

“Escuela privada y adhesión valorativa de los estudiantes a la justicia social:
Estudios de caso en un bachillerato jesuita de la Ciudad de México”

Universidad Iberoamericana

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



“Escuela privada y adhesión valorativa de los estudiantes a la justicia social: Estudios
de caso en un bachillerato jesuita de la Ciudad de México”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRO EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

Presenta

MARIO ALEJANDRO MONTEMAYOR GONZÁLEZ

Directora: Dra. Sylvia Schmelkes del Valle

Lectores: Dra. Marisol Silva Laya

Dr. Enrique Pieck Gochicoa

México, D.F.

2014

Resumen

La presente investigación pretende conocer elementos culturales y escolares que influyen sobre estudiantes que asisten a una escuela privada de élite para adherirse o alejarse valorativamente a la justicia social.

Ésta es una investigación cualitativa que utiliza la técnica de estudio de caso y tiene lugar en un centro educativo de nivel medio superior perteneciente a la Compañía de Jesús. Este modo de educación jesuita se inscribe en una declarada intención formativa hacia la justicia social y un interés por la aplicación de experiencias pedagógicas interculturales. Algunos estudiantes cercanos a egresar participan como estudio de caso, donde se destacan rasgos de su discurso que guardan relación con la adhesión valorativa a la justicia social. Las trayectorias socio educativas de los estudiantes que han recibido la formación de un bachillerato de la Ciudad de México de reciente creación, dan pistas sobre sus concepciones sobre el mundo social y la justicia.

El estudio se construye a partir del diálogo entre algunas nociones de la teoría de la reproducción (Bourdieu), la pedagogía crítica (Giroux), las representaciones sociales y la interculturalidad (Dietz). Los ejes anteriores son el andamiaje teórico sobre el que se fundamenta el análisis del trabajo de campo.

Entre los principales hallazgos de las trayectorias socio educativas de los estudiantes y las observaciones sobresale la creencia dominante en que la pobreza se genera y se mantiene por la ausencia de mérito individual y la falta de motivación; en contraposición también existen visiones estudiantiles en resistencia que cuestionan dicha visión dominante. Estas representaciones tienen un impacto en la adhesión valorativa de los estudiantes a la justicia social.

Palabras clave: Justicia social, escuela privada de élite, formación valoral, pedagogía de la resistencia, educación media superior, representaciones sociales.

Índice

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
I. Contexto y problematización	8
II. Justificación.....	18
III. Preguntas de investigación.....	21
IV. Objetivos de la investigación.....	22
CAPÍTULO 2: MARCO CONTEXTUAL.....	24
I. El pensamiento jesuita y la educación en América Latina: Educar para la justicia social.....	24
II. Prepa IBERO: Un acercamiento a una nueva escuela privada de nivel medio superior en México.....	32
1. Procedimientos y prácticas escolares.....	33
2. La Formación Valoral Social y la orientación humanista/social de la institución.....	37
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO.....	45
I. Teoría de la reproducción	46
II. Representaciones sociales e ideología dominante	55
III. Resistencia educativa.....	62
IV. Discurso de clases sociales e interculturalidad	66
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA	72
I. Estrategia metodológica	72
II. Diseño metodológico	75
III. Reflexiones sobre la metodología: La observación desde la inmersión y los sesgos del trabajo de campo	83
CAPÍTULO 5: RESULTADOS	87
I. Eje social y cultural: Condiciones de vida, representaciones sociales y mérito individual	89
II. Eje institucional: Acercamiento a la formación valoral social y el diálogo con las autorrepresentaciones de los estudiantes.....	113
III. Eje afectivo - familiar: Trayectorias biográficas, emociones y experiencias escolares.....	128
CONCLUSIONES.....	138

I. Rasgos culturales que influyen sobre los estudiantes en su adhesión valorativa a la justicia social	139
II. Diferencias entre los estudiantes de conciencia social elevada y los de conciencia social limitada	149
III. Percepción de los estudiantes sobre la escolarización jesuita.....	150
IV. Los estudiantes y la percepción sobre sus propios cambios valorativos	152
V. Asignaturas pendientes	153
REFERENCIAS.....	156
ANEXOS.....	162

INTRODUCCIÓN

La escuela de sostenimiento privado en México es un espacio social al que asisten las nuevas generaciones de los grupos económicamente más favorecidos, son las denominadas escuelas privadas de élite. Éstas gozan de privilegios formativos y educativos que sitúan a sus estudiantes en condiciones de privilegio frente a mayorías que carecen de las condiciones físicas y personales indispensables para tener una educación de calidad.

En contextos sociales como el latinoamericano, tan marcados por la desigualdad social y educativa, es pertinente preguntarse hasta qué punto y de qué forma las escuelas privadas de élite pueden contribuir a un acercamiento más eficaz hacia la consolidación de democracias maduras que se acerquen a la equidad social y que, por tanto, tengan entre sus valores centrales a la justicia social.

La presente investigación es de corte de cualitativo y se vale de un método indagatorio pertinente que ha evolucionado en los últimos años en su forma de acercarse a la realidad, el estudio de caso. El investigador, quien ha sido partícipe durante tres años en la construcción del modelo formativo en una institución educativa jesuita es también quien da cuenta de lo que rodea a la formación valoral para la justicia social en el contexto de un centro educativo que atiende a sectores socioeconómicamente favorecidos de la Ciudad de México.

A partir de las voces de los estudiantes del centro educativo, escuchadas en la cotidianidad de sus clases, experiencias formativas, relatos o entrevistas, se entreteje una historia que versa sobre elementos culturales y escolares de la vida de los estudiantes que tienen que ver con creencias, prejuicios, estereotipos y condiciones de segregación que dificultan su adhesión valorativa a la justicia social.

La historia y contexto que rodean al centro educativo en donde cursan los estudiantes que son los estudios de caso de la investigación, son relevantes para la discusión sobre

la educación desde las élites y su relación con la justicia social. El centro educativo con inspiración ignaciana, representa un modo de educación que los jesuitas han ofrecido en México desde la época de la colonia y que ha tenido repercusiones sociales y culturales en los grupos más favorecidos y desfavorecidos del país. Adicionalmente, para un estudio educativo que reflexiona sobre la relación entre escuela y sociedad, son pertinentes las reflexiones que se desprenden del Concilio Vaticano II, la Congregación General XXXII de los jesuitas y los cambios que éstas provocaron al interior y exterior de la orden religiosa de la Compañía de Jesús y que impactaron directamente a la forma en que se concibe la educación en sus colegios.

Después del Cierre del Instituto Patria¹ en la Ciudad de México por parte de los jesuitas en los años setenta, los académicos que estudian los fenómenos educativos en México y en el mundo han lanzado nuevos abordajes teóricos que redimensionan el entendimiento de la problemática de las escuelas privadas y su relación con la sociedad mexicana. Los teóricos de la pedagogía crítica y de la educación intercultural amplían los paradigmas establecidos por la teoría educativa de la reproducción. Estos debates educativos en torno a la reproducción ideológica se abordarán en la presente investigación y se revisarán a la luz del trabajo de campo en el bachillerato jesuita.

Por su parte, dentro del Sistema Educativo Mexicano (SEM) la escuela privada ha ido ganando terreno en lo referente a la libertad de enseñanza, a partir de la reforma educativa de 1992. Ante esto, es apremiante conocer el rol que va teniendo la formación que se ofrece dentro de las escuelas privadas en la conformación de la sociedad mexicana. Sobre todo, es necesario saber cuáles son los discursos dominantes dentro de las escuelas privadas que atienden a los grupos más favorecidos económicamente y qué relación guarda ello con la consolidación de una sociedad más equitativa en México.

¹ Su historia y contexto se relata a detalle en el capítulo 2

Se tiene como telón de fondo las escuelas privadas de élite en el sistema educativo mexicano, la cultura de los sectores más favorecidos del país y la educación que ofrece la Compañía de Jesús a los sectores más favorecidos de la sociedad mexicana. Ante eso, la presente investigación abordará temas que tienen que ver, principalmente, con percepciones y concepciones que tienen estudiantes de una escuela privada de élite sobre la sociedad y sobre sí mismos. Asimismo, la relación guardan esas representaciones con su disposición para valorar la justicia social.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

I. Contexto y problematización

La presente investigación se realiza en una institución de reciente creación de nivel bachillerato y de sostenimiento privado en la Ciudad de México. Lo que se pretende conocer es, a través de la voz de los estudiantes, cuáles son ciertas condiciones sociales y culturales presentes en los contextos del alumnado que favorecen o inhiben una adhesión valorativa a la justicia social.

Esta investigación cualitativa utiliza la técnica de estudio de caso seleccionando algunos estudiantes próximos a graduarse. Su visión aporta datos sobre percepciones y valoraciones que han elaborado sobre la sociedad en la que viven. Además, se conoce lo que ellos manifiestan que la institución educativa les ha aportado a su formación valoral social.

Los estudios de caso se enmarcan en la reciente apertura de una institución de inspiración ignaciana², la cual forma parte de un conjunto de centros educativos que en diferentes partes del mundo conforman una propuesta educativa común, que responde al objetivo en la formación de personas que la orden religiosa de la Compañía de Jesús ha ido reflexionando y apuntalando desde hace 450 años. Es necesario entender el recorrido histórico sobre la presencia de los Jesuitas en la educación en México, con la finalidad de contextualizar la emergencia de la institución de educación media superior de inspiración ignaciana.

La Compañía de Jesús (nombre de la orden religiosa), a lo largo de sus más de 450 años de historia, ha creado colegios y universidades en diferentes lugares del mundo, la mayoría de ellos destinados a brindar educación a clases favorecidas. No obstante, a su vez mantiene proyectos educativos con sectores menos favorecidos de la sociedad. En México las universidades y colegios que atiende son de financiamiento particular

² Término que hace referencia a Ignacio de Loyola, fundador de la orden religiosa de la Compañía de Jesús en el año de 1540, después los integrantes de la Orden fueron conocidos como los Jesuitas.

(esto debido a las condiciones sobre la laicidad que el Estado mexicano permite en su legislación educativa) y en su mayoría tienen acceso personas pertenecientes a clases sociales favorecidas.

Asimismo, los colegios jesuitas forman parte de un grupo más amplio de escuelas privadas católicas, que son atendidas en algunos casos por órdenes o congregaciones religiosas dedicadas a la educación escolarizada. Muchas de estas instituciones atienden a los sectores más privilegiados de la sociedad, y en algunos casos, por la alta selectividad debido a sus altos costos, se les puede llamar escuelas de élite.

El estilo educativo de los jesuitas se distingue, según Coepeau (2011), por el esfuerzo de conseguir la excelencia en los diferentes ámbitos de la formación del ser humano, con especial interés en la combinación entre el intelecto y la conciencia crítica, en aras de la construcción de sociedades más justas e incluyentes.

En México, la educación ofrecida por los jesuitas ha fluctuado en cobertura en diferentes momentos históricos, comenzando con los diversos colegios que existieron en la época colonial (Colegio Máximo de México, San Pedro y San Pablo, San Gregorio —exclusivo para indios—, San Bernardo y San Miguel, por mencionar algunos). Eso sucedió hasta la expulsión de los jesuitas de los territorios de la Nueva España en el año de 1767 por motivos de conflictos políticos entre la corona española y la Compañía de Jesús (posteriormente la orden sería suprimida por el papa Clemente XIV mediante el breve *Domini ac Redemptor*). Cuatro décadas después, la orden sería restablecida en el año de 1814. En el siglo XIX, los jesuitas regresaron al México ya independiente de la corona española y comenzaron nuevamente a abrir colegios en diferentes partes del país.

En la Ciudad de México, el área educativa jesuita ha mantenido su atención a nivel superior a través de la Universidad Iberoamericana (UIA), fundada en 1943. El modo

de formación ignaciana³ a nivel básico y medio superior fue abandonado por los jesuitas en la capital del país durante la década de los años setenta debido a cuestionamientos sobre si la educación de las élites podía formar sujetos que en un futuro incidieran en la vida pública del país, apuntalando hacia la construcción de una sociedad mexicana más justa⁴. La difícil decisión provocó que los jesuitas dejaran la educación básica y media en el área metropolitana de la Ciudad de México con el polémico cierre del Instituto Patria en el año de 1973, manteniendo la atención educativa a nivel básico y medio en diversas ciudades del país, tales como: Guadalajara, Torreón, Tampico, Puebla, León y Tijuana.

Sin embargo, con el paso de los años, el grupo religioso consideró necesario volver a la formación, en los niveles educativos inferiores, de estudiantes que tuvieran el sello de la tradición ignaciana. Ésta es una condición que posibilitó la apertura de la Prepa IBERO Ciudad de México (PI). La PI arrancó operaciones en agosto del año 2010 con el cometido de ofrecer una formación de inspiración ignaciana en el nivel medio superior. Ésta surge en un espacio socio-político de trascendencia para el país, por su influencia económica: la zona de Santa Fe en México, la cual ha tenido una gran relevancia en el desarrollo económico y político de México en los últimos años.

Dadas las condiciones actuales de gestación de la institución, el modelo educativo y formativo de Prepa IBERO se encuentra en construcción. Éste se pretende que esté sustentado en el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI)⁵. Además, el modelo formativo busca nutrirse de la experiencia de los Colegios Jesuitas Mexicanos (de las ciudades mencionadas anteriormente), los cuales cuentan con una trayectoria más amplia en educación. Una de las finalidades que plantea la formación del centro educativo es la construcción de sociedades más justas y equitativas.

³ Entendiendo la formación ignaciana como la pedagogía desarrollada a lo largo de los últimos 450 años en diferentes partes del mundo por la Compañía de Jesús.

⁴ Cuestionamientos impulsados por el Concilio Vaticano II y la Congregación General XXXII de la orden religiosa (presidida, en aquel entonces, por el general Pedro Arrupe SJ), en donde se puso de relieve la lucha por la justicia social que la misma fe exige.

⁵ Paradigma pedagógico que se desprende del documento corporativo de la Orden, *Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico*, publicado en 1993, el cual será explicado más adelante.

A continuación se realiza un análisis de dilemas sociales y educativos desde los cuales se puede abordar el problema de la presente investigación, el cual incluye la segregación educativa presente en la educación privada en México y sus dilemas en torno a la justicia social, así como diversos postulados de la filosofía intercultural. Esto amplía la mirada y da más puntos de referencia para comprender los problemas que enfrentan socialmente escuelas particulares en regiones del mundo sumamente desiguales, como es el caso de México.

América Latina: Espacio de segregación educativa

En Latinoamérica, según García Huidobro (2011), existe una larga tradición de desigualdad social que se generó y agudizó entre sus habitantes desde la época colonial. En el campo educativo la escuela privada se ha convertido en un espacio que fomenta la segregación social por sus altos costos, en muchos de los casos. Esto se aproxima a los planteamientos hechos por los teóricos reproducciónistas en la década de los años sesenta al afirmar que la escuela juega un rol de institución que repite las relaciones existentes entre las clases trabajadoras y las clases dominantes, es decir la educación vista como un bien posicional.

De acuerdo con esta teoría, desde sus inicios se le ha conferido a la escuela, como institución cultural, un rol central en la sociedad. Sin embargo, históricamente quienes han tenido o tienen mayor acceso a instituciones escolares de mayor calidad, han sido y son, justamente, quienes poseen mayor acumulación de poder simbólico⁶ y material. La institución escolar les posibilita perpetuar a través de las generaciones dicho poder (Bourdieu y Passeron, 1979). En ese sentido la escuela tiene una función de regulación o estratificación social que se mantiene a través de las generaciones. Por el contrario, existen planteamientos que velan porque la escuela no se convierta en esa institución

⁶ Definido por Bourdieu como: "Poder de constituir el dato a través del enunciado, de hacer ver y creer, de confirmar o transformar la visión del mundo y, mediante eso, la acción sobre el mundo". Dicho de otro modo por Literas (2004): "El poder de construir la realidad, estableciendo un orden que lo haga comprensible, dando sentido al mundo, descansa en el poder simbólico como fuerza estructuradora y a su vez estructurada, de la percepción".

reproductora de condiciones sociales inequitativas. Tal es el caso de los teóricos de la pedagogía crítica (McLaren & Giroux, 1997) que desde la educación hacen un reclamo e instan a la resistencia de la mencionada inercia reproductora. Éstos consideran a la escuela como una institución que tiene posibilidades de promover la emancipación social, a través de su profesorado y estudiantes críticos que asuman posiciones divergentes o contrarias a las dictadas por la ideología dominante.

Esta teoría busca conocer las dinámicas sociales y educativas encubiertas en la distribución del poder entre las personas. Ante esto, es pertinente preguntar cómo la educación privada latinoamericana puede contribuir a la generación de condiciones sociales más equitativas, cuando desde su alta selectividad y no gratuidad (no en todos los casos, pero en la mayoría) separa a sus alumnos en espacios educativos diferenciados, entre lo público y lo privado.

Respecto a la separación entre público y privado, Dietz (2009) plantea una visión de segregación de las culturas que se encuentran en lucha, nombrando a la cultura dominante, cultura hegemónica (retomando la idea de Antonio Gramsci) y subculturas o culturas subalternas a las demás. La cultura hegemónica hace referencia a la posesión de mayor poder frente a otras culturas, ésta tiene cierto grado de legitimidad en sus acciones y discursos frente a las culturas subalternas, las cuales se encuentran en función y a expensas de la cultura hegemónica.

En el campo educativo, un ejemplo de ello es la calidad, respecto a la cual es pertinente preguntarse qué segmentos culturales (cultura hegemónica o subalternas) tienen acceso a la escuela que ofrece una educación de mayor calidad. Esto, a su vez, se traduce en mejores oportunidades laborales, y posteriormente, en un mayor acceso al bienestar, frente a las personas que por el contrario, tienen acceso a espacios de menor calidad educativa.

García Huidobro (2011) habla sobre el concepto de segregación. Refiere que existen espacios de separación intencionados y deliberados por intereses de algunos grupos,

con la finalidad de mantener una convivencia entre ciertos sectores de la población. La escuela, afirma el autor, se encuentra dentro de estos espacios. Dicho de otra manera, él sugiere que es en la escuela donde se detona el inicio de la segregación social que después se materializa en la diferenciación cultural o de clases. Particularmente, Villa Lever (2007) confirma lo sugerido por García Huidobro (2011), al afirmar sobre el nivel medio superior en México: "... hay investigaciones que muestran que sus modalidades (bachillerato) segmentan a la población orientándola por caminos de calidades diversas" (p.97).

La segregación educativa tiene que ver con la existencia de diferentes clases sociales que tienen acceso a espacios educativos diferenciados, donde se viven y se desarrollan culturas diversas. América Latina es un claro ejemplo de ello y, al mismo tiempo, es la región del mundo con la mayor desigualdad económica entre sus habitantes. Con lo anterior, se puede afirmar que en las escuelas a las que asisten clases sociales diferentes, existen microculturas diversas. Ante tal hecho, es importante plantear la pregunta: ¿cómo será la comunicación entre los individuos pertenecientes a culturas diferentes, sobre todo si en los espacios primarios de socialización (como la escuela) se va formando una segregación social?

Otras preguntas pertinentes ante esta problemática son: ¿Cuáles serán los mecanismos que aseguren la cohesión social a pesar de la separación de los espacios escolares? ¿Cuáles serán las concepciones del mundo social que los alumnos desarrollen en estos espacios segregados? y ¿Desde qué estrategias las escuelas podrán aminorar ese efecto que se vive desde la colonia y que en ocasiones termina en procesos discriminatorios?

A manera de cierre de la primer sección, es relevante destacar la visión reproduccionista que afirma que la escuela será, en primera instancia, una institución que perpetuará los mecanismos de segregación social (especialmente los existentes en América Latina) manteniendo el *status quo* de los más privilegiados. Y, por otro lado, la visión de los teóricos de la pedagogía crítica quienes aseveran que la escuela puede

convertirse en un espacio de emancipación social, sólo si ésta es capaz de concientizar a su alumnado de las condiciones inequitativas existentes, y que ello llevará, posteriormente, a la acción por la búsqueda de la transformación social.

Concepciones del mundo social e interculturalidad

Entre los estudiantes que asisten a escuelas privadas de élite se forma una microcultura diferente de aquéllos que asisten a escuelas públicas. Debido a los altos costos de matriculación que éstas implican se genera una segregación social que diferencia a las clases sociales entre instituciones públicas y privadas. Por eso el tema de interculturalidad se vuelve apremiante al momento de preguntarse sobre la capacidad de diálogo y entendimiento entre los individuos de la microcultura de escuelas privadas de élite con las personas que no forman parte de ella.

Es necesario hacer un matiz al análisis del concepto de interculturalidad, en virtud de que en México y en AL la investigación sobre educación intercultural se ha mantenido, normalmente, en relación a los procesos educativos en contextos de comunidades indígenas o en interacción entre ellas y comunidades no indígenas. Este abordaje sobre la interculturalidad ha dejado como veta de análisis lo que sucede entre personas no indígenas de culturas diferentes.

Para la presente investigación, el hecho de que los estudiantes pertenecen a una clase social diferente a la de la mayoría de los estudiantes del país los posiciona con códigos y símbolos disímiles que entorpecen el proceso comunicativo y relacional. A menudo el fenómeno de segmentación de clases crea entre los individuos concepciones, prejuicios o creencias distantes de la realidad que en ocasiones desemboca en una visión que legitima el *status quo* de los más privilegiados.

En AL la escuela se convierte en un espacio donde se materializa el poder en forma del desarrollo diferenciado de múltiples capacidades, tales como el conocimiento, habilidades y sobre todo la acumulación de capital social. Al respecto, desde la

perspectiva de García Huidobro (2011), en la educación existen desigualdades tolerables. Él lanza la pregunta: ¿hasta qué punto dichas desigualdades serán toleradas? Por otro lado, López (2007) pregunta cómo será posible articular la educación a los procesos sociales.

Ante tales interrogantes es necesario plantear una función de la escuela privada en AL; ésta es: identificar dentro de la microcultura de las escuelas privadas de élite algunas concepciones del mundo social entre los estudiantes que impidan aminorar las desigualdades materiales existentes en la región. Sobre todo si muchas de esas desigualdades se mantienen por la subjetividad de los mismos estudiantes de élite, es decir, en las representaciones o concepciones del mundo social que los estudiantes de los establecimientos particulares heredan de sus contextos familiares y se refuerzan en sus centros escolares.

Es conveniente resaltar a la interculturalidad como una filosofía que valora la diferencia y plantea un posicionamiento político y ético en favor de lo diverso y sobre todo lo que no ha sido reconocido por minorías que acumulan el poder. De ahí, que al hablar de la relación entre personas de diferentes clases sociales también sea necesario hablar de diferentes microculturas.

En ese sentido, la segregación social anteriormente analizada necesita de espacios sociales que apuesten por la interculturalidad para tender puentes de mejor entendimiento hacia la búsqueda de la redistribución del bienestar en el entramado social latinoamericano (López, 2007).

Educación privada en México, equidad y formación valoral

En este escenario, es adecuado lanzar la pregunta antes mencionada sobre el rol que juega la escuela privada ante el problema de la segregación social y cultural existente en América Latina. Ahí, según datos de Pereyra (2008), el sector privado atiende al 19% de la matrícula en todos los niveles educativos. Actualmente en México, el

sistema educativo cuenta con grandes plataformas de educación pública y con minorías que asisten a la escuela privada, sobre todo en nivel básico y medio (19.3% para educación media superior, según datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE, 2012).

La desigualdad entre la educación pública y privada en México incrementa la fragmentación social y entorpece el fortalecimiento del tejido social, como uno solo. Las diferentes clases sociales encuentran pocos espacios de interacción; en este caso, la escuela en su modalidad pública y privada, refuerza la estratificación e impide la movilidad social. La exclusividad en escuelas privadas debido a los costos que implican, asegura la convivencia entre ciertos sectores de la población. Así se exacerbaban los fenómenos afirmados por los teóricos reproductivistas (Bourdieu y Passeron) ya mencionados.

Frente a la anterior problemática existen dos posturas. García Huidobro, comenta que lo más conveniente ante la desigualdad social y educativa es la desaparición de la escuela privada de cuotas del contexto latinoamericano, aunque queda abierto el tema de la imposibilidad actual que tiene el Estado para ofrecer una educación de calidad para todos. Por otro lado, la postura es la de una política compensatoria. Latapí (1992) afirma que es necesario moderar lo que llama opulencia educativa: “la opulencia excesiva de los más aventajados debe moderarse por razón de la igualdad fundamental de todos y de respeto a la dignidad humana” (p.16). Esto responde a una necesidad de normar la distribución de los beneficios y oportunidades que el Estado ofrece a la población. Propone una política de homogenización social, a través de un impuesto a las universidades excesivamente costosas, cuyo recaudamiento se vaya a una bolsa de compensación, así los centros escolares menos privilegiados recibirían apoyo compensatorio de las personas más privilegiadas económicamente.

Ante esto, Latapí (1992) deja notar un interés por la equidad educativa, él lo llama justicia educativa y lo especifica con un principio que denomina proporcionalidad solidaria. En palabras de Schmelkes (2011) significa:

El principio de proporcionalidad solidaria implica que el Estado, garante de los derechos, asegure a todos los niños y jóvenes y a los adultos en rezago, un mínimo de educación básica gratuita, indispensable para su desarrollo, y regule las oportunidades de educación ulterior con referencia a la configuración global de la distribución de oportunidades educativas en esa sociedad concreta (p.6).

Sin embargo, Latapí deja irresuelto el problema sobre lo que sucede, en términos de orientación educativa y formación valoral, con las personas que acceden a los centros educativos privados. La historia demuestra que los espacios privados y públicos existen y conviven en sociedades plurales, como el caso de la mexicana, desde la época de la colonia (García Huidobro, 2011), y que ello apunta hacia la creación de microculturas diversas, que después, fuera de los espacios educativos, interactúan para el funcionamiento social.

Es pertinente la aplicación de políticas compensatorias que beneficien a los sectores menos favorecidos de la población. No obstante, complementario a ello, es necesario ofrecer formación concientizadora a las clases privilegiadas sobre la problemática de la desigualdad social presente en México. Y sobre todo, es necesario conocer cómo y dónde se crean las superestructuras (en términos de Marx) donde emergen y se potencializan las subjetividades (ideas y/o creencias) de los más favorecidos que tienden hacia el crecimiento de las desigualdades materiales (infraestructura). En otras palabras, conocer cuáles son las ideas que legitiman las desigualdades sociales y que se generan o se reproducen en los centros educativos privados de élite.

La educación privada de élite (es decir, los centros de “opulencia educativa” exclusivos por sus altas cuotas) adquiere un potencial como espacio de concientización que se vuelve contrainercial a los efectos de la tradición segregacionista de la educación en México y AL. En palabras de Tedesco (2012), formar para la adhesión valorativa a la justicia social. Cuando se habla de este último concepto, se hace referencia a una cercanía afectiva que predispone muchas de las actitudes, decisiones y trayectorias

biográficas de los estudiantes hacia la búsqueda de estadios de mayor justicia social en su contexto cercano.

En suma, se puede decir que la formación valoral orientada hacia la justicia social dentro de los centros escolares de élite se vuelve un asunto central para las sociedades que pretendan alcanzar estadios de mayor equidad social. Sin embargo, dada las concepciones del mundo que los estudiantes han elaborado en su microcultura (en condiciones de segregación) es necesario, antes de plantear un plan de formación valoral, conocer las ideas, creencias y sistemas de pensamiento que les ayudan a organizar e interpretar la realidad.

II. Justificación

Muchas de las investigaciones que hablan sobre problemáticas y propuestas para alcanzar una equidad social y educativa en México abordan la problemática desde los sectores menos privilegiados de la población, insistiendo en cómo construir sistemas educativos que favorezcan a estos sectores de la población, con mejores oportunidades educativas. Algunas de las interrogantes planteadas inquieran sobre cómo posibilitar mayores recursos, planeaciones y propuestas pedagógicas y didácticas que cimienten una base para los sectores menos favorecidos, que les permitan “nivelar el terreno” con los sectores más favorecidos o al menos aumentar la calidad educativa; y en ese sentido lograr condiciones más justas de vida para las mayorías.

En esa línea han confluído diversos planteamientos educativos desde los años sesenta que acentúan la necesidad de destinar más recursos económicos, personales e intelectuales al cometido de la equidad educativa; tal es el caso de la propuesta de Latapí (1992) anteriormente mencionada.

Paralelo a ello, la educación privada en México ha ido ganando terreno en los últimos años en libertad de enseñanza. La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha ido

concediendo menos regulaciones en cuanto a la orientación de la formación y enseñanza que se pretende plantear. En lo que respecta a su matrícula, según el INEE (2012), es una minoría de la población la que asiste a escuelas privadas (14% preescolar, 8.5% primaria y 8% secundaria). Aunque, la cantidad de personas que asisten a alguna institución privada de educación media superior está por encima que los otros niveles educativos, es de 19.3 %, como se comentó anteriormente. No obstante, Ornelas (1995) comenta que no es cuestión de porcentaje, sino de los sectores sociales que atiende, es decir a los estratos sociales más elevados, quienes en su mayoría concentran mayor capital económico y político.

A pesar de que existen algunos lineamientos para la formación a nivel bachillerato por parte de la SEP, como es el caso de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), no hay una clara e intencionada rectoría del Estado para formar en una adhesión valorativa a la justicia social. Al no haber ni orientación ni directriz nítida sobre qué tipo de estudiantes egresarán de instituciones privadas, cuáles serán sus características, sus acentuaciones formativas, su modelo pedagógico y curricular, las instituciones de educación privadas tienen completa libertad de incidir en sus estudiantes, sobre todo en lo que respecta en su formación valoral. Es decir en sus intereses, actitudes, percepciones de la realidad social, apreciaciones y valoraciones de situaciones concretas y por último, en estilos de proyectos de vida.

Partiendo del hecho anterior, los funcionarios del Estado en materia educativa (desde los maestros normalistas hasta los burócratas de la educación), los investigadores de la educación y los promotores educativos de diferentes instancias de la sociedad civil, pueden hacer diversos esfuerzos para comprender, proponer políticas, matizar programas compensatorios (como el caso de Oportunidades), encauzar acciones emergentes y construir bases para dar más y mejor educación a los que menos tienen. Sin embargo, si la “opulencia educativa” de la élite crece sin regulación ni orientación alguna, tendremos un país con cúpulas sociales y sectores privilegiados ampliamente desvinculados de los sectores menos favorecidos, dada la segregación existente en toda su escolarización privada de élite.

Asimismo, muchas de estas instituciones particulares tienen una influencia de ideologías dominantes, que agudizan el crecimiento de la brecha social buscando proteger los intereses de las clases privilegiadas. Al respecto Ornelas (1995) comenta que el sector privado ayuda a la tarea educativa del Estado, pero al mismo tiempo “reproduce cierta ideología y valores culturales que tienden a perpetuar las diferencias de clase” (p.228). La pregunta central que lanza es ¿qué hacer para prevenir una mayor polarización social? y ¿qué hace la escuela privada en ese sentido?

Sin lugar a dudas es fundamental seguir explorando, comprendiendo y proponiendo alternativas para los sectores menos favorecidos, si se quieren construir condiciones de vida más cercanas a la justicia social. Sin embargo, es apremiante voltear la mirada a la educación y formación de los sectores más privilegiados: qué está sucediendo ahí, en sus aulas, con sus profesores, en su orientación, en sus discursos, en sus pasillos; quiénes son los jóvenes que están egresando de dichas instituciones, dónde se encuentran, cuáles son sus motivaciones y perfiles profesionales. Ellos, en última instancia y en muchos de los casos, darán continuidad al rumbo empresarial, político, educativo y social del país. Son ellos quienes se encontrarán en los espacios de toma de decisiones que han determinado y determinarán el sendero por el cual transita el país.

No se pretende afirmar que el aparato educativo privado es el único lugar que egresa a los tomadores de decisiones más influyentes del país. Sin embargo, sí es un engranaje clave para la formación técnica y valoral de ciudadanos mexicanos y, además, dada su inercia de crecimiento en los últimos años, cada vez más será un espacio de influencia en México. Por ello es necesario comenzar a realizar exploraciones sobre lo que sucede en sus múltiples propuestas educativas y pedagógicas y su incidencia en sus estudiantes. Finalmente y con lo antes mencionado, la educación privada necesita ser interpelada por el Estado y otros actores sociales para constatar que realmente contribuye a la transformación social hacia sociedades más equitativas y menos segregadas.

En la presente investigación se busca conocer cuál es la visión que estudiantes de una escuela privada de élite tienen sobre la sociedad en la que han crecido y cómo esto los aleja o acerca a una adhesión valorativa a la justicia social. También, se procura saber cuál es la percepción de los estudiantes sobre un modelo pedagógico que intenta formarlos en una adhesión valorativa a la justicia social.

En otras palabras, son los estudiantes de una institución jesuita donde asisten, en su mayoría, personas pertenecientes a clases sociales privilegiadas de la Ciudad de México, quienes fungen como estudio de caso. Sus trayectorias escolares y culturales, ideas dominantes y percepciones sobre la sociedad aportarán más pistas para conocer condiciones contextuales que impiden una adhesión valorativa a la justicia social.

Por su parte, es relevante conocer la mirada de personas que asisten a un centro educativo que tiene la propuesta, en su modelo educativo, de favorecer experiencias significativas (que tengan impacto a un nivel afectivo) en los estudiantes, que posteriormente sean acompañadas con una reflexión crítica, y así el alumno pueda ir transformando muchas de sus percepciones y valoraciones sobre la realidad social.

III. Preguntas de investigación

A continuación se postula la pregunta central de la presente investigación:

¿Qué elementos culturales y situaciones escolares influyen sobre estudiantes de la Prepa IBERO Ciudad de México que favorecen o desfavorecen su adhesión valorativa a la justicia social?

A continuación se presentan dos preguntas secundarias que forman parte de la investigación:

¿Cuál es la percepción que tienen estudiantes de Prepa IBERO Ciudad de México sobre la formación valoral que han recibido por parte de la institución?

¿Cuál es la percepción que tienen estudiantes de Prepa IBERO Ciudad de México sobre su propio cambio valorativo en relación a la justicia social durante su trayectoria dentro de la institución?

IV. Objetivos de la investigación

El tipo de investigación que se realizará es exploratoria con enfoque cualitativo. Se realizarán cuatro estudios de caso en el contexto de la Prepa IBERO Ciudad de México, preparatoria privada de inspiración cristiana/ignaciana, perteneciente a los Jesuitas y de reciente creación.

El propósito global de la investigación es conocer la forma en que estudiantes de sectores privilegiados se representan en relación con la realidad social inmediata y si ésta forma tiende hacia la construcción de una sociedad más justa, o por el contrario, hacia la construcción de una sociedad más desigual. Asimismo, conocer algunas consideraciones del contexto familiar y social de los estudiantes que la escuela privada necesita saber para influir en el sistema de percepciones de los estudiantes, orientándolas hacia una búsqueda de justicia social más intencionada.

La presente investigación no pretende conocer el impacto de la formación valoral de la Prepa IBERO Ciudad de México en sus estudiantes. Para dicho cometido sería necesaria un estudio más amplio y detallado sobre sus trayectorias al egresar de la institución. Más bien, el presente estudio busca ser la punta de lanza para comprender diversos rasgos culturales de estudiantes de escuelas de élite en México que los aleja del cometido hacia la justicia social.

Para esto, es necesario indagar que experiencias previas, dinámicas familiares, creencias dominantes de maestros o compañeros y discursos presentes en sus

círculos sociales más cercanos impiden que la escuela privada pueda incidir para egresar alumnos conscientes de la desigualdad social, quienes en un futuro puedan ser motor de transformación social hacia condiciones más justas y equitativas.

En otras palabras, saber qué condiciones contextuales propias de la vida de estudiantes que asisten a escuelas de élite (en términos de García Huidobro) influyen en ellos para lograr o minar una adhesión valorativa a la justicia social que se desprenda de su formación escolar. Ya que, si estos estudiantes no logran tener una valoración positiva y consciente por la justicia social, probablemente serán quienes en un futuro perpetúen o aumenten las desigualdades sociales. Dicho de otra manera, cuáles son las trayectorias biográficas de los estudiantes que van configurando un *habitus* de clase, que orienta a los jóvenes a perpetuar las desigualdades sociales para proteger los beneficios de su grupo.

