



Universidad Veracruzana

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Tesis

Poder y saber en la Experiencia Escolar. Estudio de caso en un aula universitaria

Presenta

LUIS CABRERA AGUILAR

Directora de Tesis:
Dra. Themis Ortega Santos
Co-directora de tesis:
Mtra. Marisela Partido Calva

17 de septiembre de 2017

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	6
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	17
1.1.1. <i>Pregunta General</i>	17
1.1.2. <i>Preguntas específicas</i>	17
1.2. OBJETIVOS	17
1.2.1. <i>Objetivo General</i>	17
1.2.2. <i>Objetivos específicos</i>	18
1.3. JUSTIFICACIÓN.....	18
CAPÍTULO II	21
MARCO TEÓRICO	21
PODER, SABER Y DISCURSO EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR	21
2.1. EL PODER.....	21
2.1.1. <i>La legitimación del poder</i>	22
2.2. COMPOSICIÓN DE UNA RELACIÓN	24
2.3. COMPOSICIÓN DEL SABER	25
2.4. DISCURSO	27
2.4.1. <i>Lenguaje y habla</i>	29
2.4.2. <i>Poder y lenguaje</i>	30
2.5. LA VIVENCIA EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR.	31
2.5.1. <i>La escuela</i>	34
2.5.2. <i>El Currículo</i>	37
2.5.3. <i>El aula</i>	39
2.5.4. <i>La interacción en la experiencia escolar</i>	40
2.5.5. <i>El docente</i>	42
2.5.6. <i>El estudiante</i>	46
2.5.6.1. El estudiante universitario.....	51
2.5.7. <i>El grupo</i>	52
2.5.8. <i>El proceso enseñanza-aprendizaje</i>	56
2.5.8.1 El enfoque del docente	58
2.6. LOS SABERES DE LA VIDA COTIDIANA.....	59

2.6.1. <i>Del campo de la vida cotidiana</i>	60
2.6.2. <i>El sentido común</i>	63
2.6.3. <i>El saber especializado y el saber de sentido común</i>	65
2.6.4. <i>Relación de poder y saber en la vida cotidiana</i>	66
2.7. EDUCACIÓN SUPERIOR.....	67
CAPÍTULO III.	72
MARCO CONTEXTUAL	72
CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO EN LA EDUCACIÓN	72
3.1. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN	72
3.2. CONTEXTO POLÍTICO EN LA EDUCACIÓN	75
3.3. LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA.....	76
3.4. FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES (FCAS)	77
3.4.1. <i>La unidad de la FCAS</i>	78
3.4.2. <i>Administración de Negocios Internacionales (ANI)</i>	79
<i>Fuente: base de datos Scopi 2011</i>	80
3.4.3. <i>La experiencia educativa Bloques Económicos y Convenios Internacionales</i>	80
3.4.3.1 El aula donde se impartió la clase	83
CAPÍTULO IV.....	86
ESTADO DEL ARTE	86
4.1. RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS	86
4.2. EL PODER EN EL ESPACIO ÁULICO	87
4.3. LAS IDENTIDADES EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR.....	89
4.4. OTRAS INVESTIGACIONES	90
CAPÍTULO V.....	93
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	93
5.1. ENFOQUE	94
5.2. BASES METODOLÓGICAS	96
5.3. PROCESO DE CATEGORIZACIÓN	97
5.3.1. <i>Acercamiento a los sujetos en estudio</i>	100
5.3.2. <i>Proceso de la selección de los sujetos</i>	102
5.4. PROCESO DE RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	103
5.4.1. <i>Técnicas para la recolección de información</i>	105
5.4.1.1. Entrevista informal	106
5.4.1.2. Entrevista en profundidad	107
5.4.1.3. Observación con participación pasiva.....	108
5.5. VALIDEZ DE LA INFORMACIÓN.....	109
CAPÍTULO VI.....	110

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	110
6.1. CATEGORÍA 1: EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA TRAYECTORIA ESCOLAR PREVIA A LA UNIVERSIDAD	110
6.1.1. <i>Subcategorías: edad, trayectoria académica, lugar de estudios previos a la universidad, contexto de saberes, contexto familiar y experiencias escolares previas a la universidad.</i>	112
6.1.1.1. Trayectoria académica y laboral de la docente	113
6.1.1.2. Trayectoria académica de los estudiantes	115
6.1.2. <i>Datos del contexto familiar</i>	117
6.1.2.1. Sustento económico	119
6.1.3. <i>Experiencias escolares previas a la universidad</i>	120
6.1.3.1. Fuera del contexto escolar	124
6.2. 2ª CATEGORÍA, ELEMENTOS PROPICIOS PARA LA ELECCIÓN DE ANI	125
6.2.1. <i>Razones para la elección de ANI</i>	126
6.2.2. <i>Personas y situaciones que influyeron</i>	127
6.2.3. <i>Situaciones que influyeron en la toma de decisiones</i>	128
6.3. CATEGORÍA 3. OPINIÓN DE LOS SUJETOS EN ESTUDIO SOBRE SU ENTORNO	129
6.3.1. <i>Prioridades</i>	131
6.3.2. <i>Opinión de la experiencia escolar</i>	132
6.3.2.1. Opinión de los pares	134
6.3.2.2. Opinión acerca de los docentes	135
6.3.3. <i>Opinión de sí mismo</i>	137
6.3.3.1. Identificación con la carrera	138
6.3.4. <i>Opinión de los saberes</i>	140
6.3.4.1. Saberes escolares	142
6.3.4.2. Utilidad de los saberes	143
6.3.5. <i>Opinión del poder</i>	145
6.3.5.1. Expectativas de una posición de ejercicio de poder	147
6.3.5.2. Utilidad del ejercicio de poder	148
6.4. EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA UNIVERSIDAD	150
6.4.1. <i>Socialización e integración al entorno escolar</i>	151
6.4.1.1. Socializar con los pares	153
6.4.1.2. Socializar con la docente	155
6.4.1.3. Establecimiento escolar, normatividad y currículo	156
6.5. CATEGORÍA 5 PROYECTO DE VIDA Y PROFESIONAL	158
6.5.1. <i>Expectativas de los sujetos en estudio</i>	159
6.6. CATEGORÍA 6 INTERACCIÓN EN EL AULA ENTRE ALUMNOS Y DOCENTE.	164
6.6.1. <i>Metodología didáctica y dinámica en el aula</i>	165
6.6.2. <i>Opinión de los aprendizajes</i>	172
6.6.3. <i>Discurso de la docente</i>	173
6.6.4. <i>Discurso de los estudiantes</i>	177
6.6.4.1. Discurso entre estudiantes y docente	179

6.6.5. Producción de saberes.....	181
6.7. TABLAS COMPARATIVAS ENTRE LAS CATEGORÍAS.....	182
CONCLUSIONES.....	183
BIBLIOGRAFÍA.....	196
APÉNDICES.....	202
APÉNDICE 1.....	202
GUIONES DE ENTREVISTA.....	202
A. GUION DE ENTREVISTA PARA LOS ESTUDIANTES.....	202
APÉNDICE 2.....	205
B. GUION DE ENTREVISTA PARA EL DOCENTE.....	205
APÉNDICE 3.....	208
C. GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EL DOCENTE.....	208
APÉNDICE 4.....	209
D. GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES.....	209
APÉNDICE 5.....	210
E. TABLAS COMPARATIVAS.....	210

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Porcentaje de hombres y mujeres en la FCAS	80
Figura 2 Diagrama del salón	85

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Categorías y subcategorías.....	98
Tabla 2 Dimensiones transversales a las categorías.....	99
Tabla 3 Edad y procedencia de los sujetos entrevistados.....	113
Tabla 4 Desempeño académico de los estudiantes en observación.....	115
Tabla 5 Promedio del bachillerato, puntaje del examen de admisión y puntaje en el Ceneval.....	116
Tabla 6 Tipologías a partir del desempeño académico.....	116
Tabla 7 Habilidades de los sujetos en estudio.....	117
Tabla 8 Comparación del nivel de escolaridad.....	118
Tabla 9 Razones que influyeron para la elección de la carrera de ANI.....	127
Tabla 10 personas que influyeron para la elección de la carrera.....	128
Tabla 11 Situaciones mencionadas en la elección de la carrera de ANI.....	129
Tabla 12 Identificación de los sujetos en estudio con la carrera.....	139
Tabla 13 Opinión de la escuela y del currículo.....	139

Tabla 14 Experiencias significativas en la trayectoria escolar previa a la Universidad.	151
Tabla 15 Tipos de socialización y sujetos en estudio.....	153
Tabla 16 Sujetos y expectativas previas a la Universidad.....	160
Tabla 17 Expectativas durante la carrera.....	161
Tabla 18 Expectativas a mediano y largo plazo.	163
Tabla 19 Aprovechamiento Académico y Posición Económica durante la Universidad	210
Tabla 20 Opinión de los sujetos en estudio del primer día a la FCAS.....	210
Tabla 21 desempeños académicos y experiencias	211
Tabla 22 Experiencias significativas previas a la universidad y formas de socializar	211
Tabla 23 Desempeño académico y forma de socializar.....	212
Tabla 24 Experiencias y expectativas previas a la universidad.....	212
Tabla 25 De las expectativas con las experiencias agradables.	213

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar estimo necesario agradecer a los directivos y administrativos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo brindado para la realización de esta investigación para concluir este programa de posgrado haciendo de mi trayectoria escolar un proceso de formación integral.

Al Instituto de Investigaciones en Educación por el intenso trabajo del personal y por permitir mi realización profesional.

A los coordinadores y profesores de la Maestría en Investigación, que con su experiencia y conocimiento fortalecieron, guiaron y enriquecieron mis trabajos académicos.

A la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (ANI) por permitirme el acceso a sus instalaciones para la realización de este trabajo de investigación.

A la profesora que me permitió ser parte del grupo y así poder llevar a cabo la investigación, y en especial a los estudiantes, quienes estuvieron siempre dispuestos a colaborar.

A la coordinadora de la Facultad de Negocios Internacionales y a la Directora General de esta institución, quienes mostraron una actitud de colaboración y apoyo.

A mis asesoras de tesis, la Dra. Themis Ortega Santos y la Mtra. Hilda Marisela Partido Calva, por todas sus enseñanzas y consejos, los cuales propiciaron un proceso de aprendizaje mutuo y por la disposición para mostrarme el camino académico, con ese apoyo, sin el cual este trabajo no hubiera sido posible.

Gracias por esas largas horas de esfuerzo, de lecturas, de avances y sus puntuales observaciones; gracias por su apoyo incondicional.

A mis lectores, quienes con sus adecuadas y pertinentes observaciones hicieron de este trabajo una mejor investigación.

A mis hijos por haberme dado el apoyo emocional y afectivo que fortaleció mis horas de trabajo y estudio; por esa palabra de consuelo, por ese abrazo, ustedes, mi mayor inspiración.

A mis amigos y compañeros de estudio, por sus consejos, por comprenderme, y estar conmigo.

INTRODUCCIÓN

Esta Tesis se realizó con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) e inicia con el planteamiento del problema como capítulo I, en donde se expone la relación entre poder, saber y sus implicaciones en el aula como parte de la configuración de la experiencia escolar. Se exponen las situaciones y aspectos que propiciaron y motivaron este estudio, preguntas, objetivos y los ejes principales de la investigación.

En el capítulo II se presenta el marco teórico donde se conceptualizan la composición del poder en su relación con el saber y el discurso en su práctica en la vida cotidiana, en la vivencia de los estudiantes. Los conceptos que para este estudio se consideran son: la escuela, el aula, los estudiantes o sujetos en estudio, bajo el marco de la experiencia escolar, la cual constituye las acciones que los sujetos realizan en su vivencia en la institución educativa.

El capítulo III corresponde al marco contextual en donde se esboza la situación educativa actual en México y en el mundo, acotando hasta delimitar a la Universidad Veracruzana UV, en particular y a la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales FCAS, así como la experiencia educativa que se eligió para la investigación.

En el capítulo IV se muestran algunos estudios e investigaciones realizadas en México y en otros países respecto al tema de esta tesis, es decir, las vivencias de estudiantes y docente ante las prácticas de poder y saber en un aula universitaria, las obras consultadas se comparan, relacionan, fundamentan y enriquecen este estudio.

En el capítulo V se aborda la metodología empleada en esta investigación, comentarios acerca del desarrollo de la misma y las actividades realizadas.

El capítulo VI consiste en el análisis y la interpretación de los datos obtenidos en el trabajo de campo y para concluir, se presentan las conclusiones derivadas de este estudio.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El objeto de este estudio es conocer cómo viven los estudiantes y el docente las prácticas del poder y del saber en un aula de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAS) de la Universidad Veracruzana (UV) y así contribuir al conocimiento existente sobre la experiencia escolar y en particular la de un aula de educación superior.

Los estudiantes se relacionan con sus pares, con profesores y con autoridades y en la vivencia de esas relaciones está implicada una relación de poder la cual es significativa a lo largo de la licenciatura y aún después. Tales relaciones de poder producen saberes y sensaciones, que se traducen en una estancia agradable o en una experiencia escolar difícil. Mientras que para unos estudiantes la socialización se hace necesaria, para otros ocurre inadvertida, cada uno establece prioridades, llevarse bien con los maestros, con los pares o atender a las clases, incidiendo significativamente las expectativas definidas en un plan de vida.

Sería arriesgado afirmar que conocer la vivencia de los sujetos implicados en las relaciones de poder permita explicar por qué algunos estudiantes tienen mayor dificultad que otros para socializar o aprender, por lo que la intención de esta investigación es sumarse al conocimiento de la experiencia escolar y avanzar en la comprensión de lo que ocurre en ciertas situaciones escolares en la educación superior.

La inquietud que motiva el estudio de estos procesos obedece a cuestiones de índole profesional y personal. Como pedagogo y educador he percibido las acciones de los estudiantes en función de la situación en el aula; cada uno tiene expectativas diferentes y aunque todos aspiran a acreditar los cursos y cumplir con los objetivos de la institución, la forma de hacerlo es diferente. Cada curso, asignatura o experiencia educativa se vuelve el objetivo común en torno al cual se realizan las acciones del grupo adscrito; para los estudiantes, aprender, o simplemente acreditarlo; para el docente, enseñarlo.

El objetivo institucional para los estudiantes es que aprendan los contenidos disciplinarios, sin embargo, para algunos sólo se trata de acreditar el curso. Otros adoptan una posición dentro del aula intentando tener tranquilidad, logro de objetivos y quizás para unos más, conseguir popularidad y el control de otros. En el proceso de obtener una posición en el aula entran en juego las identidades de cada sujeto, su historia previa, contexto familiar, contexto social y sus expectativas. Para unos resultará sencillo, mientras que para otros será una lucha difícil, en la que las relaciones de poder juegan un papel relevante.

Pareciera que los estudiantes realizan un intercambio de saberes en el aula para sobrevivir y continuar en el avance académico. Con frecuencia, entre los estudiantes, se establece una lucha por sobresalir, tanto en el ámbito académico como en el social. Los estudiantes, que poseen los saberes que la escuela propone, tienen una posición dentro del grupo para determinadas situaciones, básicamente actividades escolares. Los estudiantes más aptos para relacionarse y ganar la preferencia del docente intentan obtener beneficios, principalmente acreditar el curso por medio de esta aptitud, lo cual no garantiza que lo logren. Los que saben sobre las actividades favoritas de muchos jóvenes; como la

música o los deportes, los posicionan también y les da popularidad, el saber les da un elemento de poder.

En el caso de los docentes, hay una gran variedad de tipos; los comprometidos con su profesión de forma apasionada, cumpliendo y requiriendo de los estudiantes el mismo esfuerzo. Aquellos que se enfocan en la efectividad de su profesión, en mantener un control sobre el aula, el manejo de la disciplina lo consideran un punto a favor en el desempeño docente. Otros se limitan a seguir las indicaciones de la institución, sin preocuparse por propiciar el aprendizaje. Entre todas estas situaciones y muchas más que existen, los estudiantes y el docente establecen una práctica de poder, definida para esta investigación desde la perspectiva de Foucault (1991), como una relación de fuerzas donde el ejercicio del poder se intercambia de un sujeto a otro de forma dinámica y recíproca imbricado con el saber a través de un discurso.

Mi experiencia como docente me permitió percibir las situaciones explicadas hasta aquí, previo a ello mis vivencias como estudiante y desde mi propio contexto familiar caí en la cuenta de que en cada interacción y diálogo se da una lucha de fuerzas. Siendo el hijo menor en una familia de dos hijos, mi hermano mayor desplegaba control y autoridad sobre mí. Mis padres así lo disponían dada su posición de hermano mayor, le asignaban que me cuidara y hacerlo implicaba un ejercicio de poder, que desplegaba no sólo conmigo, sino también con sus amigos y con aquellos que aceptaban tácitamente su posición de líder. Mi hermano designaba los juegos, ponía las reglas y nos contaba un sinfín de historias que, muchas veces descubrí, eran ficticias, aunque él las contaba de un modo, que muchos le creían; tanto amigos como familiares festejaban sus

ocurrencias y solía ser el líder, hasta que aparecía alguien que también quería ocupar esa posición y a quien no enfrentaba, sino más bien evitaba.

Tal vez por su dominio del discurso o por alguna otra situación que ignoro, yo permanecía callado al estar con él, quizás también por ser su hermano y dado que él controlaba los grupos y las situaciones, la posición que yo ocupaba era privilegiada, nadie me molestaba, aun así, no veía con agrado su manera de controlar a los demás, no buscaba controlar, al menos no desmedidamente, sólo cuando mis intereses se veían afectados y de alguna manera desarrollé un discurso diferente para mi resistencia a un ejercicio de control, utilizaba los silencios y el desapego.

Durante la primaria me aislaba de los demás conservando algún amigo también un tanto solitario, mi hermano estudiaba en otra escuela. En la secundaria estudiamos en el mismo plantel, pero en distinto horario; yo en el turno matutino y él en el vespertino y por alguna razón cambié mi estilo solitario, mi hermano era muy conocido y varios de sus amigos se hicieron mis amigos, así que conseguí popularidad y seguridad. Consideré que tenía que hablar, aunque no gustaba de alardear, me volví bromista y sociable. Experimenté la sensación de dominar un poco las situaciones y a mis compañeros, sin haber leído autores como Jackson (1991) o McLaren (2005), que hablan del aula como un campo de lucha, yo lo estaba viviendo y me daba cuenta de cuál era la posición que más me convenía y cómo ganarla por medio del discurso y con una actitud de rebeldía y seguridad.

Este contexto despertó mi inquietud sobre las relaciones de poder que se establecen en la interacción, iniciando desde el seno familiar, desarrollándose

más adelante en las instituciones educativas y en la misma vida cotidiana que se da en todo lugar.

De la amplia perspectiva de Foucault he incorporado algunos elementos que se mencionan a continuación: la práctica del poder, se da en toda interacción humana, insertada en el entorno socio-económico y cultural, cuya historia y temporalidad se vinculan en un proceso de producción de saberes. Según Foucault (1991), el poder se concibe en dos dimensiones; productivo y de sometimiento, las cuales se dan en una relación de fuerzas. La primera dimensión se refiere al desarrollo de saberes, a la producción de conocimiento que permitan posicionarse en un lugar que privilegie el ejercicio de poder. La producción de saberes se propicia además, en los sujetos que adoptan la posición de resistencia en la relación de poder, en virtud de que ésta, se da de un lado hacia otro, entre dos o varios sujetos. Aquellos que por la carencia de elementos, en este caso, de saberes que les permitan modificar su posición por una con mayores ventajas de comodidad, deberán producir saberes que les permitan resistir y salir de la segunda dimensión, denominada dominación, debido a que la relación de fuerzas se estanca en un solo polo, impidiendo que el ejercicio de poder se intercambie de un sujeto a otro, como se realiza en una dimensión productiva.

En el aula existe una estructura establecida a la cual estudiantes y docente tienen que integrarse sin que esto determine mecánicamente sus acciones, ya que cada sujeto tiene una historia y disponibilidad que lo lleva a moldear las situaciones adecuándolas a sus necesidades a fin de obtener un lugar y una posición dentro del grupo, como afirma McLaren (1994), los estudiantes no

ingresan desnudos en la dinámica corriente de la historia, se hallan siempre investidos de las disposiciones del lenguaje y del poder.

El docente se encuentra en una posición de poder por su función institucional y por el manejo de los contenidos curriculares, los estudiantes constituyen polos de resistencia y de ejercicio de poder. Jackson (1991), afirma que los estudiantes no se someten dócilmente al control; ya que no todos acatan las reglas establecidas, sino que realizan acciones que configuran y moldean las situaciones.

Las reglas seguidas en los procesos educativos son un ejercicio de poder que los sujetos viven de un modo específico en cada contexto y al cual responden de una forma particular. Este ejercicio de poder les hace desarrollar saberes necesarios para continuar como parte de la institución y cumplir con los objetivos, así como integrarse a procesos sociales escolares y extra-escolares. El poder y el saber, por lo tanto, se vinculan en una relación dialógica entre individuos, grupos e instituciones en los cuales la práctica del poder produce saber y éste, proporciona poder. Foucault (1992) asume que las relaciones de poder se establecen a través de un discurso validado por un grupo dominante, en estas relaciones el ejercicio de poder se practica de un sujeto a otro, de un grupo a otro en un proceso que sujeta, dirige y motiva comportamientos.

El profesor tiene el dominio del discurso académico y asigna quién habla y qué se hace, pero los estudiantes no permanecen estáticos, realizan acciones de resistencia e incluso de despliegue de poder que el profesor debe sortear. Mientras el profesor habla y los estudiantes escuchan, ocurren situaciones aparentemente inadvertidas, algunas en silencio, en comunicación no verbal. Entre los estudiantes se da una lucha constante en la que cada uno trata de

mantener o ganar privilegios que permitan obtener una estancia satisfactoria en la escuela, una experiencia escolar agradable. La lucha de poder persigue, entre otras cosas, legitimar y justificar las acciones de los grupos dominantes para lo cual se configura un discurso que se valida a través de un saber.

Los estudiantes desarrollan habilidades para manejar las relaciones de poder, incluso sin percatarse de que éstas existen y esto repercute en su desempeño escolar y en un futuro en su desempeño profesional. El estudiante de nivel superior ha pasado por lo menos doce años en instituciones educativas en los que ha adquirido saberes académicos y de sentido común que le permiten adaptarse al entorno universitario.

Las interacciones de cada grupo social, así como su forma de ejercer la práctica del poder y de validar un saber de sentido común pueden tener similitud y particularidad en cada grupo social y en cada lugar en que éstas se den. Conocer la forma en que estudiantes y profesores de la Facultad de Negocios Internacionales viven las relaciones de poder y saber permitirá conocer las particularidades de estas relaciones en este espacio universitario.

Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAS) de la Universidad Veracruzana (UV) en Xalapa, que cursan la licenciatura en Administración de Negocios Internacionales (ANI), como cualquier otro grupo social, configuran un discurso y estrategias para integrarse al campus universitario, a los requerimientos de su profesión y a la socialización con sus pares. Ante este planteamiento he formulado las siguientes preguntas:

1.1. Preguntas de investigación

1.1.1. Pregunta General

1.1.1.1. ¿Cómo contribuye a la construcción de la experiencia escolar universitaria la vivencia que los sujetos en estudio tienen del poder y el saber en el aula?

1.1.2. Preguntas específicas

1.1.2.1. ¿Cómo viven la práctica del poder estudiantes y docente en el espacio áulico?

1.1.2.2. ¿Cómo se da la práctica de poder en el contexto del aula universitaria?

1.1.2.3. ¿Cómo son los saberes que validan los discursos de poder en el aula?

1.1.2.4. ¿Cómo afrontan las prácticas del poder en el aula los sujetos en estudio?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

1.2.1.1. Analizar la vivencia que los sujetos en estudio tienen en las relaciones del poder y del saber en el aula universitaria como parte del proceso de construcción de la experiencia escolar universitaria.

1.2.2. Objetivos específicos

1.2.2.1. Describir la vivencia que tienen del poder, estudiantes y docente en el aula.

1.2.2.2. Caracterizar la práctica del poder en el contexto del aula universitaria de referencia

1.2.2.3. Describir los saberes que validan discursos de poder.

1.2.2.4. Describir cómo afrontan las prácticas del poder en el aula los sujetos en estudio.

1.3. Justificación

Esta investigación se enfoca en las vivencias de estudiantes y docente, en torno a la relación de poder y saber, como parte de la experiencia escolar, la cual se refiere a las acciones realizadas por sujetos de manera individual y colectiva en la construcción del mundo escolar, para el caso de esta investigación, del contexto universitario. Para ello se ha considerado conocer el punto de vista de los estudiantes sobre sus vivencias y experiencia escolar en torno a la relación poder y saber.

Cada sujeto construye su propia experiencia, su propia subjetividad extraída de situaciones concretas y compartidas, pero vividas de diferente modo. Es como si cada estudiante tomara los elementos del mundo escolar ya existente y los internalizara a su propia subjetividad para obtener una experiencia única y propia, que lo constituye como sujeto también único y particular, que explica y justifica sus acciones, conducta y decisiones, las cuales son diversas en cada

uno y nos permite ver las diferencias que se forman a partir de una educación que tiene como uno de sus objetivos, homologar y, que pese a ello, propicia desigualdades, “produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela, otros a pesar o en contra de ella” (Dubet y Martuccelli 1998, p. 21).

Los estudios sobre la experiencia escolar en educación superior han sido abordados hasta hace pocos años y en México no son muy abundantes “las investigaciones o estudios de educación comparada, particularmente de la educación superior, han sido poco o insuficientemente desarrollados en nuestro país” declara Velázquez, en una nota introductoria a la edición en español de un estudio de Clark (2000). Autores, como Dewey (1965) y Dubet y Martuccelli (1998), han realizado estudios sobre la experiencia escolar principalmente en el nivel básico y en lo que respecta a la educación superior, De Garay (2004), Guzmán y Saucedo (2007), Clark B. (2000), entre otros y a los cuales esta investigación pretende sumarse, en este caso enmarcada por las relaciones de poder y saber que se dan en un aula de la FCAS de la Universidad Veracruzana. Guzmán y Saucedo mencionan los riesgos de no considerar a los estudiantes más allá de esta función, de no mirarlos como seres humanos críticos y sensibles (Guzmán y Saucedo, 2007).

La experiencia escolar de cada estudiante es diferente y mucho depende de las interacciones y modos de enfrentar a sus congéneres. En cada interacción se despliega un proceso de saberes. Al hablar no sólo estamos comunicando ideas o narrando lo que nos ha sucedido, lo que vivimos o lo que sabemos sólo por transmitirlo a otra persona, sino que esa narrativa lleva una intención. El saber permite continuar en la vida académica, en la experiencia escolar hay una serie

de pruebas que se ponen para ser admitidos en un grupo de pares, sólo algunos aceptarán que no les importa lo que los demás piensen de ellos y tal vez, aunque no lo admitan, estarán realizando acciones en función de los demás.

La presión del grupo existe aunque se trate de ignorar y saber cómo asimilarla o evitarla es un proceso que se da a diario y en cada interacción. El diálogo cotidiano lleno de bromas y conversaciones aparentemente sin sentido, llevan múltiples funciones.

El proceso de adquisición de saberes no es exclusivo de la escuela, pero es ahí donde se promueven y acreditan los saberes académicos, los cuales se entrelazan con saberes de sentido común en una relación de poder. En los sistemas educativos, la práctica del poder se ejerce por la institución, los docentes y los estudiantes; unos se posicionan en grados de superioridad o inferioridad en función de saberes, desigualdad social y popularidad entre otros aspectos. Foucault (1990) afirma que el poder se ejerce en toda relación humana, produciendo saber y a su vez el saber justifica y produce poder. El objetivo de esta investigación ha sido mirar cómo viven esta práctica los sujetos que interactúan en un aula universitaria, específicamente de la FCAS.

CAPÍTULO II

Marco Teórico

Poder, saber y discurso en la experiencia escolar

Esta investigación es acerca de las vivencias de estudiantes y docente como parte de la construcción de su experiencia escolar en un aula universitaria enmarcada por las relaciones de poder y del saber en la FCAS de la Universidad Veracruzana, por lo que se requiere definir algunos conceptos, como poder y saber. A continuación se define el poder para este estudio.

2.1. El poder

En sentido amplio el poder es la posibilidad de que suceda algo. Implica dominio, imperio, facultad y jurisdicción que se tiene para ejecutar algo. La definición de poder varía según el enfoque disciplinario; para la administración, por ejemplo, adopta una connotación diferente que para el derecho, las ciencias exactas, la filosofía o la lingüística, las cuales coinciden en mecanismo de control y/o coordinación, formas de dirigir y gobernar. En la Grecia clásica se concebía el poder como una forma de soberanía.

Al iniciar el siglo XX se vislumbran las acciones del poder desde otra perspectiva; ya no sólo en el plano político y jurídico sino como una acción productiva en toda relación humana, Foucault (1991) realiza diversos estudios sobre la relación del poder, del saber y de la práctica discursiva, refiriéndose a las prácticas del poder

como un sistema de relaciones de fuerza, de carácter múltiple, móvil y cambiante, con un polo de dominación e innumerables puntos de resistencia, como una lucha, una confrontación y de naturaleza radicalmente histórica. Sus dispositivos, tácticas y estrategias varían según las épocas (Foucault, 1991).

El poder se encuentra en toda interacción y no sólo es prohibitivo o represivo, está “implicado en las menores relaciones de dominación y resistencia” (Dewey Citado en McLaren, 2005, p. 283). En las cárceles, como en las escuelas, el poder no se oculta, está justificado por la intención de ofrecer conocimiento, las instituciones lo ejercen para mantener la disciplina, pero no sólo se manifiesta de la institución hacia sus miembros, también entre ellos se realiza la práctica del poder. En la escuela “el poder puede manifestarse en su desnudez, y justificarse como poder moral” (Foucault, 1990, p. 12).

2.1.1. La legitimación del poder

La lucha de poder persigue, entre otras cosas, legitimar y justificar las acciones de los grupos dominantes para lo cual se configura un discurso que se valida a través de un saber. La iglesia, el arte, la cultura y la ciencia actúan como operadores de integración social y cognoscitiva, que Bourdieu (1995) denomina sistemas simbólicos y que integran un orden arbitrario. En el proceso de validación se consensan saberes y discursos para legitimarlos en función de lo conveniente a ciertos sujetos o grupos.

En la interacción, dos sujetos pueden chocar uno con el otro, tener ideas contrarias que los hacen verse con desagrado y por lo tanto no llegar a ser amigos o por el contrario, si las ideas o acciones coinciden con las de otro sujeto,

se forma una relación que conviene a nuestros intereses o expectativas y configuramos un grupo que comparte afinidad. Cuando un sujeto se encuentra con otro y sus ideas son distintas, se da una lucha de fuerzas tanto en las acciones como en los pensamientos, en lo objetivo y en lo subjetivo. Esto hace pensar que la relación de poder se da entre los sujetos a través del discurso.

Si alguien dice algo y otro sujeto responde lo contrario o acorde con tal idea, la relación se constituirá o se descompondrá. “El orden de las causas es así un orden de composición y descomposición de relaciones que afecta sin límite a la naturaleza entera” (Deleuze, 2009, p. 29). En la composición y descomposición de relaciones se puede ver la configuración de un poder a través de un saber y de un saber a través de un poder. En el ejercicio de poder se componen o descomponen las relaciones; un sujeto emite un discurso y éste es recibido por varios sujetos los cuales se adhieren o lo rechazan, por ejemplo, cuando el maestro habla, los estudiantes pueden o no estar de acuerdo y del mismo modo algún estudiante puede proponer algo y formar una composición en el grupo.

La lucha de poder persigue, entre otras cosas, legitimar y justificar las acciones de aquel que lo ejerce y ostenta, es decir, del sujeto o grupo dominante, para ello se configura un discurso que valida y es validado a través de un saber que se consensa, siempre que éste sea funcional y beneficie al grupo o sujeto que lo valida, Spinoza (citado en Deleuze 2009) explica que:

(...) el objeto que conviene a mi naturaleza me determina a formar una totalidad superior que nos comprende a él mismo y a mí, el que no me conviene, pone mi cohesión en peligro y tiende a dividirme en subconjuntos que, en el límite, entran en relaciones incompatibles con mi relación constitutiva (Deleuze, 2009, p. 28).

Desde esta perspectiva parece posible explicar la composición de una relación, sin calificarla de buena o mala, sino simplemente constitutiva o no, de

composición o descomposición, lo positivo o negativo es respecto de la utilidad que encuentra quien lo califica, “lo bueno tiene lugar cuando un cuerpo compone directamente su relación con la nuestra y aumenta nuestra potencia con parte de la suya o con toda entera” (Deleuze, 2009, p. 33).

2.2. Composición de una relación

La composición de una relación de fuerzas se constituye a través de sus partes, estas se rechazan o se atraen. “Un cuerpo tiene partes, un número muy grande de partes, que sólo le pertenecen conforme a una determinada relación (de movimiento y de reposo) que le caracteriza a esas relaciones de poder que se establecen en la interacción” (citado en Deleuze, 2009, p. 33). Un grupo escolar se constituye de estudiantes, que conforman las partes. Comparten expectativas similares en cuanto a la asignatura, pero existen diferencias sustanciales que los pueden hacer chocar o atraerse, inmersos en una relación de poder, que puede ser advertida o no, el acto educativo es ya un ejercicio de poder, al cual los estudiantes están tan acostumbrados, que no lo perciben; Jackson (1991) expone que la existencia, el uso y el abuso del poder en las escuelas es un hecho al cual nos debemos adaptar.

El propósito educativo de ofrecer conocimiento y habilidades encubre y justifica acciones en las cuales se puede abusar del poder. No considerar la opinión de los educandos es una imposición basada en el poder de la institución y puede ser inadvertida, “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza”. (Bourdieu,

1981, p. 44). El concepto de violencia simbólica utilizado por Bourdieu (2003) permite explicar la práctica del poder en aquellas relaciones donde dicha práctica parece no existir o simplemente se justifica.

Foucault (1991) afirma que la práctica del poder no se ejerce de arriba hacia abajo, sino que está en todos lados. Estudiantes y docentes actúan en la construcción de la institución educativa y ejercen resistencia a cualquier práctica de poder, mujeres y hombres despliegan poder y adquieren saberes en la interacción social. En una relación de poder se desarrollan saberes que se utilizan para validar sus acciones y su posición dentro de un espacio y de un grupo específico. Cada sujeto va construyendo su propio saber, para clarificar este punto se aborda este concepto en el siguiente apartado.

2.3. Composición del saber

El saber implica la experiencia y una vivencia. En el aula universitaria la interacción propicia vivencias y experiencias que constituyen la composición del saber. La vivencia se concibe como una categoría que permite explicar la influencia del medio ambiente en el desarrollo de las personalidades (Vigotsky citado en Fariñas, 1999). Para Vigotsky, la vivencia formada de una situación o aspecto del ambiente determina qué tipo de influencia tendrá el medio sobre el niño, ya que la influencia en el desarrollo de los niños se debe principalmente a las vivencias emocionales. Este autor hace hincapié en que el aspecto emocional es el que marca el efecto de la vivencia.

Bozhovich (1976) afirma que para comprender la influencia que el medio ejerce sobre el niño y su desarrollo hay que comprender el carácter de las vivencias, de

su relación afectiva con el medio, lo cual hace que cada sujeto interprete de un modo diferente cada vivencia y es esta interpretación la que configura su experiencia.

Para esta tesis se considera la vivencia como algo diferente en cada sujeto, pues lo que se vive en el mundo social está determinado por su historia personal, sus experiencias inmediatas y su opinión de ellas, de modo que cada individuo se sitúa en un determinado lugar en el mundo, y su experiencia es única e irrepetible, “los sujetos aprehenden la realidad desde la posición que ocupan en el mundo, y desde este mismo lugar se configura un repositorio de conocimiento disponible que consiste en el almacenamiento pasivo de experiencias” (Schütz, 1993, p. 107). Se concibe en esta investigación la vivencia como el “aquí y ahora” y a partir de un contexto socio-histórico y cultural se constituye una nueva experiencia personal inmediata. A partir de la reserva de conocimientos, los sujetos comprenden nuevas vivencias sin tener que iniciar un proceso reflexivo para ordenar cada una de ellas.

De aquí se puede concebir que tanto las emociones, como la posición en que se encuentra cada sujeto, le aportará a la vivencia de cada uno, experiencias, conocimientos y saberes distintos. Berger y Luckmann (1967) exponen sobre la reconstrucción de las construcciones sociales de la realidad, partiendo de que los sujetos crean la sociedad y de que ésta se convierte en una realidad objetiva que, a la vez, crea a los sujetos.

En esta investigación el conocimiento y el saber mantienen una diferencia en cuanto a lo que abarcan, “el conocimiento es un recorte, una parcela de la realidad que se define por su supuesta objetividad y sistematicidad científica; el saber refiere a situaciones más amplias, objetivas y subjetivas, teóricas y

prácticas”, (Puiggrós y Gagliano, 2004, p. 141,142). Es posible decir que un conocimiento se puede objetivar simbólicamente, mientras que un saber tiene implicación subjetiva “La experiencia se vuelca en saberes que incorporados a organizaciones e instituciones pueden devenir socialmente productivos” (Puiggrós y Gagliano, 2004, p. 141-142).

El poder y el saber se articulan en el discurso en una relación recíproca, en una producción de discursos científicos (Foucault, 2010). Los saberes validados por la escuela son los científicos, dejando en segundo plano los que se producen en la vida cotidiana, aunque estos saberes se utilicen en la resolución de problemas de la vida diaria, incluida la vida escolar.

Poder y saber se despliegan en el discurso, por lo que a continuación se aborda este concepto.

2.4. Discurso

Foucault (1991) concibe el discurso como una serie de segmentos continuos cuya función no es uniforme ni estable. Al hablar se construye una realidad desde la subjetividad del hablante con expresiones ya dichas por otros y que persiguen una finalidad. El discurso no es una representación de la realidad, sino un sistema que ha sido configurado y que a su vez configura los objetos y el entorno. “Los discursos configuran los objetos de los que hablan y no sólo se refieren a ellos, los construyen, ocultando su propia invención” (Foucault, 1974, p. 49).

Los hablantes van aprendiendo las reglas discursivas en la misma vida cotidiana y del mismo modo aprenden a obtener beneficios a partir de un discurso adecuado a situaciones y espacios determinados. El discurso mantiene una

carga de significados que cada grupo social adjudica y entiende a su modo, puede excluir y dominar a otros grupos. En cada grupo, comunidad y cultura se dan un conglomerado de discursos que evolucionan de manera constante, nunca permanecen estáticos, “no hay que imaginar un universo del discurso dividido entre el discurso aceptado y el discurso excluido o entre el discurso dominante y el dominado, sino como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes” (Foucault, 1991, p. 122).

El silencio forma parte de la práctica discursiva, ya que lo que se dice tiene importancia y significación dependiendo del modo en que se diga, así como los silencios contienen una carga de significados que los implicados consiguen descifrar. Los discursos y los silencios no están sometidos al poder o levantados contra él, son efecto de poder, obstáculo, tope, punto y partida de resistencia de una estrategia opuesta. “El discurso transporta y produce poder” (Foucault, 1991, p. 123).

