

# Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa

Volumen 2, Número 2



Obra: En el arsenal (Fragmento). México, 1928. Autor: Diego Rivera



## **Directorio**

### **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN JALISCO**

**Prof. y Lic. Francisco de Jesús Ayón López**  
**Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco**

**Dr. Teodomiro Pelayo Gómez**  
**Coordinador de Formación de Docentes**

**Mtro. Víctor Manuel de la Torre Espinoza**  
**Director General de Educación Normal**

**Dr. Víctor Ponce Grima**  
**Director de la Escuela Normal Superior de Jalisco**

**Dra. en C. Cecilia Colunga Rodríguez**  
**Director y Editor General de la Revista**

**Dr. Mario Ángel González**  
**Editor en Jefe de la Revista**

### Comité Científico

<b>Dr. Víctor Manuel Ponce Grima</b> México	<b>Dr. Carlos Chavera</b> Argentina
<b>Dr. Luis Felipe Gómez López</b> México	<b>Dr. Francisco Díaz Mérida</b> Panamá
<b>Dr. Horacio Ademar Ferreyra</b> Argentina	<b>Dr. Joao Perreira</b> Portugal
<b>Dra. María Bertha Fortoul Olliver</b> México	<b>Dr. Pedro Almirall</b> Cuba
<b>Dra. Martha Vergara Fregoso</b> México	<b>Dr. Nino Castillo</b> Cuba
<b>Dra. Cecilia Colunga Rodríguez</b> México	<b>Dra. Carolina Reynaldos</b> Chile
<b>Dr. Mario Ángel González</b> México	<b>Dra. Nora Grey</b> Chile
<b>Dra. Ma. del Socorro Ramírez Vallejo</b> México	<b>Dr. Walter Varila</b> Perú
<b>Dra. Ana Cecilia Valencia Aguirre</b> México	<b>Dr. Manuel Pando Moreno</b> México
<b>Mtro. Miguel Ángel Pérez Reynoso</b> México	<b>Dra. María de los Ángeles Carrión García</b> España
<b>Mtro. José Luis Martínez Rosas</b> México	<b>Mtra. Bertha Alicia Colunga Rodríguez</b> México
<b>Dr. Roberto Montes Delgado</b> México	<b>Dra. María Luisa Ávalos Latorre</b> México
<b>Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla</b> México	<b>Mtra. Mercedes Gabriela Orozco Solís</b> México
<b>Dr. Ángel M. Verdesoto Galeas</b> Ecuador	<b>Dr. José Luis Calderón Mafud</b> México
<b>Dra. Ana María Gutiérrez Strauss</b> Colombia	<b>Dr. Juan Eduardo Lara Sotomayor</b> Ecuador
<b>Mtro. Julio César Vázquez Colunga</b> México	<b>Mtra. Claudia Liliana Vázquez Juárez</b> México
<b>Dr. Jaime Sebastián F. Galán Jiménez</b> México	

### Directorio

**Director y editor general:**  
Dra. Cecilia Colunga Rodríguez  
**Editor en jefe**  
Dr. Mario Ángel González

La **Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa** es una publicación trimestral. Publica artículos originales, comunicaciones breves, revisiones sistemáticas, ensayos teóricos y cartas al editor referidos a cualquier ámbito de las ciencias de la educación. Los trabajos enviados deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista. Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por un mínimo de tres evaluadores expertos en los temas tratados en los manuscritos. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. Correo electrónico [riifeduc@gmail.com](mailto:riifeduc@gmail.com)

## Índice

	<b>página</b>
<b>Presentación</b> .....	5
<b>Concepciones y visiones de la adolescencia presentes en la investigación educativa y en las reformas del Sistema Educativo Nacional</b> José Moisés Aguayo Álvarez .....	6
<b>Las significaciones imaginarias sociales de autoridad: la vereda metodológica</b> Arturo Torres Mendoza .....	28
<b>Construcción de las identidades sociales en alumnos de educación secundaria</b> Arturo Guillermo Guzmán Palacios .....	57
<b>“Escuela Normal Superior de Jalisco” 1999 English Major Programs and teaching compared to the 2011 middle school English program of study</b> Rebeca Díaz Farías .....	76
<b>Instrucciones para los autores</b> .....	113

## **Presentación**

En el presente número, ofrecemos trabajos en la modalidad de artículos originales y académicos, que reflejan la preocupación de los autores respecto a elementos externos a las actividades aúlicas, pero que sin duda tienen fuerte relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación pública.

El Dr. José Moisés Aguayo Álvarez, en el primer artículo, nos ofrece una visión acerca de la conceptualización de la adolescencia en los trabajos de investigación, lo cual es importante, ya que al entender la naturaleza del objeto de estudio, podremos inferir cómo se piensa la intervención educativa ideal.

En el segundo artículo, elaborado por el Dr. Arturo Torres Mendoza, encontramos una aportación que nos sugiere cuáles son los imaginarios sociales de los adolescentes de una escuela secundaria, con respecto a la autoridad educativa del plantel y por consiguiente, cómo deben comportarse respecto a ella, lo cual sin duda también nos da una idea del autoconcepto que tienen los adolescente dentro de la complejidad del sistema educativo y su lugar como estudiantes.

Es interesante conocer, a través del trabajo del Dr. Arturo Guillermo Guzmán Palacios, la forma en que los adolescentes construyen su identidad en el contexto educativo, específicamente en la escuela secundaria, ya que al conocer ésto podemos adquirir elementos que contribuyen a la comprensión del papel que juegan los componentes psicosociales, como factores identitarios, en la construcción de aprendizajes y en las interacciones entre estudiantes, docentes y elementos del entorno para poder generar condiciones que favorezcan el desempeño académicos de los adolescentes.

También es importante la reflexión de la Mtra. Rebeca Díaz Farías acerca de la organización curricular de la Escuela Normal Superior de Jalisco en la que estudiantes de la licenciatura en educación secundaria con especialidad de Inglés, quienes serán los profesionales responsables de atender a la población adolescente en la parte final de la educación básica del sistema educativo nacional, están aprendiendo a enseñar uno de los contenidos que son una preocupación creciente, el idioma inglés como segunda lengua, ya que la tendencia mundial en la actualidad se orienta a que sea el inglés el idioma universal para la ciencia y las relaciones financieras

Mario Ángel González  
Editor en Jefe

## **Concepciones y visiones de la adolescencia presentes en la investigación educativa y en las reformas del sistema educativo nacional**

José Moisés Aguayo Álvarez<sup>1</sup>

El juego de la verdad (el juego del conocimiento)  
no es un juego: es una escena de predación.  
Percibir es una estilización imaginaria de la caza.  
Concebir es una estilización simbólica de la  
caza [...] Concepto (de cum + *capire*)  
significa asir fuertemente.

Jesús Ibañez

<sup>1</sup>Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Guadalajara

### **Resumen**

En este trabajo se pretende hacer una revisión crítica en torno a las concepciones de adolescencia, considerando la literatura revisada durante la elaboración del estado del conocimiento de una investigación que involucra a los adolescentes como sujetos de estudio.

Sin la pretensión de la exhaustividad, se bosqueja un reporte sistemático de lo encontrado en un trayecto seguido en el proceso de investigación. Se da cuenta de cómo en la literatura especializada se concibe a los adolescentes desde tres facetas centrales: rol social, edad y condición sociocultural; además, se muestra cómo esas concepciones operan configurando visiones acerca de la adolescencia, entendiéndola como incompleta, como encrucijada y como condición propedéutica, la primera atañe a la concepción del sujeto, la segunda a los condicionamientos sociales y la tercera, a la trayectoria histórica del Sistema Educativo Nacional, de la cual se ofrece además un esbozo.

**Palabras clave: Adolescencia, Reformas en educación, Investigación educativa**

## **Introducción**

En este trabajo se ofrece una panorámica sobre algunas maneras de conceptualizar a la adolescencia y extensivamente, de registrar cómo se explican autores e instancias, de quiénes hablan cuando se refieren a los adolescentes; puntualizando que la indagación se hizo orientada desde fuentes para el desarrollo de un análisis cultural.

Dado que por diversas circunstancias, la investigación educativa asociada a este grupo poblacional se incrementa en variedad y perspectivas, considero útil presentar esta breve panorámica que condensa una cantidad considerable de tiempo invertido y algunas reflexiones que considero interesante poner sobre la mesa, con la expectativa de incidir en la reflexión en torno a cómo estiman a los adolescentes las instituciones educativas de educación básica (y coextensivamente las escuelas formadoras de docentes); es decir, cómo son vistos los destinatarios de su labor educativa y cuáles posicionamientos resultan sugerentes para desarrollar trabajos de investigación.

Comencemos por exponer que la indagación de la que se desprende este trabajo tenía por objeto fundamentar el concepto de adolescente o de adolescencia. Ante esta labor había qué pensar también en el quid de la búsqueda. Conceptualizar constituye para el investigador una labor ineludible de definición de fronteras y de asunción de perspectivas. Conceptualizar es una labor inmanente a la ciencia, y como tal ha signado el desarrollo de las teorías científicas; aunque a diferencia de lo que ocurre en las llamadas “ciencias duras”, donde los elementos conceptuales de base son relativamente más estables, la conceptualización en las ciencias sociales, particularmente en los abordajes cualitativos adquiere un cariz problemático, entre otras cosas, porque el propio devenir de las teorizaciones y la emergencia de nuevas perspectivas e incluso de nuevos campos disciplinares diversifican las conceptualizaciones y complejizan la posibilidad de “capturar” conceptualmente tanto a los fenómenos sociales, como a los propios elementos “concretos” identificados como constitutivos de dichos fenómenos.

Pensemos por ejemplo, en dos de los conceptos que fluyen entre la psicología social y la sociología: educación y cultura. Sería ingenuo pretender que en la actualidad

se puede hablar en términos definitivos y unívocos acerca de alguno de estos dos conceptos. Lo que es educación y cultura para unos, no lo es para otros: ni siempre, ni para todos los casos, ni en los mismo términos el significado es el mismo. Las diferencias seguramente estarían presentes a distintos niveles: campos del conocimiento, disciplinas, perspectivas, posicionamientos.

Podrá pensarse que esto se debe a que educación y cultura atañen más a cuestiones abstractas, susceptibles de ser permeadas por los valores o criterios de quien conceptualiza desde una posición determinada, y que en los constitutivos concretos no puede haber mayor disquisición. Pero veamos dos ejemplos: si hablamos de adolescentes como uno de los *constitutivos concretos* de la educación y la cultura, pudiera pensarse que no hay más qué decir, al fin son individuos que *están ahí* y sus propiedades conceptuales pueden darse por sentadas. Por otra parte, si hiciéramos referencia al rendimiento escolar, como objeto de estudio definido por observables, quizás también podría pensarse que hablamos de un concepto universal. No obstante, aunque las personas y los objetos estén ahí, su conceptualización siempre está mediada por las palabras que lo enuncian y por las interpretaciones que se derivan de esa conceptualización.

En torno al concepto de adolescencia: ¿Podemos decir que se trata de una convención conceptual generalizada? ¿En la práctica, las investigaciones sobre adolescentes se ocupan de sujetos equiparables en sus atributos, características, esencia?

De entrada, asumiré ante la primera cuestión simple y llanamente que no es así, y ese es el punto que da pie para—atendiendo a la segunda pregunta— airear algunas consideraciones a lo largo del documento, a fin de cerrar con algunas reflexiones.

Una de las primeras dificultades al hablar de adolescentes como sujetos de investigación tiene que ver con su definición, pues no se les ubica como niños y se les excluye como categoría analítica cuando se habla de jóvenes o de juventudes. Javier Elzo (2000) afirma que “no existe ni la juventud ni la adolescencia como categoría uniforme de análisis” (citado en Busquet, 2004, p. 179), pues se puede hablar no de juventud, sino de juventudes, y no de adolescencia, sino adolescencias.

Según Funes, (2004, p. 231): “[se ha podido] comprobar, [...] que hablar de adolescencia en singular no tiene mucho sentido [...] siempre tenemos que hablar de numerosas y diversas adolescencias”, para hacer una muy general distinción “en función del origen social, del nivel económico y del *bagage* cultural se podría hablar de distintos tipos de jóvenes” por extensión, de distintos tipos de adolescentes.

El meollo aquí es que en la práctica, aquello de las adolescencias es un tópico, un hecho fehaciente: en realidad no existe un acuerdo, convención o consenso que nos haga pensar que cuando se habla de adolescentes o adolescencia en los distintos campos disciplinares o en distintos trabajos de investigación se está hablando de lo mismo; pero es necesario identificar de algunos posicionamientos, para elaborar una breve semblanza que contribuya en alguna medida a desenmarañar el camino de la conceptualización a quienes pudieran estar interesados en obtener un escenario menos caótico que el transitado por el que esto escribe, cuando optó por emprender una investigación en la que los sujetos involucrados son adolescentes.

Cabe aclarar que no se expondrá un listado de los conceptos encontrados, sino las categorías en que se agrupan esos conceptos, es decir, las concepciones.

### **Concepciones de la adolescencia a propósito del énfasis en tres facetas centrales: rol social, edad y condición sociocultural**

En la literatura revisada que involucra a los adolescentes, sobre todo en asuntos educativos, hay una diversidad notable. En muchos casos, los autores eluden precisar qué es lo que están entendiendo por adolescente o por adolescencia y acordonan su concepción en torno a las edades de los sujetos, o parecen dar por sentado que la referencia “adolescente(s)” es suficiente.

En las siguientes líneas intentaré elucidar de forma breve y en la medida de lo posible, algunos referentes asociados a los usos del concepto adolescente (o adolescentes); bosquejaré una de las clasificaciones que he realizado en torno al uso del concepto de acuerdo con los materiales consultados para mi propia investigación, considerando el énfasis de los documentos en alguna de las facetas identificadas: rol social, edad y condición sociocultural.

1. Cuando el punto de interés radica en el rol social de los sujetos, generalmente se habla de “estudiantes” o “alumnos”, por dar algunos ejemplos, sin que ello requiera demasiada escrupulosidad; en estos casos el concepto “adolescentes” es más bien accesorio, pues su relevancia se relativiza al supeditar su condición o carácter de adolescente, a un estatus funcional. La investigación educativa está poblada por numerosos estudios que encajan en esta clasificación.
2. Cuando se habla desde las edades como ejes del concepto adolescencia, no siempre se hacen explícitas las divergencias existentes entre distintos trabajos, sean de corte psicológico, sociológico, cultural o de tipo mixto; y no es que se hable aquí a favor de la univocidad de criterios, o de cerrar de una vez y para siempre el concepto; sino de la idea de que es necesario considerar lo que existe alrededor en términos de discusión y de reconocer la base argumental sobre la que se asienta la decisión de optar por una determinada elección, por qué elegir un rango de edad en particular y no otro. En términos muy generales, podría hablarse de al menos tres instancias desde las cuales la edad funge como anclaje para referirse a la adolescencia:

a) Los organismos internacionales, con estudios y publicaciones de orientación diagnóstica para la elaboración de propuestas y generación de programas sociales. La Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos del Niño, incluye en el artículo 1 a la adolescencia en su concepto de niño, que equivale a cualquier ser humano menor de 18 años (CINU, 2013), sin considerar las delimitaciones que separan a la infancia de la adolescencia. La Organización Mundial de la Salud (OMS), se refiere a los adolescentes, como aquellos que transitan por la segunda década de la vida (OMS, 2002), lo mismo que UNICEF instancia que define a los adolescentes como las “personas con edades comprendidas entre los 10 y 19 años” (UNICEF, 2011, p.10); definición que aplica para “buena parte de los análisis y la promoción de políticas” (Ibíd).

b) Las convenciones legales. Aunque en general no hay una incursión detallada en el concepto para fines legales, dado que la distinción más usual es entre infancia y mayoría de edad, uno de los problemas para hablar de adolescencia en términos

globales, radica en la disparidad de las legislaciones en diferentes países, en cuanto a la edad en que se pueden desempeñar actividades propias de adultos: “como votar, casarse, vincularse al ejército, ejercer el derecho a la propiedad y consumir bebidas alcohólicas. El concepto de ‘mayoría de edad’ –es decir, la edad a la cual el país reconoce como adulto a un individuo y espera que cumpla todas las responsabilidades propias de esa condición– también varía entre países. Antes de cumplir la mayoría de edad, se considera que la persona es menor”. (UNICEF, 2011, p. 8). En este sentido, en muchos países la mayoría de edad se alcanza a los 18 años, pero existen casos como el de la República de Irán, en donde se refiere como “edad de licencia” para contraer matrimonio los 9 años para las niñas, y de los 15 para los varones (UNICEF, 2010). Por su parte, los ministros europeos, refieren a la adolescencia como el periodo de edad que va de los 11 a los 18 años (Casas, 2000). En México, en el marco de la Ley Federal de Justicia para Adolescentes, se definen a éstos como “personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años” (DOF, 2012, p. 1). Ante esta última mención, habría que apuntar que para fines académicos, recurrir a las disposiciones legales como fuente conceptual, sólo es materia obligada cuando se trata de estudiar los vínculos entre la población a estudiar y algún fenómeno cuya incidencia atañe a su condición como sujetos de derecho (sujetos frente a la marginación, la exclusión, el marco jurídico, la violencia, el sistema penal, la libertad de expresión, entre otros).

c) La convenciones académicas. Relacionadas con los distintos campos de estudio, desde las distintas ciencias y disciplinas, se retoman los criterios utilizados en el desarrollo de las investigaciones, los conceptos se “adoptan” o “adaptan” precisando las fuentes.

En la literatura revisada, las edades en que se sitúan los estudios con adolescentes se reconoce como variable (Balardini, 2000; García, 2008; Díaz, 2006; Reyes, 2009) pues va desde los 12 hasta los 20 años, incluso en algunos trabajos se reduce a los 11 o se extiende hasta los 24 (Patton y otros, 2012); o se aglutinan indiferenciadamente como parte del segmento jóvenes.

Finalmente, cuando lo que se considera central es hablar de la condición de los adolescentes como sujetos insertos en contextos, circunstancias, procesos, prácticas o interacciones socioculturalmente estructurados, atendiendo a una mayor complejidad,

la conceptualización debe estar de tal forma configurada que haga factible su asociación con los contextos, procesos, prácticas o las interacciones de interés: No es lo mismo hablar de adolescentes del medio urbano, adolescentes en situación de fracaso escolar, que de adolescentes con VIH, de adolescentes “adictos” a los videojuegos o de adolescentes que ejercen violencia en la escuela. Para cada caso, tendrá que adaptarse o adoptarse un concepto de adolescente que permita vincularlo con el aspecto a estudiar.

De cualquier forma, e independientemente de si se trata de un trabajo más teórico que empírico, o si el abordaje sobre los adolescentes tiene un énfasis conceptual o categorial —adolescente, adolescencia, adolescentes, adolescencias—, la necesidad de abstraer los componentes del fenómeno a estudiar obliga al investigador a dilucidar con suficiencia las “clasificaciones arbitrarias” (Myrdal, s/f, en Mardones, 2001, p. 70) de las que se vale para desarrollar su(s) tesis; y, si bien no es condición que sus elucubraciones se hagan explícitas a cada paso, es fundamental que asuma una actitud crítica frente a los conceptos, y no se limite al *argumentum ad verecundiam* como eje único de su decisión (únicamente porque así lo dice tal autor, tal instancia).

Digo que es —literalmente— fundamental una incursión crítica no sólo a la genealogía teórica (en sentido foucaltiano) de los conceptos sino a los usos vigentes o extendidos de ellos, puesto que, como se apuntaba al inicio, los fundamentos de la disertación radicarán en las conceptualizaciones que se hayan elaborado o que se hayan adoptado de trabajos previos.

Para el caso de que las conceptualizaciones hayan sido elaboradas (construidas necesariamente a base de adaptaciones conceptuales), la incursión crítica reviste el principio de conceptualizar, pues es el tamiz de la racionalidad es el que hace posible sopesar la pertinencia y correspondencia entre lo abstraído (concebido) y lo que se expresa.

Por su parte, el caso de la “adopción” de un concepto (del latín ad: asociación, aproximación, y optare: elegir, escoger), tiene implicaciones sobre las que el investigador no puede llamarse a ingenuo. Así como adoptar un hijo es “recibir[lo] con los requisitos y solemnidades que establecen las leyes” (RAE, 2013), de igual forma en

el terreno de los conceptos, adoptar implica asumir como propio lo que ha establecido otro según su juicio. Por tanto, la decisión de adoptar un concepto (al ser éste un desplazamiento electivo) tendría que pasar idealmente también por una incursión crítica que nos prevenga de los resultados funestos como inconsistencias insalvables o contradicciones derivadas de una adopción conceptual irreflexiva o acrítica.

Hasta aquí he repasado algunas concepciones que no conceptos de la adolescencia, fundadas en el énfasis que algunos autores ponen respecto de alguna faceta particular de los adolescentes en tanto sujetos de investigación. A continuación abordaré una clasificación que alude a lo que denomino visiones de la adolescencia, como concepciones compartidas por algunos estudios en instancias.

### **Continuación del trayecto: De las concepciones a las visiones de la adolescencia**

El interés por estudiar a los adolescentes, sus condiciones, formas de expresión, formas de relación y convivencia; las restricciones y potencialidades presentes en sus entornos, y demás asuntos, van cobrando cada vez mayor relevancia. Esta relevancia está fundada en al menos tres aspectos nodales:

- 1) El fenómeno demográfico. En la población mundial, la franja etaria notablemente mayor corresponde a la de los 12 a los 24 años de edad, con una fuerte representación entre los habitantes del planeta que tienen entre 12 y 18 años. En México, la situación es equiparable (INEGI, 2011).
- 2) La trama político-económica. Potenciar el desarrollo de la segunda década (UNICEF, 2011) de la vida, es un asunto prioritario, puesto que se considera la vía para consolidar lo ganado en cuanto al desarrollo de la población infantil, pero no sólo por la mera acción humanitaria o por congraciarse con este grupo poblacional al que las instancias internacionales han tenido relegado por mucho tiempo, sino porque los organismos internacionales consideran que los adolescentes constituyen un agente estratégico para el desarrollo de la economía.
- 3) La esfera cultural. El ámbito en que se abren nuevos espacios para repensar a los adolescentes, es sin duda la cultura. No sólo por la eminente relación de los

dos aspectos anteriores, sino por la incorporación de factores tecnosociales en el escenario. La mediatización de la cultura y la socialidad mediada de los adolescentes han puesto en perspectiva a estudiosos y políticos. El fenómeno multivariado del consumo cultural, las industrias de productos culturales, y las nuevas formas de relacionarse de los adolescentes, han generado una idea más compleja de lo que implica ser adolescente en este contexto: Las adolescencias son estudiadas no sólo dentro de lo psicofisiológico, sino cada vez más, como fenómeno dentro de dominios simbólicos.