Objetivo General

Conocer características culturales y situaciones escolares de estudiantes de último grado de la Prepa IBERO Ciudad de México que inhiben o fomentan en ellos una adhesión valorativa a la justicia social

Objetivos particulares adicionales

- Conocer la percepción que tienen estudiantes que cursan el último grado de la Prepa IBERO sobre la formación valorativa que han recibido en la institución.
- Conocer la percepción de estudiantes que cursan el último grado de la Prepa IBERO sobre su propio cambio valorativo durante su paso por la institución, en relación a la justicia social.

CAPÍTULO 2: MARCO CONTEXTUAL

En el presente capítulo se abordará cómo los Jesuitas, en América Latina y específicamente en México, han ido formulando una orientación educativa que pretende formar a los sectores más privilegiados con una adherencia o valoración por la justicia social. Posteriormente se analizarán las reflexiones que la Provincia Mexicana de la orden religiosa ha tenido en relación con la atención educativa a las élites, que en gran medida, se dependen de planteamientos del Concilio Vaticano II y las Congregaciones Generales XXXI y XXXII de la Compañía de Jesús, de los años sesenta y setenta del siglo pasado, respectivamente. Y por último, se hará una descripción pormenorizada del funcionamiento y programas de interés para la investigación de la escuela privada jesuita que es el contexto de los estudios de caso en la presente investigación.

I. El pensamiento jesuita y la educación en América Latina: Educar para la justicia social

¿Por qué debe de aumentar la justicia social en América Latina? Es una pregunta pertinente al hablar de la región del mundo con mayor desigualdad en la distribución de ingresos, según Reimers (2000). Los datos que presenta indican que una cuarta parte del ingreso nacional lo recibe el 5% de la población más rica, mientras que el 30% más pobre percibe solo el 7.5% del ingreso⁷. Esto repercute en la educación directamente.

Según un informe de la PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), se tiene un sistema profundamente desigual segmentado por estratos sociales, en el cual los pobres reciben una educación que es abiertamente de inferior calidad a la que reciben los ricos. La solución del problema es compleja, por el hecho de que las élites (incluyendo los planificadores educativos), en su mayoría, no

⁷ En comparación en países desarrollados son: 13 % del ingreso para el 5% más rico y 13% para 30% más pobre, según datos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 1998.

mandan a sus hijos a escuelas públicas y no se ven afectados directamente por la baja calidad.

Ante este panorama de desigualdad educativa e injusticia, la educación privada tiene desafíos importantes. Ahora bien, los jesuitas, quienes atienden en muchos de sus colegios a sectores de la población en circunstancias socioeconómicas favorables, han ido pensando sobre qué papel tiene este tipo de educación ante el contexto latinoamericano. Cabe mencionar, que la Compañía de Jesús también cuenta con instituciones educativas que ofrecen sus servicios a sectores desfavorecidos económicamente. Tal es el caso del proyecto educativo de Fe y Alegría en muchos países de América Latina. Sin embargo en México los colegios que atienden los jesuitas se dirigen principalmente a los sectores favorecidos.

En un principio la pedagogía ignaciana según Coupeau (2011) puso el énfasis en la formación de la virtud y las letras. Una de las preocupaciones centrales, descrita por Klein (2002) era la de rectitud de juicio, es decir cómo los colegios podían ayudar al educando a liberarse de prejuicios y conceptos preestablecidos. El método de enseñanza para lograr dicha rectitud de juicio, sensibilidad estética, capacidad de expresarse de palabra y escrita, sentido de comunidad entre otras se concretó en 1599 con la *Ratio Studiorum*, el primer documento curricular de la Compañía de Jesús para unificar la enseñanza que se promovía en los colegios de aquella época, la mayoría de ellos en Europa y en menor proporción en América.

Al constituirse la orden religiosa en 1540 una de las misiones iniciales que les fue conferida por el papa fue la contrarreforma contra el movimiento iniciado por Martín Lutero en Alemania. Sin embargo una vez que pierde prioridad tal cometido, la Compañía de Jesús comenzó a abocarse a un largo proceso de re-definición. Llegó a convertirse en una orden con una misión “cultural-cívica” en términos educativos (Coupeau, 2011), dedicándose a una educación que formaría a los próximos dirigentes políticos y sociales. En la Nueva España, desde las primeras épocas en que los jesuitas comenzaron a atender colegios, se les relacionó con la atención que se le brindaba a

las élites. Así lo expresa Aspe (s.f.): “Se identifica a los jesuitas con la identidad criolla, particularmente en el siglo XVII y con la formación de las élites”. López (2001) comenta que los primeros beneficiados de la educación jesuítica fueron los hijos de los españoles peninsulares nacidos en México, es decir los criollos, y continúa diciendo que los jesuitas formaron en aquella época una verdadera constelación de instituciones educativas.

En el siglo XX los jesuitas comenzaron a redefinir muchas de sus aproximaciones a la educación. Desde hace ya varias décadas, la Compañía de Jesús a nivel mundial, ha optado por definir una orientación profunda hacia una educación para la justicia social. El Preósito General Wlodimir Ledóchowski en la Congregación General XXVIII en 1938 planteó la diferencia entre asistencia social y acción social. Lo que se venía haciendo era caridad y lo que se requería era arrancar el origen de las injusticias por medio de una reforma pacífica de las estructuras vigentes (Torres, 1999, p.108). Pedro Arrupe —siguiente General de la orden religiosa— incitaba a directivos de colegios jesuitas a proporcionar una “formación más atrevida” que ayudara a los estudiantes a convertirse en promotores de la paz y la justicia como líderes de servicio en la transformación social (Klein, 2002).

Tomando lo anterior como telón de fondo, a partir de los años sesenta comienza a haber una reflexión dentro de la Iglesia Católica sobre su relación con el mundo contemporáneo, lo cual desemboca en el “*Aggiornamento*” (puesta al día, como lo nombró el papa Juan XXIII al sentido del concilio) promovido por el Concilio Vaticano II. Uno de los ejes de análisis fue la incidencia que podía tener la institución eclesial en los asuntos públicos, esto notoriamente alentó a los jesuitas a tomar una postura más aguda en su trabajo educativo. Así lo expresa Klein (2002):

El Concilio Vaticano II ejerció una marcada influencia en la orientación social de la Compañía al considerar los diversos documentos el tema de la justicia y la injusticia en el mundo. La constitución pastoral *Gaudium et Spes*, por ejemplo, reconocía la desigualdad en cuanto a la repartición de los bienes

entre grupos y naciones, la creciente dependencia económica y la existencia de formas dictatoriales lesivas de la dignidad de la persona (p.79).

A partir del Concilio Vaticano II, y con el recién nombrado Prepósito General de la Compañía de Jesús, Pedro Arrupe, se convocó a la Congregación General XXXII⁸ la cual tuvo lugar en 1974. Esta reunión representa el máximo órgano de gobierno de la orden religiosa que dicta los ejes de acción de acuerdo a los *signos de los tiempos*⁹.

Una de las conclusiones que se pone de manifiesto en el decreto número 4 de la Congregación General XXXII, es una opción más clara y contundente a relacionar el trabajo educativo que hasta ese momento venían desempeñando los jesuitas con el deseo de una transformación social con base en la justicia. Dicho de otra forma, se expresa en la máxima que se desprende de aquella reunión, la cual es una apuesta frontal por la unión del binomio fe y justicia.

En ese tiempo, como consecuencia de esa acentuación rectora comenzó a haber amplios cuestionamientos *ad intra* de la Orden sobre el trabajo que los jesuitas venían realizando en sus obras educativas hacía ya varios siglos. Arrupe (1982, citado por Klein) lo pone en los siguientes términos, por su tipo de alumnado y sistema de financiamiento: “suscitan dudas serias acerca de su razón de ser o de la conveniencia de su transformación radical”. Al mismo tiempo Arrupe se preguntaba continuamente sobre las implicaciones pedagógicas que debían de suceder necesariamente a una opción formativa de “hombres y mujeres para los demás”¹⁰

⁸ Congregación realizada durante el generalato de P. Pedro Arrupe SJ, quien fue Prepósito General de la Compañía de Jesús de 1965 a 1983 y se distinguió por actualizar la misión de los Jesuitas a la luz del recién celebrado Concilio Vaticano II.

⁹ Término ampliamente usado durante el Concilio Vaticano II para hacer referencia al contexto mundial de esa época.

¹⁰ Frase pronunciada en 1973 en un discurso que Pedro Arrupe dictó en el X Congreso europeo de exalumnos de colegios jesuitas en Valencia. Posteriormente se usó como frase célebre en las instituciones educativas jesuitas (Klein, 2002).

Todo esto demandaba un cambio de lo que hasta ahora se venía haciendo en materia educativa, dicho en palabras de Torres (1999):

Cambio que plantearía un giro en lo que debía ser la labor educativa de los jesuitas, después, de reflexionar sobre la relación entre educación y sociedad. Cambio que buscaba una nueva mentalidad social a través de la educación al pensarse que la estructura educativa determinaba, en gran parte, la estructura social (p.42).

Junto con Arrupe y la Compañía de Jesús, muchos obispos latinoamericanos, influenciados por académicos reproduccionistas comenzaron también a lanzar constantes críticas sobre el papel que tenía la escuela dentro de una sociedad desigual. Klein (2002) cita un Sínodo de obispos reunidos en 1972 haciendo alusión al tema: “La escuela permite formar al hombre que el mismo orden (injusto) desea, es decir un hombre a su imagen no es un hombre nuevo, sino la reproducción de un hombre tal cual”.

Posterior al generalato de Pedro Arrupe su sucesor Peter Hans Kolvenbach, reafirmó la orientación de la acción apostólica por la justicia como elemento central. Inclusive, Kolvenbach menciona que la escuela ha sido tradicionalmente la encargada de transmitir la cultura a la siguiente generación, no obstante, ahora es momento de enfatizar en la crítica de la cultura que permita su transformación a través de sus individuos. (Kolvenbach, 1990, citado por Klein).

Al mismo tiempo que la reflexión de la orden tenía lugar, la pugna entre socialismo y capitalismo como sistema económico dominante en el mundo continuaba en el amplio debate socio político y en diversos sectores de la población. En ese contexto, Kolvenbach se sorprendió de que padres de familia de alumnos de algunas escuelas jesuitas comenzaran a considerar que la opción de la Compañía de Jesús (esta “crítica a la cultura” que él aseveraba), era una derivación de la ideología marxista y traicionaba a la vocación jesuítica tradicional. (Klein, 2002)

Asimismo, en América Latina comenzaron a haber sucesos que confirmaban algunos de estas acusaciones y eran consecuencias de la opción más clara por la justicia social de la Compañía de Jesús, tales como el asesinato de jesuitas profesores de la Universidad Centroamericana (UCA) en El Salvador por criticar de forma incisiva las dictaduras centroamericanas, o la incorporación del jesuita Fernando Cardenal como Ministro de Educación en Nicaragua durante el gobierno sandinista entre los años de 1984 y 1990, o la formación del colegio jesuita de Tampico que recibió el subcomandante Marcos, quien lideró el alzamiento de la guerrilla zapatista en México en el año de 1994. Todos estos sucesos y personajes, estuvieron muy relacionados con la Teología de la Liberación, la cual surge a la par del Concilio Vaticano II en Latinoamérica en un contexto de pobreza y de injusticia social.

Contexto mexicano: La élite capitalina y la educación jesuita

Todos estos cambios de discursos a nivel internacional empiezan a resonar en la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús, y a cuestionar de igual manera las obras que existían desde ya varias décadas en el país. El sector educativo era uno de los sectores que había sido más ampliamente criticado después del Concilio Vaticano II y toda la inercia de movimientos e ideas de reforma que se desprendían de ahí y de un contexto mundial efervescente. En México, este sector se dedicaba principalmente a ofrecer una educación de excelencia a sectores favorecidos de la sociedad, con la creencia que educar a las élites podía ser un medio efectivo para poner fin a la pobreza.

El colegio jesuita de la Ciudad de México de aquella época, era el Instituto Patria, ubicado en la colonia Polanco, una de la más prestigiosas zonas de la ciudad. Ahí estudiaban alumnos de muchas de las familia más adineradas y representaba un espacio de excelencia académica. Así lo expresa Aspe (s.f.): “No se puede entender lo educativo, lo intelectual, la formación de las clases medias hasta la década de los sesenta, sin la Compañía de Jesús. El peso que el Instituto Patria y sus egresados

tuvieron en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por citar un ejemplo, es central...”.

Era un momento histórico donde había muchas preguntas en el ambiente. El jesuita Luis Narro en una entrevista a Torres (1999) afirma que lo que se preguntaban tenía que ver con: “¿Qué tanta influencia real tiene, en el país, la educación privada y de la Compañía? ¿Influye o no influye la educación de la Compañía de Jesús en el país?” (p. 62)

Sin embargo, con los anteriores cuestionamientos y con influencia, cada vez creciente de una educación liberadora¹¹ que ayudaría a emanciparse a los sectores menos favorecidos de la opresión de los sectores opulentos, se comenzó a poner en cuestión el impacto que tenían sobre la construcción de una sociedad más justa los egresados del Instituto Patria. Finalmente en 1973 tras una reflexión profunda, el provincial Enrique Gutiérrez Martín del Campo decide cerrar el colegio de la capital del país como un mensaje de una opción más honda para trabajar con las clases trabajadoras.

Meyer (citado en Ibarra 2000), lo comenta así:

La Compañía de Jesús tenía la ilusión de formar líderes políticos, económicos y sociales, con ética cristiana y cuya vida personal y profesional se orientara bajo ese principio. Pero, en un examen autocrítico, asumió haber fracasado en esa empresa. Se reconocía el éxito pedagógico y social de sus colegios y egresados, pero que la sociedad no había progresado ni un paso hacia los ideales cristianos y, en especial, sus ex alumnos tampoco habían trabajado en construir una sociedad más justa.

Para sustentar la decisión previamente se realizó un estudio por el Centro de Estudios Educativos (CEE), también obra de la Compañía de Jesús, cuyo director Pablo Latapí, concluyó lo siguiente: “La cultura que se transmite en nuestros colegios es decididamente incoherente en un país que solo puede salvarse con participación y

¹¹ Concepto acuñado por el pedagogo brasileño Paulo Freire, quien tuvo amplia resonancia en sus postulados pedagógicos de su obra “Pedagogía del oprimido”.

cooperación; es una educación que significa privilegio, fomenta el espíritu de élite y confirma socialmente el derecho del más poderoso” (Ibarra, 2000).

En una entrevista décadas después afirmó lo siguiente: “(El cierre se realiza) al darse un proceso acumulativo de evidencias de condicionamientos sociales en materia educativa, cuestionador de la tesis tradicional de la Compañía en su obra educativa de educar a las élites como uno de los medios para poner fin a la pobreza” (Latapí, 1999, p.42)

Miguel García Guzmán, delegado del sector educativo de la Provincia Mexicana de aquella época comenta años después en una entrevista:

La sociedad estaba mal organizada, había una excesiva concentración de dinero y de poder en pocas manos, y muchísima miseria, o sea, una inmensa mayoría de gente que estaba muy por debajo de un nivel aceptable de vida. En esa circunstancia, lo importante no era crear hombres del sistema, sino crear personas que fueran personas capaces de cuestionar y transformarlo.

Según Torres (1999) la polémica decisión del cierre del Instituto Patria estuvo impregnada de ideologías que ofuscaban una percepción más objetiva de la realidad del momento: “al buscar el efecto de los colegios jesuitas sobre el sistema social, se llegó a la conclusión radical, parte por ideología y parte como hecho comprobado, que los colegios eran un instrumento muy apto para continuar el sistema ideología dominante...” (p. 91)

Torres (1999) habla también de la poca visibilidad y madurez del impacto formativo sobre los estudiantes al egresar del bachillerato y por tanto la dificultad que tenía contemplar una evaluación de los colegios en esas condiciones, lo dice así:

En cuanto a la medición del impacto de la formación valoral, la visión de Gutiérrez Martín del Campo, no pudo contemplar... debido a la estrecha perspectiva del estudio evaluatorio de colegios jesuitas al que las instituciones de enseñanza media

no pueden evaluar el impacto de la formación valoral recibida de sus egresados como un proceso maduro y terminado al salir de la institución (p.484).

En ese sentido, con el cierre del Instituto Patria, la Provincia Mexicana abandonó toda la influencia educativa, desde preescolar hasta la educación media, en los sectores privilegiados de la capital del país, y con el dinero recabado de la venta de los inmuebles que ocupaba el centro escolar se fundó Fomento Cultural y Educativo A.C. para atender con proyectos sociales y de educación popular a sectores marginados del país. Es así como culminó uno de los capítulos reflexivos en torno a la educación que recibían las élites en la capital del país. Dichos espacios educativos que anteriormente eran ofrecidos por los jesuitas en la capital del país fueron reemplazados por centros escolares de otras órdenes religiosas de corte conservador, como lo son el Opus Dei y los Legionarios de Cristo.

II. Prepa IBERO: Un acercamiento a una nueva escuela privada de nivel medio superior en México

Después del debate que tuvo lugar para el cierre del Instituto Patria en la década de los setenta, en el año de 2010 se crea a través de la Universidad Iberoamericana (la cual continuó funcionando desde 1943), la Preparatoria de la Universidad Iberoamericana, la Prepa IBERO Ciudad de México, con la intención de ofrecer la formación al modo ignaciano a jóvenes capitalinos a más temprana edad en su desarrollo. Ésta comienza a formar parte de un conjunto de bachilleratos de Prepas IBERO que inician su operación en 2007 en Puebla. Actualmente existen planteles en Puebla, Veracruz, Tlaxcala, Tijuana y Ciudad de México.

Este conjunto de bachilleratos dependen directamente de las Universidades Iberoamericanas presentes en la Ciudad de México, Tijuana y Puebla. No son obras educativas dependientes directamente de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús, sino a través de las universidades jesuitas.

En la Prepa IBERO Ciudad de México se seleccionaron cuatro estudiantes quienes son los estudios de caso de la presente investigación. Por ello a continuación se detallarán dos aspectos centrales de su funcionamiento:

1. Procedimientos y prácticas pedagógicas claves para la institución.
2. Programas curriculares que ayudan a los estudiantes a tener una orientación humanista/social en la formación que la institución ofrece.

1. Procedimientos y prácticas escolares

Alumnado y su contexto

Actualmente la institución tienen alrededor de 450 alumnos, 150 por cada generación. Una característica de la institución es ser altamente demandada y por tanto selectiva: de cada 3 alumnos que son candidatos solamente puede ingresar uno. El hecho que la institución tenga tanta popularidad (que detona la alta demanda de ingreso), puede deberse al prestigio y confianza que los padres de familia depositan ante la trayectoria de la Universidad Iberoamericana (UIA), la cual tiene 70 años en la Ciudad de México; asimismo, la credibilidad a la pedagogía jesuita, la cual ha tenido una larga tradición de excelencia y formación humana en México y en el mundo. El método de selección consiste en un examen de admisión; en un segundo momento se entrevista al alumno y a los padres de familia. Esto da una panorámica más amplia a las autoridades de la institución sobre las motivaciones y trayectorias familiares y escolares de los candidatos a ingreso.

En PI la mayoría de las familias provienen de clases privilegiadas y los padres en su mayoría son profesionistas con escolarización de nivel licenciatura o posgrado. Una característica adicional es que algunos alumnos complementan sus estudios de preparatoria con asesorías académicas o terapias psicopedagógicas que los ayudan a regularizarse en sus estudios.

Acompañamiento académico y afectivo

La institución cuenta con un programa para dar acompañamiento integral a los estudiantes a través de tutorías: cada grupo de 30 estudiantes cuenta con un tutor que busca detectar a tiempo indicios de áreas de oportunidad en las materias o disciplinas. Asimismo, el tutor es una figura que busca ir más allá del aspecto meramente académico para entrar a los procesos de vida de los estudiantes con la finalidad de dar seguimiento psicoafectivo sobre las motivaciones, situaciones personales y acontecimientos propios de la adolescencia, y ofrecer un soporte y empuje para un mejor desarrollo personal, académico y social del estudiante. Es a partir de los aspectos socio afectivos que el estudiante puede, en un segundo momento, colocar su energía en los procesos académicos. Este enfoque está inspirado en una fuerte visión humanista de la institución, lo cual coloca a la persona en el centro de todo el proceso educativo. No son solo los aprendizajes para la vida, sino el desarrollo integral y total del ser humano.

Docencia, flexibilidad y reflexión constante

Una variable relacionada con la baja calidad educativa mencionada por un estudio del Banco Mundial (BM) tiene que ver con la falta de autonomía y libertad que tienen las escuelas frente a los contenidos y recursos educativos, lo que hace que el maestro tenga poca libertad docente frente a los diversos contextos atendidos. El mismo informe asevera que esto es un factor diferente en las escuelas privadas; tal es el caso de la PI. En ese bachillerato cada una de las materias que se imparte depende directamente de una academia, la cual está conformada por varios maestros. Los maestros se reúnen por academias y de forma colegiada deciden sobre las competencias, contenidos, recursos, entre otros a aplicar a su curso. Esto permite que los docentes realicen todo el tiempo un trabajo reflexivo sobre su quehacer educativo, analicen el contexto, discutan diferentes estrategias pedagógicas y evalúen en equipos el proceso que llevan en los grupos donde imparten clase. Todo ello implica tiempo, reflexión y una práctica crítica de su trabajo educativo.

Por otro lado, el hecho que la preparatoria se encuentre dentro de la UIA, hace atractivo laborar en la PI para muchos docentes que comparten su trabajo en la institución con otras clases en la universidad. El perfil de los docentes es universitario, especialistas en diversos temas, aunque en algunos casos con escasa formación didáctica y pedagógica, y con experiencia docente solamente en nivel superior. Para mitigar el efecto de docentes universitarios (no pedagogos ni normalistas), el cuerpo de profesores recibe acompañamiento pedagógico de la subdirección académica y tutores. No obstante, en ocasiones las necesidades rebasan la capacidad de acompañar. Los docentes tienen una supervisión ligera sobre su tarea docente, al mismo tiempo, se les da independencia y autonomía sobre su trabajo dentro del aula.

Dirección de la institución

Para la planeación de la institución, un equipo interdisciplinario de la universidad fue convocado a participar. Un conjunto de académicos reflexionaron sobre cómo construir un modelo formativo para estudiantes en la zona de Santa Fe de la Ciudad de México, tomando en cuenta la alta oferta de otras instituciones de educación privada que ya existen en la zona.

La dirección está a cargo de un equipo con experiencia en al gestión de instituciones educativas. Eso otorga una visión experimentada sobre los elementos de gestión del proyecto. Sin duda, también esto es un aspecto esencial dentro de las recomendaciones del BM, y es que quienes dirigen la escuela tengan la experiencia, liderazgo y capacidad de gestión para tomar decisiones de forma rápida y autónoma. En PI, casi la totalidad de las decisiones concernientes a la institución dependen del equipo directivo en colaboración con algunos otros espacios administrativos de la UIA.

Padres de familia

Generalmente, los padres de familia en el contexto al cual pertenecen los estudiantes de PI tienen la expectativa que sus hijos estudien una carrera profesional, y los

jóvenes han introyectado ese mensaje social (no solo familiar). Es difícil que alguno de ellos piense en algo diferente que en estudiar una carrera universitaria al terminar sus estudios de bachillerato. Ellos asocian el estudio de una carrera universitaria con la prosperidad económica. La formación universitaria representa para ellos un modo de vivir económicamente estable. Al mismo tiempo, existe una fuerte presión para que los estudiantes obtengan calificaciones aprobatorias, y en caso contrario, los padres son llamados a dialogar con el tutor, y así, juntos plantear una estrategia de mejora académica.

Los padres participan en algunas decisiones escolares a través de una Sociedad de Padres (SP) y en reuniones mensuales. Las decisiones principalmente son concernientes a eventos que organiza la SP. Sin embargo, a diferencia de los programas de participación social implementados en algunas escuelas públicas, los padres de familia no participan en ninguna decisión pedagógica y formativa de los estudiantes. Ellos son informados solamente de forma periódica de los resultados de aprendizaje de sus hijos a través del sistema de calificaciones y pueden dialogar con el tutor de su grupo si existen algunas dudas al respecto.

Cultura de conectividad

Algo muy relevante es la alta conectividad a internet a través de los dispositivos móviles de los estudiantes (tabletas, teléfonos inteligentes, computadoras portátiles) que ayuda a tener a la mano casi cualquier información de forma expedita. La tecnología también es utilizada para comunicarse rápidamente entre compañeros y maestros a través de las redes sociales.

Calidad educativa y las condiciones del estudio de caso

Las recomendaciones del BM se centran principalmente en tres aspectos: autonomía, transparencia y evaluación. A partir de ahí se desprenden mucho de los elementos que deben conjugarse para tener resultados que redunden en la calidad de la educación que se ofrece. La Prepa IBERO, al ser una institución de educación privada que atiende

a sectores privilegiados cuenta con condiciones muy favorables para poder ofrecer una educación de calidad. No obstante, todo lo anterior no asegura que ésta se dé cabalmente, y más aún cuando al tener la institución apenas tres años de operación sea aún asignatura pendiente medir los resultados de aprendizaje y los procesos que se llevan a cabo.

2. La Formación Valoral Social y la orientación humanista/social de la institución

En este apartado se presenta en un primer momento la misión, visión y filosofía de la PI y posteriormente se describirán, los propósitos formativos, los programas y prácticas existentes en la institución que buscan ofrecer una formación integral a los estudiantes.

Misión

La **Preparatoria Universidad Iberoamericana-Ciudad de México** es una institución de educación media superior de inspiración cristiana y jesuita que prepara a sus alumnos con excelencia académica y proyección internacional, dentro de un **humanismo integral** que incluye:

- Conocimiento de sí mismo y configuración ética de la persona
- Crecimiento en libertad responsable y crítica
- Sensibilización a las necesidades de los demás –especialmente de los más necesitados
- Descubrimiento de las capacidades creativas, artísticas y cognitivas y su aplicación en beneficio de la sociedad
- Manejo responsable del mundo psico-afectivo
- Formación académica e intelectual de calidad en todos los niveles del conocimiento
- Compromiso con la creación de un mundo más justo
- Promoción de la excelencia humana como actitud motora del proceder personal.

Visión

La **Preparatoria Universidad Iberoamericana-Ciudad de México** aspira a ser la mejor institución de educación media superior de la zona, por medio de un proyecto educativo que forma integral y solidariamente a los estudiantes como “hombres y mujeres con y para los demás”, bien preparados para asumir los estudios universitarios y familiarizados con el modelo educativo de la Compañía de Jesús.

Filosofía

Humanismo integral de inspiración cristiana y jesuita que forma:

- Personas libres, con una libertad fruto del conocimiento de ellas mismas, de un compromiso responsable con su medio (personal, social, ecológico) y de una relación armoniosa con el mundo que las rodea.
- Personas afectivamente integradas, conscientes de sus disposiciones y capacidades para su realización personal y social.
- Personas solidarias, sensibles a las necesidades ajenas, capaces de actuar en beneficio de los más necesitados.
- Personas creativas y críticas, que piensan por sí mismas, que vislumbran el mundo de manera realista y objetiva, al mismo tiempo que se enfrentan a él de forma esperanzada y propositiva.
- Personas conscientes de sus acciones, de las motivaciones que las originan, de los efectos que éstas tienen y de los condicionamientos personales y sociales en donde se sitúa el ejercicio de su libertad.

Área de Formación Valoral Social

La estructura organizacional de la institución consta de tres subdirecciones las cuales dependen directamente de la dirección:

- Subdirección administrativa
- Subdirección académica
- Subdirección de formación integral

De la subdirección de formación integral se desprende la Coordinación de Formación Valoral Social (FVS). Ésta tiene la responsabilidad directa de ofrecer espacios formativos que promuevan un humanismo integral y una orientación hacia el compromiso social de los estudiantes.

Los programas que atiende la coordinación son variados, algunos son obligatorios y otros son voluntarios. Las materias curriculares del área son conocidas como materias IBERO y son: Formación Integral Humanista (FIH) y la de Formación y Acción Social (FAS), las cuales se imparten durante todos los semestres de la preparatoria y son obligatorias para todos los estudiantes. El perfil de egreso de las materias IBERO es el siguiente:

*El alumno que cursa las materias Ibero, en la medida de sus capacidades, al egresar de la Prepa Ibero son **hombres y mujeres con y para los demás**, expresado en la capacidad de salir de sí mismo, en la posibilidad de un proceso continuo de autoconocimiento, reconocimiento y valoración de las diferencias, compromiso y acción en un contexto social concreto; con el fin de tomar conciencia de la realidad y la posibilidad de incidir en ella.*

Este perfil representa el eje rector de lo que se quiere que suceda con los alumnos, para lograrlo se sigue una metodología que los jesuitas a nivel mundial han ido construyendo con su experiencia pedagógica, conocida como el Paradigma Pedagógico Ignaciano. Los pasos según el planteamiento práctico de la Pedagogía Ignaciana¹² son: Contextualización, Experiencia, Reflexión, Acción y Evaluación. En la medida de lo posible, las actividades ofrecidas por la PI son conducidas por sus maestros y formadores en esa secuencia.

Estos cinco pasos se desprenden de una reflexión que los jesuitas han tenido en torno al acto educativo. La cual sucede desde la consolidación de un currículum formativo

¹² Documento corporativo de la Compañía de Jesús publicado en 1993 con la finalidad de ofrecer directrices formativas a las instituciones de inspiración ignaciana.

en el año de 1599 con la consolidación de la *Ratio Studiorum* hasta su última actualización oficial, que tiene lugar con la difusión del documento de: *Pedagogía Ignaciana: Un Planteamiento Práctico* publicado en el año de 1993.

El paso de la contextualización, reflexión y evaluación regularmente se lleva a cabo dentro de actividades y dinámicas en las clases de FIH y FAS. Para los pasos de experiencia y acción se buscan diseñar actividades fuera del aula y de la institución escolar que permitan detonar en los estudiantes emociones que se acompañarán de una reflexión posterior. Más adelante se presenta la cronología de las experiencias que forman parte del currículum.

Para poner especial énfasis en el análisis de la transformación de las subjetividades de los estudiantes se relacionan algunos planteamientos teóricos con el PPI. Desde la perspectiva de Klein (2002) es necesario remarcar que el PPI considera a “la reflexión como un elemento formativo de creencias, pensamientos, valores y posturas de los alumnos”. Para la presente investigación, es en esa reflexividad (que es antecedida de los anteriores pasos) donde reside la posible la transformación de las ideas preconcebidas de los alumnos como fruto del diálogo con su cultura. Es relevante anteceder a la reflexión una experiencia significativa, la cual es el elemento central que posibilita una reflexión profunda y crítica a sus anteriores concepciones culturales.

Currículum de la Formación Valoral Social

Para lograr el cometido que se mostró, se dividió en tres bloques la experiencia de un alumno de Prepa IBERO, cada uno representa un año, sumando el total de los tres años de formación del bachillerato:

Bloque 1: Identidad y comunidad

Bloque 2: Inserción Social

Bloque 3: Libertad y compromiso

A continuación se muestra un esquema de las experiencias que acompañan a las materias IBERO, cada una de ellas se ofrece semestralmente y forman parte del currículum obligatorio:

Semestre	Materia	Experiencias
1 ^a	Formación Integral Humanista	Preparación para el planteamiento de un proyecto social
2 ^a	Formación y Acción Social	Campamento “Existe” Proyectos sociales por grupo Experiencia rural (en planeación)
3 ^a	Formación Integral Humanista II	Campamento “Reconciliación”
4 ^a	Formación y Acción Social II	Experiencia Laboral
5 ^a	Formación Integral Humanista III	Servicio Social
6 ^a	Formación y Acción Social III	Servicio Social Campamento de cierre

Como se muestra en la tabla anterior, cada uno de los semestres van acompañados de diversas experiencias que van coadyuvando a los contenidos de las materias IBERO de cada semestre. Esta metodología se fundamenta en el PPI, el cual plantea los cinco pasos ya mencionados, que permiten llevar a cabo una didáctica completa que ayuda a los estudiantes a asimilar nuevos aprendizajes de forma significativa.

Según López Calva (2010) “el bachillerato de los colegios jesuitas (en México) incluye: “experiencia rural”, “servicio social”, “experiencia laboral” que son espacios privilegiados de sensibilización sobre otras realidades”. Se detalla enseguida en qué consisten las anteriormente mencionadas experiencias:

- Experiencia rural: los estudiantes trabajan por una o dos semanas en el medio rural a un lado de campesinos, jornaleros o agricultores, todo esto sucede en localidades cercanas al centro escolar. Regularmente viven durante la experiencia en la comunidad con familias de la zona. Esto les permite conocer un modo diferente de vivir y trabajar en el campo durante dicho periodo. Durante esa semana las clases se suspenden y algunos maestros acompañan la vivencia de los alumnos con visitas frecuentes.
- Experiencia Laboral: los estudiantes trabajan por dos semanas en jornadas laborales de 8 horas realizando oficios manuales de la industria manufacturera o de servicios. Normalmente los trabajadores les enseñan a realizar la actividad asignada. Se busca que los puestos de trabajo sean los de más baja remuneración.
- Servicio Social: Durante un año los alumnos colaboran con alguna institución de beneficencia realizando actividades de apoyo a grupos marginados o vulnerables. Las actividades son por la tarde, ellos tienen que cumplir determinada cantidad de horas al año.

Estas experiencias se contextualizan previo a su vivencia y se reflexionan posteriormente a ellas en la clase de FIH y FAS. Respecto a las asignaturas, López (2010) lanza preguntas pertinentes tales como: ¿Qué tan integradas están esas experiencias con el contenido de las materias que llevan los estudiantes en el año escolar en cuestión? ¿Cómo articular mejor lo que los estudiantes traen de esa experiencia (lo de afuera de la escuela entrando a la escuela) para volverlo elemento de formación valoral-social? Porque desde su perspectiva, comenta que “existe ahí una mina de datos, preguntas, ideas, juicios, valoraciones, que los estudiantes generan y que habrá de aprovechar de una manera más articulada para que la formación valoral-social esté plenamente vinculada al currículo”. Es a partir de ahí, que se pueden detonar reflexiones que tomen en cuenta no solamente la intelección o procesamiento de ideas, sino que incluyan también afecciones que se desprenden de la experiencia.

Actividades voluntarias

Además de las actividades anteriores, la coordinación de FVS ofrece actividades de voluntariados durante los recesos de verano e invierno, los cuales consisten en visitar algunos proyectos jesuitas mexicanos en comunidades rurales o indígenas y colaborar con lo que el proyecto solicite. En estos proyectos pueden participar alumnos que destaquen por su sensibilidad social. Asimismo, se realizan eventos dentro del centro escolar que promueven la solidaridad y la sensibilidad hacia sectores más vulnerables de la sociedad. Por último, se ofrecen dos proyectos de servicio social, que consisten en dos equipos de estudiantes que ayudan a las actividades prioritarias del área. Una consiste en impartir los campamentos jesuitas a los estudiantes de las generaciones más jóvenes y el otro equipo busca entablar proyectos sociales con las comunidades rurales aledañas al centro escolar.

Formadores

Los maestros de las materias IBERO tienen reuniones semanales que les sirven para ir evaluando y adaptando el plan original de la materia en función de las necesidades del grupo y de lo que se pretende lograr en ella. Al grupo de maestros por generación se les denomina Academia, ésta es coordinada por un responsable de grado quien, además de ser maestro de la materia, va dando orientaciones curriculares a los otros maestros. Esto es un mecanismo de seguimiento y evaluación constante para acompañar el programa y a maestros.

Cabe mencionar, que el equipo de trabajo del área incluye cuatro personas de tiempo completo que se encuentran encargados en las actividades que se realizan en cada generación. Sin lugar a dudas, las actividades y prácticas descritas son estratégicas para el centro escolar. En síntesis, la coordinación de FVS materializa la formación que la Compañía de Jesús a nivel mundial ha venido apuntalando e insistiendo en la últimas décadas, buscando, en última instancia, la formación de sujetos transformadores que contribuyan a la construcción de sociedades más justas.

Evaluación final: asignatura pendiente

Si bien es cierto la presente investigación aporta un panorama genérico sobre las percepciones del estudiantado en términos de formación valoral social, para tener un diagnóstico más exhaustivo y con mayor cobertura será necesario ampliar el número de estudiantes que dan cuenta sobre la formación que la institución ofrece. Para esto, en un futuro es recomendable realizar una evaluación cuantitativa y/o cualitativa al inicio y otra al final a todos los alumnos que transitan por la institución.

