las relaciones de poder que se implantan, en este caso, mediadas por el Estado Mexicano, como responsable de instituir los criterios educativos.

Establecer como punto de partida la dificultad para comprender la posición de los sujetos en el espacio social y la influencia de éste en los procesos de enseñanza –aprendizaje de una segunda lengua, sin advertir el papel fundamental que reviste penetrar en el entramado de las organizaciones, carecería de factibilidad, puesto que como señala Etzioni (1993:45) “nacemos dentro de las organizaciones y somos educados por ellas”, así sin este poderoso instrumento de la civilización moderna es impensable entender la dinámica de la vida social.

De ahí que a lo largo de este primer momento se pretende poner en el centro del análisis a la escuela, necesariamente concatenada al orden social. Fernández (1994:32), explica que “la función oficial de la escuela es formar a los individuos para que logren determinados aprendizajes que los hagan aptos para vivir en su contexto social”. De manera que resulta un referente obligado en la explicación de cualquier práctica educativa, dar cuenta de lo que ocurre al interior y al exterior de esta organización, como una posibilidad de dar cuerpo y sentido al devenir de los sujetos mediados por el espacio social³ en el cual están insertos. En razón de ello, cobra particular relevancia el abordaje del análisis institucional, como un posible camino para desentrañar la complejidad del fenómeno educativo.

En ese sentido, se propone arribar hacia un recorrido que implica el reconocimiento de niveles de referencia del análisis institucional en dos momentos, uno que muestra a la *Institución* de educación Secundaria como el marco donde se objetivan las prácticas de enseñanza aprendizaje del inglés y en

³ Pierre Bourdieu (1997). El espacio social como esa realidad invisible que no se puede mostrar ni tocar con los dedos y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes.

el segundo, se pondrá el acento en la singularidad de La Escuela Secundaria General No. 6 de la ciudad de Pachuca en el estado de Hidalgo.

En ese sentido y para los fines de esta indagatoria, se entenderá al espacio social como un sitio de configuración abstracta cuyas fronteras no se encuentran específicamente delimitadas, sino en contraposición de los agentes que ahí confluyen bajo un esquema de disposiciones “habitus” similares que se agrupan en virtud de que poseen un capital global afín. En otras palabras se va a entender al espacio social, como un espacio de prácticas.

Pensar a la institución bajo este esquema obedece al propósito de dar coherencia al escrito, sin embargo, cabe señalar que de ningún modo, pueden pensarse alguno de estos niveles en aislado ya que siempre vendrá uno en razón del otro. Es decir, no podemos entender el accionar de los individuos o agentes, si no es a partir de su vínculo directo o indirecto primero con sistema escolar y luego con las instituciones que conforman el campo educativo y que se encuentran insertas en un espacio social determinado.

En el entendido de que el transitar de la humanidad *depende* de múltiples condiciones complejas y cambiantes, ninguna estructura educativa surge en automático o habita en aislamiento. Esta característica de la fisonomía social, nos lleva necesariamente como se ha mencionado, a sujetar cualquier intento de entender una problemática educativa, a la revisión histórica como origen de las condiciones actuales que se ponen de manifiesto, en este caso, en las instituciones educativas, tal como señala Lidia Fernández (1989: 59) “la vida social en todas sus manifestaciones, está atravesada por instituciones que expresan los sentidos con una cultura determinada, codifican las relaciones de los hombres entre sí y con la realidad natural y social.”

De ahí que en términos de Bourdieu, se puede decir que, la penetración e influencia de las instituciones en los individuos o grupos es variable, según el tipo de institución y según la ubicación del sujeto respecto a ellas, es decir, por una parte subyace la dimensión histórica del hecho como parte de una realidad, que al

mismo tiempo no podemos etiquetar como algo hecho, sino como producto del accionar de los sujetos, agentes activos cuyo propósito de construcción en lo individual o en colectivo se constituyen en primera instancia en las representaciones de ese espacio y más adelante en las tomas de posición ya sea para conservarlo o para transformarlo.

Bajo esa lógica, es plausible entender cómo la Escuela Secundaria, como parte del *Campo educativo* ha ido adquiriendo diversas significaciones de acuerdo a la perspectiva educativa del momento que cobra fuerza o la desestima en los distintos proyectos o segmentos por los que ha atravesado la política educativa del país. Sobre la vinculación existente entre el campo educativo y el campo de poder de los dominantes a la que Rockwell (1995: 56) hace referencia indicando el contexto social y político impone límites y a la vez abre posibilidades de influir en las escuelas y de orientar direcciones o modificaciones futuras. En la transformación de la experiencia escolar no es posible dissociar la dimensión técnica de la dimensión política.

Pensar el Campo educativo y sus espacios de concreción, en este caso la escuela secundaria, nos ubica en un entramado de relaciones imaginarias conectadas al universo de relaciones simbólicas que se dan dentro de la vida cotidiana de la institución.

En la transición histórica de las políticas educativas, ha habido una disputa permanente acerca de los fundamentos y la justificación de la cohesión social, la estructura y las tareas del estado, la formación de identidad como nación y la social de los sujetos. De ahí que en más de una ocasión se haya discutido sobre la naturaleza y fines de la socialización escolar.

La intensa gestación social de los derechos humanos, el reconocimiento de la multiculturalidad, la promoción de la interculturalidad en educación e incluso la apuesta vinculatoria entre el progreso y el desarrollo económico de una nación son

factores que en parte han influido en la conformación de una oferta curricular, donde la enseñanza de las lenguas extranjeras aparece concatenada con las orientaciones de política educativa del gobierno en turno. Sin embargo, es evidente como señala Fernández (1989: 69) “cuestionar el margen real en que las instituciones asumen los cambios, ya que resulta evidente que éstos estarán afectados por las características del contexto pero también serán resultante del grado en que desde el interior institucional se permita la emergencia de fuerzas instituyentes”.

En este caso, el acercamiento que hace esta investigación al espacio institucional es definido por Castoriadis (1983: 57) como “un espacio relacional donde operan entrecruzamientos de fuerzas y ordenamientos reglamentados, delimita mediante sus acciones de reconocimiento e imposición”. Retomando las dimensiones que se han desarrollado desde la visión de Bourdieu, estamos hablando de un espacio de prácticas en el cual los agentes poseen capitales que están desigualmente distribuidos en el seno del campo, por tanto existen dominantes y dominados. Esta distribución desigual del capital, determina la estructura del campo, que por ende, está definida por el Estado en una relación de fuerza histórica mediada por las fuerzas (agentes, instituciones) con presencia en el campo.

Es importante tener en cuenta que, corresponde al Estado normar al sistema educativo en nuestro país y como enuncia Rockwell (1995:56) “en la determinación de las transformaciones se encuentran en juego numerosas decisiones políticas, que son el trasfondo de otras tantas acciones técnicas o administrativas”. Lo anterior, responde a consideraciones políticas mediados por toda una gama de iniciativas oficiales que influyen en la realidad escolar: la asignación de recursos, la atención diferencial a distintos sectores, la inclusión o exclusión de determinados temas curriculares, las convocatorias y las formas de trabajo de los cursos de mejoramiento profesional, la re funcionalización de tradiciones escolares y la incorporación o eliminación de ciertos conceptos en el discurso oficial.

Así, en la génesis de la pedagogía moderna en nuestro país, en un primer momento, la apuesta de los ideólogos y de los hombres que detentaban el poder se centraba en esta necesidad de configurar el Estado – Nación mexicano, que sin duda recibe gran influencia del positivismo, cuyos preceptos permearon el actuar de la élite intelectual. En consecuencia, se robusteció la idea de una educación universal, controlada y financiada por el estado para beneficiar a la sociedad en su conjunto. Fue así como en 1875 Gabino Barreda, Ministro de Justicia e Instrucción Pública propone un plan para que se inscribiese la obligatoriedad de la educación primaria. Además, señala el mismo Barreda citado por Zea (1943: 103) “*cada sabio escribe en su propio idioma, por lo que es menester conocer el idioma de dichos sabios*”.

En este sentido, podemos advertir por qué durante esta época el estudio de otras lenguas como el francés, alemán e inglés hayan alcanzado particular énfasis, puesto que había entonces, como ahora, un deseo específico por posicionar a México en el concierto internacional, este aspecto visionario de la planificación educativa de Barreda, se basaba en el hecho de incorporar estas disciplinas a su proyecto educativo; sin embargo, cabe destacar que dicho énfasis se fue desdibujando en los subsecuentes proyectos de nación, hasta adquirir nuevos bríos en la actual reforma educativa (2006) donde existe la demanda de que los jóvenes al término de su educación secundaria, incorporen la lengua extranjera como una herramienta de comunicación.

Es decir, no se trata de centrar los esfuerzos del alumno en un trabajo de traducción de frases y oraciones, o en el análisis de distintas estructuras gramaticales, dejar atrás esta visión para recuperar el objetivo de la Reforma del 93 pero hacer de los alumnos usuarios competentes de la lengua. Desde este punto de vista, utilizar eficientemente el lenguaje, significa ser capaz de interactuar con otros a través de la producción e interpretación de textos orales y escritos.

En este marco, a las exigencias políticas del naciente Estado Mexicano, se suman las de consolidar el sistema educativo y por ende legislar al respecto. De modo que la principal innovación organizativa de la ley de 1867 es la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, esta institución cobra aquí gran importancia ya que se constituye como centro de inculcación de los valores positivistas (la ciencia en menoscabo del dogma) y primer eslabón de la que más tarde sería la Escuela Secundaria.

En el segundo decenio del siglo XX México sufre un doble desajuste en su estructura social, uno externo y uno interno: El proveniente de la Primera Guerra Mundial y el producido por la Revolución Mexicana, en este contexto histórico, se impulsa la reconstrucción nacional: con los ingredientes de todas las corrientes revolucionarias, se elabora la constitución de 1917 que aborda frontalmente el tema de la educación en la que se pretende dar un carácter nacional a la enseñanza.

De tal manera que, ajustados a las necesidades y aspiraciones populares que vive México, nace con el impulso de Moisés Sáez la Escuela Secundaria en 1925 “para ampliar la base piramidal del sistema educativo nacional creado por el nuevo orden social”. (Sandoval, 2006: 86) La Escuela Secundaria entonces, tiene su origen acorde con el sentido democrático, popular y nacionalista de la Revolución.

En el tránsito de la historia del sistema educativo mexicano hay dos momentos especialmente significativos y algunas veces calificados de exitosos: La escuela rural mexicana y la escuela socialista. El primer mandatario del País de 1934-1940 Lázaro Cárdenas fue el principal impulsor del proyecto educativo socialista que lejos de marcar un solo camino, “daba cabida a diversas propuestas pedagógicas, siempre y cuando privilegiaran a la comunidad, la propiedad colectiva, al trabajo y al conocimiento útil, y se opusieran al individualismo, la religión y la injusticia social” (Quintanilla, 2004: 17).

Durante este periodo, se dio una nueva orientación política y pedagógica al Artículo Tercero Constitucional que versa sobre los asuntos educativos en el país cuyas directrices indicaron las características de la Escuela Socialista, la cual debía de ser emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica y racionalista, técnica, de trabajo y socialmente útil e integral. En el caso de la educación secundaria, se adaptarían sus programas y métodos; preparación manual para la producción y abandono del enciclopedismo. Su función principal: preparar técnicos.

Parafraseando a Bourdieu (1997:50) se considera al Campo, como un espacio estructurado de posiciones. Las luchas que se generan entre los distintos agentes, tienen por desafío la apropiación de un capital específico al campo. Desde esta óptica, se entiende que importaba, de acuerdo a lo descrito en este periodo de educación socialista, monopolizar el conocimiento técnico por encima de cualquier otra clase de capital.

En 1926, en la currícula de la escuela secundaria y de la escuela normal superior, se agrega la enseñanza de una segunda lengua, siendo inglés o francés los idiomas elegidos. “La enseñanza de lenguas tiene una larga historia que inicia desde los tiempos antiguos, las formas de describir el lenguaje variaron muy poco hasta 1993. Las descripciones del inglés se han apoyado en las gramáticas de las lenguas clásicas (griego y latín), descripciones que se basan en el análisis de cada palabra en la oración” (SEP, 1993).

La enseñanza de la lengua vivió cambios importantes en los años treinta con la llegada del estructuralismo, pues se pasa de la mera traducción de oraciones inconexas o tratar de contextualizar en situaciones típicas, hacia un enfoque mediado por la cuestión gramatical, con tres horas de trabajo semanales a cada grado; el lenguaje se encontraba separado y fragmentado para su análisis y se utilizaba un campo finito de estructuras que hacían posible que el alumno accediera a un número infinito de nuevas expresiones, pero que fracasaba

irremediablemente al querer llevar al alumno a la comprensión del uso comunicativo de las estructuras.

Hasta este periodo, los esfuerzos de los gobiernos estaban focalizados en atender la demanda de la educación primaria, sin embargo, factores como la explosión demográfica, la movilidad de la población rural a zonas urbanas, la demanda de más servicios educativos del sector joven de la población, los imperativos exteriores de mano de obra calificada y especialistas, entre otros; dieron origen a que durante el denominado Proyecto Educativo Desarrollista la escuela secundaria tuviera un fuerte impulso. De acuerdo a Loaeza (1988:47), “la expansión del sistema educativo propició la movilidad social, en particular con el aumento de las secundarias públicas, que se multiplicaron desde los finales de los años cuarenta”.

En los años cincuenta se desarrolló el método audio lingual enfatizando la oralidad de la lengua, donde el estudiante repite constantemente enunciados que nada tienen que ver con la realidad, hay un uso muy pobre del lenguaje creativo, con este método el laboratorio de idiomas es parte fundamental de la enseñanza de un idioma extranjero, por lo que una vez más, se puede constatar su poca eficiencia, dado que en México debido a la condición socioeconómica, muy pocas ciudades y escuelas podían contar con el laboratorio de idiomas para prácticas de escuchar y repetir (*listening and repeating*) y las que tenían su laboratorio, no contaban con el presupuesto destinado para el sostenimiento y equipamiento continuo del mismo. Este método estaba diseñado para los alumnos y mediaba un proceso de aprendizaje con pocas responsabilidades, excepto las de participar en actividades orales, escuchaban, repetían y memorizaban, siempre cuidadosamente guiados y con un mínimo margen de error (SEP; 1993).

La fundamentación de estos métodos es coherente con la psicología conductista, misma que considera la adquisición de la lengua como una asociación de estímulo- respuesta, donde la gramática es más importante; el maestro propone

una serie de frases gramaticales, sustituyendo una a una las partes de esa estructura. Esta teoría sostiene que el aprendizaje es un proceso mecánico de formación de hábitos y actúa utilizando el refuerzo de estímulo- respuesta.

Posteriormente en el Plan y Programas de 1957 hay cambios substanciales. En ese mismo año, Noam Chomsky publica su obra “Estructuras sintácticas”, donde afirma que, “la descripción estructural es demasiado superficial, ya que sólo describe la estructura del lenguaje desde la superficie y por eso no puede explicar las relaciones de significado, en esa lógica, describe que la lengua no puede tomarse como un fenómeno aislado de la mente, sino como una reflexión de los patrones humanos del pensamiento” (SEP, 1993).

El Plan de Los Once años, en el gobierno de Ávila Camacho, desde la perspectiva del entonces Secretario de Educación Jaime Torres Bodet, contempló recursos extraordinarios a este nivel, gracias a ciertos gravámenes especiales cuya recaudación del uno por ciento fue destinada a este uso, según Torres (1985:47) “se le dispensó una atención mayor en relación a administraciones anteriores”.

Por su parte señala Sandoval (2000:35), que es durante el sexenio de López Mateos que la secundaria se ubica como educación media y el concepto de adolescencia se constituye en su fundamento central, ya que se consideraba que debía responder tanto a las etapas de desarrollo físico y mental de los jóvenes entre los 12 y los 18 años de edad, como a las necesidades de la sociedad.

Para la década de los setentas la educación secundaria en nuestro país de acuerdo a los resolutivos de Chetumal, (SEP 1974) conjuntamente con la primaria, va dirigida a formar integralmente al educando y a prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad.

Por lo que se refiere a los planes de estudio y sus modalidades se puso a consideración ofertar dos estructuras programáticas: por áreas de aprendizaje y por asignaturas o materias. Lo que propició según Sandoval (2000: 38) que “la generalidad de las escuelas optara por hacerlo en la modalidad de asignaturas que, después por presiones gubernamentales y con las de nueva creación la tendencia se revirtió siendo que las escuelas por áreas llegaron a constituir la gran mayoría”.

En el terreno de la enseñanza de las lenguas extranjeras, aún bajo el influjo de la gramática estructural, en 1975 los Planes y Programas sufren una reforma, la cual dividió al programa de Inglés en áreas programáticas elaborándose auxiliares didácticos para cada una de ellas, partiendo de que las nociones y las funciones representan categorías del pensamiento humano y de la conducta social; es decir, representan la intención del hablante.

Para 1979, se rediseña el plan y programas de estudio, ya que anteriormente el programa se trabajaba por objetivos: generales, específicos y particulares; el maestro de inglés recibía un auxiliar didáctico, con todos los objetivos descritos y las actividades a realizar, el plan constaba de ocho unidades programáticas, pero el tiempo dedicado al aprendizaje del inglés no varió, como tampoco la forma de enseñar, el alumno era visto como un ser receptivo en el que se grababa información gramatical y los exámenes eran la forma de medir el logro de objetivos y la correlación de enunciados y vocabulario logrado.

En 1983 dejan de distribuirse los auxiliares didácticos y en su lugar se publican programas únicos para cada área; como un intento de eliminar la división entre disciplinas, lográndose con esto una separación más general, que no impactó desde el punto de vista pedagógico ni metodológico, ya que la enseñanza del inglés siguió su curso tradicional, verbalista y gramatical.

Para 1993 se implementa una nueva reforma en el nivel de secundaria, que respondió a los criterios del Acuerdo Nacional para la Modernización en Educación Básica (ANMEB) que acompañaron al discurso modernizador imperante del entonces presidente de la república Carlos Salinas, quien impulsaba un cambio estructural de fondo y que se pronunciaba por la articulación del nivel a la educación básica, al mismo tiempo que planteaba la urgencia por elevar la calidad educativa y descentralizar al sistema educativo.

En este contexto, en 1993 se consolida el proyecto para elaborar un nuevo plan y programas de estudio, hay cambios de áreas por asignaturas, así como nuevos libros de texto.

Por lo que respecta al propósito de enseñar una lengua en el nivel de secundaria, radica en “lograr que el alumno la interiorice como instrumento de comunicación; es decir, que tenga la posibilidad de adquirir conocimientos a través de ella, de expresar y comprender ideas, sentimientos y experiencias, y no sólo la considere como objeto de estudio.” (SEP, 1993)

Tomando como base que el alumno de secundaria conoce su idioma materno, ha adquirido estrategias de comunicación y cuenta con aprendizajes previos, además de contar con la lecto- escritura, por lo que no es necesario utilizar un orden único de presentación de habilidades, se puede empezar por la comprensión auditiva o la lectura, siempre y cuando se tenga como objetivo principal desarrollar la competencia comunicativa, sin descartar gestos, actitudes corporales, etc., que ayudan a que se comprenda el mensaje.

En este enfoque, la corrección gramatical no es tan importante, lo principal es comunicarse y expresar la intención del que habla, no es necesario que las frases gramaticales sean perfectas, puede haber errores y sin embargo, el mensaje se emite y se comprende, solamente cuando se estima que los errores gramaticales que produce el alumno dificultan el mensaje, el profesor como facilitador del

aprendizaje, ayuda para que se exprese de una manera que pueda ser comprendido.

Para 2006, se implementa en nuestro país otra reforma, donde se enuncia que la razón de ser de la educación secundaria es asegurar que los jóvenes logren y consoliden las competencias básicas y que participen en la construcción de un mundo más justo y democrático, sin duda, vemos una preocupación central, por hacer que la educación en nuestro país responda a los desafíos del siglo XXI, acorde a los retos que demandan las sociedades contemporáneas.

En este contexto, es posible palpar que el enfoque por competencias ha tomado fuerza en el ámbito educativo en los últimos años y aparece frecuentemente recomendado en los informes realizados por la UNESCO (Álvarez; 1999:157). Algunas ideas centrales de este enfoque, se resumen en cuestiones como la de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Pilares clave en la constitución del propósito general de la enseñanza del lenguaje en educación básica, y el propósito específico de la enseñanza del inglés en educación secundaria, pues en ambos casos se habla de que los estudiantes no sólo satisfagan necesidades básicas de comunicación sino que estos conocimientos les permitan desarrollar una actitud crítica y analítica ante los problemas que afectan al mundo.

La política educativa en México, bajo los preceptos del Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006 marca la adopción legal del modelo educativo basado en competencias, como una de las estrategias centrales para elevar la calidad de la educación en nuestro país. La búsqueda de un sistema educativo que responda con calidad y equidad a los retos cambiantes de la sociedad contemporánea, resulta una tarea irrenunciable para quienes vivimos en una sociedad globalizada cuyo fundamento es el conocimiento, inundada de enormes desafíos que hacen necesario dominar competencias y habilidades múltiples; la velocidad del cambio, exige transitar por un proceso continuo de aprendizaje a lo

largo de la vida. Por tanto, es fácil de entender por qué la escuela representa un punto nodal para el desarrollo humano.

La educación, ya se ha dicho en otras ocasiones, no es una tarea aislada, sino el resultado de un macroproceso social, de ahí que la mejora de resultados depende de múltiples aristas en donde confluyen diversos actores como parte de un sistema que de acuerdo con Feijoo (2004:113) debemos verlo como “un conjunto de partes interconectadas en la que la intervención de uno de sus elementos produce cambios en los otros”. Sin embargo, en la dinámica diaria de los centros escolares, esto parece no registrarse de esta manera según puntualiza el autor, ya que en la percepción de las prácticas de gobernabilidad que se generan al interior de la institución se advierte a su vez la concepción que los agentes tienen del sistema.

Con base en lo anterior, se puede retomar lo que señala Feijoo (2004:47),

Si nuestra apuesta es por el cambio que responda a las demandas del ciudadano del siglo XXI, es imprescindible asumir una nueva relación con el sistema, el compromiso y la responsabilidad que nos lleve a dejar viejas prácticas ni es responsabilidad del Estado completamente, como tampoco lo es en su totalidad del docente; se requiere de una visión de conjunto, de sistema en la que cada una de sus instituciones fortalezca cuadros democráticos y preparados para asumir labores para la gestión”, solo así, señala el autor, llegaremos a un estadio donde la gobernabilidad sea garante de una sociedad más democrática, cuya semilla debe comenzar a florecer en nuestras instituciones educativas.

En el caso de los programas 2006 “el aprendizaje de la lengua extranjera se centra en lo que hacen los usuarios expertos del lenguaje para y durante la interpretación y producción de textos orales y escritos, preservando la función social de estos actos, es decir el objeto de estudio lo constituyen las prácticas sociales del lenguaje⁴”. De manera que si hablamos de un enfoque por

⁴ Lo que hacen los usuarios expertos del lenguaje para y durante la interpretación y producción de textos orales y escritos, preservando la función social de estos actos. Reforma de Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Lengua extranjera. Inglés.

competencias, necesariamente tendremos que hacer alusión a las competencias que los sujetos tienen que desarrollar bajo este modelo, particularmente el programa de inglés reconoce que el docente y su quehacer cotidiano, son claves para el logro de los objetivos de desarrollo y crecimiento de sus alumnos. Y es concebido como un usuario del lenguaje más experimentado quien está a cargo de crear las condiciones para que los alumnos aborden el idioma, y de guiar el proceso. Así el estudiante es considerado como un constructor activo del conocimiento.

Trabajar en el reconocimiento de las condiciones socio- históricas que dieron lugar a las condiciones actuales de las prácticas escolares en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje del Inglés, nos permite en términos de Bourdieu, comprender que el mundo social pasa necesariamente por la construcción del *espacio de las posiciones* de los hombres y de las mujeres que lo construyen, al mismo tiempo que son construidos por él.

En este sentido, en las transiciones que vive México, cambian las formas de organización, así como la presencia y valoración de los actores sociales poniendo de manifiesto nuevas coyunturas, individuos y grupos expresan nuevas demandas políticas, económicas y educativas. Así la transición social va aparejada de una de tipo educacional. De ahí que podemos advertir cómo la escuela secundaria constituye una de las vías para materializar objetivos políticos y sociales en su origen, ligados a la necesidad de proporcionar mayor escolaridad a la población y posteriormente se arriba a una oferta de capacitación para el trabajo, hasta transformarse hoy en día en un derecho universal de educación elemental.

A la par de estas reformas al nivel de educación secundaria, se ha visto cómo las concepciones en torno a cómo y qué debe enseñarse, así como lo que debería enseñarse con respecto a la lengua extranjera inglés, también se han ido modificando.

Sin embargo, hay que reconocer que un cambio a nivel conceptual, no es suficiente para lograr los cambios en el aula. En este sentido y aludiendo a Fernández (1989: 65); “una institución en este caso la escuela como escenario de

prácticas- es algo más que un espacio de concreción de lo instituido. Es también el ámbito donde lo instituido entra en juego con las tendencias, las fuerzas y los fenómenos institucionales”. En este espacio, los agentes como entes activos son capaces de interrogarse sobre la pertinencia y eficacia de la norma e incluso, al ponerla en práctica reorientarla de acuerdo a sus percepciones.

Desde la génesis del nivel, el estudio del inglés ha sido preocupación oficial en materia de la educación escolarizada, su presencia ha sido permanente en la currícula, sin embargo, a pesar de que siempre ha sido considerada como asignatura base, no es sino hasta las últimas décadas en que, por un lado, las políticas públicas del sector educativo han sido orientadas para armonizar con el resto de las políticas dirigidas a dar soporte al modelo neoliberal globalizante que deriva en la concentración monopólica de los capitales financieros y me atrevería a señalar que, incluso culturales han dado origen a una forma de pensar y comprender la realidad que nos rodea. Así, la sociedad del conocimiento nos ha vendido la idea de que las TIC's (Tecnologías de la información y la Comunicación) al igual que el estudio del inglés son el pasaporte para el éxito.

Bajo esa lógica y, aunque la escuela ha proclamado su falsa neutralidad, que bajo este esquema se revela imposible, la currícula, su organización, las políticas educativas que lo enmarcan constituyen una red en sintonía con el sistema social imperante. A propósito de esto Bourdieu (1997: 49) refiere:

Describo el espacio social global como un campo, es decir a la vez como un campo social de fuerzas, cuyas necesidades se imponen a los agentes que se han adentrado en el...” En otras palabras el social te educa a través de lo vivido, de la experiencia, convirtiendo esta experiencia en tu forma de vivir.

Por lo que parafraseando al referido autor, corresponde al Estado (quien posee una alta concentración de recursos materiales y simbólicos) regular el funcionamiento de los diferentes campos, o bien, a través de intervenciones financieras, éste decide tal o cual forma de enseñanza o a cuál de estas apoyar; ya sea a través de intervenciones jurídicas estableciendo las normas de

funcionamiento de las organizaciones o bien, mediadas por el comportamiento de los agentes individuales.

En esa lógica, “el sistema de enseñanza contribuye a instituir y legitimar, en especial a través de los títulos académicos” (Bourdieu, 1985:19). Se acuerda entonces que, socialmente el hombre es capaz de interactuar en un mundo de objetos, personas y lugares a los que les otorga significaciones. Por ello es impensable registrar las prácticas educativas como parte de una práctica social al margen de las dinámicas sociales propias de su espacio. Y es en caso de la escuela en su singularidad, donde la norma universal en este caso para la educación secundaria, alcanza su concreción.

Las escuelas reflejan, según Rockwell (1995: 18) “tradiciones de muchas épocas de la evolución educativa del país. Muestran consecuencias de diferentes ordenamientos institucionales, dada la coexistencia de sistemas federales, estatales y particulares, medios rurales y urbanos”. En ese sentido, las personas que han transitado por una experiencia escolar son producto y productores de variadas formas de socialización, disposiciones o *Habitus*; no todos al internarnos en el bosque recolectamos las mismas flores o frutos, incluso hay quienes en apariencia deciden no cargar con nada.

El *habitus* como sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas [...] precisamente porque el *habitus* es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias” (Bourdieu, 1997: 33).

En este caso, la cultura y el lenguaje forman parte de estas prácticas en construcción, en una interconexión que forma parte del mismo tejido y que convergen en lo que denominaremos el espacio social educativo. De ahí la forma en que los agentes-sujetos activos, viven su escolaridad dependerá en gran medida de lo que logren anclar en relación a la experiencia misma, la posesión del volumen global y estructura de sus capitales, y desde luego al espacio específico en el que se desenvuelve.

En este sentido, el documento Fundamentación Curricular, Reforma de la Educación Secundaria 2006; reconoce que uno de los aspectos nodales que ha guiado el proceso de renovación curricular PE (Programa Educativo) 1993, es el hecho de que éste no alcanzó sus objetivos: la mayoría de los estudiantes que concluían la secundaria no eran capaces de comunicar sus ideas, por ende no desarrollaban otro tipo de habilidades, entre ellas las no lingüísticas y las meta cognitivas.

Desde este punto de vista, debemos reconocer que las Reformas tienen un amplio margen de vulnerabilidad, según Rodríguez (2000: 98) pues el poder de la cultura escolar y del aula para adaptar, aceptar o rechazar innovaciones entran en conflicto con los procesos de cambio educativo. Con base en esta concepción y parafraseando a Frade (2007:94), hablar de competencias docentes entraña observar el proceso educativo en el cual están inmersas y también el aspecto laboral dadas las condiciones socio-históricas de la escuela como institución, cuya misión es reproducir la cultura.

No obstante, de acuerdo a Fernández (1994: 26) en términos generales “las instituciones preservan la subsistencia del conjunto social que conlleva a preservar formas de poder, para el uso privilegiado de bienes económicos, sociales y culturales”.

Desde la concepción de Bourdieu, se puede advertir que el campo, en este caso el campo educativo, es una interposición entre las condiciones económicas y sociales y las prácticas de quienes forman parte de él.

Parafraseando al referido autor, las determinaciones que pesan (el modo de actuar y de relacionarse) sobre los agentes no se ejercen directamente sobre ellos, sino solamente después de haber sufrido una restructuración, la cual se torna más importante cuanto más autónomo es el campo. Dicho de otro modo, cada campo posee una lógica específica producto de su historia particular, pero además también podemos observar homologías estructurales y funcionales entre campo y la estructura del espacio social.

La narración del trayecto histórico en la enseñanza del inglés en nuestro país permite advertir la relación existente entre las prácticas que se dan en campo y los agentes que la constituyen, se reconoce de acuerdo a Camarena (2002:201) “cómo el espacio social actúa como entidad simbólica, que marca a su vez los sentidos de inclusión y reconocimiento que porta el sujeto y gesta las valoraciones y necesidades de éstos sobre sus prácticas”.

De ahí, que podamos entender cómo el campo educativo se retraduce en el espacio institucional como lo explica Rockwell (1995:46) “la escuela es permeable a otras instancias sociales. Dentro de ella se reproducen formas de organizar el trabajo y formas de usar el poder (yo agregaría los capitales como forma de poder) que existen en la sociedad de que forma parte”. En ese sentido, en la escuela se observan pautas culturales (habitus) de diferenciación social; encuentran lugar también diversas concepciones y prácticas locales, correspondientes a historias particulares (agentes con volumen y estructura de capital diferente) , lo cual explica en parte la variación de los contenidos de una escuela a otra.

Desde el ámbito social, también entran al espacio escolar las formas sociales de resistencia, se dan momentos en que las costumbres y los conocimientos locales (espacio social) se oponen a las normas oficiales de la escuela, en esa lógica se expresan dentro de la escuela las luchas sociales que se desenvuelven fuera de ella.

De igual manera, en esta revisión del trayecto histórico, podemos advertir cómo se ponen en juego una serie de capitales⁵ que los agentes inmersos en la práctica educativa deben adquirir, ya sea a partir de la capacidad de traducir textos o

⁵ Ansart (1992) citando a Bourdieu: se entiende por capital toda energía social susceptible de producir efectos, habrá que considerar como capital cualquier energía susceptible de ser utilizada (consciente o inconscientemente) a modo de instrumento en las prácticas y relaciones sociales, como un capital.

descifrar diálogos o bien, a partir de ser competente en el uso comunicativo y/o reflexivo de una segunda lengua.

No obstante, este proceso interactivo que se encuentra domiciliado en el campo de las prácticas educativas, que según Kaplan (2008:78)

En el espectro de lo posible y lo no posible se restringe o se extiende en el juicio acerca de si mismo, dependiendo ello de la posición relativa y de la experiencia construida por el sujeto en el espacio social específico que configuran la estructura escolar y sus instituciones en la cotidianidad.

De este modo, interpretando a Bourdieu, las luchas al interior de un campo están siempre subdeterminadas en tiempo y espacio y tienden a funcionar en una lógica doble. Tienen implicaciones políticas en virtud de la homología de las posiciones que se establecen entre determinada institución escolar u otra, o bien en un grupo social u otro dentro del espacio social.

1.2 El despliegue de las prácticas para la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua en la Escuela Secundaria General No. 6

La descripción que a continuación se presenta, sirve de telón para subrayar cómo se va a entender a la institución, pues nos encontramos ante un concepto muchas veces indeterminado y polisémico que permite la explicación desde múltiples aristas. Sin embargo, cuando nos asomamos a lo que Fernández (1994) denomina la *singularización* en la forma de una unidad organizacional concreta, los establecimientos institucionales, definen por una parte un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que por jugarse tensiones, el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento. De hecho, añade, tienen en el concierto social un grado relativo de autonomía que les permite especificarse y diferenciarse como un ámbito capaz de generar una cultura singular.

De ahí que, después de hacer un acercamiento al plano prescriptivo de la institución secundaria en su carácter universal, en este segundo momento procuraré develar cómo la producción de este esquema específico genera una cultura escolar, en la singularidad de la Escuela Secundaria General No. 6 de la entidad. Tomando como punto de partida que los agentes que participan o resignifican, establecen las pautas para el modo de relacionarse con el espacio social.

Al noroeste de la ciudad de reconocido pasado minero de la ciudad de Pachuca; se sitúa la calle de Galeana, donde se ubica un arco de color verde, a escasos 50 metros de su inicio, lo que marca el comienzo del barrio más antiguo de la localidad, el *Arbolito* con aproximadamente 33, 555 pobladores (INEGI, 2010), y que conforma el lugar donde se localiza la escuela motivo de esta indagatoria.

El origen de este asentamiento, ha dejado su huella en el tiempo, pues sus primeros pobladores obreros de las minas construyeron sobre las laderas de los cerros contiguos sus viviendas, las más antiguas de éstas de piedra o adobe en imbricadas y múltiples callejones y callejuelas que por las condiciones topográficas del terreno, a algunas sólo se puede llegar por el esfuerzo de subir serpenteantes y estrechas escalinatas, que llevan a un laberinto de vecindades, donde sus habitantes más pobres comparten un patio para los servicios comunes.

Sobre las dos calles principales: Galeana y Reforma, podemos advertir construcciones de tabique, block y concreto más amplias. El rasgo que prevalece son las tonalidades verde seco y musgo, el amarillo, terracota y guinda en la mayoría de las fachadas, pues son los colores que asignó el ayuntamiento en su programa de mejoramiento urbano y que muchas de éstas se hayan redecoradas con *grafitis*.

Los congestionamientos en el tráfico son resultado de la estrechez y trazado desigual de las calles, aún las dos más importantes, donde se asientan los principales centros de confluencia de la vida cotidiana del lugar. Sobre la arteria de Galeana, el Jardín de Niños y pequeños comercios de distintos giros –

abarrotes, papelería, taquerías- y la cancha de usos múltiples conocida por los lugareños como “El Popolo” lugar de reunión para “echar la reta”⁶, presentar programas culturales o políticos y prestarle el servicio como un anexo a la escuela secundaria de la localidad, además de lugar de compra- venta de mercancías de segunda mano o nuevas, así como de alimentos. El olor a tamales y café acompaña a las madrugadoras madres que reciben en la contigua lechería LICONSA su dotación de leche diaria o los apresurados empleados y estudiantes que por ahí pasan.

En el vértice que se forma con la calle de Reforma, está la construcción más ostentosa del lugar, un viejo edificio de tres plantas con fachada de piedra y tabique denominado “la casa de la cultura” que alberga el centro de salud, la cocina popular y un aula de usos múltiples.