Para esta tesis se considera el discurso como un conjunto de enunciados y silencios emitidos con una finalidad, que han sido estructurados y a su vez, que estructuran realidades subjetivas a partir de las relaciones de poder. El discurso puede dominar y responder a un intento de dominación, se configura en cada espacio social y nunca permanece estático, mantiene una relación con los saberes, pues estos determinan lo que puede decirse. El discurso presenta una gama enorme de significados que no surgen del idioma o lenguaje, se construyen desde la subjetividad atendiendo a una desigualdad social e institucional, en función de una relación de poder y que se modifican con el tiempo y el espacio en que se desarrollan (Popkewitz, 2000). Es decir que una palabra adquiere su significado en la interacción, en cada grupo social y en un tiempo determinado.

Lenguaje y habla están estrechamente ligados pero mantienen ciertas diferencias que se verán a continuación.

2.4.1. Lenguaje y habla

El lenguaje se configura en la interacción. Cuando un sujeto intenta obtener algo y habla, está expresando sus necesidades, de acuerdo con el contexto y la intención de lo que requiere, del momento y del sujeto o sujetos que pueden proporcionárselo. Cada grupo social expresa o explica el entorno de manera diferente y al explicarlo, no sólo lo está representando, sino que lo está configurando, mediante el lenguaje, por lo que éste, aparte de ser un instrumento de comunicación es también un instrumento de observación y de construcción de la realidad. “el mundo se percibe de forma diferente en discursos distintos” (Ball, 1993, p. 7).

Si la interacción social configura al lenguaje es porque éste, no está ni aparte ni paralelo a la experiencia sino que la penetra. El lenguaje tiene una historia que lo ha configurado, “nuestro lenguaje está ordenado por principios de clasificación formados socialmente a través de una mirada de prácticas del pasado”, (Popkewitz, 2000, p. 23), por ejemplo; cuando se habla sobre aprendizaje, sobre niños pertenecientes a grupos de riesgo, estrategias de enseñanza, estos términos más que palabras constituyen parte de formas históricamente construidas de razonar que son a su vez los efectos del poder (Popkewitz, 2000). Sí el lenguaje se configura en la interacción y es en ésta donde las relaciones de poder tienen lugar, el poder y el lenguaje tienen una estrecha relación que se describe en el siguiente apartado.

2.4.2. Poder y lenguaje

El poder y el lenguaje se ensamblan entre sí en una dinámica productiva en la que el saber tiene intervención permanente. En el aula se intercambian ideas en un mismo tiempo y espacio, entre uno y muchos sujetos a la vez. Cada sujeto debe apegarse a unas reglas para validar su discurso y sus acciones. Aquel que tiene ciertos saberes los puede desplegar en función de posicionarse privilegiadamente en una práctica de poder, siempre que sus saberes estén consensados por el grupo en el que se encuentra, cada grupo configura un discurso validado por ellos mismos y que tampoco es ajeno a la interacción hacia otros grupos dentro de la sociedad. Los estudiantes interactúan con sus pares en una lucha que, advertida o no, se presenta y en la cual todos tienen protagonismo en algún momento, intercambiando la posición de resistencia del ejercicio del poder por la de aquel que la ejerce;

(...) entre los que saben y los que no saben, entre los que tienen el poder de construir las jerarquías, los programas y los métodos, y aquellos que son los objetos, aunque el desequilibrio de relaciones nunca signifique que los dominados estén totalmente privados de poder y de recursos (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 19).

El lenguaje crea y describe un mundo de la vida intersubjetivo, por ejemplo, existen ciertas cosas de cierto idioma que no se pueden decir en otro porque no existe una equivalencia tanto de palabra como de concepto. Determinadas palabras y expresiones pueden tener un significado especial para un único individuo o grupo que nadie más podrá comprender. (Van Manen, 2003). Por ejemplo, en la FCAS se escuchan palabras como emprendedor, liderazgo, envase y embalaje que ellos comprenden y dan forma, fuera del contexto de la FCAS su connotación es diferente. Estos conceptos son extraídos de los

contenidos académicos o de su experiencia escolar que los hacen entenderse entre ellos, como ocurre en cualquier otro grupo social.

A principios del siglo XX, Saussure (1916) considera que los fenómenos sociales inciden en el desarrollo del lenguaje de una manera recíproca y que el mundo es percibido e interpretado a través de signos y símbolos que pueden ser representados de manera escrita, oral y corporal, los silencios forman parte del lenguaje, así como la forma de vestirse, de caminar y el comportamiento de cada sujeto.

2.5. La vivencia en la experiencia escolar.

En la escuela existen reglas y objetivos programados previamente, que tanto docentes como estudiantes deben amoldar a sus propios intereses. Las acciones de los estudiantes han sido enmarcadas por Dubet y Martuccelli (1998) como “experiencia escolar”, la cual incluye los diversos sujetos y aspectos que convergen en el espacio áulico y que a continuación se mencionan.

Siendo el foco de esta investigación las vivencias que los estudiantes tienen en las relaciones del poder y el saber en un aula universitaria, en el marco de la experiencia escolar, es pertinente definir estos conceptos.

Se define, para esta tesis, la vivencia, como la unidad en que comienza la interacción entre el entorno y la subjetividad del individuo, la inserción social del sujeto en una multiplicidad de espacios sociales (González 2009).

Los saberes y el conocimiento que se producen a partir de las vivencias determinan la experiencia. Dewey (1965) concibe el conocimiento como parte de

una unidad en la cual las experiencias se modifican a través de la acción en un entorno determinado

Dubet y Martuccelli (1998) definen la experiencia escolar como “la manera en que los actores, individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar”. Según estos autores, la experiencia escolar “posee una doble naturaleza. Por una parte es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido en un conjunto social que no los posee *a priori*” (Dubet y Martuccelli, 1998. p. 79) y por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos, corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 79).

Al aula universitaria llegan estudiantes y docentes para aprender y enseñar respectivamente; todos aprenden y todos enseñan en la interacción. Las relaciones de poder cumplen una función productiva de saberes y la vivencia de los sujetos en estudio es específica en cada contexto, ya que los estudiantes se enfrentan a una institución educativa que les marca las pautas a seguir, sin embargo ellos ya traen un bagaje cultural que les permite sortear dichas reglas, por lo que no se sujetan mecánicamente a los lineamientos, sino que moldean las situaciones de acuerdo con sus propios intereses.

Las lógicas de acción que se presentan a los estudiantes varían de acuerdo con el nivel a que correspondan. No es lo mismo en niños del nivel básico, que a los jóvenes de educación superior.

Dubet y Martuccelli (1998) han establecido que todo sistema escolar mantiene tres funciones, las cuales son de distribución, educativa y de socialización. La

primera de éstas, la de distribución, “se refiere a que la escuela atribuye calificaciones escolares que poseen cierta utilidad social en la medida en que en ciertos empleos, posiciones o estatus están reservados a los diplomados” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 26). La escuela es la institución encargada de promover y certificar el conocimiento requerido para insertarse al sector laboral y esta función se refiere a la expedición de dichos certificados.

La segunda función se denomina educativa y se refiere al sujeto que la escuela pretende producir, por lo que se afirma que “toda escuela está necesariamente fuera del mundo” (Dubet y Martuccelli, 1998. p. 27) al proponer una ideología, preceptos y conocimientos descontextualizados distanciando la escuela del entorno social al promover contenidos iguales para todos sin considerar las diferencias socioculturales de cada grupo.

La función educativa se basa en un modelo o currículo apegado a intereses hegemónicos. Esta función no es totalmente visible y no ofrece contenidos que convengan a todos los grupos sociales, por lo que en muchos casos las escuelas tienen programas desapegados del contexto en que se dan y aun cuando se afirme lo contrario, el currículo y por lo tanto la escuela responde a intereses de grupos en el poder, “la educación no es neutral, por la naturaleza misma de la institución” (Apple 1994, p. 11).

Y la tercera función corresponde a la socialización, la cual a diferencia de la segunda, prepara a los sujetos de acuerdo con su estrato social (Dubet y Martuccelli, 1998), las clases bajas económicamente son preparadas para determinadas actividades, los grupos con mayores recursos económicos tendrán puestos de acuerdo a su contexto. Para autores como Bourdieu (1997), esto

representa la reproducción de la desigualdad social, contrario al discurso político que asume la movilidad social a través de la escuela.

La experiencia escolar tiene lugar en la escuela, la cual se describe en el siguiente apartado.

2.5.1. La escuela

Hargreaves (1999) afirma que existe una disparidad entre el discurso político que sostiene que la escuela debe desarrollar en los estudiantes un conjunto de competencias para la vida, que respondan a los cambios sobre diversidad cultural, complejidad tecnológica, e incertidumbre científica, con la realidad del sistema escolar. Esta disparidad dificulta las acciones de la escuela y de los docentes, por más que la intención educativa sea dar solución y cumplir las demandas sociales, la presión del mercado laboral no permite equilibrar tales objetivos.

En esta investigación se concibe a la escuela como una institución que lejos de homogenizar a los grupos sociales reproduce sus desigualdades, “el conjunto de mecanismos selectivos produce públicos escolares muy desiguales en términos de recursos y de esperanzas, y acentúa las separaciones a lo largo de los recorridos” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 450). La escuela es un mecanismo de clasificación en el que ciertos estudiantes se ven favorecidos con base en clase, raza y género; “como una institución que proporciona poder social e individual” (McLaren, 2005, p. 256), clasifica y somete a un control ideológico, como ya se dijo antes, la escuela no es neutral y responde a los intereses de grupos hegemónicos quienes intentan controlar a los demás grupos, “las escuelas crean

y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social, sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación” (Apple, 1994, p. 11).

A pesar de la intención de ciertos grupos en el poder, la escuela es un espacio de resistencia y producción de saberes que lejos de someterse, muchas veces presentan resistencia y ejercen poder. La producción de saberes en que las instituciones educativas participan, individual y colectivamente, posibilitan un desarrollo y una emancipación, “las palabras, en vez de ser vehículo de ideologías alienantes o enmascaramiento de una cultura decadente se convierten en generadoras, en instrumentos de una transformación auténtica, global, del hombre y de la sociedad” (Freire, 1996, p. 9).

El ejercicio de poder y la resistencia se producen en una misma interacción, en el mismo espacio; en el seno de la opresión se puede gestar la emancipación. Para esta tesis se acepta que la escuela es una institución que tiene un currículo programado que pretende formar un tipo de sujetos para insertarlos a un sector laboral que con frecuencia mantiene una desigualdad social, y que sin embargo, dado que los seres humanos son críticos y reflexivos, reciben los contenidos curriculares bajo un filtro que les permite producir saberes que fundamentan una resistencia y un ejercicio de poder como respuesta. Para Freire (1996) la escuela va más allá de impartir conocimientos y de reproducir desigualdades. Para este autor, “la educación es un acto de amor, de coraje, es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad para transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal” (Freire, 1996, p. 11).

Así como en toda interacción se da una relación de poder, las relaciones educativas están entretejidas con estas relaciones, McLaren (1994) detecta que

así como en la escuela se despliegan mecanismos de estructuración del conformismo, ésta también se presenta “como un espacio de gestación de lo que llamó contra-rituales, entendidos como enunciados capaces de poner en crisis los vínculos opresores” (McLaren, 1994, p. 9).

Esta investigación, adopta la postura de que la escuela es un aparato ideológico que intenta controlar a las generaciones jóvenes, las cuales son críticas y ofrecen resistencia a este control, por lo que la escuela se establece como un enlace cultural entre la comunidad social y el desarrollo de las nuevas generaciones, considerando la cultura como un proceso articulado con la economía y la política. El conjunto de significados que orientan la acción de los sujetos se configura en función de las exigencias sociales, económicas, políticas y de las resistencias y alternativas creadas en el mundo imaginario de los individuos y de la colectividad (Pérez, 2000). Se considera a la escuela vinculada al mercado laboral, el cual requiere fuerza de trabajo y conocimiento, el sistema educativo produce conocimiento técnico-administrativo que utilizan grupos dominantes para el control político, económico y cultural (Apple, 1994). Althusser (citado en Giroux, 2003) afirma que la escuela es la institución dominante de subyugación ideológica para la fuerza de trabajo.

Es importante mencionar que se considera la perspectiva de una escuela que pretende controlar, pero los estudiantes son seres críticos y reflexivos que presentan resistencia, por lo que esta investigación adopta la afirmación de autores como Clark (2000) que ven con optimismo los cambios recientes en algunas universidades europeas en sus estructuras de organización.

Dado que la escuela es uno de los requisitos para la inserción al mundo laboral, muchos estudiantes se preocupan más por obtener la certificación necesaria

para introducirse en éste, que por aprender, los objetivos educativos pasan a segundo plano.

La planeación de las actividades en la escuela está contenida y guiada por el currículo. No es fácil concebir una actividad pedagógica sin un instrumento que la guíe. A continuación se hace mención a las características y forma en que, para esta tesis, se considera el currículo.

2.5.2. El Currículo

Teóricos de la Pedagogía Crítica, como McLaren (2005), han revelado que el currículo no es neutro, al favorecer ciertos conocimientos sobre otros y la forma de evaluar el rendimiento académico. En esta investigación, el currículo se concibe más allá de un conjunto de contenidos a enseñar o el programa a seguir en un curso escolar; representa una forma de introducirse y posicionarse en la sociedad “favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes (...) discrimina a partir de la raza, la clase y el género” (McLaren, 2005, p. 287).

En la actividad educativa el currículo guía al docente en su práctica didáctica. La elección de los contenidos responde a un interés de clase. En su diseño se crean lenguajes y tradiciones, sistematizando información y conocimiento en función de los intereses del grupo hegemónico que decide qué enseñar, qué ocultar y la forma de evaluar, materializándose en actividades descritas principalmente en libros de texto.

La ausencia de contenidos es otro contenido y mantener a los alumnos dentro de un currículo insignificante representa un currículo “oculto” (Gimeno, 2002), un

programa que no aborda ciertos temas puede tener la intención de dar una preparación mediocre para determinados estudiantes. Del mismo modo, el currículo puede inclinarse por dar prioridad a cuestiones que no son iguales para todos, beneficiando con sus contenidos a ciertos grupos sociales.

El currículo favorece el imperialismo cultural de una forma arrogante y reduccionista, tomando la parte por el todo y expresando su propia y particular experiencia como la experiencia representativa del conjunto de la humanidad, midiendo todas las culturas con los mismos parámetros (Santos, 2003, citado en Anguilo, 2010, p. 147).

El currículo muestra una intencionalidad, una forma de control social y no sólo como agente socializador (Giroux, 2003). De esta manera el poder de clase determina los contenidos a enseñar. El contexto político, económico y social en el que se desarrolla el sistema educativo, configura las demandas y propósitos del currículo y de las prácticas educativas por lo que el currículo no es neutro.

El currículo es la selección sistematizada de la cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar que conviene a un grupo en el poder, económico, político y social, un grupo hegemónico que decide qué enseñar y qué omitir. Las formas en que la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo reflejan la distribución del poder y los principios de control social (Gimeno, 1998). Sin embargo, aun con la existencia de un currículo que favorece a ciertos grupos, esta intención no resulta tan mecánica ni determinista.

Las significaciones que adquiere el currículo se amoldan a las condiciones en que se desarrolla. Cada escuela da prioridad a ciertos aspectos aun cuando exista un programa establecido por instancias educativas o gubernamentales y del mismo modo los docentes aportan su visión a lo que enseñan, al final los estudiantes reciben lo que ha sido filtrado y ellos mismos dan su propio aporte a

las significaciones de tales contenidos o enseñanzas (Gimeno, 1998). El desarrollo del currículo, tiene lugar en el aula, por lo que se requiere especificar las características de este espacio en el siguiente apartado.

2.5.3. El aula

El aula es el espacio físico donde concurren estudiantes y profesores con la finalidad de aprender y enseñar, respectivamente. En este espacio ocurren múltiples acontecimientos y se pone en funcionamiento un complejo sistema de comunicación verbal y no verbal a través del cual se intercambian mensajes, afectivos, cognitivos y actitudinales que se refieren a las representaciones, intereses y expectativas de cada uno de los individuos y de la cultura del grupo en su conjunto (Pérez, 2000).

En este lugar no todos están por decisión propia y tienen que cumplir con reglas ya existentes y para las cuales no se pidió su opinión. En el aula los estudiantes compiten unos con otros, aún sin proponérselo, se hacen amigos, se enamoran, sufren, ríen, ganan y pierden, “el aula es un espacio competitivo hecho de fracasos y de éxitos, de anticipaciones individuales, de verdaderas estrategias que refuerzan también la subjetivación” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 89).

Los estudiantes realizan procesos de aprendizaje, tanto académicos, como de sentido común a través de la interacción, ésta “tiene por objeto comunicar un saber mediante la enseñanza y favorecer la realización de procesos de aprendizaje por parte de los alumnos” (Souto, 2000, p. 18). En el aula se dan relaciones de saber y poder mediante las interacciones. Estas relaciones propician dos tipos de saberes: académicos y de sentido común. Se entenderá

por académicos aquellos saberes contemplados en los planes y programas institucionales; mientras que los de sentido común, para esta investigación, se conciben como los aprendizajes adquiridos en las interacciones cotidianas dentro y fuera del aula, con amigos, pares, profesores y familia, y que son útiles para funcionar en la vida cotidiana.

El aula no es el único espacio donde se da el aprendizaje, pero es el lugar destinado a ello y, la interacción propicia este proceso, dándose ésta, inmersa en múltiples sucesos que se traslapan y concatenan, aceptándose y rechazándose, complejos y superficiales y cuyas “contingencias históricas y fronteras múltiples, no tienen origen singular, ni características universales, sino que están construidas en campos relacionales, fluidos y multidimensionales” (Popkewitz, 2000, p. 33).

A continuación se mencionan aspectos de la interacción.

2.5.4. La interacción en la experiencia escolar

En el aula interactúan estudiantes con estudiantes y éstos con el profesor, teniendo en toda interacción lo complejo e impredecible. Las interacciones en el aula son innumerables, a un mismo tiempo y sin que los estudiantes tengan opción de evitarlas, toman cauces no previstos, la inmediatez, la simultaneidad de micro-sucesos, caracterizan los ambientes de salón de clase como medios poco previsibles, donde el azar y la incertidumbre tienen lugar (Souto, 2000). En una clase con veinte alumnos, cada uno con una historia propia, con vivencias cotidianas diferentes que los hacen llegar de un modo o humor en particular a la

clase y que los hará actuar en forma distinta cada día y en cada situación, da por resultado múltiples y simultáneas interacciones.

Cada sujeto tiene su propia postura y comportamiento y ninguno está del todo conforme ante las actitudes de los otros. Hay situaciones y acciones que a unos agradan y a otros molestan. El profesor puede ser ameno para unos y aburrido para otros, tener preferencias hacia un alumno, mostrarse indiferente a lo que enseña, tal vez por ser la parte del programa que le desagrada o estar estresado por un sinnúmero de problemas. Hargreaves (1986) menciona que cuando un maestro habla, es escuchado por varios estudiantes y las respuestas que obtiene son diversas; este autor hace el símil con una piedra lanzada a un estanque, que emite ondas a puntos que no constituyen la meta original.

Una alumna o alumno puede mostrarse aburrido y perezoso, debido a temores o por considerarse fracasado; rebelde por mantener una relación deficiente con el profesor, tal vez reflejo de la relación con sus padres. Molesto por no tener otra opción que estar en la escuela donde su acción es controlada y sus intereses limitados, supeditado a las instrucciones del docente y conviviendo con personas que no eligió, lo cual repercute en sus acciones en el momento de la interacción. La interacción de los estudiantes es controlada por el profesor, quien regula y monopoliza la conversación y los alumnos están sujetos a escucharlo la mayor parte del tiempo (Hargreaves, 1986). Esto puede provocar aburrimiento, pues no es fácil ser entusiasta cuando la participación y el comportamiento son controlados, por lo que ante las acciones del profesor, los estudiantes tendrán determinadas posturas de resistencia o acato a las órdenes.

En una clase de cuarenta y cinco minutos, con treinta alumnos, a cada alumno le corresponden minuto y medio para expresarse oralmente en el supuesto de

que el profesor guardara silencio, lo cual es poco probable; así que el noventa y cinco por ciento del tiempo deben emplearlo en escuchar (Hargreaves, 1986).

Los estudiantes forman un grupo que comparte expectativas y obligaciones respecto de la institución y del docente, se encuentran tácitamente en una lucha de fuerzas con éste. Se unen para presentar resistencia a las acciones e imposiciones de la institución y del docente, quien les indica lo que deben hacer. A su vez, entre ellos se da una competencia que los hace establecer una relación de fuerzas.

El docente es parte del grupo, pero queda como un mediador. En los niveles de educación básica puede representar una figura maternal o paternal, en los niveles medio superior y superior puede llegar a ser un amigo, pero en la mayoría de los casos es un obstáculo a salvar. Es aquel que medirá el avance y la competencia adquirida; decidirá la cantidad de trabajo que se requiere para aprobar el curso. Un actor importante dentro del aula, por lo que a continuación se hace una referencia sobre su acción.

2.5.5. El docente

El docente es el actor principal en el aula, es el sujeto que se encarga de conducir las actividades propuestas por el currículo, él o ella, decide la estructura de la clase, de qué manera presentar los contenidos, y en algunos casos establece los criterios de evaluación, acordados democráticamente al inicio del curso o que al igual, la institución ha determinado ya.

El docente no existe sin el alumno, ni éste sin aquél. Los maestros llegan a la clase con expectativas diferentes y a la vez con actitudes en común, realizan

miles de intercambios interpersonales durante sus clases, muchas de las decisiones que toman tienen que ser inmediatas. Hay pocas oportunidades para reflexionar y ninguna para dar una segunda opinión (Delamont, 1988), la improvisación se vuelve un elemento fundamental en la enseñanza. Algunos profesores consideran más fructífero el ritmo natural de la clase que apoyarse en planes preconcebidos.

El docente está ante la reconciliación constante de lo irreconciliable (Delamont, 1988). Tienen que dejar tareas, lo cual no es agradable a todos los alumnos.

El docente define lo que constituye el conocimiento centrándose en la imposición directa de su versión. “Impone su definición de los temas leyéndolos directamente y preguntando a los alumnos, anulando otras perspectivas” (Delamont, 1988, p. 141).

Los estudiantes conceden importancia al docente por ser el que decide si aprueban o no el curso, por lo que se le considera un obstáculo a lidiar; vencerlo o liarse a él son las opciones. “La relación maestro-alumno se construye sobre la búsqueda de un reconocimiento por el maestro (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 96).

Por su parte el docente tiene un programa que cumplir. Contenidos específicos que le han sido asignados para impartir, el docente, como ser reflexivo, transmite los contenidos bajo su propia visión y enfoque. Para Bourdieu (1997) los profesores son un filtro, una pantalla entre lo que los investigadores buscan decir y lo que los estudiantes reciben.

En la práctica educativa existe una diferencia de poderes entre el profesor y el alumno “en las aulas se permite que los profesores realicen casi todas las decisiones que afectan al comportamiento del alumno” (Hargreaves, 1986, p.

133). Este poder le viene por varios aspectos; tener experiencia, autoridad formal por parte de la institución y los saberes que imparte. El profesor tiene el derecho de intervenir o interrumpir las actividades del alumno. Los estudiantes deben respetar el terreno privado del profesor, sin intervenir a capricho en él. Cuando un estudiante desea hablar al profesor, debe indicarlo alzando la mano y esperando se le autorice hacerlo. (Hargreaves, 1986). Los profesores se imponen al hablar la mayor parte del tiempo, la enseñanza y el habla están estrechamente unidas en nuestra cultura, no se podría pensar en un docente en silencio (Delamont, 1988).

Sorenson y Blyth, (citados en Hargreaves, 1986) clasifican a los docentes de acuerdo con sus estilos educativos y que pueden ser:

- Orientador: recomienda modos de acción al estudiante.
- Asesor: ayuda al estudiante a descubrirse.
- Mantenedor de la disciplina: se adhiere a las reglas y administra sanciones.
- Informador: dirige el aprendizaje y la disertación.
- Motivador: se sirve de recompensas para fomentar la actividad conformista.
- Mediador: obtiene ayuda de agencias externas.
- Instructor: dirige el aprendizaje.
- Organizador: incluye también la disciplina.
- Portador de valores: trasmite los valores dominantes de la sociedad.
- Clasificador de bienestar social.

Están son algunas de las clasificaciones, las categorías más abarcadoras y generales son las de instructor y mantenedor de la disciplina, del orden. El control

radica en que el docente logre crear una cierta formalidad en su relación con el alumno.

Para esta tesis se decidió considerar los siguientes aspectos; dominante o integrador. El primero es autoritario, asume que sabe más, gusta de dar órdenes, impone decisiones, quiere que los estudiantes obedezcan, que se conformen, le desagradan las discusiones y las críticas, tiende a las amenazas y a los reproches. El profesor integrador trabaja con los alumnos, suplica en lugar de ordenar, consulta a los alumnos, invitándolos a cooperar, comparte el control y las responsabilidades, fomenta las ideas e iniciativas de los estudiantes.

Se puede suponer que las prácticas del poder se modifican según el tipo de profesor, si se acepta que el comportamiento de los estudiantes cambia de acuerdo con el comportamiento del docente.

En la educación superior los estudiantes tienen ya el hábito de mantenerse por varias horas en la escuela, sentados y hablando lo menos posible, lo cual permite al docente manejar la disciplina sin necesidad de medidas represivas. El profesor quiere que los estudiantes consigan buenos resultados no sólo por causa de éstos; la tasa de aprobación y los niveles de aprovechamiento en los exámenes representan un índice de su competencia como docente (Hargreaves, 1986). Entre las actividades de los instructores se enfatiza en mantener la interacción en las clases en función de las tareas. Según Flanders (citado en Hargreaves, 1986, p. 139), “el ochenta y noventa y cinco por ciento de la conversación en clase está conectada a las tareas”

Las aspiraciones, expectativas y privilegios de los profesores jóvenes difieren de las de sus colegas con más antigüedad por lo que se puede plantear una situación de choque dentro del sistema educativo. Diferencias que marcan los

métodos de enseñanza y la relación con los estudiantes en una lucha de poder en la cual no siempre vencen los de más antigüedad, sino que a veces se aceptan las propuestas de los profesores más jóvenes (Ball, 1999).

No todos los profesores jóvenes comparten las ideas progresistas o innovadoras de sus coetáneos, algunos recién egresados se adaptan a ideas y normas establecidas prefiriendo las técnicas y los métodos tradicionales de enseñanza. Del mismo modo algunos profesores e incluso directivos aceptan propuestas del grupo de menor antigüedad (Ball, 1999).

Existen profesores que nunca tuvieron o que perdieron su compromiso con la enseñanza y ejercen la docencia por causas como las obligaciones familiares, económicas y la expectativa de una jubilación en una labor que les desagrada. Este grupo de profesores se opondrán a todo aquello que implique más trabajo y estarán de acuerdo con lo que haga la vida más fácil sin reflexionar sobre lo que pudiera mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Lo que menos les interesa es el aprendizaje de los estudiantes (Ball, 1999).

Los contenidos académicos a enseñar presentan y reproducen puntos de vista masculinos y que han producido como conocimiento humano. Las mujeres han sido excluidas como productoras de conocimiento. Asociaciones profesionales, instituciones de investigación, educación superior y formación de profesores tienen a hombres en la mayoría de los puestos altos (Ball, 1999).

2.5.6. El estudiante

Para este estudio se considera al estudiante como un sujeto que se inserta, en la mayoría de los casos, a un sistema educativo que no elige y que tiene reglas que debe acatar para poder continuar su trayectoria escolar, es un sujeto crítico

y reflexivo que moldea tales expectativas y aprende a sortear las reglas establecidas en función de sus capacidades e intereses. Un sujeto, que si bien, se integra a un mundo dado, no siempre acepta lo establecido amoldándolo a sus intereses (Dubet y Martuccelli, 1998).

Cuando el individuo llega a la escuela, no se puede hablar de un desarrollo natural, o de un modo sencillo en el que expongan sus propias inclinaciones; “éstas se encuentran fuertemente moldeadas, sea o no consciente de ello en su ya larga vida de interacciones con un contexto cultural bien peculiar y diferenciado” (Pérez, 2000, p. 276). El estudiante se enfrenta a un proceso de integración escolar; actividades y rutinas ya planteadas. Los estudiantes deben interiorizar las expectativas y las normas establecidas, tanto por los maestros como por sus pares.

Los estudiantes tienen actividades y facetas que no se reducen a la simple actividad de estudiar, están inmersos en múltiples experiencias y contextos, unidos a un proceso de construcción simbólica (Guzmán y Saucedo, 2007). Los estudiantes acuden a la escuela para la adquisición de saberes o para obtener el reconocimiento de ello, para insertarse en el sector laboral. Cada estudiante tiene expectativas diferentes aun cuando el propósito de algunos sea sólo acreditar los cursos y obtener el reconocimiento de la institución. La forma de lograrlo varía dependiendo de la identidad, historia, contexto familiar y planes a futuro de cada estudiante.

Contrario al discurso educativo, la escuela ha promovido una ideología basada en el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, bajo estas condiciones los docentes realizan sus actividades, añadiendo sus intereses, limitaciones, entusiasmo o frustración (Hargreaves, 1986). Ante esto las actitudes de los

estudiantes universitarios varían; unos eligen no entrar a clases y andar por los pasillos o abandonar el edificio y pasear, lo cual no es permanente si se desea continuar en la institución. Otros permanecen en el aula realizando diversas acciones, como atender la clase, participar activamente, bromear, dormir o jugar, entre otras actividades. Unos se aíslan, otros forman grupos para platicar, dentro de los cuales se distribuyen tácitamente en posiciones y roles; el bromista, el juguetón, el intelectual, la simpática, el carismático, entre otros.

Para algunos estudiantes, el docente es un ser social que más que guía, representa un obstáculo a salvar y deben optar entre seguir sus instrucciones, aliarse con él o ella, o intentar manipularlo socialmente, de forma correcta e incorrecta. Si bien la escuela tiene un programa y una serie de actividades delimitadas previamente para que los estudiantes se ocupen en ellas, los estudiantes realizan acciones diversas no planeadas ni estructuradas. Mientras algunos se preocupan por cumplir con sus tareas escolares y se relacionan con los docentes, otros se resisten a acatar las indicaciones de profesores y de la institución. Algunos estudiantes se interesan sólo por la acreditación y el reconocimiento institucional dejando el aprendizaje como objetivo secundario, ya que éste requiere de un esfuerzo que desean minimizar.

Pareciera como si los estudiantes fueran sólo receptores de las categorías escolares y de una lógica de integración que domina sus relaciones en el grupo. Este estudio acepta que hay un mundo escolar ya establecido, pero se considera la postura de Dubet y Martuccelli (1998) que plantea que si éste fuera determinante, los escolares serían lo que los adultos pretenden hacer de ellos y no es así.

Los estudiantes descubren lo que quiere el profesor e intentan dárselo, asumiendo con esto un beneficio personal en sus calificaciones, trabajos eventuales, paz y tranquilidad (Delamont, 1988). La lógica de integración y de conformismo no describe totalmente la experiencia escolar de los estudiantes. Ellos son actores de su socialización y perciben una tensión entre el rol de estudiante y el que desempeñan fuera del contexto escolar, “entre dos conformismos que no se recubren exactamente, lo que les permite desprenderse de la omnipotencia del maestro y del control social” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 89). “Los estudiantes traen ya consigo algo que los define, su forma de comprensión, su predisposición y su estado emocional” (Van Manen, 1998, p. 23).

Para esta investigación se asume que tanto docente como estudiantes ejercen una práctica de poder. El poder de los alumnos se incrementa con el número de personas que se puedan movilizar contra el profesor. Un grupo puede matizar las acciones del docente y manejar las situaciones a su favor, el ejercicio del poder se manifiesta de un lado hacia otro, desde distintos puntos hacia otros, desde el docente hacia los estudiantes y de éstos al profesor, así como desde cada sujeto hacia todos los demás.

El comportamiento individual y colectivo de los estudiantes y del docente en cada situación es impredecible. Los alumnos más inestables se comportan bien en ciertas circunstancias y los considerados buenos crean problemas en un momento dado. Las situaciones de la clase cambian el significado que los estudiantes tienen de ella y su comportamiento. Al interactuar con el docente, los estudiantes se comunican entre ellos para definir juntos la acción apropiada (Delamont, 1988), se ofrecen mutuo apoyo por medio de miradas, risas y

silencios solidarios, o por el contrario, pueden evitar miradas, emitir un silencio insolidario, si su intención es cotraponer. Se acusan los unos a los otros y algunos movilizan al grupo, debido al poder y estatus que obtienen. El estatus de los estudiantes en la clase depende mucho de los saberes y la manera de utilizarlos en función de la interacción con sus pares y el docente. Delamont (1988) identifica algunos de estos saberes y prácticas, mismos que se incluyen a continuación.

- La habilidad para interrumpir las clases.
- Un profundo conocimiento de la cultura de la juventud.
- El conocimiento de la música popular entre el grupo de estudiantes.
- La habilidad en el baile.
- Las ropas a la moda.
- El éxito en las relaciones con el sexo opuesto.
- El saber académico.

Los estudiantes se agrupan entre sí de acuerdo a expectativas e intereses formando grupos en una especie de subcultura, la cual adopta una diversidad de formas que pueden coexistir en la misma institución. Pueden existir variedades de la cultura juvenil en una misma escuela: Intelectuales, políticos y grupos alternativos, todos estos grupos dirigen desde sus perspectivas (Delamont, 1988),

Los estudiantes hablan de los profesores y dan su opinión de ellos, los comentarios más frecuentes son acerca de;

- La apariencia personal de los profesores.
- El lenguaje del profesor.
- Las ropas.

- La raza y la edad.
- El estigma y estado civil.

Los estudiantes juzgan, evalúan a los profesores y deciden a qué dar prioridad. Intentan negociar qué y cómo evaluar y desarrollan estrategias legítimas e ilegítimas para aprobar exámenes (Delamont, 1988).

Los estudiantes están inmersos en el seno de una experiencia social y escolar, fuera del sistema educativo existe una gama inmensa de actividades que les proporcionan elementos cognoscitivos y dentro de la institución escolar existen expectativas sobre ellos que perciben, “el escolar vive en una gran unidad de significaciones” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 90).

Los alumnos con estatus económico alto tendrán diferentes atributos según sea la escuela, las clases o los cursos, el alumno con un estatus elevado puede tener más apoyo por parte de sus compañeros a favor o en contra del profesorado. La inteligencia y dedicación produce alumnos consentidos y preferidos del profesor. Estos estudiantes generalmente son rechazados por los demás estudiantes, pero también son considerados de diferentes maneras según el grupo social. La aceptación del maestro no es un objetivo principal y depende de quién los evalúa (Delamont, 1988).

2.5.6.1. El estudiante universitario

El estudiante universitario configura su identidad vinculada a la historia y al contexto específico. Los universitarios han sido miembros de las clases poderosas (económica, social, política y culturalmente), por lo que su figura es de privilegio y se vincula con la movilidad social, con el avance de la democracia

y la intelectualidad. Los universitarios constituyen un sector que no es homogéneo. En su interior hay grandes diferencias, según el origen socio-profesional de sus padres, el sexo del estudiante, sus creencias religiosas, su edad escolar y en conclusión, “los universitarios son formalmente iguales, pero el peso de la herencia cultural les permitirá lograr, o no, sus objetivos” (Suárez y Pérez, 2008, p. 6), lo cual no es determinante, ya que algunos estudiantes logran sobresalir en situaciones adversas.

Una de las tensiones existentes entre los estudiantes es la que se da en los géneros. “la vida en el colegio está dominada por una viva oposición entre los sexos” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 200). En el espacio universitario aparte de los procesos formativos se dan relaciones de amistad y de amor, las cuales les dan giros radicales a las vivencias y experiencia escolar.

La subjetividad de los estudiantes se forma en el seno de múltiples estratos: los grandes y los pequeños, los muchachos y las chicas, los buenos y los malos. Pero ninguno de los elementos que forman la experiencia escolar es estable: ni la conformidad con las normas escolares, ni la utilidad de los estudios, ni la identidad personal. Las acciones de los estudiantes no son las mismas cuando las realizan en forma individual que cuando son en colectivo, por lo que se hablará a continuación acerca del grupo.

2.5.7. El grupo

En el marco de esta investigación se considera el grupo como un conjunto de sujetos que tienen experiencias particulares y a la vez comparten objetivos y una historia que imbrican en un proceso de identidad y socialización, al cursar una

misma experiencia educativa en la cual existen intereses que se contraponen y otros comunes, que hacen que el grupo se una para su resolución, por ejemplo: las imposiciones institucionales o del docente.

Los estudiantes son sujetos que pertenecen a la categoría de jóvenes y para esta investigación se concibe a los jóvenes como sujetos activos, diversos y en constante cambio, asumiendo a la juventud como una construcción social que es relativa de acuerdo con el tiempo y el espacio (Zebadúa, 2008), respecto a contextos socio-históricos amplios y a niveles particulares de interacción. La identidad juvenil de cada cultura se define de acuerdo con cada espacio temporal y realidad social; por lo que no se puede hablar de la juventud, sino de las juventudes (Saraví, 2009, citado en Matus 2010).

La generación es una categoría social con la que se identifica a un grupo de personas (Zebadúa, 2008). Cada generación se caracteriza por sus actitudes, preferencias musicales, modos de vestir, uso de nuevas tecnologías, entre otros aspectos. La diversidad de las generaciones constituye el mundo que los jóvenes construyen en los procesos educativos, sociales, intergeneracionales, etc.

La identidad juvenil se va construyendo mediante procesos de reconocimiento y de sentimientos de pertenencia a cierto grupo étnico, religioso, escolar, de pares, sexo, música, etc. El proceso de afinidad con ciertos grupos no es estático ni único; un sujeto se puede identificar con una etnia o con un estilo de música en particular por un tiempo y cambiar después, la identidad se configura y desarrolla de acuerdo al contexto socio-cultural del cual, el sujeto decide qué incorpora y qué deja a un lado, en relación con el tiempo y el espacio (Cabrera y Marín, 2003).

Las identidades juveniles están en constante adaptación y transformación Zebadúa (2008) identifica tres niveles de desarrollo cultural de las identidades juveniles: intraculturales, interculturales y transculturales.

Las identidades intraculturales se constituyen en las “relaciones entre pares formando parte, a su vez, de un colectivo juvenil mayor, sin dejar entrever algún tipo de relación con otros grupos distintos al de la pertenencia grupal en cuestión” (Zebadúa, 2008, p. 182). En estas identidades podrían colocarse las agrupaciones formadas por las disciplinas como ser sociólogo, médico, ingeniero o administrador de negocios internacionales. El segundo tipo de identidades, las interculturales, “son las desarrolladas en procesos donde la expresión y comunicación pasan al terreno de lo simbólico, dejando de lado los esencialismos territoriales” (Zebadúa, 2008, p. 189). Según este autor, no es necesario compartir un territorio para configurar una identidad, los medios de comunicación han acortado las distancias y contribuyen a la construcción de ésta. En las identidades interculturales lo territorial pasa a un segundo plano preponderando la relación con otros espacios sociales por medio de las nuevas tecnologías.

