

## Gramáticas y violencia(s) que (con) forman en la escuela secundaria: un estudio en Durango, México

Ana María Acosta Pech<sup>1</sup>  
Universidad Pedagógica de Durango

José Manuel Rangel Esquivel<sup>2</sup>  
Universidad Autónoma de Coahuila

**Resumo:** El propósito del estudio fue indagar sobre el proceso de construcción y asignación de significados en torno a lo que es definido en un contexto específico, como problemas de o para el aprendizaje en el ámbito de la educación básica. Es a partir de las narrativas/discursos como medios y a la vez generadores de significados y sentidos lo que hizo posible adentrarnos al mundo imaginario de los profesores. El imaginario fue aquel constructo que permitió definir las significaciones y sentidos que en su proceso de institucionalización en la escuela, encuentran un equivalente efectivo en los docentes, equivalentes o traducciones que están presentes en las representaciones de estos actores y que requieren de una complementariedad que asegure de alguna manera la institución del mundo social y simbólico que ellas instrumentan. Mediante un trabajo empírico, se registran los referentes principales desde los cuales los maestros de secundaria en el norte de México están asumiendo (y comprometiéndose) en la práctica educativa mexicana, a su vez que la conforman. Esto, brindó elementos para analizar y concluir en las implicaciones que tienen estos imaginarios en la formación y constitución de los sujetos/estudiantes. Por lo anterior, se presenta en esta contribución una muestra del trabajo emprendido teniendo como material empírico los discursos docentes.

**Palabras clave:** Narrativas. Imaginarios. Violencia simbólica. Profesores. Estudiantes de secundaria.

En diversas aproximaciones investigativas hemos pretendido estudiar cómo la identidad de los jóvenes se constituye en ámbitos escolarizados y cómo influye el discurso social representado y actuado (puesto en práctica) en la escuela por todos lo que la conforman, pero particularmente por sus profesores. El individuo sólo puede comprenderse en sociedad; los comportamientos individuales y las prácticas institucionales e institucionalizadas, poseen una historia y ésta se encuentra fuertemente entrelazada. Bajo esta premisa, hemos sostenido que aquellos estudiantes que no logran sentirse reconocidos, o que experimentan, como afirma

<sup>1</sup> Ana María Acosta Pech é Doutora em Filosofia, com orientação em Trabalho Social e Políticas Comparadas de Bem-estar Social e Professora Investigadora na Universidade Pedagógica de Durango, México. Suas linhas de investigação são análises e avaliação de políticas; programas e projetos educativos.

<sup>2</sup> José Manuel Rangel Esquivel é Doutor em Estudos Científico-Sociais pela Universidade Autónoma de Coahuila, México, e Catedrático-Investigador Membro do Sistema Nacional de Investigadores. Suas linhas de pesquisa são: política social, família, representações sociais.

Kaplan (2011), emociones o sentimientos de descredito amplio, de rechazo o expulsión en la escuela, son los que viven una especie de violencia simbólica<sup>3</sup> (BOURDIEU, 1999), son ellos los que pueden llegar a presentar comportamientos violentos de diversos tipos, con extraños, con amigos o aún con sigo mismos (KURNITZKY, 2002).

Siguiendo la tesis anterior, mantenemos la idea en relación a que los estudiantes adolescentes, no son violentos por sí mismos, sino que están respondiendo posiblemente a una vida sin justificación, sin o con poco sentido de su existencia social, una especie de reacción al *no haber sido*, al *no ser*, al *no llegar a ser*, aquello que desde el imaginario social se espera; la violencia entonces, es el resultado a una relación social de no reconocimiento o de rechazo, incrustada sobre todo, en las prácticas de lenguaje que otorgan sentido y organizan todo lo que se experimenta. Estas prácticas se materializan con la asignación inconsciente de etiquetas tipificaciones, clasificaciones que empiezan a “cargar” los jóvenes y que se consolidan y toman su máxima expresión en la escuela secundaria, sobre todo hoy, en una sociedad, caracterizada por la exclusión y la fragmentación social, en la que:

[...] existe un mecanismo de dominación simbólica que establece una doxa penalizante que se traduce en prácticas de intolerancia y estigmatización de los jóvenes y que tiene una de sus expresiones más brutales en el par taxonómico violento-pobre. Así, se genera una suerte de discurso racista sobre los jóvenes atravesados por la condición de marginalidad y subalternidad (KAPLAN, 2011, p. 97).

Lo anterior se distingue claramente al observar y realizar un análisis de las prácticas discursivas de profesores de secundaria en contextos de marginalidad social. Con prácticas discursivas nos referimos, no sólo a aquello que se habla cotidianamente en los centros escolares, sino a todo aquello que expresa algo de manera explícita o implícita de un objeto/sujeto. Estas prácticas discursivas, producen un imaginario que a su vez permite o posibilita diferentes tipos de relación y encuentros entre los individuos, en este caso, entre alumnos y profesores o autoridades educativas.

Nuestra intención por lo tanto como investigadores, ha sido realizar una revisión crítica de las prácticas pedagógicas expresadas en los discursos de los profesores, un análisis

---

3 Bourdieu (1999), la define como “[...] aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste. [...] En términos más estrictos, los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello de los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina”, funciona como “una forma de poder que se ejerce directamente sobre los cuerpos y de un modo que parece mágico, al margen de cualquier coerción física, pero la magia sólo funciona si se apoya en disposiciones previamente constituidas...” mediante lenguajes, es decir códigos (lo simbólico) más o menos desarrollados que permiten la percepción y reconocimiento de las cosas y los sujetos.

sociopolítico de este campo que pretende develar aquellas significaciones imaginarias sobre la enseñanza y el aprendizaje; qué es lo considerado aceptable, valorado y deseado en la escuela con relación a este proceso y cómo estas visiones (generalmente no conscientes) orientan la conformación de problemas para el aprendizaje escolar, así como la identidad de los jóvenes estudiantes.

### **Objetivos y dispositivos teórico-metodológicos de la investigación**

La necesidad de entender dialécticamente “realidades” cambiantes, polimórficas y complejas, así como los propios objetivos de investigación, nos condujeron a emplear métodos y técnicas cualitativas para el acopio de información y para su análisis. Se tuvo claro desde el principio, que para responder a las preguntas de investigación era necesario captar la forma en que los maestros construyen su experiencia, sus relaciones, estrategias y principalmente aquellas significaciones a través de las cuales construyen/constituyen a los sujetos de su intervención: los jóvenes estudiantes y sus “problemáticas”. Por lo tanto, coincidimos con Dubet y Martuccelli (1998, con TENTI, 2007) en que la experiencia de los profesores no puede ser tratada como un objeto que se mide y observa desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, “porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo” y de los otros. En otras palabras, de esta manera, no es posible “[...] captar la manera con que los profesores construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen a ellos mismos” (Dubet y Martuccelli, 1998, con TENTI, 2007, p. 106).

Acorde con esta visión, la teoría tuvo un papel fundamental en este estudio, brindó el marco de inteligibilidad tanto para la construcción del problema de investigación como para su abordaje y comprensión. Para la concreción de estas empresas, retomamos específicamente algunos planteamientos de la llamada teoría crítica pos-estructuralista o pos-empirista; particularmente su punto de vista acerca de la realidad como construcción social en la que los sujetos están involucrados e incrustados en una compleja red de relaciones sociales. Son estas relaciones las que determinan cuáles sujetos pueden aparecer dónde y en qué capacidad.

Desde este paradigma epistemológico, teórico y metodológico, los sujetos no son algunas cosas a priori a las políticas o estructuras sociales, sino que están constituidos en y a

través de arreglos sociopolíticos específicos, es decir, son efectos de una lógica particular, cultural y social (PRASAD, 2005). Acorde con tal visión, los discursos tienen diferentes consecuencias; ellos crean y empoderan a los individuos, o los anulan y empobrecen, asimismo indican quiénes pueden hablar o actuar en formas específicas; además, producen y controlan los límites de lo conocible, lo permisible, lo comunicable (FOUCAULT, 1971, 1992; GERGEN, 1992; POPKEWITZ, 1998).