Si uno levanta la mirada, en línea recta hacia el norte, domina en el paisaje la proximidad de otros cerros y la construcción de cientos de casas que se arremolinan hasta mezclarse con las mismas tonalidades verdes y ocre de los arbustos y cactáceas de estas formaciones rocosas testigos del pasado minero del lugar, lo mismo que la mina de San Juan, en cuyo enorme socavón que ha dejado un gigantesco cráter de perímetro irregular donde la maquinaria, artefactos y construcciones han sido alcanzados por el paso del tiempo y el desuso que los viste de intenso color café óxido.

La descripción anterior respecto a la localidad, parte del principio de que la sociedad es un sistema relacional, por tanto el espacio social del contexto condiciona, aunque no determina, modos de accionar o bien de generar o vivenciar *Habitus* que se interrelacionan como modos de ser practicados en las instituciones, bajo esta lógica, sería impensable no relacionar las producciones de la dinámica institucional con su entorno. Advertimos como este “dejar pasar “ de

⁶ Término coloquial que utilizan los lugareños para hacer referencia a un partido de fútbol informal en el continúan jugando hasta ser eliminados por otro equipo.

las calles se reproduce al interior de la escuela, las protestas son voces aisladas, que no se constituyen en grupos organizados o que simplemente son el reflejo de una sociedad que parece no querer mirar o escuchar así las pintas de grafitis se quedan por años, como se queda por años la autoridad que los representa y esto se repite en la escuela.

De manera que las autoridades escolares, han tratado de permanecer en el poder de la misma manera que ha ocurrido con el Juez de Barrio, en ambos casos, se advierte al inicio de su gestión una marcada aprobación por parte de la comunidad escolar o de los lugareños, que ha ido derivando en una creciente inconformidad por no dar paso a otras figuras, ya que los dos personajes cuentan con capitales políticos que le son reconocidos, lo que se reconoce desde ellos mismos, al señalar, “la escuela ya ve señorita, me la autorizaron por mis contactos y yo me moví, buscando el lugar”. (E.5:3)

Expresiones como “de veras a los que más se les ha ayudado son los que más están causando problema. No sé qué piense *El Dire* y si esto se vaya a resolver pero yo digo que estuvo bien que los retiraran, pues si ya no estaban a gusto pues qué hacían aquí. “(O.1: 4)

En este caso, podemos advertir cómo estos agentes que representan la autoridad, le representan a los otros la posibilidad de acercarse los recursos económicos por la vía de sus capitales políticos, que bien pueden ser desde facilitar los procesos de gestión para la edificación de la escuela y el manejo permanente de programas sociales, que se traducen en el caso de la autoridad local en la movilización de la gente durante los procesos electorales operando a favor del partido en el gobierno. Por otra parte y, para el caso de la representación oficial en la escuela, deberá compensarse cualquier tipo de ayuda o privilegio con la lealtad a su figura, lo que incluye de algún modo no expresar abiertamente inconformidades cuando se asignan recursos para el pago de horas déficit o bien por cambios de actividades o descargas horarias. Desde luego, el grupo que encabeza el director deberá sumarse a su proyecto político, en la búsqueda por ocupar una cartera en la sección estatal.

De tal manera que, al contar con el apoyo de la base y los recursos políticos hasta el momento en esta institución, aun cuando se escuchan voces airadas de protestas e incluso se rumora que “ya hay gente reuniéndose” (O.1: 6) las relaciones de poder llevan los dados cargados a favor del director. Se sigue considerando que pese a que “a veces *El Dire* se pasa” (O.2: 4) resulta más conveniente conservar el empleo y el lugar, buscando la oportunidad de continuar siendo favorecidos o serlo en un futuro en recompensa a la lealtad, lo que los lleva a actuar como operadores sistémicos que actúan a favor de conservar el sistema.

Anclados en la mística del glorioso pasado minero, parecen sus habitantes esperar a que las autoridades civiles les reditúen mediante programas compensatorios, el derecho que les asiste ser el origen de la ciudad, entonces las fachadas se pintan iguales y la escuela se funda para subsanar que cientos de obreros se quedaran sin empleo y en las estrofas del himno de la escuela se enaltece el orgullo por la raíz de la población pachuqueña.

Así al hablar de la sociedad del Arbolito, en términos de Bourdieu, tenemos que situarnos en un campo, donde cuyos habitantes (agentes) se adentran con capitales –entiéndase recursos diferenciados- según su posición contribuyendo ya sea a conservar o transformar la estructura. Aunque en este caso los datos del INEGI parecen demostrar que a la distancia se conserva la misma estructura, por ejemplo el grado promedio de escolaridad es el octavo-(segundo de secundaria), solo el 26 % pobladores mayores de 15 y más tienen educación básica completa.

En lo que respecta a perfil de ocupación el grueso de sus habitantes 1158 son empleados u obreros que comienzan su vida laboral alrededor de los doce años cuyos ingresos en este rango se sitúan para la mayoría entre 1 y dos salarios mínimos. Lo que representa que un alto porcentaje (33.9 %) de la población económicamente activa solo cuenta con la secundaria completa como último grado de estudios. Y que un 51.3 % solo se dedique a las labores del hogar.

De acuerdo a los datos anteriores podemos advertir que, tanto el capital económico como el cultural, por lo que se refiere a volumen y estructura son reducidos si atendemos a lo establecido por Bourdieu como los principales componentes del capital global, que permite a un grupo situarse en uno u otro cuadrante del espacio social. Cabría aquí recordar cómo a través de mecanismos extremadamente complejos la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello la estructura del espacio social. Posible explicación de cómo los jóvenes llegan a la secundaria pero difícilmente alcanzan una profesión. En la génesis como en la evolución la escuela del Arbolito es un establecimiento para obreros, en esa lógica el Sr. Efrén, informante clave de esta investigación señala,

Y la preocupación de la escuela y también de la mina, se les decía a la gente y bueno era un rollo... hacíamos las juntas como entrábamos salíamos porque no había dinero y si he era mucho desempleo dos mil quinientos el primer trancazo el otro trancazo fueron otros dos mil porque eran seis mil, éramos seis mil trabajadores y entonces pues ya, se acabó, pero entonces ya le digo tuve la oportunidad de estar con el presidente municipal, con el gobierno estatal, y luego yo estuve con el presidente y le explique todo el detalle, ¿cómo la ve?... Y yo la mera verdad ya no supe de quien vino pero se autorizó nuestra escuela. (E.5:9)

De manera que “nuestra escuela” se encuentra situada sobre la calle de Reforma entre Agustín Melgar y Montes de Oca, adjunta a otro símbolo que da identidad al lugar que lo conforma, un enorme árbol a partir del cual recibe el nombre la localidad.

La Escuela Secundaria, que de vista a la calle nos muestra dos de sus edificios grises y amarillos con sus altos muros de contención, es un espacio de cuya ubicación cualquier lugareño da señal, pese a que ésta no cuenta con ningún rótulo de identificación en la fachada.(la pintura reciente cubrió la nomenclatura) De frente se ubica un amplio zaguán, en donde comúnmente se encuentran pegados los avisos de interés para la comunidad, éste es la única entrada al edificio escolar y marca lo que algunos de sus agentes consideran diferente, ya que para ellos el espacio de afuera es un mundo aparte, como se advierte en las siguientes opiniones:

Pues si porque algunos hablan mal del lugar, de que puro vago afuera, que a la mejor no enseñan bien o que los dejan hacer lo que quieren o así, pero eso no es verdad. (E. 6: 8)

El ambiente, como que se van con la idea de que aquí hay mucho vándalo, o algo así, pero pues no. Supongo que eso se dice allá afuera. ¡Eh! pero pues existe un ambiente bueno (E. 4: 6).

En este caso, vemos cómo desde esta perspectiva para las alumnas, su escuela adquiere una significación simbólica que les ha permitido interiorizar momentos y lugares singulares de su vida social. Castoriadis, (1989: 74) dirá que la institución es una red simbólica en la que se combinan dos variables, un componente funcional y otro imaginario.

De tal manera que, es posible mirar cómo desde el punto de vista de la organización formal, la escuela está cumpliendo con su función de enseñar aunque si bien es cierto “no todos los maestros enseñan cómo es” eso no es motivo para hablar mal del lugar hay buen ambiente y la mayoría de los maestros nos apoyan, nos comprenden, incluso cuando tenemos problemas “son bien chidos” (E. 1:1).

En esa lógica, los fundamentos anteriores coinciden con la opinión de un informante al señalar que,

Vienen a encontrar en mí aparte de...pues, ese modelo a seguir dentro de la materia, pues vienen a encontrar en mí pues un amigo que no quitando a un lado los principios de una responsabilidad que debemos fomentar en los chicos. Sabe entenderlos en una situación que lleguen a tener de problemas familiares e intentar apoyarlos me gusta este tipo de trabajo. (E. 2: 9)

Así se advierte cómo en la escuela el imaginario social se va construyendo a partir de que los alumnos se encuentran con muchas carencias de orden material y afectivo, e incluso culturales en función del contexto donde viven.

En este sentido, vemos tal como señala Castoriadis (1989:73), que las representaciones sociales se encarnan en las instituciones de tal manera que revitalizan la base material que tiene la vida social. Aunque la institución cuyos preceptos fundamentales se encuentran enunciados en el Programa de Estudios 2006, que son el fundamento de lo instituido a través de la norma. También es

pertinente reconocer que existe un juego dialéctico que reconoce en la acción práctica del ser humano con otros y sobre el sí mismo, el lugar para el cambio, es decir, nuevas prácticas instituyentes.

Es así como se puede advertir cómo este imaginario⁷, se ha ido configurando a partir de un lugar con carencias, lo que lleva a que los agentes intenten recrear y reproducir, ciertos valores y bienes culturales seleccionados en un proceso de lucha de intereses entre distintos grupos y sectores sociales. Esto da como resultado su propia cultura institucional.

Así, todas las instituciones poseen un juego de fuerzas en tensión constante. Por un lado, encontraremos lo instituido que estará dado por lo establecido, lo determinado y representa una fuerza que tiende a perpetuarse de un modo categórico, conservador, resignado, en contra de todo cambio. Lo instituyente será aquella fuerza que oponiéndose a lo instituido, será portadora de la innovación, el cambio y la renovación.

En el ámbito histórico de la institución cabe señalar que, este establecimiento comenzó su construcción en 1987, para albergar a la Escuela secundaria que había emprendido labores en lo que se conoce como “La casa de la Cultura” y luego, durante algún tiempo a contra turno en la escuela primaria de la localidad.

En una fase de su construcción, sólo contaba con 2 de los 3 edificios que la conforman en la actualidad y, por cuya gestión se enorgullece particularmente Don Efrén Rivera Mendoza que entonces, como ahora, ostenta el mismo cargo de Juez de Barrio, pues la considera fruto de su peregrinar por diversas instancias de gobierno. Incluso refiere que por su intervención directa recibieron mobiliario y equipo para los talleres de taquimecanografía, corte y confección así como dibujo, aun antes de haber sido concluida la obra, gracias a sus trabajos de gestión ante el presidente de la República Mexicana, en ese entonces el Lic. Carlos Salinas de Gortari; bajo el argumento que la población de la localidad no estaba en ese

⁷ Es creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de «alguna cosa». Lo que llamamos «realidad» y «racionalidad» son obras de ello. Castoriadis (1989:10)

momento en posibilidades de hacer ningún tipo de aportación económica, ni de manera parcial, pues la mayoría de los jefes de familia habían sido despedidos de las minas aledañas en una crisis de la industria minera en el país.

La edificación de la Escuela Secundaria, según el principal promotor de dicha obra, enfrentó durante un año, un gran inconveniente, pues aun cuando el presupuesto ya había sido autorizado, no existía el área que cumpliera las especificaciones que solicitaban las autoridades, asunto que se complicaba pues los vecinos no estaban dispuestos a que saliera de la demarcación, por lo que después de varios intentos frustrados por negociar con el director de la primaria para que cediese la mitad de sus terrenos a la nueva edificación, hubo que hacer valer sus “contactos” con el entonces director de catastro municipal, quien de acuerdo a su versión de los hechos, a su vez facilitó la donación del terreno, una vez llegada la orden de la Secretaria de Educación Pública de la entidad.

Un primer edificio del lado este, que en su planta baja por una angosta entrada de un metro aproximadamente conduce a un pasillo frente al aula de medios, cuyas medidas y equipo de cómputo (12 de los cuales sólo la mitad operan, sin servicio de internet) resulta insuficiente e incómoda para el trabajo de los alumnos, que en promedio acuden más de 30 en el turno matutino y de los 9 del turno vespertino. Contigua a este espacio se localiza la oficina del director, las oficinas administrativas y un área común para trabajo social y consultorio dental. En la planta alta se localizan el minúsculo taller de “Bordados y Tejidos”, “Corte y confección” este último fue dividido en el 2004, por gestión del actual director para tener un aula para el primer año grupo “D”, ya que con antelación este grupo trabajaba en el único laboratorio con que cuenta la escuela.

El resto de la edificación de la escuela no escapa de las condiciones topográficas del lugar, desplazarse por ella implica un continuo ascenso o descenso de escalinatas que buscan dar acceso hasta los más pequeños espacios, tal es el caso de prefectura, un salón aislado del resto de la construcción que comparte con división de tablaroca y una puerta de madera, al fondo el acceso al consultorio médico que hace las veces de archivo muerto de la institución. Otra división

parte esta misma aula para la bodega de materiales de limpieza y enseres personales del grupo de intendencia punto de reunión para el almuerzo de los allegados, entre los cuales también es factible que se encuentre el director.

Esta disposición en la construcción origina una especie de aislamiento por sectores ya que en la parte de abajo donde se localiza el área administrativa es imposible percatarse de lo que ocurre en los restantes dos edificios, al mismo tiempo que da origen a cierta privacidad en cada módulo.

Esto ha propiciado que, por ejemplo, cuando hay reuniones de carácter formal e incluso informal, si no eres convocado difícilmente puedas dar cuenta de ello desde tu área de trabajo, así cuando el director comparte los alimentos en la bodeguita con el grupo de intendencia es difícil darse cuenta de ello ya que para cuando se note su ausencia hay que preguntar al intendente de guardia si no lo ha visto salir. Este grupo busca congraciarse de alguna manera con él, como pude advertirse en el siguiente comentario: Entra el prefecto, preguntando ¿por qué está tan sucio su salón? Y le contesta un alumno dijo el Profe Vladimiro que hasta que venga *El Dire* para que vea que los de la mañana no hacen el aseo. (O.3:10); ya que es frecuente que cuando cometen alguna falta se culpe a los del turno vespertino y viceversa.

Sin embargo, este tipo de tensiones no provienen únicamente de este sector, pues es común escuchar en las redes de comunicación informal (comentarios) que a la hora de asignar comisiones hay una suerte de dispensa en virtud de que éstos se muestran menos colaborativos o receptivos. Una posible explicación es que los docentes del turno vespertino tienen menor carga horaria y la mayoría de estos por las mañanas trabajan en otros centros escolares, lo dificulta en términos organizativos la comunicación en grupo y una disposición menor para el trabajo, ya que sus percepciones salariales son menores por lo que para algunos hay menor compromiso, aunque los que se consideran <leales> al director en la búsqueda de mejores condiciones laborales, pues de todos es sabido que él goza de buenas relaciones tanto en la Sep como en el Sindicato.

En este sentido, vemos cómo la autoridad formal ejerce otra clase de poder que proviene no sólo de su designación, sino además como señala Crozier (1990: 69) “este también nace de la utilización activa, por parte de los actores, de las plazas y de las posiciones que ocupan en los procesos de funcionamiento en sí. Aunado al hecho de que difícilmente por las tardes son convocadas asambleas, por lo que el personal tiene menos posibilidades de manifestarse como grupo”. En esa lógica se puede entender cómo aquí la comunicación y los flujos de información se constituyen en otra forma de control y dominio.

En la retórica de Bourdieu (1997) se explica que para la comprensión de la noción de campo, el poder es necesario para dar cuenta de los efectos sobre las prácticas de los agentes; éste se considera un espacio de relaciones de fuerza entre estos, cuya provisión suficiente de uno de los diferentes tipos de capital lo coloca en posición de dominar. En otras palabras podemos afirmar, como se ha venido detallando, que el espacio social como espacio educativo es un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan con medios y fines diferenciados según su posición dentro de la estructura.

En este espacio confluyen los prefectos de ambos turnos 4 en el matutino y 3 en el vespertino, el médico escolar en su reducido horario de 12 horas por semana y las ocasionales reuniones que convoca el delegado sindical con su comité, ya que en otro tiempo “el consultorio archivo” fue la sede de la delegación sindical, misma que fue destinada a este uso cuando quien se desempeñaba como la dentista de la institución estimó no compartir el consultorio en virtud de considerar que las mejoras hechas al local como producto de sus relaciones personales con altos funcionarios del gobierno estatal, le daban el derecho de propiedad sobre el inmueble. Razón válida al parecer para el director para desalojar a la delegación sin objeción aparente del delegado en aquel entonces, pues es sabido que antes como hoy las decisiones en la escuela raras veces son consensadas y el delegado sindical no representa una fuerza en contraposición.

Por el contrario las dos últimas delegaciones sindicales han contado con la anuencia del director quien incluso ha impulsado desde su grupo a quienes

ostentaran estos cargos por lo que las acciones que generen algún beneficio o perjuicio para el personal generalmente merecen el visto bueno de él y lo mismo ocurre cuando se trata de participación política como gremio pues bajo su tutela se actúa en consecuencia. De esta manera convengo con Ball (1987: 53), al momento en que señala que “lo que se crea en esta institución es una apariencia de participación, sin acceso a una <real> toma de decisiones, lo que él denomina pseudoparticipación camuflageada bajo la implementación de la consulta”. Sin embargo, aunque el director parece tomar opinión a sus subalternos, la decisión final la toma él.

Particularmente durante la presente gestión del actual representante sindical, aparentemente se dio una dinámica distinta con respecto a las relaciones de poder que se ejercen al interior de la institución, puesto que este docente del área de inglés que al momento cuenta con tiempo completo y que por razones de esta investigación fue objeto de indagatoria al ofertar las facilidades para la misma en los grupos de tercero “E” y “F”; es a su vez el representante sindical de una plantilla de 68 miembros que laboran en esta escuela y por cuya relación filial directa con un funcionario de la sección en la entidad, los procesos de negociación o comunicación entre la autoridad escolar y la sindical en el Estado, no pasan la mayoría de las veces por el protocolo oficial, pues en este caso el representante se constituye en el informante directo y el pulso de lo que aquí ocurre.

Tras narrar este pasaje uno puede advertir, cómo la vida psíquica de los sujetos es parte constituyente del entramado institucional pues moviliza cargas y representaciones que configuran la identificación del sujeto al conjunto social. Y que desde luego según Kaës (1996: 78) “tiene efectos específicos en la sinergia de las conductas individuales, las colectivas y más tarde las institucionales”.

Una lectura que se puede dar cuando la investigadora supone y, cabe agregar que no sólo ella lo advierte así sino más integrantes dentro de la institución, atribuye a este sujeto, una serie de capitales entre ellos el cultural y sobre todo social, o político pues su relación de parentesco con un agente del sindicato, puede explicar desde el punto de vista de Etzioni (1993: 33) “como derivado de la

ubicación del sujeto en la trama relacional de los sistemas de poder y control inherentes a toda organización, así este sujeto singular parece que logra por un lado coexistir y al mismo tiempo satisfacer sus exigencias propias, así como la demanda institucional.”

Esta apreciación se fundamenta, además de lo enunciado, a tres hechos que guardan registros en observaciones realizadas en la institución que es objeto de esta investigación, una de ellas se presenta cuando el director del plantel señala que si este profesor ya ha dado su consentimiento no es necesario en este caso que medie una orden directa de su superior lo que sí aplica cuando se trata de la otra maestra del área a la que alude de igual manera esta investigación, pues pareciera que por su carácter transitorio o bien por haberse negado de alguna manera a acatar una disposición del directivo según refiere al ser entrevistada ya que objeta que su nombramiento la habilita como profesora de la asignatura, en vez de trabajadora social, donde pretendían ubicarla, su clase será sometida al escrutinio con o sin su consentimiento. De igual manera está la percepción que tiene una intendente, derivada de que la posición de este sujeto les permitirá una vía de acceso más rápida y favorecedora con el Sindicato, con lo cual “espera que sí se dé” su tan ansiado cambio de función.

El tercer acontecimiento tiene lugar cuando, el profesor a quien se ha hecho referencia anteriormente y quien es el dirigente sindical, comenta sentirse enfermo y toma la decisión de retirarse, sin que medie permiso expreso de ninguna autoridad superior en el plantel, situación que ocurre periódicamente, principalmente cuando lo hace con el propósito de atender funciones inherentes a su encargo y por lo mismo, se ausenta, como según él mismo lo explica, continuamente. En esta ocasión como en las anteriores sólo da aviso a alguno de los prefectos del turno. Que en el caso específico de uno parece siempre hallarse en la mejor disposición de ayudarle, y dispensarle la falta pues él mismo refiere que está en espera que esto contribuya a que sea beneficiado “regularizando” su clave administrativa por una de prefectura.

De ahí que este modo de actuar de los agentes se constituya en un Habitus, el Habitus escolar, como principio generador de las prácticas una causalidad no mecanicista. Esto nos permite explicarnos por qué en la búsqueda de la integración de los sujetos podemos advertir una suerte de sumisión impuesta o consentida o bien por una suerte de negociación que les permite sentirse protegidos, pues de acuerdo a Crozier (1990: 52) “estos procesos siempre implican el reconocimiento de relaciones de poder”. Que para el caso de esta institución se constituye como parte de las prácticas comunes en las que se relacionan los sujetos. De tal manera que es factible advertir como los sujetos que se saben desprovistos de capital social busquen cobijarse con alguna de estas figuras que si lo poseen, que son contados, ya que quienes no tienen relaciones de parentesco o compadrazgo con personajes de la SEPH, el SNTE o autoridades gubernamentales se pueden considerar casos excepcionales. He aquí la paradoja entre el placer y el sufrimiento que provoca la institución.

O bien como señala Etzioni (1993: 97) “la función de control que ejerce la organización distribuye recompensas o sanciones según la actuación de los agentes de manera que los poderes que emplean estas según la jerarquía de los participantes que son controlados”. El pasaje siguiente ilustra como para el caso de la otra profesora objeto de esta investigación pareciera que su estancia le genera mayor sufrimiento que beneplácito, pues se conjuga con el rol autoritario que sobre ella ejercen.

Se veía al Profesor sentado frente a su escritorio al tiempo que me colocaba en el lumbral de la puerta y tras saludarlo, le recordé el propósito de mi estancia en ese momento en la escuela, respondiéndome que no había ningún problema que ya se lo había comentado a la maestra de grupo, al tiempo que se ponía de pie – véngase me dijo vamos a ver a la maestra Aurorita para que le dé la indicación a la maestra.” (O. 4)

A partir de este comentario, cuando se señala que sea la subdirectora quien de la indicación, podemos advertir que pareciera que el director de esta institución ejerce un estilo administrativo, ya que hace uso de los canales formales de comunicación al ser ella en su calidad de autoridad quien solicite a la docente de inglés que se permita la investigación en su aula, sin embargo, es latente el hecho

de que se trató de un mero formalismo ya que al haber sido una “indicación” es decir, una instrucción u orden que hay que acatar y que incluso debe ser reiterada por el superior inmediato en este caso la subdirectora, el director asume que para el caso específico de esta docente y de todo aquel que no le sea leal su opinión no cuenta para la toma de decisiones que como vemos se ejercen de manera lineal, suprimiendo hasta donde le es posible su personal se manifieste o al menos no abiertamente.

Lo que genera como señala Ball (1987:112) “un sentimiento de exclusión y de manipulación”, ya que por su parte la docente refiere durante la entrevista que no sabía cuáles eran los motivos pero desde que llegó sentía su rechazo y antipatía hacia su persona y que en todo este periodo se había dedicado a hacerle la vida imposible, que por ejemplo en el segundo bimestre las calificaciones que ella presentó fueron modificadas y que en cuanto se atrevió a manifestar su desacuerdo con otros compañeros alcanzó los oídos de la subdirectora y a partir de ese momento la relación se hizo más tensa, al grado de que con cualquier pretexto se negaba a firmarle su hoja de evaluación. (E 4:1)

Una lectura que podemos darle a lo expresado por la docente Iris es que su grado de insatisfacción y oposición surge como respuesta ante las constantes muestras de trasgresión a su autonomía como profesora, pues en este caso como apunta Ball (1987: 115) “la autonomía no es presentada como un derecho básico de profesionales en actividad, sino más bien un privilegio concedido por el director en ciertos términos y condiciones.”

Empero en este caso, dicho privilegio no es concedido a la maestra en cuestión y varias pueden ser las razones entre ellas el hecho de que su carácter es transitorio ya que está cubriendo a una becaria, pero más bien considero que en este caso la docente no cuenta con la aprobación de sus directivos ya que trasgredió su margen de actuación, por un lado al servir como informante no autorizado ante el Sindicato y por otro al tratar de integrarse al grupo opuesto al director.

En este caso el grupo que conforma la oposición al director es reducido y generalmente se trata de aquellos sujetos que so pretexto de no contar con ninguna clase de prerrogativa por parte de la autoridad y tomando en consideración que son docentes con un mínimo de horas o que trabajan en otra institución, la gran mayoría de ocasiones que tienen que cubrir una comisión simplemente no la realizan. Además encuentran en la distribución de sus horarios otro inconveniente para faltar frecuentemente. De tal manera que cuando son sancionados administrativamente al no cumplir en términos estatutarios con su trabajo, la manera de revelarse contra la autoridad se traduce en infringir o dejar pasar cualquier indicación que provenga de esta figura.

Aquí advertimos además como señala Etzioni (1993: 102) que la organización en este caso los sujetos; el director, y su grupo están ejerciendo y controlando el modo de proceder o actuar de la docente, en este caso haciendo uso del poder normativo al no firmar su hoja de evaluación y por otro lado del poder simbólico cuando el grado de aceptación, prestigio y estimación parece habersele negado.

Este régimen escolar que en sus inicios en 1999, cuando el profesor Fernando llega a esta institución como el tercero y el último de los tres directores que ha tenido este establecimiento desde su fundación, fue un estilo, más bien una suerte de combinación entre el estilo administrativo y el interpersonal lo cierto es que generalmente los agentes eran persuadidos de buen modo y a cambio de favores personales que generaron lazos de compromiso y adhesión de la gran mayoría del personal, en los pasillos era común escuchar lo favorable del cambio este director a diferencia del anterior “era muy humano”.

No obstante, con el transcurrir de los años conforme fue creando mayores compromisos con su grupo de apoyo, las voces del grupo opositor fueron creciendo en demandas, y al no poder ser resueltas todas a favor las denuncias por abuso de poder y nepotismo ya son públicas.

Es decir desde el punto de vista de la estructura nos encontramos ante lo que Anzieu (1997:59) denomina la “locomoción de grupo”, es decir este

desplazamiento psicológico que está ahora marcadamente presente en el descontento genera un sistema de tensión negativa donde parece que los agentes hacen de su actividad una rutina de mantenimiento, sin importar que la producción como grupo institucional no se priorice, pues enfrascados en la creencia de que el director es el responsable y culpable de todo y han centrado sus esfuerzos en entramarse en un conflicto afectivo, pues este grupo también se ha visto beneficiado. Distrayendo su atención de los asuntos de orden académico so pretexto de irregularidades, entonces “yo porque voy a trabajar, cuando menos yo vengo no que algunos ni se presentan” (D.I. marzo 2010)

Desde la lógica de Lapassade y Loureau (1981: 72) podemos reconocer a la escuela como una organización (una unidad social artificial) que explora conductas colectivas orientadas hacia fines a partir de ciertas necesidades, es decir, se trata de un medio para conseguir un fin en este caso, el educativo.

Pero no basta con reconocer simplemente las relaciones al interior de la estructura (sus leyes, su vida interna), pues en cada organización a la par de la normatividad formal subiste en un mundo paralelo la organización informal que en muchas de las ocasiones influyen en el sentido de las organizaciones y los grupos.

Hay que señalar que de acuerdo a la organización de la escuela y ante la imposibilidad de contar con más aulas, son los estudiantes quienes permanecen y comparten con sus compañeros de contra turno los espacios y corresponde a los docentes trasladarse de un lugar a otro.

El único espacio donde convergen docentes y alumnos o el personal de apoyo es en la cancha de usos múltiples que se encuentra a la intemperie y por cuya colindancia con los salones de primer grado “A” o “E” o con los de la Escuela Primaria han tenido que ser protegidas sus ventanos con fuertes barrotes y tela de alambre. Este espacio de esparcimiento punto de reunión y convivencia en los recreos o de improvisados juegos de futbol cuando no llegó el maestro y el prefecto logra escabullir de la autoridad para dejarlos salir a la cancha. También

se constituye en el sitio para la práctica de educación física y artística así como el de los ensayos.

Por lo que es común que existan fricciones por el uso del espacio que generalmente se resuelven obstruyéndose una actividad con la otra puesto que trabajan cada uno en la mitad, si no es que la profesora de educación artística tiene que ceder ya que el profesor de educación física y sus alumnos que generalmente cuentan con el apoyo de los directivos, pues es sabido que este último es considerado un elemento que siempre cumple y colabora con diligencia en las comisiones que se encargan por oficio al igual que al resto del personal y que generalmente se asignan desde la primera reunión al inicio de cada ciclo escolar, además cuenta el hecho de ser el hijo de un director amigo.

No así en el caso de la Profesora Iris quien generalmente se inconforma por los horarios, los grupos o bien por sus condiciones de trabajo, pues al igual que los de mayor antigüedad en el plantel consideran que es un derecho que estos se ajusten a sus necesidades personales, lo que es esencialmente motivo de disgusto para muchos al inicio de curso, pues los criterios de asignación de horarios y grupos tratan de cumplir con esta demanda dejando inconformes, pues es prioridad acomodar los horarios de quienes tienen una relación más cercana con los subdirectores o el director.

Los que no se acogen a este beneficio saben que por una parte tendrán que esperar a ser considerados con antigüedad suficiente, situación un tanto complicada ya que hay muy pocos cambios de centro de trabajo, pues aunque se reconoce la dificultad de trabajar en una escuela con múltiples carencias también es cierto que su ubicación al centro de la ciudad se constituye en uno de los componentes esenciales para la permanencia. Por lo que esta suerte de contratiempos se dejan pasar y la inconformidad se manifiesta directamente con los directivos o bien las protestas se ciñen a comentarlo sólo con los más cercanos.

A través de esta descripción es plausible atribuir a la posesión de los diversos tipos de capital económico, político y cultural su acepción más trivial como la denomina Perrenoud (1990:49), es algo que se posee, resultado de una acumulación. Se trata de algo más que un simple bien, porque se puede poner en acción, hacerlo “trabajar” para asegurarse nuevas ventajas sin que merme la cantidad inicial. Así los agentes en este espacio social, visto como un espacio de prácticas donde los capitales se invierten, se usan de manera individual o colectiva, en beneficios a corto o largo plazo. Como puntualiza el autor no es que el capital cultural se considere en términos capitalistas que pueda ser únicamente cuantificado con un valor monetario. En otras palabras como resultado de estas “adquisiciones” los agentes se posicionan en el espacio social.

Los estudiantes caminan, corren, unos se abrazan y sonríen, algunos se dirigen directo a la cancha, misma donde cada lunes a las 8:00hrs o bien a las 13:10hrs convergen los 487 alumnos que integran el plantel en sus respectivos turnos para rendir honores a nuestra Bandera y cantar, unos con desgano y otros con particular gusto el himno a la escuela; según refiere uno de los estudiantes al cuestionarlo sobre qué le gusta de su escuela la respuesta es el himno mientras tararea la siguiente estrofa: *“Enclavada en el barrio minero te formaste con gran sencillez, secundaria serás lo primero Secundaria General No. 6”*. (E. 1: 10)

Se escucha un timbre como cada 50 minutos que duran los módulos de clase, de los siete que conforman la jornada diaria en el nivel y que muchas veces se confunde con el timbre del Centro Escolar “Julián Villagrán” tal y como se alcanza a leer en descascaradas letras de concreto medio ocultas por un salón de la secundaria que ha quedado en frente, en lo que antaño registran las fotos fuera la entrada principal de esta escuela primaria.

El sonido de un timbre a las 10:30 horas marca un receso en las actividades académicas durante 20 minutos, que la mayoría busca prolongar al máximo retardando el regreso a las aulas de los jóvenes o profesores que descenden las escaleras rumbo a los sanitarios, la cancha, o bien es el tiempo de las visitas a los amigos o amigas de otros grupos o de saludar a la o las “Miss” o el o los

“Profes”. También es el espacio para acudir a la tienda escolar, que no es más que un puesto metálico de los que ofertan las refresqueras y en que se aglutinan para la compra de alimentos y golosinas. (O. 1: 4)

Si se trata de retrasar la vuelta a sus actividades académicas los jóvenes se valen de varios recursos para pedir a un profesor tomarse la foto del recuerdo, acudir a consulta médica o con la dentista, sacar permisos y entregar materiales.

A los jóvenes de los segundos grados les toma más tiempo por la disposición de los grupos en la segunda planta del tercer edificio llegar hasta sus salones lo mismo que acudir a los sanitarios o al área administrativa. Los terceros grados en cambio son quienes ocupan las aulas con mejores condiciones en mobiliario, lo cual no los exime en el caso de los estudiantes del primer turno, por lo numeroso de los grupos alguna vez quedarse sin asiento durante la jornada.

Para salir de la escuela es necesario descender una larga escalinata hacia el portón gris, único punto que marca el afuera y el adentro. Por fuera la fachada recién pintada en amarillo claro y gris ha perdido el nombre de la escuela. Hacia dentro los colores salmón y gris recubren las paredes y las múltiples escalinatas de todo el edificio.

Tomando como principio que la comprensión de una práctica escolar en este caso la enseñanza aprendizaje del idioma inglés, no puede aislarse de la experiencia escolar y de la totalidad compleja de la que forma parte constitutiva y de la que todos somos parte. Nos permite el reconocimiento de variables sociales y culturales, que se despliegan en el espacio y en el tiempo a través de sus agentes, su estructura organizativa dentro de las instituciones.

Lo que da origen “la cultura institucional”, entendida desde la perspectiva interpretativa que enuncia Sánchez Moreno (2010: 49), como un sistema de códigos compartidos en un mismo hábitat que se pueden utilizar y descifrar. En efecto la cultura proporciona a los miembros de la organización un repertorio de pautas y creencias desde los cuales interpretar o actuar de manera que la cultura es esa especie de capital simbólico al que alude Bourdieu, los recursos

económicos, sociales y culturales de los cuales disponen los agentes para interactuar en el espacio social y que vienen presididos por los “Habitus” que construimos. “Este contexto <externo> proporciona una legitimación sustancial a la asignación del tiempo y las energías de los profesores, así como a los tipos de capital cultural encarnados en la propia escuela” (Apple, 1987:82)

Si es así, tal como se sugiere, el espacio social condiciona la cultura institucional y la dinámica de funcionamiento de los centros escolares. Esta afirmación parte del análisis sucinto que se articula en este capítulo. Se pueden aventurar algunas afirmaciones de por qué es así. Los datos empíricos de que disponemos razonablemente nos llevan a teorizar en este sentido.

Parece que nos encontramos ante una dinámica institucional que preocupada por el control político en detrimento de la búsqueda por mejorar los procesos académicos. Es notoria la ausencia de un proyecto institucional que cohesione al personal y exprese la voluntad de compromiso con la situación social de la localidad. A pesar de ello, se percibe un imaginario social acerca de una institución carente pero en vías de desarrollo a la que se le está atendiendo.

La “mitología” en torno a su origen sostiene este imaginario, la localidad obrera del lugar no contaba con una secundaria, habría que subsanar el hecho. Pareciera que la localidad es refugio de toda suerte de programas asistenciales; mejoramiento urbano, LICONSA. La escuela está escasa de infraestructura, hay que dividir los espacios existentes para subsanar la carencia y no desproteger la asistencia social con la presencia de cirujano dentista y médico escolar.

Hay otros fenómenos que se dan y fueron interpretados como síntomas de carencia tales como las condiciones socio- económicas, determinados a partir de los datos del INEGI que aludían al contexto y, que se plasman en las condiciones de vida de estos sujetos, además están las condiciones laborales y profesionales para la plantilla de personal.

En este sentido, encontramos divergencias en cuanto a la comprensión de estas carencias en la dinámica institucional. Para unos, es responsabilidad del Estado

por tanto debe hacerse cargo o bien del Sindicato que debe concurrir con el auxilio y la solución, otros consideran que es necesario el compromiso institucional con acciones focales.