Las identidades transculturales son la combinación de los dos anteriores, es decir las identidades compartidas, por ejemplo: los egresados de una escuela o individuos que comparten aspectos étnicos, color de piel, género, comunidad, territorio, clase o religión, (Matus, 2010). Estas identidades se desarrollan a partir de un proceso de hibridación, como consecuencia de las relaciones colectivas en los escenarios globales, se nutren de múltiples lenguajes culturales creando espacios de comunicación que pueden rebasar a las identidades juveniles

contribuyendo a la conformación identitaria de otros actores sociales (Zebadúa, 2008 citado en Matus 2010).

Cada sujeto desarrolla categorías sociales para definirse a sí mismo y a los demás. En los grupos sociales de una disciplina existen características que sirven como diferenciadoras, por ejemplo: el ser estudiante de medicina lo puede caracterizar al vestir una bata blanca y ejercer actitudes que demanda su actividad, del mismo modo un estudiante de sociología o antropología presenta una forma de vestir determinada, diferente a los de Medicina o de Derecho, cada disciplina desarrolla valores y actitudes particulares.

La identidad no es algo acabado ni definitivo, un joven que ingresa a una carrera universitaria, adquiere nuevos patrones con los que se va identificando como parte de la disciplina en cuestión, su identidad de ser joven se transforma y mezcla con la de ser estudiante universitario de dicha disciplina (Matus, 2010), todo esto en la interacción social, la cual es atravesada por las relaciones de poder y saber cómo proceso importante de la conformación identitaria.

Dentro del proceso de integración institucional y disciplinar, los estudiantes se ven obligados a internalizar normas para poder comprender a los semejantes y para la comprensión del mundo (Berger & Luckman, 2001), para sobrevivir en la universidad, el aula se convierte en un espacio competitivo donde los más aptos sobreviven.

El comportamiento y las situaciones de los alumnos suelen ser distintos de manera individual que de forma grupal. El docente no actúa igual cuando habla con un alumno que cuando lo hace a todo el grupo. El grupo escolar presenta tal complejidad¹ que ni el docente ni la institución pueden prever sucesos y acciones

¹ Definida la complejidad como aquello “donde el pensamiento causal, lineal, resulta insuficiente para entender las incongruencias que se presentan” (Souto, 2000, 26).

de cada participante. Las actitudes del grupo son muy diversas y cada alumno adopta una conducta distinta al estar inmerso en él. El alumno influye en el grupo y es influido por éste en una relación dialógica y atravesada por la práctica del poder. “Desde el punto de vista del profesor no siempre los alumnos son sumisos, trabajadores y entusiastas. Desde el punto de vista de los alumnos no siempre el profesor es equitativo, interesante y amigable” (Hargreaves, 1986, p. 161).

La complejidad se puede definir como “un desorden aparente donde se tienen razones para suponer un orden oculto; y también la complejidad es un orden cuyo código no se conoce” (Atlan, 1990 citado en Villasante 2007, p. 76). La forma en que se ejerza el poder en las interacciones individuales llega a ser impredecible. Hasta ahora se ha visto que en el ámbito social, el poder económico es el que domina. En la esfera educativa y específicamente en el aula, el discurso y el saber mantienen un papel que en ocasiones puede ser superior que el económico. Una característica del grupo escolar es interactuar bajo el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que a continuación se habla al respecto.

2.5.8. El proceso enseñanza-aprendizaje

Para esta investigación, el proceso de enseñanza aprendizaje se concibe como una actividad en la que “los individuos intercambian representaciones simbólicas, crean actitudes, ideas, y conductas en el propio intercambio, imprevisibles *a priori* e irregulables por medio de diseños y normas técnicas generales y previas” (Pérez, 2000, p. 275).

La enseñanza superior tiene en la actualidad una proporción mayor de estudiantes, de diversidad de capacidades y “el profesorado académico tiene que hacer frente a una situación nueva y muy exigente” (Biggs, 2005, p. 20). El proceso de enseñanza aprendizaje se realiza entre el contexto de los sistemas educativos y los contextos sociales. Una parte relevante de dicho proceso y que contiene un ejercicio de poder es la forma en que se verifica si el objetivo de adquirir saberes o no, se ha cumplido. Para algunos, esto es secundario, dadas sus expectativas de aprobar el curso y continuar su trayectoria escolar.

Un objetivo común de los estudiantes es acreditar el curso, pero no todos persiguen una buena calificación, hay quien se conforma con acreditar la materia aunque la calificación no sea la más alta, para otros, el conocimiento es también importante. A los estudiantes les preocupa qué y cómo se evaluará, para lo cual desarrollan varias estrategias con el fin de acreditar; tales como estudiar o copiar en las pruebas.

Los estudiantes son sujetos activos en el proceso de evaluación, dado que son ellos los evaluados, son los que deben realizar las acciones requeridas por la institución, a través del docente, quien constata que se han cumplido los objetivos. Para ellos representa el acceso a una movilidad académica; acreditar el curso, de ahí que los estudiantes deban decidir la forma de enfrentar la evaluación, la cual determina los saberes académicos adquiridos.

La evaluación representa un ejercicio de poder, no sólo del profesor, sino de la institución y la sociedad misma o el grupo en el poder que decide qué saberes son validados y designados para ser enseñados y por lo tanto aprendidos. Estudiar es una de las formas que propone la escuela para la adquisición de los

saberes académicos y esto representa esfuerzo y tiempo sin que ello asegure una nota alta; los nervios pueden traicionar.

A lo largo de varios años de permanencia en instituciones educativas, los estudiantes han observado y reflexionado las opciones para acreditar en la evaluación. Se requiere de un saber, de un poder, de un elemento que permita obtener una evaluación satisfactoria. Algunos estudiantes establecen una relación con el docente para obtener ayuda, borrar el pizarrón, ayudarlo a calificar, etc. algo que les produzca puntos a la hora de evaluar, otros estudiantes desarrollan la habilidad de manejar códigos de comunicación que les permitan copiar e intercambiar información durante la prueba.

En la evaluación se valoran los saberes académicos, pero muchas veces, los estudiantes deben utilizar más que estos saberes para aprobar los exámenes, y más aún si sus saberes académicos no son suficientes. Mientras más se desconozcan los contenidos propuestos por el currículo, más deberán echar mano de aquellos saberes aprendidos en el mundo de la vida. La vida cotidiana les proporciona aquellos saberes que les permitan salvar los obstáculos que representan las evaluaciones.

2.5.8.1 El enfoque del docente

Los docentes despliegan estrategias para la realización de sus actividades y así como cada estudiante establece prioridades los docentes también lo hacen, de tal manera que las estrategias de enseñanza utilizadas por cada docente, adoptan matices particulares en cada uno de ellos. El enfoque del docente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, si bien no es determinante, influye en gran

manera sobre dicho proceso. Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden y Benjamin (2002) realizaron investigaciones al respecto identificando dos variables relacionadas con el docente: “la intención” y “la estrategia”, la primera corresponde a la idea que se tiene sobre la naturaleza misma del proceso de enseñanza y que puede ser: transmisión de información, adquisición de conceptos, desarrollo conceptual o cambio conceptual. La estrategia puede adoptar tres tipos que son: centrada en el docente, centrada en el estudiante o en la interacción de ambos.

Imbricado a estos procesos se desarrollan y traslapan los saberes de la vida cotidiana, tanto para los estudiantes como para docentes y se describen a continuación.

2.6. Los saberes de la vida cotidiana

Los saberes de la vida cotidiana se desarrollan y aprenden en la interrelación de la experiencia y la concepción humana natural de la actividad en una realidad o en múltiples realidades. La constitución de dichos saberes es un proceso auto-constituyente que se materializa en la interacción, que es en donde se origina un sentido, se crea y recrea una forma de ver el mundo y continuarlo a través de símbolos y significados atribuidos a los objetos y a las situaciones “la condición humana es fundamentalmente simbólica; somos creadores de sentido. Dependemos de nuestras explicaciones de las cosas” (Young, 1993).

Bajo la perspectiva histórica de la que parten las ciencias que se ocupan de analizar las realidades humanas se plantea la cuestión sobre la estructura temporal del mundo de la vida humana. La sociología del conocimiento y las

ciencias que se ocupan de analizar la historia del lenguaje y de la cultura describen y comparan las categorías socialmente objetivadas y divulgadas por medio de los diversos géneros comunicativos (Luckmann, 2008). Tiempo interior subjetivo, comunicación intersubjetiva y acción social se condicionan recíprocamente.

Para Husserl (Citado en Luckmann, 2008), cada vivencia actual incluye un horizonte de pasado y un horizonte de futuro. Al reflexionar se deja de vivir en las fases actuales, al situarse exterior a ellas se echa la vista hacia atrás. El sentido de una experiencia no le es inherente, le es atribuido en una acción reflexiva. La duración interior no es medida, sino vivida como una sucesión de vivencias y experiencias. Las unidades de la duración interior no pueden ser concebidas análogamente a las unidades de medición de la extensión espacial. La vida cotidiana, para la mirada del filósofo es una fuente de errores y confusiones que obstruyen el pensamiento claro y la reflexión sobre las cosas divinas y eternas.

La experiencia se obtiene en la vivencia, en la vida misma que se vive día con día y que se denomina, vida cotidiana, la cual se aborda a continuación.

2.6.1. Del campo de la vida cotidiana

La vida cotidiana se define como el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los seres humanos particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social (Heller 1987). Para Lukacs (citado en (Heller 1987) la fuente primitiva del pensamiento y del comportamiento se vincula al pensamiento cotidiano. Para la presente tesis la vida cotidiana se concibe como

las acciones realizadas para enfrentar las distintas situaciones que se presentan en el día a día de los sujetos. En el aula las actividades que se realizan van en torno a los saberes académicos desde acciones que corresponden a la vida cotidiana.

La vida cotidiana de mujeres y hombres está impregnada de la lucha por sí mismos, que es a la vez una lucha contra otros. La vida cotidiana es heterogénea en los sentidos y aspectos más diversos. La cotidianidad cobra un sentido solamente en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad (Heller 1987).

La vida cotidiana mantiene ocupadas capacidades diversas como la vista, el oído, el gusto, el olfato, el tacto, la habilidad física, el espíritu de observación, la memoria, la sagacidad, la capacidad de reaccionar. Opera también afectos diversos como el amor, el odio, el desprecio, la compasión, la participación, la simpatía, la antipatía, la envidia, el deseo, la nostalgia, la náusea, la amistad, la repugnancia, la veneración, etcétera.

En la vida cotidiana no todos los sentidos se emplean al mismo tiempo, depende de la actividad que se realiza. Los procesos de trabajo y creatividad guardan ciertas diferencias dependiendo de su especificidad. En algunas actividades se requiere utilizar más el oído y la vista, que el gusto y el olfato, otras preponderan la habilidad física y así las múltiples actividades existentes en el campo de la vida cotidiana, combinan el uso de los sentidos de manera específica (Heller, 1987). Los tipos de actividad son tan heterogéneos como las habilidades, aptitudes y tipos de opinión. La vida cotidiana requiere tipos de actividad heterogéneos, en ella se desarrollan habilidades, aptitudes y sentimientos diversos.

Lo cotidiano es la vida real que parece trabajar sin contratiempos. Cuanto mejor funcione algo, menos parece requerir de un análisis, se torna cotidiano. La rutina circunscribe las ocurrencias ordinarias y extraordinarias de la vida tal como son experimentadas por los miembros de la sociedad (Wagner y Hayes, 2011).

El pensamiento cotidiano es heterogéneo. Sus rasgos se manifiestan en las diversas formas de actividad de la vida cotidiana. La función del pensamiento cotidiano se deriva de la existencia de las funciones vitales cotidianas. La estructura y los contenidos cambian con un ritmo variado, los cambios en la estructura son lentos e incluso hasta parecen estancarse, los contenidos del pensamiento cotidiano cambian relativamente rápido; comparados con el pensamiento científico, son también lentos (Heller, 1987).

El concepto de vida cotidiana y sentido común se han tomado al mismo nivel en diferentes ámbitos académicos. Los estudios de enfoque cualitativo, como los interpretativos, han fomentado el uso a veces libre del concepto de vida cotidiana y se expanden diversas interpretaciones de la expresión. Un grupo de sociólogos rechazan las investigaciones que prestan atención a los aspectos objetivables de la vida cotidiana y forman una reacción a las orientaciones teóricas sistémicas estructural-funcionalistas y a las teorías marxistas (Estrada, 2002).

Para esta tesis, la vida cotidiana se concibe como el proceso de producción de la sociedad, la intersección entre el individuo y la sociedad, puede presentarse como producción imaginaria y simbólica de las relaciones sociales (Estrada, 2002). Los intereses diarios se muestran como un sistema dinámico de relevancias que cambian a medida que cambiamos de situación, tomando diferentes significados e importancia conforme a los motivos pragmáticos que orientan nuestras acciones (Lindón, 2000).

La vida cotidiana se expresa en las relaciones de los actores sociales entre sí y en cómo comprenden y constituyen la realidad social. Un análisis de las estructuras del mundo de la vida puede interpretarse como una sociología general de la vida cotidiana. El mundo social en el que se encuentran hombres y mujeres exhibe una estructura compleja; los semejantes presentan al sí mismo diferentes aspectos a los cuales corresponden diversos estilos cognoscitivos por lo que el sí mismo percibe y aprehende los pensamientos, motivos y acciones del otro, (Lindón, 2000).

Las motivaciones humanas de los protagonistas individuales y colectivos explican y describen sus acciones. Estas motivaciones constituyen las fuerzas que movilizan a las masas que se ven envueltas en diversos eventos.

La vida cotidiana considera el contexto y las múltiples relaciones que se dan entre los eventos pasados y los actuales:

edificaciones mentales construidas previamente por generaciones anteriores, venidas, renovadas y expandidas. Los eventos pasados quedan plasmados en imágenes y metáforas las cuales determinan nuestro pensamiento aun sin ser conscientes de ello (Wagner y Hayes, 2011, p. 5).

En la vida cotidiana se conforman saberes que se agrupan dentro de lo que se conoce como sentido común y que se describe a continuación.

2.6.2. El sentido común

Para las masas la historia es una colección de historias memorables y adecuadas para volverse a decir, una versión que todos cuentan de nuevo. En este proceso se mezclan la leyenda, la trivialidad y el error. De este conjunto de historias y narraciones en un discurso popular se forma el sentido común (Wagner y Hayes, 2011).

En esta tesis se define al sentido común como un conjunto de saberes validados y consensados por un grupo determinado, considerados verdaderos y útiles para la resolución de problemas. Es prudente establecer cómo se concibe la verdad, ya que no es la verdad histórica de las ideas la que les da utilidad en el discurso colectivo, sino su verdad simbólica, al sintetizar disputas cotidianas pasadas y presentes. Esta verdad le da importancia a las proposiciones banales del sentido común en la vida cotidiana y pragmática (Wagner y Hayes, 2011).

El llamado sentido común parece tener una forma consistente a pesar de que en él existan representaciones erróneas. El pensamiento y la vida cotidiana no se pueden medir con el mismo patrón que la ciencia utiliza. El conocimiento no se reduce a la ciencia, ni a la cognición, concebida ésta como el conjunto de evidencias que denota o describe a los objetos y se pueden etiquetar como falsas o verdaderas. “La ciencia sería un subconjunto de la cognición. El consenso es lo que legitima la verdad del conocimiento” (Wagner y Hayes, 2011, p. 11).

La gran mayoría de los discursos cotidianos revela uno u otro de los aspectos contenidos en el conocimiento extenso. El sentido común es una reserva de saberes de contexto disponibles de manera espontánea. Se utiliza en gran medida sin pensar y está sujeto a nuestras prácticas cotidianas (Wagner y Hayes, 2011).

Difícilmente existe un área de la vida cotidiana donde alguna obviedad no se nos ocurra de manera espontánea. En el aula universitaria los acontecimientos suceden de manera tan vertiginosa y múltiple, que tanto estudiantes, como docentes, deben utilizar su sentido común para resolver problemas cotidianos. Ver lo cotidiano en contraste con lo insólito y lo científico abre a nuestros ojos

áreas completas de la vida, previamente excluidas por la psicología social hegemónica (Wagner y Hayes, 2011).

Los eventos especiales, las celebraciones, los rituales y las formas conectadas de actuar y pensar también forman parte del concepto de vida cotidiana como serían por ejemplo las rutinas del quehacer doméstico o las jornadas diarias de trabajo, la experiencia escolar (Wagner y Hayes, 2011). En la vida cotidiana del aula se conjugan saberes especializados y saberes de sentido común.

2.6.3. El saber especializado y el saber de sentido común

En cualquier sociedad el trabajo académico se organiza en torno a materiales cuya naturaleza es intelectual. La educación superior ha funcionado como una estructura social destinada al control de la técnica y saberes avanzados. El saber visto como un medio común utilizado para una variada gama de propósitos, desde funciones cotidianas, como especializadas, para el trabajo de un instituto tecnológico y los programas de la universidad, de investigación y de la vida cotidiana.

El saber de sentido común es accesible y transmitido a todos en forma de rutina y difiere en sus contenidos en las diversas sociedades, según las clases y subculturas. El saber especializado está ligado a precondiciones sociales, a ocupar un rol específico y a su naturaleza experta. A pesar del discurso democrático este saber está cerrado para la mayoría (Wagner y Hayes, 2011). El sentido común se define como lo opuesto de un conocimiento complejo, ordenado y consciente, derivado de la experiencia inmediata. Se refiere al mundo tal como es y no como aparenta ser (Wagner y Hayes, 2011). La interacción

estudiantil y específicamente las vivencias de los estudiantes, se guían principalmente por el sentido común, inmersas en la composición de la relación poder y saber.

2.6.4. Relación de poder y saber en la vida cotidiana

La relación de saber y poder dentro de un aula se da en la composición de los distintos saberes programados por la institución educativa y los saberes que se integran de la vida cotidiana, tanto del aula como de espacios externos a ésta. El aprendizaje en la escuela se da en la mezcla de los aspectos de la vida cotidiana, saberes de sentido común y saberes académicos, (Young, 1993). Para ilustrar lo anterior se enlistan los aspectos que se encuentran en la vida cotidiana:

- Los fundamentos de la experiencia educativa de estudiantes y maestros.
- Una implicación realmente significativa.
- Las causas de la acción y de los móviles.
- Lo práctico y efectivo.
- El sentido radica en la lengua cotidiana.
- La experiencia en la acción cotidiana.
- El conocimiento nuevo, abstracto, formal y las disposiciones conexas tienen poco efecto sobre el discente si no se asocian estrechamente a las realidades cotidianas.
- Un proceso de culturización: un paso a una forma de vida.
- Su medio es la lengua y la experiencia.
- Su método: el diálogo
- Su producto: la cultura.

Para Young (1993), nuestra forma de ver las cosas está influida por algo diferente de las cosas como son: nuestros sentimientos, intenciones y propósitos. Así identificamos categorías aprendidas, utilizadas y re-utilizadas desde la infancia, para ordenar nuestro pensamiento: el yo, el otro, lo interior, lo exterior, las personas, las cosas, lo natural, lo artificial, lo animal, lo humano, etc. Los estudiantes de Educación Superior manejan saberes académicos que han aprendido a lo largo de por lo menos doce años de estancia en educación básica y media, más aparte las interacciones dentro y fuera de la escuela en las que se requiere desarrollar saberes de sentido común que le permitan reaccionar con espontaneidad y agilidad ante situaciones de la cotidianidad.

La educación superior como lugar de aprendizaje y enseñanza comparte similitudes y diferencias, con otros niveles. Los estudiantes ya no son niños ni adolescentes, algunos viven fuera de la casa paterna y otros han formado sus propias familias. Para explicitar la situación de la educación superior se aborda en el siguiente apartado.

2.7. Educación Superior

Para este estudio se concibe la educación superior como el nivel educativo que termina de formar sujetos destinados a un mercado laboral en función de un sistema estratificado y basado en la oferta y la demanda. La educación superior en México ha tenido un proceso de masificación en los últimos años, los sectores sociales que anteriormente no accedían a la universidad, lo han hecho. En este período han destacado estudios como el de Clark, (1983); Casanova (1999),

Ducoing y Landesmann (1996); Casillas y Colorado (2010) y De Garay (2004) entre otros.

Las instituciones de educación superior son organizaciones profesionales de tipo autónomo y no es fácil establecer sus fronteras, Clark (1983) señala que éstas son dispares y problemáticas. La educación superior tiene un vínculo estrecho con las necesidades del sector laboral. La división del trabajo coloca a las personas en puestos especiales generando diversidad de compromisos y responsabilidades específicas. En Latinoamérica las universidades ocupan un papel central en la selección y formación de sujetos para determinados puestos (Suárez y Pérez, 2008).

Clark (1983) clasifica las actividades académicas en dos formas: por disciplinas y por establecimiento. Por establecimiento se refiere a la institución individual, para el caso de esta tesis corresponde a la Universidad Veracruzana. Clark agrupa los establecimientos por especialidades e identidades definidas. Por disciplina se refiere a la actividad académica o área de estudio, “la disciplina es claramente una forma especializada de organización, en tanto que agrupa a los químicos con otros químicos, a psicólogos con psicólogos e historiadores con historiadores” (Clark, 1983, p. 4).

Las funciones sustantivas que tradicionalmente se delegan a las universidades son: “docencia, investigación y extensión de la cultura” (Clark, 1983, p. 267). La disciplina es la fuerza dominante de la vida laboral de los académicos, la cátedra o el instituto son parte de la disciplina y del establecimiento.

Los profesores suelen pertenecer a una o más asociaciones regionales, nacionales e internacionales de sus respectivos campos (Clark, 1983,). Los establecimientos presentan ejes analíticos en la división del trabajo de forma

horizontal y vertical. La diferenciación horizontal se constituye por la división del trabajo basada en los campos de conocimiento y se agrupan en facultades, escuelas o colegios que se encargan de la enseñanza de una profesión como el derecho o la administración de negocios internacionales. Las universidades varían de acuerdo con los saberes y destrezas con los que trabajan.

Las facultades que abarcan campos de conocimiento desarrollados y estructurados trascienden los establecimientos, por ejemplo la física es en todas partes, un campo más estructurado y coherente que la sociología (Clark, 1983). Las diferencias entre facultades también se perciben en cuanto a su acceso y el rigor que tienen para cursar sus disciplinas. En profesiones como la educación, el trabajo social y la administración no sólo es más fácil ingresar sino también negociar el avance hasta obtener el título universitario, la educación en masas ensancha estas diferencias, la medicina y las ciencias naturales limitan su acceso, mientras que otros campos de débil estructuración amplían su cobertura (Clark, 1983).

Por lo tanto, elaborar normas académicas universales sobre las escuelas profesionales como universidades, escuelas normales e institutos tecnológicos resulta incongruente, cada facultad e institución presenta una gama amplia de posibilidades y particularidades.

Por otra parte, la situación económica mundial en crisis ha desvalorizado la producción de las universidades y la credibilidad en una movilidad social a través de la educación superior. En la práctica misma los recién egresados de las diversas facultades experimentan con desilusión la dificultad de insertarse al sector laboral. Pese a esto, no existen muchas opciones, además de que el discurso educativo sobre una superación personal y económica hace que la

educación superior siga siendo la alternativa favorable. Los jóvenes de entre 18 y 25 años o más, ven la universidad como un espacio que deben cruzar para adquirir la preparación necesaria para el mundo laboral.

Adrian de Garay (citado en Suárez y Pérez 2008, p. 206) afirma que los jóvenes que acceden a la educación superior son sujetos que han logrado permanecer y transitar por el sistema educativo nacional previo por lo menos doce años de sus vidas. Saben que la experiencia educativa tiene dificultades, por lo que deben aprender a sortear tales aspectos. La interacción estudiantil les proporciona la oportunidad de desarrollar amistades y relaciones afectivas, lo cual hace gratificante la experiencia.

La universidad es un conglomerado de situaciones entre los diversos sujetos que ahí se reúnen. “los aspectos sociales de las comunidades de conocimiento mantienen una relación recíproca con las propiedades epistemológicas de las formas de conocimiento” (Becher, 1989, p. 16). La organización de la vida profesional de los académicos tiene una relación estrecha con las tareas intelectuales que desempeñan.

La inconformidad por parte de investigadores, docentes y estudiantes en cuanto a las políticas universitarias son constantes, por lo que se habla de una crisis educativa en el nivel superior. En esta investigación se acepta esto y se considera a la educación superior como un medio por el cual los estudiantes adquieren saberes útiles para la emancipación y el desarrollo profesional.

A la educación superior se le exige que proporcione una estructura social de apoyo para el saber avanzado. En un sistema grande son cuando menos 50 las disciplinas básicas y los campos profesionales. Una organización universitaria

se compone de múltiples células de especialización. Los trabajadores se integran alrededor de los diversos cuerpos de conocimientos (Clark, 1983).

Para Greenwood (2007), los grupos hegemónicos están separando la docencia de la investigación, guiando esta última hacia lo más rentable, “los estudiantes están pasando de aprendices a clientes que pagan escuelas de entrenamiento que funcionan como supermercados” (Greenwood, 2007, p. 98), el escenario educativo se ve convertido en un espacio requerido para la inserción laboral, donde cada vez son más los estudiantes que aspiran a la legitimación de su conocimiento, más que al conocimiento mismo. Se desarrolla una competencia desigual, una relación de poder en la que los distintos saberes posicionan a los sujetos, “el campo universitario se concibe como un lugar de lucha para determinar condiciones y criterios de pertenencia y jerarquía legítimas”, (Bourdieu, 2003, p. 23).

La comunidad y el mercado laboral requieren que la escuela produzca un sujeto determinado, por lo que ésta última dirige programas a dicha producción. Por un lado, producir conocimiento, ideas y actitudes para la anexión al mundo de la libertad de consumo, de elección, participación política y responsabilidad en la esfera familiar y por el otro, a la incorporación sumisa y disciplinada, para la mayoría, al sector del trabajo asalariado (Pérez, 1992).

La Educación Superior se desarrolla bajo un contexto complejo y que cambia constantemente. En el siguiente capítulo se describe el contexto socio-económico de la educación abarcando aspectos que atañen al mundo de occidente y acotando hasta describir situaciones más locales y propias de la Universidad Veracruzana y en específico de la FCAS, Facultad en donde se realizó la investigación.

CAPÍTULO III.

MARCO CONTEXTUAL

Contexto socio-económico en la educación

En los siguientes apartados se recorre brevemente los contextos en los que se ha desarrollado esta investigación, iniciando con los contextos educativos del mundo occidental, articulados a contextos socio-económicos, por los que se comenzará en el siguiente apartado.

3.1. La sociedad de la información

Las instituciones educativas se desarrollan y articulan con la economía y la sociedad, enmarcadas en una teoría positivista que demanda de las ciencias un método científico, para adquirir la categoría de ciencia. (Adorno, 2001).

Los conocimientos son validados en función de un grupo dominante que se impone sobre otros, una cultura que intenta desvanecer a otra y se pretende única y valedera. La homogeneidad en apariencia buscada no se logra, y la división de clases persiste; las clases poderosas incrementan aún más su poder económico mientras que las más pobres aumentan en cantidad y en pobreza, sobre todo en los países menos desarrollados (Anguilo, 2010).

La libre competencia da pie a una forma de canibalismo económico; los poderosos devoran a los débiles, aumentando las desigualdades. Los grupos hegemónicos atentán contra los grupos vulnerables humanos, y aún con la

naturaleza explotando desmedidamente sus recursos, poniendo en riesgo el equilibrio social y natural, “el mundo está dominado por el capital y por la lógica de mercado, los cuales no garantizan un mundo sustentable”² (Floriani y Krechtel, 2003, p. 97).

En la postmodernidad se produce una gran cantidad de información y cambios a todos los niveles, lo cual, genera nuevas profesiones (Flecha y Tortajada, 1999). La sociedad ha cambiado de una era industrial a otra de información (Adorno, 2001), Pérez (2000). “La sociedad de la información se genera en la década de 1970 a raíz de una revolución tecnológica”, (Flecha y Tortajada, 1999, p. 14). Este cambio involucra lo económico, político y social, afectando en las instituciones educativas.

El contexto económico es controlado por los mismos que controlan el contexto político y los demás contextos; por lo que el sistema educativo no es neutro e imparcial. Estudiar una carrera para una movilidad social ya no parece tan certero, al menos para la experiencia de algunos. Si bien, muchos estudiantes tienen asegurado algún puesto en el gobierno o en cualquier otra empresa heredado de sus padres, o algún familiar, esto no es el destino de otros, que miran con desaliento las dificultades para insertarse al ámbito laboral. En el campo de la investigación existen perspectivas alentadoras, la producción de energía sin contaminación y reciclar una gama enorme de productos muestran que la ciencia fuera del alcance de los grupos hegemónicos y de su ambición desmedida, puede ser la solución.

La Educación Superior en México cuenta con 450 años de historia y a lo largo de estos, ha enfrentado cambios sociales que han afectado algunos sectores de

² Del texto original en Portugués: Neste mundo dominado pelo capital e pela lógica do mercado, os quais nao garantemum mundo sustentavel

la población que antes no accedían como lo hacen ahora a este nivel educativo, a pesar de que aún existen condiciones de desigualdad y pobreza en dicho nivel (Casanova, s/a: s/p, citado en Matus, 2010).

La educación superior sigue siendo una oportunidad social no disponible para todos, en México persiste una desigualdad social y económica en cuanto a las oportunidades para acceder a los estudios superiores, y ésta se ve reflejada en el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes de la universidad, la cual reproduce, en gran parte esa desigualdad.

El acceso a la educación superior en México ha sido básicamente exclusivo de una minoría, históricamente representada por los sectores medios y altos de la población. A finales del siglo XX se dio una expansión y la cobertura fue mayor, se ampliaron los estratos sociales del estudiantado, sin que esto haya eliminado la exclusión y desigualdad social; miles de jóvenes continúan sin posibilidades de ingresar a la universidad, en su mayoría, grupos sociales pobres y marginales, (Casillas, Chain y Jácome 2007, citados en Matus 2010).

En los años noventa la educación superior en México presentó cambios en cuanto a organización, dimensiones y desempeños en su estructura, así como una mayor participación de la mujer y de diferentes clases y niveles sociales (De Garay, 2000).

La situación en el contexto político también presenta discrepancias entre gobernantes y gobernados, como se muestra a continuación.

3.2. Contexto Político en la educación

La configuración política en México se asume democrática y equitativa, por lo que intenta atender problemáticas de los diversos sectores, aun cuando sus intereses sean opuestos y contradictorios, entre desfavorecidos y hegemónicos (Pérez, 2000). Los gobiernos adoptan un papel como protectores de lo “público”, en contra del comportamiento de las universidades públicas a las cuales les demandan “justificar el gasto público contribuyendo al crecimiento económico en las regiones y países donde están situadas a través de una combinación de capacitación, consulta directa e investigación dirigida a los problemas de importancia para los sectores público y privado” (Greenwood, 2007, p. 98).

Ningún país está plenamente satisfecho con la oferta educativa que tiene, por lo que intentan mejorarla para hacer frente a los desafíos, se pretende la homogeneización y reestructuración de las universidades públicas en Europa y Estados Unidos, lo cual re-estratifica la educación superior universitaria favoreciendo a los ricos y poderosos, al erradicar lo poco que queda de libertad académica, autonomía universitaria, investigación y enseñanza social y humanística (Greenwood, 2007, p. 97).

Los grupos hegemónicos despliegan su ideología a través de los medios de comunicación masiva y la escuela, entre otros, para suavizar la idea de manipulación, control y explotación hasta hacerla parecer necesaria o por lo menos no mostrarse como actores de ésta (Anguilo, 2010).

Para algunos teóricos la educación y en particular las universidades están en detrimento, mientras que para otros, ha tenido un creciente desarrollo en las áreas de investigación científica y tecnológica, vinculación a los sectores

productivos y autonomía en su financiamiento, disminuyendo su dependencia del gobierno, convirtiéndolas en instituciones innovadoras e independientes.

Freire (1996) y algunos teóricos de la Pedagogía Crítica como McLaren (2005) y Giroux (2003), aceptan que el contexto político, social y económico se presenta contradictorio y en crisis, pero que la educación ofrece la oportunidad del desarrollo de planteamientos en vías de modificar tales condiciones y conseguir la emancipación.

Esta investigación acepta aspectos de ambas posturas, sin caer en la ambigüedad, sino más bien admitir que un sistema basado en el consumismo ha creado deficiencias en la educación y que a pesar de ello, las universidades ofrecen alentadoras perspectivas en las últimas décadas.

La Universidad Veracruzana es un espacio educativo donde se pueden gestar ideas funcionales para un sistema mejor. A continuación se mencionan características de esta institución educativa.

3.3. La Universidad Veracruzana

La Universidad Veracruzana es una de las universidades públicas que forma parte del sistema de enseñanza superior en México y cuenta con una cobertura de 80 mil estudiantes universitarios en las distintas disciplinas científicas y humanísticas, participa y preside organismos universitarios internacionales y nacionales, cuenta con unidades a lo largo del territorio veracruzano (Portal de la UV 2014).

La Universidad fue fundada el 11 de septiembre de 1944 como una institución autónoma y está organizada en 6 áreas académicas que son: Artes, Ciencias de

la Salud, Ciencias Biológicas Agropecuarias, Económico-Administrativas, Humanidades y Técnica (portal de la UV).

3.4. Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAS)

La Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas (FCAS) de la Universidad Veracruzana (UV) pertenece al área Económico-Administrativa y cuenta con una comunidad de más de 1500 estudiantes y más de 100 académicos, es una entidad académica fundada en 1996, que se basó en un proyecto institucional sobre planes de estudio flexibles con un sistema de créditos, es, por lo tanto, pionera de lo que hoy se conoce en la UV como Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

En septiembre de 1996, el H. Consejo General Universitario aprobó los tres programas educativos de licenciatura que actualmente se ofrecen: Publicidad y Relaciones Públicas, (Publi) Administración de Negocios Internacionales (ANI), y Relaciones Industriales. (RI) e inició con 100 estudiantes de cada uno de sus programas académicos en el edificio de la calle Juárez 55, en la ciudad de Xalapa, Ver. Al finalizar este periodo escolar, se trasladó al edificio marcado con el número 95 de la misma calle, en donde estuvo hasta el mes de marzo del 2004 para después trasladarse al edificio que ocupa actualmente en Arco Sur, Nuevo Xalapa, el cual fue construido ex profeso para la facultad, ante las necesidades requeridas por sus programas educativos (portal de la UV).

En el año de 1999, se incorporaron a los tres programas, las experiencias educativas del “Área Básica”: Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, Computación Básica, Lectura y Redacción a través del Mundo Contemporáneo,

Inglés I y II, así como el Servicio Social y la Experiencia Recepcional. En 2005, el cuerpo colegiado, aprobó la propuesta de la creación de la maestría en Agrobnegocios Internacionales.

En el mes de diciembre del 2007, la FCAS llevó a cabo el proceso de Evaluación Diagnóstica realizada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES, alcanzando el Nivel I para sus tres programas. (Fuente: Portal de la UV publicado en enero del 2011).

3.4.1. La unidad de la FCAS

La FCAS se compone de 2 edificios, uno de 3 pisos en donde se encuentran las aulas y el otro que corresponde a la biblioteca y las oficinas. Estos dos edificios se encuentran uno frente al otro, separados por pasillos y una explanada techada, con unas gradas que sirven de pequeño auditorio para eventos y a su vez de lugar para que los estudiantes descansen mientras esperan entre clase y clase, siendo uno de los lugares favoritos para convivir, por lo que en este lugar se escucha constantemente el murmullo, algarabía y risas de los estudiantes.

La explanada es el paso obligado para ingresar a las instalaciones, la otra entrada es por el estacionamiento, los que llegan en auto tienen dos entradas alternas por detrás del edificio de las aulas, el cual tiene escaleras en ambos lados. Las tres carreras que ofrece la FCAS se dan en los diferentes salones sin que exista alguna separación para esto, aunque los estudiantes afirmaron que el primer piso es más usual para Relaciones industriales RI, el segundo para Publicidad (Publi) y el tercero para Negocios industriales ANI aceptaron que era posible que algunas materias de cualquiera de estas carreras fuese ofrecida en

cualquiera de los salones y que sólo se tenía cierta preferencia para la distribución mencionada.

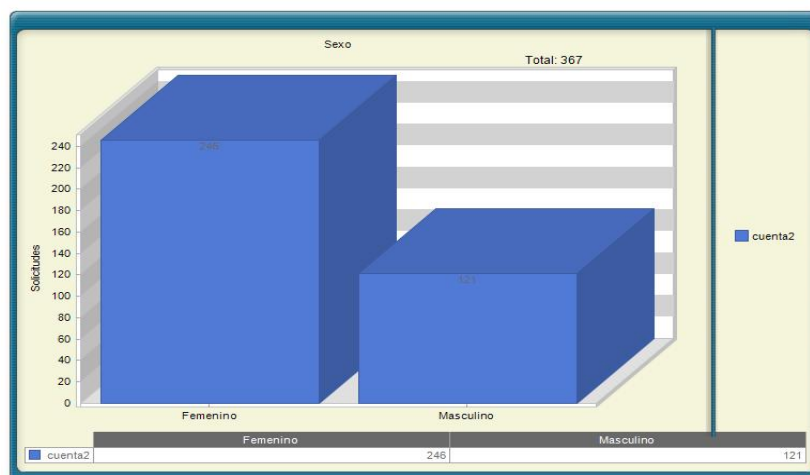
En las gradas puede mirarse a los jóvenes vestidos con ropa informal, pero “de marca”, bromeando, haciendo tarea o estudiando, este espacio es usualmente utilizado para actividades como rifas, promoción de actividades o productos y presentación de grupos musicales.

3.4.2. Administración de Negocios Internacionales (ANI)

La investigación se realizó en la Facultad de Administración de Negocios Internacionales (ANI) específicamente en una Experiencia Educativa llamada “Bloques Económicos y Convenios Internacionales”, la cual se considera por sus contenidos, en un nivel para estudiantes que han tenido otras experiencias previas a ésta y que les permitan mayor comprensión de los temas expuestos, debido a esto los estudiantes que regularmente toman esta experiencia educativa se encuentran en sexta y octava inscripción. Los estudiantes asisten a clases de lunes a viernes principalmente en el horario de la mañana, de 8 am a 2 pm, en la tarde es menos concurrido pero llegan a tener clases de 6 pm a 8 pm.

La Facultad de Negocios Internacionales presenta una población predominante de sexo femenino, como se puede apreciar en la figura 1, que muestra datos obtenidos en la base de datos Scopi 2011 y que corresponden a un 67% de estudiantes del sexo femenino, mientras que un 33% al sexo masculino.

Figura 1 Porcentaje de hombres y mujeres en la FCAS



Fuente: base de datos Scopi 2011

3.4.3. La experiencia educativa Bloques Económicos y Convenios Internacionales

La experiencia educativa en la que se realizó la investigación se denominaba Bloques Económicos y Convenios Internacionales y era impartida por una profesora con licenciatura en Comercio Exterior por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y durante la investigación cursaba una maestría en negocios internacionales en el Colegio de Veracruz, (Colver).

El perfil requerido para el docente de esta experiencia educativa es el de Licenciado en Administración de Negocios Internacionales, Licenciado en Comercio Internacional o área afín al Comercio Exterior, preferentemente con posgrado en el área de los Negocios Internacionales y experiencia en los campos profesional y docente.