El desafío para ello, será diseñar un mecanismo de evaluación (cuantitativa y/o cualitativa) que pueda dar cuenta de posiciones, percepciones, creencias, valoraciones y deseos de los estudiantes en temas como la pobreza y la justicia social.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

La escuela y su relación con la sociedad y la cultura: Reproducción, ideología y resistencia en contextos de escolarización para grupos privilegiados

Dentro del análisis de los sistemas educativos, han existido algunos pensadores que se dedicaron a estudiar el rol que juega la escuela como institución dentro de una sociedad. La relación entre escuela y sociedad ha sido un tópico central en la reflexión educativa desde que los primeros filósofos comenzaban a pensar sobre cómo educar a las siguientes generaciones. No obstante, en el siglo pasado durante los años sesenta y setenta, el tema comenzó a adquirir notoriedad entre los académicos e investigadores de la educación.

Para la presente investigación es primordial indagar sobre cómo la escuela y la cultura ayudan a los estudiantes a formar su concepción sobre el mundo. Los pupilos van configurando representaciones sobre los fenómenos sociales tales como la pobreza, el desarrollo de los pueblos, la desigualdad económica, las diferencias culturales, la estratificación social y, en general, la concepción del mundo social tal como se les presenta. Cobra especial relevancia poner la mirada en la teorías socioeducativas al tomar en cuenta que la institución a la cual asisten los estudiantes que son estudio de caso, es un centro educativo privado que atiende a alumnos de los sectores económicamente privilegiados de la capital del país. Desde ese espacio cultural se crean discursos y explicaciones que legitiman representaciones subjetivas referentes al mundo social. Por eso, las teorías de la reproducción y de la resistencia son un eje de análisis del trabajo de campo realizado.

Las concepciones del mundo social formadas en los contextos familiares y enriquecidas en los centros escolares de los estudiantes, así como las relaciones afectivas que éstos tienen en su cotidianidad influyen en su disposición y capacidad para valorar la justicia social. Por eso, además de la teoría de la reproducción y la pedagogía crítica, se revisarán conceptos como ideología, representaciones sociales, visión del déficit, mixtura social e interculturalidad.

Primeramente se revisarán postulados de la teoría de la reproducción, aproximándose a los temas relevantes para la investigación. No se hará una revisión detallada sobre todos los elementos de la teoría en cuestión, más bien se resaltarán aquellos que guardan alguna relación con el estudio. Posteriormente se concatenarán conceptos que ayudarán a comprender elementos que influyen en los estudiantes de contextos privilegiados para adherirse valorativamente a la justicia social.

La organización del marco teórico está dividida en cuatro partes como se muestra a continuación:

- I. Teoría de la reproducción
- II. Representaciones sociales e ideología dominante
- III. Resistencia educativa
- IV. Discurso de clases sociales e interculturalidad

I. Teoría de la reproducción

La teoría de la reproducción, desarrollada como ya se mencionó durante el siglo pasado, sostiene a grandes rasgos que la reproducción o replicación del *status quo* o de las condiciones de privilegio social y económico de quienes ostentan el poder se da de forma pacífica, a través de las generaciones, gracias en gran parte a la escuela. Uno de sus principales exponentes, el francés Pierre Bourdieu, afirma que la escuela como espacio de socialización provoca el control de clase y que éste se constituye mediante el sutil ejercicio de poder simbólico que llevan a cabo las clases dominantes para “imponer una definición del mundo social que sea consistente con sus intereses” (Giroux, 1985). La reproducción mantiene en su estrato social a las familias o individuos que conforman las clases sociales privilegiadas, de generación en generación.

Asimismo, la teoría de la reproducción cuestiona seriamente la promesa de la escuela como impulsora del desarrollo y esperanza para los pueblos, buscando el mejor

porvenir de las diferentes culturas. Ésta se escribe desde un contexto y una época, donde la escuela prácticamente ha sido aceptada en casi todas las culturas del mundo. Sin embargo, la interrogante pone en entredicho la confianza en la escolarización, al decir que la escuela no tiene neutralidad, sino más bien es un instrumento o aparato social de perpetuidad del poder favoreciendo a los grupos sociales dominantes.

Giroux (1985) divide el tema de la reproducción en tres niveles: por un lado la reproducción que se da a un nivel de los puestos de trabajo (económico), la reproducción cultural (valores, conocimientos, etc.) y la reproducción del Estado (política). Se analizarán a continuación sólo los primeros dos niveles:

Reproducción económica: Centralidad del sistema meritocrático

En cuanto a la reproducción económica, relativa al mundo laboral, Feito (1999) señala lo siguiente:

Las escuelas enseñan a los niños diferentes normas de comportamiento dependiendo del tipo de empleo que vayan a ocupar. La reproducción de la fuerza de trabajo no es sólo la reproducción de destrezas sino también la reproducción de su sujeción a la ideología dominante (p. 15).

Esto quiere decir que los niños reciben el mensaje desde muy pequeños que para ellos hay un puesto de trabajo o tipo de empleo que les corresponde de acuerdo a su clase social. Es decir, ya se les ha asignado un determinado puesto laboral. Regularmente en las clases trabajadoras los empleos son manuales; dichos trabajos tienen menor status social y por tanto son menos remunerados. Las habilidades y actitudes necesarias para ese tipo de trabajo se desarrollan en una determinada escolarización, tales como: respeto a la organización jerárquica, obediencia a la autoridad y a las reglas, entre otras. Por el contrario, el trabajo intelectual cuenta con un status social elevado y es mejor gratificado; se desarrollan otro tipo de habilidades enfocadas hacia la abstracción, dirección, liderazgo y toma de decisiones.

A este tipo de concepción de la reproducción también se le conoce como de correspondencia. Un ejemplo de ello en la educación mexicana a nivel superior, son las universidades tecnológicas o escuelas técnicas en contraste con las universidades, las cuales segmentan a estudiantes, en muchos de los casos por su estrato social, ofreciendo una educación diferenciada que después redundará en un tipo de empleo con remuneraciones relativamente desiguales.

Por otro lado, la visión meritocrática ha sido un elemento que ayuda a justificar los discursos que aceptan como “naturales” las desigualdades laborales o educativas. Por lo tanto, la colocación en ciertos puestos de trabajo, es legitimada y aceptada, tanto por las clases trabajadoras como por los grupos favorecidos, con la idea que si se tiene mayor esfuerzo mayor será la gratificación y resultado escolar. Ésa es la visión meritocrática que justifica la desigualdad. Dicha postura puede ser leída sencillamente de la siguiente forma: quienes disponen de suficiente capacidad podrán “superar” sus circunstancias con la ayuda de su propia capacidad y un duro trabajo. Es así que se avala la desigualdad, dado que ya no es cuestión de clase o posición social, más bien la diferencia radica en el esfuerzo individual. Desde esa postura, no hay cuestiones sociales que influyan o predispongan al acomodo de la estratificación social, concretamente en la vida laboral. La escuela es vista como una “caja negra” donde todos entran iguales y salen diferentes de acuerdo a sus capacidades y disciplina personal.

Otro ejemplo de la perspectiva meritocrática en la educación es la que comenta Aboites (2014) sobre la creencia dominante que existe entre muchos estudiantes mexicanos para el ingreso a la educación superior (con respecto a los exámenes de selección). Él comenta:

Es un mito que el ingreso a la institución de preferencia es algo que depende fundamentalmente del esfuerzo de cada persona y, que, en caso de no ser admitido, “hay que estudiar más”... estudiar o no lo suficiente puede explicar la admisión o rechazo cuando se trata de poblaciones pequeñas de demandantes, pero cuando hablamos de 200 mil aspirantes y 16 mil lugares disponibles resulta absurdo

plantear que no ingresa un número sustancialmente de jóvenes porque no hicieron el esfuerzo adecuado. (p.18)

Desde la perspectiva de Kemmis (1998): “No es de ninguna forma “accidente” que las escuelas empezarán a adoptar un papel más positivo, activo y comprensivo en la ubicación social de la gente mediante el sistema meritocrático de pruebas”. Por otro lado Bowles y Gintis (1976, citado en Kemmis) ponen de manifiesto que:

El movimiento de las pruebas de inteligencia (en EUA) estaba ligado a las expectativas de una sociedad meritocrática que, aspirando a superar un sistema de estratificación social basado en la ubicación de clase en el nacimiento, lo reemplazó por uno en el que las escuelas, más que las clases sociales y las familias, ostentaban el papel principal en la ubicación de los estudiantes en los diversos estratos sociales (p.91).

Tedesco (2012), haciendo referencia al sistema meritocrático agrega que existe una percepción dominante sobre los fenómenos de desigualdad social en América Latina, comenta:

Los fenómenos de desigualdad social son percibidos más como algo personal que socioeconómico y estructural, porque están acompañados por una fuerte legitimidad en el plano público y social... la difusión de los postulados neoliberales en las últimas décadas, en la medida que se privatizan las responsabilidades de la desigualdad social, se vuelven más opacas las responsabilidades públicas (p.209).

Por su parte, Feito (1999) sostiene que en las sociedades capitalistas avanzadas la ideología es suministrada por la teoría tecno-meritocrática. En ese sentido, se puede ejercer la dominación mediante ese entendimiento del mérito y esfuerzo personal, es decir, la idea dominante es que el mérito individual es el vehículo que otorga las posiciones de clase y esto permite continuar ejerciendo la dominación de las clases privilegiadas desde el mundo de las ideas. Éstas desestiman el rol que juegan las condiciones sociales y culturales de las clases trabajadoras en el proceso de escolarización. Todo ello, provoca que la dominación se ejerza, en múltiples ocasiones, de forma inconsciente.

Si este tipo de ideas centradas en el mérito individual se vuelven dominantes en el estrato social alto, se “privatiza la responsabilidad de la desigualdad social” como dice Tedesco (2012). Porque desde esta perspectiva, la desigualdad y el hecho que un individuo se mantenga en condiciones de pobreza se convierte en un asunto de voluntad individual que puede ser superada si así se desea y se acompaña del esfuerzo personal. Entonces, la adhesión valorativa de los estudiantes a la justicia social puede disminuir, ya que desde esta explicación, la responsabilidad de la distribución justa de la riqueza reside en cada individuo con base en su esfuerzo.

Bowles y Gintis (1976) abundaron la visión reproductora de correspondencia. Ésta fue criticada por Willis (citado por Rivero, 2002), quien arguye que además de lo económico, también hay un fenómeno social, cultural, lingüístico, que está en juego en el momento que alguien reproduce el estrato social de la familia de origen. Rivero (2002) critica la postura de ambos autores estadounidenses diciendo que ellos desestiman la conciencia del individuo. Afirma que “desde la visión de Bowles y Gintis la acción humana viene a ser la consecuencia de estructuras totalmente inhumanas y separadas”. En otras palabras, desde esta visión los individuos de las clases trabajadoras terminarán irremediabilmente en puestos laborales que les corresponden, la escuela los acomodará ahí de forma no conflictiva y ante tal hecho no hay otra alternativa. Los sujetos son vistos como actores pasivos manipulados por una estructura social. La conciencia humana y la capacidad de subversión de los individuos son desestimadas en esta visión reproductorista.

Estudios más recientes, realizados por Eric Maurin (citado en Tedesco, 2012) indican que hoy más que nunca, el resultado escolar define la trayectoria social de las personas. Comenta el autor que: “La centralidad de la educación explica algunos comportamientos –particularmente de los sectores más favorecidos– para diferenciarse del resto a través de la privatización y la segmentación de los circuitos de escolaridad”.

Sin desestimar la conciencia individual de los estudiantes, se puede decir que la escuela sí tiene un rol importante en el acomodo pacífico de los puestos de trabajo. No obstante, el fenómeno de la reproducción se complejiza cuando además de la diferencia de estratos sociales, la escuela está segmentada entre escuelas públicas y privadas, un fenómeno relativamente común en Latinoamérica.

El presente estudio verificará qué tan dominante es la visión meritocrática en la cultura de los estudiantes del centro escolar que es estudio de caso, y en ese sentido ponderar qué relación tiene esa concepción social con la valoración por la justicia social de los estudiantes.

Reproducción cultural: La representación

La reproducción cultural se relaciona principalmente con los valores, conocimientos y creencias que la persona va asimilando y categorizando desde su infancia dentro del contexto familiar. Bourdieu (2000) asevera que las personas poseemos un capital, éste es el trabajo acumulado, ya sea material o interiorizado o “incorporado”. Comenta que “la acumulación de cultura en estado incorporado presupone un proceso de interiorización, el cual, en tanto implica un periodo de enseñanza y aprendizaje, cuesta tiempo” (p.139). En la transmisión del capital dentro de las familias es donde se pasa de generación en generación los bienes acumulados, esto no sucede de forma instantánea como la transmisión de dinero, herencias, derechos de propiedad o títulos nobiliarios, sino que va transmitiéndose paulatinamente durante la infancia.

Bourdieu (1977), explica y habla sobre el concepto de capital cultural, sobre el cual afirma que: “un niño hereda de su familia conjuntos de significados, atributos de estilo, modos de pensar y tipos de inclinación que reciben un status y valor social determinado de acuerdo a lo que la clase o clases dominantes califican como más valioso” (citado por Giroux, 1985). Entonces es en la familia o comunidad primera donde el niño comienza a reconocer lo que es más valioso y discriminarlo de lo que no

lo es. Ahí también se heredan o transmiten un conjunto de representaciones que forman parte del entendimiento sobre la sociedad.

Según el autor, posteriormente la escuela será una institución de socialización que reproducirá el capital cultural de las clases dominantes. Esto provoca que para un niño de la clase trabajadora sea más complicado adaptarse a ésta que para un niño de clase privilegiada. Según Giroux (1985), la escuela se acerca más a los códigos lingüísticos y de comunicación de las clases privilegiadas. Un ejemplo pueden ser las posturas corporales “apropiadas”, las palabras, los gustos, la aproximación táctil adecuada entre compañeros y figuras de autoridad, etc.

Para Bourdieu y Passeron (1977) la centralidad de la herencia familiar radica en lo superestructural más que en los bienes materiales, es decir, en las representaciones sociales que el niño va adquiriendo y va configurando un cierto modo de pensamiento. Como dice Jurjo Torres (1994, citado por Rivero 2002) en el mercado de los bienes simbólicos o estructurales. Su teoría guarda relación con la presente investigación, en preguntas tales como: ¿Dónde emergen las subjetividades elaboradas por los estudiantes? ¿De acuerdo a qué fueron desarrolladas? y ¿Cómo las construcciones mentales ayudarán a perpetuar mecanismos de dominación sobre las clases trabajadoras?

En referencia a los símbolos, Bourdieu (2000) habla de los “sistemas de símbolos” como instrumentos de conocimiento y comunicación entre los individuos. El poder simbólico lo define como un poder de construcción de la realidad que aspira a establecer un orden *gnoseológico*: el sentido inmediato del mundo (y en particular del mundo social) (p.91). Es decir, es una forma de entender la organización de la sociedad que se permea a todos los grupos sociales.

En ese sentido, Bourdieu plantea que las clases privilegiadas ejercen influencia sobre la concepción del mundo social en los grupos no privilegiados, esto quiere decir que ejercen violencia simbólica, la mayoría de las veces enmascarada en supuestos

intereses comunes. La violencia simbólica está relacionada con el control de clase. Bourdieu (citado por Giroux, 1985) lo dice de la siguiente manera: “El control de clase se constituye mediante el sutil ejercicio de poder simbólico que llevan a cabo las clases dominantes para imponer una definición social que sea consistente con sus intereses” (p.78). Urrutia (2009) por su parte la describe como: “La violencia simbólica es aquella en la que los actores privilegiados en posición social y acumulación de capitales apuestan para ejercer su influencia e imponer sus principios de visión y división en el espacio social” (p.33).

Por tanto, como se menciona anteriormente, el capital cultural estará necesariamente impregnado de una “definición del mundo” que beneficie a los intereses de las clases dominantes. Continuando con esta argumentación, si el capital cultural de un individuo está provisto de una “definición de mundo social” cercano a los intereses de las clases dominantes y si la escuela refuerza el capital cultural construido en los hogares, entonces, la escuela será una institución que refuerce las creencias y posturas de las clases dominantes encauzando una visión del mundo social de acuerdo a las clase dominantes.

Esta versión de escuela como constructora de visiones del mundo social cercana a los intereses de las clases dominantes, es complementada con un concepto que ayuda a entender con mayor claridad la construcción simbólica de los sujetos, el *habitus*. Éste se entiende como una “matriz de percepciones, apreciaciones o acciones” en otras palabras: “es un sistema duradero de esquemas de percepción adquiridos, de pensamientos y acción, engendrados por condiciones objetivas, pero que tienden a persistir aun cuando se alteren dichas condiciones” (Giroux, 1985).

En forma de síntesis, desde esta teoría se puede decir hay un diseño simbólico del mundo social que emerge entre las clases privilegiadas y que justifica la preservación del *status quo*, es decir lo hace válido. Para las nuevas generaciones de las clases privilegiadas simplemente así es la realidad social e inclusive así es mejor que sea para todos.

La explicación del mundo social, cercana a los intereses de grupos privilegiados, puede ser acerca de cuestiones como el origen de la desigualdad social y económica. Tomando este ejemplo, si hay una explicación de las clases privilegiadas que afirma que la pobreza se origina y mantiene por la falta de esfuerzo (tal como lo plantea el sistema meritocrático, es decir basada en el mérito individual). Es posible que la idea de que un sujeto permanezca en condiciones de pobreza debido a su voluntad, sea reforzada entre las clases privilegiadas. A su vez, dicha idea puede ser asimilada por las nuevas generaciones de las clases sociales privilegiadas, a través de las familias y reforzada por la escuela, no solamente a los sectores privilegiados, sino también a las clases trabajadoras. Como consecuencia, esa explicación de la pobreza puede ser tan dominante, que pocos estudiantes cuestionen su veracidad y se convierta en una creencia generalizada.

En ese sentido, si esas ideas fueron creadas de acuerdo a los intereses de las clases privilegiadas, ayudan a subestimar los efectos estructurales que tienen relación con la desigualdad económica. Por tanto, si el discurso dominante afirma que vivir en condiciones de pobreza es un asunto meramente de voluntad y esfuerzo individual (desestimando las condiciones estructurales) tanto más complicado será que los estudiantes de sectores privilegiados logren comprometerse y responsabilizarse por crear nuevas condiciones sociales para los sectores menos privilegiados, o sea comprometerse por la justicia social.

En suma, el sistema meritocrático entendido como una forma de organización escolar que intenta posicionar al mérito individual como la explicación principal de las desigualdades sociales (influenciado por políticas económicas neoliberales), tiene una función de reproducción social en las creencias de los estudiantes, sobre todo de las clases sociales favorecidas.

II. Representaciones sociales e ideología dominante

Ideología

Respecto a la postura reproductivista, Apple (1986, citado por Rivero) sostiene que el énfasis de esta teoría se pone en las mediaciones ideológicas y culturales que existen entre las condiciones materiales de una sociedad desigual, aunque, como teórico de la resistencia, agrega que es necesaria la formación de la conciencia de los individuos en esa sociedad. La ideología se vuelve coyuntural en esta visión.

Desde la perspectiva de Marx, la ideología es descrita en la obra de Mannheim (1929, citado por Kemmis) quien lo expresa de la siguiente manera:

(El significado de ideología) lo utilizó para expresar que las ideas estaban socialmente determinadas, y que estas ideas socialmente construidas podían operar como pseudoexplicaciones y justificaciones de nuestras interpretaciones del mundo (p.115).

En esta mirada, el planteamiento del concepto de ideología fue, desde un inicio, centrando en la dominación. Habermas (1975) define ideología como “el conjunto de creencias cuya misión es legitimar la dominación”. Siguiendo esta reflexión, la ideología tiene relación con las creencias, es decir con aquellos supuestos que los individuos tienen sobre la realidad que poco se cuestionan, sino más bien se asumen y se dan por sentado.

Dichas creencias pueden distorsionar la percepción de la realidad. Es ahí donde la ideología tiene su efecto. Es decir, se convierte en un elemento que predispone ciertas visiones más “naturales” que otras. Kemmis (1998) comenta al respecto:

Las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionadas por la irracionalidad, la injusticia y la coerción, tales distorsiones han calado muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo. No se trata, por tanto, de que las estructuras sociales estén deformadas de ese modo, sino de que no percibimos estas distorsiones porque hemos llegado a considerarlas “naturales” (p.113).

Por otro lado, otros abordajes teóricos de ideología asemejan el concepto con el de cosmovisión, el cual lleva a ver el mundo de determinada forma influenciada por la cultura, eximiendo la dominación del concepto. Mannheim, afirma que la ideología tiene la utilidad de: “proporcionar un tipo de “cemento” social y cognoscitivo que ayuda a los individuos a compartir significados, coordinando las imágenes generales y la comprensión de la naturaleza de la vida social”. Visto así, la ideología cohesiona a los miembros de la sociedad en códigos afines que permiten una mayor integración y afinidad en visiones relativamente similares. En este sentido, a diferencia de las anteriores aproximaciones al concepto, no se plantea intereses particulares dominantes en dichas visiones del mundo social.

Por su parte, Gramsci a principios del siglo XX habla sobre la ideología hegemónica; la postula como “el proceso de dominación mediante el cual la clase dirigente ejerce control, mediante su liderazgo intelectual y moral, sobre otras clases aliadas” (Giroux, 1985). Gramsci enfatiza que el papel de la ideología como fuerza activa para dar forma e incorporar las visiones de sentido común a los grupos subordinados. Más adelante, se relaciona esa visión de sentido común con la representación social.

Es necesario que la ideología se materialice y se vincule con la realidad cotidiana de los sujetos. En palabras de Feito (1999): “La existencia de una ideología ampliamente aceptada que justifique un orden social y además un conjunto de relaciones sociales que valide la ideología por medio de la experiencia cotidiana”. Esto quiere decir, que además del conjunto de ideas que puedan legitimar la dominación (en ocasiones de forma “invisible”), es necesario una correspondencia con la realidad inmediata de las relaciones de los sujetos que permita confirmar la idea adquirida y reforzada en la escuela o familias.

Entonces, si se vinculan las creencias de los sujetos (no cuestionadas) y se orientan hacia una lógica de dominación desde los grupos más privilegiados en las escuelas, y éstas tienen una cierta conexión con la realidad cotidiana, será posible una

continuidad en el orden social existente que siga manteniendo el *status quo* de los que ostentan el poder. Como ya fue comentado anteriormente, desde la teoría de la reproducción, la escuela se vuelve un espacio que reproduce la estratificación social a través de las generaciones, replicando básicamente la ideología dominante.

El análisis se vuelve más minucioso desde las diferentes aproximaciones a los conceptos de la ideología. Por un lado, se encuentran los significados y por otro lado, el concepto de representación social. Todo ellos, son terrenos de batalla de la escuela como espacio de socialización. Gramsci (1985, citado en Giroux) afirmaba que es un proceso donde se lucha por el control de la conciencia. Althusser y Valosnivov (1971, 1973) comentan que la ideología tiene la materialidad en las prácticas producidas en los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE), refiriéndose entre otros a las escuelas. Sostienen que el Estado busca mantener el orden social entre la población a través de la institución escolar. De ahí se desprende, que en los AIE hay mensajes que se transmiten, algunos más visibles y otros ocultos, y es gracias a, o en la escuela, junto con la familia, los medios de comunicación y otras instituciones y relaciones sociales como se van configurando las subjetividades, de las cuales en el fondo subyace una ideología dominante.

Este trabajo se pregunta, más allá del currículum, cómo se constituyen las subjetividades de los estudiantes en las escuelas y la cultura: qué discursos ayudan a que la ideología dominante se mantenga, y también busca conocer, si algunas de esas subjetividades construidas desde los discursos escolares tienen potencial para ser contraculturales o en resistencia a la ideología dominante.

Además de ello, será pertinente preguntarse hasta qué punto la ideología impacta en la libertad de los individuos que en este caso son formados en las escuelas. Giroux (2003) comenta lo siguiente:

La ideología limita la acción humana pero también la posibilita... promueve la agencia humana y al mismo tiempo ejerce presión sobre los individuos mediante los discursos dominantes (p.118).

Asimismo, Giroux (2003) menciona que la escuela es el espacio donde se da la lucha por los significados y las representaciones. Con esto, enfatiza que existe una relación estrecha entre la ideología y la escuela; esta última puede propiciar la transformación de las concepciones o creencias existentes dentro de una ideología dominante. No obstante, también puede ser un espacio de reforzamiento agudo de dicha ideología. Sobre todo, si los maestros son, en su mayoría, sujetos que están también dentro del campo las fuerzas discursivas de la cultura en la que se encuentra inserta la escuela.

Representación social

Otro concepto que se encuentra muy relacionado con la ideología y que es relevante analizar para los estudios de caso de la presente investigación es el de representación social. En cierta forma, éste se posiciona como un eje de análisis más acotado que la ideología. La representación social es un conector entre un fenómeno social amplio como la ideología y su relación con el individuo.

Este término, fue acuñado por el rumano Serge Moscovici en los años sesenta, aplicado en sus orígenes a la psicología social, posteriormente su utilización migró hacia ciencias como la antropología, la sociología, la lingüística y la pedagogía. Para Moscovici (1979, citado por Piña y Cuevas), "la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios"(p.6).

Por su parte, Mireles (2011) las define como: "Un conjunto de sistemas estructurados de significaciones, imágenes, valores, ideas y creencias que se engendran y se comparten socialmente y permiten a los actores interpretar y actuar en la realidad" (p.5). Para Piña y Cuevas (2004) las representaciones sociales tienen que ver con el conocimiento de sentido común, que incluye creencias, imágenes populares, mitos y significados compartidos por un grupo de personas.

Cada vez más, la investigación educativa aborda la temática de las representaciones sociales dado que, según Mireles (2011), por mucho tiempo múltiples investigaciones quitaron del foco de análisis las dimensiones simbólicas y subjetivas de la realidad escolar. Con esta postura se intenta regresar a dichas dimensiones, porque los actores educativos intervienen en el currículum y le dan un significado e inclinación de acuerdo a diversas representaciones. Según la autora su actual estudio está muy relacionado con el *habitus*.

Los alumnos por su parte, además de asistir a la escuela, se encuentran expuestos a muchos otros espacios de socialización donde van elaborando y dialogando con otro tipo de significaciones. En ese sentido, llegan a las escuelas con preconcepciones de diversas temáticas que entran en diálogo en el espacio escolar. En palabras de Acevedo (1998), los alumnos ingresan a las escuelas con un inmenso depósito de preconstrucciones naturalizadas. Igualmente, Mireles (2011) postula que los individuos no actúan (ni piensan) por determinación del contexto sino en relación con éste. Es así, que los individuos van construyendo el “corpus” de conocimientos en la relación que se teje entre lo individual y el pensamiento social. En este caso, el pensamiento social no es fruto de la casualidad o de la generación espontánea, sino más bien es el efecto de la multiplicidad de variables socio-históricas que lo predisponen y lo inclinan hacia cierta orientación (en este caso la aproximación ideológica-hegemónica, anteriormente revisada).

Mireles (2011) analiza a detalle el concepto de representación social y lo describe en las siguientes palabras:

Es el conjunto de imágenes (figuras) y de lenguaje (expresiones), no es fotográfico, o sea pasivo, más bien debe pensarse de modo activo. Puesto que su papel es dar forma a lo que proviene del exterior en el transcurso de las interacciones sociales. En ese sentido la imagen reproduce, capta el mundo exterior y a la vez permite la reconstrucción de lo dado. (p.6)

Es decir, las imágenes que se tienen sobre algo se crean y recrean constantemente. La escuela coadyuva a esa reconstrucción; sin embargo, es el contexto más amplio, en el cual se encuentran insertos la escuela y el alumno, el que posibilita el diálogo con la representación. Cada percepción es interpretada de diferente forma por cada individuo, dependiendo de la relación que establezca con su entorno, en el cual están presentes medios de comunicación, contextos familiares y relaciones sociales singulares. Piña (2004) da un ejemplo muy práctico:

Por ejemplo, imaginemos a los diversos sectores que componen a la clase obrera que habita en la zona metropolitana de la ciudad de México. Nos hallaremos ante distintos grados de calificación, de escolaridad, de ingresos y de modos de vida. Una clase social está compuesta por numerosas comunidades y grupos; en consecuencia, las RS (representación social) son privativas de cada uno de estos conglomerados. Lo mismo podría decirse de una colonia o delegación. En esta diversidad social, sólo se pueden compartir algunas ideas, puesto que la mayoría de las RS se encuentran delimitadas por circunstancias sociopolíticas que rebasan la voluntad de los individuos. La incorporación de imágenes y de representaciones no puede ser extensiva, sino delimitada. La circulación de ideas, imágenes, acontecimientos pasa por los medios masivos de comunicación, pero la apropiación no es idéntica en los distintos sectores sociales, sino que mucho depende de la información que se tenga sobre algo o alguien y del tipo de comunicación que se mantiene con los integrantes del grupo o de la comunidad (p.5).

De esta forma, se explica de manera más detallada cómo opera la ideología en los individuos; en cada individuo es diferente por múltiples variables en la circulación de las ideas. En términos macro o sociales, la ideología explica los sistemas de pensamiento dominantes y la representación social, por su parte, inician en el individuo para poder dar cuenta de una ideología a niveles sociales; en ese sentido la representación social es el vínculo que ayudará a la presente investigación a dar cuenta de fenómenos socio culturales a través de individuos, en este caso estudiantes.

Visión de déficit: Representación social de clases dominantes

Una representación social que puede estar presente comúnmente entre los sectores más privilegiados, es la que algunos académicos de estudios culturales conocen como la visión del déficit. Cuando se habla de este concepto, se hace referencia a lo siguiente en palabras de Ayala (2008):

Se (auto)coloca en un lugar privilegiado de racionalidad pensando que lo mejor para el otro es que se integre al proyecto dominante... así desde su lugar de privilegio se juzga moralmente con déficit las formas de vida, los significados y culturas de otros pueblos; lo cual da pretexto para intervenir donde “se juzgue” necesario (p.80).

Esto quiere decir, que hay una autopercepción de superioridad “intelectual” o cultural sobre otras clases sociales o microculturas, justificándose en que ellos han recibido menor calidad educativa. Especialmente este tipo de representaciones serán una aproximación clave en el análisis del trabajo de campo.

Por tanto, es posible analizar a través de los discursos de los estudiantes, determinadas formas de representación que son compartidas, y con esto identificar las ideas dominantes. Así, la ideología se explica desde los postulados sociológicos (en los procesos macro/estructurales) y la representación social penetra desde ángulos más psicológicos (los procesos micro/personales). Se tiene en cuenta que ambos se encuentran en una relación dialéctica constante; no son fenómenos separados. Ambos serán de utilidad para el trabajo de campo.

A continuación se analizarán algunos postulados que critican a los teóricos de la reproducción y que ayudarán a complementar algunas visiones sobre la relación escuela y sociedad.

III. Resistencia educativa

Crítica a la reproducción: la resistencia educativa

Muchos de los críticos de la reproducción han encabezado un movimiento educativo que retoma postulados freirianos y de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. A este movimiento, dirigido principalmente por intelectuales de los Estados Unidos, se le conoce como pedagogía crítica; otros nombran a sus exponentes los “teóricos de la resistencia”. Entre ellos, sobresalen principalmente Henry A. Giroux, Peter McLaren, Joe L. Kincheloe.

Los teóricos de la resistencia critican ampliamente el determinismo de los teóricos de la reproducción. Giroux (1985) lo dice de la siguiente forma, “Bourdieu, desestima el poder del pensamiento reflexivo y la autoconciencia crítica. Además, pierde nociones como lucha, diversidad e intervención humana, es una visión reduccionista de la naturaleza humana y de la lucha”. La crítica radica primordialmente en que la teoría de la reproducción no toma en cuenta la agencia humana como posibilidad de intervención en las estructuras ideológicas.

Por su parte, los teóricos de la resistencia, sin desatender las condiciones sociales y culturales de los estudiantes y la ideología dominante presente en los sistemas escolares, plantean que los maestros y estudiantes son capaces de desarrollar habilidades de criticidad que les permiten distinguir y vislumbrar los mecanismos de dominación ocultos en las creencias y representaciones del mundo social, y finalmente, esto les posibilita resistir, cuestionando y actuando contra los supuestos hegemónicos que ellos deberían asimilar (en concordancia con la ideología dominante). Es así, como se lleva a cabo una resistencia ideológica desde la escuela, de forma contracultural a la dominación. Por tanto, para no caer en la subyugación postulada por la teoría de la reproducción, la escuela debe convertirse en espacio de lucha por las representaciones y por las subjetividades, más aún si se trata de escuelas a donde asisten las clases privilegiadas.

Las representaciones y subjetividades inciden en la libertad de las personas, creando ciertos condicionamientos. Freire (1970) lo dice así: “son muchos los que, aferrados a una visión mecanicista, no perciben esta obviedad: la de que la situación concreta en que se encuentran los hombres condiciona su conciencia del mundo condicionando a la vez sus actitudes y su enfrentamiento”. Es así que la escuela se enfrenta y dialoga con los condicionamientos que influyen directamente en la conciencia de los sujetos que participan en el proceso de socialización, es decir maestros y estudiantes, educadores y educandos.

Entonces, es cierto que las ideologías dominantes se transmiten a través de las escuelas y las familias, pero ocasionalmente algunos maestros y alumnos se resisten y pueden ser críticos ante ella (Giroux, 1985). Sobre todo si se toma en cuenta que la escuela es un espacio de disputa ideológica. Además de ello, algo que no toma en cuenta la teoría de la reproducción es que dentro de las mismas clases sociales existen diferencias ideológicas que hacen que el pensamiento sea divergente. Esto quiere decir, que las clases privilegiadas no son un bloque homogéneo donde hay una organización y una sola directriz en la forma de pensamiento. Por otro lado, las escuelas no son estáticas, son agentes activos en construcción y por tanto dinámicas, en cuanto a sus actividades, planteamientos, experiencias y materiales presentes en el currículum.

En ese sentido, es pertinente preguntarse hasta qué punto los mecanismos de dominación —que actúan en las subjetividades de los estudiantes— son invisibles para los mismos actores dominantes (particularmente los estudiantes en etapas de desarrollo), es decir no son conscientes en muchos de los individuos pertenecientes a las clases privilegiadas. Kemmis (1998) plantea que es posible que estos mecanismos provoquen distorsiones en las percepciones a los mismos actores, y en ese sentido, la distorsión de las percepciones provoque que ellos mismos sean víctimas de estos procesos, dada la falta de conciencia. O sea, que la interiorización de la ideología dominante opera en los sujetos de forma inconsciente.

Esto es aplicable a nuestro estudio de caso, en donde en la escuela privada de élite mexicana, y en la sociedad estratificada, los estudiantes han sido privados de la mixtura social en términos de García Huidobro (2012). Es entonces que los “excluidos de arriba”, en palabras de Giddens (citado por Tedesco, 2012), se automarginan (o los niños son marginados sin darse cuenta) y cortan sus vínculos de responsabilidad con el resto de la sociedad, todo esto de forma invisible para ellos.

En resumen, la resistencia opera dentro de escuelas dinámicas y en constante reconstrucción (no en todas las escuelas), donde diversas ideologías convergen y se encuentran constantemente en pugna, y sobre todo donde la ideología dominante está presente en el currículum y es transmitida por los maestros y asimilado por los alumnos (en muchos de los casos) de forma inconsciente. Puesto de esa forma, la pedagogía crítica lucha contra la inconsciencia de muchos de los docentes y estudiantes que perciben la realidad desde formas distorsionadas por la ideología dominante que favorece los intereses de las clases privilegiadas. Es ahí, donde la lucha escolar es por las representaciones, la identidad y las subjetividades de la conciencia de los individuos, en este caso los estudiantes de las clases privilegiadas.

A aquellos maestros y estudiantes que logran identificar las formas de dominación presentes en las creencias que se transmiten en las familias y la escuela, y en consecuencia, actúan de forma crítica para desenmascararlas, Gramsci (1930) los llamó, los intelectuales orgánicos. Ellos ayudan a configurar la cultura de forma diferente. En pocas palabras, trabajan en la transformación social, en este caso hacia la construcción de una sociedad más equitativa, o en palabras de Tedesco (2012) hacia una sociedad con altos niveles de adhesión a la justicia social como rasgo cultural.