No aparecen indicios de que haya un tratamiento colectivo a los problemas en el espacio social durante más de 25 años, tenemos la misma figura como gestor en el juez de barrio. En el plantel no se advierte una dinámica distinta de participación, está centralizada en el director. No se observa confrontación de situaciones y hay poca definición en la posición de sus agentes individuales.

Sin embargo, sí surgen voces de oposición y desacuerdos expresados como divergencias y tensiones entre docentes y directivos y entre aquellos que han llevado en la mayoría de los casos a obstaculizar el trabajo colaborativo, sin que esto se constituya en un suceso que paralice las actividades. (O. 1:6)

Se advierte que, los procesos externos (fuera de la escuela) perpetuación en el cargo del juez; e internos, línea para la designación de representante sindical; constituyen significaciones imaginarias de poder que debilitan el compromiso institucional conteniendo, fracturando o paralizando iniciativas.

Se desarrollaron conflictos internos con repercusión en niveles mayores de autoridad o bien que trascienden a la opinión pública, que fracturaron al colectivo convirtiendo el territorio en un archipiélago de intereses particulares. La que trajo consigo una especie de inercia en el accionar institucional.

Asimismo es patente la irrupción de tramas vinculares en la vida institucional, sean éstas por lazos filiales, por afinidades políticas o por grupos que poseen lazos afectivos fuertes y que coinciden en la visión institucional. Estas tramas bloquean y dejan en segundo plano la organización de la vida institucional. La fuerza de los capitales sociales que ponen en juego los agentes institucionales paraliza acciones que podrían tener una fuerza instituyente. Lo que torna difícil la operación de fuerzas democráticas.

La historia institucional cumple una función mediadora entre el mundo canónico ajustado, propio de la cultura de referencia –el del conjunto de las organizaciones educativas– y el más idiosincrásico, de cada establecimiento escolar en particular.

En este sentido, la historia de cada organización resignifica el mandato institucional genérico del que la institución escolar es portadora: asegurar la continuidad de la comunidad a través de la transmisión de su cultura. Pese a su apariencia evidente, este mandato no es unívoco.

Por una parte, la escuela ha de distribuir el conocimiento socialmente valorado entre todos los que asisten a ella; por la otra, debe garantizar la reproducción de un orden social basado en la desigual distribución del capital cultural (Bourdieu, 1986) que ella se encarga de transmitir.

Esta paradoja, se actualiza en cada organización a través de la compleja negociación de significados compartidos y la sociedad contemporánea de occidente nos ha ofertado un discurso cuya alegoría por la democracia en donde el sujeto se encuentra en la posibilidad de orientar su accionar bajo su libre albedrío, parece cuestionar seriamente la operatividad de las instituciones “voraces,” aquellas según Coser (1978: 54) “llevan a la captura de la voluntad y el corazón de sus miembros y por cuya exigencia total de lealtad, los sujetos vivan al servicio de sus intereses”. En esta actitud de servidumbre cabe cuestionarse respecto a ¿qué posibilidades reales tiene el sujeto de pensarse diferente y asumirse diferente?

En este sentido, si bien es cierto se considera a la escuela como una institución que presenta rasgos totalizadores cuyas barreras físicas y simbólicas se constituyen de alguna manera sucesos castrantes para el sujeto que asume que su inserción en este espacio tiene una aplastante neutralidad de su individualidad y autonomía para pensarse en función de la institución. Así estos agentes parecen reconocerse infructuosos en sus afanes por el logro educativo en su materia. Están introyectando el discurso mítico de la escuela redentora a la que han dejado en falta con el discurso democrático.

Los estudiantes al igual que los docentes se encuentran principalmente ante una dualidad que opera de manera significativa en la construcción de su ser como agente social e individual y de las cuales sólo excepcionalmente podrá escapar en su transitar por el mundo social, me refiero a la institución escolar y a la familia. La trasmisión del legado cultural opera necesariamente en vinculación permanente, ya que después de la familia, el lugar donde estos agentes pasan el mayor número de horas es el establecimiento escolar.

Que en su realidad objetivada se constituye como un mundo cuyas barreras físicas y organizativas insertan a los sujetos en una lógica artificial, hay como señala Goffman, incompatibilidad entre el mundo afuera y las demandas institucionales. Por lo que la lógica de actuación de estos agentes se encuentra condicionada a la lógica de operación de su establecimiento, lo que de alguna manera se constituye en una fuerza coercitiva para el desarrollo pleno del sujeto.

En suma, se percibe que las condiciones de la institución a pesar de los idealismos y la buena voluntad expresada por sus agentes individuales para abrir otras posibilidades para la institución o específicamente para los procesos de enseñanza – aprendizaje del Inglés no pueden disponer de recursos o preparación pues el enfrentamiento está con la propia cultura institucional, en la introyección de sus Habitus. En otras palabras señala Bourdieu (1979:97) El capital cultural y la trayectoria constituyen el origen de la eficiencia de las disposiciones que constituyen un habitus.

El consumo de los bienes culturales más legítimos es un caso particular de la competencia con respecto a bienes y prácticas singulares, cuya particularidad obedece más, sin duda, a la lógica de la oferta o, si se prefiere, a la forma específica que adopta la competencia entre los consumidores.

Por este lado puede hacerse una lectura del impacto diferencial que tienen los docentes en relación al currículum prescrito. En educación secundaria el perfil profesional del magisterio es heterogéneo. Esto es que concurren docentes con distintas competencias y vocaciones, en general los maestros se identifican con el

saber especializado de su asignatura en menoscabo de saberes integrales y el conocimiento del adolescente.

El profesorado, también por la organización misma de la escuela, se encuentra atomizado y férreamente controlado por autoridades; lo que entre otras cosas significa escasa expectativa de logro y mínima libertad como académico y trabajador, en la que podemos advertir parte de la negatividad que se genera cuando hay un ejercicio autoritario en la organización.

Como hemos visto, la situación del docente dentro del sistema lo coloca en la base de estructuras amplias, verticales, que le otorgan espacios mínimos de autonomía. Por otra parte, posee una profesionalización restringida (destreza profesional derivada únicamente de la experiencia y la intuición) que limita sus posibilidades de apropiación de las innovaciones. (Loyo, 2002:51).

Aunada a esta problemática, hay que reconocer algunos indicadores como las condiciones laborales de los docentes, su trayectoria y formación profesional, con el propósito de identificar ¿Quiénes y cómo son los profesores de educación secundaria? La Secretaría de Educación Pública aplicó en nuestro país una encuesta en 2003 que arroja datos interesantes, por ejemplo tres de cada cuatro docentes declararon tener formación normalista y el resto formación universitaria. Entre las razones más comunes por las que los docentes pretenden mantenerse actualizados destaca el deseo de mejorar su práctica.

Por lo que respecta a las condiciones laborales los profesores del nivel en su gran mayoría trabajan en una sola escuela (87.6%). En Hidalgo sólo uno de cada 10 maestros trabaja en más de una institución. Empero menos de la mitad de la planta docente están contratados por 25 horas o más (SEP, 2003).

A lo anterior podemos sumar la escasa cultura de autodidactismo, del trabajo colegiado y de habilidades de investigación de un alto porcentaje de nosotros los docentes, en este tenor el Programa de Carrera Magisterial que parece haber interrumpido el sentido central de los procesos de enseñanza y aprendizaje,

cuando los docentes centran el logro educativo en los resultados de los exámenes estandarizados de PISA y ENLACE.

En este sentido no podemos dejar de advertir como marca Fernández (1989), a la institución operado sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según se le considera normal o deseable, y como estas tienen que ver con historias personales y de formación de los sujetos, que encarnan su espacio social, tal como refiere la maestra Iris,

Primero por vocación, y luego porque en mi familia son maestros y pues me agradaba cuando acompañaba a mi mamá a la escuela, pues me agradaba ver pues como les enseñaba a los alumnos y todas las funciones que implica ser maestro.

El deseo que tenemos todos los demás seres humanos de tener cierta trascendencia no únicamente biológica sino un recuerdo que tengan los demás de nosotros y este adjetivo también fue pues muy reforzado porque provengo de una familia al cien por ciento de docentes tanto como por parte de papá, por parte de mi mamá todos mis tíos son docentes y pues es muy interesante el aspecto y el arraigo que tiene dentro de mí la palabra docente porque a pesar de tener yo otra carrera que de igual forma ejerzo la cual es también una de mis grandes pasiones siento que si me dieran a mí a elegir cuál de los dos rubros tuviera que dedicarme al 100 por ciento por alguna necesidad, definitivamente yo estaría inclinándome más por la docencia.(E.2:2).

La lectura que se puede dar a estas declaraciones tiene que ver con lo que menciona Bourdieu, a propósito de la ya referida analogía que hace del juego con las relaciones que se establecen en el campo. Los jugadores que entran en el juego se oponen, a veces ferozmente, sólo porque tienen en común el atribuir al juego y a las apuestas (capitales) un reconocimiento que escapa al cuestionamiento.

Así el campo educativo en su nivel macro no escapa del mismo proceso relacional que se establece a nivel micro. Es decir ocurren simultáneamente en diferentes volúmenes y estructuras de los capitales que se ponen en juego. En palabras de Rockwell (1995:56) ciertos contenidos programáticos transmitidos en las escuelas corresponden a estructuras de la sociedad y sucesivas coyunturas políticas, pero sobre todo en la formación implícita y cotidiana donde se expresan los nexos más fuertes entre la experiencia escolar y los procesos sociales. Además debemos tener presente que la experiencia escolar es selectiva y significativa.

Desde la percepción de Bourdieu (1979: 112), la posesión de una configuración particular de propiedades es lo que legitima el derecho de entrar en un campo. Para participar en éste hay que identificar las formas de capital específico que serán eficientes en él, y para construir esas formas de capital específico, hay que conocer la lógica específica del campo.

De este modo, como resultado de analizar el contexto histórico, geográfico e institucional se plantean algunas consideraciones: primero los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés se constituyen en una práctica para los agentes (en este caso los docentes y alumnos), entendida bajo la óptica de Bourdieu (1979:99) a través de la siguiente formula: (habitus) (capital)+campo=práctica, donde cada campo está dotado de una lógica diferente y cuyas formas de realización también son diferentes, así debido a que no se puede dar razón de las practicas si no es sacando sucesivamente a la luz una serie de efectos que se encuentran en el origen.

Segundo el hecho, parafraseando a Bourdieu (1979:108) de que los agentes no están completamente definidos únicamente por los capitales que en un momento determinado poseen y cuyas condiciones de adquisición perduran en los habitus, se debe considerar la relación entre el capital de origen y el capital de llegada, en otras palabras la posición original y actual en el espacio social.

De ahí que al revisar el contexto (espacio social) en el que se desenvuelven los agentes en el que confluye una práctica específica (procesos enseñanza – aprendizaje del inglés) se advierte como necesario de acuerdo al citado autor no solo las condiciones de adquisición sino además los capitales que poseen y con los cuales se insertan en la institución escolar.

Tercero al examinar las prácticas y relaciones contextuales, en un espacio y tiempo determinados; que unen el capital escolar con el capital cultural y social

heredado, enuncia entre otras cosas el nivel económico y social de la familia de origen.

Igualmente, en toda relación entre el capital escolar y una determinada práctica, se percibe el efecto de las disposiciones asociadas a la edad y el sexo que contribuyen a determinar la lógica de la reconversión del capital heredado en capital escolar, es decir, y con mayor precisión, a determinar la “elección” de la especie de capital escolar que se obtendrá a partir del mismo capital de origen Bourdieu (1979: 103).

Dicho de otro modo, se trata de redescubrir lo que hay de autenticidad en el conocimiento común, la sistematicidad de una forma de vida y el vínculo que los une.

Para ello señala Bourdieu (1979: 100) se hace necesario volver al principio unificador y generador de las prácticas (en este caso los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés.) es decir, al habitus de clase como forma incorporada de la condición de clase y de los condicionamientos que esta condición impone.

Por tanto los agentes que se encuentran situados en contextos de existencia similares imponen y producen prácticas semejantes, al mismo tiempo que ostentan capitales globales semejantes. De ahí que el capítulo siguiente a partir de las premisas enunciadas en el presente, explore la relación entre el capital global y el escolar.

CAPÍTULO 2

El capital escolar y su relación con el capital global

Ya hemos dicho con antelación cómo la escuela, el Estado y la sociedad no existen en ámbitos separados, más bien se muestran referidos y permanentemente implicados, de tal suerte que los procesos educativos no pueden dissociarse de condicionantes socio- históricas, en virtud de que el ser humano no se concibe dentro de una esfera cerrada, la interrelación parece ser inherente a su condición humana. Berger y Luckmann (1993:87), refieren el hecho evidente de que “todo desarrollo individual del organismo está precedido por un orden social”.

Llegando a este punto, es posible advertir cómo las instituciones de alguna manera organizan nuestro mundo social y cómo ejercen sobre nosotros un poder de coacción tanto por su propia investidura como por sus propios mecanismos de control. Sin embargo, esta relación es dialéctica por cuya reciprocidad, los agentes nos constituimos en producto y productor en las esferas institucionales.

Ahora bien, la familia y la escuela son los escenarios de mayor interacción de los sujetos y probablemente los más determinantes. Este capítulo tiene como objeto revisar cómo se entretajan estas dos instituciones y cómo se les considera condicionantes para el éxito o el fracaso escolar; tomando como punto de partida la teoría sociológica de Pierre Bourdieu (1997: 108).

2.1 Escuela: Capital cultural y reproducción de la estructura social

La institución escolar contribuye (se insiste en esta palabra) a la distribución del capital cultural y con ello, a la reproducción de la estructura social. Enfatizando que el capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar.

Bajo esta lógica, se pretenden analizar algunos de estos recursos en los que se inscriben los agentes en la escuela materializados en el capital global (capital cultural, económico y social) y que se encuentran en relación con su origen social.

Reconocer cómo el capital cultural, del que forma parte el escolar y el familiar, se encuentra en relación directa con el capital global, nos lleva también a identificar cómo la herencia social se transforma en herencia escolar.

Para tratar de explicitar esta premisa motivo de indagatoria, se puntualizará cómo el espacio social está estructurado por dos formas de capital: el económico y el cultural. Pero el espacio social, nunca debe verse como lugar inerte, por el contrario, es un lugar de suma actividad y permanente construcción; en donde los agentes entran en juego con una serie de propiedades, recursos y condiciones que se denominan, de acuerdo a Bourdieu, como capital. De tal manera que la especificidad de cada campo viene dada, según el autor, por el tipo de recursos o la combinación particular de éstos.

Así los recursos, pueden ser de naturaleza económica, cultural o social y constituyen los “intereses en juego” dentro de determinados campos, además permiten las condiciones para “entrar en juego” y hacer jugadas rentables dentro de un campo, de modo que se acrecienten los recursos inicialmente comprometidos. Lo que implica un trabajo de valorización de los recursos invertidos para obtener beneficios. Por esta razón se da el nombre de capital a los recursos puestos en juego en los diferentes campos: capital económico, capital cultural y capital social (la red de relaciones movilizables) (Bourdieu, 1987: 2-3).

Por la misma razón, el campo se considera también como un mercado donde tiene curso y se negocia un capital específico. A esta suerte de comercio de bienes no escapa el mercado escolar por cuyos efectos pareciera que la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello la estructura del espacio social. De modo que esta interpretación me lleva a centrarme en el centro escolar motivo de esta indagatoria para advertir como se encarnan estas disposiciones o habitus.

Ahora bien, antes de pasar al análisis del dato empírico debemos reconocer que estas estructuras “*habitus*” (en una dimensión no material) que han sido *dispuestas* por las condiciones de existencia material y que funcionan *condicionando* las acciones cotidianas en un marco de cierta previsibilidad social. Reconocer esta dimensión en la estructura de clases, posibilita avanzar en una conceptualización de cómo estos recursos (capitales) al ser parte constitutiva de los agentes, *terminan* de alguna manera transformándose en acciones conscientes y naturalizadas dentro de su espacio social.

Como se ve, a partir de este razonamiento tenemos en la escuela un espacio en el que se entrecruzan varias dimensiones por las que se encuentran configurados los agentes y que representan, como se ha mencionado, un condicionante en los procesos de enseñanza- aprendizaje; en otras palabras, el capital global que guarda sus orígenes en el núcleo familiar y cultural del espacio social al cual pertenecen condiciona ambos procesos. Esta suposición se constituye en el eje de análisis de este capítulo, en el que se procurará develar esta interrelación.

Se toma como punto de partida, la analogía que establece el profesor Roberto, al señalar que al no contar con el apoyo del entorno familiar, su trabajo se encuentra incompleto y desequilibrado.

Pero esto es la realidad de cómo están, tendremos que trabajar bastante su motivación pero volvemos a caer en lo mismo nosotros haríamos este trabajo aquí en la escuela pero desde casa carecemos de este apoyo, es como si quisiéramos sacar a una mesa que le faltara un soporte, podríamos levantarla momentáneamente; o levantarla de una manera desequilibrada pero no tendríamos ese soporte completo.” (E. 2:20).

Se nota a través del argumento del profesor, particularmente la labor de la escuela se encuentra limitada al no contar con “el apoyo de casa”, por lo tanto, advierte cómo el trabajo de la familia constituye el otro eje de apoyo sin el cual sus alumnos no logran el equilibrio, la escuela desde su punto de vista hace lo conducente, pero ante la carencia que presentan sus estudiantes se dificulta el logro de la meta. Los juicios que los profesores hacen sobre sus alumnos enuncia Bourdieu (1997: 95) “son producto de la puesta en práctica de estructuras

mentales, fruto de la incorporación de estructuras sociales”. Que tienen el poder de condenar o consagrar dependiendo de las metas o expectativas que tiene al pertenecer a un grupo.

Esta opinión es compartida por otra docente quien señala que “hay que trabajar no sólo con los alumnos sino con los padres de familia, pues su trabajo se viene abajo al llegar a casa, pues no cuentan con el apoyo de la familia”. (E.4.2). Estas percepciones tienen su origen en los registros escolares que dan cuenta de la poca participación e involucramiento de los padres en los procesos de sus hijos, pues cabe señalar que durante el tiempo en que transcurrió la investigación, sólo en dos ocasiones, dos padres de familia tuvieron un acercamiento directo con los docentes.

En ese sentido, para los profesores, en su escala de valores y desde su subjetividad, estas familias no están proporcionando los medios o lo que llamamos *capitales* para que sus hijos tengan una experiencia escolar exitosa. El hecho de arribar a estas conclusiones deriva, por un lado el nivel de participación que consideran casi nulo, ya que para ellos “son muy contados los padres que se acercan y si lo hacen es cuando salen reprobados, el resto ni se conocen” (4:13); por otro lado, el nivel de motivación pues como argumentan “no los impulsan a seguir continuando con los estudios”... “no hay ese impulso primordial desde la familia” (E 2:3). Otro referente, serían las conductas que asumen los educandos “la formación de actitudes y valores que vendrían adquiriendo desde la casa”. De igual manera, el origen familiar genera determinados comportamientos, ya que se trata de chicos “que en su mayoría vienen de familias disfuncionales y eso les da una forma de ser un tanto rebeldes”...hay una necesidad más que por aprender, una necesidad por subsistir (E. 2:2).

Esto es, que si bien reconocen que sus estudiantes poseen cierto grado de motivación dado a través de su cátedra, éste pocas veces encuentra eco en sus familias. Al respecto, conviene recordar cómo cada familia transmite a sus hijos, aunque indirectamente, un cierto capital cultural y un cierto *ethos*, entendido como un sistema de valores implícitos profundamente interiorizados que, entre otras

cosas “ayuda a definir actitudes hacia el capital cultural y hacia las instituciones educativas” (Bourdieu, 1986: 104).

Esta correlación entre las posturas asumidas tanto por los padres como por los alumnos hacia la escuela, quizá puedan explicarse si entendemos que son una expresión del sistema de valores explícitos o implícitos que obtienen y construyen por pertenecer a un espacio social de prácticas determinadas. Así los alumnos de la Secundaria General # 6, no hacen más que incorporar los esquemas de acción *habitus* propios de la clase obrera y poco favorecida de la que forman parte ellos y sus familias. La estructura de los capitales económicos y culturales de los adolescentes de esta secundaria se encuentra retraducida de acuerdo a Bourdieu (1997: 45) en un sistema de gustos o preferencias, que estimula su orientación hacia sus elecciones escolares y por tanto sociales así como a la adopción de prácticas y opiniones correspondientes.

En esa lógica, para los estudiantes lo que constituye la materia prima acumulable que exige el capital cultural, bajo el pensamiento de Bourdieu (1987:58), lo constituye el beneficio traducido en las oportunidades a las que tienen acceso, no sólo en función, como ya se ha explicado, del volumen y la estructura de este capital, pues hay que entender cómo es que también las diferencias de posición de los agentes en el espacio social son condicionantes de la lógica que se ha de seguir; y es que no debemos olvidar que aquello denominamos “aptitud” escolar es también producto de una inversión en tiempo y capital cultural y ello, tal como señalan los docentes, genera “una necesidad más que por aprender, una necesidad por subsistir” (E 2:2).

Cabe destacar que no es sólo “que no los impulsen a seguir adelante” (E2:3) como una actitud que les corresponde a los padres, se trata más bien, señala Bourdieu, de un asunto de transmisión del capital cultural que no puede ser entendido como una herencia de bienes materiales en estricto, ya que exige un proceso de inculcación y asimilación, es decir, este capital se encuentra en un estado de *incorporación* en el agente <uno de los 3 en los que puede presentarse> que al adquirirse de forma inconsciente se constituye en una parte integrante de la

persona en un *habitus* que proviene principalmente de la familia mediante el *efecto Arrow generalizado*, el cual explica que esta incorporación de bienes culturales en el ambiente natal, ejercen por su sola existencia, un efecto educativo.

De tal manera que estos estudiantes que no provienen de familias dotadas con un fuerte capital cultural encuentran menos posibilidades de éxito escolar por su posición en el espacio social. En otras palabras, señala Bourdieu (1979: 70) mucho del rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia.

Por lo que, al advertir las condicionantes anteriores, es necesario reconocer esencialmente al *capital cultural* en los tres estados o formas en las cuales se desarrolla, el *estado incorporado*, del que ya dimos cuenta, más el *estado objetivado* que incluye bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o maquinaria y el estado institucionalizado que se refiere a títulos y certificaciones escolares.

En el trayecto de la investigación, se pudieron advertir algunos gustos y preferencias en los jóvenes, mismas que se orientan a satisfacer necesidades inmediatas de status, manifestadas en los diálogos cotidianos, entre ellos “préstame tu cel. El mío no tiene el programa de traducción” (O.4) o “yo tenía uno como el suyo profe, y lo di bien bara”. (O.5); se escucha la canción proveniente del celular, parece música pop que luego cambian por una melodía de banda”.

Como se puede advertir, si bien es cierto que algunos de estos jóvenes poseen recursos materiales que pudieran favorecer el aprendizaje de una lengua como es el caso de celulares con traductor, es factible observar también cómo se trata de una minoría aunado a que, la utilización de este aparato no ha sido potenciada como dispositivo educativo ya que además del capital económico que se requiere, se precisa de que el agente posea un fuerte capital incorporado, pues en esta medida señala Bourdieu (1979: 71) la fuerza colectiva de los propietarios del capital cultural tenderá a incrementarse.

En función a lo anterior, se puede concluir que esta capacidad de elección que tienen (de manera relativa), se traduce en bienes materiales o culturales en donde media una correlación entre la oferta y la demanda; en este sentido, no se trata de una imposición, ya que hay un universo de posibles opciones de bienes en el mercado, los cuales se pueden seleccionar aunque esta predisposición a consumir unos y no otros dependerá del sistema de disposiciones “habitus” que tenemos introyectados por estar ubicados en un determinado cuadrante del espacio social.

Por lo tanto, se advierte que para cada clase social hay un gusto homólogo, que le corresponde, sin necesidad de que sean las clases sociales con las fronteras actualmente establecidas, sino que la diferencia entre los gustos establece la diferencia entre las personas y la *enclasa- encuadra-* dentro de un grupo diferente del resto.

Basta con abolir como señala Bourdieu (1979:98) la barrera mágica que hace de la cultura legítima un universo aparte para darse cuenta de las inteligibles relaciones entre las elecciones y preferencias. Recordar parafraseando al citado autor que el consumo de bienes supone siempre en grados distintos según el consumidor un trabajo de apropiación, localización, desciframiento y satisfacción a través de disposiciones adquiridas con el tiempo. De tal manera que, para los jóvenes de la clase obrera de este barrio, al no encontrar un satisfactor en el aprendizaje del idioma inglés, no hay esa necesidad de comunicarse salvo en el espacio áulico, cuales son las posibilidades e imposibilidades que o si se prefiere cual es el sistema de características que el objeto ofrece (aprender inglés) y que no se ponen de manifiesto más que en el universo de los usos sociales. Es decir no se puede ignorar la relación entre el producto y el consumidor. Las disposiciones se definen por sus propiedades útiles y por sus usos reales. Bourdieu (1979:98).

Los objetos, aunque de productos industriales se trate Bourdieu (1979:78), no son objetivos en el sentido que de ordinario se da a esta palabra, es decir, no son independientes de los intereses y de los gustos de quienes los aprenden y no imponen evidencia de un sentido universal y unánimemente aprobado. Así, por ejemplo el uso de la tecnología queda restringido a un asunto de moda o bien el aparato celular cumple la función de otorgar cierto estatus, o simplemente es utilizado como un dispositivo de entretenimiento al ser usado para escuchar música, tomar fotos, como el caso de un estudiante que se acerca al docente señalando, “profe se toma una foto con nosotros” (O.1:11). En resumen los esquemas de disposiciones, percepción y acción de los agentes o grupos de agentes (estudiantes) construirán su utilidad objetiva en un uso práctico.

Sobre este tema, Bourdieu (1979:41) hace un apunte relevante de destacar “en cuanto a los cambios en el campo de los gustos, generalmente es la clase social distinguida la que, por medio de la introducción de extravagantes transformaciones a lo existente junto con el paso del tiempo deja de ser extravagante para convertirse en moda”.

Es paradójico comprender ese aspecto en su orden inverso, porque cuando sucede lo contrario, el cambio tarda mucho más tiempo en ser admitido y las transformaciones han de ser más suaves y paulatinas si el individuo o grupo que quiere crear la nueva moda pretende evitar la situación de marginación a la que se ve abocado. En la práctica, lo que sucede es que la moda que surge del pueblo (los no distinguidos) son pequeños cambios con base a las aportaciones que hacen grupos marginales, más atrevidos, o copiados directamente o adaptados de las clases sociales más altas.

En este sentido, se puede inferir que el uso de celular o de programas con traductores que en un principio sólo estaban destinados a la élite de grandes capitales económicos y culturales, o lo apropiado que resulta para la clase elitista el aprendizaje de lenguas extranjeras, no funciona así para estos jóvenes pues es importante recordar que su comportamiento y estilo de relacionarse con la cultura deviene de la posición que ocupan en el espacio social. De tal forma que, si

vemos al lenguaje extranjero como un bien cultural no subsiste como capital material porque no es algo simbólicamente activo para los estudiantes de esta secundaria. En palabras de Bourdieu (1979:65) “este tipo de capital solamente subsiste en la medida que puede ser utilizado como arma de lucha donde los agentes obtengan beneficios”.

Además, se señala en términos Bourdianos, que el incremento de capital cultural en su estado objetivado <bienes culturales, libros, diccionarios, cuadros, e incluso el propio lenguaje> se encuentra profusamente relacionado con el capital económico con que cuentan los agentes para apropiarse de dichos recursos, y que sin embargo, se enfatiza el hecho de que esto no es suficiente pues el ser propietario de un bien, no garantiza un tipo de utilización redituable.

En el caso de los jóvenes estudiantes de la secundaria, objeto de estudio, se encuentran doblemente desfavorecidos pues por una parte, en su mayoría no son poseedores de un capital económico que les permita hacerse de un capital cultural, que a su vez les permita tener una visión de la rentabilidad que conlleva el ser poseedor de bienes culturales <capital cultural en su estado objetivado> y que por otra, al no otorgarle un valor, permanece encubierto este, no hay una incorporación como tal, por lo que todo parece indicar que la conjunción de estos dos factores se constituye en una condicionante más para la poca fortuna en los resultados de los procesos de enseñanza – aprendizaje del inglés en esta secundaria.

No obstante que los estudiantes de esta institución repitan el discurso que se les ha ofertado, “yo creo que es importante aprender inglés, porque podrías tener un mejor trabajo” (E4:8) y que sin embargo, al ser observados se advierte poco interés en la asignatura.

Entonces, no resulta extraño escuchar la opinión del docente cuando señala que el deseo de sus estudiantes por terminar la secundaria es sólo la antesala para empezar, en el mejor de los casos, un negocio o bien, entrar de lleno al terreno laboral, pues muchas de las ocasiones ante la ausencia del padre o la madre y/o

ante la precariedad de los ingresos de sus padres, se sitúan en una condición de vulnerabilidad en la que muchas de las veces ellos deberán asumir la responsabilidad de ser los proveedores. Sólo un 10% de la población estudiantil marca la excepción y son aquellos que se convierten en profesionistas. (E.2: 5) Apreciación que no dista mucho de la realidad, pues los datos que arroja el último censo del INEGI indican que el grueso de la población en este barrio sólo cuenta con estudios hasta segundo de secundaria.

En este sentido, señala Bourdieu (1997:43), los agentes son conscientes y están dotados de un sentido práctico adquirido a través de preferencias o gustos y también por estructuras cognitivas y objetivas que reaccionan ante una situación dada. Es decir, en este caso para los estudiantes, su habitus se constituye en una especie de dirección que orienta sus movimientos. De tal manera que el peso y la forma en que están estructurados los capitales económico y cultural de los adolescentes de esta secundaria y por ende el de sus familias, se encuentran retraducidos en un sistema de preferencias que los lleva a privilegiar ciertas cosas en detrimento de otras, “para qué estudiar, si a mis papás no les importa”. En esta expresión vemos como su sistema de disposiciones “habitus” estimula a orientar sus disposiciones escolares y por ende las sociales, que ante una realidad constituida con volúmenes de capital cultural y económico distintos a los de la elite sus aspiraciones por estudiar o ser un hombre “bien educado” pierde este valor.

En esa lógica, se puede comprender cómo un docente responde que si hay un grupo problemático y que represente lo que es parte del barrio “en realidad es éste”, que incluso un día antes habían tenido reunión con los padres de familia para ver qué podía hacerse por ellos, aunque de entrada los padres de los alumnos más problemáticos no habían acudido (O. 2:8)

.... puedo ver su playera de la escuela en el costado del hombro derecho pintada con marcador negro. El profesor da la indicación de que hagan sus propios ejemplos en tanto se dirige al escritorio que más bien es una mesa en color gris. Mira por la ventana y se escucha la marcación de su celular. Concluye la llamada e interroga – ¿Ya quedó muchachos? (O.2:2)

- Bueno muchachos, vamos a apurarnos, dice el profesor a modo de saludo.

En tanto, cuatro jovencitas del frente impecablemente uniformadas de jumper guinda blusa blanca y suéter oficial verde olivo con escudo de la escuela se han levantado de sus asientos para alinear sus respectivas filas mientras piden a sus compañeros detrás de ellas que hagan lo mismo. (O. 7:3)

La recuperación de los extractos de estas observaciones, permite dar cuenta de cómo el profesor asume una actitud distinta en cada uno de los grupos con los que trabaja que va más allá de un estado de ánimo o preferencias realmente manifiestas “este es un grupo realmente problemático” o dedicarse a atender el celular esperando que por sí solos contesten, en contraste con el gesto de aprobación y el saludo entusiasta de “bien apurémonos y pongámonos a trabajar”. Y es que resulta que, con frecuencia los mínimos signos de estatus social, señala (Bourdieu 1986:119) como los modales y la forma correcta de vestir, el estilo de hablar y el acento son señales menores de clase, y con frecuencia sin conocer a los alumnos ayudan a formar el juicio del maestro.

Pareciera que esta condición no es exclusiva de este maestro, ni siquiera de esta escuela, en general los alumnos aprenden que una de las cosas que deben procurar es complacer al maestro, de tal manera que cuando una de las alumnas entrevistadas en el turno matutino señala que su grupo al ser considerado el mejor de la escuela cuenta con todo el apoyo incluso de los directivos,(E4:11) asunto que bien han sabido capitalizar pues las buenas notas de la mayoría de los alumnos de este grupo, fueron consideradas por los directivos como las voces autorizadas para manifestar su inconformidad en contra de su docente de inglés. Lo que tuvo como consecuencia que la maestra que modificara su conducta en relación al trato con ellos, al manifestar ella misma que, “en un principio, era muy exigente pero me di cuenta que, mientras más exigía menos lograba” (E 4: 15)

Como se ve, algunos de los maestros procedentes de la clase media para hacer juicios o valoraciones aprecian primordialmente sus resultados, la conducta y actitudes hacia los maestros y la disciplina, aunado a las filtraciones que tienen que ver con manifestaciones culturales. Cuando estos jóvenes ejercen prácticas como acudir desaliñados o rallar con grafos sus uniformes, mochilas o útiles escolares esto parece contravenir lo que los maestros y la escuela exigen de ellos.

Por otra parte, la carencia de capital cultural en estos jóvenes los lleva a refugiarse en la negatividad y en una suerte de conformismo, situación que tienen que encarar sus maestros. “-¿A qué vienen a la escuela? pregunta el prefecto. Mario responde:- a descansar.” (O.3:10). Otro comentario al respecto es que, “a veces por razones familiares no queremos trabajar, queremos hacer otra cosa, o hay veces que algunos por tener problemas familiares se meten drogas o cualquier cosa por qué no hay nadie que los escuche”. Pareciera, que el mismo *ethos* de renunciar a una movilidad social, que predomina en ciertas secciones de la clase media y baja, también implica su actitud hacia la escuela. Bourdieu (1989: 59)

Estas condiciones objetivas los llevan a valorar sus escenarios reales, de tal manera que no es tan simple como interpretar que el éxito escolar se circunscribe a cuestiones como talento y trabajo, de hecho se pone en tela de juicio; si se considera que la elite cultural monopoliza las prácticas escolares, con lo que sitúa en posición de desventaja y desigualdad a los sujetos menos favorecidos, pues el volumen y estructura de capital global con el que se mueven se constituye en una posibilidad en extremo remota vista como la posibilidad por adquirir movilidad social, pues su propio espacio social actúa como condicionante de reproducción y no de cambio.

Dicho de otro modo, el orden social que garantiza la reproducción encuentra un aliado en el sistema escolar, aun cuando esto contraviene la aspiración de la sociedad contemporánea “si se concibe a la educación como un agente creativo del cambio social en la restructuración de la sociedad o agente para la satisfacción de las necesidades sociales o individuales” (Taba, H. 1987:53).

Sin embargo, hay sobradas evidencias que señalan como “la escuela enseña un curriculum oculto que parece conveniente únicamente para el mantenimiento de la hegemonía ideológica de las clases más poderosas de la sociedad” (Apple, M. 1989: 63). De tal manera que, así como hay una desigual distribución de capital económico, hay también una desigual distribución de capital cultural. Por tanto, es

factible advertir cómo los docentes en tanto productos de un sistema cuyo objetivo es transmitir la cultura hegemónica centran sus esfuerzos en preservarla.

-Los maestros se van dando cuenta de cómo somos y de cómo vamos aprendiendo, porque si por ejemplo un niño que no pone atención no lo van a tratar de la misma manera, porque le tienen que enseñar más a ellos, que a los que ya saben- (E 3:14)

- Los alumnos con los que trabajo presentan una gran carencia de valores, su forma de expresarse es completamente contraria a lo que se supone debemos tener aquí en la educación secundaria. (E 2:3)

Se ha señalado que, la correspondencia entre determinados habitus con una cultura, no recaen exclusivamente a la escuela. En realidad, señala Bourdieu, las valoraciones que emiten los maestros toman como referencia al *ethos* de conducta de la clase culta. De tal manera que, para el autor, estos niños de clase media y baja que no cuentan con un reservorio útil académicamente están obligados a esperar y recibir todo de la escuela.

En este sentido, debe tenerse presente como señalan Bourdieu y Passeron (1970: 69) que “toda acción pedagógica ya sea de la familia o de la escuela; es doblemente arbitraria cultural y socialmente en tanto que la selección de significados y contenidos se adecuan a intereses de la clase dominante”. Aquí el lenguaje, parafraseando al citado autor, se constituye en una parte muy importante de la herencia cultural proporcionando un sistema de posiciones mentales transferibles que reflejan la experiencia total. Es decir, cada individuo hereda un código lingüístico que lo prepara en mayor o menor grado para el juego escolar. De tal manera que, los educandos de esta secundaria ya de por sí carenciados (en función de la explicación precedente); encuentran en la imposición del lenguaje académico un elemento más que los coloca en una situación ya de suyo desfavorable.