El objetivo de esta experiencia educativa, según se expone en el portal de la UV, radica en identificar los organismos comerciales en el mundo y las normas internacionales que rigen el comercio en México, como parte de su política de

apertura comercial iniciada desde el siglo pasado y que, por la dinámica internacional de integración económica, han crecido en número e importancia. Esta experiencia se ubica en el área de formación disciplinaria y plantea como sus objetivos ofrecer a los estudiantes herramientas de análisis y manejo de información aplicables al ejercicio de la negociación internacional, requiriendo que el estudiante se involucre en la investigación documental, en medios electrónicos, en el análisis estadístico de los indicadores comerciales internacionales y de los contenidos de los convenios internacionales.

Se considera que los procesos en materia comercial sobre bloques económicos y convenios internacionales han evolucionado y aumentado como resultado de los procesos internacionales de integración económica y globalización, por lo que se ha diversificado, ampliado y hecho más complejo, el contenido del currículo, sobre el tema.

Se asume que los empresarios y administradores en negocios internacionales requieren identificar los derechos y obligaciones que el país ha adquirido al respecto, a fin de diseñar negociaciones internacionales que aprovechen las ventajas que los convenios conceden y resuelvan los retos que plantean, se propone un saber teórico sobre las relaciones comerciales internacionales a través de la historia del siglo XX y del XXI. El arancel como figura promotora de libre comercio o proteccionismo, la historia de la política comercial mundial y de la integración económica mundial, la organización mundial de comercio, los antecedentes, propósitos, estructura, funcionamiento, acuerdos multilaterales: agricultura, aranceles, textiles, servicios, propiedad intelectual, medidas antidumping, subvenciones, salvaguardias, obstáculos no arancelarios, políticas comerciales, mecanismo de solución de controversias; acuerdos plurilaterales:

contratación de obra pública y acuerdo sobre aeronaves civiles, los bloques económicos mundiales, la regionalización ante el multilateralismo. La Cuenca del Pacífico, los principales organismos de esta región: ASEAN, APEC, PBEC PECC. México y su participación en la región. América del Norte, análisis estadístico de México y su relación comercial e integración económica con EUA, asimetrías económicas, Unión Europea: Análisis estadístico de México y su relación comercial con la UE, los convenios comerciales de México con el mundo, Tratado de Libre Comercio de América del Norte, TLCAN y con La Unión Europea, TLCUE. Propósitos, estructura funcionamiento, mecanismos de solución de controversias, programas de desgravación arancelaria por sectores de productos.

Otros requerimientos institucionales son: saber axiológico en cuanto a la apertura para la interacción y el intercambio de información, disposición para trabajar en equipo, respeto por las ideas de sus compañeros, responsabilidad para realizar las tareas fuera de la escuela, Interés por la posición económica e interdependiente de México en este proceso.

La estrategia metodológica de aprendizaje considera: lectura, elaboración de reportes de lectura, investigación estadística y documental, realización de ejercicios numéricos, presentación de investigaciones.

En cuanto a la estrategia metodológica de enseñanza se prescribe la exposición del docente, demostración, organización de grupos colaborativos, presentación de diapositivas y lluvia de ideas para la obtención de conclusiones

Los criterios de evaluación o evidencias de desempeño son:

- Exámenes parciales 40%
- Ensayos, reportes y ejercicios 20%

- Examen departamental 40%

Para la acreditación se requiere que el alumno tenga asistencia del 80 % de las clases y que la suma obtenida en sus evidencias de desempeño sea superior al 60 %.

La profesora que imparte la experiencia educativa de bloques económicos y convenios internacionales, contaba con diez años de labor docente en la UV en el periodo de la observación. Ella impartía varias asignaturas aparte de esta experiencia.

3.4.3.1 El aula donde se impartió la clase

El horario de la clase de bloques era de tres a cinco de la tarde, la secuencia de los sucesos más comúnmente observados consistió en pasar lista de asistencia, exposición de acetatos del tema de clase por la maestra, asignar actividades y concluir con la indicación de una tarea.

Los asientos en el aula están compuestos de 9 hileras de cuatro filas cada una, las aulas de la FCAS no tienen un lugar específico para el profesor de manera tradicional, no existe ninguna plataforma que levante el nivel asignado al docente, ni un escritorio, ni silla especial. El lugar de la profesora se componía de una mesita y una silla igual al que utilizaban los estudiantes, al llegar, comúnmente tomaba una de la primera fila, tercera hilera, y la colocaba en el espacio usual para el docente.

El grupo se componía de 32 estudiantes, 22 mujeres y 10 hombres. Los estudiantes escogían su lugar como iban llegando y a algunos pareciera no importarles en donde se sentaban, otros por el contrario elegían un sitio para

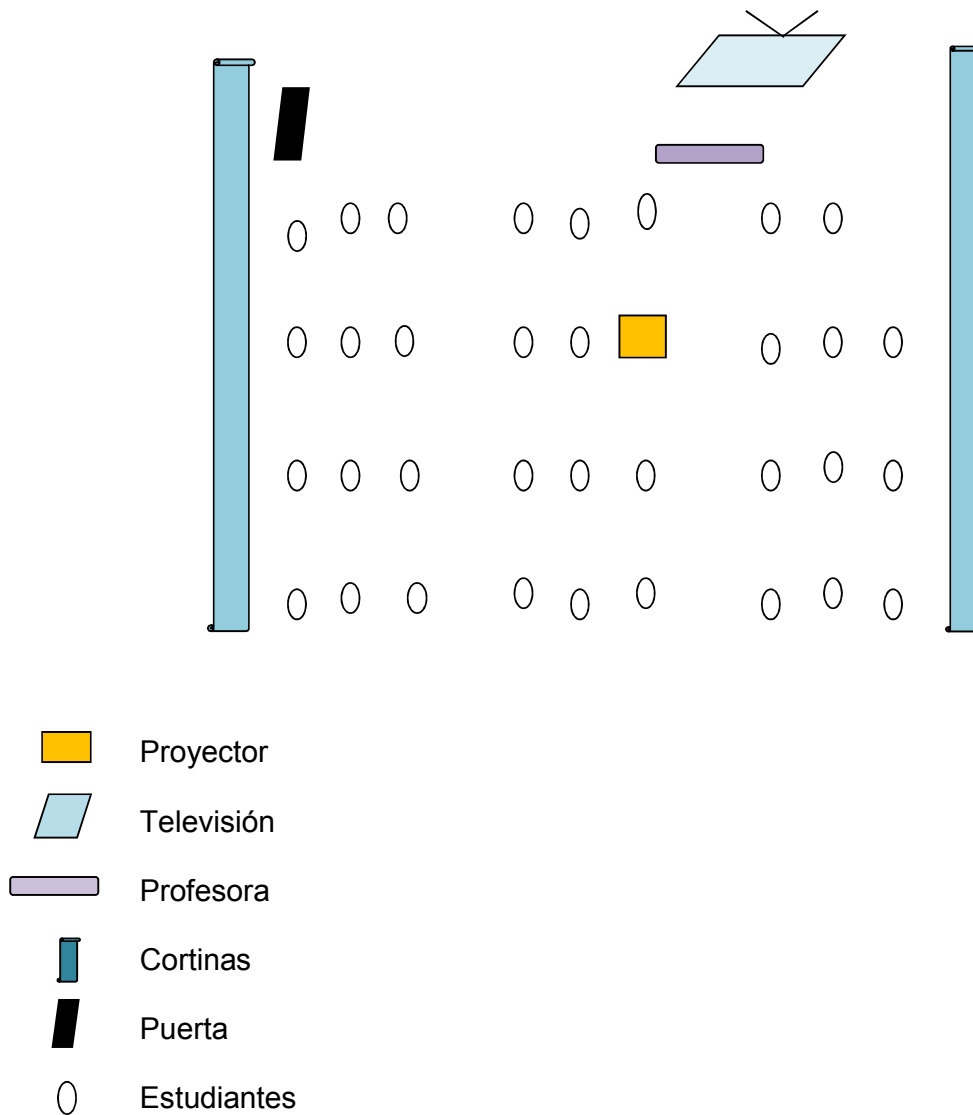
todo el semestre y difícilmente lo modificaban. Por ejemplo Valeria, (los nombres fueron cambiados por razones de confidencialidad), ocupaba un lugar en la primera fila de la segunda hilera, para poder participar y tener mayor visibilidad al pizarrón y a la docente, para ayudarla.

Priscila también ocupaba el mismo sitio en la cuarta fila, quinta hilera, cerca al enchufe para conectar su laptop. Priscila y César se sentaban juntos. Valeria, Christopher, Priscila y César ocupaban regularmente el mismo lugar; Christopher normalmente ocupaba un lugar de la cuarta fila en la primera hilera, porque ahí quedaba más lejos de la maestra y podía chatear o jugar con su celular, su grupo de amigos ocupaban esa área, presumiblemente por el mismo motivo.

Lorena y Alberto no tenían un lugar definido, sin embargo existía un área en la que ellos preferían sentarse. Alberto optaba por la primera hilera, donde se ubicaba su grupo de amigos que era el mismo de Christopher. Lorena por su parte, elegía la tercera hilera. Gina, Jorge y Catalina podían sentarse en cualquier lugar del aula, Jorge buscaba sentarse junto a su amiga Tere, aunque parecía no importarle mucho si no quedaban juntos.

En la figura 2 se puede apreciar la distribución del aula.

Figura 2 Diagrama del salón



En el desarrollo de la investigación surgió la necesidad de consultar otras investigaciones sobre el mismo tema o temas relacionadas a fin de arrojar luz sobre la metodología utilizada o la forma de abordarla. En el siguiente capítulo se muestran algunas de las mencionadas investigaciones.

CAPÍTULO IV.

ESTADO DEL ARTE

Conocer las investigaciones realizadas sobre el tema y temas relacionados con esta investigación proporcionó elementos útiles para fundamentar y desarrollar tanto la teoría como la metodología.

4.1. Relatos autobiográficos

Existe una investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España, con estudiantes de pedagogía, la cual aportó elementos de apoyo en cuanto a la metodología y al tema, ya que se enfoca en la experiencia escolar en estudiantes de nivel superior (Rivas, ,2010).

La metodología en dicha investigación consistió en el análisis de relatos autobiográficos y tomando como ejes principales, la experiencia, los modelos de gestión del poder, diferenciado entre la gestión en el centro educativo y la gestión en el aula y el conflicto.

Esta forma de realizar la investigación arrojó luz a la investigación en FCAS en cuanto a la metodología; utilizar los datos biográficos para interpretar la forma de percibir la realidad de los estudiantes. En esta investigación se debate el hecho de que la comprensión del mundo de cada sujeto está en función de la interacción en la cual construye su propia interpretación del entorno y de su experiencia. Al narrar sus biografías, los estudiantes ubican su experiencia en universos de significado que ellos mismos le atribuyen en función de sistemas

subjetivos afectivos y emotivos, construyendo de este modo su realidad individual y colectiva, haciendo énfasis en que tanto la experiencia como la identidad existen en el acto de narrarla.

Esta metodología proporcionó ideas acerca de las categorías necesarias para establecer una relación entre el saber y el poder, así como de la forma de extraer datos mediante las narraciones, obtenidas a través de las entrevistas en profundidad realizadas a los sujetos en estudio de la FCAS.

4.2. El poder en el espacio áulico

Otra investigación consultada fue la de Hernández (2006) sobre el ejercicio del poder del maestro en el aula. Esta investigación fue de utilidad para conocer los estudios que sobre el tema se han realizado. Para esta autora el ejercicio del poder en el aula se da como un “micromundo”, como un lugar en donde se despliega una relación de fuerzas, en donde el maestro, a través de un saber, en este caso el de los contenidos, ejerce poder sobre los estudiantes.

Revisar esta investigación brindó elementos para desarrollar la metodología de la investigación en la FCAS, aunque existían ciertas diferencias por el hecho de que la investigación de Hernández se realizó en escuelas de nivel básico, mientras que la de FCAS tuvo lugar en un aula universitaria, es decir, que los sujetos en estudio son estudiantes de diferentes edades, lo cual marca diferencias sustanciales.

Para la investigación realizada en la FCAS, se concibe a los estudiantes como puntos de resistencia en la relación de fuerzas, por lo que se retoman las afirmaciones de Hernández con un matiz respecto a la situación del docente, el

cual no siempre mantiene un estatus de poder, ya que se considera que los estudiantes ejercen también una práctica de poder, es decir que la red de fuerzas que constituyen las relaciones de poder implican el despliegue de este ejercicio de un lado hacia el otro, en este caso tanto del docente hacia los estudiantes, como de los estudiantes hacia el docente.

Hernández (2006) concibe la vigilancia, la disciplina, el castigo y el discurso como dispositivos de poder, lo cual es pertinente considerar en la investigación, admitiendo que en la educación superior, los dispositivos de poder presentan matices distintos.

Los enfoques teóricos sostenidos en la investigación, marxista y foucaultiano dan luz a la forma de concebir la relación de fuerzas entre diversos sujetos. Para este estudio se reconocen los aportes teóricos marxistas en el sentido de la desigualdad social en las instituciones educativas, pero no se acepta su determinismo en el cual ni docente ni estudiante tienen poder para cambiar las estructuras. Esta investigación se inclina hacia la perspectiva foucaultiana que acepta que el poder no lo tiene sólo el Estado o la clase alta, sino que se encuentra en todas partes y en toda relación. Así se observa el ejercicio del poder con la idea de que todos lo ejercen y que sus efectos pueden ser diversos, en tanto que reproducen regímenes de verdad y saber (Foucault, 2009).

En la investigación se afirma que las instituciones como la escuela desarrollan el conocimiento sobre las personas, su conducta, actitudes y autoconocimiento, denominando a ese conocimiento, desde la perspectiva de Foucault, poder-saber. Se añade que en el aula, el maestro ejerce ese saber-poder o poder-saber al moldear la conducta de los estudiantes, sin que se note por el tipo de discurso que maneja, y en el cual subyace una intención ideológica.

Esta investigación proporcionó una visión sobre algunas formas de ejercicio de poder, tales como control, subordinación, dominación, represión y sujeción, que se ejercen por diversas estrategias o técnicas para establecer disciplina, la cual puede ser entendida como forma de poder y de saber, ya que esta palabra latina se refiere a las antiguas artes del saber; por lo que se relaciona con la educación. Se posiciona el discurso pedagógico en función de su producción, clasificación, distribución y control de significados.

4.3. Las identidades en la experiencia escolar.

Una investigación acerca de las identidades de los estudiantes en educación superior llamada “diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares” por Matus Pineda (2010) brindó fundamentos sobre la teoría y la metodología para estudiar las experiencias escolares de los estudiantes.

El estudio de Matus permite visualizar la forma de categorizar y abordar el análisis de los datos, dado que dicha investigación se enfoca en el estudio de la interculturalidad como eje transversal de la experiencia escolar, del mismo modo que la investigación en la FCAS analiza la relación de poder y saber, dimensiones transversales a la experiencia escolar de los estudiantes.

Así la forma en que la investigación de Matus clasificó la experiencia escolar del contexto estudiado, arrojó luz a la clasificación de los datos obtenidos y requeridos para el estudio de las vivencias en las relaciones de poder de los sujetos en estudio de ANI.

Se consultó la tesis de maestría de Cruz Ocaña (2010) como un apoyo en la metodología y la forma de abordar el tema del poder, ya que coincide en algunos aspectos con esta investigación. El trabajo de Cruz Ocaña permitió visualizar el modo de analizar y elaborar las categorías y tipologías de las situaciones investigadas.

4.4. Otras investigaciones

En la búsqueda de investigaciones relacionadas con el tema de esta tesis se encontró un artículo relacionado con la composición del poder desde la sexualidad con el tema “Sex, grades and power in higher education in Ghana and Tanzania” entendido como sexo, calificaciones y poder en la educación superior en Ghana y Tanzania. Esta investigación, realizada por Morley Louise (2011), (Profesor y Director de Educación del “Centre for Higher Education and Equity Research”) aborda la relación de poder desde un ejercicio de abuso de éste por parte de docentes hacia estudiantes mujeres en Tanzania y Ghana.

El propósito de la tesis sobre la relación de poder y saber, desde la experiencia escolar, no es precisamente encontrar este tipo de abusos, pero abarcan el ejercicio de poder y los saberes, que las mujeres en la educación superior enfrentan.

En dicha investigación se menciona la relación que existe entre un abuso del poder y un rendimiento académico. La construcción de la sexualidad femenina se pone en riesgo al considerarla un objeto de cambio, en este caso se le podría considerar un objeto de poder, que según este artículo produce identidades femeninas negativas de estudiante. Si la mujer no acredita las experiencias

educativas, se considera carencia de habilidades académicas para la educación superior, si por el contrario, tienen éxito se les atribuye a una posición favorecida en el mercado académico del género, es decir, a ofrecer sus atributos femeninos a cambio de acreditar las asignaturas.

Se consultó una investigación realizada por Huckaby, (2011), titulada “Relations of Vulnerability/Relations of Power” y en la cual se considera la perspectiva de Foucault sobre las relaciones de poder a través de su experiencia con cinco participantes investigados quienes eran profesionales de la educación. En dicho estudio se exploran los análisis de Foucault sobre la negociación entre el poder y el saber, replanteando las relaciones de poder como relaciones de vulnerabilidad. Para esta investigación se concibe el poder como una forma en la que su ejercicio cambia de posición de un sujeto a otro, nadie lo ostenta por mucho tiempo o de manera constante, sino que se intercambia en un juego de lucha, que produce saberes, postura que propone Foucault.

Huckaby se refiere a la estructura del poder y la relación interpersonal, lo cual es sustancial para la tesis de saber y poder respecto a las interacciones. El texto hace referencia a bitácoras reflexivas y cuadernos de campo como recursos investigativos. Observar las acciones de los sujetos en estudio en el aula requiere de una anotación constante, pues los detalles de las interacciones se difuminan en el olvido o la distorsión de nuestra mente, lo cual tiene como consecuencia una deformación de la descripción escrita. Configurar una narración de sucesos que involucren un ejercicio de poder o de saber inicia en la opinión del investigador, la cual no siempre es reflexiva de los significados que exponen, por lo que se requiere de la anotación y es en la lectura y categorización de ésta, donde emergen tales significados. En esta composición

de significados se construyen los saberes, en la interacción, en la vida cotidiana, en la relación de poder que se establece entre los sujetos que conforman el aula universitaria.

Revisar otras investigaciones permitió considerar la forma de abordar la presente investigación, fortaleciendo algunos planteamientos e ideas sobre la teoría y la metodología utilizada, misma que se describe en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V

Metodología de la investigación

En este capítulo se presenta la metodología utilizada. Se recurrió a la narración de la experiencia escolar de los sujetos mediante la entrevista, a la observación de sus acciones para compararlas y a la investigación documental. Dado que se pretendía entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del sujeto, sobre su experiencia acerca de la práctica del poder, se consideró un enfoque fenomenológico.

Mediante las observaciones se registraron las actividades en el aula, a fin de cotejarlas con la información obtenida en las entrevistas procurando atender las perspectivas emic y etic. Con el propósito de conocer las vivencias de los sujetos en estudio se requería captar el sentido subjetivo que atribuyen a sus propias acciones, describiendo elementos de la vida cotidiana, que es donde se configura una parte de la conciencia en el proceso de construcción del saber colectivo e individual.

Para esta tesis se observó a los estudiantes en su interacción con el entorno, asumiendo que el mundo es dado y constituido por nosotros, si reflexionamos sobre él, desde un punto de vista fenomenológico, la experiencia cotidiana es personal y afectada por aspectos como el género y la cultura.

La fenomenología y los estudios de género implican considerar la experiencia tal como se vive y no como la representa la teoría abstracta. El método fenomenológico intenta explicar los significados implícitos en las acciones (Van Manen 2003), interpretando las narraciones de los estudiantes.

En esta investigación se decidió emplear el estudio de caso único de carácter instrumental para abarcar la complejidad de un caso particular, considerando que incluso un solo pasillo, tiene una complejidad única, “estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo” (Stake, 1998, p. 11).

El estudio de caso de esta investigación consistió en un grupo escolar que cursó la experiencia educativa de Bloques Económicos y Convenios Internacionales, siendo las unidades de análisis del estudio de caso, una profesora y nueve de sus estudiantes. Se trata de un estudio de caso único, de carácter instrumental, con 10 unidades de análisis.

La investigación tuvo sus limitaciones, una de ellas, de carácter metodológico fue que, aunque se reconoce que la interacción, objeto de este estudio, involucraba a todo el grupo escolar, no era posible para un solo investigador registrar la totalidad de la dinámica de la clase, por lo que se dio seguimiento sólo a nueve alumnos y a la profesora.

5.1. Enfoque

En esta investigación se analizaron las experiencias escolares de un grupo de estudiantes de la FCAS quienes narraron sus vivencias a lo largo de un semestre. Con este propósito se utilizó un enfoque metodológico cualitativo para observar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, tratando de interpretar las vivencias, acciones y comportamientos de los sujetos en el aula, donde ocurren un sinnúmero de sucesos y tratando de conocer e interpretar a mayor profundidad, las vivencias de los sujetos en estudio. Con la estrategia metodológica seleccionada se pueden romper generalizaciones al mostrar que

una generalización llega a tener excepciones. El objetivo principal del estudio de un caso no es la comprensión de otros casos, sino comprender este caso. Unas veces un caso típico funciona bien, pero a menudo otro poco habitual resulta ilustrativo de circunstancias que pasan inadvertidas en los casos típicos (Stake 1998).

Puede ser útil seleccionar casos típicos o representativos de otros casos, pero un sólo caso o unos pocos casos no constituyen una buena representación de otros, un estudio de casos no es una investigación de muestras (Stake, 1998).

Desde una perspectiva en la cual se considera que en cualquier relación de dos o más personas, existe una relación de poder, intercambiando muchas veces el rol de ejercer el poder entre los participantes de la relación, el aula, con sus innumerables interacciones es un espacio en el cual dicho ejercicio se da continuamente. Mediante la observación y la entrevista se pretendió encontrar cómo viven y experimentan esas relaciones de poder, los implicados en un aula universitaria y que son: docente, estudiante y grupo.

Se inició buscando un aula donde las características fueran diferentes al contexto al cual estoy acostumbrado para así captar con mayor facilidad lo que ocurre en el campo de las relaciones de poder; la primera tarea fue visitar algunas facultades.

La Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAS) proporcionó esa sensación requerida, desde la primera visita me sentí y fui extraño a los demás, el vigilante se acercó a mí, con mirada inquisitoria a indagar el motivo de mi presencia. La unidad y la zona de ubicación no me eran cotidianas. Los grupos numerosos, las risas, la algarabía por la recaudación de fondos para una

pastorela podrían ser similares a los de cualquier escuela, pero algo me resultaba diferente.

5.2. Bases metodológicas

Esta investigación se centró en el análisis de las acciones y vivencias en un aula de la clase de Bloques Económicos y Convenios Internacionales, la cual se impartía los lunes, miércoles y viernes de tres a cinco de la tarde, la maestra accedió a compartir un espacio en el aula para la realización de esta investigación y se observó durante un periodo de trece semanas, del 3 de marzo al 7 de junio del 2012, exceptuando los periodos vacacionales, hasta el periodo de exámenes departamentales y en la fiesta de fin de cursos conocida como “quema”.

Durante el examen departamental la observación fue desde los pasillos. La interpretación de la información fue un diálogo entre una mirada externa y otra interna, en el sentido que proponen Velasco y Díaz de Rada, (2006) y que imbricadas configuran el análisis de las experiencias escolares estudiadas.

La documentación bibliográfica es un aspecto fundamental, que se inicia al extraer de las primeras lecturas, datos que conduzcan a hacerse preguntas sobre los temas y plantear un acercamiento teórico hacia la población de estudio, o hacia temas de interés en cierto contexto. (Velasco & Díaz de Rada 2006). En esta investigación se hizo una revisión de los referentes teóricos y contextuales para conformar un marco conceptual general con bases, que ayudara a interpretar las formas difusas y diversas de la experiencia escolar.

De Garay (2004) afirma que conocer la trayectoria escolar previa a los estudios superiores de los estudiantes, posibilita una aproximación a las formas de socialización al ambiente educativo en que se desarrollaron. Los estudiantes poseen una historia académica, antes de entrar a la universidad, que los identifica y que describe su experiencia escolar previa, es decir, las dificultades y/o facilidades que han tenido al experimentar con la educación formal.

5.3. Proceso de categorización

Al inicio y para poder contextualizar a los sujetos en estudio, se procedió a recabar sus datos biográficos, tanto del contexto educativo, como del familiar. Se recurrió a la base de datos de la Universidad, scOpi y se complementaron con las entrevistas, a partir de ahí se obtuvieron las categorías de:

- Experiencias significativas en la trayectoria escolar previa a la Universidad
- Elementos que propiciaron la elección de ANI
- Opinión de los sujetos en estudio sobre su entorno
- Experiencias significativas en la universidad
- Proyecto de vida y profesional
- Interacción en el aula entre alumnos y docente

De este modo se conseguía conocer sobre las significaciones escolares que los estudiantes tenían respecto a la experiencia escolar, así como acciones realizadas en el aula de manera individual y colectiva. Otros aspectos a considerar fueron las experiencias obtenidas ya en la FCAS, así como el modo en que se daba la interacción entre pares y docente y las expectativas y planes a futuro.

Se transcribieron las entrevistas y se compararon con los datos empíricos y teóricos, afinando guías de entrevistas, categorías y subcategorías obtenidas hasta ese momento, para continuar con más entrevistas, observaciones y un segundo análisis que se conjuntó con la teoría recabada en esta investigación.

En la tabla 1 se pueden apreciar las categorías y las subcategorías.

Tabla 1 Categorías y subcategorías

Categorías y Subcategorías.		
Categorías	Subcategorías	Subcategorías
1 Experiencias significativas en la trayectoria escolar previa a la Universidad	Edad	
	Trayectoria académica	Promedio del bachillerato
		Puntaje del examen de admisión
		Puntaje mayor y puntaje menor en el Ceneval
	Lugar de estudios previos a la universidad	
	Datos del contexto de saberes	Habilidad en actividades físicas.
		Habilidades en el manejo de la computadora.
		Dominio del idioma inglés
	Datos del contexto familiar	Número de hermanos
		Posición que ocupa entre los hermanos
Nivel de estudio de los hermanos		
Nivel de estudio de los padres		
Sustento económico		
Experiencias escolares previas a la universidad	En el contexto escolar	
	Fuera del contexto escolar	
2. Elementos propicios para la elección de ANI	Razones para la elección de ANI	
	Personas o situaciones que influyeron	
3 Opinión de los sujetos en estudio sobre su entorno	Prioridades	
	Opinión de la experiencia escolar	De los pares
		Acerca de los docentes
		De la institución y el currículo
	Opinión de sí mismo	Identificación con la carrera
	Opinión de los saberes	Identidad como estudiante
Saberes escolares		
Opinión del poder	Utilidad de los saberes	
	Expectativas de una posición de ejercicio de poder	
	Utilidad del ejercicio de poder	
4 Experiencias significativas en la Universidad	Socialización e integración al entorno escolar	Pares
		Docente
		Establecimiento escolar; normatividad y currículo
5 Proyecto de vida y profesional	Expectativas de los sujetos en estudio	Expectativas previas a la universidad
		Expectativas a corto plazo
		Expectativas a mediano y largo plazo
6 Interacción en el aula entre alumnos y docente.	Metodología didáctica y dinámica en el aula	
	Opinión de los aprendizajes	
	Discurso del docente	
	Discurso de los estudiantes	Discurso entre estudiantes
		Discurso del grupo con el docente
Producción de saberes		

Fuente: elaboración propia

Las categorías se plantearon atravesadas por las dimensiones de poder y de saber, que pueden ser ejercidas de docente a estudiante, de estudiante a estudiante o de estudiante a docente, asumiendo que la institución educativa también ejerce una práctica de poder. Estas categorías se muestran en la tabla 2, en donde se puede apreciar la transversalidad de las dimensiones de poder y de saber.

Tabla 2 Dimensiones transversales a las categorías.

Categorías y dimensiones				
Categorías	Dimensiones			
	Poder		Saber	
	Interacción		Interacción	
	E ↔ E	E ↔ D	E ↔ E	E ↔ D
1.Experiencias significativas en la trayectoria escolar previa a la Universidad				
2. Elementos que propiciaron la elección de la carrera de ANI.				
3. Opinión de los sujetos en estudio sobre su entorno.				
4.Experiencias significativas en la Universidad				
5. Proyecto de vida y profesional.				
6.Interacción en el aula				

Fuente: elaboración propia

E= Estudiante

D= Docente

Es prudente reflexionar que al crear categorías se aíslan las interacciones y es posible perder detalle de sus conexiones con el contexto, Hargreaves (1986) recomienda conservar las cualidades esenciales. Por medio de técnicas como la observación, la entrevista e instrumentos como la bitácora, se recabó información que propició una interpretación de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de los sujetos en estudio.

La investigación se centra en la descripción y el análisis de las interacciones y sus características, tomando a varios estudiantes y recogiendo sus vivencias y el modo de percibir las relaciones de poder y de saber, las fuerzas que mueven a los sujetos en estudio, las ideas, los sentimientos y los motivos internos.

Esta investigación fue de tipo descriptivo, con un carácter exploratorio, porque la intención del estudio era analizar la forma en que los estudiantes de un aula universitaria experimentan la relación entre el poder y el saber, en el marco de la experiencia escolar y para ello se busca el detalle de la interacción con sus contextos y considerando el estudio de caso, a fin de enfocar la particularidad de un caso y describir su actividad en circunstancias relevantes para intentar comprender el porqué de sus acciones.

5.3.1. Acercamiento a los sujetos en estudio

El estudio se realizó en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Veracruzana, en un aula de la carrera de Administración de Negocios Internacionales. Las razones que motivaron la elección de esta facultad fueron las siguientes:

- En toda relación existe la práctica del poder, por lo tanto en toda aula universitaria es posible observarla.
- Se recomienda que el objeto de estudio sea ajeno al investigador para que lo cotidiano y común para otros sea extraño a los ojos del investigador y así cada detalle cause asombro y proporcione datos que de otra manera pasarían inadvertidos. FCAS era bastante ajena a mi formación.

- La Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales a través del personal a cargo mostró disponibilidad para colaborar en la investigación y la profesora de la experiencia educativa en que se realizaron las observaciones hizo extensiva la viabilidad para el desarrollo del estudio.

La investigación comenzó con un previo acercamiento a los sujetos en estudio, al inicio del semestre febrero-junio, percibiendo que cada uno de ellos, a pesar de compartir un mismo espacio para la clase de bloques económicos, se encontraba inmerso en mundos distintos, complejos y cambiantes, con una amplia vida social dentro y fuera de la institución escolar.

La población de donde se seleccionaron los sujetos de la investigación fue el grupo que cursaba la experiencia educativa Bloques Económicos y Convenios Internacionales, el muestreo fue intencional teórico. Esta experiencia educativa (EE) correspondía al área de formación disciplinaria de la carrera de ANI, podía ser cursada por estudiantes de varios semestres, se consideraba preferente haber cursado experiencias como Derecho aduanero, Derecho internacional entre otras y por supuesto el área de iniciación a la disciplina, de ahí que en la EE de Bloques Económicos se concentran principalmente estudiantes de sexto y octava inscripción.

A pesar de que los estudiantes están inscritos en diversas experiencias educativas, de tal forma que en cada una de ellas, sus compañeros no son los mismos, por lo regular en sexta y octava inscripción ya han pasado juntos un buen tiempo y han podido conocerse la mayoría.

Ya que el área de formación básica está dirigida a los estudiantes de todas las disciplinas de la UV, en la FCAS es común que durante los primeros semestres o inscripciones los estudiantes de las tres carreras ofertadas en esa Facultad,

compartan las aulas para cursar dichas experiencias, interactuando en los mismos espacios, para la tercera y cuarta inscripción, las experiencias educativas se van tornando exclusivas de cada carrera, como es el caso de la EE de Bloques Económicos y Convenios Internacionales, la cual está dirigida únicamente a estudiantes de Negocios Internacionales.

Para el caso del docente se consideró una profesora con diez años en la institución. Esto implicaba una experiencia media, ni de reciente ingreso, ni con mucha antigüedad. A muchos de los educadores recién graduados les cuesta trabajo mantener la disciplina del grupo, los alumnos al percatarse de la juventud e inexperiencia del nuevo docente, despliegan estrategias para tratar de controlarlo. Es común que los profesores noveles se lleguen a desesperar al no poder mantener el orden. Por otro lado los profesores con demasiada antigüedad pueden tener gran experiencia, pero haber perdido el entusiasmo por su profesión y caer en la apatía.

5.3.2. Proceso de la selección de los sujetos

Ante la dificultad de dar seguimiento a la totalidad del grupo se decidió trabajar con un sector de éste. El proceso de selección de los sujetos comenzó desde la primera parte de la exploración, a la par de la observación y se fue evidenciando al perfilarse las necesidades del estudio. Los estudiantes con disponibilidad a colaborar constituyeron el foco de la selección. Se consideraron las posiciones como sujetos de ejercicio de poder y las relaciones que entre ellos mantenían.

En esta investigación se utilizó un muestreo de tipo intencional teórico seleccionando a los primeros entrevistados a partir de abarcar la diversidad de

la matrícula estudiantil, sin dejar de considerar grupos opuestos y diferentes, se adoptó el criterio de máxima diversidad que proponen Glaser y Strauss (1967) por medio de las siguientes características:

1. Representación de varios semestres de la carrera de Administración de Negocios Internacionales.
2. Disponibilidad para proveer información.
3. Diversidad de género.
4. Diferencia de edades.

La clase de Bloques Económicos y Convenios Internacionales se impartía tres veces por semana, en un horario de tres a cinco de la tarde. El grupo se constituía de treinta y dos estudiantes, veintidós mujeres y diez hombres, en la Tabla 3 se pueden apreciar la edad y procedencia de los sujetos entrevistados, los nombres, por razones de confidencialidad fueron cambiados.

5.4. Proceso de recopilación de la información

La entrada al campo de investigación se dio al inicio del semestre febrero-junio del 2012. Una vez seleccionada la experiencia educativa se platicó con la maestra para explicarle el objetivo de la investigación e invitarle a contribuir a su realización, quien aceptó se observara al grupo durante las clases. Se realizaron y transcribieron veintisiete entrevistas a los estudiantes y dos a la profesora para lo cual se elaboró un guion de entrevista que se incluye en los apéndices. Las entrevistas a los estudiantes fueron individuales, salvo dos de ellas que se hicieron en grupos de dos y tres estudiantes a la vez, en un ambiente de conversación. Las condiciones de lugar y tiempo en el proceso de la entrevista

se adecuaron a los horarios de estudio, sin olvidar que “la calidad de la entrevista no solamente depende de las características y roles del entrevistado, sino también del lugar y del momento que se elijan para realizarlas” (Valles, 2003, p. 217).

La selección de las técnicas para la recopilación de la información obedeció a los objetivos y necesidades de esta investigación; por lo que se eligió la entrevista como una técnica para recopilar los testimonios de los estudiantes y su rol en la institución educativa, aparte de ocho bitácoras para hacer anotaciones respecto a las entrevistas informales que no se grabaron.

En las entrevistas los estudiantes contaron sus experiencias escolares y éstas se procesaron con el programa atlas-ti, previo a su análisis, enlazándolas al contexto observado. Se elaboró una guía de entrevista, que se fue transformando al visualizar nuevas temáticas que otorgaban datos significativos para el estudio. De esta manera, la guía se conformó de seis categorías que guiaron la investigación:

1. Experiencias significativas en la trayectoria escolar previa a la Universidad
2. Elementos que propiciaron la elección de ANI
3. Opinión de los sujetos en estudio sobre su entorno
4. Experiencias significativas en la Universidad
- 5.- Proyecto de vida y profesional
- 6.- Interacción en el aula

Estas categorías respondían al objetivo de la investigación, atravesadas por las dimensiones de poder y saber, propiciaron la narrativa de las vivencias de los sujetos en estudio al momento de las entrevistas y así obtener la perspectiva subjetiva de las experiencias escolares.

Definidos los instrumentos, se continuó con el acopio de la información. Se recopiló información alrededor de las experiencias escolares de los estudiantes y se realizaron las entrevistas programadas y la observación participante como parte del proceso buscando información directa y profunda. Se observó el actuar en la interacción de los estudiantes y docente de la EE elegida, en la escuela, dentro y fuera del aula, a fin de comprender de manera empírica el proceso que los universitarios viven en el día cotidiano.

Como observador, se intentó pasar lo más inadvertido posible, sin dejar de considerar que de cualquier modo, la estancia en el aula de un ser ajeno a ella implica cierta modificación del comportamiento de los sujetos observados, tanto en la observación como en las entrevistas.

5.4.1. Técnicas para la recolección de información

La entrevista y la observación constituyeron las principales técnicas de obtención de información para conocer los sucesos lo más cercano posible al modo en que se dan en un contexto natural. La observación, como recomienda Valles (2003), por sí sola, no proporciona el realismo y el significado de los hechos, por lo que hay que contrastarla con los datos de los informantes y los sujetos en estudio. La información obtenida en las observaciones se anotó en una bitácora de investigación.

En esta investigación se llevaron a cabo entrevistas a una profesora y a nueve de sus estudiantes seleccionados bajo los criterios de ser buenos informantes por la disponibilidad de ellos, considerando sus diferentes comentarios sobre el modo como percibían la experiencia escolar.

Las entrevistas fueron informales y a profundidad, con la finalidad de conocer detalles personales que aportaran un contexto a las interacciones observadas. Más adelante se detallan estas dos formas de entrevistar. Aunque se preparó un contenido específico de preguntas, las entrevistas trataron de ser lo más natural posible, para que el entrevistado contestase sin presiones que condujeran o desviaran las respuestas, las entrevistas se dieron en un ambiente de conversación, que fue complementado con la observación.

Se realizaron y transcribieron las entrevistas utilizando los programas F4 y el Dragon Natural Speaking 100. En el procesamiento de la información y configuración de las categorías se utilizó el programa de cómputo Atlas-ti, como herramienta informática cuyo objetivo fue el de procesar la información para el análisis del contenido de la información. Esta herramienta facilitó el trabajo de sistematización y el reconocimiento de nuevas categorías analíticas.

Las entrevistas realizadas se contextualizaron con una descripción sobre el ámbito donde se efectuó la investigación. Por razones de confidencialidad, los nombres de los entrevistados se cambiaron por pseudónimos. A continuación se detalla la metodología de colecta y análisis de la información para cada una de estas técnicas.

5.4.1.1. Entrevista informal

En un principio y para no intimidar a los entrevistados no se utilizó grabadora, simplemente se daba la conversación dejando que los comentarios surgieran espontáneos “surgimiento y realización de las preguntas en el contexto y en el curso natural de la interacción” (Valles, 2003, p. 180). Los estudiantes

comentaban sobre sus actividades alternas a los estudios, sobre la manera como veían ciertas acciones escolares, su relación con sus compañeros o con la profesora y se anotaba en la bitácora las partes más relevantes de la conversación.

Para ahondar en ciertos aspectos, se recurrió a la entrevista en profundidad, para conocer sobre la historia de los sujetos implicados en las interacciones, así como las formas en que experimentaban y vivían las prácticas del poder, situaciones que se viven en la cotidianidad y que muy pocas veces se reflexionan de manera directa, se consideraron los sujetos que aportaron mayor información sobre sus vivencias y experiencias, al ser entrevistados. A continuación se aborda la entrevista en profundidad.