Para el pos-estructuralismo los discursos epistemológicos y de política social, incluidos los educativos, son efectivamente materia de estudio, son texto pero también práctica, son actos políticos en la medida en que ocurren luchas de poder en, a través de y sobre el discurso (FOUCAULT, 1971). Las distinciones teóricas, criterios de legitimación, rutinas cognitivas y reglas son todas políticas, por consiguiente representan movimientos de poder. Aquí nos detenemos para aclarar que entendemos por político todo aquel espectro de relaciones sociales en las que se ejercen de manera explícita o implícita relaciones de poder, por otro lado, concebimos a lo educativo como aquellos procesos de formación de sujetos mediante los que incorporan ciertos rasgos de identidad, que son propuestos por los modelos educativos vigentes. Siempre hay una superposición y una articulación de ambas dimensiones.

Los teóricos pos-estructuralistas y los teóricos educativos críticos, se enfocan particularmente en la relación de conocimiento, poder, prácticas educativas e identidad. Es ahí, donde se ubica nuestro punto de contacto con tales enfoques. Estos antecedentes permitieron para los objetivos de este estudio, ser un marco viable para la comprensión de los fenómenos que se abordan en este trabajo. Insistimos en que “[...] la teoría crítica no necesariamente consiste en buscar el error o la falla, sino en el análisis de los significados, incluso de aquellos ocultos para el propio autor” (ÁLVAREZ-GAYOU, 2003, p. 44).

Fue precisamente el análisis del proceso de construcción y asignación de significados en torno a los concebidos problemas de o para el aprendizaje y el fracaso escolar de los alumnos en la educación secundaria (ACOSTA, 2008), el objetivo central de la investigación de la que se deriva este trabajo. Para alcanzar este objetivo nos propusimos entre otras cosas, explorar cuáles y cómo son construidas las imágenes e imaginarios (que incluye percepciones, valoraciones y expectativas) que circulan en la interacción subjetiva y que producen determinadas formas de respuesta por parte de los sujetos-estudiantes.

Para el post-estructuralismo y para el construccionismo como su base, todas las comunidades son imaginadas, incluida la comunidad escolar lugar en donde se construyen y/o

se constituyen a los sujetos de la educación. El concepto de significación imaginaria o de imaginario social nos condujo a un primer acercamiento teórico al objeto de estudio que pretendimos construir. Una significación imaginaria es aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y en el representar, actuar y pensar de manera compatible, coherente, convergente, así mismo, el imaginario plantea para cada sociedad, lo que es, lo que no es, y cómo no es, lo que cuenta, lo que vale y lo que no, y por qué puede valer o por qué no.

El imaginario –como la suma de todas estas significaciones–, por consecuencia, es el resultado de una compleja red de valoraciones que se manifiestan en lo simbólico, por lo tanto, en el lenguaje y en los valores; se concretiza en las acciones de los sujetos a través de diferentes prácticas sociales, de ahí que sea su principal organizador (BACZKO, 1990). Las personas disponen de diferentes parámetros que regulan sus comportamientos, es a partir de ahí que intervienen los imaginarios para valorar y juzgar las acciones, es decir, tienen un efecto «real» sobre lo que se conoce como «realidad», en la medida que la significación/imaginario establece que «es» cada cosa (CASTORIADIS, 1988).

En este sentido, el imaginario no es del todo real, pero tampoco del todo ficticio, ya que posee cierto grado de existencia objetiva, sobre todo en razón de su subsistencia en las prácticas sociales, dado que es capaz de ejercer una influencia efectiva tanto en la estructura de sus actividades como en la identidad de cada persona, por consecuencia en la sociedad y en el mundo en general. Se puede decir entonces, que de éste emergen las diversas *construcciones sociales* así como las llamadas *identidades sociales*<sup>4</sup>. Para Shotter (2001) las llamadas *entidades imaginarias* marcan las posibilidades de factibilidad y posibilidad de lo representable. Dichas entidades de acuerdo al punto de vista de este autor, sólo subsisten en las historias que se cuentan las personas así como en aquellas historias que se cuentan acerca de sí mismos.

Los discursos o narrativas son determinantes en la constitución del imaginario, ya que en definitiva, las formas de hablar de los individuos influyen en lo que pueden ver en el mundo y en lo que pueden significar (HALLIDAY, 2001). En este sentido, se coincide con el punto de vista que expone que los discursos producen en vez de reflejar simplemente los objetos a los cuales las palabras pronunciadas en ellos parecen referirse, además, de aquel

<sup>4</sup> Shotter sostiene que: “quiénes o qué imaginamos ser (o intentamos ser) en relación con los otros y con la «Otridad» que nos rodea: eso es lo que determina la «forma» de nuestros motivos y de nuestros sentimientos, lo que consideramos digno de emprender y lo que juzgamos inteligible y razonable” (SHOTTER, 2001, p. 128).

punto de vista que sostiene que el discurso social y/o las narrativas colectivas, contribuyen a sostener el imaginario social ofreciendo a los sujetos figuras o modelos de personalidad e identidad (de sí mismo) y de identificación (del otro).

Por lo anterior, se asume el discurso como una entidad productiva de sujetos y de racionalidades. Se está de acuerdo con la postura de Giroux respecto a que el mundo de lo discursivo, con su conjunto de términos y prácticas significantes, es esencial para el modo en que la gente se relaciona consigo misma, con los otros y con el mundo que le rodea. Es un mundo textual, a través del cual las personas desarrollan un sentido de la identidad personal y colectiva y se relacionan entre sí, no es un mundo que se pueda explicar simplemente desde la perspectiva de los eventos causales que siguen determinaciones reglamentadas de las leyes físicas o económicas (GIROUX, 1997).

De ahí que, el discurso en y sobre la educación desempeña un papel de primer orden en la creación y mantenimiento de los imaginarios de cada época. En la actualidad los discursos educativos no sólo construyen los imaginarios nacionales, y con ello proveen el cemento necesario para la «sociabilidad» (CASTORIADIS, 1988), sino que también brinda sostén a la idea de ciudadanía nacional, al construir las imágenes de subjetividades e identidades particulares (POPKEWITZ, 2000). Coincidimos con este autor en cuanto a que los discursos acerca de la enseñanza y el aprendizaje producen un *recinto*, un *espacio imaginario*, desde el cual el niño o adolescente es visto, se habla acerca de él y se actúa en o sobre él, tal espacio contiene en sí mismo su propia política, su propio orden y sentido. De esta manera, estos dos teóricos aclaran contundentemente que los discursos, como materia prima de los imaginarios, son inseparables del problema del poder, ello lo veremos en cierta medida, a continuación.

Son las prácticas discursivas en la escuela y los discursos de la pedagogía las que contienen en sí mismas un espacio imaginario que sirve para diferenciar y clasificar a los niños como “diferentes” y fuera de lo “normal”. Las diferencias, sin embargo, no son sólo imaginarias, sino que son productivas, en el sentido de que funcionan para cualificar y descalificar (desautorizar, anular) al niño/estudiante de la participación y de la acción. En ese sentido, el punto de vista de Bernstein (1994; 1998) nos permitió comprender y confirmar, que el discurso en general y el discurso pedagógico en particular, no sólo conforma funciones cognitivas en los maestros y estudiantes sino también, ejerce una influencia determinante sobre sus disposiciones, consciencias, identidades y prácticas.