Este argumento se asienta en la enunciación de Benrstein (2001:17) cuando dice que “entre el lenguaje y el habla está la estructura social”, es decir, cómo el

espacio social donde el agente está inmerso opera de manera selectiva sobre su núcleo y, formas de comunicación e identidad de sus hablantes.

Por tanto, la inserción de una segunda lengua como requerimiento de sus aprendizajes en educación secundaria, se encuentra en total discrepancia con los principios que constituyen su exterior.

Su expectativa es un completo rechazo porque nunca han estado en contacto con el idioma, un contacto bastante indirecto que han tenido con él a través de canciones o tal vez de revistas, una expectativa de miedo o de vergüenza, miedo a la exhibición como van ellos poder estar hablando otro idioma cuando apenas reconocen sus limitaciones, pueden hablar el suyo propiamente (E 2:8)

Este pasaje da cuenta de las formas opuestas de comunicación, donde vemos cómo los contextos de socialización y adquisición de una lengua vista como código, son determinantes, según explica Berstein,(2001) para entender por qué los sujetos de la clase obrera generalmente manejan un código mucho más restringido, esto es que los significados que atribuyen son dependientes de un contexto local específico que tiene relación con sus vidas por lo que hay menores posibilidades combinatorias; de manera que el potencial de aprender otro idioma que pudieran incorporar estos jóvenes de secundaria a su capital global se haya además cooptado por los agentes con los que interactúan, sino también con el nivel en que se encuentre el agente, así la experiencia de aprender otro idioma no encuentra relación directa con una base material específica.

Lo anterior, muestra cómo las diferencias no sólo se tratan de capacidades cognitivas, sino de distintos códigos de reconocimiento que colocan a estos jóvenes por su posición en el espacio social en desventaja para leer, interpretar o hacer uso de un código tan ajeno a su realidad próxima y por tanto, en esta dificultad encontramos otra condicionante para incrementar el volumen del capital global, que visto desde esta perspectiva, la escuela no contribuye a abonar.

En este sentido y, en palabras de Apple (1989:69) “la educación en general, y los significados cotidianos del curriculum en las escuelas en particular se consideran elementos esenciales para mantener las prerrogativas existentes a expensas de los menos favorecidos”. Dicha situación, nos permite ver cómo mediante la

selección y transmisión de ciertos tipos de capital que forman parte de la currícula escolar, la perspectiva del alumno es sólo la de la imposición, lo que puede colocarlo en un nivel de resistencia. ¿Cuál sería el propósito de estudiar un idioma extranjero si no le significa? Tal punto de vista podría parecer pesimista, pero con frecuencia encontramos prácticas educativas ajenas a la realidad que desde mi punto de vista, no es el caso para el aprendizaje del inglés cuya supremacía en el mundo de la tecnología, los negocios y la educación resulta evidente y por tanto imperante en la demanda escolar y laboral contemporánea.

- La expectativa que tienen de la materia es como de toda la secundaria, únicamente la quieren pasar por pasar, si bien les va, para qué pues para seguir saliendo adelante en su situación económica, y aquellos que tienen el apoyo económico en casa y van a ingresar al nivel medio pues como una fuente de apoyo para su examen de admisión y pues para poder enfrentarse a ese nuevo reto que es la educación media. (E. 2:8)
- Algunos sí le echan ganas al inglés porque a lo mejor ya tienen un proyecto de vida. Y algunos que hasta aquí se quedaron, porque su situación económica ya no les permite seguir estudiando, ya es difícil que le echen ganas (E.1:4)

Como se aprecia en estas declaraciones las concepciones y apreciaciones respecto al valor pedagógico y social que puede tener la experiencia educativa y en concreto la pertinencia de la lengua extranjera en el curriculum, van teñidos de apreciaciones afectivas y sociales y que obviamente tienen un componente económico que es determinante en lo cultural y lo social.

Habría que anotar aquí que, no se trata de un asunto de simpatías por el docente o por la asignatura, más bien hay que ver como en el discurso de los jóvenes se encuentra introyectado en función a que el estudio del inglés tiene alguna utilidad. Fundamentalmente porque de acuerdo a Bourdieu (1984:144) “debe haber un Habitus lingüístico que se distingue de una competencia en el sentido chomskiano

porque es producto de las condiciones sociales. Es un discurso que se ajusta a una “situación” o más bien a un mercado, a un campo”. Es decir, no se trata únicamente de una competencia, sino esencialmente de la relación entre ésta y la naturaleza del mercado en el cual se ofrecen los productos lingüísticos y culturales.

En otras palabras, en el mercado lingüístico (situación social determinada oficialmente o ritualizada) de los jóvenes estudiantes de la clase obrera de esta secundaria; ¿qué valor tiene la producción de un discurso académico, como el aprendizaje de una lengua extranjera en un espacio social donde sus agentes no están en condiciones de evaluarlo, apreciarlo o darle un precio a un conocimiento que en lo inmediato no representa un capital utilitario? El valor de una competencia determinada depende del mercado específico en el cual se ejerce.

Dicho de otro modo, cuando el docente expresa “la expectativa de la materia, como de toda la secundaria es pasar por pasar” o cuando la alumna señala quizá algunos si le echan ganas al inglés porque ya tienen un proyecto de vida” se puede inducir que se trata únicamente de ver a la asignatura como un requisito más para la certificación de competencia, es decir se trata de obtener el certificado de secundaria, como lo señala Bourdieu (1979:4) *como una patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura.*

En esa lógica, se puede comprender que, en su estado institucionalizado, el capital cultural que con la acreditación de la materia se accede al certificado y por lo tanto como señala el autor, los poseedores de estos títulos buscan cambiarlos en el mercado de trabajo, para estos jóvenes de secundaria queda claro que la certificación se constituye en una condicionante para hacer la apuesta por lo estrictamente necesario por obtener dicho título, y así acceder como lo señalan tanto los agentes investigados como los datos, lo más temprano posible al mercado laboral.

Dado entonces que los beneficios materiales y simbólicos del aprendizaje de una lengua extranjera, parecieran distantes para estos estudiantes y poco probables dentro de su espacio social, es factible que la inversión que dedican en tiempo y esfuerzo sean menores a lo esperado por sus docentes o, lo estipulado como meta en el programa oficial.

Aquí vale la pena cuestionarse al igual que Perrenoud (2008:35) si el capital cultural real de un individuo corresponde al capital cultural que se le reconoce, en estricto tendría que ser así, sin embargo, a diferencia del patrimonio genético, el capital cultural no cesa de transformarse, los agentes forjan de forma activa sus esquemas de acción y pensamiento así como sus representaciones. De ahí que las competencias que ampara un título nunca resultarán iguales.

En esa lógica, se advierte que, en su estado institucionalizado el capital cultural adquiere más un valor simbólico y social. En este caso, los estudiantes van por el certificado de secundaria que tiene un valor jurídico de reconocimiento universal y que como ya se ha dicho representa el pasaporte legítimo para el mundo de empleados y obreros de gran mayoría de esta localidad.

2. 2 El capital cultural de los estudiantes de secundaria y su significación en la institución escolar como espacio social.

En cualquier sociedad, los agentes adquieren determinados esquemas conceptuales o Habitus producto de la intersección de las coordenadas entre el tiempo y el espacio que cómo ya se ha referido en las sociedades modernas se encuadran la mayoría de las veces dentro de las organizaciones quienes, citando a Perrenoud (2008:18), “tienen el poder de construir una representación de la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como una definición legítima de la realidad”

Sin embargo, aunque si bien es cierto que las instituciones tienen el poder de imponer una construcción de la realidad, en este apartado se pretende mirar cómo la experiencia escolar es un mundo donde confluyen diversos universos culturales. Por eso resulta importante destacar que estos jóvenes agentes traen consigo una serie de “capitales o recursos” desde los cuales dan sentido a los aprendizajes escolares. Es un hecho como ya lo hemos tratado, que la escuela no posee el monopolio en la estructura de nuestras significaciones. Empero existe un punto de convergencia entre lo estructural y lo individual en la vida escolar del adolescente de secundaria. De ahí resulta pertinente desarrollar en las siguientes líneas la relación que se establece entre los jóvenes y la institución educativa, particularmente el efecto que ésta produce en su relación con el conocimiento y como éste adquiere un valor simbólico.

Recordemos como señala Tenti (2000:67), citado por Reyes, que “más allá de posibles particularidades genéricas los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura/ experiencia social hecha de conocimientos, valores, y actitudes, predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y en especial con el currículo o programa que la institución se propone desarrollar”

Aunque, a lo largo de este escrito se ha venido discutiendo este accionar al señalar que el espacio social se constituye en un condicionante para establecer particularidades de los agentes, es imposible separar el mundo exterior del mundo de la escuela. Por eso resulta importante reconocer que para estos jóvenes de la Secundaria No. 6 hay una suerte de contradicción y conflicto entre lo que les demanda su realidad y la escuela y entre lo que en realidad les significa.

De este modo, las escuelas secundarias no pueden ser vistas únicamente como espacios de reproducción donde los aspectos estructurales cobran vida (Bourdieu 1988). Es decir, los intereses y significados de los adolescentes no están necesariamente determinados por las condiciones estructurales en las que se

desarrollan, tiene que ver además como ya lo he mencionado con el volumen, el tipo de capitales y la forma en que los agentes los incorporen.

De manera que, el capital cultural al adquirir una nueva significación, se transforma en lo que Bourdieu introduce como otra especie de capital: el capital simbólico; éste consiste en ciertas propiedades impalpables, inefables y cuasi-carismáticas que parecen inherentes a la naturaleza misma del agente. Tales propiedades suelen llamarse, por ejemplo, autoridad, prestigio, reputación, crédito, fama, notoriedad, honorabilidad, talento, don, gusto, inteligencia, etc.

Según Bourdieu, el capital simbólico así entendido “no es más que el capital económico o cultural en cuanto conocido y reconocido” (Bourdieu, 1987a: 160). En efecto, lejos de ser naturales o inherentes a la persona misma, tales propiedades sólo pueden existir en la medida en que sean reconocidas por los demás. Es decir, son formas de crédito otorgados a unos agentes por otros agentes. Los siguientes comentarios ilustran el simbolismo otorgado a determinadas prácticas

-La escuela cuenta con personal sientoy desde mi punto de vista, con compañeros que merecen todo mi respeto, mi felicitación porque logran sacar los ciclos escolares, pese a muchas situaciones que tenemos en contra.(E 2:11)

- Yo pienso que el personal que está en la escuela no los apoya como debe ser.(E 4.5)
- Pues somos responsables, honestos, algunos porque también hay casos que se dan que pues son indiferentes a la escuela (E 3: 11).

Lo anterior se puede contrastar con la opinión de Bourdieu, al señalar que las representaciones simbólicas de los profesores deben ser entendidas en una trama de configuraciones sociales presentes y pasadas, esto es, entenderlas como producto del mundo social y no sólo del escolar. En este caso, nos detenemos a recordarlo pues aunque resulta reiterativo nos permite pensar cómo en el espacio social que se constituye un campo en el que se lucha por establecer como legítimo aquello que los orienta como grupo. En consecuencia, cuando los docentes de la escuela secundaria reconocen que “hay personal que merece felicitarse ya que realizan su trabajo pese a muchas situaciones en contra” o bien, cuando los alumnos expresan “somos responsables, honestos” se advierte esta

interdependencia entre la estructura social e individual. Se entiende que el carácter simbólico que adquiere el capital cultural en este espacio tiene que ver con lo que ellos consideran propiedades importantes de resaltar y que se atribuyen como se señaló por reconocimiento entre agentes.

Por tanto, se pueden considerar estas apreciaciones como producto de la puesta en práctica de esquemas particulares, recursos o capitales a los que el agente les otorga significación, en esa lógica, podemos referir como el espacio social se regula por las posiciones dominantes, que tratan de determinar la posesión de capital y Habitus imperante.

En otro sentido, a partir de declaraciones respecto a la ausencia de apoyo por parte del personal *como debe ser*, o el asumir que hay indiferencia a las demandas escolares, se puede sugerir como en este establecimiento escolar los capitales simbólicos en interjuego reproducen las representaciones sobre el papel crucial de la escuela y del docente ante sus estudiantes. Se advierte una vez más tanto en el discurso de los docentes como en las voces de los alumnos la tendencia a simbolizar las posibilidades de lo que la escuela puede hacer por ellos en virtud de lo que les representa ésta.

Tal vez, en este sentido se puede especular que la existencia de un cierto desequilibrio en el volumen global de capital entre los docentes y sus estudiantes sea condicionante de un capital lingüístico diferenciado y un capital simbólico mayor que para el caso del profesor de lengua se constituya en una posición de dominio. Cuando los sujetos no poseen el capital y las capacidades lingüísticas que les permiten apropiarse de los significados, comprenderlos e intercambiarlos, no logran integrarse al grupo (Bourdieu, 1997:24).

Este aspecto resulta fundamental bajo ese razonamiento, ya que la lengua extranjera se constituye en un cerco, lo anterior si se considera que es a través del lenguaje que se construyen significaciones, ideas y conceptos que contribuyen a la integración académica. En esa lógica, se hace referencia, no sólo a una

barrera por desconocimiento de un idioma, además hay que agregar el hecho de que los jóvenes deben enfrentar el lenguaje académico y simbólico que se utiliza en la escuela y que ellos deben ser capaces de descifrarlo, de tal manera que la carencia de este capital lingüístico favorece la marginación de los agentes con respecto a esta asignatura al no cumplir las expectativas o bien por no ajustarse a lo que esperan que la escuela les oferte.

La escuela como campo, sugiere que dicho espacio se encuentra en medio de luchas y alianzas por el dominio del poder simbólico de nominar lo que se considera legítimo en la formación de los estudiantes. Partimos del hecho de que el docente es el poseedor del “status” y el prestigio como poseedor de un conocimiento fuertemente legitimado por la clase dominante.

Se confiere al título de profesor o su posición, el aval para guiar las enseñanzas y por lo mismo, se entiende que al ser los depositarios de una competencia lingüística determinada, defienden su propio valor como productores lingüísticos, que tendría que ver como lo señala Bourdieu (1984: 49) con una relación de dependencia entre los mecanismos de dominación política y los mecanismos de formación de los precios lingüísticos característicos de una situación social determinada. Es cierto que la competencia que se le reconoce a un individuo constituye una forma de capital, siempre y cuando la certificación tenga un curso legal en la sociedad de la que forman parte.

Pierre Bourdieu propone considerar a la certificación formal de una competencia como el tercer estado del capital cultural al que denomina institucionalizado:

Con el título académico, ese certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional constante y jurídicamente garantizado con respecto a la cultura, la alquimia social produce una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa en relación a su portador e incluso en relación con el capital cultural que posee de forma efectiva en un momento determinado de tiempo (...) Al conferir al capital cultural poseído por un agente determinado un reconocimiento institucional, el título académico permite comparar a los titulares e incluso “intercambiarlos” (sustituyendo unos por otros en la sucesión); permite, así mismo establecer las tasas de convertibilidad entre el capital cultural y capital económico, garantizando el valor monetario de un capital académico determinado (Bourdieu, 1979: 5-6).

Es cierto como señala Perrenoud (1990: 46) que la competencia que se le reconoce a un individuo, constituye una forma de capital o, al menos de “crédito”, sin embargo, el “papel” no representa nada en sí mismo fuera de una sociedad en la que se reconoce curso legal. Por eso el título académico puede considerarse no como un capital en sentido estricto, sino como una forma de capital social o simbólico. En realidad, agrega el autor el título no es el único indicio del capital cultural efectivo y, en especial de la cualificación profesional. Por tanto, no puede reducirse la “reputación” de un individuo a los títulos que ostente, lo que significa que el capital cultural reconocido no se considera nunca de una vez por todas y de la misma manera.

En la sociedad contemporánea la posesión de certificados confiere a su portador un valor convencional, de ahí que tanto para los docentes como para los alumnos la adquisición y el reconocimiento de estos títulos es importante en ambos casos. En este sentido, también encontramos un claro reconocimiento en el discurso oficial como da cuenta el documento Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular; que enuncia que en la actualidad hay una necesidad de comunicarse en una lengua distinta a la propia, producto de la intensa interacción entre países, en el ámbito político, económico y cultural, así como la circulación sin fronteras de información. Es decir, a nivel de la sociedad mexicana estamos ante un capital que tiene un valor en este mercado, pero que parece distante del espacio social que estamos analizando.

Fundamentalmente señala la Reforma de la Educación Secundaria en México, “debe orientarse a ofrecer a todos los alumnos oportunidades equivalentes de formación, independientemente de su origen social y cultural y además hacer de la escuela un espacio para la convivencia, donde los jóvenes puedan desplegar su creatividad y encontrar respuestas a sus intereses, sus necesidades y saberes diversos”.

Por otra parte, la lógica que se presenta en la escuela dista de dichas concepciones, tal como se puede advertir en los comentarios siguientes.

ROBERTO: La situación que tenemos que hacer y no hay mayor preámbulo es únicamente y ahorita lo detallaremos es hacer el trabajo por el cual fuimos encomendados que es el venir a hacer nosotros como nos define el programa de estudios personas que somos expertos en el uso del idioma y venir a hacer eso como expertos venir a explotar esa experiencia que tenemos con los alumnos e irlos adentrando de este mundo de una segunda lengua.

Esto tiene bastantes limitaciones en nuestra realidad educativa. Primera no todos los docentes que imparten una segunda lengua son expertos usuarios del idioma. Segunda puede que lleguen a ser expertos usuarios de la lengua pero no tienen una formación docente al 100 por ciento. Tercera la situación de la mayoría de las aulas de clase no se prestan para trabajar al 100 por ciento con el uso de materiales (E 2: 5).

Desde este punto de vista, al considerar el docente que su función es únicamente “ser expertos en el uso del idioma” está reproduciendo una significación cultural y económica que parece acorde con la perspectiva <tecnológica> de la enseñanza por cuanto el interés mayor que guía este trabajo consiste en encontrar la mejor serie de medios para alcanzar unos fines educativos propiamente elegidos. Con esta apreciación pareciera que el contar con docentes expertos en el manejo de la lengua extranjera y conocedores de las condiciones pedagógicas al igual que la infraestructura apropiada se está solventando las limitaciones de nuestra realidad educativa, lo que parece contravenir con otra declaración al señalar que “el contexto tiene mucho que ver con la adquisición de una lengua”.

Quizá esta contradicción aparente tenga su fuente en una ideología de consenso “es hacer el trabajo por el cual fuimos encomendados”. Con los registros observados y las entrevistas se puede apreciar cómo dentro de la cultura escolar para los estudiantes, los atributos personales, entre ellos la paciencia, la responsabilidad y el entendimiento son más valorados que la competencia académica.

ERIKA: sí porque a todos nos trata por igual, no hay uno que sea el preferido del salón, a todos nos trata muy bien y su amistad con nosotros y su paciencia, se lleva bien con nosotros y nos dice que nos pongamos a trabajar y si queremos ya que terminemos juguemos. (E. 6:7).

Así este comentario vertido en torno al profesor, permite observar cómo hay un reconocimiento a su desempeño como docente que es aprobado por los alumnos, en tanto el profesor es justo y tolerante.

- René regresa a su lugar y comenta en voz baja a Víctor sentado en la fila de junto.- Oye creo que la Miss está borracha, porque está contenta.
- Si de seguro está borracha responde Víctor. O algo le picó (O. 3:11)

Para el caso de la profesora Iris se observó (O. 1: 3) y (O.4: 9,11) que durante el desarrollo de la clase se dirige con gritos a los estudiantes y que cuando estos comentan entre si la indicación siempre es la orden de que dejen de hacerlo.

Pareciera que su trabajo no se desarrolla en un clima propicio, pues su inusual sentido del humor causa extrañeza a los jóvenes de tal manera que su disposición o no a las labores asignadas cumple más bien un rol de comportamiento esperado como estudiante sin que exista otro tipo de motivación, de ahí que no reconozcan en ella capacidades adecuadas “si le preguntamos, nada más se enoja”. Por ejemplo se observan las siguientes conductas en el ambiente áulico.

- Danna interroga: *May I go to the bathroom?* que la profesora responde con un movimiento de cabeza.
- Paola y Danna que minutos antes salieron entran al mismo tiempo al aula sin pedir permiso. Cada una se sienta en su lugar y continúan con su trabajo. Por su parte, Paola busca palabras en el celular y Danna resuelve ejercicios de matemáticas, mientras seis alumnos trabajan en la actividad encomendada y la docente les llama reiteradamente la atención.(O.4:10)

Cuando los profesores hacen interpretaciones de la norma, apunta Apple (1987:81) debemos tener en cuenta, que las actividades del profesor no han de ser entendidas simplemente en términos de interacción social que dominan el aula, sino en los términos de un modelo más amplio de relaciones económicas y sociales de la estructura social con respecto a la cual el profesor y la propia escuela forman parte.”

De este modo la Profesora Iris pareciera no encontrar la forma de relacionarse con sus alumnos y en la institución

- ¿Qué saben de Gabriela? interroga la docente. Ya se murió contesta Daniel. Ya Daniel lo apremia –apúrese, lleva puros ceros.- A que no es

cierto contesta el estudiante. Sí reafirma la maestra al tiempo que consulta su lista. –puros ceros-.

- Profesora Iris: hígole, pues en realidad no sé, a veces siento que son casos perdidos aquí, o sea no voy a pluralizar porque en los grupos te encuentras chicos en verdad muy buenos. (E.4:8)
- He tratado de unificar los grupos porque a veces, no quieren trabajar ni por equipos. No se llevan entre ellos.(E. 4:10)

Pero no sólo los docentes hacen interpretaciones de la norma en cualquier sociedad, señala Perrenoud (1990:47) los niños se apropian de los modelos de conducta, lenguaje, representaciones del mundo, valores, saberes y saber hacer vigentes en su entorno inmediato. A través de estas informaciones los agentes dan sustento a sus opiniones, por tanto, cuando los estudiantes aun sabiendo que su profesora al estar autorizada por las autoridades para ocupar este cargo, no la califican de modo favorable, distinta a la valoración que hacen los alumnos del profesor cuando señalan que reciben un trato justo e igualitario, en este sentido advierte el referido autor que el título no es el único indicio de capital cultural efectivo y en especial, de la cualificación profesional. No puede reducirse la “reputación” de un individuo a los títulos que ostente.

Al respecto, Perrenoud (1990: 47) establece que subsiste una disociación posible entre el capital cultural incorporado –las competencias “reales”- y el reconocido. En otras palabras la posesión de un título y las cualificaciones que se le otorgan son sujetas a interpretaciones moduladas en el concierto del espacio social, de modo que las expectativas de los profesores y los alumnos se encuentran guiadas por una cultura institucional que les precede y los enmarca “la escuela viene a ser su refugio”. En este sentido, las perspectivas de los docentes y los alumnos se ven atravesadas por el currículo oficial y por el currículo oculto que actúan conjuntamente como agente de control social. Al respecto Eggleston, (1977:114) señala el currículo se identifica todavía más, no solamente como algo que se relaciona con materias y exámenes, sino vinculado a una forma de vida. De tal

manera que las posibilidades de autonomía de los agentes se interaccionan dialécticamente con las condiciones de la realidad.

Ahora bien, el hecho de reconocer que “las consecuencias de que los procesos de enseñanza aprendizaje sean prácticas institucionalizadas definidas históricamente por condicionamientos políticos, sociales y organizativos” (Sacristán, 1998: 53), permite identificar que, los parámetros de acción y percepción de los agentes vienen dados por las condiciones dentro de las cuales estos son socializados.

- Algunos maestros no se comprometen, es que algunos piensan que como es escuela de gobierno, no nos vienen a enseñar como es, y es que muchos sólo van a hacer la educación básica. Y es que cuando dan la clase unos nos dicen que lean el libro y si le entendimos bien, pocos son los maestros que se interesan porque en verdad aprendan(E 3: 12)

Bajo este hilo conductor cuando analizamos las condiciones en que estos sujetos se desarrollan en una escuela de gobierno en la que “no se enseña cómo es” en la que “bien pocos son los maestros que se interesan por que en verdad aprendan” y en la que “muchos sólo van a hacer la educación básica” (E 3:12). Tenemos que reconocer que, el sujeto “es” en gran parte desde la institución educativa por las que éste ha transitado y en la que se encuentra de tal manera que el componente institucional⁸ configura una dimensión importante de la identidad del adolescente de secundaria.

En este sentido, pareciera que en el comentario vertido por esta alumna, al señalar que de cierta manera los responsables de la educación en la escuela de gobierno ejercen una forma de exclusión al no enseñarles como es, el descrédito que le otorga a esta escuela se contrapone, con el valor que por sí misma posee la escuela. Hay que entender cómo nuestro peaje por diversas instituciones

⁸ Fernández L. (1994) El nacimiento y el acontecer del sujeto humano se producen en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad y pregnancia que, paulatinamente y por el proceso de socialización, pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno (...).Las instituciones funcionan como un código que, por su capacidad de proponer significados establecidos, permite hacer orden y concierto en la masa del estímulo social.

sociales y las relaciones que ahí se configuran, vamos adquiriendo una forma de experiencia social que vamos internalizando y que a su vez nos permite configurarnos una imagen sobre nosotros mismos que va en estrecha relación con respecto a cómo percibimos el ámbito a partir del cual nos reconocen.

En este tenor, advertimos cómo la escuela adquiere varios sentidos que pueden resultar de proximidad o lejanía entre lo individual y lo institucional que no necesariamente en todos los casos se contraponen. El hecho de querer que se les “enseñe como es” y que sus maestros demuestren un genuino interés por enseñar demuestra que estas preocupaciones son congruentes con lo que se espera que oferte la escuela. También aparece como significativo el considerarse como estudiante, esto es el ser alumno de secundaria, tener la educación básica terminada les representa en su medio un recurso simbólico. La acción de estudiar “de echarle ganas” representa la respuesta activa de lo que se espera del estudiante.

La experiencia escolar de los estudiantes de la Secundaria No. 6, con respecto a cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, puede pensarse de acuerdo a lo registrado (O.3:11, 2010) como una práctica calificada como no exitosa tanto por los estudiantes, “no se enseña cómo es” y en los docentes “no hay expectativa”, y es que una de las críticas más frecuentes apunta Morduchowicz (2004:34) que se le hace a la escuela, es que no ofrece a los alumnos un espacio en el que puedan encontrar experiencias sustantivas en la formación para el ejercicio de la ciudadanía y para el desarrollo de la vida en sociedad, con lo que de alguna manera señala la autora, la escuela trata de evitar su responsabilidad atribuyéndose unos y otros la ausencia de competencia para asumir el rol de docente o de alumno.

Los aspectos anteriores parecen olvidarse de lo que señala Weber(1993: 113) citado por Reyes, “la realidad social no tiene sentido fuera del que le asignan los sujetos que la producen y la reproducen”. Como sujetos sociales tenemos la capacidad de tomar posición ante el mundo y de conferirle sentido, y éste cualquiera que sea conducirá a que en la vida juzguemos determinados

fenómenos de la coexistencia humana a partir de él, y a que tomemos posición frente a ellos como significativos.

Del mismo modo que aparece la idea de que cada uno de nosotros le da sentido a su realidad de acuerdo al capital cultural con el que cuenta mismo que le proporciona singularidad e identidad y todo lo que le permite entrar en relación con el mundo y con los demás, desde luego incluye la escuela y las disciplinas académicas prescritas en el curriculum oficial.

Hay que tener en cuenta que, si bien es cierto las diferencias y desigualdades objetivas de capital cultural generan efectos positivos o negativos en el aprendizaje, también hay que tomar en consideración como señala Bourdieu (1996:336) “tratando a todos los alumnos por diferentes que sean, como iguales en derechos y deberes, el sistema escolar se dirige, de hecho, a ratificar las desigualdades iniciales respecto a la cultura”.

La igualdad formal que rige la práctica pedagógica sirve, de hecho, de máscara y de justificación para la indiferencia respecto a las desigualdades reales ante la enseñanza y ante la cultura enseñada o más exactamente exigida.

En suma, como es posible apreciar la incorporación de un Habitus académico exitoso, no está ligado exclusivamente a propiedades organizacionales de la institución escolar que tienen que ver con el clima o unas prácticas democráticas o cuestiones de participación que fueron traídas a colación en el capítulo I de este documento. Tampoco podemos restringir el efecto de los recursos económicos y culturales de las clases, estaríamos omitiendo las características de las prácticas y las elecciones hechas por los agentes.

La escuela conceptualizada como *organización pedagógica* tiene un papel crucial en la estructuración de la desigualdad mediante dos tipos de efectos complementarios que además son *sólo analíticamente* distinguibles. Por un lado, la escuela puede a través de ciertas propiedades organizacionales, o cualidades diferenciales de aprendizajes contribuir a reproducir los esquemas de dominación social; o bien a la relación original entre la desigualdad de clases y de

aprendizajes que puede ser modificada de alguna manera por estas instituciones abriendo o estrechando la brecha de las desigualdades.

Asimismo, se reconoce que, la eficiencia diferencial se debe no sólo a las aptitudes innatas de los que la reciben, sino también a ciertas disposiciones de origen social, en donde, la escuela tiene por función confirmar y reforzar un Habitus de clase que, por estar constituido fuera de la escuela, es la base de todas las adquisiciones escolares. De este modo, contribuye de una manera irremplazable a perpetuar la estructura de las relaciones de clase y, al mismo tiempo, a legitimar disimulando que las jerarquías escolares reproducen las jerarquías sociales.

Sin embargo, se debe reiterar que, en cada acto social se pone en juego la libertad última de decidir, que si bien es cierto, la estructura social tiñe la experiencia escolar, al mismo tiempo los sujetos construimos esa experiencia escolar.

Existen dos modos típicos de constitución de los Habitus: la educación primera o aprendizaje por familiarización (espontánea, implícita, infiltrada en todas las prácticas sociales en que participa el niño) y el trabajo pedagógico racional (la acción escolar).

La fuerza de las experiencias primeras y de los Habitus que se inculcan de manera tan disimulada cuanto eficaz y duradera, van a condicionar y determinar los aprendizajes posteriores, de modo tal que toda experiencia pedagógica debe contar con su presencia y eficacia.

Si se tiene en cuenta que en toda sociedad de clases existe un sistema escolar destinado a reproducir los Habitus que corresponden con los intereses de las clases dominantes, el trabajo pedagógico escolar va a tener una productividad diferencial de acuerdo a la posición de origen de los agentes.

Para los que provienen de los sectores dominantes, la educación escolar tendrá el sentido de una reeducación, para los que pertenecen a los sectores dominados, será un proceso de aculturación.

Bajo esa lógica, se concluye que la importancia de la educación primera es tal que, sus efectos se manifiestan a lo largo de toda la vida de los individuos. El aprendizaje por familiarización y las pedagogías racionales constituyen dos modos de adquisición de la cultura y la competencia cultural de cada individuo va a quedar marcada por su origen, además de definir modos particulares de relación con la cultura.

La educación escolar es necesaria como estrategia de adquisición de capital cultural, en la medida en que no ha sido posible obtener este mediante herencia familiar. Para aquellos individuos que pertenecen a los sectores más desposeídos de capital económico y cultural, el recurso de la escuela se constituye en el único camino para apropiarse de los bienes culturales.

A pesar de la inculcación de maneras en el sistema escolar el estatus viene heredado, y con él la distinción enuncia Bourdieu. En el caso de que no venga de familia y se pretenda pasar de un nivel de distinción al siguiente, el proceso es bastante más complicado. Los obstáculos que se presentan son múltiples, analizados a lo largo de la presente disertación, uno de los obstáculos a vencer es la violencia simbólica ejercida mediante la cual nosotros mismos nos condicionamos y frenamos las expectativas, nos acomodamos donde estamos y no pretendemos ascender por encima de nuestras posibilidades, que son las posibilidades que nos hacen creer que no tenemos.

Por otro lado y no menos importante, es la necesidad de adquirir la capacidad económica y cultural apropiada al efecto, condición indefectible para alcanzar la distinción, de nada vale tener el gusto si no lo pones en práctica.

El argumento más general que se desprende de este análisis es que, en la estructuración de la desigualdad de aprendizajes intervienen dos mecanismos generales, que han sido discutidos. Por un lado, opera la posición que los alumnos

(que los hogares de los alumnos) ocupan en la estructura de clases en la sociedad y que está caracterizada principal, aunque no exclusivamente, por el volumen global de capital y por su código lingüístico. Por otro lado, y sobre la anterior determinación operan un conjunto de factores que si bien tienen distintos status teóricos, pueden ser reunidos bajo el concepto de “esquemas” y que hipotéticamente inciden en forma autónoma sobre el nivel de conocimientos escolares adquiridos. Para entender la estructura y función de los procesos pedagógicos, desde la pedagogía familiar hasta la escuela, es necesario recurrir al análisis de la génesis de los Habitus.

- Esmeralda: yo pienso que la educación que recibo aquí es buena, porque al igual que unos maestros los directivos pues nos comienzan a platicar historias de cómo podemos ser mejores y así también tengo compañeros muy valiosos maestros que si saben guiar, bueno algunos (sonríe).(E.3:6)
- Profesor Roberto: vemos desde aquel ambicioso perfil de egreso que tenemos de los planes y programas del 2006 nos establece en uno de sus puntos, bueno no es textual verdad. En utilizar el lenguaje de una manera apropiada o técnica. (E. 2:3)

El sistema de enseñanza tradicional logra producir la ilusión de que su acción de inculcación es enteramente responsable de la producción de un vasto capital escolar que pueda incorporarse a un vasto capital global.

Sin embargo, las escuelas secundarias no pueden ser vistas únicamente como reservorios de la reproducción de los aspectos estructurales de la sociedad, pues también en esta intersección entre lo institucional y lo individual es factible el germen de la creación.

De esa manera se puede concluir que la escuela, en este caso en lo que refiere al nivel de educación secundaria tiene un margen amplio para actuar sobre la cultura y hasta cierto punto prepara a sus alumnos para responder a los problemas de la escuela.

La posible correspondencia que un agente mantiene con respecto a su cultura depende principalmente de las condiciones en la que la ha adquirido, sobre todo porque el proceso de transmisión cultural es el reajuste de un cierto tipo de relación con la cultura.

La secundaria y en general la educación, además de su función integradora establece una función de distinción; la cultura que trasmite desde el currículum y desde las expectativas implícitas y explícitas, separa a los alumnos que reciben educación del resto de la sociedad y a su vez separa a partir de un conjunto de diferencias sistemáticas: los que se han apropiado de la cultura transmitida por la escuela disponen de ciertas categorías de percepción, como el lenguaje, pensamiento y apreciación que les distingue de los que no han conocido otro aprendizaje más allá de los capitales sociales y culturales que les son propios del contexto.

Se puede decir que, la actitud de los estudiantes acerca del idioma les permite conectarse con otra cultura, pues a través de él percibe su identidad y su mundo; sin embargo, no todos los alumnos poseen nociones preconcebidas que los influyan de esta manera. Para estos estudiantes, sus experiencias en el salón de clase se hacen muy importantes y así, el docente ocupa una posición única y que influye en la formación de los alumnos.

CAPÍTULO 3

EL ESPACIO SOCIAL Y SU INFLUENCIA EN LA INTERACCIÓN ÁULICA.

Tal como lo señala Rockwell (1988: 29) el aula cerrada, es una unidad social que por una parte se encuentra sujeta a las expectativas particulares de comportamiento, y por la otra, es imposible que pueda escapar de las condiciones sociales en que se encuentra situada, entre ellas las actitudes y las experiencias mismas de los sujetos provenientes de otras esferas de su vida social.

El microcosmos que representa el salón de clase, ilustra la interacción entre profesores y alumnos, quienes llegan a construir significados compartidos, en la que los sujetos interpretan y se apropian de elementos para re significar su realidad, es decir, para coexistir en su espacio social. De acuerdo a la significación que le otorga Bourdieu (1994:47), “el espacio contiene, por sí mismo, el principio de una aprehensión relacional del mundo social: afirma en efecto que toda la realidad que designa reside en la exterioridad mutua de los elementos que la componen”.

Por tanto, no podemos pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje que a diario se viven en el salón de clase como una isla, porque aun en ella podemos advertir cómo las encrespadas o quietas olas en su perpetuo ir y venir modifican la estructura de ésta. De ahí que resulte imprescindible mirar este proceso necesariamente concatenado y enmarcado por el espacio social en el que converge y de la cultura de la cual forma parte, entendida esta como la urdimbre de significados de acuerdo a Geertz (2002: 67). En función de ello, se trata de explicar en el entramado interaccional áulico cómo influye el espacio social y cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, en este caso, el inglés.