5.4.1.2. Entrevista en profundidad

Valles (2003) define la entrevista en profundidad como un constructo comunicativo y no sólo un registro de discursos que “hablan al sujeto”. Los discursos no son preexistentes a la entrevista, surgen como respuesta a una interrogación en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, constituyendo un marco social de la situación de la entrevista. Cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso. Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema y “según sea el contexto espacial, temporal o social en el que se está llevando a cabo de una manera efectiva” (Alonso, 1994, p. 230, citado en Valles, 2003, p. 195).

Según Valles (2003), las ventajas de la entrevista en profundidad y que se aprovecharon en este estudio fueron la obtención de información de los sujetos en estudio, las causas por las cuales realizan determinadas acciones, la razón por la que decidieron estudiar la carrera de Relaciones Internacionales, su contexto social y familiar.

5.4.1.3. Observación con participación pasiva

Se asume que la presencia de alguien externo modifica las acciones de los sujetos observados, por lo que se intentó interactuar lo menos posible.

La observación con participación pasiva se refiere a la observación mediante la cual el investigador presenta una interacción o participación mínima (Valles, 2003). Considerada la enseñanza como un acto de comunicación entre docente y estudiantes y/o estudiantes-estudiantes, la observación como instrumento facilita el registro y análisis de intercambios verbales o no verbales que recíprocamente se establecen entre los sujetos en estudio.

Simon y Boyer (citados en Delamont, 1988) consideran que los instrumentos de observación deben aplicarse en función de los dominios educativos que se pretende conocer y que se pueden agrupar en: sistemas afectivos, cognitivos, psicomotores de actividad, contenido, estructura sociológica y ambiente físico. Al analizar las interacciones de clase, se observaron los sucesos y después se codificaron en categorías y tipologías. Las acciones realizadas por estudiantes y por la docente se registraron en una bitácora, a lo largo del semestre de febrero a junio del 2012.

5.5. Validez de la información

En esta investigación se emplearon la entrevista y la observación, así como la investigación documental que consistió en la consulta de scOpi 2009, base de datos de la Universidad Veracruzana sobre la matrícula, origen, edad, antecedentes escolares, domicilio e información sobre contexto familiar y socio-económico, sobre los sujetos en estudio y se realizó una triangulación entre estas técnicas. La triangulación fue de información y de técnicas.

CAPÍTULO VI

Análisis e interpretación de la información

Para analizar la información se procedió a clasificar las situaciones observadas y narradas por los diez sujetos en estudio, quienes como ya se ha mencionado, fueron: nueve estudiantes y la profesora de la clase de Bloques Económicos y Convenios Internacionales; cuyos nombres fueron cambiados para respetar la confidencialidad: Alberto, Catalina, César, Christopher, Gina, Lorena, Jorge, Priscila Valeria y la docente. Se agrupó la información en categorías y subcategorías mostradas en la tabla 2, en el capítulo de la metodología, de las cuales surge una tipología que permite clasificar a los sujetos, los objetos y las situaciones en posiciones opuestas considerando también la parte media. Se elaboraron Tablas con la información obtenida en los archivos de la universidad (ScOpi, EMS 2009) y que se muestran en este capítulo.

6.1. Categoría 1: Experiencias significativas en la trayectoria escolar previa a la universidad

Con base en las situaciones observadas y las declaradas por los sujetos en estudio, se puede concluir que a pesar de que la escuela pretende homogenizar a los estudiantes, desde el nivel básico, hasta el superior, los estudiantes presentan diferencias que les permiten tomar distintas posiciones para ser objetos de un ejercicio de poder o ejercerlo. Los elementos que inciden en ello son diversos, tales como la edad de los estudiantes, sus trayectorias, contextos

familiares, la procedencia geográfica, la posición económica, sus aspiraciones y proyectos. Como lo afirma Dubet y Martuccelli (1998) expuesto en el marco teórico, cada sujeto construye su propia experiencia a partir de situaciones vividas de diferente modo, constatando que aun cuando la educación tiene como uno de sus objetivos homologar, pese a ello, se dan desigualdades, o en palabras de Dubet y Martuccelli, (1988), asegura a unos y debilita a otros, unos se forman en la escuela, otros a pesar o en contra de ella.

En esta investigación se percibió que las experiencias escolares no son lineales, ni homogéneas como el currículo de la universidad parece esperar, moldeadas entre otras causas, por el efecto de las dimensiones de poder y saber, propiciando posiciones para ejercer poder, asociadas con experiencias agradables o desagradables, exitosas o inciertas. Bozhovich (1976) mencionado en el marco teórico, hace énfasis en que la influencia del medio y su relación afectiva con éste, inciden en el desarrollo de los sujetos y que cada uno interpreta de modo diferente las vivencias configurando una experiencia propia y particular. La primera categoría es la de “Experiencias significativas en la trayectoria escolar previa a la Universidad” de los sujetos en estudio, que se obtuvo mediante datos de los archivos de la universidad (ScOpi, EMS 2009) y con entrevistas a ellos mismos. Esta categoría abarca las subcategorías; edad, trayectoria académica, lugar de procedencia, datos del contexto de saberes, familiar y escolares previos a la universidad, promedio del bachillerato, en esta subcategoría hay que destacar que la base de datos consultada, lo da en dos rangos, por ejemplo 6.2-6.6, puntaje del Ceneval. Otras subcategorías son los puntajes mayores y menores de cada estudiante ubicando las habilidades que estas pruebas denotaban y delineaban un perfil, sin asumir que los puntajes demostraran tales

saberes, más bien que contribuían a tomar una posición de poder, ante la institución, ante sus pares y ante la sociedad; se recabó el puntaje del examen de admisión, así como las habilidades en actividades físicas, en el manejo de la computadora, dominio del idioma inglés, número de hermanos, posición que ocupa entre los hermanos, nivel de estudio de los hermanos, de los padres, número de libros en casa, sustento económico, en el contexto escolar y fuera de éste.

6.1.1. Subcategorías; edad, trayectoria académica, lugar de estudios previos a la universidad, contexto de saberes, contexto familiar y experiencias escolares previas a la universidad.

Como parte inicial de la recopilación de información, se contextualizó a los sujetos en estudio, a partir de su lugar de origen, edad y contexto familiar. La diferencia de edades de los estudiantes se relaciona con sus expectativas e identidad. Si a esto se añade, como ya se planteó en el marco teórico, (Zebadúa, 2008), que cada estudiante pertenece a diversos grupos, dentro y fuera de la FCAS, lo cual constituye una amplia gama de elementos que inciden en el proceso mencionado, cada sujeto se puede identificar con una etnia o con un estilo de música por un tiempo y cambiar después, la identidad se configura y desarrolla de acuerdo al contexto socio-cultural del cual, el sujeto decide incorporarse, en el aula en observación, los estudiantes formaban pequeños grupos que se integraban sólo en esa clase, cada uno por fuera se integra a otros grupos.

Como se acotó en el marco teórico, las identidades juveniles están en constante adaptación y transformación (Zebadúa 2008) si además se ha cambiado de diferentes contextos, como algunos de los sujetos en estudio. Uno de ellos, originario de Venezuela había radicado en Estados Unidos, por lo que entra en un proceso de identidad al constituirse como parte de la clase, a la vez que forma parte de otros grupos alternos y tiene expectativas diferentes a la carrera, de tal manera que no le interesa socializar con sus pares, percibiendo que en la facultad, algunos tratan de aparentar lo que no son.

En la tabla 3 se muestra lugar de procedencia, edades y número de inscripciones en la FCAS, de la profesora y los estudiantes entrevistados.

Tabla 3 Edad y procedencia de los sujetos entrevistados.

Sujetos en estudio	No de inscripciones	Lugar de procedencia	Edad
1. Alberto	6	San Andrés Tuxtla, Ver.	21 años
2. Gina	6	San Rafael, Ver.	21 años
3. Lorena	6	Perote, Ver.	22 años
4. Catalina	6	Paso de Ovejas, Ver.	20 años
5. Priscila	8	Tuxtepec, Oax.	23 años
6. Valeria.	6	El Chico, Ver.	20 años
7. Cesar	8	Xalapa, Ver.	24 años
8.- Jorge	10	Caracas, Venezuela	25 años
9. Christopher	6	Playa Vicente, Ver.	21 años
10. Profesora		México D.F.	54 años

6.1.1.1. Trayectoria académica y laboral de la docente

Por razones de confidencialidad no se da a conocer el nombre de la docente, quien narró en una entrevista haber nacido y crecido en la Ciudad de México, estaba divorciada y tenía dos hijas, una estudió Arquitectura y otra Danza, tenía

un hermano psicólogo y una familia numerosa donde había músicos, arquitectos, médicos y de otras profesiones. La profesora externó que en sus ratos libres le gustaba darle mantenimiento a su casa, ir al cine o al teatro.

La maestra tenía licenciatura en Economía por la UNAM, en Administración de Negocios Internacionales por la Universidad Veracruzana y una especialidad en Administración del Comercio Exterior en la Facultad de Administración de la UV. Su trayectoria laboral inició en el Centro de Incubación para Empresas de Negocios (INCUBA) con asesorías y capacitación, para gestionar créditos a fin de establecer un negocio bajo el modelo norteamericano, "Small Bussines" y el Programa Universitario de apoyo al empleo, de la Fundación de la Universidad Veracruzana. Capacitó internos de los centros de rehabilitación, para que al salir crearan pequeños proyectos productivos. Había dado y tomado cursos por parte de la UV, de la Secretaría de Economía de Homologación Financiera y de Logística del Comercio Exterior Marítimo y fue consultora mipimex, para micro, pequeña y mediana empresa.

La profesora tenía diez años de antigüedad en la UV como docente por asignatura, no tenía tiempo completo, impartía cursos y talleres, las actividades tutoriales y asesoraba trabajos recepcionales. Durante el periodo de observación cursaba una maestría en Administración de Negocios Internacionales, en el Colegio de Veracruz, (Colver). La docente expresó que la docencia le había dejado satisfacciones personales, como ver a sus alumnos trabajando o la elegían madrina de generación, (como le ocurrió al tiempo de la investigación) o cuando alguien a quien había dado un curso establecía un negocio con éxito.

Las experiencias educativas en la UV que había impartido eran: Bloques Económicos y Convenios Internacionales, Derecho aduanero, Estructura de

precios de exportación, Administración de negocios internacionales, Administración y técnica de negociación, Presión de mercados, Tráfico, Evaluación de proyectos de exportación, Macro-economía y Apoyo al fomento exterior, aparte de escribir para una revista española sobre economía.

6.1.1.2. Trayectoria académica de los estudiantes

En la trayectoria académica de los estudiantes inciden los aspectos mencionados con anterioridad como la edad, el contexto familiar, el origen entre otros, lo cual incide en que el desempeño académico pueda ser exitoso o no. En la tabla 4 se presenta el desempeño escolar de los estudiantes en observación a lo largo de su trayectoria académica, previa a la universidad.

Tabla 4 Desempeño académico de los estudiantes en observación.

Calidad del desempeño académico	Estudiantes
1. Desempeño académico exitoso	César Priscila Gina
2. Desempeño académico término medio.	Catalina Christopher Jorge
3. Desempeño académico bajo	Alberto Lorena Valeria

Cabe destacar que el desempeño académico se obtuvo a partir del promedio obtenido en el bachillerato, el cual contrasta con la disponibilidad para el estudio y las expectativas manifestadas en las entrevistas y observaciones, por ejemplo Gina obtuvo buen promedio, a pesar de que dedicaba poco tiempo y esfuerzo a las actividades escolares. Valeria aseguraba ser muy dedicada al estudio, en las observaciones se constató que algunos de sus pares le llamaban “la matadita”, pese a ello su promedio en el bachillerato fue bajo.

En la tabla 5 se muestra el promedio del bachillerato, el puntaje de admisión de los estudiantes en observación, el puntaje más alto y el más bajo.

Tabla 5 Promedio del bachillerato, puntaje del examen de admisión y puntaje en el Ceneval.

Sujetos en estudio	Promedio bachillerato	Puntaje CENEVAL	Puntaje más alto	Puntaje más bajo
Alberto	6.0-6.4	62.88	90 en matemáticas	45 en inglés
Catalina	8.5-8.9	64.63	80 en inglés	40 en informática
César	9.3-9.7	69	90 en razonamiento lógico matemático.	59 en español
Christopher	8.0-8.4	62	80 en razonamiento lógico matemático	40 en tecnología de la información.
Gina	9.0-9.4.	65.5	85 en informática	45 en estadística
Jorge	7.5-7.9.	65.34,	85 en razonamiento verbal	40 en estadística
Lorena	6.0-6.4	62	59 en informática	45 en razonamiento verbal
Priscila	9.0-9.5	66.3,	90 en economía	50 en español
Valeria	6.0-6.4	65	85 en economía	40 inglés

Con base en lo anterior se desarrollaron las siguientes dos tipologías: promedio del bachillerato y disponibilidad para el estudio, la primera con las gradaciones de alto, medio y bajo, mientras que la segunda con los niveles de mucho, poco y nada. En la tabla 6 se pueden apreciar las tipologías.

Tabla 6 Tipologías a partir del desempeño académico.

Sujeto	Promedio bachillerato			Disponibilidad para el estudio		
	alto	medio	bajo	mucho	poco	nada
Alberto			X		X	
Catalina		X				X
César	X			X		
Christopher		X				X
Gina	X				X	
Jorge		X				X
Lorena			X	X		
Priscila	X			X		
Valeria			X		X	

Al ingresar a la universidad, los estudiantes provienen de diversos contextos y aunque se asume que su nivel educativo es homogéneo, como ya se mencionó, existen diferencias en cuanto a los saberes, tanto académicos como de sentido común. Es posible observar que los promedios más altos no siempre corresponden a los estudiantes que afirmaron llevar buen promedio y algunos que no son tan dedicados al estudio lograron obtener promedios sobresalientes. En la tabla 7 se pueden apreciar las habilidades que los sujetos en estudio declararon poseer al ingresar a la UV respecto al manejo de la computadora, del inglés y la realización de actividades físicas.

Tabla 7 Habilidades de los sujetos en estudio.

Sujetos en estudio	Manejo de las habilidades					
	Computación		Inglés		Actividad física	
	alto	bajo	alto	bajo	alto	bajo
Alberto	X			X	X	
Catalina		X	X			X
César	X		X			X
Christopher	X			X		X
Gina	X			X	X	
Jorge	X		X			X
Lorena		X		X		X
Priscila	X		X		X	
Valeria		X		X		X

6.1.2. Datos del contexto familiar

El contexto familiar de cada uno de los estudiantes es completamente diferente a pesar de tener aspectos en común. Christopher, Valeria, Gina, Catalina y Alberto formaban parte de un tipo de familia desintegrada, Lorena, César, Jorge y Priscila provenían de familias integradas. Los padres de Christopher, Alberto, Lorena y Valeria tenían escasos estudios, los de Lorena y Valeria realizaban actividades agrícolas, los de Alberto eran comerciantes, el padre de Christopher

se dedicaba a la política, los de César y Jorge, tenían estudios profesionales, los de este último, radicaban en los Estados Unidos, los de Catalina y Priscila eran maestros, la madre de Gina era enfermera.

En la tabla No.8 se muestra el nivel de escolaridad de los padres de los sujetos en estudio.

Tabla 8 Comparación del nivel de escolaridad.

Sujeto en estudio	Nivel de escolaridad de los padres	
	padre	madre
Valeria	escasos	escasos
Christopher	escasos	escasos
Lorena	4º año primaria	4º año primaria
Gina	Licenciatura	Licenciatura
Alberto	Secundaria	Primaria
Catalina	Normal superior	Normal superior
Priscila	Licenciatura UV	Licenciatura UV
César	Licenciatura UV	Licenciatura UV
Jorge	Licenciatura	Licenciatura

Antes de venir a Xalapa, Alberto vivía con su madre. Su padre no vivía con ellos, su madre, hermanos y él trabajaban para el sostén familiar. Alberto era el tercero de 5 hermanos, uno de los cuales era contador.

Christopher tenía un hermano y una hermana, él era el menor.

Gina era la menor de dos hermanos, sus padres estaban divorciados y ella vivía con su madre, quien era enfermera, sus dos hermanos eran dentistas.

Los padres de Jorge radicaban en Estados Unidos, donde estudió el bachillerato, la primaria la realizó en Venezuela y una licenciatura en Comercio Exterior, que no concluyó Jorge era el menor de tres hermanos, quienes concluyeron estudios de licenciatura en Diseño Gráfico e Informática, lo que representaba un contexto educativo favorable.

La madre de Priscila era bióloga y su padre contador, su hermana menor estudiaba el bachillerato.

Valeria era la menor de cinco hermanos, dos de ellos estudiaron una licenciatura, una en administración de empresas y otro en arquitectura.

6.1.2.1. Sustento económico

Christopher, César y Jorge tenían las posiciones económicas más altas de los sujetos en estudio; por lo que no tenían necesidad de trabajar, el dinero que recibía de sus padres era suficiente; Priscila, Catalina y Gina se ubicaban en una posición media; Alberto, Lorena y Valeria eran los de posición más baja de estos nueve estudiantes. Alberto y Valeria trabajaban a la par de los estudios, Lorena lo hacía en los periodos vacacionales.

Los padres de Catalina eran maestros, estaban divorciados; su madre daba clases en una primaria y su padre el Taller de Estructuras Metálicas en una secundaria, y le cubría sus gastos, “para mitigar remordimientos”, dijo ella en una entrevista. Los padres de César eran médicos; económicamente solventes. César era el mayor de tres hermanos, sus dos hermanos menores estudiaban el bachillerato, en su casa existía un ambiente propicio al estudio, contando con más de 200 libros sobre diferentes temas, como declaró en los datos scOpi. Contaba con el apoyo y la supervisión de sus padres, nunca había repetido un curso, ni presentado exámenes extraordinarios. La familia de Christopher tenía una posición solvente, el nivel máximo de estudios de sus padres era de primaria. Su padre desempeñó cargos de dirección en la Cervecería Modelo y en actividades de la política local.

6.1.3. Experiencias escolares previas a la universidad

Cada sujeto experimentó un sinnúmero de situaciones a lo largo de su vida escolar, y algunas de ellas se convirtieron en experiencias que modificaron sus acciones posteriores. Alberto comentó que en la primaria y secundaria era tímido y huraño, debido en parte a una dificultad al hablar y mover su brazo izquierdo, por lo que padeció el ataque de sus compañeros, este joven expresó que aprendió a no dejarse de los otros, “si te dejas te agarran de tonto” puntualizó con seguridad, Berger & Luckman, (2001), mencionados en el marco teórico, afirman que el aula se convierte en un espacio competitivo donde los más aptos sobreviven. Alberto relató que cansado de las burlas, en la preparatoria se prometió a sí mismo, no dejarse más, ha jugado fútbol desde la primaria y afirmó que esto le permitió tener amigos; desde niño ha tenido que trabajar y estudiar. Su promedio llegó a ser bueno en el bachillerato, comentando que en la universidad había bajado.

Catalina aseguró no conservar gratos recuerdos de la primaria, su madre daba clases, por lo que la identificaron como la hija de la maestra, asumiendo que por eso pasaba los cursos, lo cual no le agradaba. En la secundaria sentía que sus pares la molestaban y admitió que gracias a ser alta, no la golpearon. Recordaba a una maestra de inglés, quien se preocupaba por los estudiantes de manera afectiva, impartía sus clases admitiendo que no todos aprendían del mismo modo. Catalina recordaba que esta maestra la escuchaba con atención y llegó a ser su confidente, la materia de inglés se le hizo amena, contrario a la clase de español, cuyo maestro era exigente; contó que una vez les pidió de tarea que escribieran una plana con cada una de las letras de su nombre. Catalina tiene

dos nombres largos y sus apellidos también lo son, esto le pareció injusto y humillante, percibió que muchos rieron de ella y no hizo la tarea; detestó a su maestro y tuvo que presentar examen extraordinario para acreditar la materia, como menciona Bourdieu (1981), enunciado en el marco teórico, el propósito educativo de ofrecer conocimiento y habilidades establece acciones de poder. Durante el bachillerato mostró mayor integración al contexto escolar, se sintió más segura y escribió obras de teatro, una de las cuales se expuso en la escuela con buena aceptación y una de sus expectativas se convirtió en realizar obras de teatro.

César contó que toda su trayectoria escolar fue agradable, exponiendo que los retos son para enfrentarse, este joven estudiante aseguró que con la dedicación requerida a los estudios, no tendría problemas ni con profesores ni con sus pares. Enfatizaba haber estudiado en una escuela privada y que sus padres le habían apoyado en todo, imponiéndola una rutina de actividades escolares en su casa. “pensé que la administración de negocios sería algo difícil, pero ha sido bastante sencilla”, declaró, añadiendo que nunca ha sido muy popular, pero que siempre ha tenido los amigos que ha necesitado. El semestre anterior a esta investigación, había viajado a España, becado en un intercambio estudiantil. Para Dubet y Martuccelli (1998), expuestos en el marco teórico, la primera función de la escuela es la movilidad en el estatus, la escuela otorga calificaciones que permiten una movilidad en el estatus social. Los padres de César le habían inculcado que él era el ejemplo para sus hermanos menores, lo cual, lejos de incomodarlo, le agradó.

Durante la primaria, Christopher le dedicaba tiempo al estudio sin que se lo impusieran y se mantenía en el cuadro de honor, le atraían las matemáticas,

resolvía ejercicios hasta aprenderlos bien, obtenía buenas calificaciones. En la secundaria dividía su tiempo entre el estudio y el fútbol, era popular entre sus amigos, quería ser futbolista y su prioridad era sacar buenas calificaciones.

Cabrera y Martin (2003), mencionados en el marco teórico, afirman que la identidad se desarrolla de acuerdo al contexto social y cultural y está cambiando constantemente, las identidades están en proceso de reconstrucción, de tal modo que en el bachillerato cambiaron las expectativas de Christian, ya no dedicó el mismo tiempo al estudio, prefería jugar fútbol, videojuegos o asistir a reuniones con amigos, tenía el propósito de jugar en las ligas básicas de fútbol, su promedio escolar descendió y reprobó una materia, presentándola en examen extraordinario. Un accidente le hizo cambiar sus planes de querer ser futbolista. Gina admitió no ser una estudiante muy dedicada, le gustaba la escuela porque hacía amigos, su mamá le permitía organizar fiestas en su casa, sólo le exigía no reprobando en la escuela, asumiendo el reconocimiento escolar como requisito para la inserción laboral. Reconoció que durante el bachillerato hacía preguntas a los maestros, con la intención de hacerlos quedar mal, “era yo muy mala con ellos” admitió y aseguró no hacerlo ya, sin embargo se observó que continuaba haciéndolo.

A la primaria, donde estudió Jorge, asistían sus hermanos mayores y todos lo conocían, sin proponérselo, era popular. Narró que estudió el bachillerato, en los Estados Unidos y no sabía hablar inglés, al principio tuvo dificultades, pero después comenzó a entender el idioma y las cosas cambiaron, su carácter se tornó rebelde y se inconformaba contra las reglas de la institución, aprendió que podía enfrentar cualquier situación por difícil que pareciera.

Como menciona McLaren (1994), enunciado en el marco teórico, cada sujeto tiene una historia y disponibilidad que lo lleva a moldear las situaciones de acuerdo a sus necesidades, durante la primaria, Lorena fue tímida y retraída atribuyendo esto a que sus padres la cambiaron de una primaria a otra con mayor exigencia, por lo que dudaron de ella; “pensando que dormía, les escuché decir que no podría con el nivel de esa escuela”, expresó y recordó que sus pares la discriminaban por provenir de una escuela considerada inferior, ella en su afán de no defraudar a sus padres estudiaba arduamente e intentaba cumplir con los requerimientos de los maestros, sus pares le tomaban como una estudiante seria y amargada, alejándose de ella, le tomó dos años acoplarse a esta escuela. Al estar en la secundaria, sus padres se mudaron nuevamente volviendo a experimentar el proceso de adaptación, ahora de una escuela de mejor prestigio a otra considerada inferior, sus pares la consideraron arrogante, excluyéndola de juegos y actividades, le tomó varios meses lograr aceptación. A la edad de 14 años comenzó a trabajar con unos tíos en la Ciudad de México, en sus periodos vacacionales, al terminar la secundaria, se fue a vivir con ellos, para estudiar la preparatoria abierta, dejándola sin terminar, al considerar que sólo perdía tiempo, dinero y no aprendía. Se regresó a Perote para concluir su bachillerato en el Tecnológico Agropecuario.

Priscila conservaba gratos recuerdos de toda su trayectoria escolar, tenía amigos y era popular. Priscila contó que tenía primos y primas que asistían a la misma escuela, siempre había alguien de su familia cerca y nunca se sintió sola o desconocida. Recordó que una vez planearon no entrar a clases y vagabundear, arrepintiéndose por miedo a ser descubiertos. En otra ocasión falleció el padre de un compañero y entre todos le ayudaron con los gastos del

sepelio, “éramos muy unidos”” recordaba. Priscila comenzó a trabajar desde muy joven, en los negocios de su tío, quién exportaba a Estados Unidos y Canadá, el taro, una raíz de la región, experiencia que fortaleció su tendencia y conocimientos sobre la administración de negocios internacionales. En el semestre anterior a esta investigación, Priscila había realizado un intercambio estudiantil a una Universidad en Guadalajara.

Valeria narró que estuvo en el cuadro de honor los seis años de primaria, fue jefa de grupo en la secundaria, disfrutando al controlar a sus compañeros. Aclaró que sabía que la obedecían y que a la vez la atacaban con burlas, algunos la han calificado de “matadita” o de “aduladora” con los maestros, lo cual no la ha incomodado y relató que en ocasiones ha tenido pugnas con sus pares al respecto con la certeza de que en un momento dado, necesitarían de ella. Delamont (1988), expuesta en el marco teórico, afirma que la dedicación produce alumnos preferidos del profesor, quienes generalmente son rechazados por los demás estudiantes, según el grupo social. Valeria cuenta que cursaba el tercer semestre cuando participó como vocal en el consejo estudiantil de la FCAS, experiencia que le motivó a proponerse como presidenta del consejo en las elecciones siguientes dejándole en esta segunda ocasión, una experiencia desagradable, al ser derrotada por alguien cuyo promedio académico estaba por debajo del de ella.

6.1.3.1. Fuera del contexto escolar

Esta investigación se realizó dentro de una aula, lo que ocurría fuera de ella, no fue objeto de estudio y sólo se mencionan algunos aspectos de las actividades

que los sujetos en estudio realizaban fuera de ésta y que a través de las entrevistas se pudo llegar a conocer. Las diversas actividades que los sujetos en estudio realizaban, incidían en la configuración de la identidad de estos. Cabrera y Marin (2003) mencionados en el marco teórico argumentan que el proceso de afinidad es dinámico, un sujeto se puede identificar con una etnia o con un estilo de música y cambiar después. Actualmente no es necesario compartir un territorio, Zebadúa (2008) mencionado en el marco teórico afirma que en las identidades interculturales lo territorial pasa a un segundo plano pues las relaciones actualmente se dan en otros espacios. Valeria y Alberto trabajaban además de estudiar, Lorena cursaba la carrera de Derecho y estudiaba francés, Gina y Christopher sólo se dedicaban a la escuela, su tiempo libre lo ocupaban en actividades, como fiestas, ir a antros o visitar a sus amigos. Catalina y Jorge realizaban actividades artísticas, ambos componían música y tocaban en un grupo musical, Catalina escribía obras teatrales y Jorge poesía. Priscila y César se dedicaban sólo a estudiar, aunque ambos coincidieron en que los fines de semana realizaban actividades como ir al cine o fiestas, declararon que la mayor parte de su tiempo lo dedicaban a las actividades escolares.

6.2. 2ª Categoría, Elementos propicios para la elección de ANI

Esta categoría se integró por las subcategorías, razones, personas y situaciones que influyeron para la elección de la carrera de ANI. Con base en las expectativas para su proyecto de vida, los sujetos en estudio, habían venido realizando acciones a lo largo de su trayectoria académica, entre las cuales la elección de la carrera tenía un lugar fundamental. Por medio de las entrevistas

se conocieron las razones de los sujetos en estudio, para elegir ANI, los cuales fueron: “Le gusta la administración pero le parece muy común”, “considera la ANI más completa”, “le gustó el nombre pero no tenían idea de que se trataba”. La expectativa de viajar es sobresaliente, el nombre de la carrera, negocios internacionales les hacía pensar que implicaba viajar, la carrera les parecía no convencional y cubría sus gustos temáticos. Las razones por las que los sujetos entrevistados ingresaron a esta institución repercutieron de cierta manera en el proceso de integración a la FCAS.

En cuanto a la segunda subcategoría, se refiere a las personas que influyeron en los sujetos en estudio para tomar una decisión respecto a la elección vocacional.

6.2.1. Razones para la elección de ANI

A continuación se exponen las razones que los estudiantes expresaron en las entrevistas respecto a su elección de la carrera de referencia. Alberto y Catalina no sabían en qué consistía la carrera, pero el nombre les gustó, a César, Christopher y Valeria les gustaban las matemáticas y la administración les pareció idónea. En un principio, Gina se inclinó por la carrera de Derecho, pero pensó en los códigos, artículos y textos a memorizar y se arrepintió. Le atraían las cuestiones financieras en un ámbito internacional, indagó hasta encontrar la carrera de ANI, el nombre le gustó. Lorena tenía como una de sus expectativas entrar al Politécnico Nacional en la Ciudad de México. Finalmente se decidió por estudiar dos carreras e ingresó a la FCAS en la carrera de ANI y Derecho también en la UV. Priscila estaba segura de estudiar ANI desde que estuvo en el bachillerato, debido a su experiencia en los negocios de su familia. La razón

que más influyó en la decisión de los sujetos en estudio para la elección de ANI fue la expectativa de viajar; dos estudiantes expresaron que les gustó el nombre de la carrera. En la tabla 9 se exponen las razones mencionadas.

Tabla 9 Razones que influyeron para la elección de la carrera de ANI.

Razón para elegir ANI	Sujeto en estudio
1. Le gustó el nombre de la carrera	Alberto Gina
2. Expectativas de viajar	Catalina César Lorena Priscila
3. Expectativa de administrar, mandar y controlar	Christopher Valeria
4. Expectativa de obtener un buen salario	Jorge Valeria

Fuente: Elaboración propia

6.2.2. Personas y situaciones que influyeron

Alberto, César y Jorge habían tenido maestros que eran administradores, quienes influyeron para el gusto por esta disciplina, aun cuando a Jorge le gustaban las artes, un maestro le sugirió estudiar algo más productivo. César aseguró que nadie había influido en su elección. Catalina dudó sobre la elección de su carrera, quería viajar y sabía inglés, pensó en relaciones internacionales, pero no había esa carrera, su madre le dijo que lo más parecido era ANI, y la motivó a presentar el examen de admisión en la UV. El papá y el hermano de Christopher habían trabajado como administradores en una empresa de su localidad y ambos influyeron en su decisión. La mamá de Gina le sugería que estudiara medicina, lo cual influyó de manera negativa, pues ella quería cualquier cosa que no fuera medicina, en todo caso aseguró que nadie había influido en su decisión, argumentó que simplemente le gustó el nombre de ANI, sin tener idea de que se trataba. Lorena y Priscila tuvieron un tío, quien les daba trabajo,

mismo que les aconsejó sobre las profesiones que facilitaban sus expectativas, aunque Lorena concluía que nadie había influido en decidirse por ANI y Derecho, Priscila sólo por la primera opción. Valeria dijo tener una hermana con licenciatura en administración de empresas, que nunca le sugirió estudiar lo mismo, que la decisión fue sólo de ella, pero enfatiza al decir que ANI es más completa que simplemente administración de empresas.

La tabla 10 corresponde a las personas que influyeron en la elección de la carrera de Administración de Negocios Internacionales, quienes fueron alguno de sus padres, docentes o familiares.

Tabla 10 personas que influyeron para la elección de la carrera.

Personas	Sujetos en estudio
1. Alguno o ambos padres	Catalina Christopher
2. Otro (s) Familiar (es).	Christopher Priscila Valeria
3. Un docente	Alberto Jorge
4. Nadie	César Gina Lorena

Fuente: Elaboración propia

6.2.3. Situaciones que influyeron en la toma de decisiones

Así como algunas personas incidieron en los sujetos en estudio para la toma de decisiones acerca de la carrera, también estos estudiantes fueron influidos por diversas situaciones, entre ellas el haber trabajado en actividades relacionadas con la administración, estas situaciones permiten que los sujetos desarrollen un valor simbólico a la carrera en el momento de su elección.

En la Tabla 11 se muestra la categoría acerca de las situaciones para la elección de la carrera de ANI declarados por los estudiantes entrevistados.

Tabla 11 Situaciones mencionadas en la elección de la carrera de ANI.

Situaciones	Sujeto en estudio
Su trabajo desempeñado se relacionaba con la administración	Alberto Lorena Priscila
Sus familiares se dedicaban a la administración	Christopher
Nadie en su familia se dedicaba a la administración	César
ANI era lo más parecido a la carrera deseada	Catalina
ANI les parecía una carrera lucrativa	Gina Jorge Valeria

Fuente: Elaboración propia

6.3. Categoría 3. Opinión de los sujetos en estudio sobre su entorno

En esta categoría se incluyen las prioridades de la experiencia escolar, la opinión de la experiencia escolar, la opinión de sí mismo, de los saberes y del poder de los sujetos en estudio, cada una clasificada en una subcategoría. La información se obtuvo mediante observaciones y entrevistas. Cada estudiante percibió a su manera el ingreso a la FCAS, por ejemplo César, Christopher y Jorge se emocionaron un poco; pensaban que los estudiantes serían hijos de empresarios, políticos o gente de dinero, encontrando que muchos trataban de aparentar una clase económica social alta, a la que no pertenecían.

Valeria, Priscila y Gina estaban nerviosas y emocionadas, coincidieron en que fue una experiencia agradable, socializando inmediatamente con pares y docentes, quienes les parecieron amables. Gina socializó con facilidad, hizo

amistad con los de Relaciones Industriales (RI), a quienes consideró más humildes, en contraste con los de ANI.

Para Catalina, Lorena y Alberto la experiencia fue desagradable y estresante, la FCAS les pareció lúgubre y desalentadora, Catalina y Lorena volvieron a sentirse solas entre tanta gente. Alberto se preocupaba más bien por el lado económico, le habían dicho que en esta facultad los estudiantes eran adinerados y él temía no poder socializar y que lo excluyeran.

Catalina narró que durante el primero y segundo semestres le pareció difícil permanecer en la FCAS, deambuló por la escuela sola, percibiendo el edificio de la Facultad gris y lúgubre, no tenía amigos y sentía que nadie le hacía caso. En el segundo semestre tuvo un amigo, iniciando una mejor adaptación a la FCAS. Al ingresar a la FCAS, Christopher narró que pensaba que los estudiantes serían hijos de empresarios, políticos o gente de dinero, encontrando que muchos trataban de aparentar una clase económica social alta, a la cual no pertenecían, la FCAS, como cualquier otra facultad, ha sido estereotipada por la manera de hablar, de vestir y de comportarse de los estudiantes, “nos dicen que somos los fresas de la UV”, manifestaron algunos de los estudiantes entrevistados, “son fresas de a dos pesos”, argumentaba Christopher.

La palabra “Fresa”³ comenzó a utilizarse en México en la década de 1960, por Carlos Monsivais. El lenguaje “fresa” tiene un acento específico; con muletillas al hablar; emplea frases como “o sea”, palabras de vocablos del inglés y del francés, y forma parte de un estilo de vida.

³ “Fresa” es un término que se ha utilizado en México y Centroamérica para referirse a un tipo de jóvenes y en ocasiones adultos, de mentalidad conservadora, que no bebían alcohol y tomaban malteadas y helados de fresa. La connotación ha evolucionado y en la década de 1980, el significado se refiere al estilo de vida de los jóvenes adinerados. (González, 2009).

Declaró con una sonrisa que le gustaba la FCAS, porque había muchachas, no hacía tareas, cumplía con la asistencia a fin de tener derecho al examen, para el cual no estudiaba, confiaba en lo que aprendía en clase, no había reprobado materias, si reprobaba preferiría repetir el curso, a presentar extraordinario.

Priscila recordó que todo fue emocionante a partir de que supo que había sido aceptada en la UV, sus padres la acompañaron a buscar un lugar para vivir y a ubicar la FCAS. Esto fue emocionante y afirmó no extrañar a sus padres porque todos los días los llamaba; desde el primer día comenzó a tener amigas y amigos y dijo que la universidad le gustaba mucho. Había realizado un intercambio por un semestre en la Universidad de Guadalajara, en un semestre anterior al periodo de esta investigación, platicó que conoció gente de diversos países, jamás se sintió discriminada ni rezagada en cuanto a conocimientos, “en un intercambio se demuestran los saberes” concluyó.

6.3.1. Prioridades

La opinión que los estudiantes tienen sobre su entorno, forma parte del conjunto de aspectos que inciden en conformar prioridades. Cada sujeto va configurando sus prioridades de acuerdo a sus necesidades, como explica Deleuze (2009) expuesto en el marco teórico, lo que conviene a nuestra naturaleza determina a formar una totalidad, lo que no nos conviene pone en peligro la cohesión tendiendo a dividirnos, esto explica algunos aspectos observados, aquellos estudiantes con los saberes requeridos para competir en la escuela, desarrollaron una experiencia escolar agradable y exitosa. Para Priscila, César

y Valeria, la escuela era su prioridad, haciendo de lado la vida social de fiestas y amigos.

El orden de las causas es un orden de composición y descomposición, parafraseando a Deleuze (2009) mencionado en el marco teórico, para otros estudiantes FCAS no era la única prioridad, para Lorena su carrera de Derecho, Quienes por alguna causa no dominan los saberes académicos desarrollan otros saberes, a los cuales dan prioridad en función de que los posicionan para ejercer poder, Bourdieu (1995) expuesto en el marco teórico, menciona que los saberes son aceptados por diversos grupos para legitimar un poder.

Catalina y Jorge priorizaban sus actividades artísticas, a través de las cuales conseguían integrarse a los grupos que les interesaban, FCAS por lo tanto pasaba a ser una segunda o tercera prioridad. Gina y Christopher priorizaban las actividades sociales, las cuales aparte de divertirlos, les proporcionan un poder, como se mencionó en el marco teórico, parafraseando a Deleuze (2009) quien afirma que lo bueno tiene lugar cuando algo al relacionarse con nosotros aumenta nuestra potencia, es decir, quien baila, canta, anima u organiza las convivencias estudiantiles llega a tener elementos de poder, se vuelve popular entre los estudiantes llegando a tener experiencias escolares por demás agradables, sin que esto constituya o sea parte de una trayectoria académica exitosa.

6.3.2. Opinión de la experiencia escolar

Los estudiantes de la FCAS, como los de cualquier otra institución educativa configuran su propia identidad en el contexto familiar y a lo largo de los años que

han pasado en otras instituciones; la mayoría proviene de diferentes puntos geográficos del estado y algunos de otros estados o países. Al combinar sus lógicas de acción contribuyen a la construcción de la experiencia escolar que les toca compartir y estructurar en su estancia en dicha facultad.