Los imaginarios acerca de la educación y acerca de los sujetos de la formación, se

convierten en sentidos comunes que son altamente efectivos en el logro de ciertos propósitos. Contienen en sí mismos nuevos principios y reglas de razón. Las estrategias para que una ideología se convierta en un imaginario social y por lo tanto, en pensamientos de sentido común son visiblemente discursivas, es algo similar a un plan de habla que conduce a que se hable en un lenguaje que todos puedan entender y sin el cual se sufriría una gran desorientación. En la actualidad, por ejemplo, pocos cuestionamos o dudamos acerca de “la verdad”, la inteligencia, la genética, las etapas de desarrollo por las que transcurre una persona o un estudiante, tampoco sobre “la verdad” y la “importancia” del mercado, y en ellos el desempeño de los sujetos y los organismos para alcanzar sus metas. Estos conceptos que nadie parece cuestionar actúan como metáforas (de creación de sentido) más que como guías explícitas para la acción (APPLE, 2001).

Para apoyar las tesis anteriores, presentamos a continuación, algunos relatos que circulan de manera cotidiana entre la comunidad escolar (padres, profesores, directivos, psicólogos, trabajadores sociales). Se acompaña esta información con una serie de proposiciones que se han derivado del ejercicio analítico que hemos emprendido en diversos acercamientos a la cotidianidad escolar y particularmente al pensamiento y discursos de los profesores y otros actores involucrados en la formación de nivel elemental en escuelas urbanas del estado de Durango, al norte de México.

### **Análisis y hallazgos de la investigación: Tres historias, un mismo itinerario y un mismo destino**

#### *1. La maestra, sus alumnos y Pedro<sup>5</sup>:*

E: si le platiqué que tengo **un grupo difícil**, ¿verdá?, **todos me dicen** que es un grupo difícil, **inclusive faltan mucho**, ya los reporté. Trabajo social no se qué haya hecho. Elenita [la trabajadora social] yo creo que hizo visita domiciliaria, pero no he ido a preguntar qué pasó con ellos, para que me dé los resultados de su visita.

Pues resulta maestra (dirigiéndose a la entrevistadora), de que les leímos a los padres (se refiere a los padres de sus alumnos), en una reunión, una lectura-reflexión, que nos la dieron en la dirección a todos (se refiere a todos los maestros) ¿No sé si conozca la lectura? es una lectura del paquete que nos dieron (se refiere a personal de la Secretaría de Educación Pública en el estado). Habla de las obligaciones que le debe de dar un padre a sus hijos para que sean responsables y sean, activos, sin necesidad de que los anden mmmm, vigilando.

Entonces este, cuando les leí la lectura (a los padres de familia), se las leí por partes, así; por párrafo:

<sup>5</sup> Los nombres han sido cambiados para cuidar el anonimato y la confidencialidad de la información. Por otro lado, las negritas son empleadas para resaltar partes del texto que son relevantes para el análisis y las proposiciones, que se presenta más adelante.



“¿y cómo la ven?”, “¿vamos bien?”, “¿si les gusta?”. Cuando les pregunté a los padres de familia: “¿les gustó la lectura?”, “díganme ¿de qué se trata?”. ¡**Nadie** maestra (refiriéndose a la entrevistadora)!, ¡nadie!, ¡**nadie! me pudo decir de que se trataba la lectura.** Yaaa a las cansadas, yo le di otra, otra leída, y al final yo les dije algo así (refiere algo ilegible. Da la impresión de que intenta orientar o sugerir las respuestas de los padres o madres de los estudiantes con quien interactúa en esa reunión). Y dice una señora,... ¡ah sí!, se trata de, de... (silencio: la profesora entrevistada da a entender que la madre de familia no supo lo que le preguntaba la maestra).

Yaaa (expresión que denota tiempo transcurrido), hasta que llegó una señora de otro grupo [...] y llegó tarde a la reunión, dijo: “¡ay qué bonita lectura!, ¡qué buena lectura!”, pero ¡nada más ella!, **todos los demás**, pues no, **no hallaban qué decir. ¡Imagínese! ¡Si los papás!**, pues dije yo: “**con razón, con razón**”: una lectura simple, (la maestra entrevistada hace una síntesis a la entrevistadora del contenido de la historia/texto, al cual se refiere)...Entonces, **no entendieron los papás eso [...].** Voy a leerles otra vez ¿he? Ya llegó una señora, que llegó tarde: “¡ay qué bonita lectura!”, “¡la felicito!”, aay ¿de qué trata? Ella, sí, pero los demás, que ya les había preguntado **¡nada! y ellos nomás se veían (unos a otros), no supieron decir de que se trataba la lectura** (algo aparentemente simple para la profesora entrevistada).

¿**Cómo la ve?**, entonces, digo yo: “**¡pos con razón las criaturas están tan, tan así!**”, o sea, que **no tienen mucho empeño** en las cosas. A: ¿La mayoría, no tienen empeño? E: Eh, ese grupo, la mayoría, no empeño, una cosa muy rara que, (ilegible) como la mamá de esa niña (se refiere a la madre que supo de qué se trataba el relato leído en la reunión de padres), este, ¡ah!, una niña muy, muy participativa, muy atenta, [...], así, de esas niñas **bonitas** que nadie la aconseja verdad de que sea así ¿verdad?, pero **yo creo que de su casa ya viene hecha bien**, ¿verdad?, así.

Entonces, yo pienso que también es parte de **los papás**, como son, porque **ya lo comprobé** el viernes. Entonces: **¿pos que podemos hacer por esos grupos?, si los papás, están así ¿verdad?**, [...] y **me faltó un alumno** (otra experiencia), pero ese no ha venido ¿verdad?, **ese alumno** inclusive yo lo quiero mucho porque yo no quiero que lo echen, que lo vayan a expulsar (de la escuela) porque pos se me hace que tiene..., ya platiqué con la mamá y, y es **un niño que trae arrastrando muchas cosas**, no sé qué. Hay otros dos que **los papás nunca vienen, yo creo que ni en primero nunca vinieron** a una entrega de boletas (cartilla de calificaciones).

Entonces uno de ellos, el viernes, acabándose la reunión, ¡ah!, pues fue este viernes, tiene razón hace ocho días. **Me dieron la queja de que andaba golpeando a un perrito**, [...] y ya le mandé hablar, después de que tuve la clase con ellos, a todos los deje irse cinco minutos antes. Me quedé con él, y ahí, él solo se descubrió, él pensó, él pensó que yo lo llamaba, que yo quería platicar con él de otra avería que había hecho él antes, y yo ni cuenta me daba, [...]. Entonces ¡fíjese, eh!. Yoo luego, luego fui a comunicarle eso, ese acontecimiento a los directivos (de la escuela), el lunes, el lunes, porque el viernes ya salimos y ya estaban ocupados. Les dije: “¿saben qué?, **yo tengo miedo con esa criatura porque allá por donde yo vivo, se decía**, se veía un muchacho que, que cuando mataban un marrano (cerdo), allá en el rancho que matan marranos [...], y ese muchacho cuando estaba chiquito como, como un agrado como una satisfacción, veía como hacía el marrano cuando lo estaban matando y que decía: “cuando maten a una gallina o a un marrano invítenme porque me siento bien a gusto ver como se están, me divierte mucho eso” [...],**entonces, ¿sabe qué?, ahora es un matón a sueldo**, el muchacho.