Pedagogía crítica, lenguaje y subjetividad

Desde la pedagogía crítica, las escuelas son escenarios socioculturales y buscan a través de ciertas experiencias pedagógicas desarrollar ciertas características en su alumnado. Las principales habilidades que busca desarrollar esta teoría en sus

estudiantes son las siguientes: criticidad, conciencia y valoración de las diferencias y capacidad de análisis e interpretación de la realidad.

Para lograr el anterior cometido educativo se enfatiza en la utilización de programas que aborden la cotidianidad de los estudiantes. En ese sentido es necesario hacer continuamente un vínculo con la realidad más cercana del alumnado que ayude a hacer un ejercicio recurrente de análisis de su propio contexto, es decir de sus condiciones concretas. Esto posibilitará desarrollar paulatinamente habilidades de análisis de la realidad y posteriormente de interpretación de las dinámicas sociales, políticas y culturales, desde sus criterios propios.

Para ingresar al mundo de los criterios propios del ser humano, es necesario entrar a la subjetividad de la experiencia y por consiguiente al tema del lenguaje. La pedagogía crítica, al igual que la teoría socioconstructivista de Vygotsky, otorga en su quehacer pedagógico una relevancia al lenguaje como herramienta de mediación por excelencia. McLaren & Giroux (1997) afirman que el lenguaje constituye una realidad más que un reflejo de ella; también es a través de él que se generan comprensiones particulares del mundo y, por último, siempre se encuentra situado en una ideología y en relaciones de poder/conocimiento particulares. Por ello el lenguaje es central en la comprensión que se adquiere del contexto, así los alumnos van configurando la noción de lo existente o de la “realidad” a través de discursos institucionales, visión de los profesores, compañeros, familiares, medios de comunicación y gente que los rodea.

El lenguaje al mismo tiempo se vuelve legitimador de interpretaciones del mundo. Por ello Freire (citado por McLaren, 1997) aseveró: “Luchar por cómo nombrar y transformar la experiencia es uno de los asuntos más importantes en la pedagogía crítica y el combate por el cambio social”. El nombrar o renombrar es elemental, y esto adquiere una función interpretativa del mundo, que es una construcción sociocultural. Quien nombra es porque posee el poder de nombrar y por consiguiente de enunciar su comprensión de aquello que es nombrado. Más aún, la normalización del poder se da a través del lenguaje y discurso, por esto el lenguaje ayuda a la configuración

subjetiva de las dinámicas sociales “normales” y “anormales”, sobre lo que se encuentra justificado socialmente y lo que es legítimo transformar.

Después de comprender y nombrar, sigue la acción o la participación, “cómo comprendemos nuestras experiencias y el tipo de acción social en que elegimos participar como resultado de interpretar nuestras experiencias” (Brown, 1987: 127; citado en McLaren p. 28). De aquí se sigue, que la comprensión nos posibilita la acción; sin embargo, la comprensión se encuentra mediada por el discurso: éste viene a hacer el eje que articula el proceso pedagógico y lo enlaza con la realidad y su posible transformación.

En ese sentido, McLaren & Giroux (1997) invitan a no leer a los autores con sumisión por su autoridad, sino a entenderlos desde una comprensión crítica y por último a la transformación. La lectura del texto siempre se encuentra mediada por un contexto que es nombrado a través de las subjetividades, por eso es relevante para la pedagogía crítica, hacer una mirada analítica al contexto que dé mayores marcos de interpretación a los textos.

Finalmente, y a manera de cierre, Kincheloe (2008) lanza una pregunta relevante para continuar con la reflexión entre la subjetividad, el poder y la educación ¿Cuál es la relación entre los macro poderes y la subjetividad humana? Con la anterior pregunta, el autor, invita a pensar cuáles son los mecanismos concretos en donde se materializa la influencia de los grupos hegemónicos sobre la subjetividad de los individuos, en este caso, aquélla que impide una adhesión valorativa a la justicia social entre los estudiantes de los grupos más privilegiados.

IV. Discurso de clases sociales e interculturalidad

Teniendo como eje de análisis central la adhesión valorativa a la justicia social en palabras de Tedesco (2012), en el siguiente apartado del marco teórico se realiza un análisis sobre el concepto de interculturalidad y su relación con el estudio de caso, el cual al ser una escuela privada de élite donde estudia la clase social privilegiada, posee

una microcultura distinta a la mayor parte de la población mexicana. Por ello necesita andamiajes teóricos para entender concepciones y relaciones sociales que suceden dentro y fuera de esos espacios educativos.

Interculturalidad, discurso de clases y mixtura social

La educación intercultural, justamente, intenta ofrecer una formación para la convivencia entre culturas diferentes. En AL ésta hace referencia solamente a grupos indígenas y mestizos, no toma en cuenta otras culturas presentes en la sociedad mexicana, así lo menciona Dietz (2003):

En América Latina, por último, tanto la crítica al legado homogeneizador del indigenismo como la influencia de agencias europeas de cooperación internacional contribuyen al paulatino paso —hasta la fecha a menudo sólo terminológico— de la “educación indígena bilingüe bicultural” a la “educación intercultural” (p.71)

En ese sentido la lengua no dominante, en este caso la lengua indígena, es el eje articulador de la educación intercultural, porque hace referencia a una cultura alterna. Desde esta perspectiva, cuando no hay una población bilingüe, no hay educación intercultural, lo cual provoca dejar fuera de la interculturalidad a otros grupos que tienen como lengua madre el español, pero que sí poseen diferencias culturales con necesidad de ser educadas para una sana convivencia. López (2007) les llama a éstas micro culturas.

Sobre la forma en que tal fenómeno se ha problematizado en AL, es relevante resaltar la importancia que tiene reconceptualizar la interculturalidad como un encuentro entre culturas diversas, las cuales en muchas ocasiones se encuentran dispersas en los diversos estratos sociales en los que no es visible su diferencia sólo a partir del idioma, sino a partir de una serie de costumbres, prácticas y concepciones sobre la realidad y sus actores; sobre todo en relación con la clase social a la que se pertenece.

Al respecto Dietz (2003) afirma que “el discurso poscolonial problematiza la lógica binaria de colonizadores versus colonizados” (p.53). Es así, que ante la realidad actual

de estratificación social tan asimétrica en AL, es momento de girar del discurso poscolonial hacia un discurso de clases sociales, dentro de las cuales se encuentran inmersas las diferentes culturas y la inequidad social. Esto con la finalidad de tener una mirada más amplia e incluyente de las microculturas diversas en la población mexicana, que no se circunscribe solamente a la relación pueblos indígenas y pueblo no indígena.

Para explicarlo de mejor manera Pérez Ruíz (1991) y Pratt (2003) mencionan que tanto el discurso de clases como el discurso étnico han estado en pugna en los últimos años. “El atrincheramiento —a menudo carente de investigaciones empíricas— entre posiciones “eticistas” versus “clasistas” en la valoración de la relación existente entre etnicidad y clase social (citado en Dietz p.102)”. En otras palabras, la etnicidad que ha estado cargando el discurso de la educación intercultural necesita permearse de un sentido de clases sociales, con la finalidad de involucrar a más actores en su forma de entender su relevancia y buscar la equidad. Es aquí donde las clases privilegiadas entrarían al discurso sobre educación intercultural. Una fracción de la población que forma parte de la cultura hegemónica necesita ser educada con cierta orientación que posibilite y encamine sus acciones hacia procesos de distribución del poder. Es ahí cuando entran al “campo”, desde la perspectiva de Bourdieu, junto con las culturas, grupos o clases más desfavorecidas.

Ante esto, la educación intercultural dejaría de poner el reflector solamente en los grupos más desfavorecidos, y comenzaría a involucrar a otros actores, en este caso los grupos más favorecidos. Con la finalidad de entender la visión que tienen de otras microculturas, muchas veces permeadas de una visión del déficit, en la que juzgan a los otros (clases sociales o subculturas) como menos que ellos, de menor categoría y con menos posibilidades de un pensamiento “superior” como el suyo. Todo ello tiene la intención de generar condiciones de mayor justicia social. Sin dejar de lado que los individuos de los grupos más privilegiados se encuentran insertos en las relaciones de dominación sobre otros grupos subyugados; en ocasiones dicha dominación se da de

forma inconsciente¹³. Tal y como lo expresa García Castaño y Granados Martínez (1999):

No negamos la existencia de las relaciones de dominación, sino que dudamos de que las fuerzas de esas relaciones puedan dibujarse tan fácilmente. No son “culturas” en sí las que combaten por el espacio de poder en las sociedades, sino determinados “grupos” que, la mayoría de las veces, invocan en sus discursos una supuesta cultura que las respalda y concede legitimidad (citado por Dietz p. 76).

¿Para qué es necesario volver al discurso de clases en el espectro de la diversidad? Justamente como en la región se vive un serio problema de desigualdad social, es necesario involucrar la cuestión de clases. Por tanto, es necesaria la incorporación recurrente del tema, su conceptualización y su relación constante con la justicia cultural como una necesidad histórica.

Desde la perspectiva de Dietz (2003) el discurso sobre diversidad ha enfatizado múltiples rasgos de la “diferencia”, sin embargo la cuestión de clase social ha quedado fuera como lo estuvo en décadas anteriores:

Todo el discurso sobre diversidad, reconocimiento a la diversidad y gestión de la diversidad se está convirtiendo en una ideología que promueve política y aun legalmente la percepción de ciertos rasgos y características como género, etnicidad, cultura y orientación sexual, en detrimento de otros, por ejemplo, la clase social. (p.91).

El análisis del sistema postula la necesidad de “restituir a la teoría el eje de las clases y sus luchas (p.51).

Además del desplazamiento del discurso de lucha de clases sociales y lucha por la justicia donde ahora el discurso de la diversidad se vuelve lo central, García Huidobro (2011) plantea la necesidad de provocar intencionadamente espacios de mixtura

¹³ véase en la sección de Teoría de la resistencia y Visión del déficit.

social, donde los diversos grupos tengan la oportunidad de encontrarse y entender sus contextos, historias, significaciones y ambientes en los que se encuentran inmersos. Por eso, él critica directamente a la educación privada (donde regularmente asisten los grupos más favorecidos), la cual desde su perspectiva, por su alta selectividad basada en los altos costos, impide la mixtura social con otros estratos.

Para muchas de las escuelas que atienden a los grupos más favorecidos, es complicada la mixtura dentro de las aulas, dado los altos costos que implica la operación de los centros escolares. Ante este problema, es necesario diseñar soluciones remediales a la segregación social que se produce en ese tipo de escuelas. Esto ayudará a evitar la conformación de prejuicios, acentuaciones de racismo, entre otros problemas que surgen al convivir solamente alumnos de un mismo estrato social sin vinculación alguna con otros sectores menos favorecidos. Asimismo, como dice Tedesco (2012) habría que formular “políticas de la subjetividad” que aminoren las representaciones sociales distorsionadas y perjudiciales que pueden acrecentarse en centros escolares privados, con miras a fortalecer el diálogo más cercano y entendimiento entre las diferentes clases sociales.

Por tanto, se vuelve apremiante reincorporar la cuestión de clases al discurso de la diversidad, ponerlo en el centro de la agenda y favorecer espacios de mixtura social para los estudiantes de contextos privilegiados. No es solamente importante reconocer las múltiples diferencias y tolerarlas, es un gran paso sin lugar a dudas. No obstante, es necesario ver el panorama amplio de los actores, de los involucrados en la cuestión de clases sociales, muchos encubiertos con discursos que justifican “las opulencias excesivas” inclusive la educativa, como lo mencionaba Latapí (1992) y seguir el camino hacia sus luchas que logren mayor equidad social en la región.

Colofón

Con el anterior análisis conceptual y teórico de la teoría de la reproducción, las representaciones sociales y la ideología que las genera, la resistencia en el terreno

educativo y, por último, la escasa mixtura social presente en las escuelas privadas de élite, se pretende iluminar el análisis del trabajo de campo que se presentará en el capítulo quinto donde se recoge la voz de los estudiantes en una institución de educación privada.

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

La presente investigación de corte meramente cualitativo se vale del método de estudio de caso, el cual permite acercar el lente del investigador a lo que sucede con estudiantes de sectores privilegiados de la Ciudad de México en relación con la adhesión valorativa a la justicia social. El capítulo se dividirá en tres secciones, en la primera se planteará la estrategia metodológica, en un segundo momento, se fundamentará el diseño metodológico utilizado para llevar a cabo la investigación, y al final del capítulo se harán algunas reflexiones sobre la metodología utilizada y los posibles sesgos epistemológicos.

I. Estrategia metodológica

1) Estudios de caso

La investigación que aquí se expone tiene un enfoque cualitativo utilizando el método de estudio de caso. Ésta es concebida por Eisenhardt (1989, citado por Martínez en 2006) como: “Una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (p.174). Por su parte Simons (2009) define al estudio de caso como:

Una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”... la finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado para generar y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y acción civil o de la comunidad (p.42).

La escuela privada de élite es el contexto principal donde interactúan los estudiantes que son los estudios de caso. Ésta se analiza como un conjunto plural de organizaciones escolares con la finalidad, en muchos de los casos, de ofrecer una educación con características que la del Estado no ofrece. En ocasiones la formación que se añade puede ser por cuestiones religiosas, culturales (como las escuelas de

otros países en México), o simplemente para ampliar la oferta educativa insuficiente en el país.

2) Los estudios de caso: Estudiantes de la Prepa IBERO Ciudad de México

El método utilizado para conocer los objetivos planteados, como ya fue comentado, es el estudio de caso, el cual permite conocer a profundidad las percepciones y representaciones de estudiantes que se encuentran en el contexto de una institución privada de educación media superior de reciente creación, ubicada en el poniente de la Ciudad de México. La institución es de inspiración cristiana/ignaciana confiada a la Compañía de Jesús.

En ese sentido la institución que es telón de fondo de los estudios de caso es relevante porque tiene una declarada adhesión a la justicia social como elemento central de su formación, que se desprende de las reflexiones ya comentadas de la Compañía de Jesús en México y en el mundo. Esta orden religiosa se ha distinguido en las últimas décadas en AL por implementar métodos y experiencias pedagógicas que promueven la búsqueda de la justicia social.

Por otro lado, los estudiantes que son el estudio de caso forman parte de las clases sociales más privilegiadas de la capital del país. Esto permite identificar entre ellos ciertas ideas dominantes y creencias presentes en sus contextos cercanos y similares. Lo anterior se vuelve el insumo central para los centros escolares que forman para la justicia social.

El hecho de conocer ciertas representaciones sociales de los alumnos permite plantear a otras instituciones educativas similares preguntas tales como: ¿Qué actividades y estrategias formativas serán pertinentes para estudiantes de contextos similares a los que asisten al estudio de caso? En otras palabras, entrar a los pasillos, conocer las actividades y propuestas curriculares del centro escolar y sobre todo, escuchar los discursos e ideas dominantes entre los estudiantes que cursan el último

grado de la institución, puede dar elementos para seguir avanzando y afinando un currículum que apunte hacia la construcción de sociedades más justas en el contexto de América Latina.

Y por último, el tercer motivo de elección de los estudiantes de la institución educativa jesuita es que el investigador se encontraba laborando en ella, lo cual facilitaba el proceso de conocimiento de la institución y la selección de los estudiantes.

3) Contexto del investigador

Una característica relevante de la presente investigación cualitativa es que el investigador estuvo laborando durante tres años en la institución (los primeros tres años de la institución) y mientras se realizaba el trabajo de campo, él era miembro del equipo directivo, maestro de las materias de Ética y Valores I, FIH II y FAS II y tutor de estudiantes de 2º grado.

El investigador también tenía el puesto de coordinador del área de formación valoral social, la cual es el área central de la investigación. Aunque es relevante mencionar que en el momento en que se redactó la investigación, el investigador ya no laboraba en la institución, lo cual permitió escribir sin ningún compromiso y expectativa sobre sus hallazgos. En la última etapa de la investigación ya que se habían recopilado los datos del el trabajo de campo, el investigador residió en una comunidad jesuita, con la intención de ingresar como religioso a la Compañía de Jesús.

Existió una doble situación de inmersión completa en la institución educativa y en la orden religiosa. Primeramente como laico educador dentro del centro educativo, y en un segundo momento como religioso dentro de la Compañía de Jesús. La situación descrita ofrece la ventaja de una persona que conoce a detalle muchas de las posturas, debates y procedimientos que se llevan a cabo en el centro educativo donde cursan los estudiantes seleccionados y al mismo tiempo el carisma, estilo y propósito formativo de la orden religiosa. Sin embargo, la desventaja radica en los posibles sesgos

epistemológicos que existen al tener varios roles dentro y fuera de la institución en cuestión, además del rol de investigador.

II. Diseño metodológico

El estudio es exploratorio y, a través de las trayectorias socioeducativas de cuatro estudiantes quienes son los estudios de caso en el contexto de una escuela privada de élite que tiene una declarada intención de formar para la justicia social, se pretende responder a la pregunta planteada en el capítulo primero.

El diseño metodológico con enfoque cualitativo se elige debido a que las preguntas de investigación requieren un enfoque abierto donde los datos no están estructurados y no hay variables que desde un inicio estén delimitadas. Más bien, el estudio exige la utilización de un método inductivo que permita ir consolidando la relación entre el contexto de los estudiantes y su adhesión valorativa a la justicia social.

Trayectorias sociales

En los estudios de caso se utiliza una herramienta que es clave en la investigación cualitativa, las trayectorias sociales; esto hace que la investigación centre mucha atención en representaciones subjetivas que los estudiantes han ido formando a lo largo de la vida y la forma en que éstas dialogan con su experiencia en la PI. Cabe resaltar que el proceso formativo de los estudiantes todavía no ha concluido ni ha llegado a la madurez. Esto ocurrirá años después que ellos consoliden un proyecto de vida. Más bien, la investigación recupera su mirada al momento en que se encuentran cercanos a concluir su formación en el centro educativo.

Roldán (2011), quién realizó una investigación de trayectorias de vida a docentes indígenas habla sobre la comprensión de los semejantes y de aprehensión del mundo, lo dice así: “No solo comprendo los procesos subjetivos momentáneos del otro, comprendo el mundo en el que vive y este mundo se vuelve mío” (p.25).

De acuerdo con Bertraux (1997, citado por Roldán 2011): “Los relatos de vida prácticos en una situación, permiten comprender los contextos sociales, considerando los fenómenos ideológicos y culturales colectivos que se han filtrado en su memoria a partir de las relaciones y experiencias construidas”. También dice que a través del relato de vida se pone de manifiesto su propio itinerario biográfico, esto incluye: “No sólo la sucesión de situaciones objetivas sino la manera en que las ha “vivido”, es decir, percibido, evaluado y actuado”.

Por ello, se eligió como elemento central de la investigación, la utilización de las trayectorias sociales de los estudiantes. Éstas incluyen la formación en el hogar, las escuelas anteriores y su narrativa sobre la experiencia en PI. Así, los estudiantes dan cuenta, desde sus propias palabras, cómo han vivido su proceso formativo y al mismo tiempo, cómo perciben el mundo en el que se encuentran, sus preocupaciones y posturas. En pocas palabras, los estudiantes a través de su narrativa dejan entrever cuál es el hábitat desde donde van configurando un *habitus* que les posibilita percibir la realidad y proyectar su futuro en relación con el valor de la justicia social.

Temporalidad de la recopilación de datos

Periodo de tiempo de observación participante del investigador dentro de la institución (como docente, formador y directivo): Agosto 2010 – Junio 2013

Periodo de tiempo de trabajo de campo que incluye entrevistas, observaciones no participantes y recopilación de relatos: Noviembre 2012 – Abril 2013.

Alumnos que son los estudios de caso: Criterios de selección a estudiantes

Los criterios para selección de los estudiantes fueron desarrollados por el investigador y se consultó a maestros y tutores del último año para ponderar cuáles alumnos podían ser candidatos a la entrevista en los diferentes niveles.

Elección de alumnos

Los formadores de los alumnos, en función de los niveles de conciencia planteados a continuación, aportaron valoraciones sobre perfiles de los estudiantes. La elección de los alumnos fue realizada finalmente por el investigador. Se eligieron dos estudiantes con nivel de conciencia social elevada y dos con conciencia social limitada.

Nivel de conciencia social elevado:

- Muestra interés por participar en actividades de servicio que la institución ofrece de forma voluntaria (viajes solidarios a Chiapas o Veracruz, campamentos, actividades voluntarias de servicio social).
- Sus comentarios en clase denotan pensamiento crítico, conciencia de los prejuicios propios y de sus compañeros, y un análisis agudo de las problemáticas sociales, políticas y económicas del país.
- Son descritos por los profesores como personas comprometidas socialmente.
- Los planes de vida posteriores al bachillerato contemplan un enfoque social (programas de voluntariado o aplicaciones a carreras que tienen que ver con el desarrollo social o medioambiental).

Nivel de conciencia social limitado:

- Nunca han mostrado interés por participar en actividades de servicio que la institución ofrece de forma voluntaria (viajes solidarios a Chiapas o Veracruz, campamentos, actividades de servicio social voluntarias).
- En ocasiones muestran prejuicios hacia otros grupos, especialmente grupos desfavorecidos.
- Afirman abiertamente no estar interesados en el compromiso social.
- Su visión sobre su futuro está centrada principalmente en su desarrollo económico y familiar.

Rasgos comunes de los estudiantes:

- Todos ellos son estudiantes de tiempo completo desde primer semestre en la institución.

- Su escolaridad anterior la han cursado en otras escuelas privadas de la Ciudad de México.
- Viven con sus padres, quienes se hacen responsables por el pago de sus estudios.
- Nacieron en la Ciudad de México entre los años 1993 y 1994 y han vivido ahí desde su nacimiento.

Los cuatro alumnos que son estudios de caso ya conocían al investigador y tres de ellos habían cursado alguna clase con él en algún momento de su paso por el bachillerato. En el tercer año el investigador no era docente ni tutor, eso quiere decir que en el semestre en que se realizaron las entrevistas los alumnos no tomaban ningún curso con el investigador.

Por cuestiones de confidencialidad se usarán nombres ficticios para citar a cada uno de los estudiantes que son estudio de caso:

Los alumnos con conciencia social limitada	Las alumnas con conciencia social elevada
Carlos Pérez	Julieta Balderas
Joel Rubalcaba	Montse Jiménez

El hecho que los alumnos con conciencia social limitada sean hombres y las alumnas con conciencia social elevada sean mujeres es un asunto probablemente azaroso.

Técnicas utilizadas para recopilar información

En el estudio se utilizaron diversas técnicas para un análisis cualitativo de la información obtenida. A continuación se detallan cada una de ellas:

- 1) Entrevista sobre la experiencia en Prepa IBERO/Percepciones sobre la sociedad y entrevista biográfica**

El hecho de entrevistar a estudiantes que se acercan más al perfil de egreso deseado por la institución, es decir al de conciencia social elevado y alumnos que distan de ese perfil, permite contrastar cada una de las situaciones particulares en cada una de sus biografías formativas. Así es posible detectar rasgos comunes, diferencias y relacionarlas para poder elaborar categorías de análisis.

- Las entrevistas se realizaron a los cuatro estudiantes:
 - A cada uno de los entrevistados se les realizó dos entrevistas a profundidad. La primera referente a su experiencia formativa en Prepa IBERO y percepciones sobre la sociedad y la segunda fue de carácter biográfico, que además de dar datos sobre su vida sirve para triangular y profundizar datos obtenidos en la primera entrevista.
 - Los estudiantes son de la primera generación de la Prepa IBERO y todas las entrevistas fueron realizadas en su último año de los tres en formación.

2) Relatos de experiencia laboral

El análisis de los relatos permite tener más información sobre el pensamiento, percepciones del mundo social y experiencia afectiva de los estudiantes ante una experiencia formativa concreta del centro escolar. Asimismo, esto ayuda a triangular muchos aspectos presentes en las entrevistas para corroborar intuiciones del investigador.

Se analizaron los relatos de la experiencia laboral de los cuatro estudiantes. Todos los alumnos de la generación redactaron en una bitácora sus experiencias significativas de forma diaria durante las dos semanas de la experiencia. Esto quiere decir que es material utilizado en la clase de Formación y Acción Social III. La EL¹⁴ es una actividad formativa que realiza la Prepa IBERO en oficios de baja remuneración por dos

¹⁴ La actividad se detalla en el Capítulo 2 Marco Contextual

semanas, en la cual se intenta generar una conciencia social sobre el trabajo en México.

3) Observación como espectador en las clases de los estudiantes

Las observaciones en clase donde el investigador no participaba como docente ayudaron a ampliar la mirada de los cuatro estudios de caso y a obtener más información sobre el discurso de los estudiantes. Esto favoreció la triangulación de cuestiones que aparecían en las entrevistas o en los relatos. En algunos casos, las observaciones permitían afinar aspectos que en la entrevista no habían sido contempladas:

- Observaciones dentro del salón de clases de los estudiantes entrevistados durante las materias de Formación y Acción Social III (FAS III) y Filosofía.

Triangulaciones con los estudios de caso

1) Observación como espectador en las clases donde no hay estudiantes que son estudios de caso

- Observación en el salón de clases en el resto de los grupos donde no hay estudiantes que son estudios de caso.

2) Observación en experiencia docente y actividades formativas

- Observación en una actividad formativa intensiva. Consistió en una visita a comunidades rurales en Chiapas durante una semana en la que asisten alumnos de forma voluntaria en el verano. Solamente participó una estudiante que es estudio de caso. Los otros 20 participantes eran estudiantes de la PI.
- Experiencia como docente y formador durante 2 años y medio en la institución. En algunas de las materias que el investigador impartía los temas sobre

pobreza y desigualdad social eran discutidos en la clase, esto permitía tener relación directa con el tema de la investigación.

Instrumentos

En esta sección se reflejan los guiones de entrevista de ambas entrevistas que se realizarán a cada uno de los estudiantes seleccionados. Es necesario señalar que las entrevistas eran abiertas con una guía conductora, esto permitía al investigador en un ambiente flexible y espontáneo lanzar más preguntas de temas relevantes durante la realización de la entrevista. Cada una de las entrevistas con los estudiantes tuvo una duración aproximada de entre una hora y una hora y media.

Guión de entrevista sobre percepciones de la sociedad y la formación valoral social en Prepa IBERO

- ¿Cuál ha sido tu experiencia en Prepa IBERO?
- ¿Cuál dirías que es el sello característico de la Prepa IBERO?
- ¿Qué piensas sobre la equidad social?
- ¿Qué piensas que provoca y mantiene la pobreza en México?
- ¿Te gustaría hacer algo para crear condiciones más justas en el país?
- ¿Cómo qué?
- ¿Siempre has pensado de esa forma o ahora piensas diferente?
- ¿Qué sucedió para que ahora pienses así?
- Sientes que la formación que has recibido en la Prepa IBERO es muy diferente a la recibida de tu familia.

Guión de entrevista sobre la vida familiar de los estudiantes

- Cuéntame de tus primeros años de vida
- Algunos valores importantes en tu familia
- ¿A qué escuelas fuiste en tu educación anterior?
- ¿Qué es lo que más aprendiste en esas escuelas?
- ¿Cuáles son los valores más importantes para tus amigos más cercanos?

- ¿Cómo te ves en un futuro?
- ¿Qué ideas tienes sobre el esfuerzo individual y el éxito?
- ¿Has participado anteriormente en actividades de servicio social?
- ¿Cómo eran?
- ¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre la educación de tus escuelas anteriores y la PI?
- Menciona diferencias y semejanzas entre la educación de PI y la de tu familia

Síntesis y análisis de la información

- I. Se transcribieron todas las entrevistas, las observaciones y los relatos y desde ahí se comenzaron a ubicar en forma aislada algunas dimensiones preliminares.
- II. Con la información ya transcrita y analizada de forma individual se definieron las dimensiones presentes en el conjunto de entrevistas, observaciones y relatos.
- III. Después del análisis detallado del trabajo de campo se diseñó un mapa temático que permitió visualizar en su conjunto, cada una de las dimensiones presentes en el discurso de los estudiantes. Dentro de cada dimensión, se referenció el contenido directamente a la entrevista, la observación o el relato a la que correspondía.
- IV. A partir de ahí se procedió a redactar el análisis de resultados que se muestra en el siguiente capítulo con base también en el marco teórico que se había construido.
- V. Las primeras redacciones se confrontaron con la lectura de académicos. Ante sus comentarios se afinó la estructura de la presentación de análisis. Todo el proceso fue completamente inductivo para llegar a conclusiones generales.

III. Reflexiones sobre la metodología: La observación desde la inmersión y los sesgos del trabajo de campo

El hecho que el investigador haya sido maestro y formador de la institución por varios años, plantea la necesidad de neutralizar con múltiples triangulaciones la posible carga afectiva/valoral que los estudiantes perciben ante su presencia. En este caso la estrategia fue realizar entrevistas, observaciones en clase, así como revisar material producido en clases de otros maestros. Adicionalmente a los estudios de caso, se trianguló con observaciones en clases donde no participaban los estudiantes seleccionados y con la discusión de temas de pobreza y desigualdad social en los cursos que el investigador impartía.

Muchas de las impresiones e intuiciones que el investigador tuvo mientras realizaba trabajo de campo, se dialogaron de forma informal con el equipo de maestros del área de formación valoral social u otros. Esto provocó confirmaciones o nuevas explicaciones sobre lo que se había concluido en las entrevistas u observaciones. Dado que el investigador fue profesor y directivo permitió que muchas de las reflexiones, hallazgos o preguntas del trabajo de campo fueran expuestas y confrontadas con la comunidad de maestros. Este modo de investigación enriquece la indagación y la vuelve más participativa y dinámica, dado que a través de comunidades de docentes se generan diálogos y nuevas perspectivas en medio de la cotidianidad del quehacer educativo e indagatorio.

Asimismo, como se comentó anteriormente, el investigador en algunos de los casos fue maestro de los alumnos entrevistados, con uno de ellos tutor y con otro formador de un proceso de capacitación para el servicio social. Entonces, se corría el riesgo que los alumnos pudieran tratar de aproximar el mensaje a lo que ellos intuían que el investigador quería escuchar. Por ello, al principio de cada entrevista, se aclaró que era necesario escuchar lo que cada alumno pensaba sin importar la opinión del maestro. Además, que dentro del ambiente del centro educativo y de la formación que ofrece la institución se promueve que los estudiantes expongan su pensamiento sin

limitaciones, buscando que sustenten su forma de pensar con argumentaciones; esto también ayudó a que los estudiantes pudieran expresarse con libertad sin temor a ser censurados.

A pesar de las precauciones epistemológicas y triangulaciones de los datos obtenidos, es probable que la información y el análisis que se obtiene se encuentre permeado por subjetividades propias de la labor docente y formativa desempeñada en los últimos tres años. Asimismo, es posible que a pesar de los cuidados que se tuvieron, los estudiantes hayan guardado información o no hayan compartido algunas visiones negativas respecto al modelo formativo de la Prepa IBERO.

La redacción y corrección del manuscrito se llevó a cabo cuando el investigador ya no se encontraba laborando en el centro educativo, en ese sentido éste se desprendió de cualquier compromiso o relación laboral que pudieran influir o alterar los resultados de la investigación. Esto también permitió que el investigador tomara distancia del proyecto y analizara los resultados obtenidos sin estar presente en la cotidianidad del centro educativo.

La redacción y corrección del manuscrito tuvo lugar en el momento que el investigador se encontraba en una comunidad jesuita como parte de su proceso para ser miembro e ingresar a la orden religiosa. Esto también acerca más al investigador a postulados y modos de proceder propios de los jesuitas que, de alguna forma, permean el estilo educativo e institucional del centro educativo.

Además de la inmersión de maestro, formador y directivo en el bachillerato y candidato a religioso jesuita (en la última etapa de la investigación), la aspiración al grado académico de maestro del investigador se realizó desde una universidad jesuita (en este caso la UIA). Eso le da un tercer elemento a considerar en la inmersión y el trabajo del investigador. Es decir, tiene que ver con las posiciones, el conocimiento y el contexto que los investigadores y tutores del programa de maestría tuvieron durante la revisión del manuscrito de la investigación. Al ser todos ellos docentes e

investigadores de una universidad jesuita, tienen de forma directa o indirecta, relación con los posicionamientos educativos de la Compañía de Jesús que los implica, de alguna manera, afectivamente con la institución.

La triple inmersión del investigador —formador del centro educativo, candidato a ser religioso de la Compañía de Jesús y aspirante a maestro por una universidad jesuita— plantea el reto de saber si su simpatía, su cercanía afectiva y su posición actual no serán elementos que tiendan a aumentar la subjetividad (presente en una investigación cualitativa) a tal grado, que los resultados o reflexiones disten notoriamente de lo que en realidad sucede dentro del centro educativo que es estudio de caso.

Ése es el principal reto y limitación de la presente investigación, aunque también el ejercicio indagatorio busca fortalecer la capacidad institucional para una autocrítica que plantee cimientos firmes hacia la construcción de propuestas educativas que partan de la reflexión honda sobre la relación entre estructuras sociales y la forma en que se educa a las nuevas generaciones.

El quehacer investigativo constante de los educadores y personas implicadas cotidianamente en las instituciones educativas plantea este tipo de desafíos. Sin embargo, es necesario que sean los propios espacios educativos que inciten y promuevan a sus docentes a la realización de investigaciones sobre sus labores educativas. La investigación que se hace desde las universidades y centros especializados debe dialogar constantemente con la investigación realizada por los sujetos que participan cotidianamente del ejercicio docente y formativo.

En síntesis, se presenta una investigación cualitativa que utiliza como principal herramienta el estudio de caso, con una triple inmersión en el centro educativo y orden religiosa que lo promueve e inspira, que hace que el investigador esté ampliamente implicado con el modelo educativo que se estudia. Además, se aproxima a lo que se quiere conocer, a través de recuperar la voz y miradas de los estudiantes

sobre cuestiones sociales, y finalmente, promueve la participación y el diálogo de la comunidad de maestros y formadores.

A grandes rasgos, el tejido de subjetividades que emerge de la percepción de los estudiantes sobre la realidad social, se encuentra y se entreteje con la subjetividad del investigador, para presentar un estudio sobre la relación que existe entre fenómenos sociales y la formación que se promueve en escuelas privadas dentro de un contexto particular.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

Entretejiendo la mirada de los estudiantes: Un acercamiento a su visión sobre la sociedad, su transformación valorativa y la formación valoral de la Prepa IBERO

En la presente sección de la investigación se dan a conocer los hallazgos recopilados después de entrevistar a cuatro jóvenes que cursaban el último año de bachillerato (periodo escolar 2012-2013), así como de observar clases de Formación Integral Humanista, Formación y Acción Social y Filosofía, realizar una observación durante una experiencia de visita a comunidades en Chiapas, y por último analizar relatos de la Experiencia Laboral de los jóvenes entrevistados. Se hace una descripción y análisis de la información recopilada en un periodo de seis meses.

El análisis de los resultados se divide en tres ejes, cada uno de ellos contiene apartados, en los cuales se va relatando a través de descripciones, apreciaciones y comentarios lo que los estudiantes reportaron durante el trabajo de campo. A continuación se presenta la estructura general del análisis de los resultados:

I. Eje social y cultural: Condiciones de vida, representaciones sociales y mérito individual

- 1.1 Condiciones y autopercepciones en torno a la vida de los estudiantes
- 1.2 Visión y representación sobre otras clases sociales
- 1.3 Mérito individual y pobreza

II. Eje institucional: Acercamiento a la formación valoral social y el diálogo con las autorrepresentaciones de los estudiantes

- 2.1 Percepción de los estudiantes sobre la formación valoral social
- 2.2 Autorrepresentaciones en diálogo con el centro educativo

III. Eje afectivo - familiar: Trayectorias biográficas, emociones y experiencias escolares

3.1 Elementos biográficos en relación con la justicia social

3.2 Experiencias del centro escolar y la percepción del impacto valorativo

I. Eje social y cultural: Condiciones de vida, representaciones sociales y mérito individual

En el primer eje se hace un acercamiento a la cultura de estudiantes de la Prepa IBERO. Ellos dan cuenta de su cotidianidad y describen ambientes donde se encuentra presente la mixtura y/o segregación social. A partir de ahí, los estudiantes muestran su pensamiento sobre la mentalidad de clase social, percepciones sobre la pobreza y la desigualdad social en la realidad mexicana.