Tomando como punto de partida el determinismo que enuncia García-Cabrero(2008:31) en la lógica de que todo lo que ocurre dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que de ella se generan forman

parte de la práctica docente, es decir se trata de una actividad dinámica en la que la interactividad se constituye en un concepto clave que nos permite una mejor explicación de lo que ahí sucede, en esa lógica, el autor citado alude a que se trata

Del despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica. El concepto de interactividad incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido<triangulo interactivo> Cabrero(2008:31).

Se parte del axioma Geertziano de leer a la cultura como un texto, así el desarrollo de una clase y la segmentación en momentos se constituyen en el dispositivo analítico que permite advertir la interacción áulica de los grupos estudiados; cuyo propósito explicativo no se ajusta a esquema teórico alguno, más bien parte de la arbitrariedad de la investigadora, en el entendido de que esta estructura permite ver el todo y no sólo como la suma de las partes sino con el propósito de desentrañar estas interconexiones.

El apartado denominado “Hagan sus propios ejemplos”, da cuenta del despliegue de los procesos de enseñanza y aprendizaje del Profesor Roberto y de la Profesora Irais, lo que permite que se reconozca la dinámica de sus clases cruzadas por la parte subjetiva de los agentes en su accionar y por tanto, se constituyen en el marco para estos encuentros cara a cara.

Un segundo momento, bajo la categoría “si no entendemos, nos ayudamos” por una parte, aborda las dimensiones comunes que atraviesan ambas prácticas como el curriculum y el espacio institucionalizado y por la otra, no pierde de vista cómo las significaciones que otorgan los agentes están asociadas al espacio social, esto analizado desde una óptica que advierte la condición de los estudiantes como producto de las propias prácticas educativas, donde los resultados son constitutivos de un proceso individual que si bien es cierto hay condiciones naturales y sociales es en la experiencia escolar, donde se definen.

3.1 Hagan sus propios ejemplos

Para cualquiera que esté en comunión con la idea de que una clase modelo debe desarrollarse en un clima de absoluta tranquilidad y respeto mediado por la figura de autoridad en este caso el docente, seguramente se llevaría una gran decepción en torno a lo que acontece en el aula de la clase de inglés en la Escuela Secundaria General No. 6, donde el correr del viento característico de la ciudad compite con las voces que se lanzan improprios o disfrazan en cuchicheos que pueblan el ambiente y que en gran parte de los 50 minutos que dura la sesión luchan por la supremacía de dejarse escuchar ante las no pocas ocasiones en las que los docentes parecen renunciar a sus dos roles fundamentales: enseñar y controlar.

Tales apreciaciones toman cuerpo cuando se identifica una respuesta frecuente a un modo “habitual” en las líneas de acción a las que recurren los docentes para el desarrollo de su clase.

Dicho de otro modo, desde la perspectiva de Bourdieu, existe una relación entre el agente y sus disposiciones o maneras de actuar así como de relacionarse por medio de “habitus” y, el campo al que pertenece y con el que se relaciona. Es decir, en este caso el campo educativo particular de esta secundaria es al mismo tiempo para los agentes que lo conforman, una arena de juego en el que éstos se estructuran de acuerdo a las leyes imperantes pero que a su vez, al ser parte de este juego le imprimen características estructurales al mismo. Esto es, hay una correspondencia intrínseca y relacional entre el campo en el que nos desenvolvemos y el habitus que adquirimos y que, a su vez contribuimos a formar e identificar.

En el caso del profesor Roberto, generalmente después del saludo va directamente a la explicación de la estructura gramatical- con el uso del pizarrón o bien de ilustraciones.- Cabe destacar que explica en el idioma Español poniendo énfasis en cómo los elementos del enunciado pueden ser sustituidos, pero sin perder la estructura básica de la oración: sujeto, verbo, complemento. Posterior a

dicho ejercicio, solicita a los educandos la traducción, cuestiona si existen dudas o preguntas y solicita el copiado en los cuadernos de trabajo, mismos que están uniformemente forrados en color rojo como distintivo para el uso exclusivo de su materia, aunque algunos ya han sido reddecorados con grafitis o calcomanías.

Como podemos advertir, el Profesor Roberto de acuerdo a Bourdieu (1977:116) es un agente dotado de un sentido práctico y también de sistemas de estructuras duraderas y de esquemas de acción que orientan a percibir la situación y la respuesta adecuada. Es decir, es indisoluble la relación que existe entre la forma de reaccionar y de accionar si pertenecemos a un determinado campo. En el campo educativo, el profesor es el detentor del conocimiento, en cuya estructura a este tipo de insumo se le otorga el mayor de los valores.

Siguiendo la lógica de las acciones efectuadas por los educandos, se procede a la demanda de elaborar sus propios ejemplos, que sitúa en un contexto de proyección imaginaria para planes futuros; en una categoría amplia “vacaciones” para el grupo de 3 E y en una categoría más restringida para el grupo de 3 F “vacaciones en la playa”. El trabajo puede ser efectuado de forma individual o bien a partir de la iniciativa propia de los alumnos de realizar la tarea en equipos. Es común que, después de efectuar el ejercicio correctamente el profesor elogie el trabajo de sus alumnos y los conmine a continuar trabajando.

En el campo escolar, señala Kaplan (2008:71) la noción de talento, parece situarse por encima, o con independencia de las diferencias de “capital cultural” tomando en consideración el punto de vista del profesor como figura autorizada y legitimada; advertimos que al acotar la práctica para el grupo “E” vacaciones en la playa y dar un sentido más amplio al grupo “F”, es esta acción lo que Bourdieu citado por Kaplan(2008) denomina “sentido de los límites” esto es, una anticipación práctica de los límites objetivos adquiridos durante la experiencia escolar. El referido autor explica que esta percepción de sentido común en el profesor surge de establecer como naturales las diferencias de apropiación del capital cultural atribuyendo el éxito o el fracaso de los estudiantes a causas

innatas o al medio familiar o social. “aquí vemos como los padres, no se interesan en estos chicos” (E 2: 7) “Si hay un grupo característico es este” (O.2).

Partiendo de describir a groso modo la estructura general de la clase del Profesor Roberto y, en función de ello, con propósitos estrictamente analíticos se ha fragmentado el desarrollo natural de las sesiones observadas en diferentes lapsos cuyo orden es meramente secuencial, que me permita un abordaje más detallado que no por parcelario, pueda considerarse incompleto.

Clase de inglés
A) La llegada al salón de la clase de inglés
B) La presentación del tópico
C) La explicación y la introducción para la tarea
D) Realizando la tarea
E) La respuesta de los alumnos
F) La evaluación

3.2 La llegada al salón de la clase de inglés 3° “E”

Al momento de arribar al salón de clases ya se ha hecho el primer esfuerzo por subir al menos unos 30 escalones que separan al portón de entrada de la escuela respecto a las aulas de los terceros grados que en orden consecutivo se establecen para el turno matutino como A, B, C, D y para el vespertino como E, F, G aun cuando se trata de los mismos espacios.

La llegada del Profesor Roberto vestido a la usanza casual, pero con ropa de reconocidas marcas y celular en mano de última generación, a grandes zancadas (pues siempre parece hacer las cosas con apremio) no interrumpe las variadas actividades o conversaciones en que se hallan inmersos los 16 jóvenes entre hombres y mujeres que, al interior del recinto con paredes grises y rosas de butacas desordenadas, ante la desproporción en relación al número de alumnos del Tercer Grado Grupo E, algunas se constituyen en el lugar para descansar los pies o las mochilas, frente a un pizarrón blanco y una mesa gris que hace las veces de escritorio, las cortinas lisas, muchas de las veces anudadas por los estudiantes, en el gran ventanal desde donde la vista no alcanza el horizonte, pues se topa con otro edificio de la escuela, parecen ser el único símbolo de comodidad pues fueron colocadas ante la impertinencia del sol que se cuele, lo mismo que el viento en los días gélidos de las alturas del barrio.

El profesor Roberto, encamina sus apurados pasos hacía la mesa donde coloca su portafolios negro, al tiempo que un escueto saludo de – buenas tardes jóvenes – apenas si produce respuesta en unos cuantos de ellos. Mientras saca de un tirón unas 3 tarjetas cuadradas de unos 20 x 20 centímetros, tamaño suficiente donde se puede distinguir por el anverso la ilustración y por el reverso la escritura de un verbo en inglés, que más tarde utilizará, por lo que las deja reposar. (O.2)

De primera impresión parecería que en este grupo el Profesor Roberto no ha podido establecer una negociación que le permita la comprensión sobre las perspectivas que en torno a su asignatura tienen sus alumnos, o bien de igual manera, en que los profesores invierten gran parte del tiempo, hablando de los

alumnos, por su parte es inevitable que los discípulos hagan juicios en torno a los mismos, incluida la apariencia personal, vestimenta, edad, sexo, lenguaje e incluso el comportamiento paralingüístico. Es notorio que, pese a la juventud del profesor que pudiera ser un elemento de empatía, su presencia más bien parece resaltar las diferencias que existen en la relación maestro- alumno.

Por otra parte, está lo mencionado por Rockwell (1985: 43) cuando señala que el aula no puede permanecer completamente aislada de las circunstancias sociales en que se encuentra situada, por lo que en las particularidades de comportamiento y actitudes de los participantes se ven influenciadas por sus expectativas provenientes de otras esferas sociales. Es decir, en este caso, esta aparente indiferencia con que reciben a su profesor tendría que ver con lo que refiere el propio profesor Roberto, al señalar “que si hay un grupo que represente, las características de este barrio, es precisamente este” (O. 2:6) desde luego, se refiere a cuestiones negativas del contexto, pues incluso el día anterior, hubo necesidad de citar a una junta con los padres de familia para tratar asuntos relacionados con sus resultados y su disciplina, y sin embargo, había sido infructuoso ante la escasa asistencia de los involucrados.

Habrá que considerar que en esta suerte de negociación, donde se espera obtener alguna ganancia, es necesario tomar en cuenta la naturaleza obligatoria de la escuela, que trae como consecuencia que muchos estudiantes no estén convencidos de su estancia. En esa lógica, no hay que perder de vista en el análisis del pasaje anterior el hecho de que la identidad de los agentes, en este caso, la que construye el alumno como tal, alude a un proceso relacional y no posee un carácter estático. Además, es fácil advertir que no tienen los mismos efectos en todos los agentes o grupos, sino que estos se asocian a la posición relativa y las relaciones de fuerza dominantes en cada espacio social.

Sin embargo, el testimonio de la alumna Erika, señala que no se trata de un asunto nuclearmente de ubicación, sino de lo que cada uno de ellos como estudiantes esté dispuesto a aportar “algunos hablan mal del lugar, de que puro vago afuera, que a la mejor no enseñan bien o que nos dejan hacer lo que quieran

o así pero eso no pasa. No porque cuando no traemos la tarea nos llaman la atención, nos hacen reportes o citatorios.”(E 6:14)

Ocurre que de primera impresión, esta discrepancia que a diferencia de lo expresado por los docentes, las alumnas tienen un juicio de valor positivo en relación a su escuela, la ven como un ente aparte de lo que ocurre *afuera*. El lugar del que hablan *mal*, no puede ser asociado a lo que en realidad ocurre adentro, pues dependerá de cada quien, no es algo en que reconozcan estén involucrados otros factores, así desde su punto de vista, la capacidad y el esfuerzo son cualidades independientes a cualquier tipo de escuela.

En este proceso, el alumno aprende a percibirse y a valorarse a sí mismo a partir de su experiencia escolar. El orden social, se inscribe progresivamente en nuestras mentes, Bourdieu (1991, 482) reconoce,

Los dominados tienden de entrada a atribuirse lo que la distribución les atribuye, rechazando lo que les es negado (esto no es para nosotros), contentándose con lo que se les otorga, midiendo sus esperanzas por sus posibilidades, definiéndose como los define el orden establecido, reproduciendo en el veredicto que hacen sobre sí mismos.

Nótese que, para los alumnos en un primer momento sólo se trata de atributos y condiciones personales. En ese sentido, se ha llegado a establecer que no se trata de dar por ciertas o falsas tales creencias, sino que tal como apunta Bourdieu (1997) “el espacio social es en efecto la realidad primera y última, puesto que sigue ordenando las representaciones que los agentes sociales puedan tener de él.”, resulta crucial para concebir cómo, a partir de ciertas diferencias acumuladas en torno a un capital global hacen la distinción entre una y otra creencia y no así porque se encuentren en posición social distinta, estaríamos más bien hablando, como ya mencioné de “Habitus” diferenciados que permiten la incorporación de más o menos capitales y, la construcción de sus procedimientos objetivos y subjetivos (pensamientos y creencias) en torno a lo que implica aprender y enseñar.

a) La presentación del tópico

Siguiendo la lógica de las sesiones abordadas por el docente, cabe señalar que, para introducir el tema de la clase lo hace de forma directa: “Bien jóvenes, vamos a recordar una estructura que ya hemos visto”; luego de espaldas a ellos, escribe sobre el pizarrón de unos 2 metros de largo el título en inglés *Future*, voltea buscando alguna reacción. Sólo Iván, Erika, y Jovita que están sentados juntos voltean prestando atención. Entonces, el profesor en silencio opta por anotar un ejemplo del uso del futuro en inglés, explica cómo se usa el auxiliar y cómo podrían, a partir de esa información generar otras interrogantes (O 2:2) El desgano que se observa en el grupo, parece reflejado en la vestimenta que rompe con los cánones reglamentarios del uniforme escolar. La sudadera azul marino con el escudo del águila ha sido sustituida por otras en variados colores y estilos o bien por el suéter del uniforme oficial.

Los alumnos, constantemente someten a escrutinio a sus profesores por lo que en la lógica de la clase, antes de manifestar una reacción pareciera que están a la expectativa sobre cuál será la demanda. De ahí que, una lectura que podríamos ofrecer al comportamiento de estos alumnos es que el silencio tiene que ver con una dinámica rutinaria del profesor, en la que se les exige guarden silencio mientras éste explica, esta actitud también puede considerarse el preludio antes de recibir la instrucción directa pues está fielmente documentado que los estudiantes tienen plena conciencia que su éxito en la escuela estará en relación con el cumplimiento de las demandas por parte de los profesores. De ahí que, como señala Cazden (1991) “el modo en que actúen los alumnos puede restringir las posibles acciones que para el docente tiene sentido considerar elegir.”

Una forma de actuar del docente con sus alumnos para mantener su atención, consiste en levantar la voz y sólo anotar de forma escueta el título “futuro” sin que medie explicación alguna, lo que permite comprender que a toda acción corresponde una reacción y, es común que los docentes actuemos en

consecuencia a las percepciones o expectativas que tenemos del grupo. Generalmente, esto se da en las primeras clases en las que el cometido es el mutuo reconocimiento que más tarde marcará las pautas de interacción áulica.

b) La explicación y la instrucción para la tarea

La parte medular del trabajo lleva a ciertos comportamientos en los sujetos que mantienen una interacción directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lograr captar la atención de sus alumnos no parece empresa fácil, ni aun para el experimentado profesor, pues refiere que, con antelación a los 10 años que lleva en esta escuela ya había trabajado incluso con adultos, al mismo tiempo que lo hace para la iniciativa privada (E.2.2). Empero, después de escribir el ejemplo del uso del futuro que abarca con grandes letras gran parte de la superficie del pizarrón, pregunta a su pequeño auditorio si alguien conoce el significado del enunciado.

El silencio cae como una pesada loza sobre el ambiente, como excepcional ocasión durante la sesión. Los que atendían se miran unos a otros y los que no, parecen buscar la respuesta fijando la vista en sus cuadernos o al interior de sus sucias y grafiadas mochilas. El profesor extiende la mano y con el plumón señala las palabras mientras con voz pausada traduce: “nosotros vamos a ir a comer al restaurant la próxima semana”. *We are going to eat to the restaurant next week.*

Continuando con la sesión, señala “si vamos cambiando algunos elementos por ejemplo... y oculta con su mano la palabra *we* (nosotros) y escribe a un lado *you*. Y entonces, muchachos ¿qué diría? - al no obtener respuesta continúa - ¿No se acuerdan? Interroga ansioso. Y en seguida los anota presurosamente.-ah sí dice el mismo chico, ya nos la había dicho. –Pues claro jóvenes ya se las he repetido en otras ocasiones. Sustituye entonces el verbo *eat* por *cook* y en esta ocasión ya no interroga a sus alumnos, de inmediato traduce. El profesor voltea hacia su auditorio del que sólo ha logrado captar la atención de unos 6, entre ellos la de Iván a quien le solicita que pase al frente al pizarrón a hacer una oración en

tiempo futuro (ocupa unos 2.50 mts sobre la superficie de un muro de aprox. 6 mts).

Para nadie resulta un descubrimiento puntualizar que el aprendizaje se facilita apoyado en el carácter de la relación profesor –alumno. En esta narrativa podemos distinguir algunas etapas del desarrollo de la sesión, que pareciera no dar en el blanco en cuanto las demandas del profesor. Primero, los alumnos aguardan la explicación teniendo cuidado de no mostrarse demasiado interesados, pues su experiencia como estudiantes los lleva a intuir que generalmente, el profesor dirige sus demandas hacia aquellos que parecen prestar atención, aunque el silencio parece también una forma de evadirse del espacio físico cuando nuestra mente y pensamientos divagan tan lejos como sea posible.

Roberto parece conocer a su auditorio, pues al no hallar respuesta redefine la situación y asume que tendrá que ser él quien termine con el silencio, traduciendo el enunciado de esta manera, el profesor evita que se obstaculice el desarrollo de la clase, y a su vez le permite centrar su atención en su rol de enseñante cuando decide ofertar la explicación de la estructura gramatical como forma de control, pues aquel que posee el conocimiento es quien posee la facultad, la mayoría de las veces, de detentarlo.

Iván el joven más alto de su grupo, con paso desgarrado y el pantalón del pants azul de uniforme, cayéndosele más allá de la cadera. Se sitúa junto al profesor al que cuando menos le saca unos 15 centímetros de estatura, ¡híjole! Profe -dice rascándose la cabeza- ¿Cómo qué escribo? – bueno pues de algo que tengas planeado hacer para el fin de semana, por ejemplo. – ah sí responde entusiasmado y comienza a escribir: *we are going to play soccer.* - ¿cómo escribo fin de semana profe?. *Weekend* contesta, pero vamos a ver Iván ¿ tú o nosotros? Pues yo profe. - a ver chécate lo que escribiste. El estudiante observa el pizarrón, borra y cambia *we* por *I* y finalmente escribe: *I going to play soccer*

-Creo que hay un pequeño errorcito ¿no crees Iván? Te falta algo

-Se dice I am profe. Este afirma con la cabeza y él corrige.

-Excelente Iván creo que para ti ya está claro.

-Pues eso espero, parece, a ver si puedo con las otras (O. 2:4)

Iván regresa a su lugar sonriendo.

La escena que se describe, ilustra cómo el Profesor Roberto utiliza deliberadamente a Iván, es de esperarse que el profesor conozca y reconozca en este chico un protagonista principal<de acuerdo a lo observado>, él es el líder en el grupo, por tanto encabeza acciones tanto en pro, como en contra para el desarrollo de la clase. Esto pone en evidencia cómo el profesor basándose en el conocimiento que tiene de sus estudiantes, es capaz de utilizarlo a su favor imponiendo lo que para él constituye el conocimiento. Es claro que el profesor desea enseñar, pero no parece claro que en este grupo quieran aprender, por tanto el profesor centra sus esfuerzos en aquellos a los que logra interesar.

Se trata de salvaguardar la transmisión del contenido académico. Es decir, cuando el profesor Roberto solicita que el alumno realice el ejemplo en el pizarrón está tratando de corroborar su explicación, de la misma manera que las frases de aliento y de reconocimiento que vierte le permiten ir redefiniendo la situación en función de sus expectativas.

En tanto las reacciones de los alumnos, parafraseando a Delamont (1984) están directamente relacionadas con sus recursos y sus perspectivas de lo que consideran una conducta apropiada para la clase. De tal manera que Iván sabe que para él “ha quedado claro” y, para el resto del grupo el profesor está esperando que se realice la tarea de forma correcta. Al respecto Clark (1986) señala cómo, algunos docentes aplican lo que él ha dado en llamar *el principio de poder compartido*, que no es otra cosa como en el caso de Roberto, quien selectivamente refuerza la buena conducta de Iván a quien percibe como líder de la clase, a fin de utilizar su influencia para el control de la clase. Así en cuanto Iván determine trabajar, seguramente sus seguidores lo harán, como más tarde ocurrió.

Por ejemplo, cuando el profesor Roberto manifiesta, “la primera impresión que tuve, pues las instalaciones eran completamente distintas sé que en comparación

con otra escuela sé que estaríamos dentro de las carentes” (E 2: 3). Roberto atribuye esta condición de carencia, al compararla con otras instituciones, refiriéndose a que no se cuenta con una infraestructura del todo adecuada y se conjuga con la falta de recursos o la insuficiencia de estos y, sin embargo, esto de acuerdo a su percepción, no debe constituirse en un impedimento “hay que apoyarse de algunos otros elementos... para transformar el salón de clases” (E:2) en esa lógica, refiere que sí se logra dar este toque, por un lado, los alumnos potencializarían su aprendizaje “ayudando al alumno en el desarrollo de su aprendizaje significativo”, por el otro, es un factor altamente motivacional en el aprendiz.

Descrito de esta manera, en la expresión de una escuela “carente” a la que alude el profesor Roberto, advertimos cómo vincula la falta de infraestructura y de recursos materiales de la escuela como un condicionante desfavorecedor, pues ante las escasas posibilidades de “transformar” la clase en laboratorios- En esta escuela los docentes no tienen un aula para uso exclusivo (R.O. 1Marzo).

Por tanto, al ser casi nulas las posibilidades de modificar el escenario, los alumnos no pueden “explotar”, “sentirse en más confianza, sentirse a gusto” (E:2), es decir, el profesor advierte que al estar tan restringidas las posibilidades, tanto del enseñante como del aprendiz, éste último pierde autonomía y gusto; y como consecuencia, incluso la posibilidad de una experiencia más enriquecedora para la adquisición de una segunda lengua, tal como refieren las teorías sobre el aprendizaje.

Es decir, es latente para este docente, como ya se ha mencionado la creencia de que el contexto, que lleva implícitas las relaciones espaciales entre la clase y el resto de la escuela, puede tener implicaciones trascendentales en la dinámica de la clase.

c) Realizando la tarea

El profesor se dirige al escritorio, que más bien es una mesa en color gris. Mira por la ventana y se escucha el timbre de su celular. Concluye la llamada e interroga - ¿ya muchachos, ya podemos hacer nuestros propios ejemplos?- aguardando la respuesta que no llega, va sacando de su portafolio de piel negra, algunas imágenes que ilustran verbos. -¿se acuerdan como se dice comer en inglés, trabajar e ir? Al tiempo que va mostrándoles los cartones. – No la neta no profe.- Responde Iván. El profesor pronuncia y repite en varias ocasiones cuál sería la pronunciación y pide a los jóvenes que hagan lo mismo, -¡ah sí! dice el mismo chico, ya nos la había dicho.- Pues claro jóvenes ya se las he repetido en otras ocasiones, - después solicita que por cada imagen elaboren una oración (O.2:5).

En este caso, el Profesor Roberto busca relacionar las experiencias de aprendizaje pasados con la información nueva, como una estrategia ampliamente probada y recomendada. Al mismo tiempo que espera que pongan en práctica el nuevo conocimiento. En este caso, estamos ante el empleo del conocimiento práctico del docente que enuncia Elbaz (1981: 37) citado por Clark, según el cual los docentes trabajan de forma intuitiva más que analítica, para llevar a cabo lo que consideran una buena enseñanza.

d) La respuesta de los alumnos

En este apartado se da cuenta de la manera en que los estudiantes responden cuando se les solicita elaboren un trabajo, en esa lógica, se presentan las siguientes situaciones:

- ¡Ay! van a ser muchos - se escucha una voz. El profesor se pasea en el pasillo que hacen la tercera y cuarta fila y se acerca a ver lo que Bety está haciendo; parece que no hay nada escrito, el profesor la invita a intentarlo. Bety solo alza los hombros como respuesta.

Iván se levanta de la butaca y se dirige al profesor para preguntarle si así va bien. El profesor asiente con la cabeza, camina hacia la fila más próxima al profesor y se sienta en el penúltimo lugar. – Hey mi goma que te la quedaste inquiera Iván al compañero de atrás. -Que pinche culero.- alza la cabeza buscando la mirada del profesor. Este parece no haber visto ni escuchado nada.

-Apúrate Beatriz dice el profesor.

-No mames tú la traes. -Callado Mario- se escucha la voz del profesor. – Ya te confunden dice Iván.- No mames que tengo cara de puto dice el de atrás.

-Iván se pone de pie nuevamente y se dirige al profesor buscando su aprobación para el segundo enunciado que ha escrito. Satisfecho con el resultado regresa a su lugar. – ¿Qué si estás bien? pregunta su compañera de atrás de su fila, una amplia sonrisa dibuja su rostro y un silbido son su contestación y la chica en seguida observa la libreta de su compañero. Ponte a trabajar cabrón - se escucha una voz. El profesor pregunta –Dudas jóvenes- callados, callados. -Me quiere copiar mi trabajo, dice Betty. Si, como mucho que trabajas, responde Mario a su lado (O.2:6)

En este momento se puede advertir una escena en que el profesor pareciera haber perdido el control de la disciplina, o bien al considerar a sus alumnos culturalmente menos favorecidos, pasa por alto las infracciones a las reglas del aula y que, a su parecer, merecen un tratamiento especial como solicitar la ayuda de los padres de familia. De igual manera está el hecho de que al fingir no escuchar le permite mantenerse en una posición ecuánime respecto al comportamiento de sus alumnos, así que las trasgresiones a la disciplina se minimizan, cuando lo que espera es que den cumplimiento a su instrucción.

Deducir qué intención guardan los comportamientos del docente y del alumno, parecería especulatorio, por lo que atendiendo a la recomendaciones de Withan

traído a colación por Hargreaves(1986:101), cuando el profesor conmina a Betty a trabajar nos hallamos ante una manifestación de exhortación a fin, como ya hemos mencionado, que sus alumnos adopten el modo recomendado de acción.

Así, sólo al considerar los insultos como una amenaza para el proceso de instrucción, el profesor se decide a intervenir. “Ponte a trabajar cabrón - se escucha una voz- El profesor pregunta – ¿Dudas jóvenes?- ¡callados, callados!” (Obs.2: 6). Como puede advertirse, los alumnos no constituyen la única influencia sobre el concepto que el docente tiene sobre su rol en la clase. Aquí son también determinantes sus antecedentes de formación, su personalidad y como ya hemos ahondado ampliamente en el apartado anterior, los procesos de negociación no permanecen al margen del conjunto de pensamientos y creencias de los docentes.

Otro rasgo que hay que ponderar, señala Hargreaves(1986:113), en la conducta asumida por este docente, que se vio influida por el hecho de que quien lo observaba era una colega suya, era un tanto previsible la preocupación del profesor por demostrar su éxito, en consecuencia el profesor ha querido demostrar que es un sujeto competente y ante la trascendencia que puedan adquirir estas interpretaciones, insiste reiteradamente en mostrar el ejercicio de sus funciones con otro grupo, donde como se ha podido observar, se siente más complacido con el clima que ahí se desarrolla.

En otra lógica, se puede arribar a la búsqueda de los significados en Tercero F.

3.3 La llegada al salón de clases 3° “F”

La misma actitud presurosa de la joven figura del Profesor (tendrá unos 30 años) cruza el umbral por la puerta metálica del salón contiguo de Tercer Grado grupo F, mientras guarda el costoso celular, donde su saludo en un tono alegre pone en alerta a un par de jovencitas. Al tiempo que responden, se levantan con apremio y solicitan a sus compañeros que alineen las filas, al igual que el recién llegado, la gran mayoría de los 15 alumnos (as) que en ese momento se encuentran en el

grupo y tres ausentes- según comentan ellos mismos después- están pulcramente vestidos y correctamente uniformados. Luego de responder casi a coro, se sientan, en tanto, el profesor realiza el ritual de dejar el portafolio sobre la mesa y poner a la mano su material. (O.6: 1)

De esta manera, al saludar alegremente vemos como el Profesor Roberto, expone la forma en que va a comportarse con ellos y cuando observa a sus alumnos descubre paralelamente cómo estos han introyectado su rol, en esta ocasión mostrada por un solo comportamiento: levantarse y solicitar que sus compañeros asuman la misma conducta, es claro que estos actúan tendientes a complacer al docente, pues, asumen que de alguna manera serán recompensados por este agente que se sabe controlador del grupo.

El señalado docente, además de ser su profesor en la asignatura de inglés es el tutor, que en términos estatutarios indica que él tiene una responsabilidad particularizada que incluye ser el enlace directo de comunicación con los padres de familia, así el encargado de vigilar y supervisar el cumplimiento de obligaciones y requerimientos que les demande la institución escolar es en primer lugar dicho profesor. De ahí se puede señalar que, las perspectivas que tiene el docente son altas con respecto a estos estudiantes y también la forma de conducirse y relacionarse.

En ese caso, el docente asume una actitud más amigable y dedica mayor tiempo en atenderlos, de acuerdo a lo registrado el docente raras veces se ausenta, lo que no ocurre con el otro grupo en que incluso estando en la escuela no acude a la clase.

a) Presentación del tópico

La tarde calurosa de marzo, no parece medrar el ánimo a los alumnos de Tercero F ni al profesor Roberto, quien sonríe complacido ante el gesto atento y

respetuoso de las alumnas sentadas al comienzo de las 3 filas centrales de las 5 que guardan el orden del salón y quienes, correctamente esperan a que dé inicio la clase, los varones por su parte, toman una actitud un poco más relajada en sus butacas plásticas que, a menudo los hacen revolotearse en sus asientos buscando una posición más cómoda. “Recordemos el futuro -les dice-, y escribe: *going to* = a future, “bien vamos a anotar un ejemplo (O 6:4)

Como se puede observar, si bien es cierto que la principal preocupación de un docente es la de ser un buen instructor, ésta va aparejada con el otro rol esencial de su labor, la de contenedor de la disciplina, de ahí que los alumnos que no manifiesten inconformidad trabajen con constancia y se muestren interesados. Esto es, estamos frente a un grupo cuyo grado de complacencia ante los mandatos de su profesor han sido claves para el clima de la sesión, ya que estas manifestaciones de apoyo por parte de sus alumnos facilitan el desempeño de su tarea docente.

b) Explicación de la tarea.

Como preámbulo para el desarrollo de la sesión, el profesor inicia con un diálogo, Vamos a recordar cómo estamos estructurando-dice al tiempo que se voltea y comienza a escribir con su marcador azul sobre el pizarrón blanco con marco de aluminio gris. Recordemos el futuro les dice y escribe la siguiente frase que enmarca en un recuadro “*They are going to drive a car in the street next Monday*”. Luego anota un ejemplo y a cada parte de la oración le asigna un número que coloca arriba de cada palabra.

-Bueno muchachos vamos a recordar esta estructura, díganme ¿qué partes de la oración podemos modificar y cuáles no?, si estamos hablando en tiempo futuro. A ver, el número uno ¿qué es, de qué se trata? ¿Lo podemos cambiar para darle otro sentido a la oración?... No obtiene respuesta, y vuelve a preguntar- ¿Qué parte de la oración es?, ¿No recuerdan? Es el sujeto muchachos, se responde y agrega el sujeto, puede ser un pronombre o nombre de eso se acuerdan ¿verdad? A ver, José, ¿cuáles son los pronombres?, ¿En Inglés, Profe? - Responde el chico-, Pues claro que en Inglés y mueve la cabeza de un lado a otro, mientras lo mira ansioso aguardando su respuesta. - No me acuerdo Profe.

¿Alguien se acuerda? -Vuelve a preguntar-, como no hay respuesta comienza a escribirlos en forma de lista garabateándolos en el pizarrón: I, you, he, she. - ¡Ah, esos! - dice José- ya recuerdo It sigue it profe, We, They.

La recreación de la escena anterior nos permite dar cuenta de cómo para el profesor Roberto es importante explicar la estructura gramatical a partir de enfatizar los elementos que la componen, y cuáles son esenciales para no modificar el sentido del enunciado, distinguir estos elementos parece ser el comienzo del aprendizaje. Es claro que las situaciones que se desarrollan en clase de alguna manera están precedidas por el consenso que generalmente se establece entre profesores y alumnos. Como se puede observar, los estudiantes se comportan diligentemente a la hora de ofrecer sus respuestas aunque estas resulten equivocadas, y contradigan de alguna manera su eficacia en el rol de instructor, donde resulta inherente que los alumnos aprendan y den pruebas de que aprenden (Hargreaves 1986: 102).

En este caso vemos, cómo de primera intención, el docente no consigue la evidencia. De tal manera que, cuando el alumno “pregunta ¿en inglés verdad? Está tratando de salvar la situación desviando la atención del profesor, es preferible asumirse como el “gracioso” es preferible que desagradar al profesor.

c) Haciendo la tarea

-¡Bien veamos!, con cada uno de estos verbos van a hacer una oración cambiando los sujetos y que por favor tengan concordancia, por favor fíjense de eso, es muy importante no vayan a escribir alguna tontería que no tenga lógica.

-¿Cómo por ejemplo, profe? Pregunta Armando.

-No sé -responde el profesor - fíjense que el verbo concuerde con el complemento. Esto de aquí es el complemento, los números 9, 10 y 11 al tiempo que los señala.

-¡No sé!, qué tal que escriben manejar un caballo, por ejemplo, se me ocurre, por eso les digo que se fijen bien en cómo van a hacer sus ejemplos (O.3:14)

Aquí podemos distinguir cómo el profesor pone en operación sus funciones de evaluador y motivador ya que los incita a ser cuidadosos en la realización de la tarea, Roberto espera que sus alumnos realicen un esfuerzo para la comprensión de la asignatura. De ahí que, cuando solicita que hagan las oraciones con

concordancia, parece comprender que los alumnos sólo efectúan las instrucciones como una forma de complacer al profesor y buscar la recompensa de las buenas notas; es difícil encontrar alumnos realmente interesados en los contenidos que estamos enseñando, se convierte en un asunto de simulación en la que el profesor parece contentarse viendo que trabajan, mientras los alumnos se esfuerzan por adivinar que le resultará satisfactorio a su maestro ¿Cómo qué?

Esta actitud muestra cómo el profesor se asume como el experto que tiene que controlar lo que se aprende y cómo debe ser aprendido y, por su parte, los alumnos deben participar en actividades que hipotéticamente producirán aprendizajes y de las cuales ellos no tienen ningún control.

En esa lógica, las interacciones entre iguales resultan esenciales cuando se trata de arribar a la comprensión de la compleja red de significados y acciones que se entretajan en la dinámica de una clase y, de la que sin duda permea el qué y el cómo, así como él por qué de determinadas prácticas o concepciones de actores al interior del aula; ya que como señala Wittrock (1990: 54), *el único contexto donde se pueden invertir los roles interactivos, con el mismo contenido intelectual, dando instrucciones tanto como acatándolas y haciendo preguntas tanto como contestándolas, es entre compañeros*”. Además de los posibles beneficios cognitivos, puede sin duda generar también beneficios motivacionales, en especial para ciertos grupos carenciados con respecto a la posición que ocupan en su espacio social. Ello se debe, refiere Bourdieu, enunciado por Kaplan (2008: 80) a que “las esperanzas subjetivas y las posibilidades objetivas “no son idénticas para todos. Por el contrario, no todos los agentes sociales tienen a la vez unas mismas posibilidades o potencias de beneficio material y simbólico y unas mismas disposiciones que invertir en el mundo social, tal como podremos advertir, si sometemos al escrutinio algunas escenas de las clases de los docentes.

-Armando se levanta y va hacia el lugar de Adriana y le ofrece su ayuda. – ¿a ver cómo vas-? Le pregunta observando la libreta que como las de los demás es de pasta roja.

-Vamos a ver pueden completar el ejercicio en conjunto. - Comenta el profesor – Muy bien muchachitos los que ya terminaron bien y si no, pueden ir corrigiendo con sus compañeros que ya tienen el ejercicio.

- Brenda va a ver chicos guapos a la playa, pero no va a ver al Ernesto en la playa.