**Entonces algo tiene qué ver**, ¿verdad?, algo tiene que ver. Les dije (se refiere a los directivos de la secundaria): “oigan, pos **para que lo canalicen** (se refiere a su estudiante) **o yo no sé, yo no soy especialista** en esas cosas”. Pues yaaaa, la niña que está cubriendo el servicio social (de trabajo social), creo queee **encontró algo sobre el muchacho**, pero yo le dije: “pues en tus manos está, **a ver qué hacen**”, porque la mamá si la mandan citar no va a venir, yo le dije: “oye, Pedro ¿por qué no viene tu

<sup>6</sup> Códigos que se añaden al final de cada párrafo textual y que indican algunas características del mismo (como número de entrevista, asignatura que imparte el profesor y líneas seleccionadas de la entrevista completa). Por otro lado, se emplea “A:” para señalar turno en la conversación de la entrevistadora, y “E:” para el turno del (o la) entrevistado (a).



mamá a firmar la boleta?, por ¿la boleta?”, dijo: “porque se fue con mi hermano al cereso (centro de rehabilitación social)”, a ver al hermano de él, “¿pues qué no salió tu hermano?”, “no, ese es otro”, ese acaba de salir pero, pero hay otro que se quedó allá en el cereso. **Entonces ya con eso, ya con eso piensa usted mucho las cosas, pero de los casos extremosos que tenemos en ese grupo, ese grupo, ese es especial [...].**

A: ¿funciona reportarlos a trabajo social o a prefectura, sí se hace algo cuando se reportan a los alumnos? E: Pues, pues dicen que sí, pero, yo no he visto nada, en Pedro un cambio, no lo he visto. Nada nada de cambio he visto yo en él, ¡nada! Lo que pasa es que conmigo es muy saludador conmigo, porque como yo, como que le agarré lástima. Haa, o no sé qué ¿verdá?, dije pues a lo mejor... aay no sé, **sabrás Dios, ¿verdá?, ¡no le tengo confianza tampoco!, porque sé que buen niño no es, [...].**

**Entonces, necesitamos algo especial, si no va a ser un criminal más en la sociedad,** dentro de algunos años [...] yo platiqué con la muchachita que, que está haciendo su servicio social aquí, y me dice es que Pedro, los únicos patrones que ve en su casa son de agresividad, los hermanos mayores lo agraden a él, y por eso él agredió al perro, porque es **un patrón que él ya trae**, le dije yo: “¿y y la maldad?”, pues a lo mejor, a lo mejor, a lo mejor el hermano ve con mucho sadismo o mucho placer que llore él” y por eso le gusta hacer que llore el perro. A la mejor, bueno, por lo que me dijo ella (se refiere a la trabajadora social), Pero **todavía faltan los especialistas, ¿verdá?**, (E602ESPA733)<sup>6</sup>.

## 2. La maestra de apoyo y Manuel

A: Este, con este muchacho con el que estabas trabajando ahorita, ¿por qué, qué estabas haciendo?...

E: ¿Manuel? Es muy **lento aprendizaje** A: ¿Qué hace o qué? E: ¡Que no hace!, **no hace nada**, (risas). No sé; **tiene memoria a corto plazo, atención a corto plazo**, **estee su escritura es como un niño de primer año** que apenas está empezando a escribir, **no respeta segmentación, puntuación**, en lectura **no comprende lectura...**, **en matemáticas realiza las cuatro operaciones básicas, pero usando nomás cinco cifras**, aquí en matemáticas no. O sea, se **le han hecho adecuaciones** pero el maestro no lo toma en cuenta, entonces él sigue trabajando como si fuera **su ritmo de aprendizaje** igual al de todos, similar.

Entonces, **en todas las materias va muuy mal** porque los maestros no toman en cuenta las sugerencias ni orientaciones que se les dan. **Entonces** este alumno si **tiene un problema muuy fuerte**, él tiene otro hermano que es gemelo, cuate. El otro hermano es todo lo contrario, el sí, a cada rato lo suspenden por **problema de conducta** y tiene características de ser **hiperactivo** pero **no me lo han canalizado y yo tampoco lo he canalizado a que le hagan alguna prueba** o algo, porque casi nunca viene, siempre está suspendido (ilegible) y este muchacho le da... **a Manuel el que tiene problema de aprendizaje**, le da migraña, sufre de migraña pero **nunca lo han lo han atendido como debe de ser**. El año pasado les estuve **pidiendo que le hicieran un electroencefalograma** pero nunca se lo hicieron. Sus papás son maestros y nunca, siempre lo que le encargo, nunca. O sea, no lo apoyan no tiene el apoyo de sus padres. El año pasado le estuve encargando un cuaderno especialmente para aquí, trabajar con él y nunca lo trajo, ahora le estuve encargando un lápiz entrenador y no me lo ha traído. Entonces ahí se ve **tampoco tiene el apoyo de los padres. No cumple con tareas, no acaba las actividades** y los maestros sabiendo su problema, lo quieren reprobar, el año pasado tuvo problemas. **Pero si es un problema muy fuerte de aprendizaje. Es muy lento, muy lento, yo creí que era discapacidad intelectual, pero le hicieron, le aplicaron la prueba psicológica de Wisc para ver su coeficiente intelectual y salió normal, salió de cuatro, entonces nada más salió que tenía baja su autoestima, que necesitaba apoyo, y no sé qué.**

Pero yo yo pienso que **necesita más que apoyo**, porque si solo fuera eso que le **le falta motivación** de todos modos con poquita motivación que se le diera aquí, yo creo que trabajaba más, pero no no, o sea, **su memoria no, no le ayuda también porque es a muy corto plazo**. Ahorita estábamos haciendo algo y de rato voy por él y le digo: “¿qué?, ¿qué estábamos haciendo?” y no se acuerda. Su **atención es bastante dispersa, con cualquier cosita se distrae...**, **tiene períodos de ausentismo**, entonces dura como cinco minutos o diez minutos en ese periodo, ahí también como que **tiene un**

**retroceso.** Me habían dicho que podían ser **convulsiones** que en esos periodos **pueda estar convulsionando** aunque no este se vea, pero pues **nunca le han hecho el electro** también. Entonces, este año **les voy a insistir más para que se lo hagan** porque **hay otra cosita que tiene Manuel**, nada más que no le va a salir en las pruebas como es realmente. Ya **se tiene que atender ya con otros instrumentos**. Y si, es muy grave el caso de Manuel. Mmm nada más que aquí no lo ven así.

La directora me dijo cuando yo le platiqué que no le querían hacer el electro, **“sabe que entonces le vamos a dar sus papeles para que ya se lo lleven porque él no está haciendo nada aquí, nomás más viene a calentar la banca (se refiere a la silla del aula) y ya, que se lo lleven”**. Y no eso no es así, hay que ver **que le queda de bueno** que estar allá en la casa.

A: ¿y qué crees que funcione con este niño? E: ¡Aah! **También no se integra al grupo, y siempre anda solo**, le ponen apodos en el grupo pero él también **no se da a respetar**. Él también **se lo busca y no está bien integrado**. Pero también yo ahí no puedo participar mucho porque los mismos maestros no dan chanza y hasta los mismos maestros hacen que se desintegre más, que no se adapte. Entonces con él, **yo trabajo tutorialmente y individualmente** y estoy al pendiente de que el día que no terminó en la clase que después pase los apuntes que no terminó, si le van a revisar la libreta, pues para que tenga algo. También estoy al pendiente, siii cada rato hablo con los maestros y les recuerdo y todo para... y más cuando se va a llegar la hora de evaluarlo, para **que no lo vayan a reprobar porque en todas las materias anda mal y pues él es el más grave de los casos que tengo. No tiene discapacidad pero no sé, también pensé que era limítrofe** pero no sé.

A: ¿Qué va a pasar con él en conclusión? E: ¿Con él? A: Si, si E: **Que no tiene el apoyo de los padres ni de la escuela**, por ejemplo, si él no puede llevar, no **no puede acceder a los contenidos** de secundaria, se platicó con los padres, que **lo podían meter a una escuela donde aprendiera mejor algo, a algún taller o algo**, pero se enojaron, se molestaron mucho, como son maestros; “mi hijo tiene que hacer la secundaria y salir de la secundaria”. Pero **a lo mejor le beneficiaría más aprender algo para su vida y aparte para trabajar que estar aquí perdiendo el tiempo**, es una pérdida de tiempo para él, ya que **no accede a ningún contenido** y aparte, aquí los maestros **no lo apoyan ni lo motivan ni lo ayudan** y los compañeros, algunos si si le prestan sus cuadernos para que pase los apuntes que le faltan, pero la mayoría también **lo dejan aparte, ya lo etiquetaron** que es de los que no hacen nada, que es el flojo, entonces, y él saldría adelante con el apoyo de su familia y el apoyo de aquí los maestros, ¿sí?, pero **no tanto para que aprenda, a lo mejor cordialmente integrándose** (E202APOY555).