1.1 Condiciones y autopercepciones en torno a la vida de los estudiantes

Segregación y mixtura social

Ya se analizaba que algunos autores, como García Huidobro (2011), aseveran que la escuela debe favorecer la mixtura social y por ende, desde su postura, las escuelas privadas no deben existir, ya que de esa manera lo privado separa entre los que pueden pagar y los que no. En este apartado se rescatan condiciones sociales de la vida de los estudiantes entrevistados que posibilitan e impiden la interacción con otras clases sociales, y por ende, con otras microculturas de la sociedad mexicana. Se presentan una serie de situaciones de la vida de los entrevistados donde narran un tipo de relación con otras clases sociales, marcada por situaciones de segregación social, discriminación, prejuicios, relaciones de subordinación, etc.

- Desde el inicio de la vida y sobre todo en su infancia Carlos fue cuidado por su nana, de origen náhuatl, a quien le tomó mucho cariño, a tal punto que años después, cuando ella se fue, él lloró mucho por su partida.

- Montse asistió a una escuela privada donde, en sus palabras, asistía de todo tipo de gente, desde clase media baja hasta clase media alta.

- Joel comenta que su mamá asistía a la universidad en transporte público, éstos eran otros tiempos. Dice que antes sí era seguro, ahora con la inseguridad ya no es posible que él use transporte público.
- Carlos jugaba con los operarios de la empresa de su papá cuando era niño, hasta que se lo prohibieron porque lo estaban “desviando”.
- Joel no tiene amigos que asistan a escuelas públicas en México, solamente tiene uno, que cursa en una escuela pública en los Estados Unidos.
- Montse tiene una amiga que va a la UNAM, es la única que cursa sus estudios en una institución pública y recibe la beca que le dio el gobierno de Marcelo Ebrard, aunque, según cuenta, ella no la necesita.
- Carlos invitaba a veces por las noches a “echar despapaye” a los que trabajaban limpiando las toallas en el club al que asistía cuando estaba en la secundaria.
- La mamá de una estudiante de la PI, próxima a graduarse, le dijo a su hija que si quisiera entrar a estudiar a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), fuese a visitarla antes de que ingresara para que no se asustara.
- Cuando fue un alumno de la Prepa IBERO a inscribirse al examen de admisión de la UNAM, le preguntaron de donde venía y cuando les dijo, le respondieron: De la IBEROOO! (En tono cantado “de chavo fresa”).
- En una ocasión, Carlos salió con sus amigos y fueron a una fiesta de chavos que iban en una escuela, según él, “medio pública”, bueno (rectifica) no totalmente pública, era de chavos corridos de otras escuelas. Antes de irse de la fiesta, como él les pagaba la fiesta a todos, se acercó un chavo que no conocía mucho y le dijo: si quieres yo soy tu guardaespaldas y le enseñó una pistola 9mm. para protegerlo.

- Una vez Montse acompañó a su amiga a una escuela pública, todos se le quedaban viendo, los chavos pensaron que por ser güerita era extranjera y le hablaban disque en inglés. Ella comenta: 'Aquí en Prepa IBERO no me veo tan diferente, pero ahí pensaron que era extranjera'.

- Cuando Julieta fue a la experiencia laboral a trabajar en *Office Max*, todo iba bien, hasta que le preguntaron de dónde venía, una de las empleadas, al saberlo, respondió: 'Con razón'. Y el trato hacia ella cambió.

- Los cuatros estudiantes entrevistados han cursado toda su escolarización en escuelas privadas. Los estudios universitarios los piensan realizar en una universidad privada.

Las anteriores narraciones dan cuenta de la interacción que tienen y han tenido los estudiantes con personas de otros estratos sociales, y por tanto de microculturas diferentes. La cuestión de la segregación social es un asunto que en México no se reduce a la escuela, sino a la vivienda, el transporte, el trabajo y otras áreas de la vida. Sin lugar a dudas, esa interacción en ocasiones restringida, crea sesgos, prejuicios y visiones sumamente parciales de realidades, separadas por barreras de clase social. Giddens (citado por Tedesco, 2012) los nombra los "excluidos de arriba" dado que desde que crecen, su convivencia con personas de otras clases sociales es limitada por elección de sus padres (puede ser que ellos también fueron a su vez marginados por sus predecesores). La escuela privada es un espacio que ayuda a replicar dicha segregación, en muchos casos, involuntaria.

En ese sentido, este fenómeno coadyuva a crear representaciones sobre los que no pertenecen a la clase social (los otros), que, como más adelante analizaremos, pueden estar fundamentados en ideas dominantes y/o creencias que en muchos de los casos, inclusive son legitimadoras de desigualdades sociales y económicas. La PI al juntar en sus aulas personas pertenecientes a una clase social similar, con representaciones

parecidas sobre las otras clases sociales (otras culturas) se vuelve aún más desafiante el hecho de transformar supuestos y concepciones culturales.

Es útil emplear la definición de representación social de Piña y Cuevas (2004), quienes conciben a la representación social como el conocimiento de sentido común, que incluye creencias, imágenes populares, mitos y significados compartidos por un grupo de personas. Entre más similares sean las características de los contextos, es posible que la representaciones de las personas de dicho grupo sean más parecidas en significado.

Mentalidad de clase social

Montse platicó sobre la mentalidad que se vive en su estrato social. Ella dice lo siguiente: “El estrato social en el que nos encontramos, o sea que es un nivel más alto, no es que sea un impedimento (para buscar la equidad) sino como más de mentalidad que se forman en este contexto, que te hacen pensar de cierta manera, te orillan a ciertas cosas, claro que se puede romper con eso... hablo de indiferencia, a veces de ignorancia, porque ni siquiera te pones a pensar en gente que no tiene tanto... simplemente no ves esas realidades. Por ejemplo, Prepa IBERO nos ha ayudado a acercarnos un poco más a esas realidades, que tal vez son más ajenas a nosotros” (2RA.1).

Ella menciona que podrá ser la indiferencia, la ignorancia, se podría también agregar las altas expectativas de éxito que los padres de familia tienen sobre los estudiantes, en donde ella dice: “te orillan”. Habla de una presión del contexto social al que pertenece por mantenerse en cierto nivel económico o por pensar de cierta forma.

En el momento de la preparatoria justo antes de ingresar a la universidad se encuentra en juego la construcción de aspiraciones y proyecciones de futuro que continua dialogando con el contexto, en donde las expectativas parentales, de sus amigos y el ambiente en el cual ha ido creciendo van indicándole quién es o quién

debería ser ella. Una pregunta que se detona es: ¿Cuáles son las aspiraciones que son adecuadas para mí? Montse habla de mentalidades que se forman en ese contexto. “Te hacen pensar de cierta forma”, comenta sobre una fuerza que obstruye la libertad para elegir una determinada forma de pensar.

El *habitus* tiene que ver con la forma en que Montse ve la realidad, probablemente ese lente que ella identifica y menciona, es un proceso de metacognición donde ella se da cuenta de las mentalidades que se favorecen en el contexto social del que proviene. Esa forma de enunciarlo, da cuenta que ella ha vivido un proceso donde puede tomar cierta distancia de esas “mentalidades” en la que se ha visto envuelta. Desde su perspectiva comenta que la PI le ayudó a ese proceso de toma de conciencia.

El acercamiento a realidades alternas, muchas veces está limitada por la búsqueda de seguridad que las familias necesitan, entonces se vuelve una especie de efecto ampliador. Se encuentran desvinculadas poblaciones pertenecientes a clases sociales diferentes. Las clases altas temen que fuera de sus zonas conocidas existan amenazas (el ejemplo del transporte público, la UNAM, etc.), por tanto, mantienen una barrera en un afán de protección que genera y mantiene generacionalmente sujetos con prejuicios y mitos sobre contextos alternos a los propios.

Tedesco (2012) menciona: “En el razonamiento público, la argumentación está limitada porque las personas perciben el mundo desde el lugar donde viven” (p.142). Es decir, las relaciones sociales donde interactúan los estudiantes cotidianamente y las ideas dominantes en ese ambiente, pueden ser “caldo de cultivo” para que ideas de la ideología dominante emerjan y se reproduzcan. Los estudiantes pueden emitir juicios desde el lugar donde han habitado, las realidades con las que han tenido cercanía y la forma en que han interactuado con otros que no pertenecen a su estrato social (véase la parte de Mixtura y segregación social).

1.2 Visión y representación sobre otras clases sociales

Reconocimiento y entendimiento de desigualdades

La mayoría de los estudiantes visualizan la diferencia de posibilidades que hay entre ellos y los menos privilegiados. Así lo expresa Carlos: “Cómo ver en la sociedad ese racismo y esa desigualdad que hay, porque si tú vienes de abajo, porque si tú vienes de aquí, si eres güerito tienes más oportunidades que si eres medio moreno, tienes más presencia, eso dicta la sociedad...”(3AR.1).

Julieta responde al preguntársele sobre la equidad social en México: “A mí me enoja un poco, no sé, a mi se me hace que no va a cambiar, o sea un mundo sin pobres, no puede haber un mundo así, bueno sin diferencia social... Pero se me hace que el mayor cambio lo hace una persona, y qué persona puede cambiar más el mundo, pues la que tiene poder. Entonces sí se me hace que la equidad social empieza desde la sociedad alta porque son los que pueden impulsar a los de abajo... si estás arriba, que la única razón para mirar hacia abajo sea para ayudar a subir” (3AC.1). Es decir, la mirada que tienen de la sociedad en la que viven, les permite ser conscientes que existe una amplia estratificación social y la reconocen claramente.

Montse dice sobre el mismo tema: “... pues sí, en sí nosotros nacemos con más oportunidades de estudios, dinero, que mucha otra gente no puede. Tú, ya como persona tienes ese plus, quieras o no, tienes muchas más oportunidades que otra gente en el trabajo y vas a estar arriba probablemente en el futuro, sigues con ese estrato. Los que tienen más se van a quedar arriba, aunque no quieras, es la inercia que lleva... tengo más posibilidades y voy a estar más arriba que los que no... pero eso también te da más responsabilidad, si eres consciente” (2RA.1).

Ellos se representan simbólicamente como “los de arriba”, así han sido nombrados por otros, ellos son los de la clase alta. Arriba puede ser equivalente a superior a los de abajo, inclusive Julieta hace la analogía de voltear a ver hacia otros, los que menos tienen, como voltear hacia abajo. Esto puede ser interpretado de diversas formas, lo que sí es un hecho es que ellos se representan y se posicionan en este juego imaginario de los de arriba y los de abajo en la pirámide de la estructuración social.

Otra idea que aparece en su discurso, versa sobre la forma en que la condición social de nacimiento puede determinar la vida futura de una persona. Como lo dice Julieta, al afirmar que como algunos dicen: “Es un tema que a mí siempre se me ha hecho muy difícil porque muy pocas personas se merecen lo que tienen...el legado que dejan nuestros padres casi determina nuestras vidas... es como quien nace pobre y ni modo te tocó mala suerte y no importa que vayas a trabajar 14 horas al día, ni modo, vas a seguir siendo pobre” (3AC.1). Esta cuestión, una visión fatalista de la condición de pobreza, es un dilema constante entre varios de ellos, hasta qué punto el contexto será determinante para una persona, sobre todo si proviene de lugares en condiciones de pobreza.

Entender el asunto de la distribución de la riqueza desde su posición, para algunos de ellos puede ser conflictivo, porque al verse rodeados de todo lo necesario materialmente (y en muchos de los casos, en exceso), puede ser complicado entender por qué existen tantas personas que carecen de lo indispensable. Sobre todo, es en la adolescencia donde muchas preguntas como éstas comienzan a aflorar y a confrontar su contexto, identidad y sus respuestas previamente dadas. No obstante, la complejidad de la organización social puede nublar las diversas visiones sobre dicha problemática.

Para Julieta es difícil de entender la pobreza, a ella la tiene en conflicto el entendimiento de la organización social. Siente que es injusto vivir en condiciones de pobreza porque, como dice, aunque te esfuerces mucho es probable que sigas siendo pobre. Comenta: “muy pocas personas merecen lo que tienen”. La visión que ella tiene sobre la pobreza ayuda a tener una adhesión valorativa por la justicia social. Es la única de los entrevistados y en las observaciones en clase, que manifiesta esta visión sobre la pobreza. Es así que se convierte en una visión en resistencia en un contexto donde la ideología dominante postula lo contrario, donde el mérito individual es el componente principal para el éxito económico. Más adelante se analizará a detalle la cuestión del “merecimiento” en la ideología dominante.

Desde la concepción que propone Giroux (1999) ideología se define como: “El conjunto de representaciones producidas e inscripciones en la conciencia y la conducta humana, en el discurso y en las experiencias vividas”. Continúa diciendo: “Se refiere a la producción, el consumo y la representación de ideas y conductas, todas las cuales pueden distorsionar o iluminar la naturaleza de la realidad” (p.116). Lo que se pretende describir en el presente apartado, es cómo ciertas condiciones de vida propias de una clase social producen una concepción sobre las otras clases sociales (visión del déficit y/o prejuicios) y una forma de entender los fenómenos de la pobreza y la desigualdad social, como se analizará a continuación. Esta forma de representación social, puede materializarse en intereses, deseos y proyecciones de vida de los estudiantes pertenecientes a sectores favorecidos en México.

Ver hacia abajo: ¿Visión del déficit?

Cuando se habla de visión del déficit, como ya se había comentado, se hace referencia a lo siguiente, en palabras de Ayala (2008):

Se coloca en un lugar privilegiado de racionalidad pensando que lo mejor para el otro es que se integre al proyecto dominante... así desde su lugar de privilegio se juzga moralmente con déficit las formas de vida, los significados y culturas de otros pueblos; lo cual da pretexto para intervenir donde “se juzgue” necesario (p.80).

En este caso, no se juzga la cultura de otros pueblos, sino la microcultura subalterna de otra clase social que se desconoce casi en su totalidad, a pesar de su cercanía. El lenguaje que usan, denota la visión que se tiene sobre la vida de otros. En clase, un alumno comentaba en una exposición sobre las visitas al pueblo de Santa Fe: “En Santa Fe conocimos a una señora que ayudaba a la gente que estaba mal” (30C.2) La palabra “mal” hace referencia a la gente que vive en condiciones de pobreza. Asimismo, Joel comentó que cuando la gente decide quedarse en su casa y no salir a otro lado a trabajar: “(Sobre la pobreza) yo creo que hay cierto conformismo, la gente

dice: digo vivo mal, pero vivo y estoy con mi familia y, pues, (ellos) necesitan estar ahí” (3AV.1).

¿A qué se intenta hacer referencia cuando se dice, la gente vive mal? Asociar a la población más desfavorecida con gente que está “mal”, puede provocar una visión de disfuncionalidad, de necesitar cambiar o, en el peor de los casos, de erradicar ese “mal”. Para algunos de ellos la pobreza representa un “mal”. Por otro lado, es posible que la gente privilegiada socioeconómicamente, sea gente “bien”. Entonces, además del juego de palabras entre los de “arriba” y los de “abajo” están los que viven “bien” y los que viven “mal”, o la gente “bien” y la gente “mal”.

Joel inclusive en un comentario biográfico comenta: “Mi mamá estuvo, creo, en un kinder normal, luego estuvo en... es que no sé ni cómo se llamaba su escuela, o sea en una primaria bien, privada ...” (2AV.2). Al utilizar la palabra “bien” para vincularlo con lo privado podría asociarse lo “malo” con lo público. Algo parecido sucede con lenguaje que se utilizaba cuando se afirmaba que los pobres viven “mal”. Aquí existe un puente entre comentarios referentes a que los pobres viven “mal” y yo voy a una escuela “bien” porque es privada. En el lenguaje se denota un juicio a condiciones y contextos que puede tener una carga de significados muy amplia.

Más aún, también una palabra que es utilizada frecuentemente en el contexto escolar cuando se hace alusión a una persona en contexto vulnerable, es la de “pobrecito” (regularmente con tono cantadito) dejando a la interpretación que el tono denota lástima por alguien de suma vulnerabilidad. Una alumna lo decía durante una clase de FAS: “Cuando nos dicen que lo último que quieren (en el pueblo de Santa Fe), es que llegues y pensemos “pobrecito” (con tono cantadito, de lástima)”, u otra alumna que decía: “Ay pobreees” haciendo alusión a las personas que se ven afectadas por el cambio climático. El lenguaje a través de sus palabras, puede dejar entrever en algunos de ellos concepciones que subyacen de forma inconsciente sobre algún tipo de superioridad asociada a su condición de privilegio.

Esto se suma a comentarios que pueden salir de los profesores con dejo de superioridad. Es el caso de una maestra que, hablando sobre las instituciones de servicio social en la que los alumnos trabajarían, mencionó que son instituciones de “bajo perfil” porque tienen pocos recursos. Esto puede ser leído por los estudiantes desde múltiples ángulos; sin embargo, en lo que se quiere evaluar, sí es notoria una mirada desde arriba hacia abajo que nuevamente se hace presente.

En algunos casos hay desconocimiento y lejanía del fenómeno de la pobreza, aunque también tengan cercanía en muchos casos de forma asimétrica, es decir “los pobres” no están en el salón de clases, no son sus amigos, ni coinciden con ellos dentro ni fuera de la escuela. La escuela podría funcionar como espacio de socialización entre clases (entre culturas).

Joel mencionó, haciendo referencia a las personas que conoció en la experiencia laboral en la que trabajó en una empresa papelera como vendedor: “Vas con bastantes prejuicios (a la experiencia laboral)... piensas que van a decir: “ahí vienen los chavos fresas” y te das cuenta de que no, al final todos somos personas y que sirves exactamente para lo mismo, si tienes millones o si ganas el salario mínimo, pues eres una persona con las mismas cualidades” (4AV.1). La pregunta, al escuchar ese comentario, es sobre qué condiciones sociales o culturales han influido para que un adolescente piense que no todos somos personas, para que no tuviera, previamente, la convicción que las personas de otros estratos sociales, también son personas.

Cuando se le preguntó a él mismo sobre qué se podría hacer para crear condiciones más justas en el país respondió: “Yo creo que sobre todo los salarios mínimos de empresas privadas, sobre todo ahí se puede empezar un cambio. Porque el salario mínimo general es bastante bajo, como te dije lo de la experiencia laboral. Tú empiezas a ver lo que gana esa gente y la joda que se mete por 50 pesos. Creo que empresas privadas pueden pagarle, no sé, como 200 en una empresa privada. Eso sería un ejemplo para otras empresas” (3AV.1).

La forma que los estudiantes de conciencia social limitada se expresan sobre la personas que viven en pobreza, está asociada con lo malo; “gente que vive mal” . Y también las escuelas privadas se conectan con lo bueno, es decir con escuelas “bien”. Es plausible que este lenguaje cargado de juicios valorativos, propios también de usanzas culturales dentro de los contextos de los estudiantes, deje ver una visión de déficit hacia las personas que viven en condiciones de pobreza. Como comentan McLaren & Giroux (1997) el lenguaje se vuelve legitimador de interpretaciones del mundo. Por ello Freire (citado por McLaren, 1997) aseveró: “Luchar por cómo nombrar y transformar la experiencia es uno de los asuntos más importantes en la pedagogía crítica...”.

Los estudiantes de escuela pública diferentes y distantes

Un análisis pertinente es acerca de cuál es la visión de los estudiantes de contextos privilegiados sobre la escuela pública y las personas que ahí asisten. Ésta se encuentra disfrazada del “otro”, refiriendo al estudiante que pertenece a una clase social alterna, aunque no sea en todos los casos. En este apartado, la escuela pública representa a los “otros” en otras condiciones sociales de vida a los estudiantes de la PI.

Estos dos mundos (de las escuelas públicas y de las escuelas privadas), tienen algunos puntos de encuentro. Ahí asisten personas con diferentes culturas, códigos, lenguajes, formas de vestir, inclusive, distintos en el color de piel. La concepción que tiene una microcultura sobre la otra es una representación social.

Todos los entrevistados han asistido durante su trayectoria escolar a escuelas privadas. La escuela pública es percibida como una institución de más baja calidad a la que se ofrece en la institución a la cual ellos asisten. Así lo menciona Joel: “Pienso que las escuelas públicas son de baja calidad y luego, además muchas veces viniendo de una pública no tienes tantas posibilidades para desarrollarte...” (2AV.1). Montse también comenta sobre las diferencias que perciben entre la escuela pública y la institución privada: “... yo no discrimino, pero sí se ve una diferencia y también en

mentalidad, por ejemplo más (alumnos) de los de escuela privada quieren irse al extranjero que los de escuela pública, no tienen muchas opciones... también son diferentes las aspiraciones, o sea, casi siempre tratas de igualar o superar a tus papás, pero sus expectativas no son tan altas como las de aquí, que todos quieren ser jefes... aquí quieren aspirar a ganar muchísimo dinero y ellos no, sus aspiraciones son menores a las de aquí" (7RA.1). Continúa hablando sobre la escuela pública: "Ellos (alumnos de escuela pública)...sí juzgan mucho, algunos tienen más prejuicios hacia los niños de escuela privada, que los de escuela privada a uno de pública, y sí se ve una diferencia, inclusive física, y sí se ve mucho.... la mayoría son más morenos" (6RA.1).

Es relevante desatacar como Montse, a través del pronombre *ellos*, primero marca una barrera de distancia con el *nosotros*, después afirma que hay prejuicios en ambos sentidos, pero que los de ellos son mayores en algunas ocasiones. Finalmente, termina marcando la diferencia que existe entre los estudiantes de escuela pública y privada, inclusive del color de piel. Ella percibe inferioridad de aspiraciones de los alumnos que asisten a escuela pública, es decir, hace un análisis de su *habitus*, desde su propio modo de pensar, que está condicionado por las pocas personas que conoce que asisten a escuelas públicas. Ella sólo tiene una amiga que asiste a una.

Más que discutir si lo que ella afirma es cierto o no, lo destacable es la posición desde la que ella ha ido configurando su concepción sobre los alumnos de escuelas públicas, ésta está impregnada de distancias relacionales y escaso conocimiento que imposibilitan tener más contexto de lo que se afirma. Por último, Montse también reconoce que su amiga que asiste a escuela pública tiene una visión más amplia; comenta que su amiga tiene más contacto con otras realidades.

Carlos, por su parte comenta: "Siento que así dicen, no quiero usar esa palabra se me hace despectiva, pero que la clase baja tiene las mismas oportunidades, pero tú ves y no es lo mismo, porque claramente sabemos que no es lo mismo una educación privada que una educación pública ¿no?... hay muchas deficiencias, porque el niño que va a la pública la maestra llegó hasta secundaria, pero a mí me está dando clase una

maestra que tiene una licenciatura, maestría o doctorado, y éstas no son las mismas oportunidades” (3AR.1).

En todos los entrevistados está presente una valoración de inferior calidad educativa hacia los centros escolares públicos. Por otro lado, es destacable que los centros escolares privados por los que ellos han transitado y que han escuchado por conocidos y amigos, en su mayoría, son escuelas privadas que atienden a la élite, a los sectores privilegiados. Esto quiere decir que su percepción de la escuela privada también está sesgada por un sector reducido del amplio segmento de escuelas privadas.

Un rasgo relevante, es que para los entrevistados las personas que asisten a escuelas públicas son diferentes y poco cercanas a su contexto: tienen menos aspiraciones que ellos, son físicamente diferentes (son más morenos), tienen prejuicios hacia ellos (“los fresas”), sus maestros están menos preparados, las escuelas tienen muchas deficiencias y finalmente, en esos espacios educativos no asisten ni amigos ni familiares de los entrevistados. Lo único que los une a ellos es que comparten una nacionalidad. Esta distancia afectiva, escasa vinculación e inclusive la mencionada distancia “racial” puede generar menos identificación y mermar la posibilidad de solidarizarse con los menos privilegiados, por tanto comprometerse con la justicia social.

Diferenciación e identificación con personas de otra clase social

Aquí se resalta la experiencia de una alumna del grupo de conciencia social elevada. Ella muestra deseos de identificación y de acercamiento con otras clases sociales y por el contrario, un alumno del grupo de conciencia social limitada busca diferenciarse de otras clases sociales.

Julieta muestra mucho interés por sentirse y ser uno de los trabajadores, así lo comenta en su experiencia laboral (ella la realizó en una papelería): “Las mañanas son

difíciles ya que hay pocas personas y todas llegamos muy cansados. Conforme pasa el tiempo van llegando más y más clientes y el tiempo se pasa mucho más rápido. Creo que el área en la que estoy es de las mejores...hoy me sentí parte de ellos y dejé de sentirme extraña, de quien sabe dónde, a la que todos llaman: “chica”. Mis jefes ya me conocen al igual que mis compañeros y cada vez que necesitan apoyo me llaman a mí”(19EL). Al principio de la experiencia, a ella le molestó que sus compañeros de trabajo cambiaran su actitud hacia ella cuando se enteraron de dónde venía: ella nunca quiso decirlo hasta que se lo preguntaron. Julieta muestra deseo de integración, de identificación y de un acercamiento horizontal e igualitario con los trabajadores.

Por el contrario, aquí se presenta una narrativa sobre cómo Joel busca diferenciarse de otros estratos sociales. Dentro de la experiencia laboral, Joel se encontraba en un comercio atendiendo a clientes. Él se preguntaba si los clientes distinguirían que él no era empleado de la empresa. En su relato de la EL lo comenta así: “Me preguntaba si la gente nos distinguía o se daba cuenta de que nosotros no éramos empleados de planta de la tienda. Al final concluí que sí, porque una señora dijo que éramos muy serviciales y no como los otros empleados que, en sus palabras, son incompetentes” (14EL). Unos días después, en esa misma experiencia, él relata como en su tarea de atender clientes hubo un día en el cual se encontró con varios conocidos. Él comenta: “Hoy me pusieron a acomodar todos los cartuchos de tinta para impresoras que había en la bodega, tuve que sacar todas, acomodarlas por número de serie, sacar su clave de tienda por el código de barras, contabilizarlas y acomodarlas en cajas. Lo chistoso del día de hoy, es que me encontré a varias personas conocidas en la tienda y todos se quedaban MUY extrañados al verme, hasta que les explicaba (sobre la experiencia escolar)” (15EL). En su relato comenta que sí valora mucho estar del “otro lado”, sin embargo, sí hace énfasis en que “somos diferentes”, todo el relato tiene un tono sutil de diferenciación con los trabajadores de la tienda. Al final reflexiona sobre la experiencia: “(La experiencia laboral me ayudó) sobre todo a saber cómo vive la gente, es otra clase social del país que no convivimos tanto... estamos más como en una burbuja, entonces estar ahí dos semanas, estar escuchando la gente, que dice, no

pues hoy hice cuatro horas para venir aquí, todo eso, pues sí aprendes bastante... por si algún día tienes un puesto bueno, tengas consideración con esa gente...” (2AV.1)

Resalta su aprendizaje, hubo un cambio en su percepción de la realidad de los trabajadores, se dio cuenta de lo difícil que es para muchos llegar a su trabajo. Sin embargo, al final vuelve hacer la distinción en función del puesto que aspira a conseguir, y recalando que eso será para cuando tenga esa gente a su cargo.

Durante el relato se puede apreciar la identidad que él ya ha configurado sobre su persona, algunos elementos tales como: en qué puesto se ve trabajando en el futuro, sus conocidos impresionados por el lugar donde trabaja y su preocupación de saber si los “otros” son diferentes, manifestado en sus cuestionamientos sobre la distinción entre él y los empleados. Esto habla de cómo él se ha ido representando en la sociedad en la que le ha tocado vivir. Igualmente, resalta como esta experiencia de talante intercultural le ayudó a romper esa “burbuja” donde no conoce cómo vive la gente de otros espacios culturales.

En ese sentido, puede ser similar lo que se vive en la cultura de los estudiantes, hay quiénes tratan de acercarse a otros en estilo de menor asimetría (alumna de conciencia social elevada) y por el contrario, hay otros (conciencia social limitada) que utilizan esa asimetría para remarcar una diferencia de estrato social, que en ocasiones puede encontrarse con la frontera de superioridad simbólica.

Tedesco (2012) habla de este deseo de diferenciación en los sectores privilegiados, lo explica de la siguiente manera:

Estudios demuestran que hoy más que nunca el resultado escolar define la trayectoria social de las personas. La centralidad de la educación explica algunos comportamientos —particularmente de los sectores más favorecidos— para diferenciarse del resto a través de la privatización y la segmentación de los circuitos de escolaridad (p.140)

Exige un esfuerzo personal mucho mayor para adherir a la justicia, ya que para incluir al excluido tendré que perder posiciones de privilegio, ya sea en términos de acceso material a bienes y servicios o de acceso a bienes simbólicos que permiten la distinción con respecto a los inferiores (p.144).

1.3 Mérito individual y pobreza

Ser pobre es cuestión de voluntad desde la mirada de los privilegiados

Una idea dominante dentro de la institución privada es la que relata Carlos: “Yo tenía el pensamiento que uno era pobre porque quería, y que si él era pobre era porque no había querido ir por más, se había conformado...” (3AR.1). La anterior frase es común escucharla en varios de los alumnos: lo menciona también Joel refiriéndose al mismo tema: “(La pobreza) tiene que ver con la falta de ánimo de la gente de querer sobresalir, la gente se conforma, dicen, no pues la verdad no voy a estudiar, me voy a quedar aquí en el campo a trabajar y pues pierden una persona con estudios; una persona de 30 años que ya estuvo toda su vida trabajando en el campo, pierde un empleo estable donde pueda sobresalir, pues no lo van a contratar...” (2AV.1).

Para ellos, esta visión de vivir en las condiciones de pobreza por conformarse, por falta de voluntad, es una representación social, es decir un conocimiento de sentido común que muchos de ellos no habían cuestionado. Por alguna razón, esa idea de la pobreza por voluntad se ha posicionado como una imagen y concepción dominante entre los estudiantes que ingresan a la PI. Carlos comenta que cambió mucho su percepción sobre la pobreza en PI. Lo dice así: “Yo tenía el pensamiento que uno era pobre porque quería... ahora pienso que la pobreza la crea la sociedad... pienso que la pobreza es un problema social, como la sociedad se está dejando de otros que a lo mejor tienen más poder que ellos... (los pobres) están dejándose que sus derechos sean violados, porque no saben... Más que nada la pobreza la produce la gente que se aprovecha de los demás.” (4AR.1).

Para ellos es muy importante la voluntad individual para salir adelante. Un ejemplo ilustrativo sobre el énfasis que le ponen al esfuerzo es una narración que hace Montse,

quién comenta que en su experiencia laboral (ella trabajó en un supermercado) notaba, al estar ayudando en el área de recursos humanos donde analizaban las deserciones de empleo, un ambiente conformista y con poca iniciativa. En ese momento se hacía varias preguntas: “¿Por qué la gente no aprovecha las oportunidades que tiene? ¿Por qué no quieren superarse? Aplican la ley del mínimo esfuerzo”. Es posible que esas preguntas vayan dirigidas a las personas que viven en condiciones de pobreza.

Si esta percepción o concepción del fenómeno de la pobreza es generalizada en el estrato social de los estudiantes, puede llegar a ser muy amenazante para la búsqueda de transformación social. En palabras de Tedesco (2012), se privatizan las responsabilidades de las desigualdades sociales, porque desde esa visión la cuestión de pobreza y de desigualdad social depende de los deseos y esfuerzos de cada uno de los individuos, siendo éste el factor principal para salir de la pobreza. No es un problema público sino privado en el que poco se puede intervenir. En ese sentido se vuelven más opacas las responsabilidades públicas sobre la desigualdad social. Al respecto se puede mencionar, que si bien la agencia humana (la libertad) es un asunto individual, existen condiciones estructurales que posibilitan y condicionan las elecciones. La mirada de los estudiantes tiende hacia el enfoque individual de toma de decisiones y superación de la pobreza, omitiendo y desestimando la existencia y la influencia de la estructura socio-económica sobre las elecciones de los individuos. Es ahí donde la visión de los estudiantes es parcial.

En una ocasión durante la clase de FAS, uno de los alumnos comentaba respecto al tema de pobreza-voluntad: “Sí, es que si una persona quiere, puede salir de la pobreza, así lo hizo mi chofer y ahora hasta tiene un coche, ya ves ése es un ejemplo que sí se puede salir adelante aunque seas pobre...”. Como comentaba Feito (1999), es necesario que existan experiencias cotidianas de los estudiantes que ayuden a reforzar la ideología o creencias dominantes. Lo dice así: “La existencia de una ideología ampliamente aceptada que justifique un orden social y además un conjunto de relaciones sociales que valide la ideología por medio de la experiencia cotidiana”.

Esta visión puede verse soportada por ejemplos concretos de éxito en la movilidad social que encuentran alrededor de la vida de los estudiantes que confirman creencias heredadas o aprendidas en sus contextos cercanos. En ese sentido Giroux (1997) menciona: "...que docentes y alumnos construyen el conocimiento a las maneras en que el orden social se legitima y reproduce mediante la producción y distribución de "formas aceptables" de conocimiento..." (p.22).

Durante las clases era poco frecuente escuchar los discursos o comentarios donde los estudiantes cuestionaran sus propios privilegios. Es decir, desde esta concepción las condiciones de privilegio están justificadas por el merecimiento o recompensa por el mérito y esfuerzo laboral de sus progenitores. Esta idea legitima un orden social del cual los jóvenes más privilegiados, pueden ser quienes sustenten el *status quo*. Y dado que, desde su visión, la desigualdad social es fruto de la falta de esfuerzo y méritos de los pobres, es responsabilidad de ellos revertir esa situación, no es responsabilidad de los más privilegiados. Desde esta mirada se puede entender el comentario de un alumno en clase: "No es nuestra culpa que sean pobres". Notoriamente cansado y evadiendo la responsabilidad social del tema de la pobreza.

Además de eso, existen otros tipos de aprendizajes que atentan contra la justicia social. Joel menciona que en su anterior escuela, desde pequeños les decían el siguiente mensaje: "Recuerdo que desde el kínder en el Cumbres me decían... basándonos en lo religioso, que Dios le da a cada quién lo que puede dar, entonces lo que puedes dar lo des. Entonces siempre dar lo que puedes dar de ti..." (2AV.2). En ese sentido no solamente hay una privatización de la responsabilidad de la desigualdad social, sino aquí existe una visión de divinización de la desigualdad social. Es decir, desde esta percepción, el hecho de que exista desigualdad se debe a que Dios repartió a cada quién lo que podía y esto es un designio divino que justifica que exista desigualdad. Una visión teológica que puede resultar amenazante para cualquier intento de transformación social sobre todo si fue reforzada durante el inicio de la infancia del estudiante.

Con todo lo anterior, el centro escolar debe ser muy astuto para poder afrontar el reto de la transformación discursiva sobre la desigualdad social. Es aquí donde la tarea educativa con las élites o clases sociales privilegiadas se vuelve central en la labor de construcción de sociedades más justas. En palabras de Giroux (1999), lo que se vive dentro de estos espacios de socialización se vuelve una lucha por los significados, el discurso y la representación. Desde esta óptica, los estudiantes deben ser conducidos a preguntarse por qué existe la desigualdad social en México, por qué se mantiene así a través de las generaciones. Eso implica un acercamiento histórico y contextual amplio que les permita tener más elementos teóricos y vivenciales que complementen y superen el discurso de la auto-superación como vía determinante para salir de las condiciones de pobreza en las que viven grandes mayorías de México. También es posible explotar los discursos en resistencia a esta ideología dominante como el caso analizado anteriormente, donde una alumna apelaba a que “pocos tienen lo que merecen” y por ello es necesario hacerse más preguntas sobre los propios privilegios.

Visión sobre el mérito personal

Este tipo de visión sobre las desigualdades sociales, se sostiene y sigue siendo reforzada y enriquecida por modelos escolares y paradigmas familiares/culturales centrados en la valoración del esfuerzo personal como único medio para la superación. Tal como lo menciona Carlos: “Crecer a base de tu esfuerzo, de lo que tú creas, de lo que tú vas haciendo.... el futuro depende de mí y de lo que yo vaya creando” (5AR.1) O como Montse lo resalta constantemente en su experiencia laboral: “Estoy dispuesta a dar el 100 en lo que me pongan a hacer” (9EL).