La opinión de los sujetos en estudio acerca de la experiencia escolar podría clasificarse en tres tipos, una experiencia agradable, una desagradable y un término medio entre estas dos tipologías. A su vez, estos tres tipos presentan tres tipos de evolución, algunas evolucionaron de agradable a desagradable, otras al contrario y en algunos casos permanecieron similares al inicio que en la etapa superior.

Los sujetos en observación que manifestaron tener experiencias escolares desagradables coincidieron en haber tenido que presentar resistencia ante algún ejercicio de poder, lo cual para unos no es sencillo y dificulta el desempeño escolar así como la permanencia en la trayectoria educativa. Se aprende a enfrentar los ejercicios de poder que son fuertes y algunas veces incómodos.

A lo largo del análisis se pudo observar que los sujetos en estudio que mostraron una experiencia satisfactoria en su trayectoria escolar, eran estudiantes que se adherían a un grupo, desde donde podían desplegar un ejercicio de poder. Los sujetos con desempeños medios presentan una gama amplia de experiencias. Los de bajo desempeño expusieron una experiencia escolar desagradable, sin que esto fuera determinante, pues también se dio el caso del estudiante con bajo promedio y experiencia escolar agradable.

6.3.2.1. Opinión de los pares

Alberto y Lorena sentían que sus pares ejercían poder sobre ellos, debiendo mantenerse en resistencia. Dubet y Martuccelli, (1998) mencionados en el marco teórico, exponen que en aula se da una lucha entre los que saben y los que no saben, entre los que tienen elementos para ejercer poder y aquellos que se establecen en una posición de resistencia, aunque el desequilibrio de relaciones nunca signifique que los dominados estén totalmente privados de poder y de recursos. Catalina, tenía la sensación de que sus pares se le acercaban con el interés de obtener algo. Consideraba a sus pares sumisos, “repiten proyectos hechos por otros, no inventan nada, los que obtienen buenas calificaciones sólo demuestran que trabajan y que se esfuerzan, eso no los hace mejores, hacen lo que les piden y aunque lo hagan bien, finalmente, son sirvientes sin creatividad, no son emprendedores ni reflexivos” concluía.

Christopher, Gina y Valeria gustaban de controlar a sus pares; Jorge, Priscila y César se mantenían en un término medio, no intentaban controlar ni permitían que los controlaran, Alberto, Lorena y Catalina tendían a presentar resistencia hacia los diversos ejercicios de poder a los que estaban expuestos.

En cuanto a sus comportamientos, algunos estudiantes manifestaron percibir que existían estudiantes tradicionales y liberales; los tradicionales acataban las órdenes, los liberales se rebelaban y rechazaban la normatividad escolar y de los maestros, principalmente de los tradicionales. Del mismo modo los estudiantes tradicionales no toleraban las dinámicas de los profesores liberales. Gina confesó que se llevaba mejor con los de la carrera de Relaciones Industriales (RI), a quienes clasificó de más humildes y sencillos en su actitud y

forma de vestir, según ella pertenecen a una clase económica más limitada, “los de Publi son los gays y las modelos”, expresó y concluyó con una voz fuerte y segura; “los de ANI somos los más fregones”.

6.3.2.2. Opinión acerca de los docentes

Los sujetos en estudio percibían a los profesores en dos tipos: “liberales” y “conservadores”, definiendo a los primeros como más flexibles, no tan rígidos, ni tradicionales, generalmente los más jóvenes, acudían a las fiestas que los estudiantes organizaban, los conservadores, por el contrario, eran, en su mayoría, de más edad, regañaban a los estudiantes y buscaban mantener el control. Esta clasificación que algunos estudiantes daban a los profesores corresponde a la expuesta en el marco teórico sobre los estilos educativos de Sorenson y Blyth (citados en Hargreaves, 1986) donde algunos docentes son orientadores, asesores, organizadores y que corresponden a los que llaman “liberales”, mientras que los “conservadores” corresponden a los mantenedores de la disciplina e informadores que dirigen el aprendizaje y la disertación sin dar opción de réplica a los estudiantes.

En cuanto a la eficiencia para enseñar, tanto unos como otros, consideraban que había buenos y malos, unos que no se preocupaban por enseñar, a pesar de acercarse a escuchar a los alumnos y había profesores que enseñaban muy bien, eran abiertos y permitían a los alumnos bromear, podían ser permisivos y enseñar muy bien.

La profesora adoptaba un enfoque centrado en el docente, con un estilo educativo descrito en el marco teórico desde la clasificación de Sorenson y Blyth

(1986), como mantenedora de la disciplina, dirigiendo el aprendizaje y la disertación, posición desde donde su ejercicio de poder era vertical, haciendo más difícil la resistencia de los estudiantes, quienes de cualquier manera respondían a dicha práctica. Tres sujetos en estudio argumentaron que era necesario ese estilo de trabajo y que sus clases eran productivas, otros tres no estaban de acuerdo con esa forma y los tres restantes adoptaban una postura intermedia.

Durante las entrevistas, la docente mencionó personas y situaciones de las que tomó ejemplo, tanto en lo profesional como en los aspectos morales. La docente sentía que sus pares no compartían la misma visión que ella sobre la administración, dado que la mayoría no estaba licenciado en negocios internacionales como era el caso de ella.

Las prioridades y expectativas de los estudiantes inciden en la forma de percibir y aceptar a los profesores. Aquellos para quienes la escuela era su prioridad, preferían a los docentes exigentes, los que consideraban que la escuela no les ofrecía conocimientos útiles, veían a los profesores como flojos y poco comprometidos con su profesión. Algunos sujetos en estudio, como Valeria, hacían amistad con los docentes y otros como a Christopher no les interesaba, asumían que algunos maestros ponían actividades a los alumnos para ellos no hacer nada. Existían los puntos intermedios y de forma variada en que no priorizaban tanto el estudio, como Lorena, y Alberto que sentían que muchos profesores de la FCAS eran exigentes y encargaban mucha tarea, para estos jóvenes, los conocimientos académicos eran útiles, pero la escuela no enseñaba todo lo necesario para el trabajo.

Otros de los sujetos en estudio coincidieron que entre los profesores había unos más flexibles, menos exigentes, generalmente los más jóvenes, acudían a las fiestas que los estudiantes organizaban, los de mayor edad, regañaban a los estudiantes al menor descuido, eran muy estrictos y buscaban mantener el control, en cuanto a la eficiencia para enseñar, tanto los jóvenes como los de mayor edad podían ser competentes o no, unos que no se preocupaban por enseñar, a pesar de ser estrictos y profesores jóvenes que se empeñaban en realizar bien su trabajo, permitiendo a los alumnos echar relajo.

Jorge y Catalina sentían que la FCAS era aburrida, que los maestros gritaban, regañaban y se burlaban de los estudiantes, tratándolos como niños de primaria. A Priscila los profesores le parecían muy buenos, algunos de ellos se interesaban en conocer los negocios de su familia. Valeria expresó que prefería profesores exigentes, asumiendo que los flojos, por no trabajar, regalaban la calificación y así no se aprendía.

6.3.3. Opinión de sí mismo

Ya se vio en los párrafos anteriores la variedad de prioridades y expectativas que los sujetos en estudio tenían, mismas que incidían en la opinión de su entorno, como se mencionó en el marco teórico, Dubet y Martucceli (1998) afirman que los estudiantes viven una gran unidad de significaciones. De manera similar, la opinión de sí mismo se veía afectada por estos aspectos. Alberto y Lorena se sentían en desventaja con sus pares, en cuanto a saberes académicos, lo cual les hacía sentirse inseguros.

El manejo de saberes posibilita ejercer poder o evadir la influencia de éste. Jorge, César y Priscila, por ejemplo, manejaban diversos saberes, tanto académicos

como de sentido común, que les permitirían controlar, pero ellos se mantenían al margen de ejercerlos de esa manera, Gina, Christopher y Valeria si buscaban obtener cierto control sobre sus pares y utilizando los saberes para esto. Valeria remarcó en una entrevista que le gustaba la puntualidad, en la clase de referencia, ella era de las primeras en llegar a fin de obtener lugar en la primera fila de la segunda hilera, justo en medio del aula, expuso que llegar temprano y cumplir con las reglas del sistema educativo era una forma de integrarse a la institución, contrario a la postura de Catalina, quien no deseaba integrarse ni llegar temprano, ni adquirir los conocimientos del currículo.

6.3.3.1. Identificación con la carrera

Dado que la identidad está cambiando constantemente, como se estableció en el marco teórico sustentado en Zebadúa (2008) que afirma que las identidades juveniles están en constante cambio y menciona las identidades intraculturales en las cuales los estudiantes desarrollan una identificación, en este caso a la carrera a la que están adscritos, durante su estancia universitaria, los integrantes de una carrera, adquieren nuevos patrones con los que se identifican. Con excepción de César que era de Xalapa, todos los sujetos en estudio, incluso la profesora provenían de otros lugares del estado, del país e incluso, de otros países. La disciplina homogeniza ciertos comportamientos como miembros de una misma institución, pero sus particularidades también se amplían y se transforman.

Cada uno de los sujetos en estudio tenía una opinión diferente sobre la carrera de ANI que fue cambiando durante el transcurso de ésta. Algunos se sentían completamente identificados con la carrera, otros no tanto; una de ellas

manifestó no sentirse a gusto e incluso añadió que una de sus expectativas era que le llegara a gustar. Del mismo modo la manera en que sitúan a la escuela y a su currículo incide en la forma en que llegan a sentirse como miembros de la institución.

En la tabla 12 se muestran los sujetos en estudio plenamente identificados con la carrera, los que no y los que están en un punto medio.

Tabla 12 Identificación de los sujetos en estudio con la carrera.

Tipos de identificación	Sujetos en estudio
1 Totalmente identificado	César Priscila Valeria
.2. medianamente identificado	Alberto Christopher Gina Jorge Lorena
3.No logra identificarse	Catalina

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 13 se expone la opinión que los sujetos tienen de la escuela y del currículo.

Tabla 13 Opinión de la escuela y del currículo.

Tipos de opinión	sujetos
1.La escuela enseña lo necesario para el desempeño laboral	César Lorena Priscila Valeria
2.La escuela no enseña lo necesario para el desempeño laboral	Alberto Catalina Christopher Gina Jorge
3.La escuela limita la creatividad	Catalina

Fuente: Elaboración propia

6.3.4. Opinión de los saberes

Los saberes que se producen en el aula, tanto académicos como de sentido común, se ven reflejados en la vivencia de los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica y de alguna manera se evidencian en el promedio escolar, sin que éste determine la posesión de dichos saberes. Otros saberes se hacen notorios como el manejo de la computadora, el dominio de otro idioma y de alguna actividad física o artística. El manejo de estos saberes proporciona posiciones de poder que no todos utilizan del mismo modo, algunos los exhiben y gustan de intentar controlar a través de ellos, otros desarrollan saberes que les permitan resistir ante los ejercicios de poder o avanzar en su desarrollo, nadie carece de saberes, pero algunos desarrollan más los de sentido común y otros los académicos.

El desarrollo y manejo de los saberes se ve influido por las experiencias en el contexto familiar, el número de hermanos, la posición que se ocupa entre ellos, el nivel de estudio de los hermanos, de los padres, el sustento económico y el ambiente cultural en el seno familiar.

Foucault considera que el saber constituye aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva (citado en Giménez, 1987) por lo que hablar, tanto de cuestiones académicas como de sentido común, incluso decir bromas, requiere de un conjunto de saberes sobre los cuales se configura un discurso, el cual, en ocasiones, es utilizado para mantener control sobre otros.

Las reuniones de los estudiantes proporcionan abundantes situaciones que involucran la relación afectiva entre pares. Cada sujeto interpreta de un modo diferente las vivencias produciendo una experiencia distinta, única e irrepetible

en cada uno de ellos, de modo que cada individuo se sitúa en un determinado lugar en el mundo, desde donde el ejercicio de poder que pueden ofrecer será mayor o menor, con base en la posición que ocupan y de manera retroactiva, reciben y configuran saberes que imprimen marcas en la experiencia.

Valeria afirmó que el estudiante que le había ganado en las elecciones para consejero estudiantil, lo había logrado gracias a la popularidad que las fiestas le habían proporcionado. Esta conclusión emerge a partir de su vivencia al participar en las elecciones para consejero estudiantil y de las de su contexto socio-histórico y cultural constituyendo una nueva experiencia personal. Como se mencionó en el marco teórico, a partir de la reserva de conocimientos, los sujetos comprenden las nuevas vivencias sin tener que iniciar un proceso reflexivo para ordenar cada una de éstas. La posición en que se encuentra cada sujeto, le aportará a la vivencia de cada uno, experiencias, conocimientos y saberes distintos, de acuerdo con Berger y Luckmann (1967), mencionados en el marco teórico, sobre la reconstrucción de las construcciones sociales de la realidad, los sujetos crean la sociedad y ésta se convierte en una realidad objetiva que, a la vez, crea a los sujetos.

Es posible asumir que la popularidad se gana no sólo con asistir a fiestas y beber alcohol, sino con una serie de actividades para las que se requieren saberes específicos que si no se han aprendido antes, se configuran en las interacciones dadas en tales eventos, los cuales consisten en la participación de la organización, en la toma de decisiones sobre el lugar donde realizar las reuniones, la difusión de los eventos, recabar o proporcionar recursos, elegir y saber en dónde obtener alimentos y bebidas necesarias, poner ambiente tocando un instrumento musical, saber bailar o ser bromistas; desarrollando

saberes que se producen en la vida cotidiana y que se utilicen en la resolución de problemas de la vida diaria. La popularidad se puede dar tanto en estudiantes dedicados al estudio, como en los que no lo son, con matices y auditorios distintos.

6.3.4.1. Saberes escolares

Los saberes validados por la escuela son los científicos, tres de los sujetos en estudio tenían la certeza de que los aprendizajes obtenidos y el reconocimiento de la institución les daba una posición de poder, asumían que la universidad enseñaba lo necesario para insertarse al sector laboral, reconocían que los títulos y competencias adquiridas a lo largo de su trayectoria académica les habían dado la posibilidad de viajar y de obtener mejores empleos, para ellos, la escuela era la institución que proveía los saberes necesarios para el desempeño profesional, por lo cual participaban en clase, manifestando que unas décimas por las respuestas eran simbólicas; no las necesitaban, los exámenes no les parecían tan difíciles, les gustaba participar, pensaban que a través de la escuela podrían ascender en la escala social, que la constancia en el estudio se reflejaba en las calificaciones, en el desempeño laboral al término de la carrera.

Estos estudiantes ven reflejada una de las 3 funciones que presentan los sistemas escolares, expuestos en el marco teórico a partir de Dubet y Martuccelli, (1998), para quienes la escuela extiende reconocimientos con utilidad social como conseguir empleos, posiciones y estatus.

Otros tres de los sujetos en estudio estaban seguros de que los conocimientos ofrecidos por la universidad no les servirían en su desempeño laboral, por lo que no les daban valor, pensaban que la escuela no enseñaba lo necesario, pero

necesitaban del reconocimiento que ésta otorga, concluyendo que en la práctica se aprendían los saberes requeridos, desdeñaban los saberes académicos afirmando que no les servirían en el plano laboral, sólo para acreditar los cursos, estos sujetos en estudio estaban seguros de que los conocimientos ofrecidos por la universidad no les servirían en su desempeño laboral, por lo que no les daban valor, considerando que la escuela limitaba la creatividad.

Otros tres mantenían una postura media, admitían que los saberes contenidos en el currículo les servirían para insertarse al sector laboral, pero concluían que no todos los saberes requeridos eran enseñados.

6.3.4.2. Utilidad de los saberes

El manejo de diversos saberes y los beneficios que en términos de poder se adquieren, convierten el aula en un espacio competitivo donde se desarrollan dos tipos de actitudes, a la primera le he denominado “la participación”; dado que para quienes los saberes académicos tenían importancia, propiciaba la participación en clase y la realización de las actividades escolares. Sólo un pequeño grupo participaba, la mayoría permanecía callado al grado que la profesora los presionaba para participar, tomando a veces la lista para mencionar nombres al azar.

Lo segundo era lo contrario, por lo cual se puede denominar, “la abstención”. Se presentaba con los sujetos en estudio que consideraban los saberes académicos insuficientes para el desempeño laboral. Estos estudiantes tenían como expectativa acreditar la materia, aunque la calificación no fuera alta, realizando acciones legítimas, ilegítimas y semi-legítimas.

Las acciones que se observaron para acreditar los cursos fueron tres, que se podrían denominar, la primera: “adquisición de conocimientos”: consistía en estudiar o memorizar los contenidos. La segunda: “la alianza al poder”: la cual puede ser de dos tipos: una relación con la docente, ayudándole en cuestiones administrativas o la participación en clase para ganar décimas de punto y la tercera: copiar en los exámenes.

La forma en que los sujetos en estudio valoran los saberes, incide en la toma de decisiones sobre los saberes. Se desarrollan dos tipos de estrategias para abordar los saberes académicos y que a partir de las observaciones y de las entrevistas se detectaron: estudiar o no estudiar. Para la primera es posible identificar dos tipos; memorizar y comprender.

La estrategia para aprobar los exámenes sin estudiar es copiar en las pruebas al compañero que si estudió, hacer un “acordeón” o copiar de los apuntes. Las formas por lo tanto son: estudiar o copiar.

El desarrollo de diversos saberes permite desplegarlos para posicionarse en espacios de confort, mediante una práctica de poder, sustentada en saberes que han sido consensuados por el grupo en el que se desarrolla. En la interacción, de manera inadvertida o no, se establece una lucha en la que, en algún momento todos tienen protagonismo, intercambiando las posiciones de resistencia y de ejercicio del poder, como en un juego de pelota: Alberto y Lorena se sentían en desventaja ante sus pares por tener menos saberes que ellos, lo que parecía dificultar una posición para ejercer poder y propiciar una vivencia escolar desagradable.

Esta situación constataba lo expuesto por Hargreaves (1986), en el marco teórico, respecto a que de alguna manera la escuela promovía una ideología

basada en el individualismo, la competitividad y la insolidaridad. A Catalina, Christopher y Jorge no les interesaba obtener una calificación alta, ni aprender los contenidos curriculares, los cuales consideraban útiles para aprobar las pruebas, pero no para su desempeño profesional, ni en su vida diaria. Consideraban que los saberes ofrecidos por la escuela, no eran de utilidad, “afuera es donde realmente se aprende”, concluían.

Gina señaló que en la escuela se aprendía teoría para aprobar las pruebas, pero éstas se aprobaban sin teoría; que en la práctica no se utilizaba todo lo aprendido en la universidad, que al trabajar se aprendían nuevas cosas; ella no había trabajado antes.

6.3.5. Opinión del poder

La relación de poder se basaba en asociarse y asumir liderazgos, pudiéndose observar tres tipos, denominando al primero, “los controladores”, debido a que se posicionaban como guías, controlando a los miembros que se adherían a sus círculos sociales. Se percibió una relación entre ser líder y obtener una experiencia agradable; un segundo tipo consistió en sujetos en estudio que no desarrollaban el control, como ejercicio de poder y evadían el que sus pares pretendían ejercer. El tercer tipo lo he denominado “de resistencia”; se refiere a aquellos que se establecieron en una posición, de recibir el ejercicio de poder sin una respuesta inmediata por carecer de saberes u otros elementos que favorezcan la práctica del poder. Como se presentó en el marco teórico, haciendo referencia a Hargreaves (1986) los estudiantes despliegan diversas actitudes, y de acuerdo a lo observado, aquellos que se posicionaban en el tipo

de resistencia al poder, preferían permanecer solos y no manifestaron que su experiencia escolar fuese del todo agradable ante esta situación. No se puede asegurar que tanto la posición de resistencia como la de control fuera indefinida, ni con todos, se asume que intentaban mantener el control de su pequeño grupo, pero si es perceptible la forma que incide para una experiencia escolar agradable o no.

A lo largo de su estancia en instituciones educativas, los estudiantes han sido objeto del ejercicio de poder del currículo, de la institución escolar, incluyendo a los profesores y de los pares, percibiendo esto cada quien a su manera.

El poder se desplaza de arriba abajo y de abajo arriba, de un lado para otro, como lo expuso Foucault (1991). Es posible detectar el ejercicio de poder de la institución y su currículo, hacia la profesora y los estudiantes. En el marco teórico de esta investigación se asumió que el acto educativo encierra múltiples ejercicios de poder, que los estudiantes de una u otra forma, perciben y mediante el cual se producen saberes, para dar respuesta o resistir a esta práctica de poder.

Por ejemplo Gina comentaba a la profesora sobre las actividades escolares, buscando evadirlas o hacer acuerdos para reducirlas, insistía que no había dejado tarea, esperando encontrar eco en sus pares, sólo algunos la apoyaban. Esta joven comentó que desde los niveles escolares anteriores al superior, había desarrollado una forma para presentar resistencia al ejercicio de poder de los docentes, aplicando un ejercicio de poder sobre ellos a partir de sus errores, intentando la unión del grupo para exhibirlos o para negociar las tareas y la calificación. Esto dejaba ver, que algunos estudiantes percibían el ejercicio de

poder de la institución y de la docente como algo posible de enfrentar, vencer o negociar.

La subcategoría “opinión del poder” presenta a su vez, dos subcategorías, la primera de ellas se le denominó “Expectativas de una posición de ejercicio de poder” y la segunda “utilidad del ejercicio del poder” y se presentan a continuación.

6.3.5.1. Expectativas de una posición de ejercicio de poder.

Para efectos de análisis del ejercicio de poder en el aula observada, se clasificó desde la forma en que los sujetos la experimentaban, tomando como analogía un juego de pelota en donde los contrincantes nunca se quedan con ella, teniendo que enviarla de regreso cada vez que la reciben. En todo juego hay un contrincante que por determinadas razones domina por algunos momentos, cortos o largos, teniendo al otro contrincante dominado y sometido a responder o resistir. En la interacción social se da una relación similar al juego, habiendo sujetos que logran dominar por unos instantes.

La institución escolar tiene elementos suficientes para ejercer poder sobre los docentes, a la vez que los ubica en una posición que les favorece para el despliegue de poder. En el juego de pelota, el contrincante que domina es aquel que está en posibilidad de enviar la pelota hacia los puntos menos accesibles de su contrincante de manera que no pueda alcanzarla y quedar en posición de resistencia, debido a que ya no logra hacer lo mismo y sólo intenta responder el ataque.

En una relación de poder, uno de los sujetos puede encontrarse en una posición que le permita ejercer el poder, lo cual no significa que el receptor no buscará y

podrá encontrar elementos que le permitan posicionarse y ejercerlo también, debido a que este ejercicio incide para que una experiencia escolar pueda ser agradable o desagradable, como se percibió en los argumentos expuestos por los sujetos que constituyeron las unidades de análisis. Pero no sólo se trata de conseguir una estancia agradable, sino también de cumplir con las expectativas que cada sujeto tiene en particular; de acuerdo con esto, cada sujeto buscará una posición de resistencia o de dominación, aunque existen puntos medios en los que se mantiene un equilibrio entre ambas fuerzas.

La relación de poder y de saber está mediada por el discurso, dado que una de las formas de exponer el saber es a través de éste. En la interacción se requiere de un discurso que nos permita la exposición de ideas, de objetivos, impregnados de un ejercicio de poder. Los silencios son parte del discurso y en muchas ocasiones estrategias de resistencia.

6.3.5.2. Utilidad del ejercicio de poder

La docente y los estudiantes se encontraban sujetos a la normatividad de la institución; la primera debía controlar la asistencia de los segundos, condicionando ésta al derecho al examen final. Inicialmente estos últimos quedaban ubicados en una posición de resistencia, la cual se manifestaba en diversos comportamientos tales como el de asistir a todas las clases, como se pudo observar en Lorena, Priscila, Valeria y César, otros ubican la hora en que regularmente pasaban lista, para poder responder y no tener falta. Salían al baño y se tardaban o ya no regresaban, como lo hacían Catalina y Jorge. En el aula observada, Valeria ayudaba a la maestra con la lista de asistencia entre otras

cuestiones administrativas del grupo, por lo que algunos estudiantes intentaban negociar asistencias con ella.

La participación era otra parte de la normatividad; la docente ofrecía décimas de punto por respuesta y se daban dos tipos de ésta: la participación y el silencio.

Un grupo reducido de estudiantes solían participar, la mayoría ofrecía resistencia a este ejercicio de poder y no respondían a las preguntas de la profesora.

Las tareas representaban otro ejercicio de poder. Al igual que la participación, las tareas constituían una actividad que generaba puntos para el promedio final, pese a ello no todos las hacían por diferentes circunstancias. Como se pudo ver en esta investigación, las expectativas de los sujetos en estudio constituían aspectos que incidían en las acciones que los jóvenes realizaban. Valeria, César y Priscila pensaban que las tareas y actividades realizadas en la clase fortalecían los aprendizajes. Catalina, Jorge, Christopher y Gina consideraban las tareas una pérdida de tiempo, “tienes que hacer las cosas como te las piden, limitan tu creatividad” expresaba Catalina, argumentando que aun aquellos que destacaban con proyectos, sólo estaban copiando lo que otros hacían.

Lorena y Alberto tenían una opinión media al respecto, aceptaban que no todo se aprendía en la escuela, pero reconocían que existían saberes útiles en el currículo. No se puede considerar que estas sean las únicas razones por las que no se motiven a realizar las tareas, pero debido a que estas constituyen puntos, por lo menos se preocupan por entregar algún producto, ya sea de elaboración propia, con ayuda de alguien o deliberadamente copiando los trabajos de otros. Estas acciones requieren de una socialización previa, el intercambio de información se da en una especie de trueque, nadie proporciona su tarea sólo por dadivoso, la posesión de ésta representa una posición de poder en un tiempo

y espacio determinado. La socialización por lo tanto es necesaria para la obtención de elementos requeridos para el desarrollo de la trayectoria académica y repercute en la experiencia escolar.

6.4. Experiencias significativas en la Universidad

Los sujetos en estudio tuvieron experiencias significativas en su trayectoria escolar con pares y docentes, impregnadas de sucesos tanto agradables como desagradables, momentos angustiosos interrumpidos por sucesos divertidos y de satisfacción, para nuevamente ser oscurecidos por situaciones de conflicto y así sucesivamente, sin embargo la opinión de cada sujeto queda marcada por la sensación de periodos de soledad, al dificultarse la sociabilidad o por la forma o posición de enfrentar las relaciones de poder; por el contrario, la diversión o experiencias agradables pueden ser tales que hacen olvidar los sucesos difíciles. La separación entre las experiencias agradables y las opuestas no se da de una manera tajante o abismal, sino que presenta una gradación con la vivencia de sujetos en estudio cuya emoción al ingresar a la FCAS fue moderada, algunos pensaban que los estudiantes serían hijos de empresarios, políticos o gente de dinero, encontrando después que muchos sólo trataban de aparentar una clase económica alta, a la que no pertenecían. Estos estudiantes se mantenían en un punto intermedio.

En la tabla 14 se presenta cómo los sujetos en estudio caracterizan de agradable o desagradable, las etapa de su vida escolar, respecto a sus pares o a la institución.

Tabla 14 Experiencias significativas en la trayectoria escolar previa a la Universidad.

Experiencias desagradables.	Sujetos en estudio
1. Con los pares	Alberto Catalina Lorena
2. Con la institución (docentes y administrativos).	Alberto Catalina
Experiencias agradables.	
1. Con los pares	César Christopher Gina Jorge Priscila Valeria
2. Con la institución (docentes y administrativos).	César Jorge Priscila Valeria

Fuente: Elaboración propia

6.4.1. Socialización e integración al entorno escolar

Aparte de concluir la carrera, los estudiantes tenían entre sus objetivos conseguir una posición que propiciara una experiencia escolar satisfactoria, agradable y para algunos, exitosa, la socialización como proceso de integración e interacción lo favorecía.

El proceso de integración al sistema institucional y académico de la FCAS, implica diversos y complejos procesos de pertenencia que se producen en el tiempo escolar, desde el ingreso hasta el egreso. En este proceso, los estudiantes realizan una serie de prácticas sociales con la finalidad de integrarse al nuevo espacio institucional del mismo modo que De Garay (2004) lo expone. La forma en que los estudiantes construyen sus estrategias de integración a la cultura escolar universitaria es diferente en cada sujeto.

En el proceso de socialización se desarrollaban e intervenían los saberes de la vida cotidiana a los cuales, algunos sujetos en estudio daban mayor valor,

incluso para el desempeño laboral. Al enfrentar un ejercicio de poder se imbricaban situaciones del pasado y del futuro, algunos sujetos en estudio, se sintieron inhibidos ante sus pares en la primaria, pero en la secundaria su actitud se modificó para enfrentar el intento de control. Esto deja ver el resultado de una reflexión, transformada en experiencia, única en cada sujeto.

En esta investigación se logró percibir la posición que los sujetos tenían respecto a la relación de poder y saber, mediante la dificultad para socializar a lo largo de su trayectoria escolar, con matices en el nivel superior, lo que puede propiciar una experiencia desagradable, en algunos se observó desempeño académico bajo, la posición respecto al ejercicio de poder, predominó de resistencia y desventaja en cuanto a ciertos saberes. Quienes por el contrario, sostenían experiencias escolares agradables, socializaban con facilidad y su desempeño escolar era alto.

En la socialización, unos sujetos tomaban una mejor posición para ejercer poder y otros en una postura de resistencia. Unos preferían socializar con los docentes haciendo amistad con ellos y les ayudaban. A otros no les interesaba socializar ni con pares ni con docentes. Cinco de los sujetos en estudio no buscaban la amistad de los maestros. Algunos requerían de la socialización con sus pares, para ejercer control en ellos, mediante saberes, tales como jugar fútbol, ser buenos conversadores o poseer saberes académicos, lo que les permitía tener actitudes de liderazgo y popularidad. Se observó que los estudiantes con mayor popularidad podían tener un desempeño escolar, bajo, medio o alto, la popularidad no dependía, ni propiciaba altas calificaciones, pero si propiciaba experiencias agradables o desagradables, requería de varios elementos entre los cuales se encontraba el dominio de saberes académicos o de sentido común.

En la tabla 15 se exponen los tipos de socialización identificados en esta investigación.

Tabla 15 Tipos de socialización y sujetos en estudio

Tipos de socialización	Sujetos
1. Socializa con dificultad	Alberto Catalina Lorena
2. Socializa con facilidad	Christopher Gina Jorge Priscila Valeria
3. No le interesa socializar	César Jorge Valeria

Fuente: Elaboración propia

6.4.1.1. Socializar con los pares

Como se estableció en el marco teórico, lo observado se apegaba a Dubet y Martuccelli (1998), en cuanto a que los estudiantes son sujetos que se integran al mundo dado de la escuela y lo mezclan a sus intereses, motivaciones y prioridades. Se coincide con Guzman y Saucedo (2007), expuesto en el marco teórico, respecto a que los estudiantes están inmersos en un proceso de construcción simbólica y de identidad como lo establece Zebadúa (2008) las identidades se constituyen en la interacción entre pares, relacionándose con otros grupos aparte del grupo escolar.

La experiencia de cada sujeto en estudio presentó diferencias y similitudes. Algunos tenían expectativas comunes y trayectorias diferentes. Ambas mostraron una gama de situaciones con diferentes significados e importancia conforme a los motivos que las orientaban y modificaban, algunos ya no dedicaron el mismo tiempo al estudio, como solían hacerlo, prefirieron jugar fútbol, videojuegos o reunirse con amigos a beber alcohol y bromear. En todas

estas interacciones las relaciones de poder inciden para el tipo de experiencia que se obtiene.

El proceso de socialización se da de manera diferente en cada sujeto e interviene un conglomerado de situaciones y aspectos que contribuyen a que éste se dé, de manera compleja e interrelacionada. Se observó que tres de los nueve estudiantes se relacionaban fácilmente con sus pares. Dominaban diversos saberes que los colocaban en posiciones desde donde se podía ejercer poder, algunos de ellos además tenían posiciones económicas sobresalientes de los demás, lo cual manifiesta lo expuesto en el marco teórico sobre la reproducción de la desigualdad social, sustentado por autores como Bourdieu (1997), una de estos sujetos en estudio, que no poseía dicho estrato económico se relacionaba con los profesores para así obtener una posición que favoreciera el ejercicio de poder.

A tres de los sujetos en estudio les resultaba difícil socializar; estos estudiantes poseían menor cantidad de saberes en comparación con sus demás pares y esto parecía incidir en la dificultad para identificarse con ellos. Un tercer grupo, de estos nueve sujetos en estudio no le interesaba socializar con sus pares, este grupito poseía diversos saberes que les permitirían desplegar poder si así lo deseaban, sin embargo no parecía interesarles ni someter, ni ser sometidos. Poseían varios saberes, algunos, posición económica favorable o un carisma que transmitían mediante su discurso, todos estos elementos se conjugaban apuntalando una mejor posición para recibir y sortear el ejercicio de poder enviado por sus pares.

6.4.1.2. Socializar con la docente

El docente es quien decide si los estudiantes aprueban o no el curso, por lo que se le considera un obstáculo a enfrentar; vencerlo o negociar con él son las opciones. Se observó que los sujetos en estudio como expone Delamont (1988), se dan cuenta de lo que el profesor quiere y buscan la manera de sortearlo, algunos de satisfacerlo si esto va de acuerdo a sus intereses, como Priscila y César quienes responden los cuestionamientos de la docente, mientras que otros prefieren quedarse callados. Esta relación de poder favorece la dominación por parte del docente hacia los estudiantes, sin que esto sea necesariamente una situación de conflicto, en el grupo en cuestión, la profesora decidía los saberes académicos que se validaban, moderaba la participación en el aula y tomaba decisión en el puntaje adjudicado a cada estudiante.

Esta situación produce actitudes diversas en los estudiantes, como se pudo observar, tienden al silencio, a no responder incluso las preguntas que les permiten obtener puntos para el promedio, su forma de resistencia al ejercicio de poder, se traduce en abstención a la participación, está el contrario que consiste en un reducido grupo que decide participar. Al responder a las preguntas se establecen en una posición que enfrenta el ejercicio de poder de manera dialógica.

Como lo menciona Foucault (1990) expuesto en el marco teórico, el poder puede manifestarse y justificarse como poder moral, Jackson (1991) igualmente ya mencionado, argumenta que los estudiantes se llegan a acostumbrar al ejercicio del poder en la escuela que pareciera inadvertido, aunque de cualquier manera desarrollan formas de enfrentarlo, como lo menciona Delamont (1988) mostrado en capítulos anteriores, los estudiantes se agrupan entre sí y algunos establecen

alianza con los docentes, como se percibió en la estudiante que adoptó el rol de asistente de la profesora.

6.4.1.3. Establecimiento escolar, normatividad y currículo

Los estudiantes experimentan el ejercicio de poder de las instituciones escolares desde el inicio de su trayectoria escolar, que cuando llegan al nivel superior ya están acostumbrados a ello, pero eso no impide que lo perciban y experimenten de forma particular, no todos se acostumbran y la normatividad llega a ser un aspecto que incide en su experiencia escolar, otros lo aceptan como algo que no pueden cambiar y algunos la consideran necesaria.

La FCAS presentaba reglas que los estudiantes debían acatar para continuar su trayectoria escolar, reaccionando como sujetos reflexivos que moldeaban sus expectativas, aprendiendo a sortear dichas reglas en función de sus capacidades e intereses. Una de las normas universitarias era asistir a un porcentaje de clases para tener derecho al examen y así tener la oportunidad de acreditar el curso.

La manera de enfrentar las reglas de la institución se pueden agrupar en tipologías tales como la que se denominará: “resistencia hacia el control”; donde algunos acataban el reglamento aunque les parecían absurdos, les fastidiaba la exigencia con la puntualidad y la asistencia, les abrumaba la normatividad de FCAS, las tareas y las actividades académicas, todo lo que fuera intento de control les irritaba, sentían que muchos maestros los trataban como niños, encargaban mucha tarea y no permitían desarrollar la creatividad, a estos estudiantes se les dificultaba acoplarse a las reglas, el examen departamental les parecía exhaustivo e innecesario, la normatividad de la FCAS les parecía de

mucha exigencia y la comparaban con la de otros lugares donde, según su opinión, eran más flexibles.

Christopher, Catalina y Jorge sentían que los reglamentos eran absurdos, les fastidiaba la exigencia sobre la puntualidad, la asistencia, las tareas y las instrucciones sobre las actividades académicas; todo lo que fuera intento de control les irritaba, se quejaban de las actitudes y reglas de la institución educativa, Catalina aseguró que sólo su profesora de inglés de la secundaria enseñaba por el gusto de hacerlo, los demás lo hacían por dinero y para ella, esto demeritaba y distorsionaba la enseñanza.

Algunos admitían que las reglas, la disciplina y el rigor en el estudio eran necesarios para un buen aprendizaje, a Valeria le gustaba hacer amistad con los maestros, les ayudaba a pasar lista o como jefa de grupo. Aceptaba las normas y estaba a favor de ellas. César no tenía problemas con las reglas de la institución, aseguró estar acostumbrado a exigencias más fuertes. No hacía amistad con los profesores, sólo con los que consideraba buenos.

Tres sujetos en estudio mantenían una postura intermedia respecto a la normatividad de la FCAS, acataban las reglas de la universidad y reconocían que en ella hay más libertad que en otros niveles, pero les costaba trabajo acoplarse a ellas.

En cada semestre se aplica un “Examen Departamental” que consiste en una prueba elaborada por tres maestros basándose en el programa del curso y asumiendo que se cubrió todo el programa.

6.5. Categoría 5 Proyecto de vida y profesional

Durante el desarrollo de la investigación y al ir conociendo aspectos de los estudiantes, se fue haciendo necesario conocer su intencionalidad: cuáles eran sus planes a futuro, cuál era su proyecto de vida y principalmente profesional, pues esto incidía directamente en su experiencia escolar. En esta categoría se abordan los planes que los sujetos entrevistados mencionaron tener para su futuro. La información está organizada en dos subcategorías: Expectativas basadas en los saberes académicos y Expectativas basadas en saberes de sentido común. Mediante las vivencias que los sujetos en estudio recordaban, configuraron significados que orientaron sus acciones en función de las exigencias sociales, económicas y alternativas que el contexto educativo ofrecía y demandaba de ellos. Sus expectativas incidían en el significado que daban a los componentes del sistema educativo. Tres de estos sujetos tenían expectativas alternas a la carrera, lo que propiciaba un comportamiento que denotaba no considerarla una prioridad. Otros tres tenían entre sus expectativas utilizar los conocimientos adquiridos en la FCAS, la carrera era su prioridad, dos de estos últimos realizaron intercambios estudiantiles, su apego a la normatividad y al estudio, manifestaron que les había dado beneficios.

Las expectativas de los sujetos en estudio incidieron notablemente en su integración al sistema escolar, conforme avanzaron en la trayectoria escolar, dichas expectativas se modificaron, percibiéndose tres tipos que denominaré: “las expectativas múltiples”, aquellas cuyo cambio, era bastante notorio. “Las expectativas amoldadas” que se adaptaban a la nueva situación y “las

expectativas únicas”, las cuales se definieron desde antes del nivel superior y llevaron una continuidad que las hizo más sólidas.

Las expectativas incidieron en el significado que dieron a los componentes del sistema educativo desarrollando dos tipos de prioridades. La primera que he denominado: “prioridades alternas” y que se refieren a los sujetos en estudio con expectativas alternas a la carrera de ANI, como estudiar otra carrera o tener otros planes y proyectos, por lo que ANI no era su prioridad. El segundo tipo lo he denominado, “prioridades ANI” y que se refiere a los que consideran ANI como su prioridad, y tenían entre sus expectativas utilizar los conocimientos adquiridos en la FCAS en el desarrollo de sus actividades laborales.