Al decir “visiones”, pretendo hacerlo a modo de evocación del verbo latino “*capio*, es: aprehender, capturar, ver con los ojos del espíritu” (Labastida, 2006, p. 11); es decir, a la forma en que se concibe a la adolescencia en buena parte de la literatura especializada, la adolescencia *vista (o tratada) como*. En este sentido, con la noción de visiones no quiero llevar al lector a interpretarlas en su sentido de “espejismos” o proyecciones imaginarias; tampoco asumo aquí la responsabilidad de atribuir “el verdadero” concepto de adolescencia en los autores, como consagrando determinadas voces o excluyendo a otras. A la vez me deslindo del compromiso de ofrecer un panorama exhaustivo de las perspectivas que tratarían a la adolescencia vista desde las disciplinas, y que implicarían el desarrollo de un tratado de mayor envergadura.

Me remito entonces a la intención inicial de dar cuenta de mi trayecto en la investigación y en consecuencia, a la clasificación resultante de categorizar algunas de las visiones que pude captar en diversos materiales, y que observé como registros recurrentes. Las tres tienen que ver con concepciones extendidas en el ámbito educativo; sin embargo, la primera atañe a la concepción del sujeto, la segunda a los condicionamientos sociales y la tercera, a la concepción dominante en la trayectoria histórica del Sistema Educativo Nacional<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Aquí, solicito la consideración del lector en cuanto a que en la segunda de las clasificaciones no se citan documentos puntuales, en virtud de que al haber estimado que no conformarían parte de mis referencias, me ocupé sólo de registrar la impronta de su visión de conjunto, más no los detalles. Eventualmente el lector podrá realizar su propia verificación atendiendo a las temáticas que se aluden.

### **Adolescencia como *incompletitud***

Desde la etimología de la palabra adolescencia, se presenta su carácter paradójico, pues ha venido siendo interpretada erróneamente (Valentini, 2005, citado en Mena, 2011) asumiendo en muchos casos, que deriva del castellano adolecer (como sufrir, dolerse de algo), que a su vez se desprendería de una raíz latina. No obstante, el origen en latín de *adolescencia* no proviene de *doleo* (doler); sino del verbo *adoleo* (crecer, desarrollarse).

En términos llanos, adolescente se usaba para “el que está en crecimiento”, por extensión, podría entenderse el término tal como lo concebía Françoise Dolto (1988), más como “un movimiento pleno de fuerza [...] de vida, de expansión”, y no como un periodo de carencias y sufrimiento<sup>2</sup>.

Reguillo (2000) señala cómo parece estar extendida la percepción de que lo que interesan son los sujetos futuros, y aunque se refiere en general a los jóvenes, podría incluirse ahí a los adolescentes cuando dice que "con excepciones, el Estado, la familia, la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito, como etapa de preparación para lo que sí vale; la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser."(Reguillo, 2000, p. 8)

Medina (2003) plantea cómo:

Ante la dificultad de inmortalizar [...] conceptualmente [a los jóvenes, se tiende a] definirlos como sujetos que adolecen de madurez (sic), que son incompletos, que transitan en una moratoria para luego constituirse sujetos reales, que su impronta es ser futuro, es decir, que no son ahora... que van a ser después (p. 177).

---

<sup>2</sup>Permítaseme un breve recuento, desde los usos y convenciones de la lengua española a modo de nota cultural: La Real Academia Española registra en su diccionario una evolución en los significados de adolescencia, pero en todo caso distingue adolescente de adolecente, al menos desde su versión del año 1791. En la edición de 1833 puede leerse que adolecente/adoleciente es: “el que adolece”, y adolescente: “lo que está en la adolescencia” (RAE, 2013); aunque es hasta la versión de 1884, cuando se hace explícita la raíz latina *adolescens*, *adolescencia*, y se hace patente su respectiva distinción de dolere.

En el terreno de la psicología social y en algunos de sus textos clásicos, se aprecia cómo las manifestaciones fisiológicas se conciben como los detonantes que convierten a los otrora infantes, en imágenes próximas a los adultos que serán en términos físicos, se despliegan las posibilidades de crecimiento además de físico, intelectual y emocional; lo cual tiene un estrecho vínculo con la parte físico-psicológica del crecimiento, pero por otro lado se mencionan las exteriorizaciones de la incertidumbre y la indefinición, como los resquicios que dejan entrever las carencias de atributos individuales para que pueda considerarse a un joven adolescente como un ser definido integralmente, según los criterios de la cultura en que se encuentra inmerso.

Erikson plantea que la principal tarea del adolescente es la formación de un identidad personal, y establece que en la adolescencia, el estadio identidad versus crisis de identidad constituye su crisis normativa (Cita de Aisenson, 2005).

Este supuesto, conjuntamente con la Teoría evolutiva de la identidad, de Erikson (1971, 2000) se ha puesto a prueba en marcos de investigación que buscan el soporte empírico. Diversos estudios (Marcia, 1966; Bosma y Kuneen, 2001) han corroborado los planteamientos de Erikson, encontrando que la identidad se desarrolla efectivamente como producto de la interacción de factores individuales y sociales o contextuales.

Si bien, la propuesta de ver así la concurrencia entre identidad y adolescencia puede apreciarse desde una noción de adolescencia como periodo de construcción, lo cierto es que se percibe en la noción de indefinición y crisis, cual si el baremo ideal radicara en una vida adulta sin indefiniciones ni crisis, cual si la identidad dejara de construirse al “ascender” a un estatus distinto, el del adulto como ser humano completo.

Por otro lado, desde algunos trabajos también se ha tratado a la adolescencia con esta visión. Algunos ejemplos son los estudios descriptivos con vinculantes sociodemográficos, que si bien ayudan a visualizar el estado de las cosas y a generar hipótesis y reflexiones de valía, tienen su carga de ambivalencia, pues al mismo tiempo que favorecen la lectura de ciertos indicadores, se prestan para apelar al desajuste entre una expectativa y una realidad que apunta a otra dirección.

Por ejemplo, Pérez Islas y Valdés (2003) para abordar la heterogeneidad de la condición juvenil en México, proponen una categorización a través de dos órdenes: la educación y el trabajo; pues asumen que:

...educación y trabajo interrelacionados pueden ser un criterio de agrupación y diferenciación del sector juvenil (que incluye a los adolescentes) que pueden explicar diferencias entre los grupos, y a la vez similitudes al interior de los integrantes de cada uno de los sectores (p. 17).

Su categorización está expresada a través de una caracterización "metafórica que permita identificarlos con mayor facilidad, pero a la vez, que muestre algunas características fundamentales que la misma información permite" (p. 17). Estos autores apuntan también que al utilizar metáforas "se corre el riesgo [de] que estas no se adecuen exactamente a la realidad que intentan simbolizar", sin embargo, reconocen que funcionan para "enseñar visiones complejas" (p. 17). Las categorías que proponen son cuatro:

1. Los aprendices (los que "solo estudian"). Con los datos de la Encuesta Nacional de Juventud 2000 (ENJ), explican que el de los aprendices es un conjunto que concentra los grupos de menor edad "45.5% está en el estrato de 12 a 14 años, y 37.9% entre los 15 y 19 años.
2. Los reclutas (los que estudian y trabajan), y que son el 11% del total de jóvenes. "Los niveles de escolaridad que más reclutas absorben son la secundaria y el bachillerato con 32.3% y 26.9% respectivamente" (p. 21).
3. Los guerreros (los que sólo trabajan). "Las tres cuartas partes de ellos [...] se encuentran en los estratos 20-29 años de edad" (p. 21).
4. La cuarta categoría es la de los vasallos (ni estudian ni trabajan). Respecto de ést señalan que "es quizá el [grupo del] que por primera vez logramos saber más [...], convirtiéndose en una condición típicamente femenina, la mayoría casada o unida en pareja y con predominio de las zonas rurales" (p. 24).

En estudios posteriores, como el Análisis de la condición de actividad de la población de 14 a 29 años de edad, realizado por la Dirección de estudios sociodemográficos, del Consejo Nacional de Población (CONAPO) se hace manifiesta "la preocupación social sobre la existencia de un segmento de población adolescente y joven que, a pesar de estar teóricamente en posibilidades de dedicarse a una u otra actividad, en apariencia, no realiza ninguna" (2011, p. 23).

La percepción de cierto sector de la "población adolescente y joven" *nini*, me parece paradigmática en cuanto que ejemplifica con una austeridad inmejorable lo que observo como noción de incompletitud: a los sujetos de este *sector nini* se les define en función de lo que no hacen o lo que no son, cual si las posibilidades de ser estuvieran plegadas en dos únicas alternativas normativas. Como se señalaba antes, si bien de esta visión pueden extraerse algunas reflexiones interesantes, una comprensión más integral requeriría obligadamente de, al menos la recuperación de datos relacionados con lo que sí hacen o lo que sí son en sus propios términos.

### **Adolescencia como encrucijada y punto de quiebre**

En numerosos trabajos se desarrollan ideas que tratan a la adolescencia como un terreno de contrariedad al ponderar (y a veces sobreestimar) el carácter convulso de los fenómenos en que se inscriben diversas problemáticas asociadas a los adolescentes: Violencia, drogadicción, tabaquismo, acoso escolar, delincuencia, embarazo adolescente, etcétera.

Pululan las representaciones de la adolescencia como una etapa caótica y desenfrenada en donde se guía el comportamiento por el impulso, la necesidad de experimentación, la exacerbación de las pulsiones y el placer.

Se habla de este periodo vital como un espacio prácticamente definitorio para la toma de decisiones, el trazado del proyecto de vida, la apropiación de valores, y de los continuos riesgos a que se encuentran expuestos los adolescentes, sea por la influencia de los medios masivos, por la condición de los jóvenes en el contexto actual de incertidumbre económica, de falta de horizontes, por el desarrollo tecnológico entre otras cosas; sin embargo, sin desestimar que efectivamente se presenten

exacerbaciones en las conductas de los adolescentes, quisiera apuntar aquí una analogía a través de la cual cuestionar esta noción del desenfreno total.

Si consideramos el ciclo vital como una unidad, como una cuerda en continua tensión, no se puede asumir que el *punto delgado* radique precisa y únicamente en la adolescencia, pues cada etapa vital tiene riesgos y oportunidades que en muchos casos son determinantes para el desarrollo ulterior en los más diversos ámbitos de la vida personal y social.

Cuando planteo la analogía del ciclo vital como una cuerda en continua tensión, quiero establecer que la tensión inicia desde la concepción y no culmina sino hasta el término de la vida misma. Los riesgos y oportunidades de un nonato son patentes y si bien, sortearlos o no, no depende del criterio o la voluntad del propio nonato, no puede hacerse un cálculo sobre las posibilidades de que un suceso o proceso incida positiva o negativamente sobre su posterior desarrollo. Lo mismo aplica para las etapas subsecuentes, de las cuales puede decirse algo semejante.

Dos puntos críticos que considero a favor de esta visión de encrucijada, es que el interés por abordar las problemáticas correlacionadas con la adolescencia o con la condición de adolescente en diferentes contextos, tienen, al menos discursivamente, nobleza en su finalidad: conocer, proponer o intervenir para paliar o abolir un obstáculo para el desarrollo de otro es siempre encomiable.

Por otro lado, cuando se consideran aspectos como el desarrollo del pensamiento crítico, del juicio moral, la expansión de los círculos de relación, la exploración de los intereses, la identificación con otros actores, la construcción de la identidad, el acendramiento de los valores y la formación de la ciudadanía, son asuntos que estimo válidos para situar a esta etapa como una signada por la posibilidad de incidir en el carácter social de los sujetos.

### **Adolescencia como condición propedéutica: Visión históricamente dominante en el Sistema Educativo Nacional**

Esta visión está estrechamente vinculada con las dos anteriores visiones: con la de incompletitud comparte la noción de formar para el futuro; una especie de centralización en las lecturas de lo que se espera que ocurra con la educación *vertida* e

*invertida*<sup>3</sup> en el sujeto y con los escenarios prefigurados; casi una apuesta fundada en el vaticinio. Por otro lado, se relaciona con la visión de encrucijada, pues ubica en la adolescencia (adolescencia como etapa de la escolaridad secundaria) el tiempo convencionalmente más apropiado para moldear al ciudadano adulto, con oficio de adulto, con vocación para lo que los adultos han prefigurado.

Curiosamente, tras los cambios estructurales en las dinámicas sociales y culturales en lo que Giddens denomina la modernidad tardía (Giddens, 1997), las incertidumbres en torno a las probables configuraciones de un futuro a mediano plazo, nos hacen considerar al presente como el continuo en donde deben desplegarse las acciones. Bajo esta lógica, la formación debe de programarse para las relaciones e interacciones de la cotidianidad.

En esta visión, retomo diversos materiales revisados, cuyo eje es la educación, y más precisamente, la visión de los adolescentes como sujetos de educación, particularmente en el sistema educativo mexicano y considerando al nivel de secundaria como el centro por antonomasia para la formación de los adolescentes.

Si apelamos a la historia de la educación instituida en México, es posible identificar cómo en cada momento histórico se ha pretendido ofrecer a las nuevas generaciones bajo distintas formas y preceptos, espacios para la formación de individuos dependiendo de la lectura que se hace de las prioridades políticas y sociales.

En los inicios de lo que hoy es el Sistema Educativo Nacional, la búsqueda de la institucionalización de la educación en la escuela pública condujeron a los encargados de definir las políticas educativas a ejecutar planes que respondieran a las principales necesidades de alfabetización del pueblo mexicano. Con la Ley de Educación Popular del Estado, derivada del Congreso Pedagógico de Veracruz (1915), se instituye la educación secundaria de manera formal, como un punto intermedio entre la educación elemental y la profesional (Zorrilla, 2004).

Alrededor de 1930, se plantea la educación secundaria como un medio para “definir las vocaciones técnicas o profesionales [y] proporcionar las herramientas y los

---

<sup>3</sup> Se ha “vertido” educación: conceptos, contenidos, procedimientos e instrucciones se han colocado en el recipiendario; y se ha “invertido” educacionalmente: ello debe ser socialmente redituable.

conocimientos necesarios para el trabajo productivo en caso de que los alumnos no siguieran estudiando” (Sandoval, 2004, p. 44). Este carácter propedéutico (Sandoval, 2004; Zorrilla, 2004) se mantiene en definiciones posteriores de los objetivos del nivel; en 1951, la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza no hace sino ratificar que la secundaria debe “servir de antecedente [...] para los estudios vocacionales-técnicos y para los preparatorios universitarios” (Meneses, 1988, citado en Sandoval, 2004, p. 47).

Luego de 1958, se generaron modalidades distintas de educación secundaria respondiendo a planes estratégicos de desarrollo; así surgieron las secundarias técnicas, secundarias agropecuarias (1967) y las telesecundarias (1968), (Santos, 2000). La educación secundaria, sólo al alcance de una minoría en la población, proporcionaba a los egresados una condición de ventaja frente a quienes no cursaban el nivel y dotaba de herramientas para la incorporación a la vida laboral.

La Reforma Educativa promovida por el Presidente Luis Echeverría (1970-1976), impulsada como medio para “aminorar la crisis social y política” de ese periodo (Zorrilla, 2004, p. 6), se desarrolló bajo el argumento de que “la educación no estaba respondiendo a las demandas sociales” (Zorrilla, 2004, p. 6); no obstante, esta reforma se centró básicamente en aspectos curriculares y pedagógicos, sin profundizar en los fundamentos ni los fines de la secundaria. El modelo educativo derivado de esa reforma siguió vigente hasta la década de los noventas. Sin embargo, no obstante la creciente cobertura, los pobres resultados del nivel evidencian una ruptura con la realidad social y económica.

En 1992 se pacta el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), enfatizando la reformulación de contenidos con base en las necesidades básicas de aprendizaje (Sandoval, 2004, p. 53). En 1993 se establece, con la reforma al artículo tercero constitucional, la obligatoriedad de la educación secundaria y se instrumenta una reforma educativa que opera en las escuelas secundarias a partir del ciclo 1993-1994 (Zorrilla, 2004), y que pondera “el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país [para facilitar] su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo” (SEP, 1993, p. 12). En esta reforma, prevalece el carácter propedéutico, “no [se] trastoca básicamente su definición respecto al qué y para qué

del nivel” (Sandoval, 2004, p. 53), tampoco, como en los otros casos, se define con certidumbre para quiénes; la población joven del país es un abstracto fundado en términos de la edad, pero no aparece una caracterización de los sujetos, ni la explicitación de los principios que expliquen la pertinencia de los contenidos en función de los jóvenes; a grandes rasgos, los fundamentos del nivel se centran, o bien en el currículo, o bien en el contexto social.

La propia Secretaría de Educación Pública, reconocerá posteriormente la inoperancia de los contenidos de la reforma y la falta de vinculación con los adolescentes:

La educación secundaria, pese a la reforma de 1993, mantiene el carácter enciclopédico del plan de estudios heredado de su carácter original como tramo propedéutico para el ingreso a la educación superior. Es comúnmente reconocido que muchos de [los] contenidos tienen escasa relación con los intereses vitales de los adolescentes, con sus posibilidades de aprendizaje y, más aún, con su desarrollo integral. (SEP, 2001, p. 117).

Hasta aquí, puede observarse cómo de manera implícita y paradójica se venía definiendo a los sujetos de la educación sin definirlos, a partir de identificarlos como elementos para la realización del sistema, como piezas de un dispositivo cuyo fin era ajustarse a las prioridades definidas por el Estado, haciendo vago el reconocimiento de la realidad que enfrentan los destinatarios de la educación y basándolo en la cualificación para el empleo.

En los planteamientos de cada modelo educativo, si bien, se reconoce el perfil biológico o psicológico de los estudiantes de secundaria (adolescentes), paralelamente se oscurecen sus perfiles como sujetos con inquietudes, necesidades, prioridades y códigos particulares:

Poco se han analizado en nuestro país los intereses, perspectivas y necesidades sociales de las nuevas generaciones de alumnos que

acuden a las escuelas secundarias, no obstante, la poca eficacia en el logro de los objetivos educativos de las escuelas secundarias parece tener como un factor importante la insatisfacción de los adolescentes por las prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas, y el distanciamiento y conflicto entre la cultura de la escuela y la cultura de los jóvenes (Reyes, 2006, p. 16).

Relegar la perspectiva del estudiante es tanto como descalificar de forma tácita su validez como actores culturales, su capacidad de interlocución (Nateras, 2004), lo que impacta sobre todo en los sectores más desfavorecidos, pues en estos sectores la desvinculación entre lo que se enseña en la escuela y la vida representan una fuente primaria de fracaso escolar; es en estos sectores donde la pertinencia y relevancia de los currículos adquieren preeminencia, pues “mantienen el interés de la población en las cuestiones educativas, favoreciendo el ingreso y la permanencia y, por ende frenando los niveles de deserción” (COEPO, 2010, p. 121).

En esta lógica, el Estado ha venido actuando a través del sistema educativo para definir la educación que es pertinente para formar a sus ciudadanos; sin embargo, la práctica ha demostrado que existen escollos fundamentales y que la pertinencia de la educación que ofrece el Estado está en tela de juicio (INEE, 2010).

En la actualidad, la educación secundaria opera bajo la normativa de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyo referente central es el Plan de Estudios 2011. En este documento, de manera enunciativa, se reconoce que la “transformación social, demográfica, económica, política y cultural del país en los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI marcó, [...] el agotamiento de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras de México”. (SEP, 2011, p. 13).

El Plan de Estudios 2011. Educación básica, documento rector de la reforma, tiene como ejes las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes [para] contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida. (SEP, 2011, p. 29).

El documento en su conjunto está permeado de “una proyección hacia el futuro [bajo el principio de que es] fundamental en tanto educa y forma a las personas que requiere el país para su desarrollo político, económico, social y cultural” (SEP, 2011, p. 15), lo cual, se entiende en virtud de que se trata de un referente normativo que se expresa en el nivel del deber ser; sin embargo, no contiene referencias sustanciales en cuanto al diagnóstico de los sujetos de la educación. Aun cuando se asume que la RIEB “coloca en el centro del acto educativo al alumno” (SEP, 2011, p. 9) no se hace explícita la noción que se tiene de los estudiantes ni de los procesos en que se encuentran inmersos en su desarrollo personal y social.

### **Reflexiones finales**

Si el breve bosquejo presentado en este documento sirve en algún sentido, de apoyo para quienes estén en proceso de desarrollar su trabajo de conceptualización, sea con fines académicos o investigativos, el esfuerzo ha valido la pena.

Quizás resultaría interesante sólo decir que la adolescencia es una construcción social y el disenso que es evidente; sin embargo, la revisión crítica de las distintas concepciones, no sólo nos coloca en perspectiva en tanto que productores de material académico, sino que vuelca la atención hacia reflexiones de calado filosófico, a los cruces entre el puro pensamiento abstracto y la acción reflexiva.

Por un lado, considero que conocer quiénes son los destinatarios de los esfuerzos educativos, caracterizarlos es un asunto que debe atenderse, pues el coste de no hacerlo es seguir reproduciendo un modelo de educación secundaria con una escuela de ayer para jóvenes de hoy (Ynclán, 2003, en Zorrilla, 2004, p. 18).

Por otro lado, formular discursivamente —en lo individual o en lo institucional— cómo pensamos a los adolescentes constituye un ejercicio reflexivo no sólo para

diagnosticar con los desaciertos, incluso con cierta ofuscación; sino para acceder a una mirada prospectiva que nos permita asumir nuevas maneras de pensarlos.