En general el esfuerzo personal es ideal para el funcionamiento en un sistema escolarizado donde el mérito individual es el corazón de la escuela, y con base en ello se reconoce y se castiga al estudiante mediante un sistema de evaluación alfanumérico. La cultura de los estudiantes promueve la centralidad del individuo en su superación para que ellos puedan decir: “el futuro depende de mí y de lo que yo

vaya creando". Es decir, desde este discurso hay nulos elementos comunitarios, azarosos o relacionales implicados en la trayectoria biográfica del alumno.

Como se comentaba en el marco teórico, la visión meritocrática presente en la reproducción económica ha sido un elemento que ayuda a construir discursos que aceptan como "naturales" las desigualdades laborales o educativas. Por lo tanto, la colocación en ciertos puestos de trabajo, es legitimada y aceptada, tanto por las clases trabajadoras como por los grupos favorecidos, con la idea que si se tiene mayor esfuerzo, mayor será la gratificación y resultado escolar. Ésa es la visión meritocrática que justifica la desigualdad, que forma parte del discurso dominante presente en la cultura de estudiantes de la PI.

En síntesis, se puede decir sobre lo analizado anteriormente, que la visión de déficit y la concepción de la pobreza por voluntad pueden estar condicionadas por la casi nula posibilidad de mixtura escolar y la marcada segregación de clase social en la vida cotidiana de los estudiantes. Además, si se piensa en los estudiantes egresados como agentes de transformación social en un país socialmente desigual, este tipo de concepciones (pobreza por voluntad), pueden inhibir o aminorar la valoración por la justicia social que la institución pretende fomentar. Giroux (1999) lo menciona así: "La ideología se refiere no sólo a formas específicas de discursos y relaciones sociales que estos estructuran, sino también a los intereses que promueven". A partir de esto, una conclusión es que la ideología presente en la cultura de estudiantes privilegiados desfavorece su adhesión valorativa a la justicia social.

Una pregunta útil para la institución es: ¿cómo diseñar mecanismos que amplíen la visión sobre una realidad a la que no han sido expuestos algunos los estudiantes de escuelas privadas, sobre todo las que atienden a la élite? Y en ese sentido, resarcir la segregación elitista que en ocasiones nubla la percepción del estudiantado sobre sus contextos inmediatos y mediatos. Al mismo tiempo, ¿cómo rehacer o reconstruir visiones deficitarias sobre los no privilegiados que generen condiciones de diálogo y

encuentro que tiendan hacia la horizontalidad y desdibujen posibles asimetrías simbólicas?

Con este apartado, se concluye el análisis de la sección sobre la mirada social y cultural sobre la pobreza y la desigualdad social, más adelante se comentarán los relatos sobre las transformaciones valorativas de los estudiantes durante su paso por la institución.

A modo de conclusión se resaltan algunas dimensiones presentes en esta sección:

1) Hábitat de los estudiantes

Los jóvenes dan cuenta de muchas de sus condiciones de vida, las cuales se encuentran impregnadas de barreras imaginarias y reales entre las diferentes clases sociales. Esto contribuye a exacerbar la separación cultural ya existente en las escuelas permeado también en la vivienda, transporte, empleos, etc. La mayor parte de las relaciones con personas de otra clase social se enmarca en un contexto de subordinación por ser sus empleados, trabajadores o alguien que les brinda algún servicio laboral. Todo ello da cuenta del modo de vida en relación a otras clases sociales de los estudiantes de grupos privilegiados.

2) Escaso acercamiento y amplia diferenciación entre culturas

Se cree conocer las aspiraciones y percepciones de estudiantes de escuelas públicas. Las barreras relacionales con alumnos de escuelas públicas hacen que la diferenciación sea amplia; son diferentes en aspiraciones, modos de vida e inclusive físicamente. Además en sus vínculos afectivos (familiares y amigos) no hay nadie que estudie en escuelas públicas. Sus círculos sociales de amistad han sido contruidos a partir de sus trayectorias en escuelas privadas. El diálogo intercultural es escaso en la mayoría de los entrevistados, inclusive mencionan que los estudiantes de escuelas públicas los juzgan mucho.

3) Autorrepresentación: Los de “arriba” y la preservación del capital económico

Los estudiantes van siendo presionados por la sociedad de la que forman parte que los “orilla” a mantener un nivel de vida o a pensar de cierta forma, en palabras de una de las estudiantes entrevistadas. En este caso, sus amistades y ambientes familiares concretos los impulsan a asociarse con los de “arriba”, a luchar por mantener las condiciones económicas de privilegio, en las que han vivido y a pensar de cierta manera que sea consecuente con ello.

Con las experiencias educativas del centro escolar, algunos buscan identificarse, acercarse y aminorar las barreras presentes entre personas de

otros estratos sociales, sobre todo las estudiantes de conciencia social elevada. Los alumnos de conciencia social limitada, por el contrario, siguen buscando marcar la diferencia con personas, por ejemplo, que trabajan en empleos de baja remuneración.

4) Habitus: Ideología de la reproducción económica

Una de las creencias dominantes entre ellos, es que el origen de la pobreza se produce debido a la falta de ánimo y de esfuerzo de la gente. Esto generado, por un lado, por el desconocimiento de contextos en condiciones de pobreza, y por otro lado, por estar insertos en una cultura que posiciona al mérito individual como algo fundamental para el éxito en la vida.

Se puede afirmar la presencia de una ideología que fomenta el desestimar las cuestiones estructurales de la pobreza y lo reduce a la elección y esfuerzo individual. Por tanto, desvincula las responsabilidades de los más privilegiados con la inequitativa distribución de la riqueza. En otras palabras esta concepción desfavorece y obstaculiza que los estudiantes puedan tener una adhesión valorativa a la justicia social durante su experiencia educativa en la PI.

Para los estudiantes de conciencia social elevada el tema de la desigualdad es complicado y genera en ellos sentimientos de intranquilidad y molestia.

El centro escolar lucha por la transformación y ensanchamiento de la concepción pobreza por voluntad ofreciendo experiencias y reflexiones sobre la temática. Algunos de los estudiantes afirman haber cuestionado o transformado la creencia inicial.

5) Visión en resistencia: “Pocos merecen lo que tienen”

Una sola alumna percibe que la cuestión de la pobreza y la desigualdad social puede deberse a otros asuntos que van más allá del mérito individual. Es decir,

que como comenta ella: “por más que te esfuerces vas a seguir siendo pobre”. Esto representa una visión en resistencia, dentro de un contexto cultural donde el mérito individual se posiciona como el eje regulador de las explicaciones sobre la desigualdad social. El merecimiento de la situación económica de las clases privilegiadas se cuestiona, porque pocos merecen lo que tienen.

Esta visión en resistencia, tiene un fuerte potencial en la valoración por la justicia social. Dado que se convierte en un asunto estructural en el sistema de distribución de bienes y trabajo. Es así que es posible experimentar la injusticia de dicha situación.

II. Eje institucional: Acercamiento a la formación valoral social y el diálogo con las autorrepresentaciones de los estudiantes

En el segundo eje se presenta la mirada de estudiantes sobre la Prepa IBERO, es decir la mirada sobre la institución educativa. Se realiza una descripción y un análisis detallado sobre las percepciones que los estudiantes tienen ante el modelo formativo en lo referente a la formación valoral social. Más aún, se pone el foco en la relación entre dicha formación y las representaciones que los estudiantes tienen sobre ellos mismos.

2.1 Percepción de los estudiantes sobre la formación valoral social

La filosofía detrás de la institución

Los jóvenes entrevistados hablan de la institución haciendo alusión constantemente a una ideología o una mentalidad que hay en el fondo de la práctica cotidiana del centro escolar que tiene que ver con la sociedad. Carlos lo dice de la siguiente manera: "... yo tuve una transición cuando llegué (a PI), de pensamiento, no sé aquí la verdad... pero en mi escuela pasada ni en mi casa me habían inculcado, o sea, esa ideología que aquí tienen (en PI) de ayudar, de ser críticos y así..." (1AR.1).

Montse, por su parte, lo resalta diciendo: "Mi escuela pasada estaba mucho más enfocada hacia el individuo, la Prepa IBERO es mucho más enfocada hacia la sociedad, o sea tú como individuo qué haces por los demás..." (4RA.2). Y continúa hablando de la diferencia entre la formación que recibió en su casa y la PI: "Aquí (a diferencia de la formación de mi casa) aprendes a aplicar los valores, y sí hay valores diferentes que tal vez no hubiera visto en mi casa, y también más fundamentado, porque también hay parte teórica que pues en casa no aprendes y hay varias materias que se van entrelazando entre sí, son tal vez materias jesuitas o de servicio social, pero sí te ayudan a estructurar el pensamiento que quieren y siento que no lo hubiera tenido en casa." (5RA.2).

Además de distinguir ese énfasis en una educación social, reconocen el humanismo que subyace en la institución, Joel comenta: “El énfasis en el humanismo, es algo que le dan mucha importancia (en PI), siempre hay que ser personas, no máquinas y dan mucha importancia a lo humano...” (1AV.1).

Se puede afirmar que hay una fuerte percepción entre los estudiantes sobre elementos filosóficos/ideológicos en el currículum, que les permiten nombrar que hay un “algo” dentro o detrás de la institución que la hace eminentemente humanista y social. Inclusive, Carlos reconoce que eso proviene de los jesuitas: “Más que nada la ideología, es para ayudar a los demás, eso no es lo mío, es de los jesuitas, yo me considero a veces esa persona que quiere ayudar, pero no lo hace...” (2AR.1). Comenta que para él no es importante el otro: “No soy una persona que se esté preocupando por los demás, por el otro y quiera hacer cosas por el otro, pero sí puedo hacer cosas de mi día a día como estudiar...” (5AR.1). Él mismo comenta en clase: “Así somos todos, hasta que no te pasa algo cercano comienzas a preocuparte por los demás”.

Torres (1999) en la recopilación historiográfica sobre el cierre del Instituto Patria comenta lo que esto significó: “...Un cambio que plantearía un giro en lo que debía ser la labor educativa de los jesuitas, después, de reflexionar sobre la relación entre educación y la sociedad. Cambio que buscaba una nueva mentalidad social, a través de la educación...”. La mención especial de la “mentalidad social” como aspiración neurálgica en la formación de los egresados de instituciones jesuitas, cobra relevancia ahora con la apertura de la PI casi 40 años después. Los estudiantes hablan acerca de lo que la Compañía de Jesús se propuso, sobre la unión de la educación con la justicia social. El hecho que exista una valoración institucional por la justicia social influye en los estudiantes como referencia en ese mismo sentido. Al menos es lo que comenta Carlos.

Criticidad sobre la colaboración con otros: Enfoques de solidaridad

Además de la influencia humanista y el enfoque social que perciben los estudiantes, se entreteje otro elemento que es recurrente en su discurso, su énfasis en el pensamiento crítico. Ese recurso se conjuga con el enfoque social, lo cual provoca que la formación no sea dirigida hacia un activismo social desenfrenado, sino más bien es acompañada con una pedagogía fundamentada en la criticidad. Carlos lo nombra diciendo: “(La PI) me ha servido a ser crítico, no nada más quedarte con lo que te dicen, esa ideología de pensamiento que aquí tienen, no tanto de acción, sino críticos y no nada más quejarte y quejarte, si no tienes nada que decir, no digas nada, no te quejes...”.

Montse, por su parte, responde al preguntarle cuál ha sido su experiencia en PI: “... yo creo que sobre todo ha sido ser más crítica, ponerme a abundar en temas que nunca en mi vida me había puesto a pensar. Me formó un criterio, un criterio muy perfilado que tal vez no voy a encontrar en ninguna parte, un perfil más crítico con un enfoque, pues sí, así como Prepa IBERO” (1RA.1). Continúa diciendo más adelante en la entrevista: “... hay más bases tanto teóricas como científicas (que en mi casa) como lo quieras llamar, y también te hacen cuestionarlo más. Tal vez en la casa lo ves o te lo inculcan pero no lo cuestionas tanto como aquí. Aquí también te ayudan mucho a cuestionar y reflexionar y te abren esos espacios, que en la casa no es la prioridad” (5RA.2)

Joel compara su formación social actual con su antigua escuela: “En la otra escuela (Instituto Cumbres) era más de tienes que dar dinero y aquí es de vamos ayudar con valores, un poco más de emitir compañerismo con solidaridad a los demás, yo siento que es igual de valioso o hasta más valiosa la segunda...”.

La ayuda “caritativa” que muchas escuelas privadas tienen como modelo de solidaridad puede reforzar en los estudiantes una forma de representarse en la sociedad como los “salvadores” de otros imposibilitados del desarrollo autónomo (personas en condiciones de pobreza). Es decir, una especie de “mesianismo” entre los grupos más privilegiados que aumente la superioridad simbólica en su forma de

autorrepresentarse en la sociedad que forman parte. Esto en lugar de promover una adhesión valorativa a la justicia social, podría fomentar un protagonismo soberbio de autosuficiencia que en el fondo busca más el propio reconocimiento social de los estudiantes que la verdadera justicia social.

En ese sentido, la visión de los estudiantes es que, en algunos casos, la institución ayuda a aminorar la visión de déficit¹⁵ (dicho por ellos en términos coloquiales no académicos), en donde ellos por su posición de clase, podrían llegar a suponer que su racionalidad es superior en relación a grupos más vulnerables.

Montse lo menciona haciendo alusión a lo que se intenta en la PI: “En otras escuelas son siempre más asistencialistas... como de campañas, donan dinero, también parecidas como las del sagrado (Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús) o legionarios (Legionarios de Cristo) que tienen sus idas a comunidades para toma de contacto, pero como que aquí contextualizan más y tratan de no ser, no como el que yo ayudo, sino que sea recíproca la ayuda y la retroalimentación y creo que es algo muy importante. En los otros, a pesar que hacen contacto con comunidades, la percepción con la que se ve es diferente... (En PI) es como de tú a tú, yo aprendo de ti, tú aprendes de mí, no como que yo vengo ayudarte, yo rico, tú pobre, ésa también es una diferencia que he notado mucho (con mis escuelas anteriores)” (4RA.2). Otra alumna lo decía en una exposición de clase: “Lo que ustedes nos decían de no llegar con superioridad al pueblo” (30C.2) haciendo referencia a algunas visitas que tuvieron al pueblo de Santa Fe para un proyecto de la materia de FAS. En torno a estas posiciones de superioridad simbólica que pueden existir con otros grupos más desfavorecidos, la percepción de los estudiantes es que la institución efectivamente sí trabaja en reducirla o aminorarla.

Esta visión que reportan los estudiantes, sobre el tener una relación de mayor horizontalidad con otros, en este caso en las visitas a comunidades campesinas, va

¹⁵ La visión del déficit del contexto fue analizada a detalle en el segundo apartado.

modificando su sistema de percepciones sobre la realidad, es decir su *habitus*. Utilizando el concepto de Bourdieu, la verticalidad con la que ellos han relacionado la solidaridad con otros, en proyectos asistencialistas o lejanos de la comunidad en este caso cambia, se modifica. Su modo de pensar sobre las relaciones de colaboración va siendo diferente, y ellos reportan que la PI, en muchos de los casos, insiste en disminuir la superioridad. Como se comentó en el marco teórico, Giroux (1985) define *habitus* como: “Un sistema duradero de esquemas de percepción adquiridos, de pensamientos y acción, engendrados por condiciones objetivas, pero que tienden a persistir aun cuando se alteren dichas condiciones”.

Algunas reflexiones del centro escolar sobre la solidaridad son las que hace el ex Prepósito General de los jesuitas Wlodimir Ledóchowski en la Congregación General XXVIII en donde se plantea la necesidad de diferenciar la asistencia social y la acción social en el trabajo educativo. Según Torres (1999) comenta “Lo que se venía haciendo era caridad y lo que se requiere es arrancar el origen de las injusticias por medio de una reforma pacífica de las estructuras vigentes” (p.108). En ese sentido, es novedoso para los estudiantes conocer un modelo educativo que comienza la vinculación con grupos más desfavorecidos partiendo de un análisis del contexto y siendo crítico con esa misma relación. Ellos comentan que la institución educativa evita recurrir a soluciones asistencialistas a problemáticas en contextos de pobreza.

Este enfoque de solidaridad, en palabras de Montse “de tú a tú”, plantea una nueva forma de relación que para el cometido de la valoración de la justicia social puede ser útil. Aunque lo único que reportan los estudiantes es una valoración positiva ante este modelo de solidaridad presente en la institución, se desconoce la incidencia que tenga en su valoración por la justicia social.

Contraste con otras instituciones educativas

Un dato relevante es la forma en que ellos perciben otros modelos formativos de su contexto cercano y de sus escuelas anteriores. Todo el tiempo están contrastando con

el modelo formativo que ellos reciben. Un ejemplo es lo que comenta Montse: “Sí noto mucha diferencia (con mis amigos), tengo amigos que no son conscientes de nada, les vale, o por ejemplo cada escuela tiene un perfil, los del tec son muy emprendedores, pero no ven tanto por los demás como los de la Prepa IBERO, que no es que esté mal, sí ves ciertos perfiles, ciertas cosas.... sí se ve el contraste. O cuando platico con mi hermana, cuando estaba en el Columbia y ahora que ha cambiado bastante (su hermana cursa 2º año en PI) cómo interroga a mis papás, a rebatirles, empieza a ver otra manera de pensar diferente a la que hay en mi familia. Sí hay unas disyuntivas que creo que se marcaron aquí en PI” (6RA.1) Montse agrega comparando con su escuela anterior: “...Y aquí (Prepa IBERO) es más de tú dar, también te hacen mucho pensar sobre situaciones o realidades, no sólo sobre matemáticas y todo, que sí lo hacen, pero creo que es más enfocado a la comunidad” (5RA.1).

Además, Montse comenta sobre un cambio de escuela que tuvo en su anterior secundaria antes de ingresar a PI: “Me fui al INTER, que es como una escuela constructivista, bueno ahí fue un cambio muy drástico, especialmente para mí, porque era gente de una clase socioeconómica más alta con otros valores, con otras perspectivas a veces, y como que no estaba acostumbrada a eso... como que ahí se preocupaban más por todo esto de las marcas, se notaban más los grupos sociales y como que había otras expectativas de las personas hacia ti. Y yo pasé de líder en mi escuela a no sé... me costó trabajo (el cambio de escuela)”. (3RA.2).

Joel, por su parte, comenta y compara también sobre sus otras experiencias escolares: “Bueno yo estaba en el Cumbres, allá son un poco más cuadrados, o sea se nota hasta en la forma de recibir las clases ¿no?... allá es más de proyectar, lo copias, te lo aprendes de memoria y así viene en el examen. Aquí (en PI) es más de vamos a ver qué saca cada quién, vamos a hacer un ensayo de eso, cada quién tiene su punto de vista, y no nada más en las clases, sino en las relaciones profesores-alumnos. En la otra escuela es más cuadrada, la formación religiosa es así: lo bueno es esto y lo malo es esto, y aquí (en PI) es más, pues, piensa lo que para ti es bueno y lo que para ti es malo y por qué piensas así” (5AV.1).

En general, los estudiantes ponderan positivamente el modelo formativo que promueve el pensamiento autónomo y la sensibilidad por las necesidades de los otros, al grado que a Montse le preocupa los que están fuera de ese modelo, gente cercana a ella. Lo dice con estas palabras: “A pesar que la mentalidad es diferente (de mis amigos) yo me sigo llevando con ellos... pero a veces sí me preocupa que haya gente tan ignorante. No es que en Prepa IBERO todos sean más conscientes, sino que lo aprendimos y me preocupa que mucha gente no esté consciente de eso, porque si no estás consciente ni siquiera puedes actuar o hacer algo, entonces como que sí me causa un poco de cosa que mucha gente no esté preocupada por hacer un cambio en la realidad que nos enfrentamos” (6RA.1). Carlos lo comenta así: “Ningún lugar tienen humanidades como las enseñan aquí, yo creo que es lo que ahorita necesita la gente, no necesita saber más matemáticas, necesitan ser más sensibles a los otros” (5AR.2).

Apreciación sobre maestros y formadores

Los estudiantes resaltan el rol central del maestro para la formación. Lo distinguen de la preparación académica y de la competencia didáctica. Julieta lo dice de la siguiente manera: “Se me hace que (en PI) hay maestros de todo, muy buenos académicamente y otros que te forman... hay una maestra que admiro, es socialmente responsable y quiere hacer algo para cambiar su mundo, eso me mueve...” (1AC.1), haciendo distinción que hay algunos encaminados a la formación meramente académica y otros preocupados por una formación que trasciende la escuela y el aula, y apuntala hacia la constitución total de la persona en sus múltiples dimensiones. También aseveran la preocupación por otros, Montse lo dice: “Se enfoca mucho en la humanidad, que los alumnos hagan lo que hagan, puedan impactar positivamente en la sociedad, no sólo que sean profesionistas buenos sino que ayuden” (1RA.1).

El rol del docente es vital en la modelación de actitudes y valores, más que en los procesos académicos, recursos y planeaciones curriculares, la personalidad y estilo del docente/formador se vuelve crucial en el momento de intentar impulsar la

valoración por la justicia social. Los alumnos destacan el impacto que eso tiene en su formación como dice Julieta: “Hay una maestra que admiro, es socialmente responsable... eso me mueve”.

Muchos de los maestros son jóvenes, eso puede influir en la capacidad de identificación de los adolescentes en formación. Así lo resalta Julieta al decir que: “Es muy chistoso porque nunca había visto maestros tan jóvenes... y al mismo tiempo todos se me hacen gente muy centrada, por lo mismo que son chavos son muy maduros para su edad” (8AC.1). Para ella era curioso e interesante a la vez tener maestros tan jóvenes, porque estaban cerca de los problemas que ella podía tener como adolescente, y al mismo tiempo, destaca que tienen que ser muy maduros para su edad.

Joel valora el ambiente abierto que generan los maestros en la PI: “(El sello característico de la PI) lo veo como muy de la IBERO, su plantel de profesores, que la mayoría son salidos de la IBERO, entonces como que sí tienen una forma muy particular de trabajar, son más abiertos con los alumnos la gran mayoría. También hay otros profesores, pienso en Joaquín (maestro que no viene de la UIA), que es de otro sistema y a veces es más cerrado. En cambio ves a profesores que son de aquí (de la UIA) y son como más abiertos. Yo siento, como la mayoría de los profesores son salidos de la IBERO, eso te hace estar en el mismo ambiente todo el tiempo y los profesores son abiertos contigo y así” (1AV.1)

Cotidianidad y prácticas destacadas

Los alumnos en general sienten que en la PI las personas son muy valiosas, y que el trato que reciben es muy personalizado. Julieta comentaba que en su anterior escuela cuando saludaba a su directora, se daba cuenta, que ella no sabía ni siquiera quién era y comenta que aquí le gusta que la directora sabe su historia, conoce a sus papás, entre otras cosas. Eso la hace sentirse valorada, lo comenta así: “Se me hace muy

importante que todos sepan tu nombre y quién eres y por qué eres así. Lo cual en una escuela desinteresada pues nunca va a pasar...” (7AC.1)

Hay múltiples actividades que los alumnos destacan y que mencionan recurrentemente en sus narraciones: los campamentos jesuitas, el servicio social, la experiencia laboral. Además, hablan sobre las clases de Formación Integral Humanista (FIH) y Formación y Acción Social (FAS). Montse destaca: “Nos ha ayudado (FIH y FAS) a acercarnos a realidades diferentes” (2RA.2). Sobre FAS, Julieta comenta: “Por ejemplo en FAS, todo lo que es FAS, en el servicio (servicio social), en decirles, les hago un llamado para que se despierten todos, a ver necesitamos ayuda, ¡ayuden!, despertar a las personas...” (4AC.1).

Julieta continúa hablando sobre la materia: “Yo me acuerdo en especial en FAS cuando todo era nuevo, un par de maestros me dijeron: es que ya no sé que más hacer para despertar a los chavos, o sea no sé qué hacer. Entonces de primera, y ahora veo a esos maestros y... por decir por ejemplo FAS de cómo se ha levantado y cómo ha sido lo que ahora es, darnos ese gusto por el servicio, esa importancia de lo que es la solidaridad, etc. Ayer tuvimos una discusión muy interesante sobre los genocidios en clase de FAS, y todo el salón estaba al borde de la silla y todos queríamos saber más sobre cómo hacer consciente la importancia de la memoria y de la historia. Y, pues, veo en los maestros y veo en las materias y digo: sí se puede, si pudieron ellos, entonces yo también puedo... (1AC.1).

Joel comenta sobre las experiencias de la prepa que más recuerda: “La experiencia laboral es bastante buena, porque al principio yo creo que vas con muchos prejuicios, de que: ¡No pues qué flojera trabajar! Y pues más en un puesto así, y al final acaba siendo que te sirve bastante, te sirve mucho, yo creo que bastante formativa, ver lo que puedes dar a los demás y de ti... Y pues el servicio social es una actividad que ahorita está sirviendo bastante, también es una experiencia padre...” (2AV.1).

La materia de FAS y la experiencia laboral son experiencias escolares que destacan por fomentar la adhesión valorativa a la justicia social. Los alumnos la incluyen dentro de sus relatos como experiencias valiosas y de enriquecimiento; las perciben como experiencias formativas que los ayudan en su proceso formativo. No explicitan la palabra justicia dentro de las narraciones comentadas.

2.2 Autorrepresentaciones en diálogo con el centro educativo

Tratamiento de las asimetrías simbólicas

Las asimetrías simbólicas son el producto de las representaciones sociales que los alumnos han venido configurando a lo largo de su vida, las cuales en el caso de estudiantes de clases sociales privilegiadas pueden estar impregnadas de una superioridad sobre sectores vulnerables de la población como ya fue anteriormente analizado.

Asimismo, en el tema de la autorrepresentación de los estudiantes es relevante preguntarse qué sucede cuando al tratar de ofrecer una marca o un sello distintivo se insiste en que los alumnos deben de tener actitudes más ejemplares frente a los no estudiantes de PI. Esto puede atentar contra la sensación de igualdad frente a otros. Los profesores remarcan en los estudiantes lo que se espera de ellos por el simple hecho de pertenecer a la institución. Tal es el caso de una situación en clase que se narra a continuación:

Un maestro, haciendo referencia al servicio social que los estudiantes prestarían en una institución de beneficencia, preguntaba a los alumnos qué actitudes se esperaban de ellos como alumnos de la Prepa IBERO. En ese momento, en la parte de atrás del aula una alumna de nacionalidad española volteaba con su compañera y le dice: “No sólo se debería de esperar algo como alumno Prepa IBERO sino como persona, ¿no?”. La compañera asiente ante esa pregunta y la clase continúa.

La escena lanza algunas preguntas para la reflexión. Al ser una escuela privada que atiende a un sector muy limitado de la población y tener una formación social, que se refleja en un lema del ideario del Sistema de Universidades Jesuitas (SUJ) “ser hombres y mujeres con y para los demás”, ¿no será que al fomentar ciertas actitudes (del perfil Prepa IBERO) destinadas solamente para ellos (estudiantes PI) se atente contra la idea de aminorar las diferencias (al menos simbólicas), y por el contrario se puedan hacer más incisivas dichas diferencias con otros, sobre todo en una cultura donde la sensación de ser “especiales” se puede desprender de su condición de privilegio social?

Las escuelas privadas al enfatizar su sentido de exclusividad y particularidad, pueden desarrollar estudiantes con características de “especialidad” y por consiguiente, contribuir al distanciamiento simbólico o afectivo con personas en condiciones sociales desfavorecidas. Más aún, si ellos tienen amplias diferencias, inclusive “raciales”, con los que asisten a escuelas públicas como ya fue analizado.

Es decir, puede ser que el *habitus* de los estudiantes pueda permearse de ideas sobre la “especialidad” que ellos tienen sobre los otros que no estudian en la Prepa IBERO, y que pueda ser leído no como diferenciador de los otros estudiantes, sino como de mayor ejemplaridad o superioridad. Justo la idea que se intenta aminorar. El hecho que los maestros esperen un comportamiento de mayor ejemplaridad, distintivo de la institución, frente a otros ciudadanos, atenta contra la idea de equidad educativa y de aminorar la superioridad simbólica entre sus estudiantes y por consiguiente la cercanía afectiva con otras clases sociales que ayuda a adherirse valorativamente a la justicia social.

Por último, los constantes intentos de concientización del centro educativo sobre las realidades de exclusión pueden desembocar en lo que se quiere mitigar, es decir se encuentra con una frontera que puede alimentar justo una visión de necesidad de salvadores o de un mesianismo clasista. Joel lo menciona así: “Es algo que la prepa fomenta bastante, pues que el país está sufriendo y que depende de nosotros hacer un

cambio” (5AV.1). La pregunta central sería, hasta qué punto, el modelo de la institución logra aminorar o resarcir la posible superioridad simbólica que se desprende de la clase social. Es decir, será posible modificar su *habitus* para hacerlo más igualitario en lo que respecta a fenómenos sociales, y cuáles son los recursos, actividades o estrategias pedagógicas más útiles para dicho cometido.

En ese sentido cómo mantener un sano equilibrio entre estudiantes que se sientan responsables de luchar por construir una sociedad con mayor equidad social sin que éstos pierdan horizontalidad y capacidad de diálogo con otros grupos sociales con los que tienen poco contacto. En otras palabras, es necesario evitar que su condición de privilegio que promueve la superioridad simbólica se conjunte con la idea de ser los únicos capaces de emprender el cometido de la justicia social y por consiguiente, se exacerbe el alejamiento con individuos de otras clases sociales por considerarlos incapaces en la participación en la tarea de la construcción de un mundo más justo.

Agentes de cambio: Especiales y exclusivos

El asunto de que los alumnos deben ser agentes de cambio, puede llevar a los estudiantes a sentir la responsabilidad de una transformación social, tal y como lo menciona Montse: “(En PI) fomentan valores como el servir a los demás, por ejemplo, el ser un agente de cambio sí te lo meten ¡muchísimo! (con expresión de énfasis), aquí mucho más que en mi familia” (5RA.1) o como lo menciona Joel: “(Aquí te dicen) que hay que hacer algo, hay que hacer un cambio por el país. Sí me lo dicen bastante, no nada más hay que conformarse y que aquí yo hago lo mío; sino que puedes dar a los demás, que puedes hacer un cambio... puedes ser un agente de cambio y ayudar a los demás” (5AV.1). En ese sentido, el discurso de ellos se aproxima mucho al mensaje que el centro escolar busca transmitir a sus alumnos.

Ellos reciben el mensaje del centro escolar que ellos deben ser agentes de cambio. Lo que reportan los alumnos entrevistados es que ellos reciben ese mensaje explícitamente. En ese sentido, los estudiantes al entrar en una estructura escolar que

les transmite el mensaje de que ellos son agentes de cambio, van configurando la idea a lo que ellos son o deberían ser. En este caso se comienzan a autorrepresentar como agentes transformadores de la sociedad, idea que el centro escolar les ha creado en su imaginario.

Sin embargo, para algunos alumnos ser responsables de una realidad fuera de ellos puede resultar una carga no deseada. Tal es el caso de una situación dentro de la clase de FAS: Un alumno que le contestó a su maestra durante una exposición en relación con contextos de pobreza: “No es nuestra culpa que sean pobres”. En general, los jóvenes entrevistados afirman y asumen una responsabilidad por ser agentes de cambio en la sociedad y muestran ánimo por ello. Julieta saca a colación algún comentario en clase: “... en mis clase de FAS, hace poco escuché pues no es nuestra culpa que sean pobres... y ese tipo de cosas, pues ni modo nacieron pobres.” (3AC.1).

Al no existir conexión afectiva con las situaciones que se encuentran en condiciones de pobreza para algunos estudiantes puede resultar cansado, tedioso y hasta molesto que se les insista sobre el tema de la justicia social, como se aprecia en el comentario descrito por Julieta.

A modo de cierre se resaltan dos dimensiones de análisis que están presentes en esta primera sección:

1) Percepción de un modelo diferente de solidaridad institucional

Los estudiantes hablan sobre las actividades relevantes en su paso por el centro escolar y mencionan a los maestros como pieza fundamental de su formación. Además, gran parte de lo que mencionan, naturalmente, está en relación con los otros modelos escolares que han conocido y su experiencia de formación familiar.

Un elemento central en el modelo formativo es la criticidad que existe en la relación con otros grupos sociales y nuevos modelos de solidaridad escolar, que lo sienten de “tú a tú”. Ésta tiende a la reducción de las asimetrías simbólicas que han sido construidas con anterioridad por prácticas caritativas de otras escuelas que ellos conocen y que los aleja de una adhesión valorativa hacia la justicia social.

Identifican en el centro escolar una “ideología institucional” de preocupación por los otros, enfocado a la comunidad, entre otros, que entre algunos maestros es muy importante. Esto y el modo en que van entendiendo este nuevo modelo de solidaridad, son algunos elementos de modelaje que los incitan a valorar la justicia social.

2) Autorrepresentación: Ejemplaridad Prepa IBERO y dependencia de los otros

Las expectativas de “ejemplaridad de comportamiento” o “de actitudes ejemplares” de parte de los maestros hacia los alumnos Prepa IBERO son un elemento que atenta contra la reducción de asimetrías simbólicas de los alumnos y que los aleja de la adhesión valorativa a la justicia social.

Un alumno resalta la idea que ha recibido de la institución: “el país está sufriendo y depende de nosotros hacer un cambio”. La cuestión de la

dependencia del país sobre los estudiantes puede reforzar su superioridad simbólica y fomentar una soberbia individualizante por su posición de privilegio. De esta posición es posible que emerjan comentarios de los estudiantes alejados de la valoración por la justicia social como: “No es nuestra culpa que sean pobres”.

3) Autorrepresentación: Agente de cambio

Los estudiantes en su conformación de identidad van dialogando entre su contexto y su historia personal. Resaltan el mensaje que han recibido de parte de la institución para ser agentes de cambio, es algo que les han dicho, en palabras de Joel: “bastante”. También Montse menciona las expectativas que tenían de ella cuando estaba en otra escuela. Los mensajes y expectativas “invisibles” de los centros escolares son un aspecto nodal. Éstos son proyectados por las instituciones escolares en sus estudiantes y son captados por ellos de forma, muchas veces, silenciosa.

Esos mensajes son los que van dando andamiajes para ir construyendo la identidad en el adolescente. Es decir, la pregunta que los estudiantes se lanzan es: ¿Qué espera la generación adulta (a través de la institución escolar) que yo sea? Los mensajes recibidos por la escuela van confirmando o cuestionando los mensajes explícitos o implícitos que sus contextos familiares les han proporcionado, en este caso en relación con las condiciones sociales existentes en su contexto.

Es diferente que los estudiantes se conciban como agentes de cambio en la sociedad junto a todos (como un proceso colectivo donde todos son partícipes) que ubicarse como los únicos de los que depende el cambio social. O sea quien posee el poder para llevarlo cabo, lo que es una concepción más individualizante del proceso de transformación social.

III. Eje afectivo - familiar: Trayectorias biográficas, emociones y experiencias escolares

En este tercer eje se presenta una síntesis de elementos biográficos que podrían tener algún impacto en la adhesión valorativa a la justicia social, así como percepciones sobre experiencias dentro del centro educativo que han provocado modificaciones en sus posiciones y valoraciones en torno a la justicia social.

3.1 Elementos biográficos en relación a la justicia social

Procesos familiares

Para algunos alumnos la formación que reciben en la institución es una continuidad de lo que recibían en su casa. Julieta comenta: “Afortunadamente tuve una formación (en el hogar) de mucha calidad humana, de amor al prójimo, de ser mejor siempre para el bien tuyo y de tu sociedad, estar bien íntegramente para poder hacer un bien afuera, que siento que en los dos (PI y familia) me han ayudado para ser así” (7AC.1). Montse, por su parte dice: “En mi casa me enseñaron cómo ayudar a los demás, a siempre estar ahí para la familia, ayudar al prójimo, a servir...” (1RA.2) o Joel que dice: “Es una continuidad de dar de ti a los demás... mi familia sí me ha inculcado que hay que tener valores, me dejan ser un poco más libre... no me están diciendo todo el día que el humanismo, el humanismo (ríe al final)”.