Dice riéndose Isabel, ante la cara de disgusto de Brenda. Ella agrega - es un ejemplo ¿No? (O. 7:9)

-Si también es un ejemplo señala Brenda en tono de disgusto, - Isabel va a ver chicos guapos a la playa, pero no va a ver a José en la playa.

-Ya dejen sus ejemplitos y ya órale, mejor vamos a trabajar dice Laura. Al tiempo que se pone de pie y levanta su butaca y se sitúa frente a sus dos compañeras.

- Vente - le dice a Viviana tratando de voltear la butaca para que su compañera se integre.

El profesor observa lo que hacen las jóvenes y ante la iniciativa que tienen dice- "está bien órale en equipitos" (O. 7:10).

En el desarrollo de este episodio es factible observar la interconexión entre dos mundos a los que Wittrock (1990: 77) ha denominado el oficial (la planeación del docente) y el extraoficial (de la cultura de los estudiantes). Aparentemente disímbolos y en conflicto pero que en algún momento llegan a coincidir. A que me refiero con ello, cuando el estudiante oferta su ayuda o bien cuando otra de ellas conmina a sus compañeras iniciar el trabajo en equipo de alguna manera estamos ante un cambio de roles, ya que corresponde normativamente al docente instruir y organizar la tarea.

Es un hecho que los agentes sociales poseen poderes desiguales, definidos por la estructura y el volumen de sus distintos tipos de capital; Bourdieu (1999:287) explica "las esperanzas tienden universalmente a acomodarse a las posibilidades objetivas". Fruto como ya se ha señalado de la incorporación de una disposición de apariencia innata "el habitus".

Sin embargo, aquí el profesor resuelve en lo inmediato que esta estrategia de ayuda espontánea resulta favorable para el desarrollo de la clase y por tanto al consentirla decide legitimarla. Al respecto Wittrock (1990: 106) declara el habla entre compañeros puede traer tanto beneficios cognitivos como emocionales". En este mismo sentido la teoría de Vygotsky que destaca que el aprendizaje consiste en la internalización de procesos sociales; y que hay una *zona de desarrollo próxima* periodo en el cual el niño, en este caso el adolescente puede resolver con otro niño problemas que aún no pueden resolver solos.

Ciertamente, en la analogía que presenta Bourdieu (1999) al referirse al campo como un juego. En un campo, los agentes y las instituciones luchan, siguiendo las

regularidades y las reglas constitutivas de ese espacio de juego (...) son grados diversos de fuerza y, por lo tanto, con distintas posibilidades de éxito para apropiarse de los beneficios específicos que están en juego. Los que dominan en un campo dado están en posición de hacerlo funcionar en su provecho, pero deben tener en cuenta la resistencia, la protesta, las reivindicaciones, políticas o no, de los dominados.

En suma, retomando la consideración que efectúa Bourdieu (1997: 44) en relación a cómo operan los juicios y expectativas construidas sobre los alumnos, los cuales como se advierte tienen un poder simbólico que se traduce en valoraciones y creencias en los agentes que se imponen de manera casi invisible como he venido discursando podemos advertir como la violencia simbólica, *es una violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales*. Se encuentra presente en ambos grupos pues la rebeldía y poca disposición para las tareas en el del grupo E se ven apaciguadas al bajar el nivel de demanda y utilizar el liderazgo de un alumno como la forma de sometimiento, para el caso del grupo F la experiencia de socialización ha permitido una valoración distinta con respecto a la asignatura más exitosa en términos cuantificables (Anexo) que se traduce en una mejor adaptación y resultados más exitosos, para el grupo donde los juicios profesoriales y una internalización más apropiada de las reglas del juego constituyen una experiencia escolar mejor posicionada para el grupo F.

3.4 Profesora Iraís

El aula se constituye en el espacio de concreción y articulación donde se inscriben las prácticas⁹, dentro de un esquema que particulariza con base a los referentes estructurales que proporciona el espacio institucional visto como un espacio social.

En este sentido, las condiciones en que se desarrolla la interacción áulica en la clase de la profesora Iraís nos proporciona un referente distinto sobre el complejo tejido social y nos posibilita encontrar condicionantes comunes de los procesos de

⁹ Camarena, E. (2002) Las investiduras institucionales que soportan las prácticas académicas son estructurales, en tanto ejercen acciones simbólicas que apuntan a la promoción y desarrollo de determinadas prácticas.

enseñanza aprendizaje de la asignatura de inglés en esta secundaria.

a) La llegada al salón de clase

La profesora después de pasar por alto el retraso que le ocasionó la salida tardía de la docente anterior y el haber obviado su presencia para no saludarla, entra presurosa directo a la mesa gris que hace las veces de escritorio y comienza a sacar del interior un folder y enseguida pide que le entreguen la tarea, al llamado responden solo cuatro estudiantes de los 35 que conforman el grupo. En cada una de las libretas asienta su firma al tiempo que solicita su número de lista para registrar el hecho.

Cuando pensamos en el contexto institucional en el que realiza su actividad profesional el agente, advertimos como los sentidos de apropiación y de participación se construyen a partir de las vivencias que tienen dentro del propio espacio institucional. En el caso de esta docente como ella misma refiere durante su entrevista no hay un reconocimiento para su trabajo, ni de sus colegas ni de sus alumnos; incluso ha sido motivo de represalias al no firmarle su hoja de evaluación y el hecho de que su compañera no le salude y su autoridad inmediata no tenga una buena impresión sobre su trabajo *no viene a trabajar y si se atreve a reprobar a nuestros estudiantes y los niños que siempre han sido de nueves y dieces les baja la calificación* (O.2.3). El sentido y la percepción que tenemos sobre los agentes y como realizan su tarea nos lleva a actuar en función de la colectividad.

La falta de reconocimiento y valoración al trabajo profesional de la docente por parte de sus colegas y alumnos se puede leer pese a que tiene la investidura legítima que le da el título profesional para realizar su práctica, este no alcanza para normar los comportamientos ya que por el mismo proceso de convivencia conlleva interacciones que se realizan en el marco de un universo simbólico en donde el status, la aprobación y la gratificación se dan a partir de las prácticas que realizamos lo que nos estructura como un ser social y profesional.

De acuerdo con esto, la actuación de la docente lleva implícita el deseo de que los otros creen que posee los atributos. Al respecto Goofman (1995: 23) señala que *si la actividad del individuo ha de ser significativa para otros, debe movilizarla de manera que exprese durante la interpretación lo que él desea transmitir*. De manera que por lo observado y expresado el rol que desempeña no está siendo reconocido ya que por un lado está el hecho referido de hacerla esperar y no saludarla y la poca respuesta que obtiene de sus alumnos al solicitarles la tarea.

b) La presentación del tópico

Ante este hecho, la docente opta por continuar la rutina que consiste en presentar el tópico a través del libro de texto, situación que aparece como rutinaria para la práctica de esta docente quien a partir del ejercicio presentado en el libro de texto establece la comunicación con sus pupilos, al mismo tiempo que marca las pautas y el ritmo de trabajo a realizarse durante la clase.

- Bueno, chicos estamos en la noventa y cuatro a ver quién me dice que es un *advertisement*. – ¿No? a ver ¿qué es? Vuelve a preguntar y aguarda un par de segundos.
- un folleto, responde Cristian
- No, en realidad es un anuncio sobre Costa Rica, vean la ilustración que está abajo. ¿Qué es? Interroga ansiosa (O.5)

La explicación y la instrucción para la tarea se efectúa en función de la demanda que se haga a partir de las instrucciones del texto.

Bien chicos el ejercicio se trata de que vayan anotando palabras que se relacionen con vacaciones, la que viene ahí por ejemplo es *fun*. ¿Qué es *fun*, chicos? Nadie contesta. –Bueno *fun* es divertido, les dice al no encontrar participación (O. 5:6)

Como puede advertirse para el desarrollo de esta clase los contenidos son abordados exclusivamente a través del libro de texto, la docente no presenta el tema a tratar, ni los alumnos interrogan al respecto se limitan a obedecer la

instrucción de tal manera que hay una resolución mecánica de ejercicios, donde los alumnos desconocen qué propósito académico tiene.

Es común que los alumnos de este grupo aguarden a recibir la instrucción para realizar el ejercicio del libro de texto, la mayoría lo hace en parejas que se constituyen por afinidad e iniciativa propia. Hay quienes deciden efectuar el trabajo de manera individual pero solicitando la ayuda de quienes consideran poseen aptitudes para la asignatura, o bien buscan apoyarse en el diccionario o programas de traducción. No se observó que se acercaran a la docente para aclarar si tenían dudas o para cuestionarla en torno al tema de la clase.

c) Realizando la tarea

Así, la lógica que opera en el desarrollo de esta clase funciona en la medida que son capaces mediante un acuerdo no escrito de apoyarse unos a otros ya sea explicándose, prestándose los diccionarios o los traductores o incluso dejándose copiar el ejercicio.

Mientras la mayoría de los miembros del grupo trabajan en la resolución del ejercicio, quienes no se demoran en el trabajo solicitado, se concentran en realizar tareas de otras asignaturas o bien comentan sobre temas personales o sobre el estado de ánimo de la maestra, ya que les resulta inusual su comportamiento, en la clase de hoy ha bromeado y sonreído cuando generalmente refieren anda de mal humor.

Para el caso de este grupo, que de acuerdo a lo externado por una alumna en entrevista, se considera como el mejor, con base en los registros de evaluación para en lengua extranjera obtienen el porcentaje más alto de aprovechamiento en la escuela.

La particularidad con que se desarrolla esta clase de inglés permite advertir algunos elementos que interaccionan en el aula y los cuales se articulan con la

vida institucional y cómo esto repercute los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera.

Las condiciones se presentan en este grupo, si bien es cierto al igual que en el resto de la comunidad escolar, operan tomando como marco de referencia al curriculum en el que se designa una lógica de apropiación sobre un saber y un hacer profesional, una interacción en cuanto a los roles de los participantes y una concepción sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. Lo que aquí ocurre nos muestra que en la operatividad del curriculum se encuentra delimitada por las posibilidades de acción de los sujetos según su trayectoria biográfica y escolar desde las cuales construyen los sentidos imaginarios de las apropiaciones que hacen sobre el curriculum y las particularidades de éste.

De tal manera que cuando los estudiantes expresan es que *cómo es escuela de gobierno no nos vienen a enseñar como es*, o bien cuando la docente se queja por tener alumnos apáticos y poco interesados en la asignatura. Se reconoce, parafraseando a Camarena(2002: 166) que existen condiciones institucionales de las que somos copartícipes, estas condiciones institucionales en las que se desarrolla el curriculum habla de un proceso instituido, pero a la vez instituyente como realidad construida y resignificada por los agentes sociales que participan en el proyecto educativo.

De tal suerte que la forma en que se conducen la docente y los estudiantes de esta clase no puede entenderse sin mirar las condiciones espaciales que marcan las percepciones del sujeto, son estructurantes de su posición en el espacio social y también forman parte de su forma de conducirse y actuar; de pensarse y relacionarse. *No sé si se trata de un asunto personal, pero siempre me está dejando mal con los alumnos. (E 3:1) ¡No sé! pero como todos piensan que somos el mejor grupo (E4:8).*

Los marcos simbólicos en los que el sujeto se constituyó, apunta el referido autor, el deseo de ser definen las propias búsquedas y necesidades de comprender su realidad en un presente que es instituyente en un pasado.

En este sentido las aprehensiones se relacionan con el mundo social, por tanto las condiciones institucionales como espacio relacional de un mundo escolar, constituyen interacciones que articulan los sentidos¹⁰ de apropiación de los actores y, por tanto posiciones relativas ante los procesos institucionales. Es en el entramado institucional donde se van gestando condiciones de experiencia que se relacionan con nuestras prácticas.

De ahí que los resultados aparentemente exitosos en este grupo no guarden proporción con las competencias adquiridas. Se advierte la configuración de factores que propician la simulación “si son alumnos de dieces, cómo se atrevió a bajarles calificación”. Entonces en su carácter transitorio en la institución por su condición de becaria se modificaron las calificaciones ante el descontento de los padres de familia y los alumnos no solo por la calificación asignada sino por sus prologadas ausencias. Por tanto la docente acepta este hecho pues está en riesgo su empleo y los logros de acercamiento y reconocimiento de sus alumnos.

En el caso de los estudiantes, el argumento de ser considerados como el mejor grupo de la escuela, ha ido construyendo una idealización de sus prácticas, se asumen como los mejores y en esta búsqueda por las buenas notas se establece un cerco solidario que desestima las competencias que deben adquirir en la asignatura por la calificación, aún cuando el mérito solo puede atribuírsele a unos cuantos.

Desde la lógica de Bourdieu, la dinámica relacional que opera en este grupo solo se puede entender si advertimos que el campo es también un campo de luchas por la conservación o la transformación de la configuración de sus fuerzas. En este caso los alumnos de la profesora Irais reorientan sus acciones sabedoras de la frágil posición de la docente, quien no tiene la titularidad del grupo.

¹⁰ La noción de sentido, se define dentro de un marco de explicitación de vivencias del sujeto, las cuales se construyen desde el aquí y el ahora. Al respecto, Shutz y Luckman, señalan: solo tienen sentido subjetivamente aquellas vivencias que son presentadas por el recuerdo en su efectividad, que son examinadas con respecto a su constitución y que son explicitadas en cuanto a su posición en un esquema de referencia a mano.

Además, el campo, en tanto que estructura de relaciones objetivas entre posiciones de fuerza, sostiene y orienta las estrategias por las cuales los ocupantes de esas posiciones buscan, individual o colectivamente, salvaguardar o mejorar su posición e imponer el principio de jerarquización más favorable a sus propios productos. En este sentido el grupo “C” orienta sus esfuerzos a preservar el imaginario social de ser el “mejor” de la escuela; para ello ejercen presión si obtienen notas bajas, al tiempo que el trabajo colaborativo es también otra forma o estrategia de este grupo para no perder el título de los mejores.

Puntualiza Bourdieu, en “la lógica de los campos” (...) las estrategias de los agentes dependen de la distribución del capital específico, y de la percepción que tienen del campo, es decir de su propio punto de vista sobre el campo en tanto que vista tomada a partir de un punto dentro de un campo.

3. 5 “Si no entendemos nos ayudamos”

Una consecuencia lógica de la relación cara a cara entre docentes y alumnos o entre iguales es que se encuentra vinculada a condiciones específicas del espacio social en que se despliegan las actividades de los procesos de enseñanza y aprendizaje y desde las cuales adquieren un sentido social. Que se define de acuerdo al planteamiento de Augé (1994:35) mediante dos tipos de relaciones.

Todo individuo se relaciona con diversas colectividades, en referencia a las cuales se define su identidad, su identidad de clase –su pertenencia a un grupo- Pero todo individuo singular se define también mediante sus relaciones simbólicas e instituidas con un cierto número de otros individuos.

Esto lleva a considerar lo que resulta evidente desde los planteamientos del interaccionismo simbólico que enuncia Blumer (1969: 103) por el cual los seres humanos poseemos un yo con el que reflexionamos e interaccionamos con nosotros mismos. Se entiende que nuestra forma de actuar está enmarcada por lo que pensamos o bien por el conjunto de teorías implícitas (creencias) que poseemos, producto de nuestro trayecto de socialización.

Por tanto, las respuestas, los resultados y el clima que se suscitan en un aula no pueden dissociarse de la acción de “pensar” y del contexto en el que nos encontramos, esto nos diferencia de los animales irracionales y nos da el carácter humano de sujetos. De ahí que la ya de por sí compleja estructura de la clase, alcance un grado superlativo al tratar de desentrañar cómo estos pensamientos y creencias afectan la dinámica de grupo.

Tratar de saber dónde se cifra el tratamiento del conocimiento humano ha llevado según explican Colon y Espinoza (1990: 87) a dos concepciones importantes, la proposicional y la de imagen mental.

Al constituirse esta serie de creencias en un marco de referencia tácito para la acción práctica, una especie de caja de herramientas de las que los sujetos podemos echar mano para afrontar determinadas situaciones, en ella podemos encontrar desde los conocimientos de orden teórico, o de la empírea, pero más bien se trata de un conjunto de saberes de diversos órdenes que hemos venido acumulando para cuando se “necesite”. Además, queda por sentado que los procesos de la clase no pueden ser entendidos al margen del espacio social en el que se configura¹⁰. Lo que significa que además de lo ya explicitado, la comprensión de éste se encuentra encuadrada en un plano de temporalidad y espacialidad.

Como se puede advertir hay un nexo entre pensamiento y actuación, me ocuparé del rol que desempeña el docente y del rol de los estudiantes en este binomio. Tras lo comentado podemos aventurarnos en señalar que de una resignificación de nuestros esquemas de pensamiento en mucho influye en el cómo y el qué de lo que enseñamos y en el cómo y el qué de lo que aprendemos.

De ahí que resulte apropiado resaltar que incluso forma parte de las preocupaciones de los especialistas al insertar dentro del programa oficial 2006, para la Lengua Extranjera en educación secundaria que toma como parámetro al *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza y evaluación*, en donde se convoca claramente a los docentes a reflexionar sobre

su práctica. Y a los estudiantes a hacer un uso reflexivo del lenguaje. En otras palabras hay un reconocimiento de que nuestras mochilas ya llevan una carga inscrita de pensamientos que trasmudan e interrelacionan en el espacio áulico.

En este último tramo de la investigación se ocupa de revisar como el escenario de las propias prácticas educativas están atravesados por una serie de sentidos¹¹ colectivos propios del espacio social de la clase de inglés. La búsqueda aquí refiere las relaciones sociales e individuales simultaneas que caracterizan al aprendizaje; desde este punto de vista ha de pensarse a los agentes como relacionales en función del otro o de los otros, mirar las condiciones objetivas y subjetivas específicas que anticipan probabilidades y posibilidades en las posiciones de los agentes en el espacio social de acuerdo al capital global acumulado.

Una de las principales creencias que sostienen los docentes involucrados en esta indagatoria es el hecho de atribuirle a lo que ellos denominan el “contexto” una influencia muy marcada para la adquisición de una segunda lengua, lo que incluso me ha llevado a considerarlo como la tesis central del presente documento. Así *habremos de advertir* “como el espacio social es en efecto la realidad primera y última, puesto que ordena las representaciones que los agentes sociales puedan tener de él.” (Bourdieu 1997: 123).

En este escenario, el profesor Roberto y la profesora Irais coinciden en afirmar que el contexto está en relación con la adquisición de una segunda lengua. “...el entorno, el contexto sabemos que viene a complementar lo que el alumno esté adquiriendo aquí, ya que vendría a desarrollar las habilidades que ha adquirido en la escuela;” agrega, “desafortunadamente el entorno no va a venir a facilitarnos... en este entorno en que vivimos, una zona completamente mexicana que no tiene ningún distingo, ninguna necesidad de asumir una cuestión de una segunda lengua” (E. 2:4).

Esta opinión del profesor Roberto es compartida con la docente del turno matutino Irais, “el contexto no ayuda mucho porque no les interesa, hay muchos

que ni siquiera la preparatoria van a hacer, aja y comentan en el grupo yo para qué quiero aprender inglés (E 4:6). Por su parte en el discurso de la Profesora Irais también es notorio explicitar y asumir cierta culpabilidad atribuida a un ambiente adverso, poco propicio para los procesos de enseñanza aprendizaje. Pues ella piensa y de esta manera lo externó.

Para el caso de la asignatura de inglés, si bien es cierto se haya legitimada en el currículo oficial, hoy nuestro país como ya se mostró en el capítulo I, la importancia que se da al estudio de la lengua extranjera había venido en detrimento (hasta la reforma de 2011), aunado a lo que señalan los docentes “el contexto no ayuda mucho”, aquí si bien es cierto existe la condición para la realización de esta práctica, no solo es un problema de recursos materiales “no hay un laboratorio” (E 2 :7) más bien se trata como señala Camarena (2002: 204)

Las condiciones para la realización de una práctica adquieren su reconocimiento funcional por la propia investidura que la institución les asigna con relación a la práctica determinada.

La organización del espacio y su función institucional ordenan y jerarquizan saberes, premia y valora las acciones de los sujetos y define las distribuciones de estos de acuerdo con la función desempeñada. En este marco de referencia, se reconocen e instituyen prácticas que encierran una política del detalle sobre el cuerpo y sus productos intelectuales. Foucault, M. “Disciplina” en Vigilar y Castigar

Agregaría tal como lo hemos venido revisando con Bourdieu, las estrategias de los agentes dependen de la distribución del capital específico, y de la percepción que tienen del campo, es decir de su punto de vista tomada a partir de un punto dentro del campo.

Así, el contexto y las carencias, condiciones ambiente etc., son significados que los docentes de inglés utilizan para conceptualizar su práctica, la cual se ve matizada no porque no formen elementos de la misma, sino porque a través de estos elementos podemos advertir condiciones específicas en la institución y por ende su diferenciación con respecto a otros espacios educativos que realizan esta función.

-Iris: Que realmente no ponen mucho de su parte, no les importa el trabajo, que fallen, o que sigan adelante ellos su mundo es, pienso que es el contexto, ujum, y yo que he tenido la oportunidad de estar en otras escuelas es totalmente el ambiente diferente, los alumnos son diferentes, se preocupan, aja, entonces bueno lo que me da el contexto y todo esto, desde su casa no les han ayudado a tener, pues él, la responsabilidad que implica venir a la escuela. (E.4:4)

Como se puede advertir en las expresiones “*Desafortunadamente el entorno no va a venir a facilitarnos*” y “*el contexto no ayuda mucho*”, se establece un lazo en el que en su conjunto los profesores atribuyen parte de sus resultados a este vínculo de sus alumnos con un espacio social poco favorecido, donde por un lado no existe una necesidad como tal, ni de orden comunicativo, ni cultural, ni con fines de formación, puesto que asumen que estos estudiantes no van a continuar con estudios superiores, del mismo modo que también están considerando que en el contexto en que se desenvuelven sus alumnos no encuentran un valor utilitario a este tipo de conocimiento.

Con esta suerte de determinismo con que se asume podría decirse en un primer momento que los profesores están dejando de lado otra serie de cuestiones que influyen en los procesos de interacción áulica y de alguna manera soslayando lo que su responsabilidad compete.

Sin embargo, al analizar el resto del corpus informativo uno se da cuenta de que no es así, más bien es una creencia que tiene su origen en cuestiones experienciales y que se puede considerar como un prejuicio bastante generalizado en los docentes que trabajamos con grupos marginales. Ya que existe sin duda una estructura social dentro de la cual está inserta la vida en el aula y por tanto hay lo que en términos de Erickson (1989) una serie de influencias extralocales sobre la acción focalizada y localizada del aula como pueden ser las percepciones de los actores, los procedimientos institucionalizados, las autoridades educativas y específicamente “la cultura” que este autor define en términos cognitivos como una serie de pautas aprendidas y compartidas para percibir, creer y actuar y evaluar las acciones de otros.

Por su parte, la profesora Iris no hace alusión directa a las condiciones de la institución, sin embargo, cuando expresa “híjole yo siento que aun cómo esté la escuela y dónde esté, ésta tiene más obligación de apoyarlos, de ayudarlos” (E 4:10). Esto implica de alguna manera que no importando las condiciones físicas o geográficas la escuela tiene el deber de proporcionarles ciertos satisfactores, empero esta suerte de abstracción que hace de un ente intangible como es la escuela, al atribuirle características de sujeto tangible. Con Bourdieu en Perrenoud (1990: 215) podemos considerar que, en las sociedades escolarizadas, al menos,

Los esquemas que organizan el pensamiento de una época no pueden comprenderse por completo sino por referencia al sistema escolar, el único capaz de consagrarlos y constituirlos, mediante el ejercicio como hábitos de pensamiento comunes a toda una generación. Bourdieu (1967:371)

En su análisis del nuevo capital Bourdieu (1977:108) señala como la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica de la institución escolar. Desde este punto de vista al expresar la docente su sentir reconoce su papel como responsable de los aprendizajes del curriculum formal, pero al mismo tiempo posee una representación del rol que debe desempeñar la escuela, “yo siento que aún como esté la escuela y donde esté, esta tiene más obligación de apoyarlos, de ayudarlos”.

De tal manera que podemos inferir que desde los referentes culturales que poseen los profesores han evaluado el desempeño de sus alumnos en razón a los capitales de diverso orden que poseen y en función del lugar que ocupan en su espacio social. De tal forma que tanto para Roberto, como para Irais, vemos una suerte de prejuicio en torno al espacio social donde ejercen su práctica que no les permite alcanzar resultados favorables. Que de primer orden resultaría contradictorio pues según el esquema que presenta Bourdieu en su texto la *Distinción*, tanto el maestro como el alumno se encuentran en el mismo cuadrante, el contraste se encuentra según explica el citado autor en el volumen global de capitales y en el peso relativo que poseen los dos capitales principales

económico y cultural. Que en todo caso podríamos atribuirle a las prácticas diferenciadas o “Habitus” esta serie de disposiciones tanto del enseñante como del aprendiz. Al decir de Elias (1994:101)

La convicción colectiva de que estas concepciones están fundadas en hechos reales confiere una solidez y una firmeza que impide[...] que puedan ser quebrantadas mediante una simple referencia de hechos contradictorios.

De tal forma que tanto para Roberto, como para Irais, vemos una suerte de prejuicio en torno al espacio social donde ejercen su práctica que no les permite alcanzar resultados favorables.

Sobre si sus estudiantes comparten estas mismas percepciones resulta relevante advertir como estos asumen (a diferencia de sus maestros) que más bien se trata principalmente de un asunto de compromiso personal aunque más tarde reconocen también como sus problemas familiares y económicos inciden en ello.

Al respecto, una alumna manifiesta: “pues yo pienso en ese aspecto que no importa el lugar donde esté, que en cualquier lugar nos podemos desarrollar, solamente tiene la fama...” (E 1:4). Una compañera de grupo concuerda con esta opinión al declarar: “yo insisto los vándalos, los vagos están afuera y uno decide sí se junta con ellos, si les habla. No sé yo creo que eso tampoco debería influir porque eso depende de cada quien (E 3:9).

Sin embargo, hay que reconocer que desde esta lógica de pensamiento esto no obtura la posibilidad de aprendizaje ya que la posición de los sujetos en el espacio social puede advertirse como antiestático, en el que los agentes sociales tienen que participar en lo individual pero sobre todo en lo colectivo. Es decir se hace sumando “insumos” capitales con alto valor (económicos, y culturales) que se constituyen en las armas para detentar o transformar el espacio social.

También podemos destacar cómo intervienen las representaciones sociales con el sistema de creencias construido, los datos nos permiten inferir que si bien los juicios de los docentes sobre talentos y dones naturales de sus alumnos, influyen, como lo he venido citando, de la misma manera lo hacen las creencias de la vida

social y familiar sobre las capacidades de éstos, que a su vez incide en la percepción que los estudiantes tienen sobre sus competencias intelectuales y su posición en el espacio social.

Las condiciones en que se desarrolla la clase no son consideradas las óptimas no sólo para los docentes sino por los alumnos, le dan un sentido negativo para su aprendizaje a las carencias que advierten dentro de su institución, “Que haya más posibilidades o más apoyos por parte de los maestros y del gobierno, ya que no contamos con muchos recursos.” más apoyo en recursos, que nos dieran buenos libros. Y en lo que es instalaciones otro tipo de instalaciones y que nos dieran más tiempo para estudiar.

Danna: Mmm, salones por ejemplo, este para (se aclara la garganta) para música, teatro, para música más que nada o para algún deporte en especial (E 1: 3.)

De la misma manera esta alumna advierte carencias de materiales para la clase de Inglés, y como en el caso de contar con estos fortalecería en los estudiantes ciertas habilidades específicamente la de hablar.

Danna: Eh, por ejemplo libros, este no sé, a lo mejor libros de lectura en inglés o algo así, no se incrementaría la forma de hablar. No sé, a lo mejor audiovisuales, estas cosas. No sé, es que algunos tienen la creencia de que como es escuela de gobierno no nos vienen a enseñar cómo es (E. 1:2)

Esmeralda: Como una escuela que lo tiene todo, pero a la vez le falta, no sé, que la hicieran más grande.

Esmeralda: ¡eh! más salones, y pues una cancha igual más grande y asimismo más maestros (E. 3: 2)

Pareciera que las declaraciones de las alumnas, las han orillado a creer que de alguna manera están marginadas respecto a otras instituciones, pues consideran al igual que sus maestros hacen falta recursos y que las instalaciones son insuficientes, hacen falta “ salones” y espacios más grandes.” Desde luego no podemos negar que existen condiciones sociales de desigualdad que se ven claramente en la institución.

De este modo advertimos, que no solo se trata de un asunto de “voluntarismo”; que no solo precisa de cambios a nivel personal, que tendría que ver con una dimensión de orden político, con la que necesariamente se encuentran concatenadas cualquier institución escolar y con la complejidad y vulnerabilidad del sistema educativo mexicano, que tras firmar *La alianza por la calidad de la Educación* en 2008 pareciera que estos deseos se convertirían en una realidad al promulgar como un imperativo de la educación pública la búsqueda de justicia y equidad de oportunidades.

Empero, los comentarios vertidos por estas estudiantes en torno a las carencias de su institución no se refieren únicamente a cuestiones edilicias, advierten desde sus creencias que se trata de recibir una educación más integral en la que estén presentes cuestiones que les interesan a estas adolescentes en este caso, el deporte y el arte. Incluso van más allá al precisar que se requieren más maestros, pero que estos “les enseñen como es,” es decir hay una representación en torno a lo que debe hacer un maestro y lo que consideran correcto. De acuerdo a lo registrado durante esta indagatoria, se pudo dar constancia que hubo varios movimientos de personal que produjo cambios reiterados de sus docentes y algunos de los roles que estos venían desempeñando dentro de la institución.

Luego entonces, advertimos cómo estas creencias con respecto a una infraestructura más adecuada, encuentra también fundamento en el ideario político vigente del país. Sin embargo lo que aquí interesa puntualizar como refiere Wittrock (1990: 102), *las interpretaciones que hacen los estudiantes sobre su rendimiento parecen ser poderosos procesos cognitivos que influyen en su actuación escolar*. De tal manera, que al vivenciarse estos estudiantes en una escuela pública tienen la percepción de que ni el gobierno está haciendo lo suficiente para proporcionarles los satisfactores necesarios, ni por otro lado tampoco sus docentes están haciendo lo propio, “no nos vienen a enseñar cómo es” o no “hay maestros suficientes”, que en realidad se refieren no limitantes de orden numérico, sino que al ser parte de una institución como ésta siempre enseñan lo mismo, es decir de la misma manera, dan cuenta entonces también de una carencia de estrategias en sus profesores para alentarlos al aprendizaje.

Asimismo, reconocen “bueno no todos” (E 1 y 3), en esta expresión tratan por una parte de mostrar la simpatía, el apego o la identificación que sienten con algunos de sus docentes, haciendo de alguna manera de lado su primera apreciación. Por lo que parece están conscientes de que tampoco se puede generalizar. Y por otra, también asumen que si bien estas carencias son importantes, tampoco son determinantes cuando se quiere aprender cuando menos en ellas, si bien es cierto señalan que para otros de sus compañeros pudiera ser que sí les afecte.

En suma, pareciera que estamos ante la creencia, de que pese a sus condiciones por ser escuela pública esto no debe ser impedimento para su aprendizaje, “para salir adelante”. Estamos ante la convicción de que la escolaridad otorga movilidad social. Que como veremos a través de Bourdieu, esto es ilusorio solo se trata en caso de tener un proceso exitoso de escolaridad de un simple cambio de posición pero dentro de un mismo cuadrante, es decir un modo diferenciado de *habitus*; ya que advierte no sólo es el capital escolar, lo que determina se trata de la adición de otros más, que solo en la conjunción de un fuerte capital global nos permitiría tal movilidad como ya lo hemos explicado pero que al mismo tiempo en una visión esperanzadora se constituirían en los espacios intersticiales para la transformación y el cambio.

Al constituirse el capital cultural como una memoria del individuo, esta serie de pensamientos y creencias forman esquemas de acción que no cesan de transformarse o reestructurarse con respecto a la experiencia. Los esquemas en este caso funcionan en la práctica a menudo como de forma inconsciente regulando nuestras acciones.

Si bien es cierto, que no se puede afirmar que dos miembros de una misma clase puedan tener experiencias idénticas menos verosímiles sería pensar que tampoco hay distinción alguna. Las expectativas y aspiraciones, se hallan desigualmente repartidas en virtud que el *habitus* tiende acomodar sus esperanzas en posibilidades objetivas. De tal manera que tanto los docentes como los alumnos al tener trayectorias diferenciadas trasmutan la calificación colectiva a un acto de conciencia individual.

En el caso del profesor Roberto, quien externa explícitamente se asume como un sujeto altamente capacitado, calificado y con suficiente experiencia en el terreno profesional tanto en educación pública como privada, al comentar al margen de la entrevista que él posee cinco certificaciones internacionales en lengua extranjera, en este caso Inglés.

Por eso, el profesor al dar a conocer las certificaciones apuntala su discurso anterior al señalar que el contexto tiene relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés. Si bien él y sus estudiantes se encuentran en un mismo espacio social al ser este un espacio de prácticas en el que ya se dijo los agentes adquieren Habitus diferenciados y específicos. En donde la institución escolar trata de encubrir la ligazón entre las aptitudes individuales y la herencia cultural. En este caso para este profesor los títulos escolares le legitiman y le autorizan como docente. Con lo que miramos el carácter procesual de la sociedad al que alude Elias (1994: 69). Y del que se ve beneficiado este agente.

Por su parte la profesora Irais también se considera una docente con experiencia ya que al haber cubierto en otra población con antelación esta función le ha permitido sentar constancia de que el contexto aquí es distinto e incluso establecer comparaciones “yo que he tenido la oportunidad de estar en otras escuelas, el ambiente era distinto, los alumnos se preocupaban más”. Esta cierta apatía la atribuye a factores de casa, al contexto donde viven.

Elias (1994:78) certifica que hay una relación inseparable entre estructuras individuales y sociales. Los nexos entre las pautas de comportamiento y los mandatos y prohibiciones de una sociedad concreta. Su comprensión requiere ir más allá de las justificaciones racionales, debe descenderse a los sustratos de los miedos sociales; que actúan como reguladores del comportamiento social. Dicho de otro modo, la “apatía” y el “contexto” se advierten como parte de sus regulaciones y temores sociales en la docente que la llevan a actuar de determinada manera.

Situémonos ahora en lo que Delamont (1984:75) ha dado en llamar el *Marco temporal* que constituye parte del contexto. En principio señala la autora cualquier encuentro entre profesores y alumnos debe concebirse como interacción de carreras por una parte de los alumnos y por la otra del profesor (cambio de estatus personal y de identidad en el tiempo). Estas diferencias entre la “carrera” del docente por una parte y las de los alumnos podemos encontrarlas en los señalamientos que hacen tanto catedráticos como estudiantes.

La etapa de educación secundaria es una etapa en que los alumnos deben de vivir tranquila, relajada pues se enfrentan a un proceso bastante difícil que es la transición de niñez a adolescencia, pero además de la dificultad que se presenta psicológicamente hablando mis alumnos no la viven al cien por ciento dada nuevamente insisto la necesidad que ellos tienen desde sus hogares de esa responsabilidad que quizá no les corresponda. (E2: 14)

Viven ellos su etapa secundaria en bastante preocupación, en bastante estrés y eso viene a que ellos, eso es una cosa que admiro de ellos que desde chicos vayan viendo sus prioridades. Entonces siento que la viven completamente distinta y con mucha presión a lo que debiese ser para ellos. (E 2:9)

Podemos leer en los discursos de los profesores posturas que enuncian su vivencia cotidiana con respecto a la práctica docente de la enseñanza de la lengua extranjera. Los argumentos expresados son significados que nos hablan de un sentir, atravesado por la vivencia institucional.

Siguiendo la analogía de Bourdieu, para explicar lo que sucede en el campo tenemos apuestas que son, en lo esencial, el producto de la competición entre jugadores... un reconocimiento que escapa al cuestionamiento (los jugadores lo aceptan, por el hecho de jugar el juego). Pero la jerarquía de las diferentes especies de capital (económico, cultural, social, simbólico) varía en los diferentes campos. Dicho de otro modo, hay cartas que son válidas, eficientes en todos los campos,- son especies fundamentales de capital - pero su valor relativo varía según los campos, e incluso según los estados sucesivos de un mismo campo.

Para el caso que nos ocupa podríamos leer que en tanto una especie de capital, en este caso cultural con el aprendizaje de un idioma extranjero, pierde valor ante

la premura de hacerse los estudiantes de un capital económico, pues para ellos “que no vienen a vivir su adolescencia como es” la prioridad es ser el sostén de la familia (E 2:10). Desde la óptica de Bourdieu, podemos apuntalar un capital o una especie de capital es aquello que es eficiente en un campo determinado, como arma y como apuesta de lucha, lo cual permite ejercer a su portador un poder, una influencia, por tanto existir en un campo determinado.