## Referencias

- Aisenson, D., Batlle, S. Aisenson, G., Legaspi, L., Vidondo, M., Nicotra, D., Valenzuela, V., Davidson, S., Ruiz, A., Polastri, G. y Alonso, D. (2005). Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la psicología de la orientación. *Anuario de Investigaciones*. XIII. Buenos Aires: UBA
- Balardini, S. (2002). *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial (CLACSO). Recuperado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101023013657/balardini.pdf>.
- Bosma, H. y Kunnen, S. (2001). *Identity and emotion: Development thorough self-Organization*. RU: Cambridge University Press.
- Busquet, J. (2004). Las culturas juveniles. Jóvenes y adolescentes en búsqueda de la identidad. En Reguillo, (coord.). *Tiempo de híbridos. Entre siglos jóvenes México-Cataluña*. México: SEP-IMJ-Generalitat de Catalunya.
- CINU. 2013 Centro de Información de las Naciones Unidas. Recuperado de [http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/preguntas\\_frecuentes/](http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/preguntas_frecuentes/)
- COEPO. (2011). Consejo Estatal de Población. *Diez problemas de la población de Jalisco: Una perspectiva sociodemográfica*. México: COEPO. Recuperado en: <http://coeпо.jalisco.gob.mx/PDF/LibroDiezproblemas/setup.swf>,
- CONAPO. (2011). *La situación demográfica en México 2011*. México: CONAPO.
- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 11(29), 431-457.
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFJA.pdf>
- Dolto, F. (1988). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- Erikson, E. (1971/2000). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

- Funes, J. (2004). Cómo explicar, cómo analizar la diversidad adolescente, Una propuesta de análisis a partir de los 'territorios escolares'. En: Reguillo, R. (Coord.). *Tiempo de híbridos. Entre siglos jóvenes México-Catalunya*. México: SEP-IMJ-Generalitat de Catalunya.
- García, J. (2008). Clases sociales e identidad personal: estudio comparativo en adolescentes escolarizados. *Revista Ciencias sociales*. No. 122 (IV) Pp. 13-26. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15312992002>
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Ibañez, J. (1991). *El regreso del sujeto*. Santiago, Chile: Amerinda.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). *El derecho a la educación en México*. Informe 2009. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Labastida, J. (2006). El problema del concepto. En González Casanova, P. y Roitman, M. (coords.). *La formación de conceptos en ciencias y humanidades*. México: siglo XXI.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3, 551-558
- Mardones, J. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. España: Anthropos.
- Medina, G. (2003). Potencialidades del espacio vacío. Géneros desteñidos en los estudios juveniles. En: Pérez Islas y otros (Coord.). *Nuevas miradas sobre los jóvenes México/Québec*. México: Instituto mexicano de la Juventud (IMJ).
- Mena, M. (2011). El lugar del fetiche en el discurso de Freud y de Marx a la luz de la época actual: "posmoderna". *Anuario de investigaciones*. Vol. XVIII. Buenos Aires: UBA.
- Nateras, R. (2004). Trazos y trayectos de lo emergente juvenil contemporáneo, en Reguillo, R. (Coord.) (2004). *Tiempo de híbridos. Entresiglos jóvenes México-Catalunya*. México: SEP-IMJ-Generalitat de Catalunya.
- Patton G.C., Coffey C., Cappa C., Currie D., Riley L., Gore F., Degenhardt L., Ferguson J. (2012). Health of the world's adolescents: A synthesis of internationally

- comparable Data. *The Lancet*, 379 (9826). Pp. 1665-1675. Recuperado en: <http://download.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140673612602037.pdf?id=a02f57d1811fcb77:-460f17de:13e2df117d5:-3a481366572405359>
- Pérez Islas, J. y Valdés, M. (2003). Imágenes sobre los jóvenes en México: Nomadismos en fuga. Pérez Islas y otros (Coord.). *Nuevas miradas sobre los jóvenes México/Québec*. México: Instituto mexicano de la Juventud (IMJ).
- Organización Mundial de la Salud.(2002).*Adolescent Friendly Health Services: An agenda for change*. Ginebra: OMS, 2002.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencias de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Reyes, A. (2006). *Adolescencia entre muros*. México: Flecso.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa*. Enero-Marzo, 2009. 14(40), 147-174.
- Real Academia de la lengua Española, (2013) Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española. Recuperado de <http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtllle>
- Sandoval, E. (2004). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés.
- Santos del Real, A. (2000). *La Educación Secundaria: Perspectivas de su demanda*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y programas de estudio. Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.dgpp.sep.gob.mx/planeacion/pdf%20inf/PNE.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- UNICEF, 2011. *Estado mundial de la infancia 2011*. UNICEF, Recuperado de: [http://www.unicef.org/devpro/files/SOWC\\_2011\\_Main\\_Report\\_SP\\_02092011.pdf](http://www.unicef.org/devpro/files/SOWC_2011_Main_Report_SP_02092011.pdf)

Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2(1). Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>,

## **Las significaciones imaginarias sociales de autoridad: la vereda metodológica**

Arturo Torres Mendoza<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Guadalajara

### **Resumen**

El presente artículo da cuenta de una investigación doctoral que aborda el tema de las significaciones imaginarias sociales de autoridad en adolescentes de una escuela secundaria. Dada la importancia que ha adquirido en el mundo de la academia, explicar los procesos metodológicos en la construcción de una tesis, aquí se habla de la metodología, técnicas e instrumentos utilizados en el presente estudio, (entrevistas, grupos de discusión y observación) así como del ámbito de estudio, la elección de los sujetos participantes y el proceso que se sigue en el análisis e interpretación de datos. Es un espacio, donde además se fija la postura epistemológica de carácter fenomenológico y comprensivo y la teoría de los imaginarios de Castoriadis, que en una relación dialéctica con los datos y la interpretación del investigador, ha permitido ir comprendiendo cuales son las significaciones imaginarias sociales que sobre la autoridad tienen los adolescentes de la comunidad en estudio.

**Palabras clave: Imaginario social, autoridad, adolescencia**

## Introducción

En este artículo, se ofrecen en principio dos apartados, el primero donde se fija la posición epistemológica de la que se parte, y otro más, donde se deja constancia de lo que se entiende por significaciones imaginarias sociales, que es el eje teórico de la investigación. Posteriormente, y en primer lugar, se incluyen las consideraciones metodológicas; enseguida, el ámbito y los adolescentes del presente estudio; después las características de las y los chicos que aquí participan; posteriormente, viene el apartado de las entrevistas; y, finalmente, se habla de los grupos de discusión. Sirva de aclaración, que el análisis e interpretación de datos en extenso, tanto de las entrevistas como de los grupos de discusión, se encuentran en capítulos separados, que aquí sólo se anuncian, puesto que el objetivo central, tal cual ya he dejado constancia, está en ofrecer en “vitrina” el proceso metodológico utilizado.

Por otro lado, en este momento, me permito incluir la nomenclatura manejada y decir que los nombres que se utilizan son ficticios, esto con la idea de garantizar el anonimato de todas las personas de la escuela donde se ha llevado a cabo el estudio.

Cuadro 1. Nomenclatura para referirse a los participantes.

De las entrevistas	De los grupos de discusión
<p>Ejemplo: (Aa, 1) la “A” se refiere a adolescente, la “a” a mujer y el “1” es el número que se le asignó. Entonces:</p> <p>(Aa, 3) es la adolescente que tiene el número tres; y (Ao, 3) es el adolescente al que se le asignó el número tres.</p>	<p>Ejemplo: (Ao, Gd, 1) la “A” se refiere a adolescente, la “o” se refiere a hombre, “Gd” es grupo de discusión y uno se refiere al primero de los tres grupos de discusión que se realizaron. Entonces: (Aa, Gd, 3) se asocia con una adolescente que participó en el grupo tres.</p>

## De los “lentes” que traigo puestos

El sustento epistemológico de la investigación en curso, se basa en el paradigma interpretativo. Por eso, aquí está presente una visión comprensiva y fenomenológica que permite dimensionar a los sujetos que participan de este estudio, como entes que se mueven en el mundo de las subjetividades, lugar y espacio de creación y recreación social, que pueden ser comprendidos desde la interpretación de sus acciones y dan lugar a relacionarlos con la categoría de significaciones imaginarias

sociales de autoridad, en tanto construcciones de los sujetos que viven el mundo de la vida, que construyen su realidad, sus instituciones sociales y los símbolos que les dan sentido.

En esta investigación, no se busca llegar a leyes generales y universales para explicar el mundo, sino comprender un fenómeno particular, sin determinismos, ni desde una perspectiva racional –en los términos que se entiende desde la visión hipotético-deductiva-, tampoco habrá predicción ya que la investigación no estará controlada, por el contrario de manera permanente se interrogará a la investigación misma, a partir de la información que surja del trabajo de campo.

Desde la postura adoptada, se considera que lo que se hace desde el quehacer científico se relaciona con el “contexto de coexistencia humana”, por lo que las verdades son relativas, por lo que no cabe en este espacio, -tal cual ya se anunció: “un discurso caracterizado como la verdad universal, con un propósito totalizador que tiende, por tanto, a ser intolerante hacia la diferencia” (Usher, 1996, p. 4). Y justamente, porque es un discurso inserto en cierto contexto, donde existen ideas hegemónicas, instituidas, pero también instituyentes, diría Castoriadis (2003), distintos investigadores tendrán diferentes perspectivas y formas de acercarse a un objeto de estudio.

### **Las significaciones imaginarias sociales**

Para Castoriadis, (2003), siempre se presenta una tensión entre dos dimensiones del imaginario, el instituido y el instituyente. De manera que lo social instituido y lo social instituyente se refieren a la sociedad en su conjunto, que se integra en el primer caso por las instituciones y las significaciones imaginarias sociales cristalizadas y en el segundo al imaginario social instituyente, como se advierte, son conceptos abarcativos que se refieren a la sociedad en su conjunto pero que se integran o descomponen en unidades más específicas, a las que podemos identificar como significaciones imaginarias sociales. Por lo tanto, es necesario precisar qué se entiende por significaciones imaginarias sociales, y más precisamente, por significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar, razón por la cual, se incluye la siguiente cita:

hay pues una *unidad* en la institución total de la sociedad; considerándola más atentamente, comprobamos que esta unidad es, en última instancia, la unidad y la cohesión interna de la urdimbre inmensamente compleja de *significaciones* que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen. Esa urdimbre es lo que yo llamo el *magma de las significaciones imaginarias sociales* que cobran cuerpo en la institución de la sociedad considerada y que, por así decirlo, la animan (Castoriadis, 2005, p. 68).

Como ejemplos de significaciones sociales imaginarias, se ofrecen las siguientes: “espíritus, dioses, Dios, *polis*, ciudadano, nación, estado, partido, mercancía, dinero, capital, tasas de interés, tabú, virtud, pecado, etc...,” (p. 68), lo que da lugar a incluir el concepto de autoridad como una construcción más de estas significaciones imaginarias sociales. Ahora bien, cuando estas “significaciones imaginarias sociales” se solidifican, devienen en el “imaginario social instituido”, pero siempre habrá lugar para las “significaciones instituyentes” (Castoriadis, 2002).

Si bien es cierto, que en una sociedad histórica encontramos un imaginario social instituido, también lo es que en dicha sociedad participa la plurivocidad, la multiplicidad de voces que permiten la presencia de varias significaciones imaginarias sociales, por eso es acertado decir que: “las significaciones imaginarias sociales son de carácter regional, cada sociedad, circunscrita a un tiempo y espacio determinado, crea sus significaciones imaginarias particulares” (Anzaldúa, 2012, p. 52). Pero, algo más: “un individuo no puede ser portador o representarse la totalidad de las significaciones de una sociedad” (Anzaldúa, 2012, p. 56).

Ahora bien, el imaginario social producto de las significaciones sociales imaginarias solidificadas, que devienen en símbolos, mitos, creencias o concepciones, “regulan las relaciones sociales, pero a la par, tiene una dimensión radical capaz de crear nuevas significaciones e instituciones” (Anzaldúa, 2012, p. 57), que podremos advertir en las creencias, concepciones e ideas de las y los chicos de secundaria del presente estudio, toda vez que: “los propios adolescentes inventan sus significados y

sus representaciones, porque siempre surge algo nuevo, no es repetición de acciones sino la invención permanente de sentidos” (Nava, 2010, p.113). Con estas ideas se puede ir avanzando para entender cómo es que los adolescentes interiorizan, pero también crean y recrean sus significaciones imaginarias sociales de la autoridad escolar, mediante símbolos, procesos de alienación, significaciones, y el papel que desempeñan en la interpretación y comprensión de dicha autoridad.

Por lo tanto, se puede decir que las significaciones imaginarias sociales presentes en la escuela secundaria, permean a los adolescentes inscritos en este espacio educativo, pero también se puede advertir el elemento “radical”, la propia creación de un imaginario social instituyente que se fragua desde sus propias ideas y significaciones que le dan a la autoridad escolar, veamos sólo un ejemplo que se puede considerar una significación imaginaria asociada a la escuela –a las relaciones que ahí se establecen- referida al papel del docente: *porque a veces necesitamos algún consejo de alguien que ha recorrido la vida, yo conozco algunos compañeros que no tienen papá, o no tienen mamá, entonces yo quisiera que los maestros apoyaran en ese sentido (Ao, 4), yo nunca me he sentido apoyado ni nada, nunca he tenido la necesidad de que me respalden, [...] sobre el tema que dije, de eso que si nos sentimos apoyados, yo creo que les vales madres, o sea que mientras no les afectes a ellos, no te van a decir nada, no te van a ayudar en nada (Ao, Gd, 3).*

Como vemos en el primer caso (Ao, 4), se sostiene la idea asociada un imaginario social instituido, -quizá un mito- de que el docente es una persona en la que se puede depositar la confianza y pedir orientación, en el segundo caso (Ao, Gd, 3), por el contrario, se le ve al profesor como alguien ajeno, a quien *le vales madres*, que por otro lado, se puede sospechar que no es una apreciación privativa de los adolescentes de secundaria, sino compartida por sectores más amplios de la sociedad, pero que los chicos y chicas de la institución escolar le dan su propio significado, de tal suerte que se convierte en un discurso instituyente desde las voces de los escolares que participan de este estudio.

### **Primeras consideraciones metodológicas**

La metodología utilizada en el presente estudio es de carácter cualitativo, ya que se pretende comprender las significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar de esta comunidad de estudio, se parte del supuesto de que los adolescentes de secundaria crean e instituyen sus significaciones imaginarias sociales de autoridad a partir del conjunto de símbolos que las expresan y que reciben de la sociedad, la familia, la propia escuela, así como de las relaciones intersubjetivas que establecen en sus vivencias cotidianas.

Las narrativas (producto de las entrevistas), las opiniones (resultado de los grupos de discusión), y la observación, que está presente al momento de visitar o visitar la escuela y que se da también al momento de aplicar los dos instrumentos metodológicos señalados, completarán –desde la perspectiva que se tiene al momento– la comprensión de las significaciones imaginarias sociales que de la autoridad tienen los adolescentes de secundaria. Por otro lado, la observación, incluye la mirada de los ritos, desde el llamado, *espacio de interacción* y que se puede definir como él “escenario donde se concreta un tipo específico de intercambio intersubjetivo, donde se comparten gestos, palabras y acciones que tienen sentido altamente significativo en la vida escolar y que se dan de manera cotidiana y reiterada”. (Valencia, 2010, p. 74), que en el caso del presente estudio incluyen las ceremonias cívicas, la forma en que los adolescentes se relacionan con sus pares, con las autoridades, o los ritos propios que realizan en los espacios de su cotidianidad escolar.

Por otro lado, es menester aclarar que la investigación siguió su curso, en este sentido, se presentaron en un primer momento inferencias o análisis de los datos, que se fueron completando en la medida en que se avanzó en el presente estudio, pues como dice Spradley (1988) la investigación sigue un ciclo de carácter circular, es decir, que los datos nos regresan a la teoría, y nuevos descubrimientos en el campo, nuevos patrones de sentido nos invitan a regresar y rehacer lo antes hecho, o como se plantea enseguida:

en este proceso hermenéutico, fue necesario advertir que los supuestos, que respondían de alguna manera a las preguntas surgidas de la problematización, no tenían una función de hipótesis que pretendieran ser

comprobadas. [...] la intención era lograr una orientación de sentido. [...] partí de considerar que los supuestos descritos me permitirían sólo desde el propio proceso de interpretación [...] construir hipótesis y validar los conceptos y criterios construidos, lo cual metodológicamente constituye una tarea a posteriori y de continuos procesos dialécticos entre los datos empíricos y la teoría que permite sustentar la propia realidad. (Valencia, 2010, p. 72).

Es, dice esta última autora, “el eterno retorno investigativo”, como también lo reconoce la siguiente escritora: “el investigador debe saber que las primeras inferencias factuales y conjeturas suelen modificarse en el tiempo, cuando encuentra patrones contrastantes y excepcionales, cuando triangula empírica y teóricamente con otras fuentes, y cuando finalmente escribe el informe de investigación” (Bertely, 2000, p. 62).

Por eso, el proceso circular o dialectico ha seguido un curso, en el que se avanza y luego se retrocede, para ganar en claridad y comprensión de lo que se estudia, para enseguida lograr dar saltos de calidad en la elaboración del documento que se trabaja. Por otro lado, dado que una de las intenciones de la presente investigación es: “acceder al universo de significados de los actores” (Guber, 2004, p. 132), se realizaron las entrevistas y los grupos de discusión, bajo la consideración de que son los medios más adecuados para lograr el propósito fijado, puesto que la presente investigación se inscribe metodológicamente en una visión comprensiva *Verstehen* de la realidad. De estas técnicas y su instrumentalización, se hablará más adelante, por ahora, quiero presentar el ámbito de estudio y a los adolescentes que en él participan.

### **El ámbito y los adolescentes del presente estudio**

La escuela secundaria técnica donde se realizó el estudio se ubica en el sur poniente del área metropolitana de Guadalajara, en el municipio de Zapopán, considerada una zona de clase media alta, no obstante, cuando pregunté a los adolescentes que a ella asisten, ¿en qué trabajan sus padres?, y ¿en qué colonia viven?, me percaté, que la generalidad de la población estudiantil de esta escuela

proviene de barrios populares y que sus padres –en su gran mayoría- pertenecen a la clase trabajadora.

A la 1:15, P.M. Empiezan a llegar los adolescentes del turno vespertino que tiene una población aproximada de 700 alumnos, (el turno matutino está más poblado). La gran mayoría llega en el transporte público, algunos lo hacen a pie y otra parte son transportados por sus padres en vehículos privados y aunque son la minoría, logran congestionar la calle por algunos minutos, puesto que coinciden con la salida de los alumnos del turno matutino a muchos de los cuales van a recogerlos sus padres en sus vehículos, se advierte que la población matutina tiene un nivel socioeconómico mayor, a decir del número de padres que llegan por ellos en automotores.

Entre las 13:15 que empiezan a arribar los alumnos del turno vespertino, las 13:30 que salen los del matutino, las 13:45 que abren la puerta de entrada para los alumnos del turno vespertino y las dos que cierran la puerta de ingreso, (los que llegan después de esa hora, son anotados y podrán entrar hasta el módulo que inicia a las 14:45) es grande el bullicio fuera de la escuela.

Los alumnos que llegan, y los que se retiran, tienen que serpentear entre los carros de los padres de sus compañeros que llegan a dejarlos o a recorrerlos, no se molestan cuando algún carro está a punto de atropellarlos, conocen que es parte de lo cotidiano y que además son los padres de sus compañeros los que van al volante.

Frente a la escuela se ubican algunos negocios pensados en las necesidades y gustos de los estudiantes, está el de fritangas y el *ciber* para aquellos que llegan a jugar un rato en las maquinas o a imprimir algún trabajo que han de entregar en alguna de sus asignaturas, justo en los alrededores de estos lugares y a lo largo de la calle están apostados muchos adolescentes que ya concluyeron la secundaria (algunos en esta misma escuela) y que van a la conquista amorosa, algunas chicas platican con ellos y esperan hasta el último minuto para ingresar a la escuela.

De entre los que salen, algunos proceden a ponerse los *piercings* o aretes, (sin distinción de género) a desfajarse y quitarse parte, o todo el uniforme (previamente han tenido la precaución de llevar otra ropa bajo el atuendo escolar), se ponen de acuerdo para ir a “dar la vuelta” o a visitar la casa de alguno de ellos.

Por el contrario, los que ingresan (los del turno vespertino), se fajan sus ropas, se depreden de aretes y *piercings*, ellas se quitan algo de pintura, ellos se alisan el pelo, esconden pelotas que luego utilizarán en el receso, la batalla, el disimulo, el juego entre los adolescentes de secundaria y las autoridades escolares ha comenzado. Es la lucha entre el control del cuerpo social y del cuerpo individual de los adolescentes de secundaria, por el poder escolar, por la autoridad, como vía para lograr el dominio de la conciencia: “mediante un trabajo insistente, meticoloso que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, del cuerpo sano” (Foucault, 1992, p. 104), ) y la resistencia, que asigna un rol a los grupos subalternos, como productores de nuevos significados a las practicas escolares, que ve la escuela como, “un terreno cambiante de lucha y contestación” (Giroux, 1992, p. 148).

Una vez dentro de la escuela, una buena proporción de chicos y chicas se despreocupan por llegar con rapidez a sus aulas, ya están dentro y no les pondrán reporte por llegar tarde, inician sus vivencias en el espacio escolar, se conforman varios grupos de hombres y de mujeres, otros, -los menos- son mixtos, igual se pueden observar las parejas que se toman de la mano, se distribuyen por los patios, se sientan en las jardineras, se dirigen a la *cooperativa*, se introducen a los baños, las mujeres adolescentes aprovechan el tiempo para compartir cosméticos y maquillarse, están en los espacios que consideran propios, se apoderan de ellos, el salón en un rato más será un espacio de trabajo donde no se podrán dar las libertades que ahora hacen suyas.

Muchos están dentro quince minutos antes del *toque* de ingreso a clases, desde que abrieron la puerta de entrada aprovecharon para posesionarse de sus espacios de convivencia, otros entran corriendo y salvando la *garita* de la entrada, justo cuando suena *la campana*, algunos prefieren la amonestación y se quedan en la calle otros minutos, entrarán a la segunda clase con citatorio en mano si ya agotaron el número *permitido* de retardos.

Ya sonó el timbre y son pocos los alumnos que se encuentran en sus aulas – igual sucede con los profesores- la plática, los juegos, la diversión son actividades muy atractivas, es el momento en que inicia la tarea del *regimiento de infantería* conformado por los integrantes de la oficina de Servicios Educativos Complementarios (SEC), con

Pedrito<sup>4</sup> al frente, para solicitar a los estudiantes que pasen a sus grupos, todos los prefectos empiezan a recorrer la escuela para sacar a los chicos de los baños, retirarlos de la cooperativa, de las canchas, de los escondites que tienen junto a los contenedores de basura del estacionamiento y hasta del pasillo de la biblioteca, que ubicado en un segundo piso y alejado de los edificios centrales, se torna en un espacio preferido de las parejas de jóvenes adolescentes.

Pedrito y sus subalternos de SEC, recorriendo todos los espacios de la escuela, que apoyados por el subdirector, que se para de frente al patio y a un lado de la oficina, hacen todo el esfuerzo para que los alumnos entren a sus aulas, es una lucha de fuerza, de poder a poder, de resistencia, donde los adolescentes saben que se encuentran a diario con la fuerza de la autoridad, a la que tratan de evadir el mayor tiempo que les es posible, por fin, quince o veinte minutos después, todos los alumnos están en sus aulas, no sucede lo mismo con los maestros, siempre hay algunos que llegarán tarde al salón de clase, cuando los alumnos pueden, se lo echan en cara a sus prefectos.

Son parte de los encuentros, de las vivencias diarias de los adolescentes de secundaria, cuando salen a receso y luego este termina, tendrán una batalla similar, las autoridades escolares que pretenden que los alumnos entren a sus aulas, ellos que buscan demorar más tiempo en sus áreas de convivencia que *por derecho y apropiación de espacio* les corresponde. Se puede suponer que estas escenas se repiten en el resto de las secundarias del área metropolitana de Guadalajara.

### **Características de los adolescentes del presente trabajo**

Sus edades fluctúan entre los 12 y 15 años y son alumnos de primer a tercer grado de secundaria, se realizaron 22 entrevistas a alumnos y 24 a alumnas, dando un gran total de 46. De este número sólo a 36 les pregunté en que trabajaban sus padres, como se ve, no se corresponde con el total de los entrevistados, ya que en un principio no se tenía contemplado hacerlo, esa necesidad surgió en el curso del trabajo.