Aunque Carlos comenta que la formación que recibe aquí sí fue totalmente un cambio de lo que había aprendido en casa: “Yo en mi casa tengo una formación muy conservadora ¿no?, yo no sé, nunca me habían inculcado a ayudar a alguien más, con mi familia es más el trabajo, para salir adelante hay que trabajar, siempre ha sido primero tú y después los demás, si no puedes contigo no vayas con los demás, y este espacio pues sí ha sido totalmente diferente” (6AR.1).

La educación familiar se vuelve el marco de referencia desde el cual los estudiantes comienzan a recibir la formación. Para Carlos, era confuso todo lo que está viviendo en

PI, porque por un lado comenta que lo de ayudar no es lo suyo, es decir no tiene voluntad por la acción social. Dice que primero tiene que estar bien con él mismo para después ayudar, pero al mismo tiempo se siente confundido entre lo que ha escuchado en casa y sus escuelas anteriores y lo que ve ahora en la PI. Lo dice así: “Me ha causado mucha confusión, porque no sé qué hacer y tampoco quiero creer en lo que me dijeron, quiero creer en algo que yo forme, que yo agarre algo de aquí y de allá y hacer lo mío, no creer en algo que me dicen en mi casa, aquí o en la sociedad, sino yo agarrar y con las herramienta que sí me dan aquí y en mi casa, me dan de todos lados, yo formar algo que sea mío” (6AR.1).

Niñez y voluntad por la acción social

A diferencia de Carlos, los demás comentan que sí sienten deseos por la acción social, inclusive Julieta dice: “En lo personal desde chiquita he querido cambiar el mundo, y me da gusto que la Ibero, ver que hay muchos...” (4AC.1). Cuando se le pregunta por qué lo quiere hacer, ella responde que porque ha habido gente que la ha cambiado a ella, en ese sentido se siente agradecida y quiere dar de vuelta lo que ha recibido.

Montse comentaba que cuando era pequeña se enojaba mucho porque Santa *Claus* le traía juguetes a ella y los niños pobres no, comenta: “Desde chiquita me llamó la atención ayudar a los demás, una vez en mi carta a Santa *Claus* escribí que ya no hubiera pobres en vez de que me trajera juguetes... me llamaba la atención los niños de la calle, los niños sobre todo y me enojaba mucho que Santa *Claus* me trajera juguetes y a ellos no” (2RA.2).

Desde su infancia hay sentimientos de molestia/indignación ante injusticias que se siguen perpetuando hasta la adolescencia. Para las dos alumnas de conciencia social elevada existen en algún momento de la infancia sentimientos que las empujan a querer cambiar las cosas. Por el contrario, los alumnos de conciencia social limitada no mencionan algún suceso durante su infancia sobre la situación social.

Una pregunta para las instituciones educativas es: ¿Cómo la escuela puede aprovechar que los alumnos ya tienen experiencias afectivas sobre diversos temas y vincularlas con su presente en miras a la acentuación de la formación valoral?

Durante clase de FAS, se analizaban situaciones en donde la pregunta recurrente de los alumnos era: “¿Qué podemos hacer?” refiriéndose a problemas sociales que se presentaban en clase. En ese sentido, sí hay voluntad por la “acción transformadora” de parte de los estudiantes. Sin embargo, por un lado las explicaciones dominantes ante la desigualdad social y la pobreza analizadas en la primera sección pueden detenerlos. Por otro lado, el hecho de no saber qué hacer ante las complejas problemáticas estructurales puede inmovilizarlos o desorientarlos ante esta situación.

3.2 Experiencias del centro escolar y la percepción del impacto valorativo

Emociones cercanas a la justicia social

Los afectos y las emociones son un componente elemental en la formación valoral social de los estudiantes, es un aspecto que fue observado en diferentes ocasiones.

En el marco de una experiencia de visita a comunidades rurales en el estado Chiapas (actividad voluntaria que se ofrece en PI), un alumno fue a visitar a cafecultores que forman parte de una cooperativa que comercializa café en la región. Uno de los campesinos estuvo narrando durante cerca de una hora a los estudiantes las injusticias que existían en la cooperativa, por la distribución de las ganancias por la venta de café. Ante tal evento, un alumno sintió enojo e indignación que le provocaron que esa noche estuviera muy inquieto platicando por varias horas con sus compañeros alternativas para ayudar a que ese tipo de injusticias no sucedieran más a esa persona. En esta situación, primeramente la experiencia de entrar a un contexto tan distinto al propio como es el campo en el sureste mexicano y ahí, poder conocer situaciones de injusticia de primera mano provocó que él pudiera experimentar indignación, lo cual se vuelve un elemento movilizador hacia la acción social. Sin embargo, los sentimientos suelen ser efervescentes, por ello es necesario después de

detonarlo, acompañarlos con una reflexión que cognitivamente ayude a estructurar lo que en un primer momento detona con energía hacia la acción.

Por su parte Montse, al preguntársele sobre la inequidad social responde: “El sistema, pues sí, capitalista, que todo trata del dinero, va haciendo rezagos, que la gente no tiene posibilidades o no puede entrar a la economía... para que puedas ser alguien, si no tienes el dinero ya no puedes estar dentro de ese círculo. A mí me causa mucho estrés, porque puedes culpar a todos y no puedes culpar a nadie, eso es algo complicado si quieres resolver. Creo que es como el sistema en el que estamos inmersos” (2RA.1).

Tedesco (2012) haciendo una reflexión al respecto comenta:

La adhesión a la justicia demanda una reflexividad en la que se reserva un lugar importante a la emoción. No son pocos los acontecimientos históricos trascendentales que provocó la lucha por la justicia y sólo se explican por la fuerte adhesión emocional que ella puede suscitar. Lo novedoso, sin embargo, es la particular articulación que hoy exige la adhesión emocional y ética a la justicia, con el conocimiento y la información necesaria para su desarrollo (p.142).

En ese sentido, el detonar experiencias que vinculen la emoción con la justicia o injusticia, para después ensancharla con conocimientos y datos que den mayor perspectiva, es muy relevante para la valoración por la justicia social en la que se pretende formar a los estudiantes de la institución.

Transformación personal referida por los estudiantes

El proceso de cambio en la adolescente es un proceso biológico y psicosocial, desde la mirada de la formación integral, los alumnos hablan acerca de algunos de sus cambios valorativos y perceptuales. Se rescatan a continuación algunos fragmentos de ello:

Carlos:

“(Sobre el cambio) no sé si tiene que ver que estás en la adolescencia y quieres meterte mucho en ti y no pensar en otras cosas más que en ti; pero sí he cambiado muchísimo, desde cosas muy sencillas como no tirar basura en la calle..... sí he cambiado demasiado, como que (la PI) me sacó de mi egoísmo, eso más que nada, que dejé de pensar en mí y en mis problemas... Ya es algo porque todavía no pienso en la sociedad, pero comencé a pensar en lo que me rodea, puede ser mi familia o mi novia” (4AR.1).

Julieta:

“Simplemente vives en tu burbuja, pero cada vez se va rompiendo cuando te van sensibilizando, y yo creo que la mejor sensibilización es cuando lo vives más que cuando te lo dicen. El cambio yo siento que es con las experiencias... cuando yo tuve a mis niños (en un grupo juvenil) y ya puede cambiar una vida, ahí fue cuando sentí mi despertar” (6AC.1).

“Y aquí mientras he estado entre los conocimientos de clase, pues de la economía, de historia, de FAS, se te abren los ojos muchísimo ¿no?, con todo lo que aprendes, todos los datos, todas las muertes que sabes que hay, todas las injusticias que sabes que hay. Ese tipo de cosas y cuando te ponen a reflexionar, como en los campamentos... o ahorita en el servicio (social), este tipo de experiencias son las que cada vez van despertando a más gente y en mayor impacto” (6AC.1).

Joel:

“Antes era bastante más cerrado... Aquí (en PI) como que, sobre todo tiene que ver que es un ambiente más grande, empiezas a aceptar muchísimas personas, también los valores del humanismo pues te hace ser alguien más abierto a las personas, más entrega de ti mismo hacia los demás y te das cuenta que los demás hacia ti también te dan bastante, entonces sí mi manera de pensar ha cambiado” (4AV.1).

Montse:

“Sí me he vuelto más escéptica, bueno en este último período he tratado de ser menos idealista y tratar de tener más bases que cuando iba en primero (primer año de bachillerato), con un poco más de perspectiva” (4RA.1)

“Creo que sí cambió mi perspectiva de varias cosas, estoy muy contenta de haber estado aquí, quiero seguir con una formación parecida, es lo que he estado buscando en una universidad, seguir con una formación de lo que me gusta, poder llevarme esos valores que aprendí aquí a la universidad” (7RA.1)

Lo que dan cuenta estas frases, es que los entrevistados reportan un cambio en su proceso formativo en su paso por la institución. Los textos resaltan el cambio en cuanto a los procesos de formación valoral social y criticidad a donde iban orientadas las preguntas, seguramente en su formación académica podrán hablar de algún cambio también.

Toma de conciencia

Un asunto relevante del modelo formativo, es la toma de conciencia sobre otras realidades con la intención que partir de ahí se puedan comprometer con la transformación social de sus contextos inmediatos. La concepción de una educación liberadora presente en la obra de Freire (1970), la cual está orientada a la humanización mediante el proceso de concientización, incluye el formar una conciencia crítica y desarrollar conocimientos y habilidades para cambiar las estructuras injustas.

Tal como le sucedió a Julieta durante su experiencia laboral: “Me gustó mucho (la EL), me la pasé muy bien, hice muy buenos amigos, me cansé muchísimo físicamente, más que nunca. Y me doy cuenta que justamente eso de la equidad social, de lo poco que existe, porque ahí hay personas que me han contado sus historias, de todo lo que han luchado por salir adelante y que no pueden porque la sociedad no los deja y me... (se le quiebra la voz)... sí claro, porque esa sociedad los reprime a ellos (trabajadores) para

subir, para escalar. Es justamente el que dice que ni modo, pues así les tocó y que bueno que yo tengo esas posibilidades, entonces sí claro ves un lado y ves el otro y que al final se junta en medio del camino” (4AC.1)

Sigue comentando: “Me doy cuenta de lo difícil que está la situación en nuestro país, lo digo porque he platicado con los empleados y muchos de ellos tienen hasta carreras terminadas pero no consiguen trabajo en su área después de graduarse y tienen que trabajar aquí” (19EL). Continúa: “... Lo más significativo es ver el otro lado del mostrador, ver lo pesado que es el trabajo, lo grosero que podemos llegar a ser y no notamos los pequeños detalles y el tiempo y trabajo invertido por la gente. Me incluyo cuando digo que normalmente vamos con prisas y con disgustos, dando por hecho que se tiene que hacer cómo y cuándo nosotros digamos...” (18EL)

Montse resalta lo que ve en sus compañeros respecto a proyectos sociales: “En primero de prepa no me hubiera imaginado y (muchos compañeros) terminaron muy involucrados, sí hay mucha variedad, muchos que no han cambiado su mentalidad y muchos que sí, muchos que combinan, (dicen) sí quiero tener mucho dinero, pero quiero aparte, que lo que haga sí tenga un trasfondo de ayuda social” (7RA.1).

Además, en las observaciones en clase fue recurrente que los alumnos hablaran de la toma de conciencia para que el país pudiera cambiar. En una clase, una alumna contesta a su maestra que hay que concientizar a las personas para que ya no exista el problema ambiental del Bosque de Chapultepec. Otro le dice a un profesor cuando éste le pregunta hacia donde tendríamos que avanzar los programas sociales del país, el alumno responde: “Hay que cambiar la conciencia social” (30C.3).

Es notorio, por un lado que algunos alumnos han ido ampliando la conciencia sobre la realidad social de situaciones injustas cercanas a sus vidas y por otro lado, entre los alumnos se encuentra presente la creencia que la conciencia que se forme entre la población, ayudará en un futuro a lograr mejores condiciones sociales.

La transformación del sujeto es un proceso que se vive desde diferentes capas y momentos, aquí se describieron lo que algunos adolescentes ven sobre sus propios cambios en los tres años que han pasado por el centro escolar. Aunque su proceso de maduración aún no ha concluido, lo que se presentó son las percepciones al estar próximos a terminar su bachillerato.

Las dimensiones que se resaltan de la presente sección son:

1) Percepciones sobre sus propios cambios valorativos

Los estudiantes relatan cómo las experiencias, reflexiones y estilo del centro escolar los han ayudado a tener una transformación en sus valoraciones. Todos relatan algún cambio durante la experiencia en la institución educativa.

2) La centralidad de la emotividad ante la injusticia

Un aspecto central en las dos personas con nivel de conciencia social elevada, es que ambas relatan momentos en su vida que experimentaron enojo, indignación o algún sentimiento relacionado ante algo injusto y esto fue revivido durante su experiencia en la PI.

En los otros jóvenes, la emotividad ante la injusticia en algún momento de su vida no estuvo presente en su discurso. A pesar que uno de ellos relata que en su casa sí se le formó para la ayuda al prójimo, la sensibilidad por los más desprotegidos no es parte de su forma de percibir la realidad. En ese sentido, la formación recibida en el hogar ayuda a la adhesión valorativa a la justicia social, mas no es suficiente para que los estudiantes lleguen a incorporarlo en su sistema valorativo.

3) Habitus incorporado: Ayuda a los demás presente en sus escuelas y familias

En su casa los estudiantes entrevistados recibieron una formación que las impulsaba a tener una preocupación por los otros o se encaminaba a la solidaridad. El centro escolar, potenció a través de experiencias y reflexiones, elementos emotivos y de formación familiar ya presentes en sus historias de vida.

Dentro de los discursos está presente la importancia de ayudar a otros y preocuparse por los demás. Solamente en Carlos es explícito el escaso deseo de ayudar a otros. La ayuda a otros es un rasgo cultural notorio, la cultura invita a

ser solidarios con otros. Muchas de sus anteriores escuelas fomentan actividades solidarias por medios asistencialistas.

CONCLUSIONES

La presente investigación indaga y da cuenta principalmente sobre percepciones, representaciones sobre sí mismos y concepciones sobre la sociedad que estudiantes de un contexto particular han ido elaborando en sus trayectorias biográficas y reconstruyendo a lo largo de su escolarización.

La Prepa IBERO Ciudad de México aparece en un escenario social marcado por diferencias culturales que ha impuesto la segregación de clases sociales presente en la escuela privada. En este contexto mexicano existe una larga tradición (de varios siglos) de escuelas de financiamiento privado que atienden a los sectores socioeconómicos más privilegiados en la capital del país. El centro educativo estudiado tiene, desde su historia y su concepción, el cometido de formar estudiantes que puedan ser agentes transformadores de una sociedad más justa.

El elemento central de análisis de investigación es el terreno de las ideas y los discursos de los estudiantes del centro escolar referido. Los estudiantes de la PI hablan sobre posturas, apreciaciones, percepciones, valoraciones y proyecciones sobre su futuro, es decir su *habitus*. Éste es analizado con relación a los discursos que se aproximen o distancien a la valoración de la justicia social.

Los alumnos entrevistados, sus relatos, las observaciones en clases y la presencia del investigador como agente activo dentro del centro de estudios, dan cuenta de múltiples percepciones sobre el mundo social que existen entre estudiantes de la primera generación de la institución.

Primeramente se describen elementos presentes en la cultura y experiencias escolares de los estudiantes que no favorecen su adhesión valorativa a la justicia social. En un segundo momento se muestran, por el contrario, elementos culturales y escolares que favorecen una adhesión valorativa de los estudiantes a la justicia social.

Posteriormente, se presentan diferencias entre estudiantes de conciencia social elevada y conciencia social limitada que dan pistas sobre condiciones que permiten que suceda una adhesión valorativa a la justicia social. Finalmente, se expone una síntesis de las percepciones de los estudiantes sobre el modelo formativo de la PI y sobre los propios cambios valorativos de los estudiantes en su paso por la institución.

I. Rasgos culturales que influyen sobre los estudiantes en su adhesión valorativa a la justicia social

Elementos culturales que desfavorecen la adhesión valorativa de los estudiantes a la justicia social

1) Segregación cultural e invisibilidad de otras realidades sociales

El hábitat de los estudiantes en donde han crecido y viven está permeado de una segregación o separación con otras clases sociales. Ésta no se limita a los espacios escolares sino a todo su sistema de vida (transporte, vivienda, espacios de entretenimiento, etc.). Se exacerba dicha separación debido al miedo que existe por la inseguridad en el exterior de sus espacios sociales (ej. transporte público o universidades públicas).

Los pocos espacios u oportunidades de mixtura con otras clases sociales, en su mayoría, tienden a ser en relaciones de subordinación laboral (trabajadores o prestadores de servicio). Lo anterior y la alta segregación social provoca, en muchos de los casos, mitos y desinformación sobre la cultura de clases sociales menos favorecidas, y en ese sentido, menos vinculación y conocimiento por otras realidades sociales.

Las condiciones de vida de los estudiantes entrevistados y una realidad marcada por la escasa mixtura social en su cotidianidad provocan que, en muchos de los casos, sus vidas transcurran en un aislamiento que limite su

visión hacia sectores menos privilegiados. Por eso, es recurrente que los estudiantes utilicen frases como: “Vivimos en nuestra ‘burbuja’ y la PI nos ayudó a salir de ella”. Esta invisibilidad o lejanía de realidades de exclusión social, provoca indiferencia o desvinculación emocional hacia problemáticas sociales del contexto más cercano.

2) Diferenciación con estudiantes de escuelas públicas

La diferenciación cultural con otras clases sociales es descrita por los estudiantes, principalmente, a través de los circuitos escolares, divididos entre públicos y privados. Los estudiantes conciben que los alumnos de escuelas públicas reciben una educación deficiente y de poca calidad. Asimismo, observan diferencias entre ellos y los otros, comentan que sus aspiraciones son menores, su aspecto físico es más moreno, y aseguran que en algunos casos, los estudiantes de escuelas pública tiene más prejuicios hacia ellos que en sentido contrario. Además, es relevante mencionar que ni familiares ni amigos de los estudiantes entrevistados asisten a escuelas públicas.

Todo esto crea una barrera invisible que imposibilita cercanía, diálogo, empatía y sensibilización por situaciones que viven personas que asisten a escuelas públicas, las cuales representan la mayor parte de la población en México. Según datos del INEE en 2012 en términos porcentuales los estudiantes que asisten a escuelas públicas son los siguientes: 80.7 % para media superior, 92% para secundaria, 91.5 % para primaria y 86% para preescolar.

El hecho que estudiantes privilegiados se distingan claramente de personas de otros estratos sociales, inclusive remarquen un intercambio de prejuicios en ambos grupos, amenaza la posibilidad de identificarse con aquellos que no pertenecen al mismo estrato social y por tanto disminuye la posibilidad de que se comprometan por la justicia social.

3) Autorrepresentación de superioridad con relación a otros

Las condiciones de privilegio socioeconómico y factores asociados a esto, provocan una mirada y formas de relación de superioridad con personas de estratos sociales diferentes.

Prácticas de escuelas anteriores centradas en la colaboración con sectores vulnerables de forma asistencialista, el reforzamiento de la idea de “ser especiales” por pertenecer a una institución privada de “más calidad” que otras, y la visión de lo público como mediocre, hacen que su sentido de superioridad se refuerce en muchos de los casos.

Es repetitivo que se conciben como “los de arriba” y vean a otros sectores sociales como los “de abajo”. En el caso de Joel, era más notorio su lenguaje en el que aludía a lo privado como algo “bien” y lo público como “mal”. La visión de déficit a personas de menos privilegiadas suma barreras (además de las ya existentes), hacia un encuentro intercultural más horizontal y cercano con otros sectores de la población. Esto también resta posibilidades de una adhesión valorativa de los estudiantes a la justicia social.

4) Expectativas familiares para la preservación del capital económico

Hay múltiples circunstancias familiares que los van “orillando” (en palabras de Montse) a proyectarse en un futuro como personas económicamente exitosas. También lo mencionaba así: “Aquí (en PI) todos quieren ser jefes o quieren ganar mucho dinero”. Tienen presiones sobre su futuro que está condicionado por su modo actual de vida material.

Esto limita su libertad de elección sobre proyectos de vida más comprometidos socialmente con causas en las que, probablemente, no serán los más exitosos económicamente.

A pesar de que la mayoría de las familias tienen tradición y valoración positiva por la ayuda a los “otros” (regularmente inspirados en esquemas caritativos o asistencialistas), ejercen una presión para que sus hijos sean personas económicamente exitosas y por tanto preserven sus condiciones de privilegio económico.

5) Ideología que promueve en la cultura valores que exaltan al individuo sobre valores comunitarios

5.1 Explicación de la pobreza por el mérito individual

Las trayectorias escolares y condiciones familiares de los estudiantes han creado una valoración fuerte y visible por el esfuerzo y el desempeño personal. La creencia que el esfuerzo personal es el principal motor de desarrollo y crecimiento económico de una persona, es amplia y dominante. Esto provoca que la idea de mantenerse en condiciones de pobreza dependa exclusivamente de la voluntad de los individuos. Como uno de ellos comentaba: “Yo pensaba que eran pobres porque querían... se conformaban...”. Ésta es una creencia dominante entre los alumnos entrevistados.

La absolutización del mérito personal como camino de superación o desarrollo económico es ampliamente aprobada. Dicha creencia puede ser explicada por su desconocimiento o distancia con personas que viven en condiciones de pobreza. En ese sentido, las carencias educativas, de salud y laborales de las personas que nacen en condiciones de pobreza son desconocidas y desestimadas por los estudiantes.

Esta visión puede aminorar su deseo por adquirir una responsabilidad más profunda por la justicia social, cuya explicación ayuda a legitimar el *status quo*. Dado que no existen condiciones en la organización económica o social que deben ser modificadas, sino el tema de distribución de los bienes se reduce a una cuestión de motivación, deseo y esfuerzo. La visión meritocrática de la

reproducción económica que fue comentada por Bowles, ha sido incorporado al sistema perceptual de los estudiantes y esto ayuda a que se privaticen las responsabilidades de la desigualdad social.

La frase descrita por Carlos “todo depende de mí y de mi esfuerzo” retrata la forma en que algunos estudiantes han asumido esa visión y la aplican al contexto social en el que viven, incluido el tema de superación de la pobreza. Desde esa postura, las condiciones en las que viven ellos y sus familiares son merecidas por el esfuerzo que sus predecesores han tenido.

Todo ello dificulta una adhesión valorativa de los estudiantes de la justicia social que se justifica en la actual organización social y deja en similares condiciones a todos para competir en función de su mérito personal. De ahí que se pueden entender comentarios de estudiantes que dicen: “No es nuestra culpa que sean pobres”.

5.2 Amenaza de representación de estudiantes como los únicos responsables del cambio social

Algunos de los estudiantes entrevistados van entendiendo la responsabilidad por crear mejores condiciones sociales como un asunto que les corresponde solamente a ellos. El comentario de Joel: “La prepa fomenta mucho que el país está sufriendo y depende de nosotros hacer un cambio social” da cuenta de algunos posicionamientos que remarcan el protagonismo individual (de los estudiantes) en el cambio social. Sin embargo, esta visión en el fondo deja de lado la participación de toda la sociedad en la transformación social, es decir, se pone el énfasis solamente en el individuo.

Si se acompaña esta percepción con la sensación de “especialidad”, propia de las condiciones de privilegio o de la expectativa de mayor ejemplaridad por pertenecer al centro escolar que resaltaba uno de los maestros en clase, es posible detonar un ensimismamiento de los estudiantes ante la

responsabilidad por revertir situaciones de injusticia social. Esto puede provocar una valoración hacia la propia imagen de agente de transformación social más que a la propia justicia social.

Si se remarca la dependencia de otros grupos menos favorecidos hacia los estudiantes privilegiados, se puede generar una actitud de arrogancia y superioridad simbólica que sea contraproducente para la formación en la justicia social.

6) Ausencia del discurso de lucha entre clases sociales

Un elemento ausente en los discursos de los estudiantes entrevistados y que aleja de los estudiantes el discurso por la justicia social es lo que comentaba Dietz (2003). Él argumenta que el discurso de la alteridad ha ido posicionándose en el lugar del de la justicia social. Se ha resaltado colectivamente luchas reivindicatorias como la diversidad sexual, equidad de género, ecología y el respeto y valoración a las culturas autóctonas.

No obstante, el discurso de lucha de clases ha ido perdiendo fuerza y ha sido desplazado por estas nuevas causas de lucha social. Es posible que esto sea producto del desmantelamiento a nivel global del bloque comunista hace poco más de un par de décadas. Sin embargo, en generaciones que nacieron en los años noventa, el discurso tradicional de la lucha de clases ha ido perdiendo presencia y se ha desdibujado la idea de buscar mejores formas de distribución de la riqueza. Una evidencia de esto, es que los alumnos entrevistados no mencionaron en ningún momento la necesidad de una mejor distribución de la riqueza en la sociedad.

Elementos culturales que favorecen la adhesión valorativa de los estudiantes a la justicia social

1) Percepción de un modelo de solidaridad en el centro escolar que tiende a disminuir asimetrías simbólicas

Los estudiantes entrevistados hablan del modelo formativo de la PI contrastando con las otras instituciones educativas en las que han cursado.

Desde su óptica, el modelo de solidaridad institucional y el programa de formación valoral social en el centro de estudios, promueven en los estudiantes una mirada más comprensiva. Ellos perciben que este centro de estudios se contextualiza más sobre las situaciones sociales que en sus anteriores centros educativos. También perciben que el modelo intenta ser de “tú a tú” o de “ayuda con valores”, donde la criticidad es una palabra recurrente en su discurso.

Mencionan que en otras instituciones educativas en las que han cursado o conocen, tienen tendencias más asistencialistas en su intervención social. Uno de los entrevistados comenta que “nadie (ninguna escuela) tiene humanidades como PI”, haciendo referencia a la preocupación de la institución por la sociedad o humanidad.

Una de las alumnas comenta que el hecho de conocer una maestra que es socialmente responsable, que quiere cambiar su mundo, la “mueve” a preocuparse por otros. Este conjunto de percepciones que los estudiantes tienen sobre el modelo formativo y sobre algunos profesores es un elemento que promueve e incita a que los estudiantes se adhieran valorativamente a la justicia social.

2) *Habitus* incorporado: Ayuda a los demás

La mayor parte de los entrevistados expresan un deseo o interés por hacer algo para cambiar el estado actual de la realidad. En este caso Montse y Julieta, son

personas que ponen mucha pasión en ello. En el caso de Carlos y Joel, se expresa en menor grado. Sin embargo en el caso de Carlos, a pesar que para él la solidaridad es algo nuevo en su formación, dado que en su familia la ayuda o preocupación por otros nunca fue un tema inculcado, la experiencia PI le ha ayudado a participar activamente en las experiencias de servicio social y ha descubierto un espacio nuevo y valioso para él¹⁶.

Los entrevistados y los alumnos observados, reportan un deseo por realizar actividades y por generar conciencia sobre las problemáticas sociales del país en la gente que no la tiene. Inclusive a Montse, le preocupan muchos de sus amigos que no asisten a PI, quienes son percibidos por ella con otros intereses y un bajo nivel de conciencia sobre situaciones sociales.

El hecho que dentro de la cultura de la que ellos provienen, exista una tendencia y una sensibilidad por interesarse en las necesidades de los demás ayuda a que los estudiantes puedan preocuparse por los otros. Aunque la mayoría de las intervenciones en la ayuda a los demás es de forma asistencial, y por tanto con un escaso entendimiento de la dinámica social que provoca la desigualdad social, el interés por ayudar a otros es proclive a acercarlos valorativamente a la justicia social.

3) Emotividad y confusión ante la injusticia social

La emoción es un elemento muy potente para el cometido educativo y formativo. En el caso de Julieta y Montse, había una conflictividad por la realidad de desigualdad social que percibían desde su infancia. Su conocimiento sobre el contexto de pobreza durante su infancia era limitado, pero sabían de la existencia de “niños pobres”. Ellas al vivir en un contexto favorecido, la situación de pobreza de otros las enojaba o confundía. Desde

¹⁶ La participación en el servicio social fue posterior a las entrevistas. Esto fue comentado por una de sus maestras de FAS III.

pequeñas tuvieron un contacto afectivo de indignación ante esas condiciones de vida que resurgió durante su experiencia de bachillerato.

El bachillerato en donde cursan actualmente, ha sido un espacio que favorece el resurgimiento de la indignación por la desigualdad social que algunos estudiantes tuvieron en otras etapas de su vida, principalmente en su niñez. Es posible que la familia, escuela o amigos hayan dado explicaciones o formas de pensar que “naturalizara” (volviera como algo natural) la situación de desigualdad social, y por tanto, ellas adormecieron por algunos años el fervor afectivo de la visión indignante.

La indignación o confusión de la infancia resurge durante la adolescencia cuando ellas tienen alguna experiencia afectiva de contacto con poblaciones vulnerables. Es entonces que nuevamente contactan con emociones ante la injusticia social que ya habían experimentado.

Para algunos alumnos de contextos privilegiados, el hecho de encontrarse en una situación de amplia ventaja frente a otros grupos poblacionales, puede generar en ellos confusión y sentimientos movilizadores que los comprometan con un modo de vida que los acerque a la adhesión a la justicia social.

4) Representaciones en resistencia a una ideología dominante que exalta al individuo sobre la comunidad

4.1 Visión en resistencia: “Pocos merecen lo que tienen”

Cuando a una alumna se le preguntó lo que pensaba acerca de la equidad social, ella respondió que ese tema se le hacía muy complicado, pero que en realidad “pocas personas merecen lo que tienen”. Esa representación fue la única presente en las entrevistas y observaciones que hizo referencia al tema del merecimiento de la riqueza.

Dicha visión se contrapone al discurso legitimador dominante que se hacía alusión anteriormente, en la que la idea central es que las clases privilegiadas merecen lo que han conseguido dado el esfuerzo que han tenido en los estudios y trabajo sus familiares. Desde esta mirada se niega o se cuestiona el merecimiento por esfuerzo personal de lo que poseen los grupos privilegiados, más bien se le atribuye la posesión de capital a la suerte del lugar de nacimiento y a las oportunidades educativas y laborales que de ahí desprenden.

La misma estudiante comenta más adelante en la entrevista que en ocasiones la vida es injusta, afirma: "... por más que te esfuerces vas seguir siendo pobre. Te tocó mala suerte". Esta visión es poco común encontrarla en espacios de grupos privilegiados porque los posiciona en un espacio que cuestiona su merecimiento de los capitales que poseen. Por tanto, dicha visión tiene un amplio potencial de confrontación con la creencia dominante del mérito individual como único catalizador del crecimiento económico.

4.2 Autorrepresentación: Amplio potencial de la idea de agentes de cambio en relación y colaboración con otros

Los estudiantes perciben que el centro escolar intenta posicionarlos como agentes de cambio en la sociedad. Esta visión, a diferencia de la que privilegia la participación individual en el cambio social. Coloca a los estudiantes como participantes del cambio social junto con otros actores sociales que necesitan dialogar, entenderse y promover un cambio hacia estadios de mayor justicia social.

Esta concepción tiene un énfasis en la coparticipación de los estudiantes para lograr mejores condiciones sociales, no por ser especiales ni mejores que otros estudiantes de otras escuelas. Sino que es una necesidad de la sociedad que parte de la valoración por la justicia social.

II. Diferencias entre los estudiantes de conciencia social elevada y los de conciencia social limitada

En el presente apartado se mostrarán diferencias que se encontraron entre los discursos de estudiantes con conciencia social elevada y los de conciencia social limitada.

1) Explicación de la desigualdad social

Para los estudiantes de conciencia social limitada la explicación de la desigualdad social por el mérito individual los satisface y no les produce intranquilidad. Ellos cuentan con una explicación de la organización social coherente que les da elementos para entender la dinámica en la cual están inmersos.

Para las estudiantes de conciencia social elevada el tema de la desigualdad social les resulta complicado de entender, comentan: “me estresa” o “siempre se me ha hecho un tema muy difícil”. La explicación del mérito no las satisface del todo, aunque al no tener otra explicación clara sobre la pobreza, también está presente en el discurso de una de ellas, la relación entre mérito individual y pobreza.

2) Acercamiento con otras clases sociales

Conciencia social limitada: En uno de ellos, es clara la voluntad de diferenciarse de personas de otros estratos sociales. Se interpreta que se quiere marcar una línea divisoria con personas de otros estratos sociales. Esto se puede leer en su relato de la experiencia laboral.

Conciencia social elevada: Por el contrario, durante su experiencia laboral una de ellas narra deseos de cercanía, entendimiento y diálogo horizontal. En el momento en que ella siente que los otros (de otra clase social) la tratan como iguales, describe un sentimiento de tranquilidad y alegría.

3) Niñez y emotividad ante la injusticia

Conciencia social limitada: En ninguno de los dos estudiantes hay referencia a emociones sobre temas de injusticia social durante su niñez o juventud.

Conciencia social elevada: Por su parte ambas estudiantes narran momentos durante su niñez que experimentaron enojo, estrés o deseo de querer cambiar la situación de injusticia social.

4) Pobreza y el mérito

Conciencia social limitada: Para ellos, el hecho de que los pobres se conformen y no den lo mejor de sí mismos, significa que no merecen algo mejor. El mérito explica todo ello. Aunque para uno de ellos la experiencia en PI está cuestionando esa certeza previa.

Conciencia social elevada: Solamente una de las dos deja explícito que “muy pocos merecen lo que tienen”. Cuestiona la visión del mérito aunque no tiene una explicación que le satisfaga sobre la pobreza.

III. Percepción de los estudiantes sobre la escolarización jesuita

Se presenta la síntesis de las visiones y percepciones que estudiantes de la primera generación tienen sobre la Prepa IBERO Ciudad de México en general y en particular sobre el su modelo formativo.

1) Los estudiantes que son estudio de caso resaltan la existencia de un pensamiento social o ideología dentro de la institución que centra sus preocupaciones en las condiciones de vida de otros grupos más vulnerables. Sin que los alumnos conozcan explícitamente las directrices de la orden religiosa, éstas se hacen notar en el centro educativo. Las acentuaciones formativas hacia la justicia social o en palabras de Torres (1999) la “mentalidad social” que se buscaba en el antiguo Instituto Patria está presente en la PI.

2) Los estudiantes perciben que la institución establece lazos de colaboración con grupos excluidos, de forma crítica. Es decir, desde su óptica, la relación de ayuda que plantea la PI supera el tradicional enfoque caritativo o asistencialista que han vivido en otras instituciones. La institución esboza diferentes modalidades de experiencias interculturales que favorecen una relación de colaboración y reduce la visión del déficit presente en los estudiantes.

Las experiencias interculturales que promueve el centro educativo, tales como la Experiencia Laboral, proyectos colaborativos en el pueblo de Santa Fe o visitas a comunidades campesinas en Chiapas o Veracruz, se consolidan como medio para la orientación valorativa hacia la justicia social.

Es recurrente en los relatos de los estudiantes escuchar que este tipo de experiencias les rompió la “burbuja” o los despertó de un estado de adormecimiento respecto a problemas sociales. Dichas experiencias son valoradas y buscadas por los estudiantes; es decir, existe poca resistencia de parte de ellos a vivir este tipo de experiencias pedagógicas.

3) Destacan actividades y estilos en la institución en lo referente a su formación valoral social. Hablan sobre la figura de los maestros, la importancia de su cercanía y su modelaje. Resaltan también la personalización y el acompañamiento del programa de tutoría. Las materias IBERO (FIH y FAS) son mencionadas por Montse y Julieta como espacios muy útiles para la reflexión y empuje hacia lo “social”. Asimismo, las experiencias fuera del aula tales como los campamentos, Experiencia Laboral, Servicio Social y las visitas a comunidades campesinas son ampliamente valoradas.

4) El contraste que los estudiantes hacen con otras instituciones educativas privadas (que en su mayoría atienden, igual que la PI, a los sectores más favorecidos), habla de que la PI tiene un especial énfasis en las “humanidades” (como comentaba Carlos). Este uso del término puede ser interpretado como una preocupación por una mejor

humanidad. En esa línea, uno de ellos resalta la sensibilidad que se necesita ahora en la sociedad, es decir la preocupación por los “otros” que la institución manifiesta y agrega que no hay otra institución que lo haga mejor en la Ciudad de México como la PI.

IV. Los estudiantes y la percepción sobre sus propios cambios valorativos

Para los estudiantes que son estudio de caso, su paso por el bachillerato sí ha representado un cambio en su proceso de crecimiento. Relatan que esos cambios han sido desde cosas muy sencillas como preocuparse por no tirar basura, hasta cosas más complejas como buscar una universidad que le pueda dar continuidad a su formación humanista y social.