### 3. La trabajadora social y Jesús, Martha, Felipe...

[...] Ha habido casos también de alumnos que, que son... tenemos uno de **una señora que deja a siete niños** y se va a Estados Unidos a trabajar y ya no volvió, esos niños ya no están aquí, y **el papá, este, consumía drogas**, se le avisó en muchas ocasiones al DIF (organismo gubernamental de asistencia social), pero, yo creo después sí fueron, pero después.

A: Aquí en la escuela ¿tenían dificultades de algún tipo o cómo detectaron esto? E: Si, porque empiezan a faltar, esa es la primer información que tenemos, ¿verdad? ¡Ha! este muchacho no viene, a ver porque no viene y todo eso. **Así los empezamos a conocer** porque, **muchos problemas económicos**, que **cada rato lo traen** (se refiere al espacio de trabajo social) y que todos los días, **los empezamos a conocer desde ahí** ¿sí? este, pero hay muchachos que, que nunca vienen por aquí, porque **no manifiestan problemas** ¿sí?, para involucrarse un poquito más con la familia, ¿verdad? Pero este, por ejemplo, si se dan muchos casos también de, de **mamás y de papás que los dejan con un familiar** y que ahí los tienen todo el día, por ejemplo que digan: la mamá lo abandonó y el papá lo recogió y **está con quien no debe de estar**, si, ooo, **mamás que quieren vivir como en su adolescencia verdad**, que dicen: pues quiero vivir mi vida y se van A: y generalmente eso se nota en el alumno, es decir ustedes lo perciben? E: si, se empieza a notar porque **tienen problemas de conducta**, y dicen: ay, este muchacho ya no lo aguanto, nada más que el maestro, por ejemplo si el

muchacho está, este, teniendo **problemas de indisciplina**, la indicación es que el maestro lo debe de tratar, **él debe de controlar** el grupo y lo debe de, **debe de formarlo y controlarlo**, pero no. Este le llama la atención, una, dos, tres veces y ya no lo trae. Entonces aquí creen que es la varita mágica de la escuela y piensan que de aquí ya van a **salir convertidos en niños bien** pero noo, **aquí es escuela aquí no se puede**. A: ¿Qué se hace? E: Pues se trata de **detectar cual es el problema porque a veces pueden ser problemas de tipo orgánico, psicológico** eeh, se tiene que hacer participar a los papás porque a veces si se detecta cual es el problema, por ejemplo, que aquel muchachito que siempre tiene problema de agresividad y no nada más con él tenemos que tratar, tenemos que conocer a la mamá, al papá, si sí tuvo algún este, de, de algo que sacó esa agresividad, pero muchos **papás no quieren participar** ¿sí? Cuando ya les decimos: es que el muchacho **tiene que tener un poquito de atención psicológica o siquiátrica**, regularmente los papás si lo aceptan pero, dicen cómo vamos a llevarlo si no tenemos dinero, yy que todo arréglole usted y ahí soluciónemelo y a mí déjemelo como nuevo, ¿verdad? Y no, no, no, y hemos tenido problemas con maestros, y no maestros, no maestros de aquí del personal, maestros de primaria y **se les dice y que necesitan tratamiento**; o sea que nomás lo oyen a uno pero como yaa hay que hablar de ellos como pareja, porque detrás de todo eso **hay una historia**, ¿verdad? Hay una historia ¿sí? Y ya a los papás ya no les conviene, entonces, hay le siguen haciendo ahí al disimulado, ahí lo van dejando pasar ¿sí? hasta que de plano pos, sale reprobado, y se tiene que hacer algo, pero a los padres **se les informa lo que él necesita** y este, lo que requiere, se le da la atención hasta nuestro límite, ya **se le canaliza según su problema** [...] A: Y generalmente funciona lo que se hace con estos muchachos ¿sí existen resultados? E: Si los padres participan, si, si funciona [...]

A: los términos estos de necesidades educativas especiales dificultades de aprendizaje, problemas de aprendizaje, ¿los has escuchado? E: Bueno lo hemos manejado y lo que hemos escuchado en la práctica porque **hemos tenido muchachos con eso**, pero pues ahí es donde está **la participación de los padres que los dejan así** o que ya dejan de mandarlo en días aquí hasta la secundaria y dejan de venir. Pero sí, sí hemos tenidos **muchachos con problemas de aprendizaje**, ya que **formalmente, no pueden, no pueden se les dificulta mucho** por ejemplo matemáticas.

A: ¿Cuáles han sido los obstáculos más grandes que enfrentan estos muchachos que tienen dificultades tanto aquí en la escuela como afuera de ella? E: pues el principal problema es que hee **su discapacidad para aprender**, y luego en en segundo es que... A: ¿En el caso de los que tienen discapacidad o en general? E: No, en los de discapacidad, o sea que puede ser dificultad para aprender, **o se tiene ya un problema ya neurológico que les impide aprender**, ¿verdad? si. Pues esos alumnos este, **se les avisa a las madres que tengan conocimiento, que, que sus hijos va a tener capacidades limitadas para ciertas cosas**, incluso se les da aviso a los maestros (interrupción) [...] por ejemplo, se habla con algunos maestros que dicen: “es que este muchacho como que no aprende, se le dificulta”, entonces ya **se les explica que tiene limitaciones pero que le echa ganas**, este, que se haga lo posible, ¿verdad? Porque... hasta donde él pueda ¿sí?, y **ellos están avisados** y pues hasta donde se puede ¿sí?, **los van a ir pasando** ¿sí? Pero son muchachitos que ya de aquí de secundaria, pues yaa **es difícil que entren a bachillerato, pues más bien enseñarles un oficio**, ¿verdad? Pero sí, los maestros si están avisados cuando tienen un problema, y pues ellos **hacen la lucha, de sobrellevarlos** ¿verdad? En veces dice uno; **si no es problemas de conducta**, pues está más fácil, pero **en veces que son aguerridos, entonces esta difícil**, de alumnos difíciles “ya es que ya de todos lados le hice la lucha y no hace caso” y el maestro lo saca y ya no quiere batallar, entonces no lo trae [a trabajo social]: “es que este muchacho **no quiere hacer caso**” “ya le dije, ya le dije y no hace caso no no” y cree que nosotros aquí tenemos la varita mágica, no sé. Entonces, el maestro no lo controla, a lo mejor se siente observado por los demás compañeros, por los demás alumnos y siente que pierden poder, yo siento que es eso, ¿verdad? [...] (E962TS490).

Estas tres historias reflejan de alguna manera, el pensamiento que los profesores y otros importantes agentes educativos, acerca de las dificultades de sus alumnos y acerca de los

estudiantes que a su juicio las presentan, aunque de manera implícita se encuentra también el pensamiento acerca de los estudiantes en general, aquellos que “no presentan problemas”. En estos relatos se encuentran huellas de diferentes y múltiples discursos que dotan de sentido a los espacios por los que circulan, se relacionan y estructuran imágenes que les posibilitan a los profesores y alumnos además de reconocer y reconocerse, “construir una imagen propia que les devuelva como espejo el horizonte de su propia condición de sujeto escindido por la demanda del otro” (GÓMEZ, 2004, p. 175).