Como resultado se obtiene que en 15 casos sus madres son amas de casa, al respecto un adolescente (Ao, 11) refiere que su papá trabaja en la coca y su mamá en

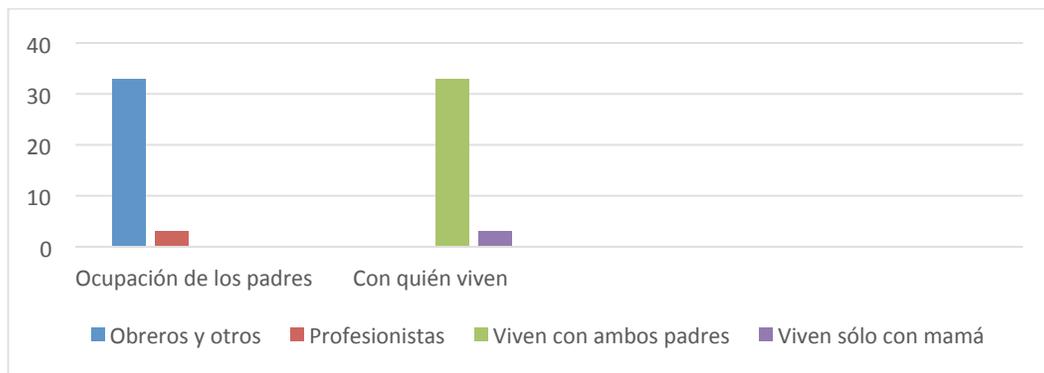
---

<sup>4</sup> Pedrito es el coordinador de SEC.

nada, otro (Ao, 21) refiere que su papá es cantinero y su mamá *desempleada*, en tres casos viven sólo con sus madres, el primer caso (Aa, 11) su mamá trabaja en casa y su papá no vive con ellas, en el siguiente caso la chica (Aa, 21) vive sola con su mamá que trabaja en una fábrica, la otra (Aa, 22) su papá no vive con ella, su mamá trabaja en restaurant de comida rápida, únicamente en dos casos los chicos refieren que sus padres son profesionistas.

El resto, que son dieciséis casos en que ambos padres trabajan de obreros, empleados, o en el comercio informal, tales son los casos de quien refiere que su papá es jardinero en Puerta de Hierro y su mamá en la recepción de un gimnasio (Ao, 8); el padre trabaja en una carnicería y su mamá en casas haciendo el aseo (Ao, 7); son comerciantes (Ao, 16); su padre es jardinero y su mamá trabaja en una pastelería (Ao, 22); sus padres *trabajan en las avenidas* [vendedores ambulantes] (Aa, 5); su papá es fontanero y su mamá trabaja en una estación de radio (Aa, 13).

Figura 1. Ocupaciones de los padres, y con quién viven.



### Cuarenta y seis adolescentes al espacio de grabación

El proceso de la investigación de campo, inició en primera instancia, con la realización de las entrevistas *in situ* una población del alumnado abierta, donde se recuperó a través de la narrativa, la vivencia con respecto a las figuras de autoridad que los adolescentes poseen de acuerdo a su experiencia en la cotidianidad escolar. Esta fase tuvo como propósito conocer cuáles son las vivencias de los adolescentes de la escuela secundaria acerca de la autoridad escolar. Aspecto que se develo a través de cuatro preguntas orientadoras de las entrevistas, las cuales fueron: ¿a quiénes

consideras autoridades dentro de la escuela?, ¿qué es la autoridad escolar?, ¿crees que la autoridad escolar es necesaria?, y ¿por qué?

Estas cuestiones fueron un elemento que permitió conocer desde la óptica de los adolescentes en qué personajes del escenario escolar se encarnan sus figuras de autoridad, qué le representan, qué significados tienen y qué plano de jerarquía ocupan en una escala valoral, desde su mirada y su vivencia rescatada de sus narrativas. Además, se identificaron núcleos temáticos que surgieron de las mismas narrativas y categorías sociales de los propios entrevistados.

Es necesario plantear, que la narrativa ha sido el medio que permitió captar el plano vivencial y experiencial de los sujetos en cuestión; al respecto cabe señalarse que la narrativa es un espacio polifónico, donde se desdibuja la voz monológica de la autoridad, así, la narración de los alumnos rescatada desde la narrativa se convierte en un corpus fenoménico del que se parte para comprender los sentidos que le dan a la autoridad, para enseguida, con el apoyo de otros instrumentos metodológicos acercarnos a los imaginarios encarnados en figuras de autoridad escolar (Valencia, 2010), de ahí que el supuesto metodológico sostenido planteo que éstos se puede recuperar desde el plano vivencial a través de la narración del propio sujeto y, a su vez, de los actos de la cotidianidad.

Al ser dirigida a una población abierta, las entrevistas *in situ* ofrecieron una panorámica relevante para este trabajo donde sobresalieron edades distintas, grados diferenciados, géneros y condiciones socioculturales, esto último, desde la apreciación del entrevistador.

La entrevista se complementó con notas de campo que permitieron profundizar aspectos no verbalizados durante la entrevista y solo captados desde la mirada del propio investigador. El criterio de saturación fue el indicador para definir el número de entrevistados, que se logró con un total de 46 entrevistas. De ahí que como investigación cualitativa no se restringió *a priori* a un esquema rígido, sino es que se ha ido construyendo desde el diálogo de los datos y la teoría que soporta la mirada interpretativa.

Las condiciones para llevar a cabo la entrevista se dieron a partir de tres criterios:

- a) Espacios informales de interacción cotidiana: cuando los adolescentes visitaban la cooperativa, cuando salían al baño, en el receso y a la salida de la escuela.
- b) No hubo esquemas o citas previas, sino que se presentaron en un espacio informal y natural: ya que este aspecto permitió una mayor libertad en las respuestas y generó una competencia narrativa no determinada por esquemas institucionales que podrían haber sesgado los propósitos de la misma.
- c) Se trabajó con un *rapport* basado en la apertura de un diálogo informal como medio para la entrevista, de ahí que las preguntas solo fueron parte de un guion que se ajustó a la circunstancia, condición y situación de cada entrevistado.

El rol que se jugó como sujeto investigador en este proceso también obliga a considerar el papel importante que desempeña la propia subjetividad, porque también quien investiga devela lo que es significativo desde su mirada, apela a lo que teóricamente debe ser una autoridad, como bien dice Nicastro (2006), al visitar la escuela nos exploramos como observadores, se puso en juego la propia mirada. Así que no se dejó de lado la propia biografía. Como investigadores desde fuera se vieron a los actores en movimiento y se descubrieron nuevas significaciones en cada una de las acciones de sus integrantes, las cuales re-significaron desde la propia vivencia. Cargados de sentidos y significados sobre la propia búsqueda nos confirmamos como sujetos con intereses e historias, el ser parte del sistema escolar nos obliga, no a dejar de lado preconcepciones, puesto que el imperativo neutral es también una ilusión, sino a develarlo y como tal ponerlo en la mesa del propio análisis. De esta forma en las notas de campo también integran la propia vivencia, pero no para opacar la de los otros sino para comprenderla desde el inevitable fantasma que nos recorre: lo subjetivo.

### **La instrumentalización de las entrevistas y elección de los participantes**

Para conocer las vivencias de los adolescentes de la escuela secundaria acerca de la autoridad escolar, sus sentidos y jerarquías, se elaboró una guía que sirvió de brújula, pero que se adecuó a las circunstancias en que se desarrollaron las entrevistas, de lo que da cuenta la siguiente información:

- Categoría: Narración de la vivencia de la autoridad escolar.

- Preguntas orientadoras: ¿a quiénes consideras autoridades dentro de la escuela?, ¿qué es la autoridad escolar?, ¿crees que la autoridad escolar es necesaria?, ¿por qué?
- Núcleos temáticos: Autoridades que reconocen en el espacio escolar, la jerarquización que hacen de las autoridades, lo que consideran que son las tareas de la autoridad (lo que cumplen y dejan de cumplir), del dialogo que sostienen con las autoridades escolares, las características y cualidades que le dan a las autoridades, el papel que desempeña la autoridad escolar, lo que cambiarían de las reglas escolares, lo que modificarían de las autoridades, de la necesidad o no de la existencia de las autoridades.

Los entrevistas se realizaron al azar, pero cuidando, por un lado el equilibrio de género, que se abarcaran los tres grados escolares, (por lo que se fue anotando el grado que cursaban), y seleccionando tanto a los que se encontraban sin compañía, como a otros que se encontraban agrupados, uno de los criterios en cuanto al número de entrevistas fue el de saturación, como antes se mencionó, de tal suerte que cuando se consideró que las respuestas no aportaban nada nuevo se consideró cubierto este razonamiento, de tal suerte que al final se entrevistaron:

- 24 chicas adolescentes. (siete de primer grado, ocho de segundo y nueve de tercero).
- 22 chicos adolescentes. (siete de primer grado, siete de segundo grado y ocho de tercer grado).

Es momento de resaltar el gran interés que mostraron los entrevistados para responder las preguntas y el grado de madurez con que lo hicieron, lo que indica que los temas que tienen que ver con su condición de alumnos adolescentes de secundaria, y en el caso particular, de aquellos con los que establecen relaciones de supeditación en la escuela, es decir de las autoridades escolares, son temas de su vivo interés.

Cabe mencionar que las entrevistas solicitadas en la calle, sobre todo a la hora de salida no se pudieron realizar, pues los chicos y chicas les urge llegar a su casa o barrio, después de que han pasado una larga jornada escolar, sin embargo es loable de su parte que pudieran invertir tiempo para contestarlas a la hora del receso,

quitándole tiempo a sus momentos de convivencia, esto refuerza la idea de que están dispuestos a participar cuando advierten que se trata de asuntos que están relacionados con ellos y de lo cual tienen opinión.

El acercamiento a los adolescentes de la secundaria para realizar las entrevistas en sus espacios naturales de convivencia, que como ya se adelantó, se realizaron a la hora del receso, de la entrada, de la salida y en sus permisos para ir al baño, o con aquellos que estaban en las horas de clase de educación física, pero que su maestro no asistió a trabajar.

Los adolescentes –hombres y mujeres-, mostraron en su gran mayoría, buena disposición para contestar las entrevistas, sólo unos cuantos declinaron la invitación. El primer día que se realizaron las entrevistas y puesto que se inició en la calle, -antes del ingreso a clases de los alumnos del turno vespertino-, se acercaron algunas madres de familia para saber de qué se trataba, una breve explicación de que era parte de un estudio de tesis que se estaba realizando las dejaba satisfechas y se retiraban al momento, lo que permitía proseguir con el trabajo de campo.

Una vez en el interior de la escuela –pese a tener el permiso del director y haber acordado el carácter de las entrevistas en los espacios naturales de convivencia de los adolescentes- algunos prefectos e incluso maestros sin disimulo se acercaban para escuchar las preguntas que les formulaba a los chicos y chicas, no obstante, la siguiente vez que se asistió a realizar el trabajo de campo, se pudo hacer con libertad, se olvidaron de quien entrevista, por lo que desapareció el desasosiego que causaba su presencia, que de pronto, me inhibía a la hora de formular las preguntas de la entrevista.

Si bien es cierto que se recurrió a realizar las entrevistas con algunas preguntas orientadoras, éstas no se plantearon de manera directa a los adolescentes, es decir, no hubo preguntas preestablecidas, más bien fueron otras preguntas que se correspondían con algunos núcleos temáticos identificados, lo que permitió que a partir del análisis de las entrevistas se puedan encontrar patrones emergentes y eventualmente nuevas categorías de análisis. (Bertely, 2000). Lo que implica: “nuevamente la lectura y la vuelta a los datos, otra forma del eterno retorno

investigativo”. (Valencia, 2010, p. 70), para sustentar teóricamente las categorías emergentes.

### **La libertad de expresión en acción**

Entre las razones que permiten valorar positivamente la realización de las entrevistas en espacios de convivencia cotidiana y sin guion rígidamente prestablecido, se puede destacar, por un lado que se pudieron realizar preguntas que surgían al momento de la entrevista, lo que permitió que fluyeran las narrativas de los adolescentes, y como ya se dijo la eventual aparición de nuevos núcleos temáticos o patrones emergentes. Por otro lado, ello dio lugar a que no se nos identificara como agente de la dirección, como personeros del director u otra autoridad escolar, de tal suerte que pudieron expresarse sin cortapisas, tal cual lo revelan los siguientes extractos de algunas entrevistas: *no me llevo bien con algunos (maestros), porque soy muy desastrosa y son muy regañones y con quien si me llevo bien trabajo y todo. (Aa, 2), no, [...] porque no confío en ellos. (Aa, 18), pues, siempre me preguntan que qué quiero ser de grande. [...] con los prefectos, con los maestros no, porque me caen mal. [...] porque son bien metiches [...] cuando me preguntan que qué hacía en mi casa y porque se peleaban mis papás, y yo les dije: métanse el dedo. (Aa, 19), hay no sé, casi nada me gusta. (Aa, 2), hay unos muy sangrones. (Aa, 5), pues, no sé, que sean menos estrictos. (Aa, 6), que no sean tan exigentes [...] en lo de la falda y de los aretes, y eso. (Aa, 10), que no sean tan mamones [...] porque se la llevan regañándote y dándote órdenes. (Aa, 18), que a veces si se pasan de estrictos, eso es lo que me disgusta. (Aa, 20), que a veces nada más tienen tiempo para ellos, piensan mucho en ellos y no piensan tanto en los estudiantes. (Aa, 21).*

Se puede suponer que de haberse llevado a efecto entrevistas de gabinete en condición de uno a uno y con la intermediación de algún “portero”, las chicas y chicos no se hayan expresado con la libertad que lo hicieron. Hubo diferentes visiones, se hizo presente la narrativa de los jóvenes en tanto espacio polifónico anunciado por Valencia (2010). Es el momento en que se develan las significaciones imaginarias sociales de los adolescentes respecto a la autoridad. Pero, de eso dan cuenta las narrativas transcritas, su análisis e interpretación.

### Anticipo del análisis e interpretación de datos de las entrevistas

En esta parte se expone a manera de síntesis, pero también de descripción de los detalles no visibles del proceso de investigación, el proceso metodológico seguido. En principio se llegó al campo pertrechado de una categoría específica, que es, la Narración de la vivencia de la autoridad escolar, enseguida se elaboraron las cuatro preguntas orientadores de la entrevista, igual se disponía de ocho núcleos temáticos, de ahí se identificaron las figuras de autoridad y el plano valoral en que fueron ubicadas desde las narrativas, así como la identificación de once categorías que permiten construir los sentidos que le dan a la autoridad.

*Cuadro 2. Organización de la información para el análisis e interpretación de datos de las entrevistas.*

Núcleos temáticos	Ao,11	Ao,12	Ao,13	Ao,14	Ao,15
Autoridades que reconocen en la escuela	Prefectos, a los...al director...y a los maestros.	Director y al sub, son los que más,... ¿cómo te diré?, que más autoridad tienen con nosotros.	Miguelito, a los directores y a los prefectos.	Pues, los prefectos que están por ahí rondando y también los maestros que nos dicen lo que tenemos que hacer, lo bueno y no lo malo.	A Cristina,... a Cristy, a Miguelito y ya.

Una vez que se realizaron las entrevistas, con el apoyo de las preguntas orientadoras, se procedió a la transcripción de las mismas ordenarlas en un dispositivo de organización de la información, donde se separó a las de los adolescentes.

De la lectura y relectura de las narrativas, una vez que se agruparon en el dispositivo señalado, se pudieron identificar, por un lado las figuras de autoridad que los adolescentes identifican en la escuela secundaria y la jerarquía que les dan. Así mismo, aparecieron once categorías de estudio, desde las cuales se empezaron a avizorar los primeros indicios comprensivos, ya que, la comprensión empieza cuando

algo nos llama la atención. Esta es la principal de las condiciones hermenéuticas. Ahora vemos, lo que ello requiere: una suspensión de juicios. Pero toda suspensión de juicios, comenzando por los prejuicios, posee la estructura lógica de la *pregunta* (Gadamer, 1998, p. 67). Fue entonces cuando los núcleos temáticos fueron adquiriendo sentido, al contrastar las narrativas con las propias ideas.

Enseguida y con la idea de tener una panorámica visual más amplia de lo que decían los núcleos temáticos. Se recortaron y dispusieron en fila todos los trozos de narrativas que se referían a un mismo núcleo temático, donde se separó nuevamente por género. Este ejercicio requirió la utilización de un “papelote” de 70 por 130 centímetros. Ese papelote ofreció la posibilidad de ver en un solo plano físico, la información ya tratada en lo que se puede llamar un nuevo dispositivo organizativo.

Enseguida, la lectura y relectura de la información, ahora dispuesta en el papelote, permitió, jugar con las propias subjetividades y la textualidad ahí dispuesta, ya que: “una conciencia formada hermenéuticamente debe estar dispuesta a acoger la alteridad del texto. Pero tal receptividad no supone la “neutralidad” ni la autocensura, sino que implica la apropiación selectiva de las propias opiniones y prejuicios (Gadamer, 1998, p. 66).

Fue en ese momento, cuando a partir de la información propia, se pudieron construir las once categorías a partir de las cuales, se identifican los sentidos que los adolescentes de secundaria le dan a las acciones de las autoridades escolares. La comprensión del texto significó, ir de las categorías expresadas en las narrativas de los entrevistados, a la revisión de las propias del investigador y a encontrar una relación con las propuestas teóricas elegidas de entre el arsenal de lecturas particulares, lo que significa, que: “la apertura a la opinión del otro o del texto implicará siempre ponerla en relación con el conjunto de las propias opiniones, o relacionarse con ellas”. (Gadamer, 1998, p. 66). Es pues, poner en juego, lo que el multicitado autor llama el “círculo hermenéutico de la comprensión”.

### **La entrevista del grupo de discusión: su propósito, asideros teóricos, metodológicos y epistemológicos**

La idea de estas entrevistas grupales, fue avanzar en la comprensión de las significaciones imaginarias de los adolescentes en torno a la autoridad escolar. El antecedente se ubica en los campos de sentido que surgieron en las entrevistas *in situ*, producto del primer acercamiento al campo. La categoría con la que se trabajó, fue: “las opiniones de los adolescentes respecto a las acciones de protección y represión de la autoridad escolar y la necesidad o no de esta”. La pregunta particular se planteó en los siguientes términos: ¿cuáles son los significados que los adolescentes de secundaria le dan a las actitudes de represión y protección de las autoridades escolares y la necesidad de las mismas?, las categorías específicas fueron: las acciones de protección de la autoridad escolar; las acciones de represión de la autoridad escolar y la necesidad o no de la autoridad escolar.

Cabe aclarar, que al final, el proceso de creación de categorías no se ciñó a un libreto rígido, guiado por criterios sólo deductivos sino también inductivos, es decir, se siguió un proceso mixto, donde: “se parte de una serie de categorías establecidas previamente, y otras que emergen a medida que se va profundizando en el análisis” (Parra, 2005, p. 106). Por eso, se podrá ver que al final se trabaja con más categorías específicas, pues otras de ellas surgieron del análisis e interpretación del texto producido en las entrevistas grupales.

Dado, que este estudio se inscribe en una perspectiva cualitativa, que permite comprender a los sujetos en sus contextos, se indagaron las representaciones que las personas tienen de su entorno. (Arboleda, 2008). Es decir de los adolescentes en relación con las autoridades escolares, resultado de sus relaciones cotidianas. Cabe aclarar, que esta aproximación metodológica no se entiende solo desde el aspecto instrumental de recolección de datos, sino: “en un sentido amplio que incluye la aproximación teórica y epistemológica”. (Arboleda, 2008, p.70). O, como se plantea en la siguiente sentencia: “sin epistemología y metodología que la sustente, una técnica de investigación es apenas un confuso conjunto de procedimientos canónicos”. (Canales y Peinado, 1999, p. 287).

Por eso, desde antes, desde su concepción y diseño previo a su aplicación, se consideró que el grupo de discusión permite entender el discurso de los adolescentes

participantes situado en un espacio particular, y que este discurso está dotado de sentido, que es productor de significados de los actores. Existió entonces, un sustento epistemológico y metodológico -basado también- en la futura comprensión e interpretación de las opiniones vertidas en los grupos de discusión, desde la propia subjetividad de quien realiza el estudio, la revisión de la teoría y el encuentro con los datos.

Por otro lado, pero en la misma línea discursiva aquí planteada, se parte de la consideración, que: “los grupos de discusión se pueden ver y utilizar como simulaciones de los discursos y conversaciones cotidianos o como un método casi naturalista para estudiar la generación de representaciones sociales o conocimiento social en general” (Flick, 2007, p. 135). En este sentido, los resultados de las entrevistas de los grupos de discusión se consideran representativas de la comunidad de adolescentes del espacio escolar en estudio, es decir, que a través de ellas se avanza en la comprensión de las significaciones imaginarias instituidas que se han construido de la autoridad escolar.

Pero no sólo eso, también, y de acuerdo con los supuestos que guían la presente investigación, es factible encontrar a partir de las voces adolescentes aquí participantes, nuevos sentidos, otros significados que le den a la autoridad escolar, que se aparten de lo instituido, de lo ya estructurado socialmente, es decir, que los adolescentes –algunos adolescentes- de secundaria sean portadores de lo que Castoriadis llama el imaginario radical, que es el que cuestiona al imaginario solidificado, que se advierta la tensión entre lo instituido y lo instituyente, que da como resultado que la sociedad no sea siempre la misma, que este repensándose y reconstruyéndose de cotidiano.

### **Los pinoles y la mesa de los deseos de los adolescentes**

*Los deseos de nuestra vida forman una cadena  
cuyos eslabones son las esperanzas.  
Séneca*

El análisis e interpretación de datos, ha sido un proceso arduo, que se realizó de manera artesanal, por lo tanto opté, -por razones de conveniencia personal- por utilizar el texto escrito y trabajar con él, es decir, trabajé sobre papel, lo que: “permite

ese tipo de creatividad, flexibilidad y facilidad de acceso” (Gibbs, 2012, p. 65). Trabajar de esta forma no va en menoscabo de la investigación, ya que: “la mayoría de los estudios clásicos que utilizan investigación cualitativa se emprendieron sin ayuda electrónica” (Gibbs, 2012, p. 65). Dicho lo cual, describo enseguida de manera sucinta, el proceso seguido en el acopio y tratamiento de la información obtenida en esta última fase de trabajo de campo.

La realización del trabajo de los tres grupos de discusión, dio como resultado la obtención de dos textos, el que se desprendió de la transcripción de las entrevistas grupales y el que se elaboró a partir de la observación que se realizó al momento de efectuar este trabajo, se trata de cosas que no se ven en una video y no se escuchan en la grabación, pero que están presentes en el ambiente de la escuela, en las relaciones que establecen los sujetos que participan en ella. Se refiere a la forma en que se desplazan chicas y chicos, en las miradas que envían, en los mensajes que dirigen sus silencios, en el énfasis que le dan a sus palabras, en la esperanza – reflejada en sus rostros- de que van a ser escuchados, de que su voz –aunque anónima, y lo saben- tendrá eco.

El aula donde se desarrollaron los trabajos de los grupos de discusión, se ubica en un espacio cercano a la dirección, pero a la vez lejos de “miradas indiscretas” ya que a él se accede por una puerta que por regla general está cerrada, y se abre para dar paso a quienes tienen reuniones especiales, por lo tanto, por ahí no rondan prefectos, maestros o directivos, tampoco lo hacen otros alumnos. El salón está rodeado por árboles, entre ellos varios pinos, razón por la cual se le conoce como los pinoles. Se ubica aparte del resto de los edificios de la escuela. Fue ese el espacio donde se conjugaron “pinoles” y deseos.