En este caso, vemos como para los portadores de este capital si bien es cierto les permite ubicarse en el campo escolar, les reditúa menos dentro del espacio social donde convergen y donde el capital económico tiene una utilidad práctica.

En este caso la imagen que tiene el profesor Roberto de sus alumnos, está asociada por una parte a una cuestión de condiciones no propias para la etapa adolescente de sus alumnos de secundaria y que tiene que ver justamente con situaciones de orden contextual, pues la dinámica propia del espacio social en el que se encuentran inmersos los ha orillado a asumir “responsabilidades que quizá no les correspondan “. De tal manera que a los conflictos de orden psicológico propios de esta etapa de la vida habrá que sumarles las dificultades que origina su posicionamiento en el espacio social. De ahí que exista un cierto grado de comprensión “es algo que admiro de ellos, que tienen prioridades”, con lo que se asume un cierto grado de empatía ante tales dificultades, lo que quizá se traduce en un trato de cierto modo benevolente cuando sus alumnos trasgreden de alguna manera los regímenes de control disciplinario y académico en su clase. (O 2:2)

Pasemos ahora a darle un vistazo a lo externado por la Profesora Irais:

Iris: Al principio cuando llegué a esta escuela, así como que yo me sentía como que era muy estricta con ellos, mucho muy exigente, aja, ya vi que bueno entre más exigía menos lograba, aja, entonces dije traté de llevarme bien con ellos, a la mejor si quiere ponerme al nivel de ellos, aja; he logrado un poco más, o sea, ya existe un poco más de convencimiento en cuestiones de trabajo, de tareas, incluso más disponibilidad porque lo que es que realmente me veían como ogro y lo que tenían es miedo a acercarse a mí, ujum, y ahora he tratado de llevarme con ellos, de echar relajo en el momento, que se puede, aja... (E. 4: 9)

Por su parte, la suma de experiencias y conocimientos particulares de la profesora Iris la han llevado a otra clase de consideraciones que apuntan más a fenómenos del orden cultural, pues en las expresiones “pues a la mejor si se quiere ponerme al nivel de ellos” y “es que realmente me veían como un ogro y lo que tenían era miedo de acercarse a mí”. Podemos tipificarlas como representaciones de orden simbólico, ya que al situarse en una condición de paridad con sus alumnos le sirvió de fundamento según sus creencias para reorientar su práctica pedagógica.

De tal manera que esto se constituyó en su estrategia de acercamiento a sus alumnos, pues como apunta Bourdieu citado por Thompson (1998) generalmente los individuos en posiciones dominantes hacen uso de la diferenciación para distinguirse de los individuos que ocupan posiciones subordinadas a ellos. Por lo que paradójicamente en tanto que cada sujeto tiene una “carrera” asimétrica en virtud de los distintos tiempos y roles que cada uno tiene, esta brecha pareciera que se engrosa pues la maestra únicamente reconoce “haber logrado un poco más”. Pues sin duda la posición dominante en este campo de interacción la ocupa ella, lo que le permite ir marcando las pautas de lo que considera un acercamiento pero siempre en posición de subordinación. Solo se puede “echar relajo en el momento que se puede”. Lo que constituye otra forma de diferenciarse pues el tomarse las cosas a la ligera es sinónimo de inmadurez propia, pareciera solo de sus estudiantes.

Para referirme al anclaje de los sentidos dentro de la interacción áulica, es necesario recordar su carácter dual y relacional entre lo individual y social, bajo estas consideraciones es pertinente revisar la posición de los estudiantes. En definitiva señala Kaplan (2008:111) *los individuos aparecen como sistemas peculiares abiertos, orientados mutuamente entre sí, vinculados recíprocamente mediante interdependencias de diversa clase y, en virtud de estas, formando conjuntamente configuraciones específicas.*

Así en la configuración de la clase de inglés según el testimonio de la alumna Erika (E 6:5): da cuenta desde su perspectiva que no tiene los conocimientos suficientes. *A la mejor si, a lo mejor lo que nos ha enseñado el profe no sea*

mucho pero ya más o menos sabemos algunas cosas. Empero este hecho al mismo tiempo representa una oportunidad de demostrar que la experiencia les permite mostrarse solidarios con sus compañeros- Y si no le entendemos nos ayudamos-.

Se menciona aquí que esta clase de prácticas se constituyen en un modo de proceder, según el registro de observación en los grupos sometidos a este escrutinio. En general cuando alguien sabe cómo realizar un ejercicio o conoce la respuesta que solicita el docente, aun en los casos donde existe renuencia a compartir, en todos los casos se dio la ayuda y en la mayoría de las ocasiones incluso fueron los mismos alumnos quienes por iniciativa personal la proporcionaron de manera diligente. *Hay compañerismo, aunque hay ocasiones en que se discrimina a los que no entienden y si te piden ayuda, intentas ayudarlos, esperando no confundirlos más. (E: 2:4)*

Según lo dicho, tanto los docentes como los alumnos tienen conciencia de que el aprendizaje requiere un esfuerzo colaborativo, pero que aun cuando esto se transmuta en prácticas similares, ya que el espacio social está construido de modo tal que los agentes que ocupan en él posiciones semejantes o próximas son situados en condiciones semejantes, y tienen todas las posibilidades de adquirir disposiciones inconscientes e intereses semejantes.

Estas apropiaciones o sentidos que entrecruzan las clases de inglés de esta secundaria van estructurando su identidad como estudiantes y como profesionales. Pensar en las condiciones para la realización de una práctica puede ubicarnos en un registro de lo material como recursos deseados para tal acto, pero la situación en este caso no sólo la falta de condiciones sino lo que representan éstas para el orden y la vivencia de esta práctica.

En el caso de la clase de inglés, existen condiciones para la realización de la práctica dadas por su reconocimiento oficial que la propia investidura institucional le otorga, esta disposición instituida que se reconstruye en la idealidad formal del curriculum están mediadas por el grado de reconocimiento, pero no solo se trata de un asunto de aceptación tácita en la que los docentes como se puede advertir

buscan estrategias para involucrar a sus pupilos. No es sólo un problema de destinar recursos “*es una escuela carente*” “*que hubiera más maestros*” “*si hay un grupo que represente al barrio es este*”. Tampoco se circunscribe a las condiciones en que se desarrolla el trabajo, “*si no entendemos nos ayudamos*”.

La clase propietaria de los bienes de producción sostiene una ideología necesaria para el avance y el progreso del hombre, estos valores se transmiten a través del sistema educativo, asumiendo así la educación uno de los papeles centrales en la transmisión de la ideología dominante. Es la escuela un espacio de construcción cultural, un espacio de prácticas para preservar la cultura y valores. Pero esta no sólo incide a través del currículum prescrito sino que a través de ella se toca directamente las trayectorias escolares.

Deberíamos tener una revisión completa de todos los planes y programas de estudio. Empezando por la factibilidad que la curricula nos arroja a tres horas de clase a la semana, la cual desde mi punto de vista no son en lo absoluto suficientes para poderse familiarizar con una segunda lengua.

Son programas bastante repetitivos en absoluto son cíclicos por lo cual yo siento que aquí es donde se queda a deber fundamentalmente por una mejor estructuración de los planes y programas. (E2:7)

Apelando a estas formas naturalizadas de lo social, escuchando la opinión del profesor y de acuerdo a lo registrado se advierte que éste puede tomar cierta distancia de sus creencias discursivas y sus juicios subjetivos en tanto como indica Bourdieu (1997:481) *el orden social se inscribe progresivamente en las mentes*.

Una nota a considerar es que la experiencia social adquirida del docente y cuando los estudiantes señalan “pues ya más o menos sabemos algunas cosas;” se convierten en una visión del mundo social que los lleva a excluirse de manera subjetiva de bienes, personas, lugares, etcétera de aquello que se está excluido objetivamente. En este caso el bien la lengua extranjera normada en el currículum oficial responde a los intereses de quienes detentan el capital económico y cultural, que de acuerdo al programa oficial 2006 señala que la carga horaria es de 3 horas semanales con la recomendación del Marco Común Europeo.

Estas apreciaciones parten de un espacio social dividido con disposiciones diferentes cuyos *habitus* por consiguiente son propios de este y que si bien es cierto los docentes como los alumnos toman como punto de partida para establecer sus juicios no reflexionan sobre el sentido que les otorgan y que sus límites deviene de una concepción establecida desde los dominantes. Esto es el docente percibe límites en el curriculum oficial y los alumnos desde su experiencia intuyen que solo saben una pequeña parte de lo que se les exige.

Estas evidencias o formas naturalizadas no tienen idénticos efectos en todos los individuos y grupos, apunta Kaplan (2008:85), sino que estos se asocian a la posición relativa y a las relaciones de fuerzas dominantes en cada espacio social.

Bourdieu (1997:482) explica que,

Los dominados tienden de entrada a distribuirse lo que la distribución les atribuye, rechazando lo que les es negado (pero ya más o menos sabemos algunas cosas, no le toman importancia porque a lo mejor no van a seguir estudiando), contentándose con lo que se les otorga, midiendo sus esperanzas con sus posibilidades, definiéndose como los define el orden establecido, reproduciendo en el veredicto que hacen sobre sí mismos, el veredicto que sobre ellos hace la economía, destinándose, en una palabra, a lo que en todo caso les pertenece...., aceptando ser lo que tienen que ser.

Es decir, cuando el docente está aceptando que el curriculum no oferta el número de sesiones necesarias, pero que al mismo tiempo no implementa estrategias tendientes a poner a sus alumnos en situaciones que les posibiliten mayores oportunidades de contacto con la lengua está estableciendo sus propios límites y con ello los de sus pupilos. De la misma manera que lo hacen los estudiantes quienes al aceptar que muchos de estos no le dan la importancia suficiente puesto que estos límites objetivos se convierten en sus propios límites.

Es por una parte el curriculum planteado en estos términos no favorece un contacto permanente con la lengua extranjera y por otra son los agentes quienes se auto limitan.

No hay que perder de vista que la estructura social y la estructura escolar ejercen un efecto estructurante de manera que no hay que perder de vista el hecho de que la identidad individual, en este caso la identidad que construye el alumno como tal, alude a un proceso relacional y no posee un carácter estático. En este proceso el alumno aprende a percibirse y valorarse a sí mismo a partir de su experiencia escolar.

Este contacto con la lengua extranjera a través de la experiencia escolar, en apariencia desprejuiciado e ingenuo, intervienen estructuras simbólicas que inscriben en el agente capitales políticos y culturales de legitimación social.

Al respecto Kaplan (2008:79) explica,

Las experiencias y trayectorias escolares tienen un doble aspecto: por un lado, están atravesadas por las condiciones sociales de producción no elegidas por el sujeto, ; ni manipulables a su voluntad, y por el otro y a la vez, expresan los sentidos y expectativas que los sujetos van trazando desde su singularidad; que se ejemplifican en las declaraciones de los docentes observados cuando señalan: el entorno mexicano no tiene ningún distingo no va a venir a favorecernos la enseñanza de la lengua extranjera, no hay la necesidad. El contexto no nos ayuda, la escuela debiera sientio yo apoyarlos más.

En este proceso interactivo y comunicacional los agentes van asumiendo determinados habitus que dan origen a un acto reflexivo individual cuando se atribuye a si mismo ciertas capacidades e incapacidades, aunque desconoce que estas reflexiones son producto del espacio social donde se desenvuelve.

La incidencia simbólica que configura nuestra subjetividad actúa mediatizando la experiencia escolar de los agentes, desde ahí construimos un mundo de lo posible en términos académicos. En este aspecto los significados no pueden interpretarse al margen de los sujetos; el contexto forma parte del significado y habilita ciertos juicios a la vez que descarta otros.

De manera tal que no podemos obviar que la escuela produce clasificaciones y que estas tienden a engendrar o reforzar diferencias vinculadas con el volumen y la estructura de los distintos tipos de capital, al producir en los individuos clasificados la creencia en las diferencias partiendo del reconocimiento social.

La arbitrariedad de las nominaciones o clasificaciones escolares incluye no solo virtudes escolares sino, también cualidades virtuosas sociales y culturales. *Si hay un grupo que represente al barrio es este, son alumnos apáticos que provienen de familias disfuncionales. Los problemas económicos y familiares nos vienen a afectar en unos casos y en otros pues ya sabemos a lo que venimos.* En otras palabras se ajustan más o menos las trayectorias escolares con las socialmente predeterminadas.

De una evaluación continua, me pongo a pensar yo que los trabajos que hacemos aquí en clase que checamos con los alumnos, me pongo a pensar yo que si de mis treinta y cinco alumnos que tengo en un grupo realmente se sacó adelante el trabajo, esa evaluación continua nos obliga a trabajar básicamente desde un punto de vista individual o en equipos o una que otra estrategia en grupo pero volveríamos a la misma pregunta ¿realmente todo el equipo lo hizo?, ¿realmente de este par lo hicieron los dos? O ¿realmente lo hicieron los tres?, aquí la evaluación continua vendría a estar un tantito pues corta, no acorde a las necesidades. (E2:13)

En la opinión del profesor Roberto los procesos evaluativos normados en el Acuerdo 200 para la Evaluación Básica no posibilitan el nuevo enfoque por competencias, ver realmente los niveles de apropiación que ocurren en lo individual y por su parte los estudiantes que ante la laxitud de dichos procesos se vuelven menos responsables y por tanto “la evaluación queda corta”.

Cuando se interroga si realmente todos sus alumnos fueron capaces de realizar la tarea encomendada, advertimos como los agentes negocian y luchan en este juego social de la nominación, los que sí pueden y los que no, los que cumplen y los que no lo hacen; por supuesto con poderes y capitales desigualmente distribuidos.

Cuando el docente alude a que la evaluación se queda corta también hace cómplices a las autoridades al implementar mecanismos que propician esta situación.

Y al hablar del acuerdo 200 pues es bastante bueno porque sabemos que la educación básica no hay libertad de cátedra y limita mucho el actuar de los docentes al marcar como mínimo 5 y un límite máximo en porcentaje de reprobación, pero también hacemos aquí al alumno un tanto irresponsable porque muchos alumnos que son bastante pues listos de ponerse a investigar un poquito con sus papas, con sus tíos, familiares, acerca de que si es cierto que un maestro no puede reprobar a todos y de saber esto al fin que no va a reprobar a todos, los hacemos un tanto más irresponsables en su formación. (E 2: 14)

Los registros oficiales de calificaciones (anexo) dan cuenta de ello pues en tanto los índices de aprobación son altos en contraparte los promedios en los grupos son bajos. La opinión de los docentes y los alumnos no habla de un proceso exitoso. Las evidencias (libretas, trabajos y exámenes) muestran que los contenidos demandados en el programa para el tercer grado fueron abordados en sus expresiones más simples, sin alcanzar el propósito reflexivo y comunicativo de la lengua que enuncia el citado documento.

El concepto de *máquina ideológica* de Bourdieu nos ayuda a interpretar cómo la institución escolar al recibir productos socialmente clasificados, proporciona productos escolarmente clasificados: esta máquina intenta asegurar una correspondencia entre la clasificación de entrada y salida. En consecuencia remarca Kaplan (2008:98) un individuo es evaluado o calificado en la escuela según la posición que le corresponde en la clase social, que antecede al hecho educativo.

En este sentido, la taxonomía escolar no solo categoriza a los agentes, los contenidos <capitales culturales> no quedan al margen de este proceso clasificatorio si bien ambos tienen su origen en la dualidad individuo y sociedad.

Así cuando los docentes reconocen superficialidad o repetición en el tratamiento de los contenidos o cuando los alumnos señalan que la importancia de la asignatura es sólo para aquellos que van a continuar sus estudios a niveles superiores, que puede entenderse a partir de Perrenoud (1990:260), los actos de nominación *son fabricados por organizaciones que detentan el poder de evaluar las conductas y de construir una representación legítima que pasa por ser realidad.*

Es decir, los eventos clasificatorios enuncian juicios de valor de quienes detentan el poder y son asumidos como verdaderos. Es muy difícil identificar el mercado en el que cada componente del capital cultural recibirá un valor. En Bourdieu, citado por Perrenoud (1990: 61) *dentro del campo lingüístico puede observarse intercambios regidos por valores y reglas. Que no se podría generalizar a cualquier campo de interacción social, ni pensar en la totalidad del capital cultural según el modelo del capital lingüístico, que constituye un componente específico de aquel.* En fin, la lengua extranjera puede alcanzar reconocimiento y valoración en tanto está legítimamente aceptada como un campo lingüístico, pero la tasación de que sea objeto como campo social conjuga la posición de los agentes en el espacio social como resultado de la conjugación y apropiación de capitales.

De tal manera, que al momento de efectuada esta investigación, el proyecto educativo nacional para la enseñanza de la lengua extranjera, cristalizados en el programa oficial y Acuerdo 449 que se constituyen en los instrumentos que permiten explicar porque desde su lógica de planteamiento esta asignatura sólo tiene carácter obligatorio en el último tramo de educación básica.

Se advierte además que esto tiene que ver con el reconocimiento de la práctica como espacio de producción de saberes dentro de una lógica institucional. *Las aulas deberían ser verdaderos laboratorios donde los alumnos pudieran experimentar. Estamos en una escuela dentro de las carentes, no contamos con la tecnología. (E 2: 8) Que hubiera más recursos no sé cómo libros, como videos no se cosas que nos apoyaran. (E1:3)*

Como queda constancia la infraestructura de esta secundaria, no cuenta con un laboratorio para la asignatura de inglés y el aula de medios está reservada a la implementación del programa de matemáticas. La adquisición de recursos didácticos es una responsabilidad que cada docente asume por sus propios medios, la lectura que se atribuye a estos hechos es que particularmente en este establecimiento escolar la enseñanza de la lengua extranjera no alcanza un nivel de reconocimiento institucional.

Del mismo modo, se plantea también como intervienen las estructuras simbólicas que le imprimen un valor al conocimiento de una lengua extranjera, se puede advertir, que no hay constancia de que la escuela como institución efectúe prácticas tendientes a favorecer o propiciar el reconocimiento y la valoración de esta asignatura. No hay evidencia fuera del aula del uso del idioma inglés. De esta forma se muestra cómo el margen de decisión de un individuo depende de la estructura de la sociedad en que vive.

En la medida que se avanza en la argumentación no queda duda que los seres humanos estamos insertos en relaciones de interdependencia dentro de un espacio de posiciones, es decir pertenecemos a un campo con reglas de juego en el que en nuestra posición de agentes se establece una lucha por la apropiación de un capital específico. Si bien es cierto ningún campo otorga una equidad en la distribución de capitales, las estrategias de los agentes que tienen que ver con su posición dentro de este, aunque siempre pareciera se hallan en oposición, existe lo que Bourdieu denomina “complicidad objetiva,” que pese a la lucha de unos contra otros el campo permanece.

Es innegable entonces que los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, vistos como un campo alcanzan el estatuto de viabilidad y legitimidad en la institución escolar en tanto permiten a los agentes tanto alumnos como docentes atravesar el campo de lucha en esta especie de confabulación que por momentos parece modificar la estructura pero que nunca pone en riesgo su existencia. Desde los trabajos de Bourdieu citados por Kaplan (2008. 78),

Es plausible sostener que el espectro de lo posible y lo no posible se restringe y se extiende en el juicio acerca de sí mismo, dependiendo ello de la posición relativa y de la experiencia construida por el agente en el espacio social específico que configuran la estructura escolar y otras instituciones en la cotidianidad.

En otras palabras al analizar los discursos y las prácticas de los agentes en esta institución escolar, entendemos que hay una clara relación dialéctica entre el espacio social y la percepción y sentido que se otorga a esta asignatura dentro de la experiencia escolar.

La escuela cuenta con personal sientoy desde mi punto de vista, compañeros que merecen todo mi respeto, toda mi felicitación porque logran sacar adelante los ciclos escolares pese a muchas situaciones que tenemos en contra, pero aquí lo que tenemos esa contra si nos viene a dar un poquito de batalla o quizá a veces a ganar la partida. Aquí estaríamos hablando un poquito de la infraestructura que presenta nuestra escuela que no nos permite hacer que el alumno interactúe al 100 por ciento porque para hacer un alumno completamente competente estaríamos hablando de que sabe utilizar las tecnologías casi en su totalidad. Y me pongo a pensar yo cuantos alumnos tienen la oportunidad de ponerse en contacto con las tecnologías, con una red, con un sitio, sería casi nulo y al no tener esta facilidad de que el alumno se ponga en contacto con este medio que es el lenguaje universal de ahora en día en todo el mundo. (E2:15).

Como se puede advertir, Roberto hace un reconocimiento en torno a sus compañeros, que más bien pareciera una cuestión de formas desde su posición como representante sindical, pues más adelante él percibe que los maestros de secundaria en términos generales no asumimos un real compromiso con nuestros alumnos, pero que no se trata de un asunto privativo de la asignatura de inglés, incluso ni siquiera de la escuela, es más bien por una parte de las condiciones de contratación de los docentes, si cuentan o no con el perfil requerido, los conocimientos y las competencias para estar frente a grupo.

Y que si bien es cierto que esto no se puede cambiar de primera mano él cree que cada uno de los docentes que tienen el privilegio de estar frente a grupo debieran tener conciencia de ello, tomar las medidas pertinentes para solventar las carencias en el caso de que las haya para así ofrecerles lo que se merecen nuestros alumnos.

En el marco de la indagación de Bourdieu (1988:135) entre lo que él denomina como los iniciados y los viejos en un campo, en nuestro caso en el campo de la docencia, tiene lugar una lucha por la imposición de significados sociales entre éstos. Los más viejos se encargan del mantenimiento del campo y sus prácticas son más conservadoras y los más jóvenes son más herejes. Sin embargo, y a modo de hipótesis, parece ser que la iniciación con sus rituales implícitos y explícitos y la socialización en el campo docente transforman a las visiones herejes de los jóvenes en conservadoras en cierto sentido.

Un hallazgo interesante que parece corroborar la hipótesis de Bourdieu, es el hecho de escuchar en los discursos de ambos profesores que señalan las fallas en los resultados del aprendizaje de sus estudiantes y que las atribuyen a entes extraescolares o bien como reprueban, lo que consideran actitudes desfavorables en la institución y en los agentes; pero que sin embargo, es factible identificar como parte de sus prácticas. Tal es el caso como lo evidencian los registros de observación de las constantes ausencias de los docentes y el bajo perfil de requerimientos y un mínimo de competencias a desarrollar que solicitan a sus alumnos para acreditar la asignatura.

De tal manera que el nivel se encuentra por debajo no solo del estatuto oficial, sino del reconocimiento que estos hacen como profesionales y que sin embargo, no corresponden a las cifras oficiales que dan a conocer (Anexo) asumiendo en general que esta visión transformadora sucumbe en un campo fuertemente ritualizado y conservador.

Ahora bien, señala Kaplan (2008:38) los agentes tienen una captación activa del mundo; construyen una visión del mismo. Pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales y en función de los puntos de vista de cada agente que son diferentes y hasta antagónicos.

En términos de Bourdieu (1988: 43) las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus, como sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que se adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social. El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de percepción y de apreciación de prácticas. Y en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido.

Por lo tanto la percepción del mundo social es una construcción colectiva, de ahí que las estructuras cognitivas o evaluativas emitidas en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa, constituyen un producto de una doble estructura, el lado objetivo como se presenta en la sociedad y el lado

subjetivo que guarda relación con el poder simbólico que se le otorga. En consecuencia las valoraciones que se realizan en este trabajo tienen un sentido social acorde a los juicios¹¹ de un sector específico.

En suma y de acuerdo a lo documentado, en observaciones y entrevistas las actuaciones de los agentes (docente-alumno) son actos en conjunto, producto de un sistemático y continuo proceso de negociación que implica constantes modificaciones en función de lo que cada uno cree que se espera del otro. Sin perder de vista como señalan los constructivistas, que el aprendizaje es un acto social en el que la construcción de significados solo adquieren sentido en contexto social y que solo podemos objetivar a través de sistemas de símbolos. El principal, *el lenguaje*. Pero que no podrían entenderse al margen de cuestiones culturales, espaciales, institucionales e históricas. Desde este punto de vista nuestras prácticas-habitus- pueden ser compartidas, están sujetas a una temporalidad y son susceptibles de ser cambiadas.

Por lo anterior sostengo que una práctica se encuentra entrecruzada y se desarrolla en condiciones en las que no sólo se requiere de una intencionalidad curricular, sino también de una relación de fuerzas en las que entran el mismo accionar de los agentes en un espacio determinado, lo cual en este caso da a los procesos de enseñanza –aprendizaje del inglés en esta secundaria una especificidad que pretendí mostrar a lo largo de este trabajo.

¹¹ De hecho, no todos los juicios tienen el mismo peso; los individuos y los grupos que son más reconocidos y que son poseedores de un fuerte capital simbólico están en condiciones de imponer la escala de valor más favorable a sus productos.

REFLEXIONES FINALES

A través de este trabajo se da cuenta y se estima cómo la posición de los agentes en el espacio social se constituye en un condicionante en los procesos de enseñanza y aprendizaje en una escuela secundaria pública de nuestra entidad, es decir, qué efectos produce sobre las prácticas.

La postura epistémica central se deriva de los planteamientos de la sociología de Pierre Bourdieu, al considerar nociones generales que intentan explicar y comprender la relación que se establece entre ellas y en qué términos y condiciones se entiende. Empero, fue necesario nutrirla de otras percepciones teóricas, como el análisis institucional, que constituyeron la base argumental que permite sostener que en efecto existe una articulación, pero que pretende ir más allá, desentrañando no sólo cómo ocurren, sino que pretende ir al origen y al porqué, como una forma de adquirir conciencia reflexiva en torno a la complejidad de la práctica educativa.

El argumento general que se ha desarrollado en esta investigación, se puede sintetizar diciendo que para entender cómo es la estructura distributiva del conocimiento en el nivel de la educación secundaria, específicamente en el área de Inglés, se debe analizar cómo los mecanismos de reproducción cultural <Habitús> y <capitales> son modificados por las instituciones según el marco más general de un sistema educativo nacional.

Dada la complejidad del problema de investigación, como hecho social por la multitud de aristas desde las cuales se puede abordar, realicé un esfuerzo intelectual desde la óptica interpretativa para articular teórica y empíricamente las pretensiones.

El orden relacional que se establece, gira en torno a tres ejes temáticos: el primero de ellos, queda reflejado en el capítulo primero donde se centra la atención en el papel que tiene la escuela para determinar el nivel básico de los aprendizajes comunes a sus alumnos y sobre todo, por las formas en que puede una

organización escolar intervenir para modificar los impactos educativos acarreados por las desigualdades sociales, producto de un espacio social históricamente determinado, donde confluyen las prácticas de los agentes con características peculiares. El segundo, se centra en los capitales que poseen los agentes y como entran en juego para el desarrollo de los procesos de escolarización y socialización; y un tercero, vinculado con los anteriores, donde se mira a la interacción áulica, como el lugar donde confluyen y se entrecruzan los recursos de origen de los participantes con los adquiridos en el ámbito escolar.

La tesis general sostiene que la posición de los agentes en el espacio social es un condicionante de los procesos de enseñanza – aprendizaje y que están ligados no sólo a la posición, sino a las prácticas que le son inherentes.

El análisis realizado, confirma la validez de la tesis planteada en términos generales, pero también informa que no existe una única estructura de determinantes común entre los agentes y que por ende estas desigualdades sociales externas a la escuela son transformadas en desigualdades de aprendizaje en diferentes grados lo que posibilita una percepción distinta del papel que juega la escuela en el logro de cierta movilidad social.

El principal determinante del aprendizaje hallado, es el capital económico y cultural del que dispone un alumno a través de su hogar. Sus efectos se observan tanto en forma directa sobre el nivel de aprendizajes, como en forma indirecta a través de las disposiciones académicas y familiares del conocimiento sociolingüístico de la cultura escolar, de la repetición que se hace respecto a las aspiraciones que se tienen y de las auto-valoraciones académicas de los alumnos. En sí mismo, el índice de capital familiar global resultó ser la variable de mayor peso en los modelos ajustados.

Sustantivamente, se consideró que el segundo componente más relevante de la estructura de la desigualdad de aprendizajes es el hecho de que el alumno se encuentra en una situación de carencias, tanto de capitales económicos, como

culturales, situación que los sitúa en un terreno de desventaja, pues el hecho de provenir de familias con escasos recursos económicos y muchas veces disfuncionales los lleva a asumir responsabilidades de supervivencia que se constituyen en prioritarias frente a las demandas institucionales. Así por ejemplo, el hecho de que muchos trabajen o enfrenten situaciones graves en su entorno familiar mientras cursan los estudios del nivel, permite observar un patrón consistente de efectos negativos, como el hecho de dejar de hacer las tareas escolares ya que carecen de importancia, si sus padres no los alientan y además les confieren obligaciones que no competen a ellos.

Sabemos que en los espacios sociales carenciados esto no resulta un descubrimiento, el trabajo infantil constituye la más de las veces una estrategia que emplean los hogares más pobres para subsistir. Pero sí es razonable pensar, con base en los hallazgos, que esta condición lleva a la pérdida de horas de ocio y juego tan necesarias para un normal desarrollo psicológico del adolescente. A ello se podría atribuir la disminución de los niveles de aprendizaje. Existe ya alguna evidencia respecto de que un bajo nivel de logro se constituye en una de las razones por las que un estudiante no le encuentra sentido a continuar sus estudios en nivel inmediato superior de la enseñanza media. Entonces, el círculo termina por cerrarse: bajos aprendizajes, abandono escolar, inserción laboral marginal (o desempleo), bajos ingresos y pobreza.

En este sentido, en cada uno de ejes temáticos, se identificó algún tipo de efecto directo sobre el nivel de aprendizajes de los planes que los escolares empiezan a trazarse para su futuro académico. Tanto las aspiraciones educacionales como las autovaloraciones académicas impactan positivamente sobre el aprendizaje. Este hallazgo muestra que el logro escolar incorpora componentes relevantes situados más allá de las determinaciones rígidamente estructurales, como la institución o los planes y programas para la enseñanza de una lengua.

Aun reconociendo que estas elecciones no se verifican en un vacío sociológico, la lección para la política educativa es clara: aprender seguirá teniendo también un sentido instrumental, ¿qué pertinencia o cuán útil puede ser para estos escolares, el aprendizaje de una segunda lengua? Será válido, en tanto las sociedades logren depositar cierta verosimilitud para el papel de la educación en el proceso de movilidad social intergeneracional.

Ha sido a partir de sostener que la escuela conceptualizada como *organización pedagógica* tiene un papel crucial en la estructuración de la desigualdad mediante dos tipos de efectos complementarios. Por un lado, la escuela a través de ciertas propiedades organizacionales, puede acrecentar o bien atenuar y por el otro, incluso revertir la desigualdad de aprendizajes de origen entre sus alumnos. Los hallazgos confirman estas presunciones. En primer lugar, las estructuras de desigualdad de aprendizajes originadas en las posiciones y en las diferentes prácticas de los alumnos pertenecientes a un espacio social, *son estructuras construidas*. En magnitudes más o menos sustantivas, el análisis multinivel mostró que los efectos del capital global, sobre el capital escolar son condiciones para el logro escolar.

Dichas aseveraciones mantienen coherencia si asumimos que la escuela como institución importa, adopta, adapta y armoniza diferentes desigualdades externas junto con internas para un funcionamiento más eficiente de la distribución de los bienes y servicios que producen.

Sin embargo, la lectura de este hallazgo puede enfatizar también el grado de acción que se abre a la política educativa. Cuando se analizan en detalle las variaciones a las estructuras debidas a la escuela, se observa que los efectos por la posición ocupada en el espacio social por los agentes pueden ser mayores, menores o iguales cuando coincidimos que la escuela está lejos de cumplir un rol pasivo en la reproducción cultural, podemos buscar que nuestros instrumentos de política, no refuercen la incidencia de las desigualdades categoriales internas ni

externas, tanto a nivel del sistema en su totalidad como a nivel de cada organización escolar en particular. Al menos esto alentaría mayores grados de transformación y sobre todo, mayor igualdad de resultados.

Por otro lado, la magnitud de los efectos por la posición de los agentes en el espacio social que se relacionan con las desigualdades de aprendizaje, se advierte condicionada por las diferentes propiedades de la organización. Básicamente por la estructura organizacional (formal e informal), y la gestión escolar sólo ocasionalmente fueron significativas tanto para explicar la calidad como para el logro de la competencia de ser un agente que hace uso de un lenguaje extranjero no sólo con fines comunicativos sino reflexivos.

Se observó, como un patrón consistente y sistemático, el efecto de las dimensiones del clima organizacional sobre la calidad, así como los efectos de las desigualdades categoriales externas e internas. Tanto a través de las decisiones centrales adoptadas en el sistema educativo (por ejemplo la implementación de un currículum por competencias y la carga horaria asignada a la materia.), Como a nivel de la propia escuela (asignación de docentes de acuerdo al perfil y experiencia en el área).

Los aspectos antes señalados, llevan a reflexionar que no existe una única y mejor forma de mejorar los aprendizajes, sino que deben diseñarse portafolios de instrumentos específicos para distintos tipos de escuelas; más aún, esos portafolios no se pueden erigir completamente fuera de la propia escuela: es necesario pensar en el clima como una autoconstrucción simbólica de las organizaciones en el proceso de su morfogénesis y por tanto, requiere de la actitud creativa de sus miembros.

Esta investigación incluyó el clima organizacional como una dimensión crucial de la experiencia vivida para los estudiantes de secundaria; pues se cree que cuanto mayor es el grado de integración sociocultural de alumnos y maestros en una

escuela, más altos son los niveles de aprendizaje; se desarrolla una visión fuerte y compartida de la escuela, y el grado de atención y cuidado a los alumnos en situaciones de riesgo socio-académico (repetidores, frecuentes inasistencias, niños que trabajan, etc) es mayor.

Claramente se reconoce que, si bien no se alcanza a dimensionar el grado en que estos efectos de grupalidad-afiliación se identifican con efectos positivos, si se puede advertir que cuando no hay este grado de identificación con la institución esta dimensión, se torna negativa, lo que entre otras cosas, tendría que ver por una parte con estos modelos jerárquico-lineales propios del clima organizacional de la escuelas secundarias en nuestro país.

Ahora bien, en mi opinión estos hallazgos respaldan el concepto de escuela en términos de sistema organizacional o espacio social cuyas premisas de decisión están fuertemente imbuidas por la necesidad de integración social y simbólica de las redes de interacción en los que participan los miembros.

De acuerdo a lo sustentado, el sistema organizacional logra satisfacer estos requerimientos fundamentalmente a través del clima, es decir, si la reflexión pedagógica sustituye la estandarización, el lugar privilegiado en que se “aloja” dicha reflexión es precisamente en las estructuras simbólicas del clima organizacional.

Si la interpretación es correcta, esto significa darle un sentido mucho más profundo al clima organizacional. No se trata meramente que todos nos tratemos con respeto y que colaboremos en la tarea; además, esta dimensión no tendría efecto según el modelo. Más bien se trata de ganar consensos en una fuerte visión de escuela fundada en una reflexión pedagógico-didáctica colectiva y en crear un fuerte sentido de atención y responsabilidad por los alumnos y de particular solidaridad con aquellos que tienen más que perder.

Este trabajo como ya se dio a conocer, tiene un énfasis en determinantes socio-familiares del aprendizaje. A su vez, halló que los efectos del clima organizacional trascendían con mucho los ámbitos el ámbito escolar.

Reconozco a través de esta argumentación, que existen ciertos recursos o disposiciones académicas para el aprendizaje, entendidas como un *habitus* formado (al menos originalmente) en los hogares pero cuyos efectos se observan en las prácticas específicas del campo educativo, que se relaciona con las estrategias más básicas y que también tienen que ver con pautas de orientación motivacional que un alumno puede adquirir para aprender en la escuela secundaria. Al mismo tiempo, se reconoce un marcado posicionamiento al respecto vertido a través del dato empírico que muestra que el nivel de aprendizaje depende sea directa o indirectamente de esto que hemos denominado disposición académica que se traduce en términos de Bourdieu como *habitus*.

La argumentación de este trabajo también encuentra como otro condicionante el capital social; por ejemplo la presencia de la madre en el hogar durante buena parte del día; y una red de vínculos fuertes entre los padres que envían sus hijos a la escuela porque creen que esto los situará en una mejor condición a futuro que la actual.