Las tres historias constituyen referencias, imágenes y narrativas que remiten a otros lugares y tiempos, ellos operan como citas de un texto que apoyan o proveen de evidencias al texto principal. El primer relato, por ejemplo, está muy vinculado a la propia experiencia/vivencia personal, es el tipo de relatos que abundaron en las entrevistas de los profesores. El segundo relato tiene que ver más con los discursos disciplinarios psicólogos y la formación profesional de la maestra, formada para detectar “deficiencias” o “anormalidades”. El tercero habla de la experiencia desde el trabajo social, un discurso que provee desde otro lugar –no docente– su propia visión de “los problemas escolares”.

Todos los relatos hablan de un sujeto/alumno incapaz o poco habilitado para aprender, de un sujeto que parece no funcionarle algo en algún lugar de su cabeza. Ello lo coloca en una cierta concepción como sujeto y le otorga un cierto lugar en el sistema, a su participación y a sus posibilidades de autonomía y aprendizaje. Ahora, el estudiante es aquel que “tiene problemas”. De igual forma, en estas historias se observa cómo los maestros significan u otorgan y a la vez construyen significado, al conocimiento o saber escolar, al aprendizaje y a la enseñanza, destacan cuál es el papel del alumno y del profesor con relación a estos procesos. Explícita e implícitamente se deja ver cuál es la forma de actuar por parte del colectivo escolar ante las dificultades detectadas, ello como reflejo o producto natural de las maneras de pensar acerca de lo concebido como “problema”.

Las tres historias apelan constantemente de manera directa o indirecta “lo normal”, como lo esperable, como lo correcto, como lo sano. Con ello también se hace alusión a “lo anormal”, como la diferencia, lo no sano, lo incorrecto. Además, las frases “¡si así están los padres!” y “ya vienen hechos desde sus casas” dicen mucho más que lo que aparentan como más adelante exponemos. Se concibe al niño y a sus padres como seres que les faltan capacidades para actuar adecuadamente, o en su defecto a su entorno como aquello que imposibilita cualquier posibilidad de cambio, lo que sobrepasa la capacidad también de los

maestros y la escuela.

Por otro lado, las imágenes y narrativas de los profesores parecen mostrar cómo son diagnosticados los problemas de los alumnos en la escuela o emitidos juicios sobre los estudiantes desde la lógica/moral del adulto/profesor. En la lógica argumentativa de estos relatos tres historias, todos los acontecimientos y eventos “encajan” perfectamente, funcionan como cadenas de equivalencias o de interdependencias<sup>7</sup>. Se observa por ejemplo, cómo los profesores aportan evidencias que los hechos y las personas efectivamente son de tal o cual manera y que por lo tanto, tendrán tal o cual final o consecuencia. El poder del maestro puede fácilmente imponer aparatos de destino (KAPLAN, 1994) que se cumplen de la manera imaginada en la vida escolar del alumno.

En el primer caso, por ejemplo, parece no quedarle más salida a Pedro que la expulsión de la escuela, y eso parece tenerlo claro la maestra, ya que si se observa el relato, todos los eventos y evidencias coinciden o se “acomodan” perfectamente al final que todos los profesores parecen conocer: 1) la experiencia o vivencia personal de la profesora de español; 2) el alumno tiene ya una historia de problemas en la escuela; 3) falta a clases; 4) es “agresivo” o al menos hace lo que otros alumnos no; 5) tiene no sólo un hermano en el CERESO<sup>8</sup> sino dos; 6) “A sus padres no les interesa”; 7) le faltó decir a la maestra que no tiene padre (conclusión habitual a la que llegan los profesores cuando los alumnos presentan determinados comportamientos); 8) además, “la psicóloga ya le encontró algo”... La frase última de la maestra sintetiza todo esto “ya con eso, piensa usted mucho las cosas”. El destino del alumno –si no recibe “tratamiento” y cambia– “va a ser un criminal más en la sociedad” (E602ESPA733)<sup>9</sup>.

Lo que se observa en los relatos es una especie de patrón sistemático de tendencias en los significados que se relatan o se intercambian, una especie de códigos que sirven para organizar la experiencia y al mismo tiempo como aquello que provee “una orientación hacia el significado y hacia los controles para la realización de ese significado” (BERNSTEIN,

<sup>7</sup> Que relacionan a su vez, a los profesores con los estudiantes y que proveen también simultáneamente una identidad y un sentido a lo que se es y se hace.

<sup>8</sup> Siglas del centro de Readaptación Social (Penal) de la entidad.

<sup>9</sup> Código que refiere a: Entrevista número 6 de la escuela 02 realizada a una maestra de la asignatura de español. Los tres números finales de la cita, refieren al número de línea (en el documento de la transcripción original) en que inicia el párrafo extraído.



1998, p. 187)<sup>10</sup>, al regular las interacciones y las prácticas. Funcionan como un plan de habla, que provee orientación a lo “que viene” y mediante el cual todos pueden entenderse, nadie ve más allá, o algo diferente en estos jóvenes. Estos textos constituyen imágenes y narrativas que funcionan como un sistema de razón o lo que es lo mismo principios generadores para la calificación y descalificación de los individuos para la acción y la participación, todo ello, mediante la producción de subjetividades que normalizan ciertas capacidades y características de los alumnos (POPKEWITZ y LINDBLAD, 2005).

Como se advirtió en otra investigación (ACOSTA, 2008), en los relatos de los profesores la infancia o la adolescencia se concibe desde una visión o paradigma que la ubica en la incompletud, en lo no desarrollado aún y mucho más cerca de la enfermedad, la falla, el crimen o lo potencialmente peligroso, que en la salud y el bienestar. Desde estas creencias se entiende que la infancia debe ser fuertemente ordenada o tratada (BELGICH, 2006). De ahí también, que se justifique que los niños sean vistos como objetos de observación y de diversas intervenciones, ello se observa en los discursos fuertemente prescriptivos de los profesores que enlazan la fórmula obediencia, normalidad y salud como correlato de “educabilidad”<sup>11</sup> (BELGICH, 2006).

Diversas significaciones y sentidos que se pueden observar en estas historias, algunas de ellas, interesa pensarlas/observarlas como parte de las condiciones y las interpretaciones en las que se constituyen los sujetos de la educación en el espacio escolar desde el discurso docente. En ellas por ejemplo, se observan entretejidas la significaciones que sobre los alumnos han construido los profesores, para interpretar su comportamiento y su rendimiento académico. Al igual y en otro plano, las interpretaciones de las formas como operan las relaciones entre esos significados, así como las implicaciones desde el punto de vista de la intervención educativa. Estas interpretaciones funcionan finalmente como formas de entender al *otro* (y de relacionarse por lo tanto, con el *otro*, y/o con *lo otro*), así como formas de entender lo educativo. Finalmente, entramados de imágenes identitarias que configuran al educando “problemático”.

Las expectativas de los profesores en materia de comportamiento escolar y de la relación del alumno con el conocimiento, contenidos o tareas escolares varían de acuerdo a las distintas “clases de alumnos”. Cuando se realizan todas estas distinciones siempre van

<sup>10</sup> El código en términos de Bernstein (1994) selecciona e integra significados relevantes, por lo tanto, también lo hace con significados no relevantes o ilegítimos.

<sup>11</sup> Concebida como capacidad de ser educado exitosamente (BAQUERO y OTROS, 2002).



acompañadas con descripciones de aspectos actitudinales o comportamentales de los actores involucrados, y con el nivel de trabajo que implica su atención. En materia de comportamiento escolar y de relación con el saber las expectativas de los maestros varían según estas distintas “clases de individuos” (TENTI, 2007, p. 113). Así, observamos, que se espera menos de la capacidad de aprender de los niños más pobres, de los niños con un padre, de los niños del grupo D o C, de las escuelas de en la tarde, o de los que “no pueden” (como los alumnos con discapacidad), o de alumnos con un pobre auto concepto o autoestima, necesitado de educación especial o terapia, o de un “adolescente” en comparación con un niño o con un adulto.