Las notas tomadas inmediatamente después de realizados los grupos de discusión y el análisis de los videos y audios, permite aseverar, que la mayoría de las y los adolescentes participantes, le imprimieron pasión a su participación, que buscaron las palabras para expresar de manera puntual lo que querían decir, por lo que se puede decir que sus opiniones que se manifestaron en consensos, pero también en el sostenimiento de disensos, expresan sus significaciones imaginarias sobre la autoridad escolar. Se reafirmaron símbolos, ritos y mitos presentes en la escuela y la sociedad,

pero al mismo otros fueron cuestionados, -asunto que se abordará en el espacio donde se analizan e interpretan las categorías aquí construidas-, lo que da sustento a la propuesta de Castoriadis, en el sentido de que nada está predeterminado para siempre, que existe la posibilidad siempre latente de que se exprese el imaginario radical, que reconstruye y construye nuevas significaciones sociales, desde y en la imaginación.

Pues bien, las voces de los grupos de discusión, quedaron atrapadas en los videos y audios captados por los dispositivos electrónicos de los que dispuse, atrapadas pero no petrificadas, siguieron hablando y actuando, en principio me permitieron la elaboración de un texto, que a partir de su análisis, me fue posible identificar las categorías de que disponía de manera anticipada, pero a la vez encontrar otras nuevas.

### **Comentarios en torno a la realización de las entrevistas efectuadas: su instrumentalización**

Las entrevistas grupales –se efectuaron tres en total- se realizaron en la escuela secundaria donde se desarrolla el presente trabajo, se contó con el apoyo del coordinador de servicios educativos complementarios, que le pidió a los prefectos de los tres grados escolares que me brindaran el apoyo necesario para efectuar la actividad descrita. Las entrevistas tuvieron la participación, en el caso del primer grado de doce alumnos: seis de cada sexo, dos de cada grado, y, de ellos, uno *bien* portado y otro *mal* portado, esto, desde la perspectiva de las autoridades escolares de ésta escuela. En cuanto a los grados segundo y tercero se aplicaron los mismos criterios señalados para el primer grado, sólo que se redujo la participación de los entrevistas a ocho por grado, ello después de constatar que era un número más idóneo para la realización del trabajo.

Entre las razones para conformar los grupos de discusión por grado, se tomó en consideración la recomendación siguiente: “la combinación de edades diferentes ha de tener en cuenta la diferente inscripción social que estas suponen, cuando trabajamos en las franjas inferiores, los intervalos de edad han de ser más reducidos que cuando lo hacemos en las superiores”. (Canales y Peinado, 1999, p. 299). Aquí se supone, que no es lo mismo escuchar las voces de quien recién a ingresado a la

secundaria, caso de los alumnos de primer año, que aquellos que están en segundo grado y más aún en tercero, de quienes se puede suponer que han interiorizado y reconstruido la imagen que tienen de la autoridad por su permanencia más prolongada en la escuela.

Respecto a los criterios de selección de los participantes en los diferentes grupos de discusión, el primero implicó su conformación por grado, atendiendo su “diferente inscripción social”, igual se buscó que hubiera equilibrio entre géneros, y se consideró la percepción que de ellos tiene la autoridad, incluyendo: *bien* y *mal* portados, desde la perspectiva de los integrantes de los miembros de servicios educativos complementarios. Lo anterior se hizo, tomando en consideración la siguiente sugerencia: hay, no obstante, una norma que conviene seguir al pie de la letra: los grupos, todo grupo individualmente considerado, ha de combinar mínimos de heterogeneidad y de homogeneidad. Mínimos de homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo. Mínimo de heterogeneidad, para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla. (Canales y Peinado, 1999, p. 299).

Lo homogéneo, entonces, se expresó en que estaban divididos por grado, y por tanto son de una edad similar, en cuanto a lo heterogéneo, se distingue que participaron hombres y mujeres en un mismo espacio, además de buscar el equilibrio en la participación de los *bien* y *mal* portados, por eso se puede decir que hubo equilibrio entre estos dos criterios, lo que permitió, como luego veremos, que se generara la discusión, a la vez de que se presentaran y construyeran las opiniones que expresaron las opiniones de los grupos.

Quiero recalcar, que la elección de los participantes contó con el apoyo de los prefectos de sus grupos, en el caso del primer grado fueron seis hombres y seis mujeres, cuatro y cuatro para el caso de los grados segundo y tercero, los grupos elegidos en el caso del primer grado fueron el A, B y C, para segundo y tercer grado, lo fueron el A y el B. debo decir que los participantes fueron voluntarios, ya que me presente a las aulas -acompañado del prefecto en turno-, donde estaban al momento tomando sus clases y les pedí que participaran en el grupo de discusión de manera voluntaria, entonces lo hicieron los que quisieron, sólo me preocupé de que se

cumpliera con el criterio de participación considerando el equilibrio de género y de *bien* o *mal* portados, asunto en el que me apoyó el prefecto que al momento me acompañó.

Respecto al lugar donde se llevaron a efecto las entrevistas grupales, como ya he señalado, fue en un aula de la escuela donde se desarrolla el presente estudio, pues aunque se recomienda realizarlo en un: “sitio agradable, sin ruidos, con una mesa redonda y [...] lejos del contexto real de la vida de los participantes”. (Margel, 2008, pp. 206-207). Apartarse de la escuela, retirarlos de su contexto, es complicado cuando se trabaja con adolescentes de entre doce y quince años de edad, pues implicaría solicitar el permiso de los padres de cada chico, lo que dificultaría las posibilidades de su realización. En descarga de lo anterior, hay que decir, que en términos generales se trabajó sin sobresaltos y que los adolescentes pudieron participar con libertad, ya que se encontraban fuera del aula –de su aula- y de la vista de sus maestros o prefectos, además de que se les garantizó la secrecía de sus opiniones.

Respecto a la duración de las entrevistas grupales, varios autores, entre ellos: Arboleda (2008), Canales y Peinado (1999), Margel (2008) y Flick (2007), recomiendan que sea de entre una y dos horas. En el presente trabajo de campo, el tiempo que se utilizó fue de entre una hora, para el caso del grupo de discusión de primer grado y de 40 minutos aproximadamente en segundo y tercer grado, ello se justifica, ya que, “la técnica, [...] no es susceptible de estandarización ni de formalización absoluta” (Canales y Peinado, 1999, p. 289). Pero además: “la duración de un grupo de discusión es siempre un efecto de puntuación del prescriptor. [...] El grupo muere, [...] cuando el prescriptor decide que han sido suficientemente cubiertos los temas para cuya discusión había sido construido” (Canales y Peinado, 1999, p. 305). Y una tercera razón, sería la siguiente: “los grupos de ‘larga duración’ producen ‘fatiga’ discursiva; el discurso se agota: llega el momento en que no hay más que decir, salvo lo mismo” (Canales y Peinado, 1999, p. 306). Finalmente, hay que recordar que se trabajó con adolescentes de secundaria, que están acostumbrados a laborar en módulos de 45 minutos, por lo tanto, someterlos a una estancia prolongada podría resultar contraproducente.

Al inicio de cada sesión de los grupos de discusión, se les anunció el propósito del encuentro, se les hizo saber el objetivo de la entrevista, por lo tanto se les dijo que

era parte del trabajo de una investigación que se desarrollaba para comprender lo que los estudiantes opinan de las autoridades escolares y que eventualmente me permitiría obtener un grado académico, por lo tanto se dejó claro la importancia de que expresaran sus ideas con entera libertad, ya que las mismas serían sólo para consumo de la investigación y se mantendría su secrecía, por lo tanto no se difundirían en la escuela.

Enseguida se les explicó que la sesión sería grabada y videograbada<sup>5</sup>, para poder enseguida trabajar con ellas y registrar con fidelidad sus voces. Después se aclaró cuál sería el papel del moderador, que se sujetaría básicamente a dar la palabra por turnos para ordenar las participaciones, aunque en la práctica se procuró: actuar como motor del grupo, buscando fomentar las relaciones simétricas, la igualdad en los participantes, impidiendo que las hablas divagarán, promoviendo lo no abordado y abriendo nuevos temas. (Canales y Peinado, 1999). Esto no siempre se logró, pues hubo momentos de dispersión (sobre todo en el primer grado, donde algunos hablaban más que otros y en ocasiones varios lo hacían a la misma vez), o en los grupos de segundo y tercer grado (Donde hubo silencios prolongados). No obstante éstas dificultades, se puede considerar que con la realización de los grupos de discusión se cumplió el objetivo, toda vez que cuento con una masa de datos importante, que me ofreció la posibilidad de avanzar en la comprensión de las significaciones imaginarias que sobre la autoridad escolar tiene esta comunidad de adolescentes de secundaria. De lo anterior, dan cuenta los apartados de análisis e interpretación de datos que enseguida se presentan.

### **Anticipo del proceso de análisis e interpretación desde los grupos de discusión**

Así las cosas, seguí a Gibbs, (2012) para proceder a categorizar de acuerdo a criterios significativos para mi estudio y elaborar los códigos subyacentes a las categorías, que me permitió identificar y registrar pasajes para el análisis e

---

<sup>5</sup>Aquí se justifica el uso del video además de la grabación, ya que: “El video registra también los componentes secundarios kinésico y proxémico. Estos últimos no añaden realmente gran cosa a un análisis. Que es principalmente de carácter semántico. En determinadas ocasiones, permiten reconstruir el sentido de algunas locuciones que, de otro modo, permanecería oscuro”. (Canales y Peinado, 1999, p. 299).

interpretación del texto del que dispongo, asociados con las significaciones imaginarias sociales de la comunidad de adolescentes en estudio. De esa manera, construí las siguientes categorías que se acompañan con sus códigos correspondientes, que muestro en el siguiente cuadro:

*Cuadro 3. Listado de categorías, las cuales, luego fueron reducidas a seis*

Primeras categorías	<p>El carácter protector de la autoridad (AUTPRO)</p> <p>el carácter represivo de la autoridad (AUTRE)</p> <p>la necesidad de la autoridad (AUTNEC)</p> <p>el reconocimiento de la autoridad (AUTREC)</p> <p>la autoridad cuestionada (AUTDEG)</p> <p>el respeto a la autoridad (AUTRES)</p> <p>autoridad y orden (AUTORD)</p> <p>autoridad y disciplina (AUTDIS)</p> <p>castigos, expulsiones y autoridad (AUTEXP Y AUTCAS)</p> <p>la autoridad injusta (AUTINJ)</p> <p>vigilancia y control de la autoridad (AUTVIG)</p> <p>autoridad y control (AUTCON)</p>
---------------------	--

De la lectura y relectura de las categorías anteriores, de los códigos a ellas asociados y de los textos que las identifican, así como el regreso repetido a los audios y videos, me sugirieron su reagrupación, pues consideré que algunas se podrían incluir dentro de otras, por lo que finalmente quedaron reducidas a las cinco que después se mencionan, esto ya sin códigos, puesto que se considera ocioso incluirlos en esta fase del proceso. Helas aquí, en el siguiente cuadro:

*Cuadro 4. Categorías definitivas de los grupos de discusión.*

1). La cara amigable de la autoridad; 2) la cara represiva de la autoridad; 3) la necesidad de la autoridad; 4) identificación de las autoridades desde las voces adolescentes; y, 5) la autoridad en el banquillo de los acusados.

Una vez visualizadas las categorías definitivas, procedí a su análisis e interpretación, lo que me permitió, entre otras cosas, advertir que si bien es cierto que en los grupos de discusión se crean consensos, también están latentes los disensos y esos se expresaron en torno a las representaciones que tienen los adolescentes de la autoridad escolar. A partir de lo cual se advierten dos espacios para el análisis, que se son las siguientes:

- a) Lo que logró consenso; es decir, que se crea una comunidad de sentido compartido, o de acuerdo con Castoriadis (2003), significaciones imaginarias sociales de autoridad instituidas y compartidas;
- b) Lo que provocó disenso; donde hay tensiones, contradicciones, divergencias, que tiene que ver con significaciones imaginarias sociales no cuajadas, pero si instituyentes, radicales (Castoriadis, 2003) en la comunidad de estudio que me ocupa.

Esto ha dado lugar a reconocer con Castoriadis, que las significaciones imaginarias sociales de los adolescentes de secundaria en torno a la autoridad no son únicas, que se encuentran en contradicción y ellos mismos las reproducen o crean, vía imaginación radical, en sus relaciones intersubjetivas, desde sus representaciones de autoridad.

### **Corolario**

No obstante, que lo que se presenta, es sobre todo la revisión de la metodología utilizada en la búsqueda de la comprensión de las significaciones imaginarias sociales de autoridad de la comunidad en estudio, hemos visto que aparecen algunas categorías analíticas, tanto de las entrevistas efectuadas, como de los grupos de discusión que se realizaron, que permiten ver en principio que los adolescentes convienen en que las autoridades son necesarias, asimismo algunos

consideran que la autoridad es un ente protector, sin embargo otros consideran que la autoridad es represiva, por lo que encontramos esa dicotomía o dualidad en la representación que se tiene de la autoridad, al tiempo que se advierte que desde su imaginación reclaman una autoridad cercana, con la que se pueda dialogar.

Por otro lado, sobre todo en los grupos de discusión, nos damos cuenta que sobre un mismo asunto, los adolescentes pueden encontrar consensos, pero también disensos, lo que permite decir que la teoría de Castoriadis es confirmada, ya que, como se decía a manera de supuesto, de que los imaginarios se encuentran en tensión entre lo instituido y lo instituyente, al dirigir una primera mirada al análisis que se está realizando, producto del trabajo de campo, todo indica que eso es cierto. Dentro de lo instituyente aparecen lo radical y transformador de los adolescentes de este estudio, que valga comentar, aún tienen mucho por decir.

## Referencias

- Anzaldúa, R. E. (2012). *Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación*. [Versión electrónica]Tramas 36, UAM. México.
- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista de la Facultad de Salud Pública*. 26(1), enero-junio, 2008, 69-77.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Canales, M. & Peinado, A. (1999). Grupos de discusión. En Delgado, J y Gutiérrez, J. (Comp.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. [Vol. 2]. Argentina: TusQuets Editores.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. España: Gedisa.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder*. España: La Piqueta.

- Gadamer, G. (2006). *Verdad y Método II*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (julio-diciembre,1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación, en *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Margel, G. (2008). Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez. En Tarres, M. L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (199-248). México: Porrúa
- Nava, J. M. (2010). *El consumo de medios audiovisuales y la construcción de imaginarios en adolescencias de escuelas secundarias: del conocimiento al mito*. [Tesis inédita] Universidad Pedagógica Nacional.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Parra Suárez, O. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. (Trad. González, D.) Holt, Rinehart and Winston, New York, USA. Recuperado de: <http://www.geocities.com/CollegePark/Den/9433/jovenes/spradley.htm>
- Usher, R. (1996). Una crítica de los supuestos epistemológicos que subyacen en la investigación educativa. En D. Scott y R. Usher. *Comprendiendo la investigación educativa*. (Trad. B. Navarro) Nueva York: Toutledge.
- Valencia, A. C. (2010). *La subjetividad del director escolar: un acercamiento a sus imágenes e imaginarios*. Guadalajara, México: Dirección de publicaciones del Gobierno de Jalisco.

## **Construcción de las identidades sociales en alumnos de educación secundaria**

Arturo Guillermo Guzmán Palacios<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Guadalajara

### **Resumen**

En este artículo se presenta una propuesta sobre la manera en que los alumnos de educación secundaria (re)construyen sus identidades sociales durante la convivencia escolar cotidiana entre pares en el contexto escolar. Los autores de este artículo conceptualizan a las *Identidades sociales* y definen la autoconcepción y convicciones propias, así como las percepciones y expectativas de los otros. Parten del supuesto siguiente: el alumno (re)construye su identidad social por el autoreconocimiento de lo que él cree que es; asociado con la manera en que es reconocido por los otros.

Para explicar lo anterior diseñaron el cuadro *El Yo en relación con los otros* que se refiere a la manera en que los demás inciden en la (re)construcción de la identidad social del alumno durante la convivencia escolar cotidiana y está constituido por cuatro cuadrantes en los que se analiza y explica la manera en que se relacionan las dos categorías: autoconcepción y convicciones propias, con las percepciones y expectativas de los otros. Así, ante la convergencia de estas dos categorías se obtienen los resultados siguientes: el cuadrante I, presenta la concordancia favorable de las categorías, por tanto, se obtienen afirmaciones identitarias favorables; por el contrario, el cuadrante IV, muestra la concordancia desfavorable de las categorías y como consecuencia genera afirmaciones identitarias desfavorables; en los cuadrantes II y III, se presenta una discordancia entre las dos categorías, lo cual genera un *conflicto interior* en uno o más de los componentes de la identidad social del alumno: cognitivo, emocional o comportamental durante la convivencia escolar cotidiana.

**Palabras clave: Identidades sociales, autoconcepción y convicciones propias, percepciones y expectativas de los otros, conflicto interior.**

Este artículo es resultado de una investigación intitulada “Relación entre las identidades sociales y la convivencia escolar cotidiana en alumnos de educación secundaria”. En este caso específico y siguiendo los postulados de la teoría fundamentada, se presenta una propuesta sobre la manera en que los alumnos (re)construyen sus identidades sociales durante las interacciones sociales entre pares en el contexto escolar, con el propósito de aportar conocimientos que permitan comprender y explicar la manera en que los alumnos se influyen mutuamente y en ese proceso, afirman o modifican sus identidades sociales.

Por una parte, la identidad puede definirse como un proceso subjetivo por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (Giménez, 2007). Por otra parte, los autores de este artículo conceptualizan a las *Identidades sociales* como “El concepto que los alumnos tienen de sí mismos en torno al autoreconocimiento, reconocimiento de los otros y reconocimiento del nosotros, construido a partir de sus relaciones sociales y en el contexto escolar cotidiano específico”, de modo que a partir de esta conceptualización es posible profundizar y teorizar sobre el concepto *conflicto interior*, sustancial para comprender la (re)construcción de las identidades sociales en alumnos de educación secundaria, ámbito en donde se realizó la investigación.

El autoreconocimiento responde a la pregunta “¿Quién soy?” y es el discernimiento que el alumno tiene de las características que lo definen como ente humano: físicas, intelectuales, emocionales y sociales; así como el conocimiento de su ubicación en el mundo. Inicialmente los individuos se diferencian en la sociedad a la que pertenecen por su nombre, enseguida, por las características que expresan de manera explícita o implícita en sus actitudes y acciones/interacciones; por el rol o roles que juegan, en este caso, en el salón de clases (alumno, compañero, amigo, novio, líder o seguidor); por las cualidades y limitaciones personales, las habilidades físicas, el grado de inteligencia, el estatus social y el nivel de autoestima, entre otras. Con tales rasgos de identidad el alumno forma su autoimagen o autoconcepto.

El reconocimiento de los otros consiste en la identificación del alumno acerca de las semejanzas y diferencias con los demás; la manera en que valora la propia singularidad, así como la diversidad humana; el grado de aceptación, tolerancia o rechazo de las identidades de los otros con quienes voluntaria o involuntariamente

convive. En el grupo escolar estudiado se identificaron subgrupos de acuerdo con sus afinidades, necesidades, deseos e intereses comunes. Con la autoconcepción y convicciones propias expresadas por el alumno; y con la percepción y expectativas expresadas de los otros, se genera una dinámica social, ya sea de concordancia o conflicto que incide en la afirmación o modificación de sus identidades sociales. El reconocimiento del nosotros radica en el grado de pertenencia e integración del alumno con el grupo escolar al que pertenece y la manera en que se identifica con los objetivos, necesidades e intereses del mismo, además de la diferenciación de este grupo con los demás grupos de la escuela. Desde esta perspectiva, se concibe a la escuela desde una visión global como un sistema integrado por diversos elementos: grupos, grados, personal directivo, administrativo y operativo que conviven cotidianamente bajo normas y valores institucionales establecidos.

La pregunta inicial es ¿De qué manera inciden las percepciones y expectativas de los otros en la autoconcepción y convicciones propias de un alumno? Partiremos del supuesto que el alumno (re)construye su identidad social por el autoreconocimiento de lo que él cree que es; asociado con la manera en que es reconocido por los otros.

De manera particular, el alumno de educación secundaria por su condición de adolescente, vive un proceso de afirmación o negación de lo que es ante los demás, entonces ¿qué relevancia tiene la manera en que es percibido por los otros?, ¿de qué manera inciden las expectativas de los otros en la identidad social del alumno? La manera en que es percibido y las expectativas de los otros sirven como dispositivos de retroalimentación y/o reforzamiento para su autoconcepto, de modo que pueden afirmar aspectos favorables o desfavorables de su identidad, mejorar o empeorar su autoestima; y estimular o inhibir su acción/interacción social, pero sólo en la medida en que él lo permita.

Así, un alumno se debate entre dos fuerzas (restrictivas y potenciales) que le pueden restringir su desarrollo personal por medio de la influencia de los otros, o por el contrario, potenciarlo. Para comprender mejor este planteamiento es necesario identificar dos categorías básicas: la primera es la autoconcepción y convicciones propias con las que el alumno reconoce lo que es, y la segunda, las percepciones y expectativas con las que es reconocido por los otros; que se traducen en los mensajes

que recibe de ellos. Durante las interacciones sociales en el contexto escolar, la autoconcepción y convicciones propias de lo que un alumno es, se conforman o se confrontan con las percepciones y expectativas de los otros. Por tanto, en este proceso, las identidades sociales de los alumnos se afirman en forma favorable o desfavorable, o bien, se genera un conflicto interno que los lleva a tomar decisiones – conscientes e inconscientes- sobre modificar o conservar algunos rasgos de sus identidades sociales.

Para explicar lo anterior diseñamos el cuadro *El Yo en relación con los otros* que se refiere a la manera en que los otros inciden en la (re)construcción de la identidad social del alumno durante la convivencia escolar cotidiana<sup>6</sup>. A continuación presento el esquema que relaciona la autoconcepción y convicciones propias con las percepciones y expectativas de los otros:

	Percepciones y expectativas favorables de los otros.	Percepciones y expectativas desfavorables de los otros.
Autoconcepción y convicciones favorables propias.	<p>I</p> <p>Afirmaciones favorables.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación con otros.</li> <li>• Aceptación de los otros.</li> </ul>	<p>II</p> <p>Conflicto interior (cognitivo, emocional y/o conductual)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoengaño.</li> <li>• Percepción distorsionada de los otros.</li> </ul>
Autoconcepción y convicciones desfavorables propias.	<p>III</p> <p>Conflicto interior (cognitivo, emocional y/o conductual)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoengaño.</li> <li>• Percepción distorsionada de los otros.</li> </ul>	<p>IV</p> <p>Afirmaciones desfavorables.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación con otros.</li> <li>• Aceptación de los otros.</li> </ul>

Cuadro 1. El yo en relación con los otros.

<sup>6</sup> En la investigación que dio origen a este artículo, los mismos autores conceptualizan a la convivencia escolar cotidiana como las interacciones sociales con códigos comunes, que ocurren principalmente entre alumnos, cara a cara y día con día, durante la jornada escolar; dentro de la escuela.