Uno de los planes de Priscila, al término de la carrera, era activar un plan de exportación a Canadá en la empresa de su familia. Catalina cantaba y componía música en un grupo de rock alternativo, una de sus expectativas era ganar un concurso de música y otra a largo plazo era continuar con su grupo musical y hacer teatro, pensaba dejar de estudiar por un tiempo y después cursar un posgrado. Como puede observarse, hay expectativas centradas en la carrera y otras externas o fuera de ella.

6.5.1. Expectativas de los sujetos en estudio

La subcategoría se refiere a las expectativas de los sujetos en estudio, antes de ingresar a la universidad, durante y después, para de esta manera poder observar si algunas expectativas se fueron modificando con la trayectoria escolar o si por el contrario continuaron.

Las expectativas de Christopher cambiaron en el bachillerato, ya no dedicó el mismo tiempo al estudio; quería ser futbolista, su promedio escolar descendió. Al concluir el bachillerato aún no estaba seguro de qué carrera elegir y se decidió por administración, pensando que podría trabajar en la Cervecería Modelo, donde su padre y su hermano habían laborado, pero la administración de empresas le parecía común, a diferencia de administración de negocios internacionales, así que optó por esta última. Su prioridad era el dinero, mandar y ser reconocido, aseguró ser bueno para controlar y dirigir. Sus expectativas durante el semestre en observación eran concluir la carrera y encontrar un buen empleo, trabajar como administrador en la Cervecería Modelo y viajar, le gustaba divertirse en las fiestas con sus compañeras.

En la tabla 16 se pueden apreciar las expectativas de los sujetos en estudio previas a la universidad.

Tabla 16 Sujetos y expectativas previas a la Universidad.

Expectativas previas a la universidad	Sujetos
1. Terminar el bachillerato	Alberto Lorena
2. Estudiar en la Universidad Veracruzana	Alberto Christopher Gina Priscila Valeria
3. Ingresar al Instituto Politécnico Nacional	Lorena
4. Viajar	César Lorena
5. Aumentar su producción poética literaria y musical.	Jorge Catalina

Fuente: Elaboración propia

6.5.2. Expectativas a corto plazo

Los estudiantes planean actividades, unas a un futuro más lejano y otras para ser realizadas en un corto plazo. Las actividades escolares les implican elaborar un plan de acciones, las cuales van visualizando de acuerdo con sus expectativas entre otros aspectos. Para Alberto y Valeria por ejemplo, el trabajo era una de sus prioridades, sus expectativas eran titularse y encontrar un mejor empleo, Alberto enfatizó el aspecto del empleo y suponía que al terminar la carrera tendría más tiempo para jugar fútbol e ir a fiestas, también le gustaría viajar, añadió que lo más significativo era vivir solo y hacerse responsable de sí mismo. Lorena reconoció que su objetivo principal era titularse en las dos carreras que estudiaba, conseguir un buen empleo y viajar. En la tabla 17 es posible apreciar las expectativas que los sujetos en estudio tenían en el periodo de la investigación.

Tabla 17 Expectativas durante la carrera.

Expectativas	Sujeto
1. Conseguir un mejor trabajo	Alberto Valeria
2. Que le llegue a gustar la carrera de ANI	Catalina
3. Realizar un intercambio estudiantil a otra universidad	César Priscila
4. Terminar la carrera	Christopher Gina Jorge Lorena
5. Disfrutar de las fiestas de la universidad	Christopher Gina
6. Terminar la carrera de Derecho que estudiaba a la par de ANI	Lorena

Fuente: Elaboración propia

6.5.3. Expectativas a mediano y largo plazo

Con base en las observaciones, se puede argumentar que aquellos sujetos cuya situación económica no estaba bien resuelta, priorizaban el trabajo, sus expectativas se desarrollan en torno a este aspecto, mientras que los sujetos que tenían una situación económica más holgada, sus expectativas tendían a ser variadas, algunos se enfocaban en lo escolar y otros en aspectos diversos que iban desde cuestiones artísticas hasta simplemente pasar el rato en diversiones y fiestas, como ya se expuso, Dubet y Martuccelli (1998) se referían a la función de la escuela denominada socialización, en la que las clases bajas desempeñan ciertas actividades, diferentes a aquellos con recursos económicos más altos y como también se acotó, (Hargreaves, 1999) hace mención a la disparidad del discurso político sobre esta situación.

Al ingresar al nivel superior, las expectativas de los sujetos en estudio se fueron modificando en tres niveles; unas bastante radicales, otras con ligeros cambios, adaptándose a la nueva situación y aquellos estudiantes cuyas expectativas se fortalecieron al acceder a la universidad, como Priscila que desde la primaria pensaba estudiar economía; en la secundaria se inclinó por la administración en gran parte debido a que apoyaba a su tío en sus negocios, en el bachillerato ya estaba segura de lo que quería estudiar y desde entonces sus expectativas se fortalecieron. Otras en cambio, como Gina y Alberto no tenían una expectativa profesional bien definida, no estaban seguros que estudiar, Gina se inclinó por la carrera de Derecho, luego encontró la de ANI, el nombre le gustó y la eligió. Una de las hermanas de Valeria estudió administración y esto debió haber influido en su decisión aunque ella no lo admitía así, relata que ANI le parecía

más amplia que administración de empresas. Valeria confesó que al inicio no tenía idea en qué consistía la carrera de ANI, suponía que iban a analizar noticias sobre el comercio internacional, después le pareció que se quedaba en el ámbito nacional, lo cual la decepcionaba, concluyendo que le faltaba algo para estar más completa. Como se mencionó en el marco teórico de esta investigación, (Popkewitz, 2000), al referirse al discurso como algo que construye, más que describir, atendiendo a una desigualdad social e institucional, en función de una relación de poder, presenta una enorme gama de significados en cada uno de los sujetos, mismos que inciden en los estudiantes para desarrollar motivaciones y prioridades, desde situaciones tan simple como decir que simplemente les agradó el nombre de la carrera, hasta otros que han realizado trabajos que les permitieron involucrarse y conocer de qué trataba la carrera, algunos que pensaban que les permitirá encontrar mejores empleos en comparación con otras profesiones, aun cuando sus preferencias radicarán en actividades diferentes a la administración, como el arte musical y literario. En la tabla 18 se presenta una tabla que muestra las expectativas de los sujetos en estudio a largo plazo.

Tabla 18 Expectativas a mediano y largo plazo.

Expectativas	Sujeto
1. Buscar un mejor trabajo	Alberto Lorena Valeria
2. Dedicarse a producir obras musicales y literarias	Catalina Jorge
3. Continuar un postgrado	César Gina
4. Viajar	César
5. Tomar un descanso antes del posgrado	Gina
6. Trabajar en la empresa donde trabajaron su padre y su hermano	Christopher
7. Realizar proyectos de exportación en la empresa de su familia	Priscila

Fuente: Elaboración propia

6.6. Categoría 6 Interacción en el aula entre alumnos y docente.

Los contextos familiares de los sujetos en estudio tuvieron una gran diversidad, unos provenían de familias integradas y otros desintegradas, los padres de algunos tenían estudios universitarios, otros carreras técnicas y algunos tenían padres con escasa escolaridad, lo cual marca una de las tantas diferencias que los estudiantes poseen, sin que necesariamente esto actuara en ventaja o en desventaja, para una experiencia escolar agradable o un desempeño escolar exitoso. Los estudiantes que provienen de núcleos familiares integrados y con recursos económicos suficientes, tienen mayor posibilidad de adaptarse a las instituciones escolares, tener una experiencia escolar agradable y concluir con éxito los estudios universitarios, pero esto no es determinante, como se pudo constatar en este estudio.

La categoría 6 se denominó “Interacción en el aula entre alumnos y docente” y presenta las siguientes subcategorías: “Metodología didáctica y dinámica en el aula”, “Opinión de los aprendizajes”, “Discurso del docente” y “Discurso de los estudiantes”, esta última con dos subcategorías que son: “Discurso entre pares” y “Discurso del grupo con el docente”, donde se muestran las acciones realizadas en el aula y el despliegue de poder y de saber que se ejercía en ellas. La institución ejerce una práctica de poder constante en la experiencia escolar de los estudiantes, propiciando el desarrollo de estrategias de resistencia que de acuerdo a su contexto social y familiar les inclinará por someterse, negociar o enfrentar, así como fortalecer o desechar expectativas.

En una clase del mes de mayo, la maestra entró preguntando si había dejado tarea, la mitad del grupo exclamó un “¡no!”, y una voz sugirió dejar tarea, en vez

de dar clase. Valeria mostró la tarea asignada y la maestra apagó los murmullos afirmando que al pasar lista la revisaría, Gina intentó convencer a la maestra de que no había tarea, asegurando que ella lo ignoraba, y la profesora replicó: “si no estás enterada es por estar platicando”. Es posible observar cómo el poder se intercambia de un lado a otro de una manera alternada a través del discurso.

6.6.1. Metodología didáctica y dinámica en el aula

Esta subcategoría abarca la metodología didáctica empleada en el aula observada y la dinámica desarrollada en ella, a fin de visualizar el espacio y las acciones de los sujetos en observación. Existía un plan de actividades que regulaba el orden del proceso realizado.

En las clases observadas se pudo constatar un enfoque en el que la docente tomaba las decisiones sobre las estrategias de enseñanza empleadas en el aula y del objeto de estudio. La estrategia de la docente en observación estaba por lo tanto centrada en la docente. La intencionalidad de la clase en observación se orientó hacia la transmisión de información (Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden y Benjamin, 2002).

La clase estaba centrada en la maestra, quien hablaba la mayor parte del tiempo, manteniendo así, el control del grupo, a través del discurso como ejercicio de poder.

La profesora consideraba pesado el trabajo de docente, preparar materias, realizar y calificar exámenes parciales y departamental, por lo que requería ayuda de una de las estudiantes, a la que llamaba asistente pedagógica, para que le apoyara con la lista de asistencia, revisar trabajos y calificar exámenes, la docente explicó en una entrevista, que esta figura era un rol válido, un apoyo y

viceversa, aceptó que Valeria salía beneficiada y que podía ayudar a alguien más con las faltas y hasta con los puntos, pero que el trabajo que realizaba lo justificaba. La profesora gustaba de mantener la disciplina, dirigir el aprendizaje y la disertación, utilizaba recompensas para fomentar la participación, de acuerdo con la tipología de Sorenson y Blyth, expuesta en el marco teórico de esta investigación.

Los sujetos en estudio, tanto docente como estudiantes, declararon que debido a los contenidos del curso, los cuales consistían básicamente en los marcos jurídicos legales en el contexto del comercio internacional, se tenían que apegar a una forma didáctica más tradicional, en el sentido de exponer los temas y dejar que los estudiantes los memorizaran, sin tener mucha reflexión o discusión al respecto.

El orden de las actividades en la clase presentó un patrón o secuencia que puede clasificarse en dos tipos; primero “exposición de datos” y segundo, “actividades y preguntas”. En el primero la profesora proporcionaba información mediante un proyector o dictaba a los estudiantes, lo más común fue lo primero, en cualquiera de las dos formas, la profesora daba la indicación de escribir. El segundo consistía en una actividad, motivando la participación con décimas de punto para aumentar la calificación. En los dos tipos, la profesora acaparaba el tiempo del discurso, dejando sólo espacios de algunos segundos sin hablar, durante los dictados y otro en el tiempo de las respuestas.

La profesora estipulaba las actividades que se realizarían como tareas y algunas veces, volvía a revisar la lista de asistencia para poner retardos a los estudiantes que hubieran llegado tarde y anular asistencias a los que se habían retirado, precisando que sólo podían salir hasta que ella lo autorizara. Aclaraba algunas

dudas de los estudiantes que no hubieran externado durante la clase y que al final se acercaban al escritorio para consultarle.

La forma de actividades observada puede describirse como el inicio de clase en dos etapas: primera, previo a la llegada de la maestra y segunda: a partir de su llegada, pasar lista y revisar tareas. Después de que la profesora pasaba lista y revisaba las tareas, se iniciaba la primera parte, en la que daba información con un proyector que se instalaba en medio del aula detrás del lugar de Valeria, quien se hacía cargo de presentar los acetatos con la información, la maestra exponía fechas de sucesos, definiciones de artículos, códigos y leyes de importación y exportación.

En la segunda parte se asignaba una actividad utilizando la información. En los últimos diez minutos de clase, generalmente la profesora daba las últimas instrucciones, instantes en que los estudiantes estaban más inquietos, se paraban, salían del salón, los murmullos se escuchaban un poco más, sin hacerse intensos, la maestra no dejaba un momento de hablar y de caminar por toda el aula, con lo que conseguía que el murmullo de los estudiantes no obstruyera su voz, al dar por concluidos los temas de ese día, dejaba tarea o remarcaba alguna instrucción, recogía sus cosas mientras respondía algunas dudas, la mayoría se levantaba y salía del aula entre risas y comentarios.

Cinco minutos después de la salida la maestra y algunos estudiantes seguían bromeando. La docente manifestó interactuar muy poco con los estudiantes fuera de clase, y aunque la observación para esta investigación se centró en el aula, se realizaron algunas observaciones antes y después de la clase, constatando que efectivamente, al menos durante la observación, la docente no

hablaba con los estudiantes fuera del aula y cuando lo hacía se limitaba a enunciar temas de clase.

En el marco teórico de esta investigación se enunció una tipología sobre los estilos educativos propuestos por Sorenson y Blyth y para el caso de la docente en observación se encuadra en el tipo de “mantenedor de la disciplina” se adhiere a las reglas y administra sanciones, así como “informador”, dirige el aprendizaje y la disertación.

A continuación se exponen ejemplos seleccionados de las observaciones para ilustrar diversas formas del ejercicio de poder en la interacción grupal.

Cinco minutos antes de las 3, seis estudiantes, Christopher y Alberto entre ellos, encendieron el televisor antes de la llegada de la maestra para mirar el fútbol, entre comentarios y bromas con sus tres amigas y Julio, con quienes formaban un pequeño grupo. Lorena se acomodó en la tercera fila en la hilera siete, miró su celular y al parecer se dispuso a terminar la tarea. Otras estudiantes entraron y dejaron sus cosas, salieron del salón a platicar o mandar mensajes por el celular, en el pasillo. Priscila, sentada en la segunda hilera conectaba su laptop, César entró y se sentó junto a ella, comentaron algo de la tarea, César levantó la vista hacia el televisor, pero el partido de fútbol no atrapó su atención y se concentró en lo que Priscila le mostraba.

Gina bromeaba con un compañero, se salió del salón y casi inmediatamente regresó gritando que la maestra ya venía. Valeria y Priscila realizaban sus actividades sin siquiera voltear la vista, enfocadas en la pantalla de sus laptops, hasta que la maestra entró y apagó el televisor, todos guardaron silencio, se acomodaron en sus lugares, otros entraron corriendo y en silencio, la profesora preguntó en voz alta, ¡Ah! ¿Dejé tarea?-

¡No! Respondieron todos.

—¿Ya comieron? interrogó la profesora, mientras acomodaba sus cosas y el proyector, ayudada por Valeria.

—No— se escuchó el grupo a coro y esto puede interpretarse como un diálogo entre grupo y docente. La profesora puso el proyector sobre la mesa y sacó la lista de asistencia.

— ¡Mejor!— Exclamó— porque si comen les da sueño, ¡vamos a poner multa a los que coman!- concluyó la profesora al intuir que los estudiantes intentaban encontrar elementos para suspender la clase o por lo menos dar un receso. Valeria le indicó en qué consistía la tarea y la maestra pidió a los estudiantes sacar sus tareas, lo que provocó un murmullo general, se dejaron escuchar expresiones como ¿dejó tarea? O ¿hiciste la tarea? César y Jorge llegaron un poco después de la maestra, a ambos les apartaban lugar, a César, Priscila; a Jorge, Tere.

La maestra comenzó a nombrar a los estudiantes indicando que entregaran sus tareas, para asignar puntos. Después de la revisión de tareas, siguió la proyección de acetatos. Un estudiante llegó tarde y entró en silencio, la maestra mencionó el tema de clase; los aranceles y la creación de organismos sobre estos, como la OMC.

— ¿Trajeron su material? Preguntó la maestra y se escucharon algunas voces no muy seguras, que respondieron afirmativamente, como queriendo disimular que en realidad no era así. La profesora asumió la respuesta como tal, e indicó leer de la página 23 a la página 27.

—Ahí están las respuestas de lo que van hacer— Enfatizó la profesora y añadió; “Los que no trajeron material nuevamente a pedir limosna, el material pueden

pedirlo de remate... pregúntense que han hecho para recibir esa vida tan miserable... Pero no por eso los discriminamos” continuó la profesora como matizando el discurso. Un estudiante llegó tarde y pidió a la profesora que le anotara su asistencia y ella lo hizo.

— ¿Cuál es la estructura de los acuerdos de la OMC? ¿Cuáles son las normas de la OMC?— preguntó la maestra caminando por todo el salón. Al permitir que los que no tenían el material de trabajo, buscaran quien se los proporcionara, se daba la opción de trabajar en equipo, por lo menos en binas, que es lo que la mayoría hacía, pero se observó que no todos realizaban la actividad, las conversaciones suscitadas eran sobre diversos temas, no sólo de la clase y las risas se escuchaban, aunque el volumen de voz y de risas no era muy alto. Jorge y Tere platicaban y reían con aparente alegría, incluso se jalaban y forcejeaban asegurándose de que la maestra no los descubriera.

La profesora iba de un lado a otro, sin dejar de hablar y mirando lo que hacían los estudiantes, Gina protestó diciendo que no estaban las respuestas en el material y la docente le replicó — ¡Búsquenlas! y si terminan pronto, nos vamos.

— ¿las copiamos?— pregunta una joven

—No— negó la maestra y les propuso que usaran el método de aprendizaje que más les agradara.

Seis estudiantes, entre ellos Priscila y César, utilizaban laptop, otros escribían en sus cuadernos.

—En la seis y la ocho preguntan lo mismo— informó Gina con voz firme

— ¡Ah sí! las dos son sobre el mismo tema— explicó la profesora que al ser del mismo tema parecían ser las mismas, pero que las respuestas eran diferentes.

Lorena buscaba en su laptop de manera individual y sin hablar con nadie, Catalina aun no llegaba.

— ¿Alguien ya terminó? ¿Alguien ya va en la diez?— interrogaba la profesora como para apresurarlos y a la vez saber si podía continuar con la siguiente actividad. Jorge, cruzado de brazos no hacía nada y parecía buscar en qué entretenerse mientras su compañera checaba en sus fotocopias. El estudiante que había llegado tarde se dirigió a la profesora para pedirle permiso de salir y ella accedió de buen grado, hasta que pareció reflexionar de que había llegado tarde y antes de salir le dijo:

—Llegas tarde, te vas temprano y quieres asistencia— su entonación no era de enojo, pero no accedió a ponerle asistencia y tomó la lista para ponerle falta. Algunos estudiantes checaban sus celulares por debajo de la mesa intentando pasar inadvertidos.

La segunda parte de la clase correspondía al momento en que la profesora realizaba las preguntas. Si alguien respondía incorrectamente y se dejaban escuchar risas en tono de burla, la maestra insistía en que recordaran la respuesta, para apagar las burlas.

— ¿Qué son los contingentes? Preguntó y exclamó con tono imperante ¡Ya lo vimos! Gina se atrevió a dar una respuesta pero no era la correcta. La maestra encargó una tarea y a las 4 y media concluyó la clase.

En el ejemplo anterior es posible notar un aspecto expuesto en el marco teórico, en el apartado que se refiere a la composición de una relación, sobre el ejercicio de poder, el cual está en todos lados, Foucault (1991), otro aspecto abordado en el marco teórico y que es posible notar en el ejemplo es sobre las indicaciones de la docente, las cuales constituían una práctica de poder que los estudiantes

enfrentaban cada uno de manera diferente, como ya se mencionó, cada sujeto construye su propia experiencia, a pesar de que la educación pretende homologar, propicia desigualdades como lo sostiene Dubet y Martuccelli (1991), citado con anterioridad en esta investigación.

Un tercer aspecto relevante y acotado en el marco teórico es sobre la forma en que el docente se encuentra ante lo irreconciliable, debe de poner a los estudiantes a realizar trabajos o tareas que mucho de ellos no están de acuerdo en hacer, tal como se citó a Delamont (1988). Los temas y aprendizajes asignados por el currículo no son aceptados por todos los estudiantes. En la investigación se logró detectar dos posturas opuestas respecto a los aprendizajes y una tercera que matizaba o incluía un poco de estas posturas. En el siguiente apartado se expone la opinión que los estudiantes en observación tenían de los aprendizajes.

6.6.2. Opinión de los aprendizajes

Los temas de clase están dirigidos por el currículo y por los conocimientos que el docente tenga de ello, transfiriéndole su subjetividad y enfoque teórico al establecerse entre el puente del currículo y de la opinión de los estudiantes, mediada por su propia experiencia. Como ya se estableció con anterioridad, los estudiantes, de acuerdo con sus propias convicciones, establecen niveles de importancia a los contenidos académicos, según sus propias experiencias. De ahí que la opinión de cada estudiante sobre los aprendizajes es muy distinta en cada uno de ellos y en relación directa con sus expectativas.

Un objetivo común de los estudiantes es acreditar el curso, aunque no a todos les interesa una buena calificación o adquirir saberes. En la experiencia escolar observada, se encontraron diversos objetivos al respecto; para César, Lorena, Valeria y Priscila, el conocimiento escolar era importante. Catalina, Jorge, Christopher, Gina y Alberto se conformaban con acreditar la materia, aunque la calificación no fuera la más alta, para lo cual desarrollaban estrategias con el fin de acreditar; algunas legítimas, otras ilegítimas y semi-legítimas. La acreditación representa la movilidad académica; de ahí que los estudiantes debían decidir cómo enfrentar la evaluación, la cual determina los saberes adquiridos por los estudiantes, enfocándose en los contenidos académicos.

Los estudiantes han desarrollado varias opciones para acreditar los cursos. Algunos establecían relación con el docente, como fue el caso de Valeria; quien le ayudaba en cuestiones administrativas, a fin de obtener puntos a la hora de evaluar, otros estudiantes desarrollaron la habilidad de copiar durante las pruebas.

Las normas establecidas por la institución educativa orientan las acciones tanto de docente como de estudiantes hacia una competencia donde los saberes pueden guiar las prácticas de poder hacia la producción de saberes científicos, de saberes de sentido común o de una mezcla de ambos.

6.6.3. Discurso de la docente

En el aula de referencia, la docente era objeto de diversos ejercicios de poder, entre ellos el de la institución y el de los estudiantes. La institución ofrecía una práctica de poder hacia la docente que denominaré “la docente ante el ejercicio de poder” dado que ella debía presentar una rendición de cuentas sobre sus

actos y los resultados de estos, con base en los objetivos formativos de la institución, era como si debiera acreditar el curso, estando de por medio los resultados del aprendizaje de los estudiantes, lo que entre otras cosas se puede reflejar en obtener buena productividad y beneficios económicos. Esto puede ayudar a explicar las facilidades que daba la profesora para que los estudiantes intercambiaran información o copiaran durante las pruebas. Otro tipo de ejercicio de poder se denominará: “lucha por horas” debido a que la docente entraba en competencia con sus pares, por una mejor posición y remuneración económica. Esta subcategoría se refiere al discurso de la profesora, el cual conlleva acciones de poder y de saber. La profesora expresó que no perseguía la amistad de sus alumnos más allá de la relación escolar. El proceso del curso incluye aspectos referentes a la participación, mismos que son dados a los estudiantes en el encuadre, al inicio de clases.

La docente daba puntos para tratar de motivar la participación de los estudiantes en la sesión de preguntas y respuestas. La participación, al ser parte de las acciones del currículo, se torna un ejercicio de poder requerida por la institución. La docente intentaba la participación otorgando unas décimas de punto, solo un pequeño grupo de estudiantes lo hacían, asumiendo que si no, nadie más lo haría, los demás lo veían como el deseo de querer demostrar que se sabía. Otros levantaban la mano o daban la respuesta sin que la profesora se los pidiera. Si les preguntaban, dudaban y respondían cualquier cosa, pedían les anotaran su participación, sin que nadie se opusiera a que les dieran puntos por sus intervenciones, fueran acertadas o no. La mayoría no les interesaba participar, solo lo hacían cuando la profesora se los indicaba, consideraban los saberes

escolares inútiles para la actividad laboral. Entre estos, unos socializaban, otros eran solitarios y otros intermedios.

En una ocasión la maestra comentó sobre la ayuda interna para los países desarrollados “¿que saben al respecto?” Cuestionó, recibiendo un silencio como respuesta y la mirada entre sí de algunos estudiantes, que parecían esperar que alguien dijera algo; César comentó sobre la distorsión del comercio y la profesora pareció sorprenderse ante la poca participación del grupo. Les pidió que leyeran la página 26, en el recuadro de la distorsión, “los negocios se hacen con el corazón; hasta regalar cuesta, hay que cobrar cada proyecto”, aconsejó la maestra; Gina comentó que habían tenido muchas clases y ya estaban cansados y con mucha hambre; la profesora sugirió que los que tenían más hambre, se tenían que cambiar de horario, “deben tomar la clase más temprano y tal vez con otro maestro”, propuso la profesora insinuando que no admitía esa circunstancia, así como también rechazaba los pretextos para no traer su material, proponiendo acuerdos para ver qué medidas se podían llevar a cabo para quién no tuviera su material.

Priscila volvió al tema de la distorsión en el comercio, su comentario no pareció del todo acertado, pero consiguió distraer a la profesora sobre las represalias contra los que no contaban con su material, Lorena balbuceó tímidamente, “yo entendí que la ronda de Uruguay...”, fue tomando seguridad y luego se expresó con firmeza al ver que la maestra y todo el grupo la escuchaban, sin embargo la respuesta no estaba completa, pero la profesora le otorgó una décima de punto. Alberto se atrevió a intervenir y ganó dos décimas. Gina intentó responder, su voz era grave, modulada y con fluidez. La profesora se desplazaba por el aula con la lista en sus manos para anotar los nombres de aquellos que respondían,

a fin de contabilizar las décimas asignadas, “no le ponga nada”, se escuchó una voz perdida en el anonimato que parecía ser la de Christopher. La maestra hacía bromas al respecto, mientras tomaba nota de los nombres.

-¿Quién explica el último renglón? Preguntó y obtuvo de respuesta un silencio, —¿nadie?— César intentó responder y aunque su respuesta no fue del todo correcta, la maestra accedió darle unas décimas, “Por el esfuerzo te voy a dar una décima”, explicó la profesora, nadie dijo nada.

En la última fila, de la hilera 3, Sonia se ocupaba en su celular desde el inicio de la clase. Reyes Aburto intentaba responder lo del semáforo. Prohibiciones, rojo, dar subsidios pequeños que no distorsionen, verde, son varios estudiantes que se distraen con el celular. “Es buena onda la maestra” expresó Catalina en voz alta, como si lo hiciera para sí misma. Lorena dio una opinión correcta y obtuvo dos décimas, Alberto salió del salón antes de terminar la clase y detrás de él, Catalina salió también, Priscila volvió a ganar dos décimas más.

La profesora motivaba la participación en clase con décimas de punto para los exámenes parciales y el final. Cada sujeto tenía su propia opinión sobre esto; a Jorge, Catalina y Christopher, no les interesaba participar por unas décimas de punto, les parecía que algunos sólo querían demostrar que sabían y ellos no esperaban demostrarle al grupo o a la docente que poseían saberes.

Priscila admitió en una entrevista informal, que no necesitaba las décimas de punto, llevaba buen promedio, pero estaba acostumbrada a participar en clase, así lo había hecho a lo largo de su trayectoria escolar y le parecía lo más normal, no se preocupaba de la opinión de sus pares, nadie la molestaba y gozaba de suficiente popularidad.

Con base en lo anterior, se pueden establecer dos formas contrarias de percibir la participación, los que participaban espontáneamente y los que no, a menos que les preguntaran directamente.

Alberto, Lorena y Gina, tenían una participación de frecuencia media, su actitud no parecía indicar que fuera para alardear de saber, estaban interesados en las décimas para asegurar una mejor calificación. Cuando tenían la respuesta, levantaban la mano, Gina y Alberto respondían aunque no se los indicaran y si la respuesta no era la correcta, de cualquier manera solicitaban que se les anotara su participación. Lorena era más discreta y se recataba de pedir su participación a menos que ésta hubiese sido correcta. A Valeria se le vio participar en ocasiones; en otras se concentraba en actividades como, escribir, o revisar apuntes que la profesora le pedía.

Generalmente participaban seis estudiantes, entre ellos Valeria, César y Priscilla, la mayoría de las respuestas de estos dos últimos, eran acertadas, la maestra buscaba otros participantes, para que no siempre fueran los mismos, otro grupito de diez o trece aproximadamente, entre los cuales estaban Gina, Lorena y Alberto, respondían esporádicamente, los demás solo cuando les preguntaban, entre los que se encontraban Christopher, Jorge y Catalina.

6.6.4. Discurso de los estudiantes

Cada grupo de estudiantes va construyendo la identidad escolar específica de FCAS de un periodo y espacios determinados, sus motivaciones individuales y colectivas propiciaron ciertas acciones, como ya se ha mencionado en el marco teórico. Cada sujeto desarrolló sus formas de conducirse para ganar un espacio

de estabilidad que permitiera obtener una experiencia escolar satisfactoria.

Algunos requerían socializar para obtener tareas y ayuda en las pruebas, su estrategia era ejercer control en sus pares a partir de un ejercicio de poder mediante el discurso. Se mantenían atentos a la clase y a los comentarios de sus pares, intentaban ejercer poder sobre el grupo y la profesora, se mostraban dispuestos a participar, levantaban la mano o simplemente daban la respuesta, la cual, en varias ocasiones no era la correcta, pero insistían y pedían les anotaran su participación. Nadie se oponía a que les dieran las décimas correspondientes por sus intervenciones, fueran acertadas o no.

Otros estudiantes optaban por el silencio como parte de su discurso, durante la clase aparentaban estar atentos sin pronunciar palabra. Un tercer tipo de discurso era la participación acertada, un grupo de estudiantes competían por obtener el espacio para responder a las respuestas y participar con comentarios que regularmente eran del agrado de la profesora.

En función de los aspectos mencionados los estudiantes realizaban las actividades en el aula, identificando tres actitudes ante el ejercicio de poder de la profesora al dar la clase, la primera la he denominado: “exhibición de errores”: ya que consistía en buscar errores en la actividad didáctica o en los materiales, era una oposición al enfrentarla con otro ejercicio de poder, de esta manera se pudo constatar que el ejercicio de poder de la docente hacia los estudiantes no se configuró de manera vertical, sino horizontal, en la medida que los estudiantes también lo ejercían. La segunda, “el simulador o la ausencia”, al aparentar que acataban las órdenes, manteniéndose al margen de las actividades; ignorando a la maestra, y tercero “los participativos”; quienes estaban atentos a la clase y participaban en las actividades.

Entre los estudiantes también se daba el proceso de ser “tradicionales” y “liberales”, los primeros acataban las órdenes; los segundos se rebelaban y rechazaban la normatividad escolar y de los maestros, principalmente de los tradicionales. Del mismo modo los estudiantes tradicionales no toleraban las dinámicas de los profesores “liberales”.

La experiencia de cada sujeto en estudio presentó diferencias y similitudes. Algunos tenían expectativas comunes y trayectorias diferentes. Las expectativas se mostraron con una gama de situaciones que tomaron diferentes significados e importancia conforme a los motivos que las orientaban y modificaban, algunos ya no dedicaron el mismo tiempo al estudio, como solían hacerlo, prefirieron jugar fútbol, videojuegos o reunirse con amigos a beber alcohol y bromear. En todas estas interacciones las relaciones de poder incidieron para el tipo de experiencia que se deseaba tener.

6.6.4.1. Discurso entre estudiantes y docente

En la relación entre estudiantes y docente, se desarrollaron dos tipos de actitudes, la primera se denominará: “los aliados a la institución”, por coincidir con sus motivaciones y objetivos personales, quienes ayudaban a la docente y estaban de acuerdo con sus indicaciones, estos estudiantes no presentaban un ejercicio de poder con el que la profesora tuviera que lidiar, acataban las órdenes y cumplían con los trabajos, un segundo tipo de comportamiento que se puede denominar “resistencia al control” presentaba estudiantes que intentaban evadir las indicaciones de la maestra configurando tres tipos de resistencia, “el bromista”, quienes hacían bromas como para distraer a los estudiantes y a la

docente; “el ausente” quien pretendía ignorar lo que ocurría alrededor manteniéndose callado, mirando las actividades sin participar y tercero, “el ataque” que constituía en ejercer poder hacía la docente al encontrar errores en sus actividades o en los materiales y mencionarlos de manera aparentemente propositiva.

Dado que la evaluación constituye un ejercicio de poder, los estudiantes deben desarrollar estrategias para enfrentarlos. Los sujetos en estudio desarrollaron dos formas para ello, una a la que denominé: “tranquilo y feliz, teniendo o no los conocimientos académicos”, son estudiantes que en las pruebas se le veía escribir sin prisa, relajados y terminar rápido, sin meditar tanto las respuestas, con la misma tranquilidad que entraban, salían y esta actitud lo mismo se percibió en estudiantes que tenían el estudio como prioridad, como en aquellos que no.

El segundo comportamiento se puede denominar “Preocupados aun teniendo los saberes académicos” y se refiere a aquellos estudiantes que a pesar de poseer dichos saberes se preocupan al resolver la prueba, abarcando también los que lo hacen por el hecho de carecer de dichos saberes.

Los estudiantes se agrupaban en pequeños grupos, dependiendo del punto a tratar y de los acuerdos generados. Por ejemplo, al tratar de acordar una fecha para el examen se observaron diversos puntos de vista; un grupo que intentaba distraer a la maestra e incluso bromear, mientras que otro grupo intentaba establecer una fecha a partir de las fechas de otros exámenes. Un tercer grupo se abstenía de intervenir y sólo lo hacían para acceder o rechazar las propuestas dadas.

Las actitudes que se observaron en los sujetos en estudio fueron variadas y algunas contrarias, por ejemplo al saludar, Tere y Jorge entraban y se sentaban

delante de Priscila quien los saludaba con una sonrisa, César en cambio entraba sin saludar a nadie, sólo a Priscila, a quien daba un beso en la mejilla y comentaba algunas cosas sobre la clase, las actitudes de estos dos sujetos de análisis, son opuestas en la interacción con sus pares. Ambos son de séptima inscripción y han estado en universidades fuera del estado y del país respectivamente; Priscila sonríe a sus pares, les saluda aunque no se le observó platicar con otros a excepción de César, quien por su parte sólo hablaba con ella, estableciendo una barrera con los demás y no se vio a nadie intentar traspasarla. Catalina y Lorena sólo hablaban entre ellas. Alberto se unía al grupito de Christopher con una actitud seria y un poco agresiva. Gina hablaba con gran parte del grupo, Valeria se dirigía a todos para cuestiones grupales, pero no para conversar.

6.6.5. Producción de saberes

Las relaciones de poder tienen como resultado la producción de saberes, en el intento por ejercer poder o resistir ante una práctica de éste, se desarrollan saberes o se aplican los que ya se tienen. Para continuar su trayectoria escolar, los sujetos en estudio van aprendiendo a sortear las reglas en función de sus capacidades e intereses. Por ejemplo, Gina enfrentaba la práctica de poder de la docente, mediante acciones tales como buscar errores en la actividad didáctica para exhibirlos. El comportamiento de Catalina, Jorge y Christopher era aparentar que acataban las órdenes, aunque en realidad buscaban ausentarse o mantenerse al margen de las actividades; Catalina presentaba una postura de ignorar a la maestra, al ponerse a dibujar en clase. Priscila, Valeria y César

estaban atentos a la clase. Valeria se aliaba a la docente, convirtiéndose en su asistente. Gina, Christopher y Jorge parecían integrarse, rechazando lo establecido, amoldándolo a sus intereses. Un grupo se enfoca en el desarrollo de los saberes académicos, un segundo grupo en el de los de sentido común y un tercero en una mezcla de ambos.

6.7. Tablas comparativas entre las categorías

Para realizar el proceso de análisis de la información se elaboraron tablas de las categorías, de las cuales algunas se han expuesto en páginas anteriores y otras se pueden apreciar en los apartados de la E1 a la E7.

Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación no se exponen como algo que ocurra en todo contexto escolar, ya que no se pretende generalizar, sino que a partir de un estudio de caso, se trata de evidenciar algunas de las situaciones, de la gran variedad que tienen lugar en el aula, enfocándose en las relaciones de poder y saber. El propósito de esta investigación consistió en contribuir a los estudios sobre las relaciones de poder y de saber, describiendo cómo favorecían estas a la construcción de la experiencia escolar en un aula universitaria.

A partir de lo observado, se puede concluir que la vivencia de los sujetos en estudio, inmersa en las relaciones de poder y de saber incide en la experiencia escolar de diversas maneras. La experiencia escolar es un proceso en el que confluyen múltiples elementos y las relaciones de poder y de saber son ejes transversales que la atraviesan e inciden notablemente en su dinámica. El poder produce saber y el saber produce poder, movidos por la opinión y situación en que colocan a los sujetos que las experimentan. La opinión de los sujetos respecto a una relación de poder puede ser cómoda o incómoda. Si el sujeto se encuentra en comodidad intentará perpetuar esa situación, si por el contrario, lo que recibe es incomodidad de alguna práctica de poder, el sujeto desarrollará saberes que le permitan enfrentar la situación hasta librarse de dicha práctica.

Son diversos los elementos que pueden propiciar una mejor posición para ejercer y resistir las múltiples prácticas de poder que se dan en el aula. El saber es uno de ellos y fue eje transversal de esta investigación. El ejercicio de poder del currículo al ser aplicado a los estudiantes por la institución produce en estos el desarrollo de saberes que les permitan responder tales acciones. Mediante

saberes académicos y de sentido común, los estudiantes enfrentan el currículo, representado por el docente, quien es parte de la institución. Unos lo enfrentan mediante el desarrollo de saberes académicos, estudian y acatan las reglas sin dar mucha atención a la socialización y en ocasiones con algo de incomodidad por la resistencia que deben presentar al ejercicio de poder de sus pares, quienes no ven con agrado a aquellos que se someten a la institución. Otros desarrollan saberes que les permitan continuar en la trayectoria escolar sin estudiar, configuran saberes de sentido común para aliarse con los profesores o con estudiantes que les puedan apoyar a hacer los trabajos escolares y a responder en las pruebas los cuestionamientos. Están también los que no logran identificarse con la carrera, pocas cosas de la institución los motivan y su manera de enfrentar las prácticas de poder ejercidas en el espacio áulico es mediante el aislamiento y sus experiencias escolares resultaron desagradables.

El manejo de saberes académicos posibilita para obtener buenas notas, estar bien con los maestros y la institución, los saberes de sentido común pueden favorecer la obtención de mejores posiciones para ejercer poder y conseguir una experiencia escolar agradable y con ciertas adecuaciones continuar la trayectoria escolar, el manejo de ambos saberes coloca a los sujetos en mejores posiciones de ejercer poder y controlar ciertas situaciones ocurridas en el aula.