La cultura evaluadora como la llaman algunos autores, “delimita quien estará en condiciones de pertenecer, define en sus términos la ley de exclusión, ordena lugares, distribuye los cuerpos y produce marginalidad en relación con el discurso o el sistema simbólico” (RATTERO, 2002, p. 51). El carácter “natural” del déficit, diferencia los lugares no sólo dentro del aula, sino el acceso a los lugares donde se transmite el capital cultural. Especialmente en la escuela, el imaginario evaluador trata de normalizar a los sujetos/alumnos que salen de los parámetros socialmente establecidos, a través de las distinciones y divisiones construidas en los métodos de obtención, análisis de los datos e intervención o “solución de problemas”. Normalidad y su contraparte, interjuegan permanentemente en los imaginarios de sus profesores con respecto a sus alumnos, dicotomías y categorías que cotidianamente se corroboran y refuerzan su lógica, así como su fuerza tanto constitutiva como predictiva (KAPLAN, 1994; TENTI, 2007). La deficiencia siempre está relacionada con la propia idea de normalidad y con su propia historia.

“Deficiencia y normalidad forman parte del mismo sistema de representaciones y de significaciones en la escuela y en los imaginarios de los profesores, en otras palabras forman parte de una misma matriz de poder” (TADEO DE SILVA, 1998 con SIPES, 2003, p. 40). Poder que acaba funcionando también desde dentro del sujeto, al hacer que los individuos/alumnos desde el principio de su escolarización la internalicen, pautas y códigos adecuados de integración y exclusión. En otras palabras, asegurándose que el problema (y con ello la exclusión) le pertenezca al problemático/excluido.

Por otro lado, son también los diversos sistemas categoriales los que “trabajan” sobre el *sí mismo*, mediante lo que es normal y no es normal en las habilidades y capacidades del alumno. De ahí que; “esta construcción de normalidad no es lo que se considera

explícitamente como aprendizaje o rendimiento, sino que es una función de la configuración pedagógica del mapa de la competencia, el rendimiento y las disposiciones hacia el aprendizaje” (POPKEWITZ y LINDBLAD, 2005, p. 46).

De esta manera, el proceso de normalización de los individuos se realiza mediante los sistemas de razón de los profesionales que se encuentran inmersos en las escuelas. Son estos sistemas los que producen las subjetividades que normalizan ciertas características y capacidades de los alumnos. La normalización no opera como habitualmente se considera, es decir, a través de los prejuicios y los estereotipos, o las convicciones con la que la gente actúa (aunque para nosotros igualmente lo haga), si no se realizan como ya mencionamos en otros lugares, a través de las diferentes distinciones, clasificaciones, diferenciaciones que construyen las cualidades internas del sujeto/alumno (POPKEWITZ y LINDBLAD, 2005), como por ejemplo; las disposiciones asociadas con la «autoestima» del niño, las «fases del desarrollo», las «características cognitivas racionales de un educando» o la «edad cronológica» presentes todas en los discursos de los profesores que aquí analizamos. Por lo tanto, en la operación de normalización, los estudiantes son: imaginados e interpelados en función de su correspondencia con ciertas “normas” del crecimiento, del desarrollo y con ciertas formas consideradas típicas, deseables o frecuentes en sus interacciones. Esto es, los alumnos serán pensados e interpelados en una serie de representaciones generales. Este ordenamiento de los alumnos en “una línea imaginaria de correspondencia con esas representaciones puede ser denominada «normalización»” (CARUSO, 2001, p. 6).

Finalmente, lo argumentado hasta aquí, se puede resumir en un enunciado extraído de uno de los documentos normativos más importantes en la vida de los profesores de educación básica en México, dicho documento expone: “A partir de la realización de un diagnóstico de las características de los alumnos, la escuela diseñará y pondrá en marcha medidas específicas para remontar las dificultades, atender la diversidad y brindar el apoyo necesario a los alumnos en riesgo de fracaso escolar” (SEP, 2006). En esta sugerencia se observan claramente rasgos de lo que llama Rattero (2002) «cultura evaluadora»; un sistema de razón que incluye y asocia, *diversidad, dificultades y fracaso escolar*, por supuesto, no lo hace de manera explícita.

Al observar cómo en el texto citado se enlazan los tres conceptos (fenómenos) se corrobora en cierta medida, lo argumentado hasta este momento; en otras palabras, ¿por qué incluir el término diversidad con el de dificultades y riesgo de fracaso? Otras veces el

concepto diversidad se le asocia al de necesidades educativas especiales. Por otro lado, si se observa la sentencia, queda claro que el responsable en todo caso de encontrarse en riesgo es el alumno, ya que es a él a quien se le dará el apoyo, por supuesto, previo diagnóstico.

## **Conclusiones y reflexiones finales**

En este trabajo hemos sostenido en lo general, la tesis de que el proceso de nominación de los sujetos equivale al acto mismo de su constitución, por lo tanto, sus rasgos descriptivos serán fundamentalmente inestables y estarán abiertos a toda clase de rearticulaciones hegemónicas (ZIZEK, 1992). De ahí, que en este recorrido por los imaginarios docentes, observamos innumerables rastros de ese carácter performativo de la nominación que acaba siendo el requisito para todo ejercicio de poder y de constitución del otro/estudiante en la escuela. Podemos decir entonces, que las dificultades en el aprendizaje y el sujeto que presumiblemente las presenta no existen de modo objetivo, sino que se definen a partir de un discurso acerca de lo normal, del éxito escolar de acuerdo a algún grupo y con beneficios o dividendos para alguien (APPLE 1996; 2001, 2001a). Por ello:

[...] ser el destinatario de una alocución lingüística no es meramente ser reconocido por lo que uno es, sino más bien que se le conceda a uno el término por el cual el reconocimiento de su existencia se vuelve posible. Se llega a “existir” en virtud de esta dependencia fundamental de la llamada del Otro. Uno “existe” no sólo en virtud de ser reconocido, sino, en un sentido anterior, porque es reconocible. Los términos que facilitan el reconocimiento son ellos mismos convencionales, son los efectos y los instrumentos de un ritual social que decide, a menudo a través de la violencia y la exclusión, las condiciones lingüísticas de los sujetos aptos para la supervivencia (BUTLER, 1997, p. 22).

Con estas premisas confirmamos que el intercambio de significados es un proceso creador, en el que el lenguaje constituye un recurso simbólico, tal vez el más importante que tenemos (HALLIDAY, 2001). Lenguaje que en la escuela sirve la mayoría de las veces, como sistema mediacional para des-subjetivizar (pérdida del sí mismo), que conforma en este caso, un sistema de dispersión, de fragmentación entre unos y otros, entre enseñar y aprender..., a través de prácticas escolares cotidianas de disciplinamiento y dominio (en los estudiantes) por un lado y de re-afirmamiento y ejercicio del control por el otro (en el caso de los profesores). El lenguaje que crea y recrea el imaginario social, en el que “Más que la razón [...], interpela a las emociones, voluntades, sentimientos, sus rituales promueven las formas que adquirirían

los comportamientos de agresión, de temor, de amor, de seducción que son las formas en que el deseo se anuda al poder (FERNÁNDEZ, 1993, p. 72).