Para empezar ¿qué debemos entender por autoconcepción y convicciones propias? La autoconcepción es la narrativa sobre sí mismo que hace el alumno para expresar su *ser* y las convicciones propias aluden al sistema de creencias y valores a las que el alumno es fiel. Entonces, la autoconcepción y convicciones favorables propias se refieren a la expresión de las cualidades que el alumno posee, así como al sistema de creencias y valores que las sustentan. Por el contrario, la autoconcepción y convicciones desfavorables propias, se refieren a la expresión de las limitaciones del alumno, al amparo de su sistema de creencias y valores.

Enseguida es necesario comprender ¿qué significan las percepciones y expectativas de los otros? Las percepciones son la manera en que se identifican y reconocen las cualidades, limitaciones, actitudes y acciones/interacciones de los demás, mediante procesos sensoriales y experienciales. Y las expectativas son lo que un alumno espera de los otros, de acuerdo –la mayoría de las veces- en referencia a la manera en que los concibe y como resultado de la interacción directa o indirecta al convivir con ellos.

Así, las percepciones y expectativas favorables de los otros se refieren a las cualidades, actitudes y acciones/interacciones que provocan resonancia durante la convivencia escolar cotidiana. Y las percepciones y expectativas desfavorables de los otros, se refieren a las limitaciones, actitudes y acciones/interacciones que provocan disonancia durante la convivencia escolar cotidiana. Entiéndase por resonancia la sincronía en que se encuentran los alumnos y por disonancia el desacuerdo entre ellos (Goleman, 2002).

Para comprender mejor la idea, analizaremos en primera instancia el llamado *conflicto sociocognitivo* aplicado a las actitudes de acuerdo con Pozo (2003), y después haremos una adaptación en el tema de las identidades sociales de los sujetos de estudio. Según el autor mencionado, tal conflicto desestabiliza las actitudes y fomenta el cambio, ya que en general esos desequilibrios son desagradables cuando se perciben. De manera específica, se refiere al conflicto sociocognitivo que se produce entre las propias actitudes y las actitudes del grupo de referencia:

Dado que las personas tendemos a conformarnos a la presión grupal, cuando percibimos que el grupo con el que nos identificamos mantiene actitudes diferentes a

las nuestras es más fácil que cambiemos nuestras actitudes. Una forma de modificar las actitudes de ciertos aprendices puede ser intentar cambiar su afiliación grupal (asignándoles a otro grupo con actitudes en parte divergentes de las suyas). Por lo demás, la conformidad a la presión grupal hace que las actitudes minoritarias fracasen cuando se plantean como una confrontación directa con las actitudes mayoritarias. (Pozo, 2003, p. 253)

De manera análoga al ejemplo de las actitudes, es posible cuestionarse ¿por qué las percepciones y expectativas de los demás pueden incidir de manera significativa en la configuración de la identidad social de un alumno? Si bien, se pueden reconocer rasgos de identidad, actitudes y valores individuales de los alumnos, con frecuencia éstos actúan de acuerdo con la manera en que son reconocidos (y han sido etiquetados) y/o por lo que se espera de ellos ante una situación dada; conforme con los roles o papeles que juegan dentro del sistema social del grupo escolar al que pertenecen.

El profesor Rosenthal de la Universidad de Harvard aplicó la teoría de la autorrealización personal (o efecto pigmalión)<sup>7</sup> en el campo de la investigación educativa y consistió en formular expectativas positivas en los profesores sujetos de la investigación con respecto al rendimiento escolar de algunos alumnos seleccionados al azar, a los que clasificaron como sobresalientes, de modo que los profesores trataron a estos alumnos de manera distinta de los demás y de acuerdo con sus expectativas positivas. Los alumnos considerados sobresalientes (sólo para efectos del estudio) tuvieron éxito, mientras que los demás obtuvieron bajo rendimiento. Se ha comprobado en distintos campos del quehacer humano que la profecía de la autorrealización personal nace de creencias falsas pero crea realidades verdaderas<sup>8</sup>.

Cabe aclarar que en el ejemplo anterior, la cuestión es mucho más compleja de lo que parece, además de las expectativas del docente hacia los estudiantes, también intervienen otros factores como son: predisposición del alumno hacia el aprendizaje

---

<sup>7</sup> El efecto Pigmalión o la profecía de la autorrealización personal tiene su origen en la mitología griega, en Pigmalión, un hombre cuya meta era crear una estatua de la mujer ideal. Una vez que lo logró, se enamoró de ella con tanta fe en sí mismo y en su amor, que la diosa Venus hizo realidad su sueño: convertir a la estatua en una mujer real.

<sup>8</sup> La fuente de este ejemplo es el video de capacitación *La productividad y la profecía del desempeño*. Disponible en películas Mel. Para mayor información remítase a las referencias al final del documento.

(que puede constituirse por atención, concentración y responsabilidad durante la clase); el reconocimiento hacia la autoridad administrativa y académica del docente; el ambiente áulico y escolar, entre otros; de modo que si bien, la expectativa del docente incide de manera significativa en el desempeño del estudiante, no es el único factor que ejerce su influencia.

Después de este preámbulo con fines didácticos, regresemos la mirada al cuadro *el Yo en relación con los otros*. En él debemos considerar la subjetividad que permea a la autoconcepción y convicciones propias, así como a las percepciones y expectativas de los otros, aunque para evitar polémicas innecesarias sugerimos tomar en cuenta que en la vida cotidiana de una comunidad educativa y en términos generales, la mayoría coincidimos en reconocer lo que es correcto o incorrecto, diferenciamos los valores de los que no lo son y sabemos qué alumnos pueden influenciar favorable o desfavorablemente en los demás.

Como mencionamos antes, las *identidades sociales* son el concepto que los alumnos tienen de sí mismos en torno al autoreconocimiento, reconocimiento de los otros y reconocimiento del nosotros, construido a partir de sus relaciones sociales y en el contexto escolar cotidiano específico. Pero además, tienen tres componentes fundamentales: cognición, emoción y comportamiento.

Así, ante la confluencia y discordancia de las dos categorías: las autoconcepción y convicciones personales y; las percepciones y expectativas de los otros, se genera algo que aquí denominaremos *conflicto interior* en uno o más de los componentes: cognitivo, emocional y comportamental del alumno durante la convivencia escolar cotidiana. El componente cognitivo se constituye por conocimientos, creencias, valores y significaciones sobre su identidad social; el componente emocional está asociado a sentimientos sobre sí mismo, como es la autoestima, la autoaceptación y la autoconfianza; y el componente comportamental se refiere a la autoconcepción como resultado de experiencias pasadas; de los roles o papeles que juega o ha jugado en los distintos grupos a los que pertenece o ha pertenecido.

En la figura siguiente se muestran los tres componentes de la identidad social de cada alumno, que durante las interacciones sociales, uno o más de ellos puede sufrir un desequilibrio y propiciar un *conflicto interior*.

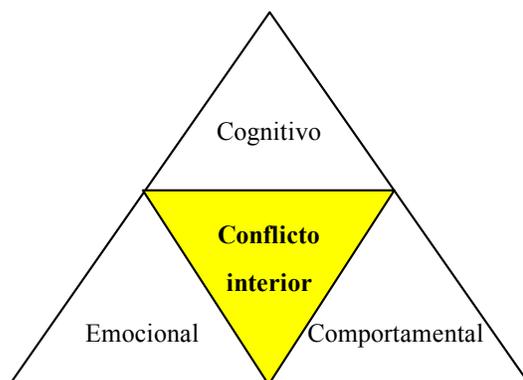


Fig. 1. Componentes de las identidades sociales y la posibilidad de un conflicto interior.

Cuando la autoconcepción y convicciones personales se confrontan porque no concuerdan con las percepciones y expectativas de los otros, uno o más de los componentes fundamentales en cada alumno –cognitivo, emocional o comportamental– sufren algún desequilibrio; de modo que se genera un *conflicto interior* y en consecuencia un proceso de reconstrucción identitaria, ya sea para que se afirme o se modifique su identidad social.

A continuación presento el análisis de los cuatro cuadrantes correspondientes al esquema *el Yo en relación con los otros*, a partir de las dos posturas del Yo (favorable y desfavorable) y de igual manera, las dos posturas de *los otros*; asimismo, en dos rasgos de identidad distintos como se presenta a continuación:

## A. Posturas del Yo

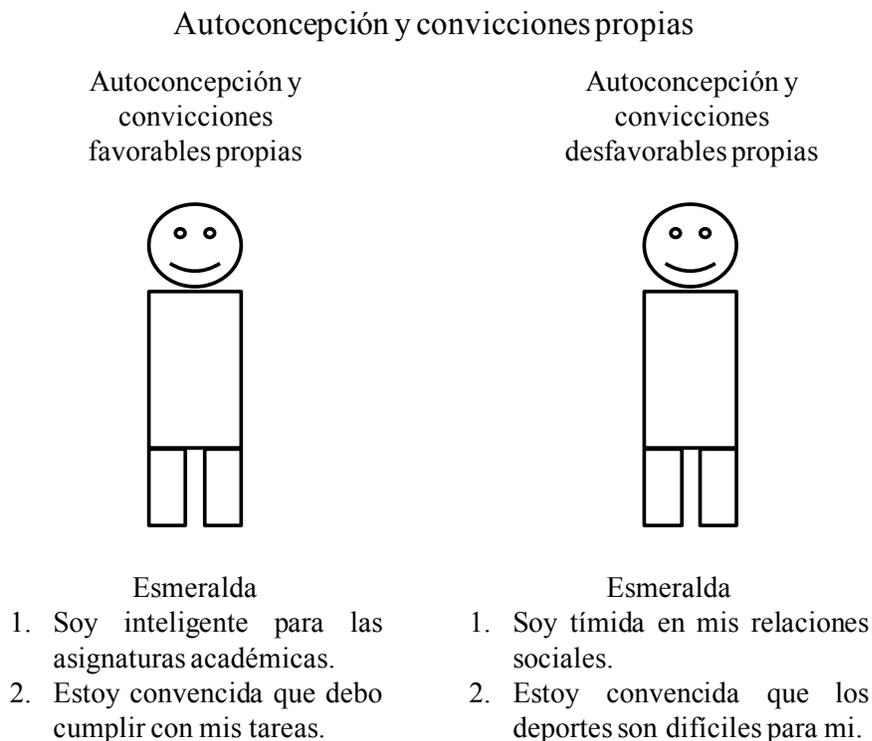


Fig. 2. Autoconcepción y convicciones favorables y desfavorables propias.

Para Erickson (1975) la tarea primordial en el adolescente es lograr la identidad del Yo y evitar la confusión de roles. La identidad yoica significa saber quiénes somos y cómo encajamos en el resto de la sociedad. Dos aspectos que facilitan estas cuestiones son contar con buenos modelos de roles adultos y líneas abiertas de comunicación. Erickson dice que cuando un adolescente pasa por una confusión de roles, está sufriendo una crisis de identidad. De hecho, una pregunta muy común de los adolescentes es “¿Quién soy?”.

En el mismo sentido, comenta que los procesos de modelamiento (observación e imitación de las figuras que le son significativas) y moldeamiento (que responde a factores del medio ambiente: sociales, culturales e históricos) con frecuencia se llevan a cabo de forma explícita e implícita, consciente e inconsciente y en los diversos contextos en donde el alumno se desarrolla. El alumno aprehende de la experiencia del

medio ambiente y de la interacción con otros individuos o grupos, con lo cual, de manera constante (re)construye su identidad.

En el caso que aquí se presenta, la autoconcepción y convicciones propias de Esmeralda corresponden a un sistema de creencias y valores desarrollado principalmente como resultado de su formación familiar, escolar y comunitaria; de los aprendizajes experienciales obtenidos en su medio ambiente; de los mensajes recibidos de los demás y de los modelos significativos de otros que le han servido de ejemplo.

### B. Postura de *los otros*.

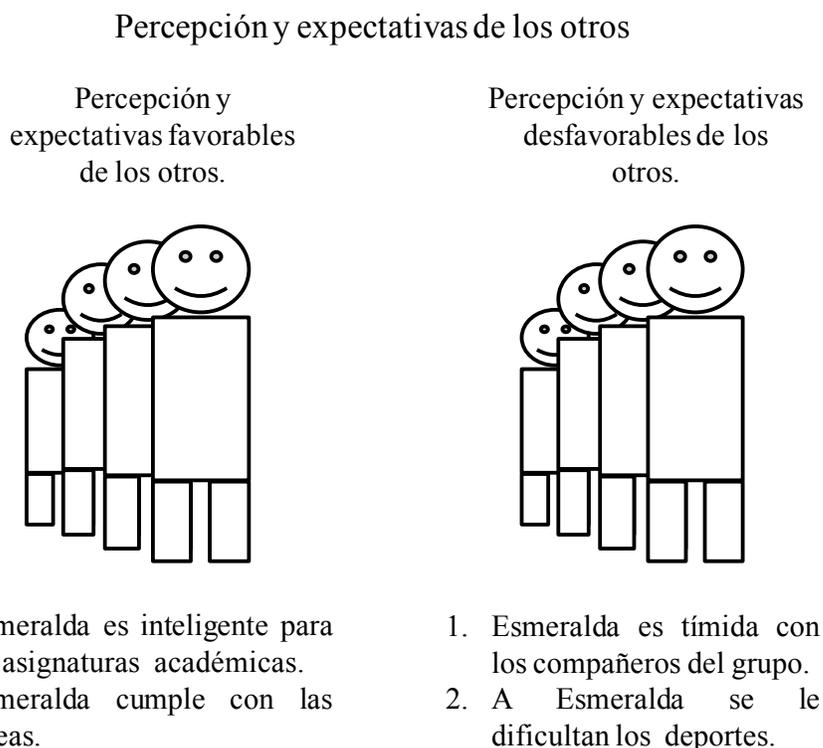


Fig. 3. Percepción y expectativas favorables y desfavorables de los otros.

Los sujetos de estudio en la investigación realizada conviven en un contexto regulado por reglas y valores instituidos; pero también por reglas y valores instituyentes como resultado de las interacciones sociales cotidianas, al respecto Kohlberg (en Turiel *et al* 1997: 73-75) en su teoría de los estadios del desarrollo moral basados en el razonamiento moral, establece seis estadios morales agrupados en torno a tres niveles:

preconvencional, convencional y postconvencional. El término “convencional” implica someterse a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o de la autoridad, y defenderlas. Para una mejor comprensión, presentamos una síntesis en el cuadro siguiente:

Estadios del desarrollo moral de Kohlberg		
Nivel preconvencional	Nivel convencional	Nivel postconvencional
Es el nivel de la mayoría de los niños menores a nueve años, algunos adolescentes y muchos delincuentes adolescentes y adultos. (estadios 1 y 2)	Es el nivel de la mayoría de los adolescentes y adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades. (estadios 3 y 4)	Es alcanzado por una minoría de adultos, y por lo general sólo se llega a él después de los veinte años. (estadios 5 y 6).
El individuo que está en el nivel preconvencional no comprende realmente todavía las reglas y expectativas convencionales o sociales, ni las defiende.  La persona considera que las reglas y expectativas sociales son algo externo al yo.	El individuo subordina sus necesidades al punto de vista y las necesidades del grupo o la relación común.  El yo se identifica con las reglas y expectativas de los otros y especialmente de las autoridades, o las interioriza.	Algunos de los que están en este nivel comprenden y aceptan básicamente las reglas de la sociedad, pero dicha aceptación se basa precisamente en la formulación y aceptación de los principios morales de carácter general que están debajo de estas reglas. La persona diferencia su yo de las reglas y expectativas de los otros.

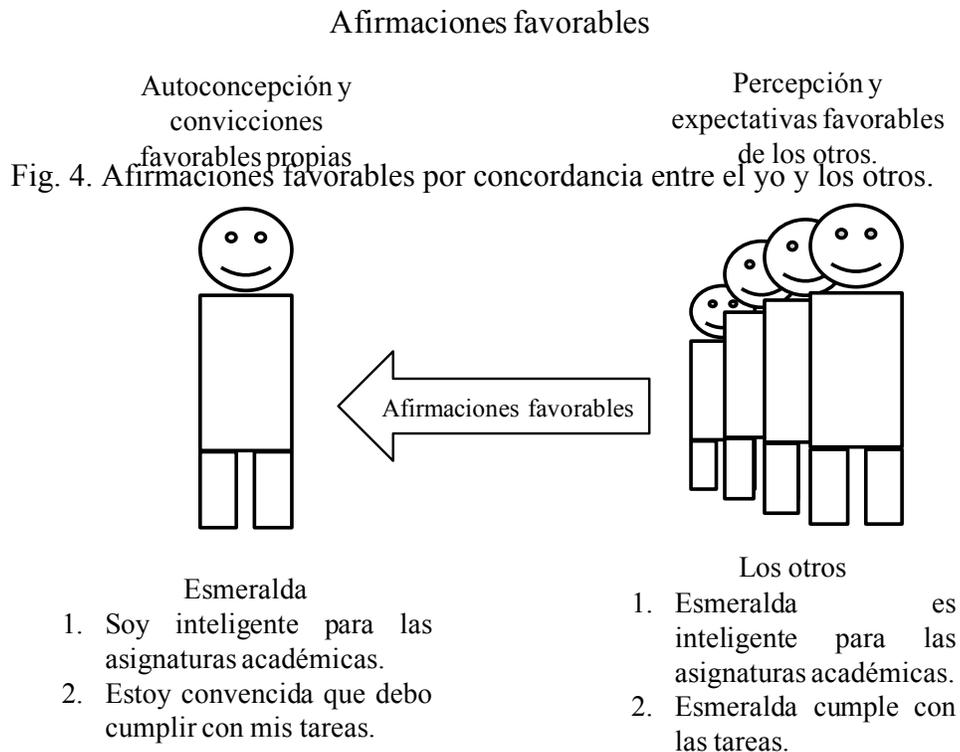
Cuadro 2. Estadios del desarrollo moral de Kohlberg.

Aunque la mayoría de los sujetos de estudio se caracterizaron por subordinar sus necesidades al punto de vista y las necesidades del grupo -por lo que se ubicaron en el nivel convencional; algunos de sus integrantes todavía manifestaron actitudes y acciones/interacciones infantiles, y por tanto, la incomprensión de las reglas y expectativas de los otros y de las autoridades, posicionándose en el nivel preconvencional.

En el caso de Esmeralda que aquí nos ocupa, se ubica en el nivel convencional, pero además, se encuentra en un dilema, en ocasiones asume las reglas y expectativas de las autoridades educativas e incluso solicita que los maestros deberían ser más estrictos en la aplicación del reglamento escolar, pero en otros momentos se subordina a las necesidades e intereses del grupo escolar al que

pertenece, que con frecuencia se basan en la diversión e incumplimiento de sus responsabilidades académicas.

**El cuadrante I.** Cuando concuerdan las percepciones y expectativas favorables de los otros, con la autoconcepción y convicciones favorables propias sobre un mismo rasgo de identidad, el resultado es un proceso de afirmación identitaria favorable. Por ejemplo, Esmeralda se considera una alumna inteligente, responsable, estudiosa y perseverante, lo cual concuerda con las percepciones y expectativas tanto de sus compañeros del grupo como del personal docente que le imparte clases e incluso, de algunos directivos que la conocen.



Tal concordancia favorable propicia la identificación con otros y hace más probable la integración de subgrupos con alumnos que tienen afinidades e intereses comunes. En este caso, Esmeralda y sus amigas comparten el gusto por el estudio y la responsabilidad en el cumplimiento de compromisos académicos.

Asimismo, es posible que ella logre una mayor aceptación de los otros, cuando éstos valoran a las personas que estudian y se esfuerzan por destacarse en el campo académico. Así, la autoconcepción y convicciones favorables de un alumno en

concordancia con las percepciones y expectativas favorables de los otros, crean un círculo virtuoso que refuerza su identidad social.

**El cuadrante II.** Cuando no concuerdan las percepciones y expectativas desfavorables de los otros, con la autoconcepción y convicciones favorables propias sobre un mismo rasgo de identidad, el resultado es un *conflicto interior* respecto a la identidad social del alumno.

En este caso existen dos posibilidades que pueden desvirtuar esta relación: el autoengaño por parte de Esmeralda, o bien la percepción distorsionada de los otros. El autoengaño consiste en que la persona cree legítimamente que es de una manera, cuando la intersubjetividad de los otros la conciben de forma diferente. Por otro lado, la percepción de los demás puede estar distorsionada por prejuicios, envidias o egoísmos, sean individuales o grupales.

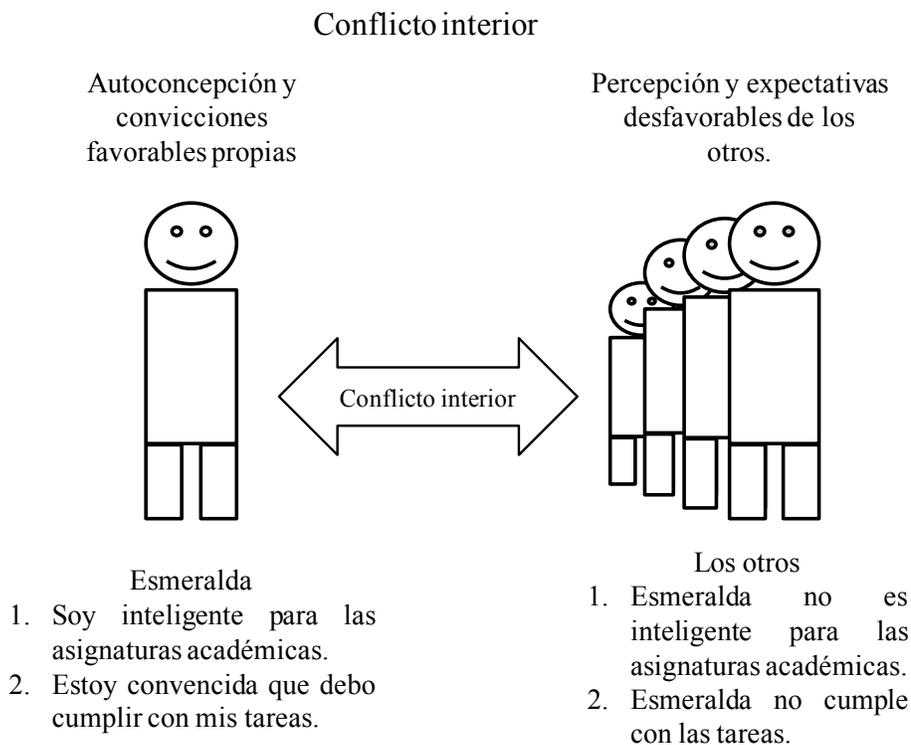


Fig. 5. Conflicto interior por discordancia entre el yo y los otros.

Aunque no es el caso de Esmeralda, algunos alumnos se autoengañan respecto a sus cualidades o desempeño, piensan desde su realidad social, que deberían ser reconocidos como buenos estudiantes y compañeros amigables; de modo

que se inconforman cuando las evaluaciones académicas no coinciden con lo que ellos creen que merecen; o cuando sus compañeros opinan lo contrario respecto a su comportamiento social.

Por el contrario, los alumnos(as), como Esmeralda, no son aceptados por algunos de sus compañeros debido a que les gusta estudiar y son responsables de sus deberes académicos; y por ello les tienen envidia; no les reconocen lo que hacen y los perciben de manera negativa, de modo que pueden atribuir sus logros a motivos diversos, pero no a su esfuerzo, inteligencia y dedicación académica que les dé crédito a su imagen personal y social.