Los ejercicios de poder en el aula eran enviados hacia todos lados, muchas veces a un mismo tiempo y provenían de la institución, los profesores y los estudiantes. Todos tenían que acatar las reglas que marca la institución, mismas que son ejercicios de poder que todos los estudiantes recibían y respondían según el dominio de saberes, algunos preferían saberes de sentido común, otros los académicos y otros consideraban una mezcla de ambos. Las motivaciones

incidieron de manera notable en el valor que daban a los saberes y de manera retroactiva, esta valoración guiaba sus acciones, sus motivaciones e influía de manera relevante en la configuración de su proyecto de vida.

En el cumplimiento de los propósitos del currículo y los objetivos de la docente se despliega un ejercicio de poder dirigido a los estudiantes, el dominio del discurso de la docente es uno de estos, el grupo lo resiste y para ello produce diversos saberes. Algunos aprendieron a pasar lo más inadvertidos posible, otros por el contrario se hacían presentes con diferentes discursos, desde participar en clase con actitud comprometida, hasta tomar una actitud cómica y divertida, diciendo bromas sobre los temas y dinámicas de la clase. Cada estudiante responde a las prácticas de poder de diferente manera y en ello intervienen, entre otros aspectos, las motivaciones guiadas por un proyecto de vida configurado a lo largo de la trayectoria académica.

La docente presentó la actitud de una persona con experiencia, lo que le proporcionaba un manejo de saberes para enfrentar al ejercicio de poder que los estudiantes ofrecían en respuesta al de ella. La docente tenía el poder que su estatus como profesora le otorgaba y saberes de sentido común que le permitían enfrentar al grupo, o en su caso negociar con él, de lo contrario podría caer en una posición de resistencia. El saber produce poder.

Aun cuando el propósito principal de los estudiantes es concluir la carrera, como parte de un proyecto de vida, es preferible que el tiempo que esto dure, sea agradable. Es posible tener una trayectoria académica suficiente con una experiencia escolar desagradable, pero que ésta sea agradable favorece el éxito de dicha trayectoria y propicia la consecución del proyecto de vida.

Aquellos que conseguían una posición que favorecía el ejercicio de poder, tenían mayor oportunidad de desarrollar una experiencia escolar agradable, mientras menos saberes se posean, es más difícil ejercer poder, lo cual coloca a los sujetos en resistencia, produciendo experiencias desagradables y saberes para evadir dicha práctica de poder.

Los sujetos en estudio presentaron diversas vivencias respecto a la práctica del poder, para lo cual, incidía la posición en que se encontraban para ejercerlo o resistirlo. Los saberes constituyen la posibilidad de un lugar desde donde emitir una práctica de poder. De los nueve estudiantes en observación, tres se posicionaban para ejercerlo y tratar de controlar a los demás, tres para resistir y los restantes mantuvieron una postura intermedia.

Los estudiantes requerían utilizar saberes de sentido común y académicos para tomar una posición, ya sea de resistencia o de control, algunos daban más peso a los primeros y otros a los segundos. Los tres estudiantes posicionados para ejercer una práctica de poder, poseían tanto saberes de sentido común como saberes académicos. Uno de ellos lograba obtener una posición de poder con base en los saberes académicos, otro daba mayor peso a los saberes de sentido común y un tercero a ambos. Quienes desplegaron poder mediante los saberes académicos, tenían mayor probabilidad de un desempeño exitoso, sin que esto implicara una experiencia enteramente agradable, entre los que desarrollaron solo saberes de sentido común, parecían lograr con mayor facilidad una experiencia escolar agradable, pero el desempeño académico es variable entre estos estudiantes, en algunos es exitoso y en otros apenas suficiente.

No se puede hablar de una experiencia agradable o desagradable en un cien por ciento, los estados de ánimo y las situaciones contextuales, tanto familiares

como sociales, inciden en que existan periodos de tristeza y de alegría en un solo día, cambiando de uno a otro continuamente, con base en los argumentos declarados en las entrevistas por los sujetos en estudio se pudo conocer de una manera general la sensación que cada uno de ellos tuvo respecto a sus experiencias escolares, en la educación superior y previa a ésta.

Aquellos estudiantes que presentaron bajo nivel de saberes, tanto de sentido común como académicos, presentaban mayor dificultad para ejercer poder, lo que los colocaba en posiciones de resistencia. Nadie carece de una totalidad de saberes y todos intentan desarrollar aquellos que les permitan evitar situaciones de sometimiento, devolviendo prácticas de poder con ese fin. Si un sujeto no posee un conjunto de saberes, se torna más difícil ejercer poder, sin que sea determinante, pero si propicia una experiencia escolar desagradable.

Un tercer grupo valoraba ambos saberes, académico y de sentido común sin intentar ejercer prácticas de poder con el fin de someter a los demás, ni dejarse controlar. No pretendían someter a nadie, tenían saberes de sentido común y académicos que les permitían resistir, para el caso de la institución manejaban saberes académicos suficientes para responder los cuestionamientos en las pruebas y en los trabajos escolares, para algunos de ellos no importaba obtener una nota alta, con aprobar era suficiente, utilizaban los saberes para negociar, sin pretender controlar.

A tres de los sujetos en estudio las reglas les parecían abrumadoras y rígidas, les representaba algo inútil y molesto que generaba una experiencia escolar desagradable, otros tres las aceptaban aunque implicaran esfuerzo, le daban valor a cumplir con los requerimientos sin que esto propiciara una vivencia desagradable. Un tercer grupo lo percibía como algo posible de negociar, las

faltas, los retardos e incluso copiar en los exámenes constituían aspectos que podían ser resueltos con un poco de astucia, con saberes de sentido común, con la negociación.

Cada sujeto da diferente significado a las vivencias y maneja distintos saberes, expectativas, identidad, trayectoria académica y proyecto de vida. Su posición para ejercer o resistir las diversas prácticas de poder ejercidas dentro del aula, llega a ser única en cada uno. El resultado del significado que se da a cada vivencia incide en la construcción de la experiencia escolar, emitiendo una gran gama de resultados, los cuales es posible agrupar en agradable, desagradable y un término medio entre ambos.

El tipo “agradable”, no necesariamente se basa o comparte un desempeño exitoso, se puede tener una experiencia escolar desagradable y un desempeño académico alto. El tipo “término medio”, entre agradable y desagradable no asegura un desempeño académico exitoso, entre los sujetos en estudio que se mantenían en este rango, unos tenían desempeño escolar alto y otros bajo. Una experiencia agradable favorece un desempeño académico exitoso, pero no lo determina, al igual que una experiencia desagradable no implica bajo desempeño académico.

En cuanto a la vivencia de la práctica del poder del docente, según el marco teórico de esta investigación, se conoce que un docente recién iniciado tiene una vivencia diferente que otro con muchos años de antigüedad. La docente en observación llevaba 10 años en el servicio, lo que la posicionaba en un término medio, con experiencia para controlar a su grupo, aprovechando la posición que por ser docente adquiría y los saberes de sentido común adquiridos durante ese tiempo. En virtud de que la docente se posicionaba como mantenedora de la

disciplina, prefería no socializar con los estudiantes más allá del aula, pues temía perder el control del grupo, ejercía poder utilizando diversas estrategias, entre ellas acaparar el tiempo del discurso; esto debido a una clase cuya estructura tiene como centro a la docente. Su rol de profesora le permitía manejar el tiempo de la participación y hablaba la mayor parte de la clase. Esta situación constituye un ejercicio de poder y se puede concluir que existieron por lo menos, tres tipos de formas de percibir esta práctica en los sujetos en estudio. Los que padecen esta práctica y desarrollan todo tipo de formas de resistencia a ella. No se sometían fácilmente a guardar silencio y buscaban errores de la docente para que con base en esto, demostrar que no tenía la razón en todo, restándole credibilidad, para balancear, aunque sea un poco, su posición de poder.

Un segundo grupo es el opuesto al anterior, les parecía que el ejercicio de poder de la docente estaba justificado por el propósito educativo de formarlos para una profesión. Desde su opinión, las acciones de la profesora eran las adecuadas, incluso este grupo no toleraría que fuera de otro modo.

Un tercer grupo se mantuvo en un punto intermedio, aceptaban las reglas y no sentían que la profesora fuera tan controladora, en todo caso la justificaban sin parecerles tan agradable.

La opinión del ejercicio de poder, mediada por un proyecto de vida, se vio fundamentada en gran medida por la posición desde donde se recibía dicho ejercicio y de los saberes que se manejaban. La estructura del aula favorece el control de la docente, quien manejaba saberes académicos y de sentido común, además de utilizar una estrategia educativa centrada en el docente. Entre los estudiantes, los saberes que más destacaron para ejercer poder, fueron la mezcla de los académicos y los de sentido común para desarrollar un saber

específico que ayudara a resolver las diversas situaciones que se presentan en el aula, muchas veces en el menor tiempo posible. Un tipo de habilidad, basado en gran medida, en el sentido común, el manejo de los saberes académicos le proporcionaba seguridad a la profesora, pero las preguntas de los estudiantes no siempre eran para disipar dudas escolares, en muchas ocasiones, lo que pretendían era hacerla dudar.

Si la docente adquiría una posición de poder por su rol de profesora, los estudiantes adquirían la suya, desde su rol de estudiantes, desarrollando saberes de sentido común que les permitieran enfrentarla y hacerla titubear. El tiempo desempeñado como profesora le dotaba de la experiencia para detectar cuando el objetivo de las preguntas o comentarios era desestabilizar el control. La profesora ejercía una práctica de poder vertical, como una continuidad del currículo, de la institución. Parecía como si ella advirtiera que si perdía el control, le sería muy difícil volver a tenerlo.

En el aula universitaria se da la práctica de poder de la institución a través del currículo, la docente y los estudiantes, entre ellos y en respuesta al ejercicio de la profesora. El tiempo en el aula se divide en dos momentos, cuando está la maestra y cuando no está. La relación de poder entre los estudiantes se veía modificada en la ausencia o presencia de ella. Los que estaban a favor de las reglas se mostraban más seguros en su presencia, los que no, preferían que estuviera ausente. La profesora representaba una figura de autoridad que los estudiantes habían aprendido a sortear, la docente en observación mantenía el control caminando por toda el aula, observando a cada estudiante y corrigiendo a aquellos que se distraían o que no tuvieran su material. Usaba expresiones sarcásticas para censurar comentarios o acciones que intentaban romper el

control, recompensaba a quienes participaban, no convivía con los estudiantes fuera de clase, se apegaba a transmitir los reglamentos de comercio, tema del currículo y a tener al grupo en silencio.

La forma en que los estudiantes y la docente vivían la práctica del poder en el espacio áulico fue diferente en cada uno de los sujetos, desde inadvertida a visible, sutil o áspera. A partir de la forma en que se ejerció, se puede clasificar en tres niveles, primero el ejercicio de poder de la docente, en virtud de que éste se suma al del currículo y al de la institución, se puede considerar de manera vertical y con un fin de sometimiento, para el control del grupo. Los contenidos de la clase no eran sometidos a discusión, se tenían que aprender tal cual.

Los estudiantes trataban de hacer más importantes y valiosos los saberes que cada quien manejaba, algunos con una amplia gama de saberes desplegaban poder intentando someter a sus pares, aquellos que caían en el sometimiento, trataban de resistir, más que de controlar. Existían estudiantes que resistían con facilidad por los saberes que poseían y aunque pudieran hacerlo, no pretendían controlar ni a sus pares, ni a la docente.

Quienes controlaban y dominaban las situaciones grupales se sentían a gusto y tenían más posibilidades de continuar su trayectoria de manera exitosa, quien se sentía dominado no disfrutaba la experiencia, ofreciendo resistencia hasta deshacerse de la dominación.

Los saberes en el aula, validados por la institución son los académicos, pero no todos los estudiantes los consideraban congruentes con la realidad laboral. Desde los que habían tenido experiencias laborales, hasta los que aún no se insertaban a un sector laboral. Los saberes de la vida cotidiana eran útiles a estudiantes y docente en el desempeño académico, la profesora no podría

mantener el control si no utilizara dichos saberes para entre otras cosas, enfrentar el ejercicio de poder al que estaba expuesta por parte de los estudiantes, quienes interactuaban con ella, de manera grupal o individual. El grupo mantenía una lucha constante entre sí, pero cuando se trataba de la docente, muchos de ellos se unían. Entre los pares la lucha era constante y mientras más saberes académicos o de sentido común se tuvieran, la experiencia escolar podría ser más satisfactoria y el proyecto de vida se podría concluir mejor.

Entre los estudiantes se configuraba un discurso para desplegar poder, los conocimientos sobre deportes, modas, lugares de diversión o cuestiones de la vida cotidiana validan discursos que permiten hacerlo entre ellos e incluso con los docentes.

Algunos estudiantes con desempeño académico sobresaliente se ven limitados para responder a los ejercicios de poder de sus pares sustentados en discursos de la vida cotidiana. La relación de poder se suscita en todo momento, en toda interacción humana y el modo en que los sujetos la enfrentan en el aula presenta una gama amplia de posibilidades. Algunos se encierran en el silencio, en la apatía hacia los demás, se vuelven huraños e incluso agresivos, otros forman grupitos que intentan dominar y controlar, convirtiéndolos en un campo de enfrentamientos que pueden pasar inadvertidos.

La manera en que los sujetos en observación enfrentaron las prácticas de poder fue de tres tipos: la resistencia que como ya se mencionó se centraba en el aislamiento y el silencio, el segundo tipo es el ejercicio constante de poder y lo realizaban aquellos quienes manejaban diversos saberes, algunos utilizaban principalmente saberes académicos, otros de sentido común y un tercer grupo

que mezclaba ambos, enfrentando las prácticas de poder con una combinación de resistencia y control.

Aquellos que manifestaron tener experiencias duras en su trayectoria escolar coincidieron con su dificultad para socializar. Los sujetos en estudio que manifestaron no tener dificultad para socializar no están en el cuadro de las experiencias desagradables. Al parecer, en estos casos, socializar y tener amigos contribuye a que la experiencia escolar sea agradable o no, lo cual incide en el desempeño escolar, en las expectativas y en el proyecto de vida. A algunos sujetos en estudio no les interesaba socializar y su experiencia escolar fue agradable.

La socialización juega un papel relevante en diversos aspectos, más allá de tener con quien platicar y bromear, la producción de saberes se da en la interacción, formar grupos lo propicia. Otro aspecto relevante es el proyecto de vida, mismo que se configura en la interacción, en la relación de poder y saber e incide en la forma en que se vive la experiencia escolar. Cada proyecto de vida se va configurando a lo largo de la trayectoria escolar, en algunos casos se tiene muy firme una idea de proyecto de vida, en algunos otros va cambiando y llega a tener algunas ligeras modificaciones, en otros casos son más visibles estos cambios y en algunos estudiantes el proyecto de vida se modifica totalmente. Durante el bachillerato, los estudiantes con un desempeño académico alto tenían como expectativa viajar e ingresar a la Universidad Veracruzana. Los que obtuvieron un nivel bajo en el desempeño académico tenían otras expectativas prioritarias a la de ingresar a la UV. Las expectativas más comunes eran ingresar a la UV y viajar. Las prioridades fueron cambiando a lo largo de la trayectoria

escolar, algunos comenzaron a trabajar a la par que estudiaban, los que ya lo hacían buscaban mejores empleos.

Los sujetos en estudio que podían, pero a quienes no les interesaba socializar, tenían expectativas muy firmes, dos de ellos realizaron un intercambio estudiantil y otro tenía como objetivo terminar la carrera para poder darle prioridad a la música. Aquellos que se sentían plenamente identificados con la carrera, socializaban con facilidad, con excepción de uno que no le interesa hacerlo y la única, de los sujetos en estudio, que externó no identificarse con la carrera, presentaba dificultad para socializar.

En la subcategoría, la opinión que tienen de la escuela y del currículo, cuatro sujetos en estudio se encuadraron en la tipología en que la escuela enseña lo necesario para el desempeño laboral, una de estos, socializa con dificultad, otra con facilidad y a otros dos, no les interesa socializar. Otro grupo de cinco estudiantes, se alinearon a una postura opuesta a lo anterior, es decir que la escuela no enseña lo necesario para el desempeño laboral, tres de estos sujetos socializaban con facilidad.

Los sujetos en estudio que se encontraban medianamente identificados con la carrera eran cinco, las expectativas en el bachillerato, de tres de ellos, eran ingresar a la Universidad Veracruzana, otro se enfocaba en su producción literaria musical. El proyecto de vida de los estudiantes incide de manera relevante en las motivaciones, en el desarrollo de prioridades y en el modo de enfrentar las relaciones de poder y de saber.

En esta investigación se pudo observar un aula donde se daba la reproducción de la desigualdad social en cuanto a los saberes, motivada y propiciada desde el contexto familiar y social y, donde a su vez, se producían saberes útiles para

insertarse al sector laboral, saberes académicos y de sentido común que permiten una emancipación social. Se observaron estudiantes que se apegaban a la disciplina y otros que la desdeñaban, jóvenes que por algunos periodos obtenían experiencias agradables, que se podían interrumpir súbitamente o de manera gradual, estudiantes a los cuales todo parecía salirles bien y otros a quienes la escuela se tornaba un obstáculo difícil e inútil de salvar.

Se pudo observar la experiencia de unos cuantos estudiantes única e irrepetible en su esencia, aunque comparta identidad con la generación a la que pertenece, el contexto social. Cada establecimiento educativo es diferente aun cuando se comparta un currículo y de manera similar las experiencias escolares de los estudiantes son distintas aunque se comparta un mismo espacio y satisfacción o insatisfacción ante una relación de poder y de saber.

Esta investigación no pretende generalizar y sería una gran satisfacción si por lo menos logrará propiciar la inquietud de alguien más, para investigar sobre el tema, el cual no está agotado y es parte del proceso educativo.

Bibliografía

- Adorno, T.W. (2001) Sociología e investigación empírica. En Th.W. Adorno. Epistemología y Ciencias Sociales. Madrid: Cátedra.
- Anguilo B. A. J. (2010) Epistemología descolonial y diatrópica. Hermenéutica diatrópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales orientaciones para el diálogo intercultural Cuadernos interculturales. Epistemología y Ciencias Sociales. Madrid: Cátedra
- Apple, M. (1994). Educación y poder. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Ball, S. (1993). Foucault y la educación, disciplinas y saber. Madrid: Ediciones Morata.
- Ball, S. (1999). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. España: Paidós.
- Becher, T. (1989). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. España: Editorial Gedisa.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001): La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Biggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Bourdieu, P. Passeron J. (1981). La reproducción. España: Laia.
- Bourdieu, P. Wacquant L. (1995). Respuestas. Por una antropología reflexiva. México: Grijalbo, S.A.
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México D.F: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003). Los herederos, los estudiantes y la cultura. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bozhovich L.I. (1976). La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cabrera, F., & Marin, M. (2003). Prólogo de Massot, I. (2003). Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales. España: DESCLÉE
- Cartwright, D. Zander A. (1999). Dinámica de grupos. Investigación y teoría. México: Trillas.

- Casanova, C. (1990). Educación superior y sociedad en México: Los retos del siglo XXI. Consultado en enero 17, 2009 en http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0023.pdf.
- Casillas, M., Chaín, R., Jacome, N., (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. Revista de la Educación Superior Vol XXXVI (2), No 142, Abril-Junio de 2007. Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.
- Casillas, M. Colorado, A. (coord.) (2010). Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz. Xalapa, Veracruz, México: Instituto en Investigaciones en Educación.
- Certeau, Mi., (2000). La invención de lo cotidiano. México D.F: Universidad Iberoamericana.
- Clark, B. (1983). El sistema universitario, México: Nueva Imagen.
- Clark, B. (1983). El Sistema de la Educación Superior, una visión comparativa de la organización académica. México D.F: Editorial Patria.
- Clark, B. (2000). Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación. México D.F. UNAM.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1990). El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Cruz, L. (2010). El área de investigación y sus actores/as: entre poder y cultura académica (Tesis de Licenciatura). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- De Garay, A. (2000). Jóvenes Universitarios. Ventana Central: Educación y empleo juvenil. Nueva época, año 4, n°. 12, 6-15.
- De Garay, A. (2004). Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural. Barcelona: Pomares.
- Delamont, S. (1988). La interacción didáctica. Madrid: Cincel.
- Deleuze, G. (2009). Spinoza: Filosofía Práctica. Barcelona: Tusquets, Editores.
- Dewey, J., (1965). Democracia y Educación. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. Martuccelli, D. (1998). En la escuela, Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.
- Ducoing, P. & Landesmann, M. (Coords.) (1996). Sujetos de la Educación y Formación docente. México: COMIE.

- Estrada, M. (2002). La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana. *Sociológica*. Año 15, número 43 Mayo-agosto.
- Fariñas G. (1999). Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico cultural. *Revista cubana de psicología*. v.16 n.3 La Habana 1999.
- Flecha, R. y Tortajada, L. (1999) Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En Floriani, Dimas & Ma. Do Rosario Knechtel (2003) *Educación ambiental, epistemologías y metodologías* Curitiba: Vicentina
- Foucault, M., (1974). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets
- Foucault, M. (1990). *Un diálogo sobre el poder*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, México: Siglo XXI
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México Siglo XXI.
- Foucault, M., (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI: Editores.
- Galindo, C. (1998). *Sabor a ti; metodología cualitativa en investigación social*. México: Universidad Veracruzana.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno, S. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*, Chicago: Aldine.
- Glazman, R. (1993). El conocimiento y la docencia en las universidades hoy. *Perfiles educativos*, julio-septiembre, número 61. Universidad Nacional Autónoma de México: México D.F.
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI UNAM.
- González, R. (2009). La significación de Vigotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Universidad de Costa Rica ISSN1409-4703: Revista Electrónica publicada*

- por el instituto de Investigación en Educación: Volumen 9, Número Especial. Universidad de Costa Rica: Costa Rica.
- González V. (2009). (Visitado el 27 de junio 2014).
<http://blogativo.wordpress.com/tag/significado-de-la-palabra-fresa/>
- Greenwood, David J. (2007) Investigación participativa y la transformación de las universidades públicas dar lugar a la producción de conocimiento en modo 2 en organizaciones de modelo II. *Poítica y sociedad*.
- Guzmán G. y Saucedo R. (coordinadoras) (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencia en torno a la escuela*. México D.F: Ediciones Pomares
- Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid: Ediciones Narcea.
- Hargreaves, D. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Heingsen, J. (1984). *Teorías y Métodos en la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder.
- Hiernaux, J. Pierre (2009) *El pensamiento binario. Aspectos semánticos, teóricos y empíricos*. *Cultura y Representaciones Sociales*.
- Heller A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hernández, G. (2006). *El ejercicio del poder del maestro en el aula*. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa* 2 Enero-junio 2006
- Huckaby, M. Francyne (2011). *Researcher/Researched: Relations of Vulnerability/Relations of Power* (*International Journal of Qualitative Studies in Education*) (QSE), v24 n2 p165-183 Mar 2011, Página:19. Consultado en EducationalResourceInformation Center el 27 de enero del 2012.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lindón, A. (2000). *La vida cotidiana y su espacio – temporalidad*. Barcelona: Anthropos.
- Luckmann, T. (2008). *Conocimiento y sociedad. Ensayos sobre acción, religión y comunicación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Matus, P. (2010). *Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares*. Tesis de Maestría. Xalapa, Ver. IIE
- Martín A., Ferrés, A. y Gutiérrez, S. (2000). *Referentes pedagógicos y estrategias de enseñanza de los profesores de la Maestría en Ciencias Bioquímicas de la UNAM*. Reporte de Investigación. *Revista de la Educación Superior*. México: ANUIES.

- Marin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden., P y Benjamin., J. (2002). What university teachers teach and how they teach it, en N. Hativa y P. Goodyear (eds) teacher thinking beliefs and knowledge in higher education Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- McLaren, P. (1994). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Argentina: Aique Grupo Editor.
- McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Argentina: Siglo XXI.
- Morley, L. (2011). Women's 'favoured' position in gendered academic markets. Special Issue: Globalisation and Student Equity in Higher Education. Cambridge Journal of Education, v41 n1 p101-115 2011, Publicación: Journal Articles; Reports – Evaluative.
- Ocaña, L., Marcos, P., Bulnes, J.M., Pereira, A., Morales, C., Salazar, L., Jiménez, G., Pérez, S. De Gortari, E. y Meza, J. (1987). La herencia de Foucault. México: Ediciones El Caballito.
- Pérez A.I. (1992). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento. En Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Pérez, A. I. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Ediciones Morata.
- Popkewitz, S. Brennan, M. (compiladores) (2000). El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Postic, M. (1982). La relación educativa. Madrid: Ediciones Narcea.
- Puiggrós, A., Gagliano, R. (dirección) (2004). La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Rivas, F. (Septiembre: 2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Málaga España: Revista de Educación Núm. 353
- Rodríguez G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- Schütz A. (1993). La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós.
- Souto, M. (2000). Las formaciones grupales en la escuela. Argentina: Paidós.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Stubbs, M. (1983). Análisis de discurso. Análisis socio-lingüístico del lenguaje natural. Madrid: Alianza.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados. Buenos Aires: Paidós.
- Valles, M. (2003). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.
- Van Manen. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. España: Paidós.
- Van Manen. (2003) Investigación Educativa y Experiencia Viva. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. España: Gráficos y encuadernaciones Reunidas, S.A.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid:
- Vigotsky, L S. (1926): Psicología pedagógica. Moscú: Ed. Prosvechenie.
- Villasante, T. (2007) Seis saltos que practicamos por los caminos de la complejidad social. Política y sociedad Vol. 44 Núm.
- Wagner W, Hayes N. Palacios F. F. (Ed.) (2011) El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales. España: Anthropos editorial.
- Wittrock, M. (1989). La investigación de la enseñanza. Barcelona: Paidós
- Young R. (1993). Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Zebadúa, C. (2008). Culturas juveniles en contextos globales. Estudios sobre la construcción de los procesos identitarios de las juventudes contemporáneas. Universidad Veracruzana. (Tesis doctoral). Para obtener el grado de Doctor en Antropología en la Universidad de Granada.

APÉNDICES

Apéndice 1

GUIONES DE ENTREVISTA

A. Guion de entrevista para los estudiantes.

1.- Datos personales.

Nombre, dirección, casa propia o rentada, edad, lugar de procedencia, carrera, sexo, período escolar, ocupación extraescolar de los estudiantes y también algunos datos de sus padres.

2.- Motivos de la elección de carrera.

Preguntar sobre los motivos de la elección de la carrera y cuestionar si ésta fue elegida como primera o segunda opción. Si no fueras estudiante de Negocios internacionales (ANI) que te gustaría ser.

3.- Experiencia educativa en estudio.

Cómo se siente con respecto a la asignatura de referencia y cómo es su relación con alumnos de otros semestres que comparten la misma materia.

4.- Contexto familiar.

A fin de conocer un poco de su contexto familiar se puede preguntar sobre el número de hermanos y la posición que ocupa entre ellos. Si vive con sus padres y a qué se dedican estos. Si sus hermanos trabajan y en qué. Quién sostiene o al ingreso familiar. Actividades recreativas familiares y la forma de organizarse

para realizarlos, relación cotidiana con sus padres y hermanos. Las condiciones del lugar en que viven.

5.- Actividades alternas a la carrera

Preguntar si le gusta lo que hace y sobre actividades que realiza como otro trabajo o actividades culturales, deportivas o recreativas.

6.- Trayectoria escolar.

Cuestionar sobre la forma en que ha sido su vida de estudiante, indagando sobre sus experiencias en la primaria, secundaria, etc. Cómo ha vivido, sentido y experimentado la relación con sus compañeros. Preguntar cómo se siente actualmente y si desearía cambiar de grupo y sí es así, porqué.

7.- Relación con estudiantes y profesores

Cuestionar la forma en que se lleva y cómo se ha llevado con sus compañeros de escuela. Se puede preguntar por niveles escolares sobre lo que jugaban y cómo se organizaban para hacerlo. Cómo se organizan para trabajar en equipo en las actividades escolares así como en las recreativas.

La relación con los profesores, si gusta de platicar con ellos o se concreta a cumplir con las actividades sin conversar con los docentes. Si sólo platica con algunos y cómo siente la actitud de ellos, amigable, seria, etc.

Con los demás estudiantes. Cómo se llevan entre personas de diferente sexo, edad y lugar de origen. Preguntar si se admira a alguien de su grupo y por qué (alumnos y maestros) y a quién detesta o no quisiera ser así y por qué (alumnos y maestros).

8.- Interacción en el aula

Cuál es la forma en que algunos alumnos destacan en el grupo y preguntar sobre los aspectos que considera, les ayudan a sobresalir. ¿Quiénes participan más

en clase? Cuestionarle si le agrada participar en clase y por qué. Si participa de actividades recreativas, deportivas y culturales.

9.- Aspectos que posicionan a los estudiantes

a) Qué diferencias perciben los entrevistados sobre los estudiantes de acuerdo con sus estatus económico-social, saberes, manejo de discurso y capital social entre otros. En qué momento y por qué pueden los estudiantes estar en posición de ejercer algún poder sobre los demás.

¿Cómo se siente ante normas impuestas por:

- Institución
- Docente
- compañeros

10.- Acerca de los distintos saberes cotidianos y académicos

¿Qué tipos de saberes distinguen entre los estudiantes: de los contenidos de la materia, sobre los movimientos de la institución, capital social, experiencia de vida, experiencia laboral, etc.?

11.- Saberes que maneja y su posición respecto a ellos.

Qué tipos de saberes considera que tiene (conocimientos y habilidades).Cómo se sitúan los entrevistados en comparación con el resto del grupo y cómo consideran que son vistos por los demás miembros del grupo. ¿Cuál creen que es su función en el grupo? o ¿cuál es su papel en el grupo? ¿Cómo llegaron a eso? ¿Le gusta? ¿Cómo se sientes respecto de eso? ¿Considera válido realizar acciones para obtener el poder? ¿Cómo qué tipo de acciones consideraría válidas, en qué circunstancias o con quién? ¿Cuándo no? Dar ejemplos.

12.- Aspectos biográficos.

Sobre su infancia, relación con sus amigos, familiares, adolescencia, experiencias que hayan dejado recuerdos y por qué, Con qué tipo de profesor se sientes mejor y por qué. Relaciones afectivas.

13.- Opinión de los sujetos en estudio de su experiencia escolar.

En las entrevistas a profundidad, los sujetos en estudio relataron aspectos de su experiencia escolar en la universidad y previa a ésta.

Apéndice 2

B. Guion de entrevista para el docente.

1.- Datos personales;

Nombre, edad, lugar de procedencia, carrera, estado civil, si tiene hijos, y edad de los hijos, en caso de tenerlos, antigüedad en el trabajo y en su profesión.

2.- Expectativas de su profesión.

Cuestionar sobre los motivos y expectativas de su profesión, si está de tiempo completo, si trabaja en otro lugar y cómo se siente, si pudiera cambiar de profesión, y por cual ¿lo haría?

3.- La asignatura impartida.

Cómo se siente con respecto a la asignatura que imparte. Por cuánto tiempo la ha impartido y que otras asignaturas ha enseñado. Qué opina del programa. Cómo concibe la autonomía de su clase. Libertad de cátedra.

4.- Relación con alumnos y pares.

Cómo considera la relación con los estudiantes, asiste a eventos y reuniones con ellos fuera de la institución. Percibe alguna forma de presión entre los estudiantes, ha tenido grupos en que la relación ha sido estresante debido a estudiantes renuentes a estudiar y a ejercer modos de control hacia el grupo y hacia el profesor mediante el uso de estrategias o saberes, que podrían ser desde sutiles hasta violentos. Como es la participación de convivios. (formas de presentarse el poder, a veces sin querer)

Alguna pregunta que indique la forma en que el docente se conecta con cada estudiante.

Si un alumno toma varias materias con un mismo maestro y si el maestro recuerda alumnos que hayan tomado clase.

La relación con sus pares, directivos y administrativos. Cómo la describiría. Si percibe que existen grupos separados entre los profesores, aislamiento, convivencia, etc.

5.- Contexto familiar.

A fin de conocer un poco de su contexto familiar se puede preguntar sobre el número de hermanos y las formas de convivencia familiares. A que se dedican sus padres, hermanos, pareja, hijos. Preguntar con quienes vive.

El papel de dar clase

6.- Trayectoria escolar.

Preguntar sobre la forma en que fue su vida de estudiante, experiencias en la primaria, secundaria, etc. Cómo ha vivido, sentido y experimentado la relación

con sus compañeros. Preguntar la forma en cómo se siente actualmente y si desearía cambiar algo en su vida.

7.- Concepción de sus alumnos.

Cómo describiría al grupo, la interacción de los estudiantes, si algunos destacan y cuáles son las formas que propician (afinar esto) ¿Qué características personales percibe en estos estudiantes? Preguntar sobre los aspectos que considera les ayudan a sobresalir. ¿Quiénes participan más en clase? ¿Cómo son las participaciones? Y cómo las percibe.

Preguntar de la interacción cotidiana, y sobre los que no participan o lo hacen poco.

Concepción de la maestra sobre sus estudiantes, respecto de liderazgo, en que son líderes y porqué, ¿que saben hacer?

8.- Saberes de sus alumnos.

Dentro de los estudiantes que destacan por lo que saben, ¿qué es lo que saben? Cómo considera los saberes de los estudiantes y el manejo de los saberes aprendidos en su clase, tanto académicos como de sentido común. ¿Qué cree que estos estudiantes obtienen como consecuencia de lo que saben? ¿Qué saberes son los que emplean y se desarrollan en el aula?

9.- Concepción de sí mismo como profesional

¿Cómo era su mejor maestro y como era el peor? ¿Por qué considera que era buen maestro y por qué considera que no? ¿Cómo se considera a sí mismo como maestro? ¿Cómo eligió dar clases?

10.- Resolución de problemas.

¿Qué problemáticas se enfrentan en las interacciones en el aula y cómo ha hecho para resolverlas? ¿Quiénes intervienen para resolverlas?

Especificar los momentos de tales problemáticas, períodos, es decir, problemáticas en evaluaciones, entre individuo-individuo, individuo-grupo. Docente-individuo. Grupo-grupo, grupo-docente.

Apéndice 3

C. Guía de observación para el docente.

1.- Satisfacción en la labor desempeñada.

Observar su agrado o desagrado en la actividad en la clase observada (bloques económicos).

2.- Nivel y Facultad en los que labora.((institución).

Presenta conformidad en el mismo, ¿o le agradecería cambiarse de nivel?

3.- Resolución de problemas.

Observar cómo resuelve las diferentes problemáticas que se presentan en el salón de clases en relación con la conducta de los alumnos.

4.- Interacción en clase

La interacción inicia antes de comenzar la clase, los estudiantes encienden el televisor y miran el fútbol o cualquier otro programa.

La siguiente interacción es cuando llega la maestra.

La maestra recoge las tareas y pasa lista.

Inicia la clase usualmente con proyecciones en el pizarrón.

La maestra propone alguna actividad

Se hacen preguntas

Se deja tarea y los alumnos se levantan de sus lugares para salir o hacer alguna aclaración con la maestra

Observar cómo se desarrolla la interacción del docente con los alumnos. Se marcan barreras a través de actitudes o discursos, de manera abierta o tácita.

5.- Interacción con los demás docentes

Interacción con sus pares en la academia o colegiados.

Observar la interacción que tiene con sus demás compañeros.

Apéndice 4

D. Guía de observación de los estudiantes.

1.- La interacción en el aula

Las prácticas desarrolladas en el aula, en presencia del docente y en su ausencia.

2.- La interacción entre sujetos de sexo opuesto

Observar características de las interacciones respecto al género, interacciones entre personas del mismo sexo o de sexo opuesto. Observar que sexo predomina en el aula.

3.- Actitudes respecto a los aprendizajes

Observar la forma en que se muestran respecto a los aprendizajes adquiridos o al menos ofrecidos por el docente. Cómo es el interés que presentan por las actividades planteadas y requeridas por el docente.

4.- Actitud respecto al docente

Cómo se comportan los estudiantes ante el docente.

Apéndice 5

E. Tablas Comparativas

Tabla 19 Aprovechamiento Académico y Posición Económica durante la Universidad

Sujetos en estudio	Aprovechamiento académico			Posición económica		
	alto	medio	bajo	alta	media	bja
Alberto		X				X
Catalina			X		X	
César	X			X		
Christopher			X	X		
Gina		X			X	
Jorge			X	X		
Lorena		X				X
Priscila	X				X	
Valeria	X					X

Tabla 20 Opinión de los sujetos en estudio del primer día a la FCAS.

Sujetos en estudio	Opinión de la experiencia al ingresar a la FCAS		
	agradable	medio	desagradable
Alberto			X
Catalina			X
César		X	
Christopher		X	
Gina	X		
Jorge		X	
Lorena			X
Priscila	X		
Valeria	X		

Tabla 21 desempeños académicos y experiencias

Sujeto	Desempeño alto	Desempeño Medio	Desempeño bajo	Experiencia agradable	Experiencia Neutra	Experiencia desagradable
Alberto		X				X
Catalina			X			X
César	X			X		
Christopher			X	X		
Gina		X		X		
Jorge		X			X	
Lorena		X				X
Priscila	X			X		
Valeria	X				X	

Tabla 22 Experiencias significativas previas a la universidad y formas de socializar

Sujetos	En la trayectoria escolar, previas a la Universidad.			Forma de socializar en la Universidad		
	Experiencias Agradables	Experiencias Neutras	Experiencias desagradables	Con Dificultad	Con Facilidad	No le interesa
Alberto			X	X		
Catalina			X	X		
César	X					X
Christopher	X				X	
Gina	X				X	
Jorge		X				X
Lorena			X	X		
Priscila	X				X	
Valeria		X				X

Tabla 23 Desempeño académico y forma de socializar.

Sujetos	Trayectoria Académica			Socialización e integración al entorno escolar		
	Desempeño Académico Alto	Desempeño Académico medio	Desempeño Académico bajo	Con Dificultad	Con facilidad	No le interesa
Alberto		X		X		
Catalina			X	X		
César	X					X
Christopher			X			X
Gina		X			X	
Jorge		X				X
Lorena		X		X		
Priscila	X				X	
Valeria	X					X

Tabla 24 Experiencias y expectativas previas a la universidad.

Sujetos	Experiencias escolares previas a la universidad.	Expectativas previas a la Universidad.				
	Experiencias desagradables.	Terminar el bachillerato	Estudiar en la Universidad Veracruzana	Ingresar al Instituto Politécnico Nacional	Viajar	Escribir poesía, teatro y música.
Alberto	X	X	X			
Catalina	X				X	X
César					X	
Christopher			X			
Gina			X			
Jorge						X
Lorena	X	X		X	X	
Priscila			X		X	
Valeria			X			

Tabla 25 De las expectativas con las experiencias agradables.

Sujetos	Experiencias escolares previas a la universidad.	Expectativas previas a la Universidad.				
	Experiencias agradables.	Terminar el bachillerato	Estudiar en la Universidad Veracruzana	Ingresar al Instituto Politécnico Nacional	Viajar	Escribir poesía, teatro y música.
Alberto		X	X			
Catalina					X	X
César	X				X	
Christopher	X		X			
Gina	X		X			
Jorge	X					X
Lorena		X		X	X	
Priscila	X		X		X	
Valeria	X		X			