En otro sentido, los imaginarios siempre son sociales porque como aclara Castoriadis “sólo existen estando instituidas o siendo objetos de participación en un ente colectivo impersonal y anónimo...” (1988, p. 68), que constituye redes simbólicas en diferentes niveles de articulación, por ejemplo, lo que los profesores argumentan y con ello, crean sentido a sus imágenes e imaginarios<sup>12</sup> con respecto a los estudiantes de secundaria, en entornos pobres, puede ser debido a que desde el discurso oficial a la adolescencia se le concibe como “un proceso de crecimiento y transformación, y tiene una doble connotación; por una parte, implica una serie de cambios biológicos y psicológicos del individuo hasta alcanzar la madurez y, por lo tanto, la preparación progresiva que debe adquirir para integrarse a la sociedad” (SEP, 2006, p. 14), de ahí que, no es extraño que los maestros al igual que cualquier persona adulta), signifique esta etapa de la vida (“adolescencia”) como un ser incompleto, cuya meta es alcanzar la adultez –completud– que le depara, vale por lo que puede ser, no tanto por lo que es, sólo así puede integrarse a la sociedad. Dicho en otras palabras, ser reconocido, por tanto que: “[...] Se trata de un periodo marcado por la preocupación de construir la identidad y la necesidad de establecer definiciones personales en el mundo de los adultos” (SEP, 2006, p. 14). Se advierte desde esta descripción, que el mundo tal y como se presenta en este discurso educativo, parece pertenecerle a los adultos.

Con tantos enclaustramientos de este tipo, no hay posibilidades de que los estudiantes de estas escuelas posean voz, menos aún, capacidad de actuar con autonomía. A pesar de la retórica asociada, se observan discursos que clausuran, que encierran, que quitan agencia, que quitan participación, funcionan como obstáculos epistemológicos para el conocimiento del otro, pero que son utilizados para excluir o normalizar (FOUCAULT 1999; NARODOWSKI, 1994; POPKEWITZ, 2000; GIROUX, 2003), funciona como una forma de imponer límites, de producir un orden en el que cada quien debe ocupar un lugar y mantenerse en él (BOURDIEU, 1990). Un proceso complejo en donde se articulan diversos discursos, pero también condiciones materiales específicas.

### Referencias bibliográficas:

<sup>12</sup> Y a la vez refuerzan en un proceso creador también, sus argumentaciones.

ACOSTA PECH, Ana Ma. *La construcción de significados y la constitución de sujetos, en relación a los problemas en o para el aprendizaje en la educación secundaria*. 2008. 260 f. Tese (Doctorado) – Curso de Filosofía Con Orientación En Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social, Departamento de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León, México., San Nicolás de Los Garza, Nuevo León, 2008.

ÁLVAREZ-GAYOU, Juan L. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós, 2003.

APPLE, Michel. *Cultural politics and education*. New York: Teachers Collage Press, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educating the “right” way: markets, standards, god, and inequality*. New York; London: Routledge Falmer (2001a).

\_\_\_\_\_. Creating profits by creating failures: standards, markets, and inequality in education. *Education Inclusive*, Victoria University, Australia, jan. 2001. p. 103-118.

BACZKO, Bronislaw. *Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

BAQUERO, R.; FONTAGNOL, M.; GRECO, M. B.; MARANO, C. Fracaso escolar, educabilidad y diversidad. El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires, *Noveduc*, v16, abril. 2002.

BELGICH, Horacio. *Orden y desorden escolar*. Rosario: Homo Sapiens, 2006.

BERNESTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. 2. ed. Madrid: Morata, 1994. IV v.

\_\_\_\_\_. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *La juventud no es más que una palabra*. México: Grijalbo; CONACULTA, 1990.

\_\_\_\_\_. *Meditaciones Pascalianas*. España: Anagrama, 1999.

BUTLER, Judith. *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis, 1997.

CARUSO, Marcelo. Políticas didácticas: una aproximación a las relaciones entre Estado, sujeto y enseñanza. *Propuesta educativa*, Buenos Aires, FLACSO, v 11, n 24, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa, 1988.

FERNÁNDEZ, Ana María.; DE BRASSI, Juan Carlos. *Tiempo histórico y campo grupal: masas, grupos e instituciones*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

FOUCAULT, Michel. *El orden del discurso*. 3. ed. Barcelona: Tusquets, 1971.

\_\_\_\_\_. *Microfísica del poder*. 3. ed. Madrid: La Piqueta, 1992. 189 p. (Colección Genealogía del Poder).

\_\_\_\_\_. *La arqueología del saber*. 19 ed. México: Siglo XXI, 1999.

GERGEN, Keneth. *El Yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós, 1992.

GIROUX, Henry. *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós, 1997.

\_\_\_\_\_. *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata, 2003.

GÓMEZ, Marcela. Imaginarios sociales, culturas juveniles y procesos de formación: reflexiones acerca de la condición adolescente y escuela. En: GÓMEZ, Marcela; OROZCO, Bertha (Orgs.). *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*. México: Plaza y Valdes, 2004. p. 165-187.

HALLIDAY, Michael. A. K. *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE, 2001.

KAPLAN, Carina. *Buenos y malos alumnos*. Buenos Aires: Aiqué, 1994.

\_\_\_\_\_. Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los Estudiantes. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires: FLACSO, v. 1, n. 35, p.95-103, jun. 2011.

KURNITZKY, Horst. *Una civilización incivilizada: el imperio de la violencia en el mundo globalizado*. México: Océano, 2002.

NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique, 1994.

POPKEWITZ, Thomas. *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York; London: Teachers College Press, 1998.

\_\_\_\_\_. Globalization/Regionalization, Knowledge, and the Educational Practices: Some Notes on Comparatives Strategies for Educational Research. In: POPKEWITZ, Thomas. *Educational knowledge: changing relationships between the estate, civil society, and the educational community*. New York; London: State University of New York, 2000, p. 3-30.

\_\_\_\_\_; LINDBLAD, Sverker. Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación. En LUENGO, Julian. (Comp.) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación: Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares, 2005, p. 116-175.



PRASAD, Pushkala. *Crafting qualitative research: working in the postpositivist traditions*. London: M.E Sharpe, 2005.

RATTERO, Carina. El fracaso de la escuela en su “para todos”. Sobre encuentros y reencuentros. Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela. El Fracaso Escolar En Cuestión. Concepciones, Creencias y Representaciones. Colección Ensayos y Experiencias. *Noveduc*, Buenos Aires, n. 43, p. 44-55, abr. 2002.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA – SEP. *Plan de Estudios para la Educación Secundaria 2006*. México: Secretaría de Educación Pública, 2006.

SHOTTER, John. *Realidades conversacionales: la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2001.

SIPES, Marta. Múltiples dimensiones de la educación especial. En Educación Especial. Inclusión educativa Nuevas formas de Exclusión. Colección Ensayos y Experiencias. *Noveduc*, Buenos Aires, n. 49, p. 34-45, jun. 2003.

TENTI, Fanfani, Emilio. *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

ZIZEK, Slevoj. *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI, 1992.

### **Gramáticas e violência (s) que (con) formam na escola secundária: um estudo em Durango, México**

**Resumo:** O propósito desse estudo foi indagar sobre o processo de construção e atribuição de significados em relação ao que é definido, dentro de um contexto específico, como problemas de/ou para a aprendizagem no âmbito da educação básica. Pensar as narrativas como meios e ao mesmo tempo como geradoras de significados e sentidos foi o que tornou possível nos lançar no mundo imaginário dos professores<sup>2</sup>. O imaginário foi aquele constructo que permitiu definir as significações e sentidos, cujo processo de institucionalização na escola encontra um equivalente efetivo nos docentes. Este processo, presente nas representações desses atores, que requerem uma complementariedade que, por sua vez, assegure de alguma forma a instituição do mundo social e simbólico que elas instrumentam. A partir da evidência empírica se registram os referentes principais, com os quais os professores do Ensino Médio no Norte do México estão assumindo (e comprometendo-se com) a prática educativa cotidiana, ao mesmo tempo que a conformam. Tudo isso ofereceu elementos para analisar as implicações que seus imaginários têm na formação e constituição do sujeitos/estudantes. Nesse artigo, apresentamos uma ilustração do trabalho empreendido, tendo como material empírico as narrativas docentes.

**Palavras-chave:** Narrativas. Imaginários. Violência simbólica. Professores. Estudantes de Ensino Médio.

**Recebido em:** 21 de outubro de 2014.

**Aprovado em:** 02 de dezembro de 2014.