En este cuadrante, se provoca un *conflicto interior* respecto a la identidad social del alumno, de modo que éste se encuentra ante el dilema de ceñirse a las percepciones y expectativas desfavorables de los otros o conservar y defender la autoconcepción y convicciones favorables propias; es decir, soportar la influencia y no someterse a la voluntad de los otros o permitir que los demás ejerzan su influencia aún a costa de sacrificar algunos aspectos de su identidad social.

**El cuadrante III.** Cuando no concuerdan las percepciones y expectativas favorables de los otros con la autoconcepción y convicciones desfavorables propias sobre un mismo rasgo de identidad, el resultado es un *conflicto interior* respecto a la identidad social del alumno.

Esto sucede con frecuencia en alumnos con autoestima baja, debido a que menosprecian sus cualidades y logros, no obstante, desde la perspectiva de los otros, son alumnos valiosos con cualidades y virtudes que les son reconocidos. Al igual que en el cuadrante anterior, existen las posibilidades del autoengaño y la percepción distorsionada de los otros.

### Conflicto interior

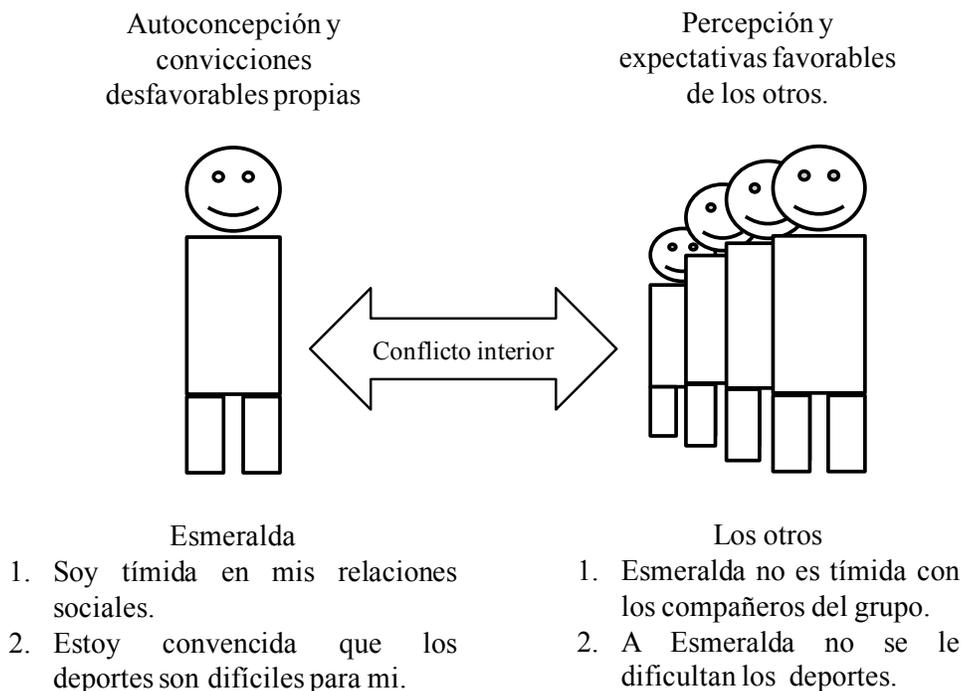


Fig. 6. Conflicto interior por discordancia entre el yo y los otros.

En este cuadrante se provoca un *conflicto interior* respecto a la identidad social del alumno, en este caso, el alumno se encuentra ante la disyuntiva de decidir aceptar las percepciones y expectativas favorables de los otros y modificar la autoconcepción y convicciones desfavorables propias, con lo cual, pueda generar mayor autoconfianza y autoestima; o conservar y defender la autoconcepción y convicciones desfavorables propias, quizás por no darse cuenta o no reconocer que el cambio es en su beneficio personal y entonces, continuar con una especie de autosabotaje de sus cualidades y logros.

Uno de los aspectos básicos para el desarrollo integral del alumno (sobre todo en la adolescencia) es la autoestima, que de acuerdo con Branden (1995 p.46) "Es la disposición a considerarse competente para hacer frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad". El alumno con autoestima siente seguridad y confianza para enfrentar los desafíos de la vida; se acepta tal como es, y –en términos generales- es feliz a pesar de las condiciones y circunstancias que le ha tocado vivir.

La autoestima es un factor esencial en el proceso de interacción social, si es baja, el alumno es más susceptible de ser influenciado por los demás.

**El cuadrante IV.** Cuando concuerdan las percepciones y expectativas desfavorables de los otros con la autoconcepción y convicciones desfavorables propias sobre un mismo rasgo de identidad, el resultado es un proceso de afirmación identitaria desfavorable.

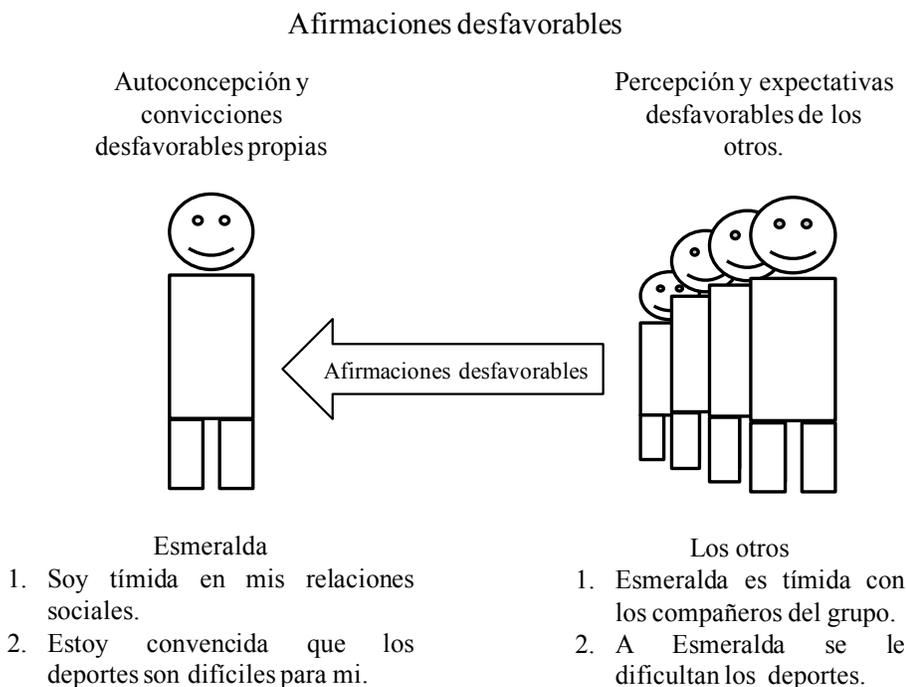


Fig. 7. Afirmaciones desfavorables por concordancia entre el yo y los otros.

En este caso concuerdan la autodesconfianza y la autoestima baja de la alumna con la percepción y expectativas desfavorables de los otros, lo que puede traducirse en intolerancia, no aceptación o incluso rechazo por parte de algunos compañeros del grupo. La autoconcepción y convicciones desfavorables de un alumno en concordancia con las percepciones y expectativas desfavorables de los otros, crean un círculo vicioso que refuerza una identidad social orientada al fracaso y a la inseguridad para relacionarse de manera constructiva con los demás.

Así, en los cuadrantes I y IV existe concordancia entre la autoconcepción y convicciones propias con las percepciones y expectativas de los demás; como consecuencia el alumno vive un proceso de afirmación identitaria; que para el

cuadrante I es favorable y para el IV es desfavorable. En el primer caso, son altas las posibilidades de generar un círculo virtuoso y en el segundo, uno vicioso.

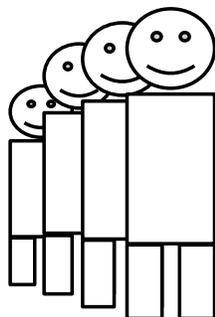
Por otra parte, en los cuadrantes II y III al no existir tal concordancia entre las dos categorías, el alumno experimenta un *conflicto interior* respecto a su identidad social, se pone en duda lo que él cree que es, con respecto a la manera en que es percibido y reconocido por los demás, por lo que debe tomar decisiones sobre modificar o conservar su identidad social.

Ahora bien, ¿de qué depende que un alumno sea influenciado en mayor o menor grado por los otros? En tal caso, inciden diversos factores tales como: la formación del carácter, la apertura mental, la predisposición al aprendizaje, el nivel de autoestima, los modelos de referencia, las normas escolares u otros motivos que no son objeto de estudio en este texto.

Hasta aquí hemos explicado el cuadro 1. *El Yo en relación con los otros*, pero que sucede cuando los alumnos se integran dentro del grupo escolar o forman subgrupos porque comparten las mismas ideas, creencias, valores, intereses, gustos, preferencias y motivaciones. Entonces accedemos a la categoría del *nosotros*.

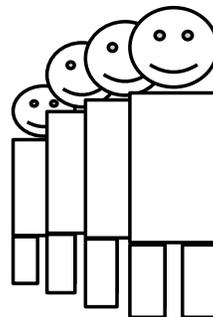
#### Percepción y expectativas del *nosotros*

Percepción y expectativas favorables del *nosotros*.



1. Nosotros somos inteligentes para las asignaturas académicas.
2. Estamos convencidos que debemos cumplir con las tareas.

Percepción y expectativas desfavorables del *nosotros*.



1. Nosotros no somos inteligentes para las asignaturas académicas.
2. Estamos convencidos que es mejor divertirnos que cumplir con las tareas.

Fig. 8. Afirmaciones favorables y desfavorables del *nosotros*.

En este caso desaparece la línea limítrofe entre el *Yo* y *los otros*; existe identificación y aceptación entre los miembros de un grupo escolar o un subgrupo al interior del mismo, que coinciden en sus percepciones y expectativas colectivas, sean favorables o desfavorables. Al respecto Wilber (2008) retoma el modelo de desarrollo moral de Kohlberg y al estadio preconventional le llama *egocéntrico* que está centrado en el *Yo* porque en él la conciencia del sujeto se halla completamente absorta en sí misma. No, obstante, a medida que el individuo va incorporando las reglas y normas de su cultura, se desarrolla hasta alcanzar el estadio moral convencional, al que denomina *etnocéntrico*, porque gira en torno al grupo y excluye a los que no forman parte de él.

En el caso del *reconocimiento del nosotros* es pertinente desde la teoría de las necesidades humanas de Abraham Maslow (en Hodgetts y Altman, 1981,100), aludir al nivel tres de esa jerarquía, referente a las necesidades sociales o de pertenencia, en donde los alumnos requieren ser aceptados por sus compañeros y sentirse parte del grupo. Con frecuencia, estas necesidades se satisfacen mediante la interacción social, que permite que el alumno dé y reciba amistad y afecto. El alumno se agrupa de acuerdo con aquellos con quienes se identifica y tiene afinidades e intereses comunes.

El individuo es social por naturaleza y no le favorece vivir aislado; necesita adaptarse a la sociedad a la que pertenece, no obstante, tampoco está obligado a ceñirse a todos los convencionalismos y expectativas de los demás cuando no está convencido de ello. Por tanto, requiere un proceso de mediación entre lo que él es y los demás quieren que sea, para ser aceptado y reconocido por el grupo. Es un proceso de influencia mutua que va del individuo al colectivo y viceversa, con lo que se genera un proceso de autorregulación grupal de adaptación y acomodación entre las coincidencias y las diferencias, lo cual requiere de respeto, comprensión y tolerancia a fin de convivir con armonía.

En suma, la autoconcepción y convicciones propias y las percepciones y expectativas de los otros, están significativamente relacionadas con la construcción de las identidades sociales de los alumnos de educación secundaria. Esto se muestra por el hecho de que los alumnos sujetos de estudio (re)construyen sus identidades sociales, en gran parte, durante la convivencia escolar cotidiana, por la influencia recíproca que se da durante las interacciones sociales, en donde se expresan la

autoconcepción y convicciones propias, así como las percepciones y expectativas de los otros; de manera directa o indirecta. Cuando estas dos categorías concuerdan, afirman de forma favorable o desfavorable sus identidades sociales, pero cuando difieren, generan un *conflicto interior* que puede modificarlas. Además, cuando desaparecen las líneas limítrofes entre el Yo y los otros, se integra un grupo formando el *nosotros*, que ahora se diferencia de otros grupos.

## Referencias

- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima. El libro definitivo sobre la autoestima por el más importante especialista en la materia*. España: Editorial Paidós.
- Erikson, E. (1975). *Infancia y sociedad*. Argentina: Ediciones Horme.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El Líder Resonante Crea Más. El poder de la inteligencia emocional*. España: Plaza & Janés.
- Giménez, (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Hodgetts, R. y Altman, S. (1981). *Comportamiento en las organizaciones*. México: Interamericana.
- Kohlberg L. (1997). *Estadios morales y moralización: El enfoque cognitivo-evolutivo*. En Turiel *et al.* (pp 73-75). España: Alianza editorial.
- Pozo, I. (2003). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. España: Alianza Editorial.
- Wilber, K. (2008). *La visión integral. Introducción al revolucionario enfoque sobre la vida, Dios y el universo*. España: Kairós.
- Wilber, K. (2005). *La conciencia sin fronteras. Aproximaciones de oriente y occidente al crecimiento personal*. [13ª ed.]. España: Kairós.
- Material audiovisual (s/f). *La productividad y la profecía del desempeño*. Video de capacitación. Disponible en películas Mel clave 272. Uruapan No. 17. 3<sup>er</sup> piso Colonia Roma, 06700. México D.F.

## **Escuela Normal Superior de Jalisco 1999 English Major Programs and teaching compared to the 2011 middle school English program of study**

Rebeca Díaz Farías<sup>9</sup>

### **Abstract**

The purpose of this paper is to describe and reflect on the current situation of English programs and teaching, at Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), Mexico, (also referred with its initials ENSJ)<sup>10</sup>, as related to public middle schools English language program of study and teaching processes, since ENSJ is the institution that forms the future teachers for the latter level. Bearing this in mind, I comparatively describe and explain, from a critical perspective, certain pedagogical actions that have been carried out either in one or both educational levels, for more than two decades; regarding EFL/ESL programs of study design and development, teachers' unit and lesson planning, methodology and assessment; but, differentiating, when possible, prescriptive from good or successful teaching practices. The main thesis statement I argue about is: "the lack of official evaluation of the different English programs has hidden and, therefore, worsened the situation". In order to provide initial evidences and arguments in support of such statement, I executed, in 2008, an evaluation to the 1999 English language programs of the English Major at ENSJ, the outcomes provided me with significant reasons to realize that national programs, designed only by experts, can be faulty, disrespectful of cultural differences and contradictory; this is significant because those English programs govern the teachers' formation process at higher education Normal Schools and of public middle school students education.

**Key words: Middle school level, programs evaluation, national English programs, teachers' formation process, degree in Middle School Education, the null curriculum**

---

<sup>9</sup>Rebeca Díaz Farías is currently a professor and teachers' trainer at the English Major of "Escuela Normal Superior de Jalisco." She graduated, in 2008, as Master in Teaching English as a Second Language from the "Universidad de Guadalajara", Jalisco, Mexico, with her research study: "Programme Evaluation of the Embedded English Programme of the TEFL Major in "Escuela Normal Superior de Jalisco." She has kept updated certifying her English language level and teaching abilities and skills both from Mexico's educational system and the University of Cambridge, England, as well.

<sup>10</sup>In fact it is not feasible to provide an accurate meaning in English to these schools names, due to their "sui generis" or culture bound character and their specific location in a few countries. A close, but still conventional translation could be "higher education normal schools."

## **Introduction**

Later in this document I explain the motivations that led me to write this essay; however, they are also more explicitly described in my Master's Degree dissertation document. Once aware that not only objectives and purposes were not being accomplished by most of the students, but was all that provoking high dropout rates. The referents used that served as a guide for the evaluation of the ENSJ English Major Programs was the English Program 1999, its purposes and objectives related with the students' English proficiency or competence, its sequence of levels, and the lack of congruity with the referents of the Common European Framework.

This paper is an invitation to engage in informed and reflective curricular analysis, regarding national programs' contents, approaches and methods, and in what should be taught, considered or used in actual practice.

The theoretical and methodological perspective used to conduct the research that supports the topic of this paper tended to be more qualitative than quantitative because of its descriptive style, its identification of the characteristics of the universe to study, strong inter-relation subject-object of study, discovery, comprehension, association of variables, observation, interviews, questionnaires, information of related previous studies; some of its outcomes obtained through the use of questionnaires are shown in numbers. Therefore, the paradigm is interpretative, qualitative, hermeneutic, since there is constant search for knowledge about the inter-relation of elements (variables) that influence certain outcomes. This knowledge is a tool for emancipation. Thus, for its emancipatory and transformative character I also regard it as critical.

Specifically, this paper is addressed to offer answers to a key question of what the implications of working with an outdated program at ENSJ are and the possible reasons for its lack of updating in relation to the 2011 middle school English program. Then it will go on to analyze the reasons to state such. It will also show how far English learning in this program and in public middle schools has been affected by these issues.

First of all, there is a description of the 1999 English program at ENSJ and the incongruities found after implementing an evaluation to it. Some of the incongruities mentioned are the establishment of equal entrance and graduation requirements, the anachronistic sequence of the four different levels, the whole oblivion of the times set by

the Common European Framework of Reference and the disproportionate distribution of outcomes. Secondly, there are the changes made to the program in order to correct the contradictions and incongruities it comes with and make it work. In third place, there is the acknowledgement of some tricky aspects of the program that used to remain uninformed to students. Then, the modification done to some assessing pathologies are presented. In the fifth place, an arbitrary demand to students in the seventh semester is shown with the intention that it stops happening. In the sixth place, two situations that are part of the null program are expounded: the lack of use of English in the English major classes despite the constant advice and emphasis within the program and the lack of thesis work or documents written in English as established in the program. In the seventh place, the huge gap of differences between the ENSJ 1999 English Program and the 2011 Middle School English Program are mentioned, including some confusions caused by the differences found between the 2011 Middle School English Program and the 2006 one. Then, the ENSJ professors lack and need for training on the 2011 Middle School English Program, followed by the lack of questioning of programs by English professors in the public system and the endless process of reform of “Escuelas Normales Superiores” (“ENSs”). Subsequently, there is the difference between English as a Second Language—name given by government to the subject of English—and English as a Foreign Language that is what any teacher facilitates in the classroom in Mexico. Later, there are some issues happening in the field of English teaching in public schools for the lack of knowledge about this field by the people in charge of education, and how their lack of expertise hinders English learning; also the lack of program evaluation, and the contradiction of expecting the development of communicative competence while outcomes are expressed in scores rather than performances and when classes are often taught in Spanish. Finally, there is the lack of official census measurement of the English proficiency of Mexican teachers of this subject and students.

### **English language teaching and learning viewed in broad perspective**

Within the last two decades, there have been steady reforms and new curricula for the majority of the levels of education except for the higher education level of Normal

Schools. In fact, at all Mexico's higher education normal schools there were three scattered reforms in the twentieth century, showing how this has been done in a more infrequent time than for the basic level. However, higher education normal schools (ENSs) –established throughout Mexico— are the official institutions in charge of forming future middle school teachers. The English programs at ENSJ, as well as mentors need to be open to experimenting and learning practices that are new to the field and to keep skills sharp and updated knowledge to meet the needs of the level for which they form and provide teachers. The curriculum of the Degree in Middle School Education has not had an official conscious and fulfilling updating for sixteen years.

In Mexico, ENSs do offer the major in English. Mentors of this major in ENSs align their formation program to the current middle school english program of study. However, ENSs are currently working with outdated programs, originating certain problems in their supposed natural relationship with middle school english teaching.

A drawback is that ENSs English programs have always been backwards in comparison with the English program for middle schools. The current 1999 ENSs English program is not the exception; it is, in fact, stalled. As mentioned by Camacho (2007), when the Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) was first time opened in 1973, it began with a program that had been created in 1959 and whose main characteristic was to be subject base while middle schools were implementing a program that was area based. Ten years later, in 1983 ENSs had a new area based curriculum just like the one middle schools had been working with for a decade.

Regarding English, middle schools underwent a reform in 1993 which gave rise to the new English program that made emphasis in the implementation of the Communicative Approach while this same change happened at ENSJ until 1999, this is, six years later.

Until 2005, everything seemed to be solid with the English Program at ENSJ. The reason to say such is because in reality an accumulation of problems had been arising over time. Some of the problems had been originated by the English Program itself, this is due to the incongruities and contradictions within its design, but also by certain aspects of its implementation, as it will be shown later in this paper.

In 2008, the results obtained from a research study of the type of curriculum evaluation on the 1999 ENSJ English Program (English levels I to IV, semesters third to sixth) yielded important information that clearly showed why objectives had not been accomplished<sup>11</sup>. Within the results there were found omissions, contradictions and incongruities as part of this evidence in the 1999 English language major's curriculum.

One of such incongruities has to do with the entrance and graduation requirements, which are exactly the same. Evidence of this is found in the presentation of the document *Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Lengua Extranjera (Inglés)* (Secretaría de Educación Pública, 2000), clause II that refers to the initial formation of English teachers. It reads as follows: "...it is necessary to own language mastery. Thus, it is required that students entering the English Major have enough knowledge of the language, equivalent to the Intermediate-advanced level".

Regarding graduation requirements, it is stated in SEP (2000)<sup>12</sup> in different statements that the goal is to reach a TOEFL (Test of English as a Foreign Language) score 550 in English IV. Designers of this program did not realize that a level upper Intermediate is translated into a TOEFL score ranging between 520 and 570 points, which means a B2 level. For instance, there is no variation between entrance and graduation requirements, as if there were no added knowledge to apprentices' existing knowledge or no behavioral modification on the part of the apprentice throughout the four semesters in which the English program is studied or the eight semesters in which the degree is attended.

Furthermore, even though there is an entrance requirement, it is accounted within the program that students' entry level is varied and that some have a basic or elemental English knowledge, others have a level between A2 and B1, according to the Common European Framework of Reference; regarding this acknowledged fact, another such incongruity is that English program designers did not consider the time needed to accomplish the graduation requirement, since they manage the improvement

---

<sup>11</sup> For further information about this research study consult the MEILE master's degree dissertation "Programme Evaluation of the Embedded English Programme of the TEFL major in "Escuela Normal Superior de Jalisco" by Rebeca Díaz Farias. Library of the "CUCSH", of University of Guadalajara, Mexico, July 2008.

<sup>12</sup>Information in Spanish SEP (2000:25& 26 (Section General Purposes, clause number two)).

in tens of hours, when, in fact, it is hundreds of hours what is required in order to increase the score from TOEFL 350 to TOEFL 550.

Conceding to the theory developed by the *Council of Europe* and the *Association of Language Testers in Europe* that is shown in the Common European Framework of Reference, it is necessary to invest between 500 and 600 hours of study to improve from the level Lower intermediate (TOEFL 350) to the level Upper intermediate or Advanced intermediate (TOEFL 550). The ENSJ 1999 English program aims to achieve this improvement in only 260 hours (length of the English Program).