Para la mayoría de ellos, el centro escolar representa una continuidad en su formación, porque comentan que en sus familias siempre ha existido la tradición de la solidaridad, lo dicen de diferentes formas: ayudar, amar al prójimo y dar a los demás. Excepto para Carlos que comenta que esto de mirar a los “otros” es totalmente nuevo.

No obstante, existen también discontinuidades familiares. Para todos ha sido novedoso la forma crítica que la institución lleva a cabo el “apostolado social”, todos los ingredientes culturales (anteriormente descritos), son diferentes a lo que escucharon en sus casas o escuelas anteriores.

El hecho de conocer realidades completamente nuevas que antes no habían experimentado, cambiar la relación de colaboración caritativa por una conciencia más estructural de la realidad de desigualdad social y tener una mirada no simplista sobre la movilidad social, posiciona cuestiones diferentes a los temas sobre solidaridad presentes en sus familias y poco pensadas anteriormente por los estudiantes de la PI. Asimismo, el hecho de cuestionar la herencia de expectativas que sus progenitores y mundo social tienen sobre ellos, les permite tomar más distancia de ello. Al menos Montse, lo reconoce y se da cuenta en la dinámica en la que se encuentra inmersa.

Los cambios valorativos que perciben en su formación en el centro escolar son ponderados de forma positiva por todos los entrevistados. Ellos expresan agradecimiento y afecto por la institución.

V. Asignaturas pendientes

En la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús

La Prepa IBERO se posiciona como un proyecto de síntesis que recoge muchas de las preocupaciones históricas y vigentes de la Compañía de Jesús y con los recursos disponibles las adecúa al presente. Después de 40 años del cierre del Patria, emerge un espacio educativo nuevo de formación a las élites. A la pregunta si la PI reproduce o no la estratificación social presente en su contexto social, la presente investigación no tiene elementos para dar respuesta. No obstante, a partir de las percepciones de los estudiantes es posible afirmar que el centro educativo sí lucha por los significados, las percepciones y las representaciones del mundo social, en pocas palabras confronta la reproducción ideológica presente en las élites.

En el estudio exploratorio es patente que algunos estudiantes logran tomar conciencia sobre la complejidad de las fuerzas hegemónicas presentes en la desigualdad social de América Latina; en otros de ellos este cometido no se logra. Torres (1999) comenta sobre la intención del Provincial de los Jesuitas que decidió cerrar el Instituto Patria:

El anhelo del Provincial Gutiérrez Martín del Campo sigue vigente, sólo requiere planear un cambio integral e integrado por todos, para ir realizando un proceso social de profunda transformación y desarrollo, en las latitudes de la historia. Como dice Jaques Le Goff la historia de las mentalidades es una historia de las mutaciones sociales llenas de mitos, en que se revela la parte de las mentalidades, es una historia que no es unánime ni inmóvil (p.492).

Este espacio educativo, se inserta en la formación de una nueva mentalidad que construya desde otros espacios, nuevas formas de emancipación ideológica que contribuyan a mejores maneras de organización social.

La Prepa IBERO toma muchas de sus estrategias educativas de la tradición de colegios jesuitas presentes en México desde hace décadas. Para continuar en esta ruta, es necesario seguir investigando en las obras educativas de la Compañía de Jesús, sobre ¿Qué sucede con sus egresados? ¿Cuáles son los discursos dominantes de sus estudiantes, maestros y egresados? ¿Qué tanto ayuda la formación valoral de los colegios jesuitas a la adhesión valorativa a la justicia social de sus estudiantes? Y finalmente, dos preguntas centrales ¿Qué impacto tiene el apostolado educativo de los jesuitas en México sobre la realidad social del país? y ¿Qué aporte tendría que dar la Compañía de Jesús al conglomerado de escuelas privadas del Sistema Educativo Mexicano?

En la Prepa IBERO

El hueco que los jesuitas han dejado desde el cierre del Instituto Patria en la capital de la República comienza a ser llenado por el centro escolar estudiado. Torres (1999) comenta que “La Ciudad de México, por razones obvias, requiere llenar el hueco dejado por la Compañía de Jesús. Un colegio jesuita que continúe educando a los jóvenes capitalinos en la tradición educativa jesuita.” (p.493).

Con apenas cuatro años de trayectoria del centro educativo quedan diversas tareas por emprender:

- Primeramente, hacer amplios esfuerzos por introducir en sus actividades formativas más experiencias interculturales que promuevan intencionadamente la mixtura social y ayuden a sensibilizar sobre diferentes realidades de exclusión social.
- Buscar una mayor mixtura social dentro de sus aulas, esto se logra con programas de becas, apoyos financieros, intercambios, etc.

- Evaluar la formación valoral social de sus estudiantes de principio a fin en su paso por la institución.
- Sistematizar el modelo pedagógico, en el cual muchas de sus actividades y estrategias pedagógicas aún se encuentran en etapa de prueba.
- Compartir y discutir cuestiones de su modelo de formación valoral social con académicos y pedagogos de otras escuelas de élite.

La Prepa IBERO Ciudad de México va consolidando un programa formativo que responde a las preguntas formuladas en una época marcada —aún presente— por amplias brechas sociales. En esa ruta, busca ser un espacio que aporte pistas al Sistema Educativo Mexicano sobre un tema de amplia relevancia nacional. Como decía Julieta: “Porque si la parte de arriba no forma conciencia, pues nunca va a poder haber una equidad social porque los de arriba van a seguir impidiendo eso” (4AC.1).

En el Sistema Educativo Mexicano

Dentro del SEM es necesario retomar el tema de las escuelas privadas de élite en la agenda educativa, de modo que permita conocer qué sucede en sus aulas, en sus maestros, en sus programas, en sus contenidos y recursos pedagógicos. A final de cuentas, más que conocer sobre su calidad académica es urgente saber cuáles son los énfasis en la formación valoral en cada uno de estos centros escolares.

Una recomendación concreta es la creación de un cuerpo autónomo colegiado dentro del INEE donde participen sectores de la sociedad civil, investigadores y especialistas en la materia que apoyen la implementación, seguimiento y evaluación de políticas de la subjetividad, en palabras de Tedesco (2012), orientadas hacia una adhesión valorativa a la justicia social de los egresados de las escuelas privadas de élite.

REFERENCIAS

Aboites H. (2014, 24 de Mayo). Mitos en el acceso a la educación media superior y superior. *La Jornada*, p.18

Acevedo S. (1998) Reseña de "Respuestas. Por una antropología reflexiva" de Pierre Bourdieu y Loic J. D. Wacquant. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. IV, núm. 7, pp. 165-168

Ayala Gutiérrez, S. (2008) *Noción de mundo social que se propicia en la enseñanza de la historia en sexto grado de educación primaria*. Tesis de doctorado publicada: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca, Hidalgo.

Bourdieu P. & Passeron J. (1979) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia

Bourdieu P. (2000) *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer (2ª Edición)

Couepeau J. (2011) *Espiritualidad Ignaciana y "Jesuit Education" (2000-2010): una visión global*. Conferencia dictada en la Universidad Iberoamericana de León.

Dietz G. (2003) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. México DF: Fondo de Cultura Económica

Dietz G. & Mateos L. (2009) Los estudios interculturales ante la diversidad cultural, una propuesta conceptual. num. 16 *Sociedad y Discurso*. pp. 57-67.

Dietz G. *Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas*

Duplá J. (2000) *La pedagogía ignaciana: una ayuda importante para nuestro tiempo*. Conferencias sobre pedagogía ignaciana. Serie cuadernos ignacianos 2. Universidad Católica Andrés Bello: Caracas.

Feito, R. (1999). *Teorías Sociológicas de la Educación*. Recuperado el 29 de agosto de 2013, de Universidad Complutense Madrid: <http://www.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm>

Fierro R. (2011) Blog: Polanco - Las transformaciones de un barrio, El Instituto Patria Revisado el 9 de septiembre de 2013 en: <http://polancoayeryhoy.blogspot.mx/2011/08/el-instituto-patria.html>

Fornet- Betancourt R. (2007) *La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana*, Núm. 3, *Solar*, pp. 23-40

Fornet- Betancourt R. *Teoría y praxis de la filosofía intercultural*

Freire P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI Editores (2ª Ed.)

García Huidobro J. (2011) *Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario*. Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza. OEI

Giroux, H. (1999) *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrurtu.

_____ (1985) *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*, Cuadernos políticos. México, Era, pp. 36-65.

Gramsci A. (1930) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México DF: Juan Pablos Editor (2ªEd)

Kemmis S. (1998) *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Editorial Morata (3ª Ed).

Kincheloe J. (2008) La pedagogía crítica del siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren & J.L. Kincheloe (eds.), *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp.25 – 67). Barcelona: Ed. Grao

Klein L. (2002) *Actualidad de la pedagogía jesuita*. Tlaquepaque: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

Ibarra M. (2000) Con apoyo financiero de exalumnos, reabre el Instituto Patria. *La Jornada*. Revisado el 9 de septiembre de 2013 en:
<http://www.jornada.unam.mx/2000/05/08/soc1.html>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011) *La educación media superior en México*. México D.F: INEE

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012) *Cifras básicas. Educación básica y educación media superior: Inicio del ciclo escolar 2012-2013*. México D.F.: INEE

Latapí P. (1992) En busca de una teoría de la justicia educativa. *Congreso internacional sobre calidad de la educación*. Pp. 11-19

Literas L. (2004) Poder simbólico y realidad social. *Nómadas*, núm. 10, julio-diciembre, Universidad Complutense de Madrid, p. 0

López M. (2010) *La formación valoral social: Tendencias y Horizontes*. León: Instituto Lux.

López N. (2007) *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires: UNESCO

López P. (2001) *Los Jesuitas en México: Breve historia de cuatro siglos de la Provincia Mexicana 1572-1972*. México DF: Obra Nacional de la Buena Prensa

Martínez P. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de investigación científica. *Pensamiento y gestión*, No. 20

McLaren P. & Giroux H. (1997) Escritos desde los márgenes: geografías de identidad, pedagogía y poder. En P. McLaren, *Multiculturalismo revolucionario* (pp. 17- 42). México DF: Siglo XXI editores.

Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica* (36), pp. 9–19.

Piña J. & Cuevas J. (2004) La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*. Vol. XXVI. Num. 106. Pp. 102-124

Ornelas C. (1995) *El Sistema Educativo Mexicano: La transición de fin de siglo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico (1993). Documento corporativo de la Compañía de Jesús.

Pereyra A. (2008) La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada. *Perfiles educativos*. Num. 120 pp. 132-146

Prepa IBERO. Misión, Visión y Filosofía. Revisado el 9 de septiembre de 2013 en: www.prepaibero.mx

Puryear J. (1996) La educación en América Latina: Problemas y desafíos. *Programa de promoción de reforma educativa en América Latina*. No. 7

Reimers F. (2000) Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*.

Reyes A. (s.f.) Entrevista a María Luisa Aspe: Católicos en el mundo secular. Fundación Rafael Preciado.

Rivero, J. (2002) La educación como espacio de resistencia y transformación social. *Filosofía, política y economía en el Laberinto*, No. 10, pg. 69-77

Roldán C. (2011) *“Relatos de vida y procesos socio-identitarios con respecto a la lengua, la etnia y la condición docente”*. Tesis para alcanzar el grado en Doctorado en pedagogía, México DF: UNAM

Schmelkes, S. (2005) “Educar en y para la Diversidad”, en *Revista Pensamiento Educativo*. Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile. Vol. 37 (Diciembre) 2005. pp. 38-51.

_____ (2009) “Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias”, en Marchesi, Tedesco y Coll (Coords). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. España: Fundación Santillana. Pp. 47-56.

_____ (2011) “El legado de Pablo Latapí a la Educación de Adultos en América Latina”, Conferencia presentada en la inauguración de la Cátedra Pablo Latapí, en la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.

Simons H. (2009) *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ed. Morata.

Sistema Universitario Jesuita. Revisado en página web al 1 de Mayo de 2013 en:
<http://www.suj.org.mx/ideario.htm>

Tedesco, Juan Carlos (2012) *Educación y justicia social en América Latina*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

The World Bank. (2007) "Mexico. Determinants of Learning Policy Note", en Miranda, Patrinos, López y Mota (Coords). *Mejora de la Calidad Educativa en México. Posiciones y Propuestas*. Pp. 139-247.

Torres y Robles, P. (1999) *Historia del proceso de un cierre anunciado: El instituto patria colegio jesuita 1958 – 1976*. Tesis para alcanzar el grado en Maestría en Historia: Universidad Iberoamericana, México D.F.

Urrutia, F. (2009) *La "formación ética" con jóvenes mexicanos, urbanos y del estrato medio-alto: hacia una propuesta filosófico-pedagógica, zubiriano-ignaciana*. Tesis para alcanzar el grado de Maestría en Filosofía Social: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Tlaquepaque.

Villa Lever L. (2007) La educación media superior ¿igualdad de oportunidades?. *Revista de Educación Superior* Num. 141 pp. 93-110.

ANEXOS

Se anexa un ejemplo de la transcripción de una entrevista y una observación en clase.

Entrevista sobre la Experiencia Prepa IBERO

Alumna de 6º Semestre

Alumno: RA.1

Fecha de la entrevista: 10.Enero.2013

Entrevista transcrita:

M: Voy hacer unas preguntas, son muy abiertas, voy a ir tomando algunos apuntes. ¿Cuál dirías que ha sido tu experiencia en la Prepa Ibero? En estos casi tres años que tienes aquí.

R: Sí está difícil esa pregunta, cual ha sido mi experiencia en concreto, yo creo que sobre todo ha sido ser más crítico ponerme a abundar en temas que nunca en mi vida me habría puesto a pensar me formo un criterio, un criterio muy perfilado que tal vez no voy a encontrar en ninguna parte, un perfil más crítico con un enfoque pues si así como prepa ibero

M. Si te dijera cuál es ese enfoque prepa ibero?

R: Pues yo creo que no dar por sentado cosas, servir a los demás, este...ser o sea, pues sí, ser más crítico, pensar las cosas más a fondo, ese tipo de cosas

M: Este enfoque Prepa Ibero, este sello, lo concretarías en algunas experiencias, qué recuerdas que te haya dado este enfoque.

R: Te van dando maestros, clases, campamentos, siento que del primer año al tercero si ha habido una evolución y sí van marcando cosas en concreto, por ejemplo en primero, el camp, FIH, FAS, clase de ética, este año, por ejemplo la clase de Paco que me encantaba, recuerdo que me dio un enfoque diferente, sociología, Chiapas, claro, y las experiencias que la Prepa Ibero trata que llevemos a cabo. Y también creo que los maestros tienen un papel muy importante, ciertas personalidades, siento que a muchos sí les han cambiado algo. Sí les han transmitido ese mensaje.

M: O sea tú ves en tus compañeros, no solamente en ti, sino en tus compañeros, ha habido un mensaje transmitido.

R: Aja, sí como hay en las generaciones alumnos que resaltan más que otros, y si impactan en muchos de nosotros

M: De qué forma han impactado en ti o en tus compañeros, lo que tu percibes

R: Pues depende de la clase que dan, como por ejemplo, hacer más consciente sobre el mundo de hoy, a preguntarse más cosas, a conocer más sobre las situaciones, diferentes realidades, en general, porque cada profe tiene su estilo y su clase.

M: Si yo te preguntara de estos dos años y medio que llevas en la prepa cuál crees que sea el sello característico de la prepa ibero, así como decir este es su acento.

R: Que se enfoca mucho en la humanidad, y en este, que los alumnos hagan lo que hagan puedan impactar positivamente en la sociedad, no solo sean profesionistas buenos sino que ayuden

M: ¿Qué piensas sobre la equidad social?

R: Está muy difícil, tenemos como una tarea de transformarla, sino transformarla, sí formar parte de ella, lo cual es un poco difícil, a ... o no sé porque algunas situaciones te orillan, no sé, es un poco complicado, creo que, dentro de tus medios sí tienes una responsabilidad individual y social, ya sea dentro de tu comunidad o país, de tratar de buscar una equidad, que muchas veces es algo utópico, pero te ayuda a hacer acciones.

M: Dices que hay algunas cosas que te van orillando a que sea complicado esas acciones

R: Sí

R: No sé, por ejemplo la sociedad, la estructura social que hay en el mundo, en el país, o el estrato social en el que nos encontramos, o sea que es un nivel más alto, a veces lo cual, no que sea un impedimento, o sea típico.. sino como más de mentalidad que se forman en este contexto, que te hace pensar de cierta manera, te orillan a ciertas cosas, claro que se puede romper con eso.

M: ¿Cuál sería esa mentalidad en este estrato social del que me hablas?

R: Pues de indiferencia, a veces de ignorancia, porque ni siquiera te pones a pensar a gente que no tiene tanto o no conoces...no ves esas realidades, en realidad, a veces. Por ejemplo Prepa IBERO nos ha ayudado a acercarnos un poco más a esas realidades, que tal vez son más ajenas a nosotros. Y...pues sí...como en sí nosotros nacemos con más oportunidades de estudios, dinero que mucha otra gente no puede. Tú ya como persona tienes ese plus, quieras o no, tienes muchas más oportunidades que otra gente en el trabajo y vas a estar más arriba probablemente en el futuro, sigues con ese estrato los que tienen más se van a quedar a arriba, aunque no quieras, es la inercia que lleva.

M:Y eso de alguna forma te va orillando o es como un impedimento.

R: No un impedimento, pero sigue formando parte de esa inequidad social de que por tener más dinero ya tengo más posibilidades, y voy a estar más arriba que los que no... eso pero también te da más responsabilidad, si eres consciente.

M: Tú ¿Cuál responsabilidad sientes?

R: Primero con el medio ambiente, por eso mi carrera sí va a ir enfocada en eso, y con la sociedad, tratar de no formar parte de ese círculo, dentro de mis posibilidades.

M: Y tú ¿qué piensas que provoca y mantiene la pobreza en México?

R: Un sistema que yo creo que ya no sólo es de México, que sean pobres y de ricos sino que ya es a nivel mundial, ya hay países que son los pobres o los ricos, el sistema pues sí capitalista, que todo se trata del dinero, va haciendo rezagos como lo que te decía, que la gente que no tiene posibilidades, o que no puede entrar en esta economía que todo trata de conocimientos específicos, ir a la universidad, no solo conocimientos culturales que puedas aprender, si eres del campo, del campo, o sea tienes que tener ciertos estudios certificados para que puedas ser alguien.

Si no tienes el dinero ya no puedes estar dentro de ese círculo y es como, a mi me causa como mucho estrés porque no puedes culpar a nadie y puedes culpar a todos al mismo tiempo, eso es algo un poco complicado si quieres resolver. Creo que es como el sistema en el que estamos inmersos

M: ¿El sistema económico?

R: Sí

M. ¿A ti te gustaría hacer algo para crear condiciones más justas en este país?

R: Sí pero no sé bien por donde empezar, o sea sí me gustaría, sé que en acciones individuales puedes hacer mucho, pero ya hablando de temas más grandes, no sabría por dónde empezar, tengo duda de qué haría. No sé que haría concretamente, pero sí me gustaría

M: Hace rato dijiste que tienes claro el tema del medio ambiente, y a eso es lo que quieres dedicar la carrera, todavía eso no lo ligas con buscar condiciones más justas para el país.

R: Pues sí, pero creo que cambio así, no sé si pueda haber un cambio tan tajante en cuanto a equidad

M: Te voy a hacer una pregunta, que puede ser una palabra muy usual que probablemente ya has escuchado, para ti ¿Quién es un naco?

R: ¿Un naco? Una persona sin educación, pero un tipo de educación más que académica, sería moral o ética

M: ¿Qué piensas de los nacos?

R: Pues que sí hay mucha gente naca y no solo se limita a gente pobre, hay gente que yo considero que no tiene una educación ética o moral en todas las clases, en todas las sociedades y que tienes que aprender a lidiar con ellas.

M: Y tú crees que esa palabra se use en referencia a la clase social

R: Sí, se usa como peyorativo

M: Si vivieras fuera del DF, podrías vivir con un naco

R: Probablemente no, no me gustaría, no sé siento que yo tengo muy claro mi ética, sí podría vivir con alguien que tiene una diferente mentalidad, pero que tuviera como bases, respeto y esas cosas que para mi es lo que no tiene un naco, porque sí uso esa palabra la verdad, pero la uso bajo estas condiciones.

M: Como alguien que carece de los valores que para ti son importantes

R: Sí, como el respeto o la tolerancia, si alguien no tiene esos valores preferiría no vivir con ella.

M. Aquí en la prepa hay algunos nacos

R: Sí

M: De esos nacos que hay aquí en la prepa, alguno de ellos puede ser amigo tuyo

R: Este... no, no creo.

M: Tú sabes qué son nacos, porque tú lo pensaste o porque tú lo has hablado con otros, se acordó que ellos eran nacos o es algo que tú imaginas

R: Es que todos tienen como...ahh ya sé a lo que te refieres, hay como gente que empieza a etiquetar, pero es por algo grupal o individual, pero más bien yo creo que yo hago mi propio criterio sobre quien sería uno.

M: ¿Ninguno de ellos es amigo tuyo?

R: Pues no, yo no considero a ninguno de mis amigos naco.

M: Y crees que otros de tu misma generación, pueden considerar a tus amigos nacos

R: Sí pero con otra definición al que yo tengo

M: ¿Con qué definición?

R: Como...este pues no sé, que no tienen tanto dinero o que habla de una manera diferente.

M: Esa definición tú dirías que es más común, o sea más gente la usa que la que tú usas

R: Sí yo creo que mucha gente la usa de esa manera

M: Eso ya lo habías escuchado antes de llegar a Prepa Ibero

R: Sí se usa mucho

M: Volviendo a esta experiencia que has tenido en la Prepa Ibero, que te ha formado, te ha hecho parte de lo que eres, aunado a otra serie de experiencias que ya tenías en tu casa, qué dirías tu que es lo que ha sucedido en ti durante estos dos años y medio, si yo dijera de la Montse de hace dos años y medio a la Montse de ahora, ¿cuál es el principal cambio?

R: Sí me he vuelto como más escéptica, bueno en este último periodo he tratado de ser menos idealista y tratar de tener más bases, que cuando iba en primero, con un poco más de perspectiva, bueno muchos dicen que la ignorancia es una bendición porque no sientes tanta responsabilidad que cuando sabes las cosas y....este comprometida pero más de una manera...sé que nos inculcan lo social y en México, pero yo más de una manera individual

M: ¿Cómo?

R: No comprometida con mi país, sino con las personas.

M: No comprometida con algo en concreto sino más bien con otras personas

R: Sí o con lo que está a mi alrededor

M: ¿Cómo vives esto de que te inculcan aquí, esto de que te inculcamos por tu país?

R: El mensaje que he recibido de la responsabilidad por mi país? Pues te tratan de inculcar desde FIH I con el círculo de responsabilidad, bueno se supone que tú te vas dando cuenta solo y no sé si hacen eso pero no tanto, y también hay como por ejemplo en historia o en sociología o así el concepto de nacionalismo a mi me causó como mucho revuelo, o sea yo sí creía en una patria pero a veces puede ser usada como algo negativo entonces no sé si crear un compromiso con un territorio que al fin y al cabo es político es imaginario así nada más con todos así que decidí hacer esta parte, pero sin excluir mi responsabilidad con los demás.

M: Que no haya un borde o frontera

R: Sí o sea no incluí en mi círculo de responsabilidad a México

M: Y sientes que la formación que has recibido en estos dos años y medio, ¿Es diferente a lo que habías visto en otras escuelas?

R: Sí

M: En qué cambió

R: Yo iba en una escuela como muy ortodoxa, muy antigua tenía que ser cuadrado y todo era muy tajante

M: ¿Qué escuela era?

R: El Columbia, o sea no eran tan estrictos pero si era una manera de enseñar mucho más ortodoxa que aquí, entonces me cambié a una como constructivista, era más como este, una manera más autodidacta, pero todo era para ti, y aquí es más tú dar, también te hacen mucho pensar, sobre situaciones y realidades, no sólo sobre matemáticas y todo que sí lo hacen pero creo es más enfocado a la comunidad.

M: O sea tu estuviste en el Columbia y después en esta escuela constructivista, digamos tus únicas escuelas, ¿cómo se llamaba tu otra escuela?

R: El Internacional de la Ciudad de México

M: Y respecto a la formación y educación que has recibido en la prepa, ¿Es muy diferente a la que has recibido en tu familia?

R: Sí y no, en algunos aspectos como de valores sí me lo habían inculcado en mi familia y como que los vine a reforzar

M: ¿Cómo que valores?

R: Como el respeto, servir a los demás, como el, por ejemplo el ser un agente de cambio sí te lo meten muchísimo aquí mucho más que en mi familia, pero cosas como más teóricas, pero con el enfoque que le dan aquí en Prepa Ibero, Sociología, Ética y Valores sí fueron aprendidas aquí.

M: Esas materias son como en esta parte de la criticidad

R: Sí

M: Esa parte no la traías tanto en tu casa y aquí se reforzó

R: Por ejemplo en mi casa son como más tajantes en su manera de pensar, no te inculcan el pensar más y aquí sí lo inculcaron mucho en ciertas materias. Pero valores si más o menos lo mismo.

M: Y algo, no sé, del ambiente que te mueves normalmente con tus amigos, cuando sales, lo sientes diferentes al ambiente de prepa ibero

R: Sí muchísimo, sí notó mucha diferencia, tengo amigos que no son conscientes de nada, les vale, o por ejemplo, cada escuela tiene un perfil, los del TEC sí son muy emprendedores pero no ven tanto para los demás como los de Prepa Ibero, que no es que este mal, si ves ciertos perfiles, ciertas cosas, o como tú te vas dando cuenta que aprendiste en PI y otros no, o al revés, sí se ve como el contraste. O como cuando platico con mi hermana, cuando estaba en el Columbia y ahora que ha cambiado bastante (su hermana cursa 2^a año en PI) cómo interroga a mis papás a rebatirles, empieza ver otra manera de pensar diferente a la que hay en mi familia, sí hay una disyuntivas que creo que se marcaron aquí en PI

M: Y con estos amigos, ahora que dijiste sí hay muchísimas diferencias con tus amigos, en los ambientes en los que te mueves fuera de la prepa, cómo te sientes, no se sí puedan ser mensajes contradictorios o complementarios, no sé cómo lo veas tú

R: Pues sí lo veo, a veces me preocupa, o sea las diferencias son, a pesar que la mentalidad es diferente yo me sigo llevando con ellos, como que no pongo tanta atención como la pongo aquí en la escuela, pero a veces sí me preocupa que haya gente tan ignorante, pues no es que no quieran, nosotros lo aprendimos, no es que en PI todos sean más conscientes, sino que lo aprendimos y me preocupa que mucha gente no este consciente de eso, porque si no estás consciente ni siquiera puedes actuar o hacer algo, entonces como que sí me causa un poco de cosa no este preocupada por hacer un cambio o por la realidad que nos enfrentamos.

M: Y estos amigos tuyos, también son de escuelas privadas

R: Unos sí y otros no

M: Notas diferencia entre los amigos de escuelas privadas y de escuelas públicas

R: Sí, sí también, tenía una amiga que iba en escuelas privadas y se cambió a escuelas públicas por cuestiones también de dinero y sí, ves como la mentalidad de sus compañeros es muy diferente a la de ella en ciertas cosas y se fijan más en otras cosas que la escuela privada

M: ¿Cómo qué?

R: No sé, ellos también la mayoría van en escuela pública toda su vida, y sí juzgan mucho, también tienen muchos, algunos tienen más prejuicios hacia los niños de escuela privada que los de escuela privada a uno de pública y si se ve una diferencia, inclusive física, y sí se ve mucho.

M: ¿Cómo qué diferencia física?

R: Pues la mayoría son más morenos, o sea a mí, acompañé un día a mi amiga a su escuela, y todos se me quedaban viendo, así como por qué hay una güera aquí, unos niños me empezaron a hablar disque en inglés o así

M: Pensaron que eras extranjera

R: Sí, pero aquí no me veo tan diferente, yo no discrimino pero sí se ve esa diferencia y también en mentalidad, por ejemplo más de los de escuela privada quieren irse al extranjero que los de escuela pública no tienen muchas opciones, aunque en la UNAM tengan las mejores opciones de intercambio no lo ven como opción, sí hay diferencia

M: Alguna otra cosa en la mentalidad

R: Este...Sí las aspiraciones, o sea casi siempre tratas de igualar o superar a tus papás, pero las sus expectativas no son tan altas como los de aquí, que todos quieren ser como jefes de empresas

M: Tú sientes que aquí todos quieren ser jefes de empresas

R: O bueno, muchos, quieren aspirar a ganar muchísimo dinero y ellos no sus aspiraciones son menores a las de aquí, pero sí hay superación no digo que no.

M: Pero las aspiraciones son diferentes

R: Sí

M: En esto de los trabajos, entre los compañeros que has conocido, qué trabajos ves que andan buscando, cómo ves a tus compañeros en general?

R: Pues mucho sí, este.. pues es que estoy con área tres, económico/administrativo, sí quieren estar en empresas, ser jefes la mayoría, en área dos todos quieren ser doctores con mil especialidades, en humanidades también hay muchos de derecho, pero también hay mucha gente que sí se inclina por lo que quiere y muchos sí han tenido de sí quieren hacer esto pero... Enfocado a ayudar a los demás, también he visto muchos de medio ambiente que no esperaba, o que al principio de año no. Pero bueno en primero de prepa no me hubiera imaginado y terminaron muy involucrados, sí hay mucha variedad, muchos que no han cambiado su mentalidad y muchos que sí, muchos que combinan, que sí quiero tener mucho dinero, pero quiero aparte lo que haga sí tenga un trasfondo de ayuda social.

M: O sea es mensaje crees que en algunos sí tuvo efecto

R: Sí

M: Algo más Montse qué quieras agregar de lo que tú percibes en la prepa, lo que has vivido, de lo que ha tocado como personas, de lo que te sientes agradecida.

R: Me ha tocado mucho sí se adecuada a como soy yo a mi personalidad, no sé si todos piensen lo mismo, porque sí he oído algunos que pues no les gusta tanto como a mi me ha gustado, pero yo sí me siento muy agradecida con todos los maestros, con el ambiente que se formó, creo que es una

generación bien padre, no tan dividida, sí está dividida pero no tanto, creo que sí cambió mi perspectiva de varias cosas, estoy muy contenta de hacer estado aquí, quiero seguir con una formación parecida, es lo que he estado buscando en una universidad seguir con una formación de lo que me gusta, poder llevarme esos valores que aprendí aquí a la universidad.

Observación en clase de Formación y Acción Social III

Fecha de observación: 17 de Enero de 2013

Horario: 9:10 am. a 10:00 am.

Escenario: Salón 605 en la Prepa IBERO Ciudad de México, alumnos de 6ª Semestre de Preparatoria.

Clave: OC.3

Descripción	Interpretaciones/Comentarios
<p>El profesor pasa lista al inicio de la clase, pregunta sobre porque faltan tantos. Los alumnos ingresan tarde. Va a comenzar la exposición, el profesor habla sobre la importancia de conocer los modelos de solidaridad para el servicio social. Una alumna dice: “Juan (el profesor) nos dijo que cuando hay un terremoto se brinda ayuda” Comienzan a dar ejemplos como los topes, ejército nacional. El grupo se muestra atento a la exposición. Una alumna da el ejemplo de Haití: “En su momento todos ayudamos a Haití, ahora quién ayuda a Haití” “Es una solidaridad que no va más allá... solo para desastres” Comienzan a dar sugerencias para el servicio social</p>	
<p>M: ¿Qué piensan de lo que dijo el maestro? “Este tipo de solidaridad no es la ideal, pero es necesaria” La solidaridad sería como un instinto... M: Lo importante es en qué solidaridad inscribimos nuestra acción A: En lo de Haití todos ayudamos fue una moda...todo el mundo lo hace y se acaba la moda... M: Para tu servicio social que solidaridad prefieres? El grupo se muestra muy atento a la discusión Algunos de los comentarios de alumnos: “Están bien ellos” “No estás resolviendo el problema sólo es un parche” Entró alguien a dar un aviso y desvió la atención.</p>	<p>Mucho de la discusión y preocupación se centra en si es bueno o malo el modelo solidaridad</p>
<p>Hubo un cambio de equipo, todo el salón platica, dos chicas se quedan discutiendo sobre si está bien o mal el modelo de</p>	<p>El tema capta al grupo, que inclusive siguen conversando</p>

<p>solidaridad por su inmediatez</p>	<p>sobre eso, el ejercicio de cuestionar sus supuestos sobre la solidaridad tiene mucha potencia en el desarrollo de su criticidad. <i>(Uno de los elementos centrales que aparece en las entrevistas)</i></p>
<p>En la siguiente presentación algunos comentarios de los alumnos: “Es muy fácil apoyar una causa” “Estás viendo el teletón y hacen que te dé lástima y te sientes culpable por ello” “Les dura poquito la emoción cuando donas” Los alumnos concluyen con una frase en la presentación: “Para ser solidarios no debería haber un precio sino sentirnos cómodos, evitando la obligación de ayudar”</p> <p>A partir de ahí se suscita un debate si debes sentirte cómodo o no.</p> <p>“Todos los días va a estar ahí, va a seguir el problema” (el que lava vidrios) Otro dice que sí es por estar cómodos. “Si yo fuera el del teletón yo prefiero que me donen por compasión a que no me donen” “Al final de cuentas es un negocio hay gente que vive de eso, no tiene nada de malo”</p>	
<p>Una alumna comenta: “Yo fui al teletón con Olga y las niñas comprando las pulseritas por la pulserita misma no por ayudar”</p>	<p>La cercanía que permite la capital con este tipo de eventos, hay influencia directa hacia ellos.</p>
<p>El maestro pregunta: ¿Qué sería necesario para que no necesitara eso? No tiene sentido si ayudamos solo porque tenemos que hacerlo</p> <p>El maestro dice: ¿Qué se esperaría de ti como alumno de Prepa IBERO? Una alumna en ese momento voltea con su compañera y le dice: No solo como alumna Prepa IBERO sino como persona ¿no?</p>	<p>El maestro cuestiona sobre la expectativa alumno prepa ibero, la alumna extranjera(quién ingresó en tercer año a la institución) cuestiona el cuestionamiento del maestro, dejando ver que esa visión exclusivista de una institución particular de enseñanza en</p>

	<p>realidad es algo deseable para la especie humana. La escuela privada puede transmitir a sus alumnos el mensaje, de manera velada, que ellos tienen ciertas características favorables al resto de la población por haber estudiado en esa institución. EL hecho de hacer una diferenciación por la marca IBERO puede generar un remarque en la diferencia que atenta contra la universalidad de la educación calidad para todos, en ese sentido en detrimento de la conciencia de la equidad. Y es ahí donde la segregación puede provocar una conciencia de “especialidad” o privilegio para sus estudiantes.</p>
<p>M: “Se trata que verdaderamente nos cale, que nos demos que hay situaciones de personas que podrán ser diferentes” SÍ está mal, que las empresas lo hagan por imagen o por deducir impuestos. A: Nosotros desde la prepa, sería bueno que desde chiquitos, se puede generar educación.</p>	<p>El maestro refuerza el mensaje del objetivo de la experiencia, una alumna centra su atención en la necesidad de una educación para todos.</p>
<p>Ante un ejemplo del gol por la nutrición, el maestro caricaturiza con un ejemplo, los alumnos se ríen sobre eso... y pregunta ¿Dónde queda la dignidad?</p>	
<p>Un alumno dice, que no hay cultura todavía que por eso son necesarios estos programas. El maestro pregunta: ¿Hacia dónde tendríamos que tirarle? Un alumno desde atrás al instante responde de forma enérgica: A cambiar la conciencia social A: Este cambio sí se puede dar, pero se necesita mucho tiempo, mucho años.</p>	<p>En ese momento queda claro la necesidad de conciencia social por parte de la ciudadanía para un mejor vivir de todos. La conciencia social como algo central para transformaciones estructurales desde la cultura.</p>

	<p>Eso da un ejemplo como a través de un ejercicio de criticidad de modelos de solidaridad diversos los alumnos pueden elaborar conjeturas que los apunten hacia, por lo menos, el deseo de una conciencia social.</p>
--	--