Se hallaron efectos contextuales negativos producto de la estructura familiar; la investigación educativa ha dado sustento a este hecho, por lo que es razonable pensar que las desigualdades de aprendizaje originadas en la estructura familiar son una condicionante para satisfacer las demandas académicas. A ello hay que agregar que no solo se trata de que exista un déficit estructural en el potencial acceso a recursos por tratarse de familias monoparentales, sino que son sociedades donde es posible que el niño que vive sólo con su madre o padre puede ser estigmatizado, lo que da cuenta que el capital social se articula con otra serie de capitales, que entran en juego en la cultura escolar.

Por otra parte es necesario reconocer que hay un efecto en general del sistema educativo y de las escuelas en lo particular, en lo que pueda representar cierto nivel de bienestar social. Se ha postulado a lo largo de este análisis la relación entre logro y escuela dependiendo su posición en el espacio social, mucho se ha comentado cómo el hecho de contar con un mayor volumen de capital global que para las clases privilegiadas, tiende a reducir el riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados; como resultado, esta escuela de clase obrera, tiende a ser más homogénea en las características de clase de su alumnado y por esta vía se incrementa el porcentaje de la varianza total de los aprendizajes individuales responde a las especificidades de un espacio social determinado.

Sin embargo, no podemos darle un carácter netamente estadístico, señala Bourdieu que la correlación entre una determinada práctica y el origen social por otra parte, es producto de la forma en que se ha inculcado por la familia o por las condiciones de existencia originales, así como el efecto de trayectoria social propiamente dicho.

En efecto, la trayectoria personal puede, en algunas ocasiones, desviarse de la trayectoria colectiva, lo que no significa tampoco que aun con variantes sus prácticas no estén marcadas por las del colectivo. Así es como algunas de las propiedades asociadas a la clase social que pueden tener o no valor alguno en un campo determinado. Podemos, preguntarnos por ejemplo, si los procesos de enseñanza –aprendizaje del inglés en la secundaria, motivo de la indagatoria, son naturales y familiares o tienen peso en este espacio social o bien únicamente se circunscribe al campo estrictamente controlado por la institución escolar.

Cabe señalar que al momento de cerrar la recolección del dato empírico en 2010, al año siguiente en el 2011 el programa de estudio en educación secundaria se modifica esencialmente en el área de inglés y se establece que este comprenderá cuatro niveles y que el posibilita a los estudiantes de este nivel obtener una certificación; a la luz de la experiencia vivida, considero que se abren otras vetas

de indagatoria. ¿Los nuevos planes y programas responden a las necesidades del estudiante mexicano de una escuela pública? ¿Las políticas públicas dictadas por La Secretaría de Educación Pública en materia educativa garantizan calidad, eficiencia, equidad en los procesos de enseñanza aprendizaje? ¿Las instituciones públicas y los actores del entorno mexicano reúnen las condiciones de infraestructura, equipamiento, profesionalización, recursos monetarios destinados a la enseñanza de una segunda lengua? Más allá de plantearme cuestionamientos reduccionistas, no podemos dejar de mirar a la práctica educativa, como una práctica social por tanto trazar una ruta para posibles investigaciones conlleva sin duda a reflexionar no solo en lo que hacen los otros ¿qué hace un docente para que sus alumnos obtengan buenos resultados?, ¿Cómo se construye una trayectoria escolar exitosa? ¿Los títulos escolares son garante de movilidad social?

Precisamente, apostar por un análisis hermenéutico en la búsqueda de significados y respuestas, resultó angustiante, mirar al otro, era como mirarse a sí mismo, escribir el documento para saberse más expuesto, más documentado pero menos distintivo y a veces, redescubrirse no siempre objetivamente, las más de estas subjetivamente en un imaginario personal y social en que se busca mover esquemas cambiar estereotipos y asumirse único, cuando lo que te define es precisamente el ser parte de un todo, con sus *habitus*, fechados e inscritos en la temporalidad de un espacio social.

En suma, quiero pensar que aunque la escolarización tiene como resultado la reproducción intergeneracional tanto de la cultura en general, como de las posiciones en el espacio social y sus recursos, es posible un sustantivo y significativo grado de libertad para que los agentes puedan crear situaciones de cambio social mediante sus prácticas, pensamientos y apreciaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ García, Isaías (1999) "Perspectivas de la Educación Básica a nivel internacional" en La educación básica en México. Experiencias, modelos y alternativas. Vol. II México: Noriega, Limusa. IPN
- ÁLVAREZ –Gayou Jurgensons, Juan Luis (2003) "Cómo hacer investigación cualitativa." México, Paidós.
- ANZIEU, D. y Jacques Yves Martin (1997) "Poder, estructuras, comunicaciones" en La dinámica de los grupos pequeños. Madrid, Biblioteca Nueva.
- APPLE, Michel, (1987) "Economía y control de la vida escolar" 63-83. En Ideología y currículum. Madrid: Akal.
- AUGE, Marc y Colleryn, Jean Paul (2005) "El trabajo de campo" "La lectura", "La escritura" y "Superar las falsas alternativas". En Ibid. ¿Qué es la antropología? Barcelona: Paidós.
- BALL, S. (1987) "La dirección: oposición y control" en La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia.
- BERGER P y Luckmann(1993) Institucionalización, a) Organismo y actividad b) sedimentación y Tradición d) Roles. En la construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires
- BOURDIEU, Pierre (1986) "La escuela como fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales" 103-129 En: Leonardo Patricia de (comp.) La nueva sociología de la Educación. El Caballito, México.
- (1979) "Algunas reflexiones sobre el método" En: La distinción. Madrid: Taurus
- (1997) Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI editores, México.
- (1997) Razones Prácticas. Anagrama. Barcelona, España.
- CAMARENA, O. Eugenio (2002) Investigación y Pedagogía. Construcción de una Práctica académica en el Colegio de Pedagogía. México, Ediciones Gernika
- CAZDEN, C. (1991) El discurso en el aula. En: la investigación de la enseñanza. Paidós, Barcelona
- CLARK, CH., Procesos de pensamiento en los docentes. En: La enseñanza de la investigación III profesores y alumnos. Paidós. Barcelona 1986

- CROZIER, M. y Friedberg, E (1990) "Introducción: Las restricciones a la acción colectiva", "El actor y su estrategia" y el "El poder como fundamento de la acción organizada" en **El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva.** México: Alianza Editorial Mexicana ETZIONI, Amitai (1993) "Racionalidad y felicidad el dilema de la organización ", "Control y jefatura de la organización" en **Organizaciones Modernas.** México.
- DELAMONT, S.,M (1984) La interacción didáctica. Cincel. Bogotá
- FEIJOO, María del Carmen (2004). "Gestión para la gobernabilidad, gobernabilidad para la gestión". En Emilio Tenti F. (organizador) **Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.** Buenos Aires, IPE7UNESCO.pp. 107-132.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1989) "El concepto de institución" en: El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Paidós , Buenos Aires
- (1994) "introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento" y "Componentes constitutivos de las instituciones educativas" en **Instituciones Educativas** Buenos Aires, Paidós pp.17-52
- (1998). El análisis de lo institucional en la escuela. Paidós, Buenos Aires
- (2001) "El conocimiento de las instituciones, La escuela como institución en: **El análisis de la institucionalidad de la escuela.** Buenos Aires: Paidós.
- FRADE Rubio, Laura. (2007) Desarrollo de Competencias en Educación básica: Desde preescolar hasta secundaria. Calidad Educativa Consultores S.A de C.V. México.
- GARCIA-CABRERO, B., LOREDO, J Y CARRANZA. Revista electrónica de investigación educativa. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión.
- GEERTZ, Clifford (1992) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" **En interpretación de las culturas.** Barcelona: Gedisa.
- (2002) Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos. Barcelona. Paidós Ibérica.
- HARGREAVES, D. La interacción profesor alumno. En: las relaciones interpersonales en educación. Narcea, Madrid. 1986
- KAËS, René (1996) "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones" en **La institución y las Instituciones** Buenos Aires, Paidós

- KAPLAN, Carina Viviana.(2008) Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires, Argentina. Producciones Graficas.S.R. L
- KOSIK, Karel (1985) “El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción” **En: Dialéctica de lo concreto.** México: Grijalbo.
- LAPASSADE, G. y Loureau, R.(1981) “Tres niveles de análisis y de intervención en **Claves de la psicología .** Barcelona, Laia.
- LOAEZA, Soledad,(1988) clases medias política en México. La querrela escolar, 1959-1963. El colegio de México, México.
- LOYO, Aurora (2002) “La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio” en: instituto de Investigaciones Sociales Revista Mexicana de Sociología Vol. 64, núm. 3. México.
- PACHECO,M. Teresa (2000) “La investigación social en educación. Consideraciones metodológicas”. En la investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación. México: COMIE.
- QUINTANILLA, Susana. (2004) **Diccionario de la historia de la Educación.** SOMEHIDE, México
- PERRENOUD, Philippe (1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar. España. Ediciones Morata
- ROCKWELL, Elsie (2000) a) “¿Qué busca la historia en la etnografía? “En imaginando lo no documentado: del archivo de cultura escolar. DIE-CINESTAV IPN, México.
- coordinadora (1995) La escuela cotidiana .México, Fondo de Cultura Económica.
- RODRIGUEZ, M. (2000) Las representaciones del cambio educativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2
- SANCHÉZ, Y LÓPEZ. “Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela” En: **Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado.** Vol. 14, No. 1 2010.
- SANDOVAL, Etelvina. (2000) La trama de la escuela secundaria: institución relaciones y saberes. UPN, Plaza y Valdés Editores México
- SEP. Programa 1993 Lengua Extranjera Inglés
- SEP. Programa 2006 Lengua Extranjera Inglés.
- TAYLOR, S.R. Y R. Bogdan (1992) “La observación participante. Preparación del trabajo de campo” y “Observación participante en el campo”. En: introducción a los métodos cualitativos de la investigación. Barcelona:Paidós.

- TENTI, Fanfani, Emilio (2000) “La educación básica y la cuestión social contemporánea” en: Congreso sobre Pedagogía. Universidad Luis Amigó. Colombia.
- THOMPSON, J.B. (1998) “La metodología de la interpretación” En Ibid. Ideología y cultura moderna. México: UAM-Xochimilco.
- (1998) Identidad y cultura moderna. Teoría crítico-social en la era de la comunicación de masas. México UAM_X.
- TORRES Septién Valentina, (1985)“Plan de once años” en **Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet**. SEP- Ediciones el Caballito. México.
- WITTROCK M.C.,(1990) La investigación de la enseñanza, III profesores y alumnos. Paidós Educador. Barcelona, España.
- ZEA, Leopoldo.(1943) El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia. FCE MÉXICO

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

BOURDIEU Pierre, (1987). Los tres estados del capital cultural. Revista Sociológica UAM, vol. año 2, Núm. 5 Recuperado en abril de 2013

www.revistasociologica.com.mx/pdf/0503.pdf.

BOURDIEU-PASSERON (1979) La reproducción. Elementos para una teoría de enseñanza. Recuperado en mayo de 2013.

http://historrentfiles.wordpress.com/Bourdieu_1996_lareproduccionb3n_fontana.pdf.

BERNSTEIN Basil, (2001). La estructura del discurso pedagógico, clases, código y control. Madrid. Ediciones Morata. (Versión electrónica)

BLUMER Herbert. (1982) El interaccionismo Simbólico. Recuperado en enero de 2013 . [cmap.javeriana.edu.co/servelet/SB Read Resourceserveletid=1k6XH9QJQ](http://cmap.javeriana.edu.co/servelet/SB_Read_Resource?serveletid=1k6XH9QJQ)

CORNELIUS Castoriadis. (1989). La institución imaginaria de la sociedad. Tuquest Editores. (Versión electrónica)

COSER, A. Lewis. (1978) Las instituciones voraces: Visión General. Fondo de Cultura Económica. (Versión electrónica)

ELIAS Norbert (1994) Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural. Barcelona, Editorial Península. (Versión electrónica) Recuperado en diciembre 2012.

[www.monoskop.org/file: Elías _Norbert_Teoria_del símbolo_ 1994.pdf](http://www.monoskop.org/file:Elías_Norbert_Teoria_del_smbolo_1994.pdf).

ETZIONI Amitai. Organizaciones Modernas. Unión Tipográfica. Editorial Hispanoamericana. (Versión electrónica).

ELBAZ. Revista de Educación N° 282 Teoría del Currículo. Recuperado en noviembre de 2012

[http:// books. Google.com.mx books? Id= P674xn43RKK&pgElbaz+1981& souce.](http://books.google.com.mx/books?Id=P674xn43RKK&pgElbaz+1981&source)

GOFFMAN Erving. La teoría de la acción social. Recuperado en marzo de 2014

[www.raco cat/ index. Php/ papers/article/view/tile2584/2568](http://www.raco.cat/index.php/papers/article/view/tile2584/2568).

EGGLESTON Jonh. (1987) Sociología del Curriculum Escolar. Buenos Aires, Troquel. (Versión electrónica)

MELLA Orlando (1998) Naturaleza y Orientaciones Teórico- Metodológicas de la Investigación Cualitativa.

MORDUCHOWICZ Roxana. Los adolescentes del siglo XXI. FCE. Recuperado en Febrero de 2013

[www.roxanamorduchowicz.com/textos%20los jóvenes%20%pdf](http://www.roxanamorduchowicz.com/textos%20los%20jóvenes%20%pdf)

La Generación Multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes .Editorial Paidós. Recuperado en febrero de 2013.

www.perio.unlp.edu.ar/files/6resgeneracionmultimedia.pdf

RICOEUR, Paul. (2003) El conflicto de las interpretaciones. Recuperado Noviembre de 2012. [http:// docsgoogle.com/file/d/OB4WPMLZ](http://docsgoogle.com/file/d/OB4WPMLZ)

(1999) Teoría de la interpretación. Discurso excedente de sentido. Siglo XXI. Recuperado en noviembre de 2012

Posgradocs.92z.uam.mx/...teoria3/ricoer_teor%C3%ADa_de_la_interpretacion.pdf

SCHÜTZ, Alfred.(1972) Fenomenología del mundo social. Editorial Paidos. Buenos Aires. Recuperado en noviembre de 2012.

www.revistasociologica.com.mx./pdf7502.pdf

(1974) Estudios sobre la Teoría Social. Amorroutu Editores. Recuperado en noviembre 2011

www.unse.edu.ar/.../17%20acevedo%20sch%C3%BCtz%alfred.pdf

WEBER, Max (1993) Economía y sociedad. Fondo de Cultura Económica de España. Recuperado en enero de 2014

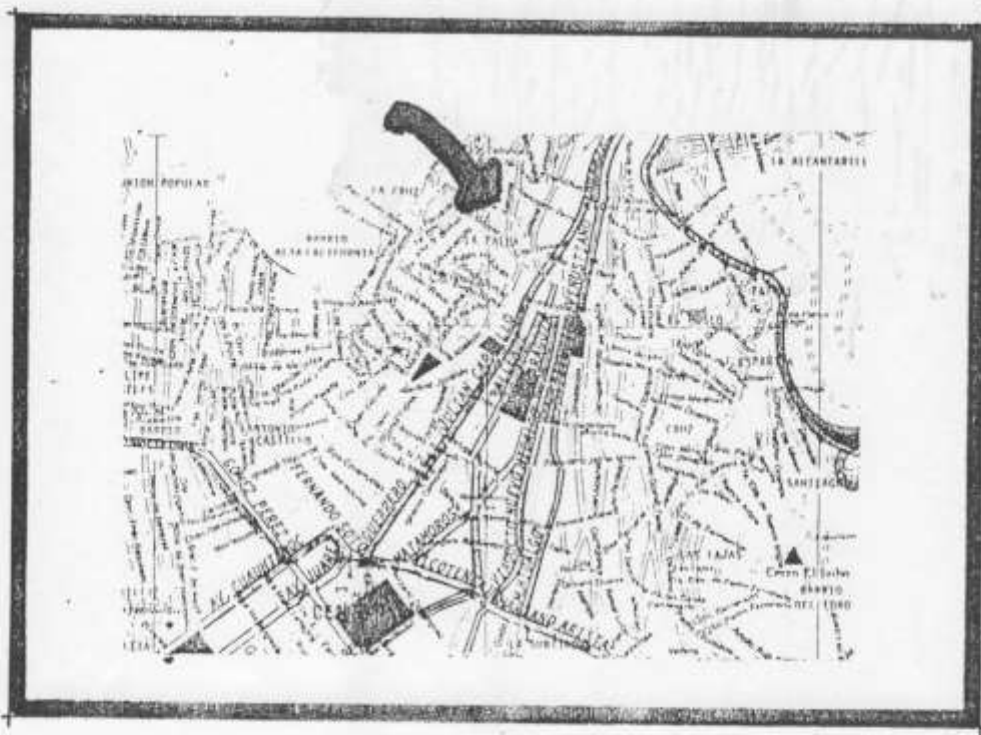
[www.fhuc.unl.edu.or/sociologia/paginas/biblioteca/archivos/weberdominación.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.or/sociologia/paginas/biblioteca/archivos/weberdominaci%C3%B3n.pdf).

A N E X O S

Plano de ubicación de la Escuela

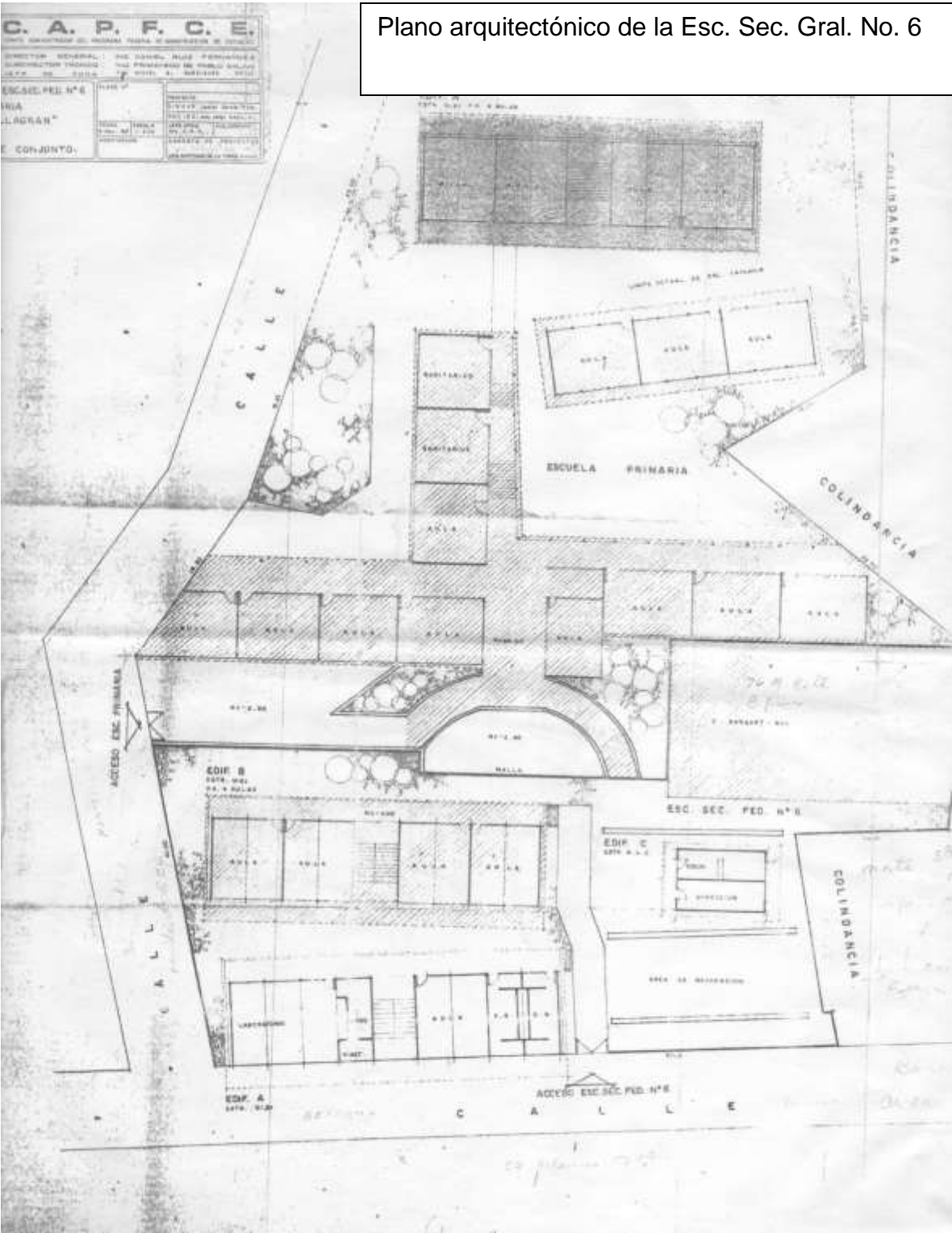
UBICACION:

ESCUELA SECUNDARIA
GENERAL N° 6



REFORMA 1400, BARRIO EL ARBOLITO
PACHUCA, HGO
C.P. 42000

Plano arquitectónico de la Esc. Sec. Gral. No. 6



Solicitud de construcción de la secundaria al
Presidente de la Republica Lic. Carlos Salinas. Con
firma autógrafa de recibido

ASUNTO: PETICIONES

Pachuca, Ago., a 20 de Noviembre de 1959

S. ILC. CARLOS SALINAS DE GARCÍA.
PRESIDENTE DE LAS JERARQUÍAS MEXICANAS
D E S T I N O :

Los que suscriben JUECES de las Jirafas Coloniales, Barrios y Comarcas de las ciudades de Pachuca, Tulancingo y Tula de Allende -- Ago., ante usted con el debido respeto le exponemos lo siguiente:

Por medio del presente escrito venimos a REQUERIRLE -- REQUERIMOS que le planteemos a usted el día 26 de Septiembre del año en -- curso cuando nos visitó en la colonia Aspiación "Felipe Angeles" del -- Municipio de Pachuca, Ago., y que fueron las siguientes:

1.- El agobio que se padece en las ciudades -- de Pachuca, Tulancingo y Tula de Allende Ago., podemos mencionar algunos -- como el de Pachuca donde hay cientos de Profesionistas sin empleo, -- Mineros, Petroleros de Tula Ago., así como de otras empresas.

2.- Solución a las necesidades de agua potable, drenajes, alcantarillado -- y pavimentación de las calles de las zonas urbanas -- y rurales.

3.- La RECONSTRUCCIÓN en distintas colonias, Barrios y -- Comarcas de las ciudades antes mencionadas.

4.- Un mejor SERVICIO DE SEGURIDAD PÚBLICA en el Estado de -- Hidalgo.

5.- La regularización de la VIVIENDA DE LA URBANA, ya que -- por el acelerado crecimiento de la zona Urbana y Sub-Urbana han invadido -- terrenos fiscales y Comarcas, así mismo nacidos de su crecimiento de -- que el terreno que se utilizó para darle a usted la tierra el día 26 -- de Septiembre del año en curso, se creía que dicho terreno era para la -- construcción de una Escuela, y hay resulta un supuesto dueño, y le pedimos -- que haga una investigación para definir responsabilidades.

6.- Se proporcione apoyo al HOSPITAL CIVIL DE PACHUCA Ago. -- y a los SERVICIOS de las ciudades antes citadas.

7.- Solicitamos la CONSTRUCCIÓN DE AULAS en la Escuela -- Secundaria Técnica Edmundo SÁENZ "MATEO SUÍZ" en Tula de Allende, Ago.,

8.- Que se solucione los problemas del Municipio de -- el Municipio del Mineral de la Reforma, Ago.

9.- Apoyo para el pago de los 40 millones de pesos que se -- adeudan por el 10% que se paga al CAJER por la construcción de la ESCUELA -- SECUNDARIA No. 6 de el Barrio el ARBOLEDO.

Agredecemos de ante mano su valiosa ayuda y a la vez le -- le reiteramos nuestro compromiso a seguir trabajando como hasta ahora -- en beneficio de la Patria con entusiasmo.

EMER RIVERA MENDOZA.
BARRIO DEL AEBOLITO.-
PACHUCA, HGO.

Juan Hernandez
JUAN HERNANDEZ VARGAS.
TOLA DE ALLENDE, HGO.

AUSENCIO FUENTES CERON.
TULANCINGO, HGO. 3 18 03

Carlos Zamora
CARLOS ZAMORA MELQUIADEZ.
COL. AFILIACION FELIPE ARCELES
PACHUCA, HGO.

MARCELO CALVA CABRERA.
COL. BUENOS AIRES. PACHUCA
HGO.

Santiago Ramirez
SANTIAGO RAMIREZ NAVA.
COL. BOULEVARES DE SAN -
FRANCISCO. PACHUCA, HGO.

Abelio Vengara
ABELIO VENGARA MENDOZA.
COL. CESPEDES.-PACHUCA, H
HGO.

Delfino Montiel
DELFINO MONTEIL N.
BARRIO DE LA ALCANTARILLA
PACHUCA, HGO.

Carlos Salinas
LIC. CARLOS SALINAS DE GORTARI
PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.

Carta de agradecimiento de los vecinos del barrio al gobernador de la entidad por la construcción de la Esc. Sec. Gral. No. 6

ESC. SEC. FED. NO. 6
DIRECCION
NO. 00116
91-92
PACHUCA, HGO.

ASUNTO: AGRADECIMIENTO Y FELICITACION.

Pachuca, Hgo., 31 de Marzo de 1992.

C. LIC. ANGELO LUSO VERDEZCO,
GOBERNADOR CONSTITUCIONAL,
P R E S E N T E .

La Comunidad Estudiantil, Maestros, Autoridades del Barrio con toda atención nos dirigimos a Usted, para agradecer de antemano, ese gesto que tuvo, para que se Construyera la Esc. Sec. Fed. No. 6, en el Barrio del Arbolito; escuela que ha venido progresando y a la vez ayudando a una gran mayoría de Padres de Familia de bajos recursos económicos.

Le agradecemos también por la Autorización de la segunda etapa, que vendrá a fortalecer aún a nuestros jóvenes estudiantes al contar con los demás anexos y que logren con esto egresar con mayor preparación y que el día de mañana que sirvan a su comunidad, de igual forma como lo está haciendo usted.

Seguramente que hoy recibirá muchas felicitaciones por su 5to. Informe de Gobierno y queremos, por tal motivo, ser los primeros en Felicitarlo.

ATENTAMENTE
EL DIRECTOR DE LA ESCUELA. JUEZ DE BARRIO DEL ARBOLITO
C. PROF. ISAIAS MENDOZA MENDOZA. PRESIDENTE MENDOZA.
PRESIDENTE SECCIONAL NO. 8. PRESIDENTE SOCIEDAD DE ALUMNOS.
C. JUAN TITO MENDOZA. C. FERNANDO ESCOBARIL CAMACHO.
C. C. P. ARQ. MARIO VIORNEY MENDOZA
PRESIDENTE MUNICIPAL.

Convenio de colaboración para el deslinde del terreno con la Escuela Primaria del Barrio

HIDALGO GOBIERNO DEL ESTADO

Secretaría de
Desarrollo Social



HOJA: 1/4

PROGRAMA PARA EL DESARROLLO REGIONAL 1988.

CONVENIO No. PS/001/89.

CONVENIO DE COOPERACION QUE CELEBRAN POR UNA PARTE: EL COMITE PRO-CONSTRUCCION DE LA ESCUELA: PRIMARIA DEL ARBOLITO. DE LA LOCALIDAD DE: PACHUCA. MUNICIPIO DE PACHUCA.

Y EL H. AYUNTAMIENTO, EN SU CARACTER DE OBLIGADO SOLIDARIO Y POR LA OTRA LA SECRETARIA DE DESARROLLO SOCIAL DE GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO, REPRESENTADA POR EL C. DR. NICOLAS LICONA SPINOLA A QUIENES EN LO SUCESIVO Y PARA LOS EFECTOS DE ESTE CONVENIO SERAN DENOMINADOS, LOS PRIMEROS "EL COMITE" Y LA SEGUNDA "LA SECRETARIA" DE CONFORMIDAD CON LAS SIGUIENTES DECLARACIONES Y CLAUSULAS:

DECLARACIONES

- I.- "LA SECRETARIA" declara que su titular esta facultado para convenir con los Ayuntamientos y con personas físicas y morales, la prestación de servicios públicos, la ejecución de obras ó la realización de cualquier otro propósito de beneficio para el Estado.
- I.- "EL COMITE" declara haberse constituido mediante Asamblea General de vecinos celebrada en fecha de la que se levantó Acta que se agrega al presente Convenio copia certificada y que en la misma sus integrantes le autorizaron a celebrar convenios y concertar compromisos en materia de obras públicas como en el caso de este convenio, asamblea que presidieron las autoridades municipales.
- II.- EL H. AYUNTAMIENTO de PACHUCA, representado por el C. Presidente Municipal Constitucional, C. LIC. ALBERTO CHAVES BUSTOS, - - - declara que por acuerdo de sus integrantes, la H. Asamblea Municipal, le facultó para constituirse en este convenio deudor solidario



etc.) accesibles en la comunidad, debiéndose legitimarse la propiedad en favor de la Secretaría de Educación Pública, antes del inicio de la obra.
El terreno se entregará desyerbado, libre de escombros y con los señalamientos de los linderos.

XTA.- Los materiales prefabricados y comerciales, (para la obra), serán transportados por "LA SECRETARIA" hasta el punto de acceso factible de las unidades móviles sin causarle daños mecánicos.

Siendo por cuenta de "EL COMITE" las maniobras de descarga y acarreo hasta la obra, en caso de no contar con acceso.

El mobiliario y equipo será recibido por "EL COMITE" en los Almacenes de Gobierno y trasladado a la localidad por cuenta de este.

PTIMA.- El Ayuntamiento de PACHUCA, representado por el C. LIC. ADALBERTO CHÁVEZ BUSTOS, Presidente Municipal Constitucional avala a "EL COMITE" y se solidariza en el pago convenido en la cláusula cuarta, cuyo descuento será efectuado por la Secretaría de Finanzas del Estado y los beneficiarios por su parte ingresarán la cooperación por medio de "EL COMITE" al Ayuntamiento.

TAVA.- "EL COMITE" tiene la facultad por acuerdo del Ejecutivo Estatal de participar en el seguimiento y supervisión de la obra en coordinación con la Secretaría de la Contraloría del Estado conforme a los lineamientos previstos por ésta, iniciándose con la firma del contrato mediante el cual se asigna la obra al contratista.

VENA.- En caso de incumplimiento en los términos de este convenio por parte de "EL COMITE", "LA SECRETARIA" quedará facultada para suspender los trabajos en el estado en que se encuentre la obra; y si llega a continuarse ésta, "EL COMITE" deberá hacerse cargo de los daños y perjuicios que la suspensión ocasione.

DE ACUERDO A LO DISPUESTO, POR EL DECRETO PRESIDENCIAL DEL SIETE DE SEPTIEMBRE



HIDALGO GOBIERNO DEL ESTADO

- 4 -

Secretaría de Desarrollo Social

HOJA: 4/4

DE MIL NOVECIENTOS CUARENTA Y CUATRO, PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION DE VEINTIOCHO DE MARZO DE MIL NOVECIENTOS CUARENTA Y CINCO, ESTE CONVENIO NO CAUSA IMPUESTO ALGUNO.

EL PRESENTE CONVENIO SE FIRMA EN LA CIUDAD DE PACHUCA, HGO. A LOS CATORCE DIAS DEL MES DE **M A R Z O** DE 1989.

EL SECRETARIO DE DESARROLLO SOCIAL

EL PRESIDENTE DEL PATRONATO PRO-CONSTRUCCION

DR. NICOLAS LICONA SPINOLA.

Prof. SIMON DOMINGUEZ VARGAS
C.

EL TESORERO DEL PATRONATO PRO-CONSTRUCCION

EL SECRETARIO DEL PATRONATO PRO-CONSTRUCCION

C. ANGEL PARRA MORALES
C.

C. DOMINGUEZ DOMINGUEZ
C.

H. AYUNTAMIENTO

REVISO: EL DIRECTOR DE:

C. LIC. ADALBERTO CHAVEZ BUSTOS.

SE
Servicio Coordinador
De Planeación y
Mantenimiento
C.
P.O. Box 100
PACHUCA, HGO.

Prof. LUIS PEDRO...
C.
E. P. ...

Solicitud de Construcción de la Escuela Secundaria
en el Barrio al Gobernador de la Entidad

C. Gobernador Constitucional del Estado
Sr. Licenciado Adolfo Lugo Verduzco
Palacio del Gobierno
C I U D A D .

RECIDO

Los firmantes vecinos del sector norte de Pachuca, conocido como El Arbolito, ante Usted de la manera más respetuosa exponemos.

Que a la urgente necesidad de una Escuela Secundaria en nuestro barrio. Clamor de muchos años ya, actualmente y después de todo ese tiempo, solo existe una serie de confusiones que a todo conducen, menos a la realidad de nuestra súplica, nuestra Escuela Secundaria.

Esta es la razón Señor Gobernador por la que acudimos a Usted en última instancia, para que resuelva en definitiva, si nuestra propuesta de viva voz, respaldada por una foto aérea y un documento de la Dirección de Catastro, son posibles y lógicos al anhelo del pueblo del Arbolito.- SU SECUNDARIA.

Sr. Gobernador, ojalá y personalmente conociera nuestro problema y la razón que lo anima, para que como decimos antes dé Usted la orden definitiva. SI o NO a la SECUNDARIA DEL ARBOLITO.

Juez y Consejo de colaboración.
PROTESTAMOS A USTED NUESTROS RESPETOS.

Pachuca, Hgo., 4 de Octubre de 1962.

c.c. Al diario local El Sol de Hidalgo.

- ~~Ernesto~~ Sánchez Rivas # 401
- ~~E. Rivera~~ Salazar 1023
- Raymundo ~~Rivera~~ Reforma # 1006 Ciudad
- Rosaldo Rivas C. Reforma 1004
- Ernesto Rivera ~~Rivera~~ Parvenir # 117
- Manuel Juárez Sanabria Reforma 1006
- Catalina Vidya Reforma 1010
- ~~Ernesto~~ Rivera



rio de "EL COMITE" para los efectos de este convenio.

IV.- Reconociendo las partes la Personalidad y Atribuciones declaradas, se obligan al tenor de las siguientes:

C L A U S U L A S

PRIMERA.- "LA SECRETARIA" deberá realizar los trabajos de Topografía, Proyecto, Ejecución y Administración de obra, con el apoyo técnico del C.A.P.F.C.E.

SEGUNDA.- "LA SECRETARIA" aportará los elementos de Construcción, Mobiliario y Equipo, así como los materiales necesarios para realizar la obra.

TERCERA.- "LA SECRETARIA" aportará el pago de los trabajos de mano de obra especializada, utilizada en la ejecución.

CUARTA.- "EL COMITE" aportará el 10% de la inversión autorizada por la Secretaría de Programación y Presupuesto según oficio No. y que asciende a la cantidad de: 7'207,592.00 debiendo ser cubierto de la siguiente manera: MATERIALES DE LA REGION Y-MANO DE OBRA; SOLO EN CASO DE QUE ASI CONVenga Y SEA ESTRICTAMENTE NECESARIO PARTICIPACION EN EFECTIVO QUE DEBERA SER CUBIERTA DE LA SIGUIENTE MANERA:

- 1a.- EXHIBICION ABRIL \$ 3'603,796
- 2a.- EXHIBICION MAYO \$ 3'603,796
- 3a.- EXHIBICION
- 4a.- EXHIBICION
- 5a.- EXHIBICION

QUINTA.- "EL COMITE" proporcionará el terreno donde será construida la obra, el cual deberá contar con los servicios de Planificación (Agua, Electricidad, Drenaje,

Liliana Cárdenas A. - Porvenir #104
Calle 11 Edificio I.S. Condalario P. de - 266.

Ana María Bautista Tagle #302

SARA MENDOZA ANDRADE TAGLE #308

Juan Aaron Madrigal G. 3^a Tagle #306

M^a Cruz Ramirez Lopez TAGLE N^o 208

Perez Almaraz Alejandra observatorio #703

Sandra Bautista de Hernandez observatorio #705

Estrella ~~Bautista~~ observatorio #705

Norma M. Bautista observatorio #705

observatorio #705.

observatorio N. 705

Mario Marino Zepeda. Tagle #300.
Mario

Irene Labastida Bautista Tagle #302

Chayote PORVENIR #302

Colonia rubro estalla 1023 Liliana Bautista

Sara Contreras de Sandoval Barrio Españita #106.C

Julian Castellanos Hda. Sur 2 Barrio "Españita"

Julian