The sequence of the four English levels that compound the English Program is also incongruent. First of all, there is no attainable requirement for English I in the third semester; then, in English II, fourth semester, apprentices are required to have a score of TOEFL 400; however, in the fifth semester apprentices are requested to have a TOEFL score of 475-500, which means that they would have to increase between 75 and 100 more points than in the previous semester but in only 68 hours (one semester). It is at this point (fifth semester) when apprentices stall and show difficulty to accomplish the goal. This is in fact the problem that motivated the curriculum evaluation study done to the English program.

I started working in ENSJ in the year 2005, since then and every year I had observed there was a high level of student dropouts from the English Major in the fifth semester. That reality encouraged me to do something in order to find and provide solutions to it. It is known that the first necessary step to deal with a problem is to recognize it, and a way to facilitate the process is by first identifying and becoming aware of our reality. I was already there.

At the Teaching English as a Foreign Language Master Degree program I attended in the University of Guadalajara, I was suggested to use a quite sounded research methodology called “curriculum or program evaluation”, a new topic in trend then. It grabbed my attention since it had become a live issue and an important source of knowledge in the diverse activities at educational institutions of modern societies.

Programs can be evaluated. In fact, not only can they be evaluated, but their evaluation should actually be a must. Evaluation is a natural activity that is very much part of our daily existence since one can informally express one’s views of any course

or program. However, as Woodward (1991) underlines, it is necessary to formally glean sufficient information in order to record the considered views or opinions about the program; in other words, to fall back on other more public and more formal measures based on considerably more reliable and better information.

For the purposes of educational decision making, the kind of evaluation to be used must be of a conscious and formal kind because decision making is not the result of informal, vague or ill-defined views and opinions about a program. Thus, more formal methods to evaluate are required. There must be some sort of high quality, objective, methodologically sounded, quantitative, principled and more explicit criteria as evidence on which to base educational decisions.

Evaluation consists –among other stages— of problem identification, program revision, data gathering, data analysis, comparison, interpretation or judgment of the program. Evaluation contributes to set the road for decision making. Richards (2001) states that it helps us diagnose the problems of the program in order to explain and communicate this information to the individual or group responsible for making ultimate decisions about it. Most of the definitions of language program evaluation coincide in considering that evaluation contributes to the improvement of educational programs (Richards, J. and Nunan, D. 1990; Schrier, L. 1994; Trujó, S. 2000; White, R. 1988). Evaluation is an essential part of any program in order to make it work properly, because it is a research method that helps us measure or assess success or failure by making educational staff aware of hidden or less observable factors, and to then indirectly contribute to making emphasis in the improvement of the program as most evaluation models do.

In the same way evaluation is an essential priority of education, Richards (1996) mentions that a primary concern in education is that students attain the general objectives of a program or course of study, scope and sequence.

In addition to what Richards (1996) mentions above, he underlines that in most educational contexts, having high numbers of students who do not obtain the score required by the English program will call the attention of everyone involved. In the very especial case of apprentices at ENSJ undergoing a situation like this is worrying, and it

worsens more if we consider that the most valued aspect a non-native English teacher needs, according to Murdoch (1994), is a high level of English language proficiency.

At the end of the English program evaluation research, after examining, identifying and understanding in detail the aspects or components of the English program in general, but mainly those that were provoking high percentages of apprentices' low TOEFL scores and dropouts. I was finally able to know the reasons. I gained explanation and evidence of the elements of the program that provoked the results. I was able to know why outcomes were not the expected and why students struggled so much in order to obtain the set score. This is a process that all teachers should seek to effectuate in order to know what is appropriate and what is not and what changes must be generated to redefine programs. In other words, this is something similar to what Frigerio (2001) concludes, not are the reforms themselves which decide or generate real changes, but, above all, the way at which teachers "collectively" appropriate them, work with them and redefining them.

For instance, following those steps mentioned in the paragraph above gave me the track and the suggestion that it was necessary to start making some changes in order to correct the situation of dropouts in the English Major. Among those changes, there is a Power Point Presentation designed to show to my English major apprentices as early in their career as possible (second semester). Fortunately, I have been in charge of teaching the subject "Introduction to English Teaching", it is in that subject where I start involving English major apprentices with the 1999 ENSJ English program, its contradictions, incongruities and the challenges it implies.

Most of the challenges of this program have to do with the fact that it was designed with no knowledge of curriculum design not even knowledge of what English language teaching and learning require regarding time in hundreds of hours of study, and knowledge of TOEFL scores and their translation to levels of the Common European Framework, what makes them seem as intricate and deceiving aspects, or at least they could evenly be misunderstood as so. As a result, most of the times the majority of the English major apprentices were not able to accomplish the objectives in the fifth semester or English level III of the English program.

According to the 1999 ENSJ English Program SEP (2000), there is no English score or level requirement at its beginning, when apprentices attend the third semester (English I). This is not reasonable, because it makes them recline academically. In the fourth semester (English II) the program requires apprentices have a TOEFL score of 400. It is not fair either, first, because it is inferior and second, because it makes it impossible for apprentices to increase 100 points in only 64 hours (one semester) in order to accomplish the TOEFL score 475 or 500 in the fifth semester in English III. Experience has told me that every semester, apprentices can increase between 20 and 30 points in the TOEFL. In the sixth semester (English IV) apprentices must have a TOEFL score of 550, a score even more difficult to achieve.

Considering and brazing another important issue recommended within the English program, in the section of English II, in the final comments: Students must know about the purposes of formation of the B. A. and the major, specifically what is demanded from them in each one of the four English levels of the English program. They must know this information in advance, before enrolling, or at least since the beginning of their studies in ENSJ. Coinciding and agreeing with this recommendation, I proceeded to act according to it. Apprentices must be informed. I thought that if this were consummate, most of the problematic issues would be diminished or solved immediately before the problem expands.

Thus, in the Power Point Presentation to show to apprentices in second semester, I share a table that shows information about the semester, the English level and the discordant TOEFL score required according to the 1999 English Program at ENSJ, but it also shows a fair TOEFL score, one that is feasible and reachable, according to the theory of times of the Common European Framework of Reference.

<b>SEMESTER</b>	<b>ESTGLI SHLEV E1</b>	<b>ENSJ 1999 English Program TOEFL scores established</b>	<b>Appropriate TOEFL score</b>	<b>Comments</b>
3	1		460	30 points each semester
4	2	400	490	Idem
5	3	500	520	Idem
6	4	550	550	Idem

I offer this information to the group in order to negotiate whether they want to adhere to it or not; fortunately, my groups have all complied with it. Otherwise, I explain to them that they will feel deceived by the program if we all follow what is erroneously required in it. Besides that there is the risk that they cannot attain the sixth semester, because when we follow the program as it reads, it is in the fifth semester where apprentices jam.

Another modification done to the program was the implementation of the TOEFL preparation activities from the first level of this English program in third semester and until the fourth level in the sixth semester. Before this implementation apprentices arrived in the fifth semester without having knowledge of the TOEFL, without having done a TOEFL before, and without TOEFL practice or preparation. Furthermore, it is well known that doing a standardized multiple choice test requires plentiful practice and some preparation. Thornbury (2006) underlines the following, regarding the usefulness of frequent practice: “The only way to prepare for a cloze test is by doing lots of cloze tests.”

TOEFL has some characteristics of cloze tests for its combination of gap-filling in multiple-choice questions. This implementation allowed apprentices to practice with the TOEFL and to do frequent and innumerable TOEFL tests since they attend the third semester of their career, but its constant practice allowed them not only to develop their linguistic understanding and management of English but to improve their scores in the different sections of this test and on its whole.

Another adjustment I also implemented was the creation of the grading criteria for the four English levels of the program. For instance, part of this implementation was aimed to avoid grading apprentices with a TOEFL score only, as it had been done in ENSJ for more than a decade, and even worse, since it seemed to be done as a deceiving surprise to welcome apprentices to the fifth semester. It was at this point (fifth semester) that professors demanded TOEFL scores of 500 to our apprentices, who had never done a TOEFL before.

The lack of an appropriate grading criteria, since there was only one criterion to consider in order to grade apprentices, which was the TOEFL score, had, as a result, awful outcomes from apprentices in the TOEFL, their scores were most of the times

below 500. Evenly, professors used to only consider a TOEFL score to define whether the apprentice approved the semester or not. However, English oral ability is also important. Thus, with the changes made to the grading process, the grade each period and the final one are to be obtained from two sources: TOEFL score and oral exam. Besides considering these two sources, I also dosed the TOEFL scores, this is, I removed assessment pathologies such as assessing students as follows:

IF apprentice's TOEFL score = 500 = 10 (Example in 5th semester)

IF apprentice's TOEFL score = 499 = 5 (ídem)

Instead, I proposed the following dosage to the academy:

IF apprentice's TOEFL score = 520 = 10 (Example in the fifth semester)

IF apprentice's TOEFL score = 510 = 9 (ídem)

IF apprentice's TOEFL score = 500 = 8 (ídem)

IF apprentice's TOEFL score = 490 = 7 (ídem)

IF apprentice's TOEFL score = 480 = 6 (ídem)

IF apprentice's TOEFL score = 470 = 5 (ídem)

I designed the assessment dosage for each semester from the third to the sixth. Nowadays we are having better results; I have been observing English major apprentices' improvement every semester. These outcomes are being accomplished at more than six years later after the first implementation of these changes within my classes within my groups and taking advantage of the so called teaching freedom we all have in this system, and once understanding that we cannot make any changes to the National curricula and their programs and that we must respect them as they were designed, even if they are defective, contradictory, incongruent or even outdated.

Dropouts in the fifth and the sixth semesters of the degree and English major have considerably decreased and it becomes easier for our apprentices to increase their TOEFL score, since they receive the preparation to it and have more time to accomplish it. Now they have a better control of their study and preparation time. Their level of stress has also declined.

There is still a lot to improve. Every fifth or sixth semester, a scanty number of apprentices, struggle to accomplish the minimum passing score. Most of the times their

oral ability is fine, but their TOEFL score is low. Nevertheless, they obtain the lowest grade and pass, but every year, in the seventh semester, mentors demand them to officially prove that they have a TOEFL score of 550 in that semester. This situation has not stopped although it is arbitrary. The 1999 ENSJ English program clearly establishes that students must prove that they have the level B2 or TOEFL score 550 when they are in the eighth semester and not in the seventh, as it reads as follows: "English IV (sixth semester) is the last level of General English of the major, and its main purpose is that students reach the level "FCE" (First Certificate Exam referred to as FCE) by Cambridge or the TOEFL score 550 which have been established as the minimum level to accomplish graduation, thus, guaranteeing the appropriate mastery of the English language in order to perform as English teachers. (...) Any indication that shows that a student has not been able to meet this requirement and reach this goal must be reason enough for the teacher of this subject to immediately encourage the students to make a major effort in order to reach it. In the case a student does not reach the level FCE or TOEFL 550 in the sixth semester, that student must make an effort to accomplish it during the last two semesters left (seventh and eighth) before finishing the major (Secretaría de Educación Pública, 2000).

Mentors of the English major semesters seventh and eighth even made apprentices commit to prove that they would have the score within a very short period of time by making them sign a letter. That behavior really affects apprentices' performance. If apprentices are not able to prove that they have reached a TOEFL score of 550, they are immediately not allowed to pass to the eighth semester or in the worst case they are not allowed to graduate.

In the understanding that when a program, a procedure, a teaching process and other aspects of education are evaluated or when apprentices' learning or learners are assessed, it is considered a pathology to focus on the downsides or weaknesses only, I want to acknowledge one of the positive aspects of the program: It promotes apprentices' communicative competence development by having all their English major subjects taught and debated in English. This is something really remarkable since according to Murdoch (1994) it is known that language development provision in

teacher training curricula is a concept that has not been easily accepted as central part of the curricula for teacher training institutions.

In Addition, Cullen (1994) recognizes that an in-service teacher training education program which fails to improve apprentices' English command of the language to use more fluently and confidently in the classroom is definitely failing to meet those needs. He also adds that unfortunately, research shows that only some teacher training programs are capable of achieving the objective of improving apprentices' communicative command of the target language.

At the beginning of the section of Didactic Orientations, there is the remainder that states that one of the main objectives of the Degree in Secondary School Education is to favor students' use of English as another means of communication which is a purpose that goes beyond the tendency to study to pass exams centered exclusively on grammar (Secretaría de Educación Pública, 2000). Unfortunately, this remainder seems to be not only ignored but rather carried out in an opposite way, since within the same English program TOEFL is the only instrument erroneously consider to evaluate students' communicative competence in English.

Just as the remainder mentioned above is not followed as it is, and this together with the fact that most subjects in the English major are not taught in English bring the existence of a "null program". According to Eisner (1994), the null program is the parts of the program which are not taught, considered or used in practice; the lack of them or their avoidance usually send negative messages to student apprentices of not being important in the educational experience. Perhaps, the fact that these parts of the program have been ignored or avoided could be another reason of English major apprentices' language outcomes and often of their discouragement to continue studying the English major in ENSJ.

One of the different sections of the ENSJ 1999 English program in which the importance of using English in class is emphasized is the introduction section which reads: It is necessary that daily classroom work be carried out in English as a means of communication in all the subjects of the major, thus, students will be in better and more favorable conditions to accomplish the graduate profile expected during their formation (Secretaría de Educación Pública, 2000).

Another remainder of the use of English communicatively is in the Presentation in the section II which reads that: “it is necessary that daily classroom work in all the subjects of the English Major be done in English as a means of communication, in order to favor the achievement of the initial formation of English teachers.” (Secretaría de Educación Pública, 2000).

Later in the section of criteria for the course development of the subject English I, criterion number seven reads:

The use of the foreign language should not be restricted to performing programmed activities or to the texts required in a formal way as a part of the work in the course; it is necessary that the teacher encourages his/her students to use English in daily situations in and out of school. A main factor to propitiate an ‘environment that alphabetizes in the foreign language’ is that the teacher uses the language orally and in writing as a mean of communication with the students. (Secretaría de Educación Pública, 2000. p 11).

As part of the section of the Didactic Orientation of the subject Literature in English I it is stated that it is of essential importance to remember that in this subject as in the other ones of the major, English has to be used as a means of communication in the classroom. Thus, the professor of this subject will systematically encourage this practice in order to accomplish students’ fluent expression of their ideas with confidence.

In the introduction to English II, it is mentioned that the use of English is intensified through the study of the different subjects coursed in this semester in order to perfect communicative competence.

In the general purposes of English II, it is underlined the importance of making students aware of the use of English as a means of communication and instructions in the classroom (studying, conversing, organizing and participating in activities, providing feedback, clearing doubts, and offerings farewells, among other actions) in order to encourage the development of communicative activities. Regarding the use of English

as a means of communication in general in the English classroom, the professor is the example to follow: "...professors must use comprehensible language without diminishing the demand of looking for the accomplishment of students' intermediate advanced level" (Secretaría de Educación Pública, 2000).

Then in the section of the Didactic Orientations for English II, the remainder is that analogically to English I, this level must be developed by permanently and systematically using English either orally or in a written form (Secretaría de Educación Pública, 2000).

In the subject of Strategies and Resources I, specifically in the section of Work Orientations and theme Guide, and in the Introduction, it is stated that in order for students to obtain the opportunity to advance in the English four abilities, it is proposed that class activities should be carried out in English as the means of communication. (Secretaría de Educación Pública, 2000).

In the section of English III, in Course Content the following is mentioned while in English I and English II, students get familiar with a growing repertoire of expressions for routines; in English III, free discourse must be encouraged to resemble the experience with the language of any person who learns it while living in an English speaking country (Secretaría de Educación Pública, 2000).

A part of the section of Didactic Orientations, the subject Literature in English II reads that the professor who teaches this subject will continue using English as a means of communication in order to go on with the routine of developing English as the language of the classroom. (Secretaría de Educación Pública, 2000).

In the fifth semester, subject Strategies and Resources II, section Orientations and Work Guide, it reads that in order for students can communicate orally in English outside the classroom, they must learn to communicate with a purpose that is not language practice (the how or the grammar of the language) only, but centered on communication (information, ideas, opinions, feelings). In the same subject but in the section of the General Purposes, specifically purpose number one reads that through this course that is focused on Listening comprehension and Oral Expression, it is expected that students, future middle school English teachers, develop their

communicative competence by speaking English. (Secretaría de Educación Pública, 2000).

In the subject Historical Evolution of English (sixth semester), section General Purposes, one of the them is aimed to develop students' English Communicative Competence through the use of English in the different tasks, assignments and homework performed either in or outside the classroom. Whereas in the section of Theme Guide and Work Orientations the program specifies that this course was designed in Spanish and English; however, classes have to be taught mainly in English in order to strengthen apprentices' mastery of the language. (Secretaría de Educación Pública, 2000).

The General Purpose number four of the subject Strategies and Resources III is to analyze some formats of the written expression in English and their different conventionalisms according to the type of vocabulary and register "...specifically in academic written form, so that students have the necessary tools that will help them lead the development of their thesis document in English" (Secretaría de Educación Pública, 2000).

Even though this reminder is constant, lessons, discussions and tasks are, more often than not, executed in Spanish. Perhaps, it happens because the 1999 ENSJ English program only provides suggestions, never mandatory procedures on how educators are to teach the courses.

I believe that the fact that I have always taught the subjects in English, even the subject of the Observation of the Teaching Practice ("OPD" in Spanish), has contributed to develop and improve student apprentices' English level and confidence; however, it will considerably improve when the rest of the professors of the English major do it, too.

Another issue that evidences the existence of a "null program" is the lack of encouragement to write their thesis project document in English. In the section dedicated to the subject Strategies and Resources III (sixth semester), it is added that the focus or goal of reading and writing is that students develop their writing skills at an advanced level as part of their communicative competence. In this course they have to carry out an analysis of a variety of written forms in English and their conventions, especially academic writing, so that they will have the necessary tools that will help

them do their thesis project in English. Up to now, there are no thesis project documents written in English in the library at ENSJ.

Even though the issues mentioned above, the quality of the four English levels has slightly improved over the last seven years, but in 2011 another challenge arose, the rise of a new and very ambitious 2011 English Program for Basic Education. Then, it was often said that middle schools would start to work with this new program by 2016, but still, its existence was threatening, overall knowing that the level of English teachers for middle schools would now be a C1. That has been undergoing since 2011 while at ENSJ the English academy continues working with the old 1999 program.

There is now a huge gap between the program (and all what a program implies such as content, levels, knowledge, etc.) with which future middle school English teachers are trained and the one these same teachers will be using in middle schools. It is not known when all the middle schools will officially be using the 2011, but it can happen any time from now. Despite inconsistently, some middle schools have already made the shift and currently work with the 2011 program.

Professors in Escuela Normal Superior de Jalisco must be trained on that new 2011 middle school English program of study (Cycle 4), in order to be able to train student apprentices and future middle school English teachers. Officially, our collegiality had only attended one course on the middle school 2011 English program.

The differences between the previous 2006 English program and the new 2011 English program cycle four also represent a huge gap. Language level structures and functions to teach, and teaching methodology, considerably vary and increase from one program to the other.

Before the middle school 2011 English program, there was no difficulty working with the one of 1999 at ENSJ, neither was it difficult to couple it to the one from the year 2006 of middle schools. Regarding content, the 2006 program was extremely reduced to the most basic level of English. It was actually more basic than its previous 1993. In its content, the 2006 program includes the Present, Past and Future Simple and the Present Continuous tenses while the previous one (1993) managed the same stuff, plus the Present Perfect tense.

When it comes to level of English, both programs (1999 at ENSJ and 2006 for middle schools) have been coupled nicely, since the 1999 ENSJ program requires future English teachers reach a level of TOEFL 550 (B2 or upper Intermediate) and with the 2006 Middle School Education Program (MSEP), ENSJ professors could still shine or boast and feel satisfied that their apprentices had or obtained a higher level than the one required from middle school teachers working with the 2006 MSEP which simply requires a B1 level to be an English teacher.

But now with the new 2011 middle school English program, it is clear that ENSJ is largely outdated and detached from the basic level. If we do not do something to fix this situation, the 2011 MSEP will evidence us as inefficient and unable to form English teachers, and will also show how tremendously outdated the 1999 ENSJ English Program is. The worst would be that it could also be the hint that marks the end of the English major at ENSs. There would not be a reason for its existence, at least not for the level of middle school. In fact, ENSJ English major students if fortunate would be recruited as English teachers for preschool or “kindergarten.”

ENSJ suddenly finds itself facing the challenge of the new 2011 program that requires each teacher has a C1 level to be able to teach in middle schools. According to the new 2011 English language program, in addition to having the English level C1, our apprentices must also know how to teach or facilitate adolescents learning of higher English structures and functions. The 2011 syllabus includes the Present, Past and Future Simple and Continuous tenses, Passive Voice, Reported speech, tag questions, Direct and Indirect speech, causative voice and the rest of advance structures and functions of the language, most of them are structures with which our apprentices face difficulty to understand in order to answer a TOEFL, not to mention to facilitate their learning. This situation has resulted in crisis in the system, to both ENSs offering the English major pedagogic formation and training and middle school English teaching and students learning.

The fact that apprentices at ENSJ are accomplishing TOEFL 550, in a shorter period of time than the one established in theory by Cambridge and the European Council, does not mean that it is easy. Although the level of stress has declined, the demands regarding level of English and a high TOEFL score are still there, thus

apprentices are often under pressure. According to this theory a person needs between 500 and 600 hours of study to increase the level from B1 (TOEFL 440) to B2 (TOEFL 550). B1 is the level with which most of our apprentices enter the major in ENSJ lately. It is really a challenge for our students, since they ought to accomplish it in only 260 hours.

Now with this new requirement of the 2011 cycle 4 program (middle education), mentors must facilitate that apprentices at ENSJ accomplish a level C1 in 260 hours, then, eventually facilitate it in middle schools, when theory establishes that it is accomplished by investing 700 or 800 hours of study. Up to now, I have only considered English competence level needed.

In addition to English language competence, ENSJ English major apprentices must have knowledge of pedagogy, management of the new elements to consider in the planning of their practice, and the didactic approach that informs teaching and learning in the middle education 2011 program. In compliance with this program, not only is the English level higher and more demanding, but its methodology is also different. ENSs apprentices have been lately facing the challenge of having to work with the 2011 program when they have their teaching and observation practice in middle school settings, for instance, it is imminent that ENSs mentors and apprentices have to be familiarized themselves with this program, however, reality shows that not even do mentors know it enough.

What has been done until now seems to be confusing for our apprentices (they have expressed it) and instead of being helpful, it becomes a barrier to do things well. Not only Teaching Practice Observation (OPD) course mentors make difficult its comprehension, they in fact, and perhaps with no intention, make things complicate to implement the 2011 program since some mentors have demanded apprentices to combine characteristics of both programs (Secretaría de Educación Pública, 2006 and 2011).

More and more middle schools are migrating from the 2006 program to the updated 2011 while at ENSJ, its program continues lagging behind. 2014 was the beginning year in which most of our apprentices were given topics of the new 2011 syllabus in order to design their classes and lesson plans according to it.

The National Council of Education Authorities (CONAEDU) agreed that states education authorities, that have a stately supported English program, must start a process of migration from their state English programs to the national English program 2011, based on the agreement R.22<sup>a</sup>.8 emanated from the CONAEDU twenty second National Ordinary Plenary Meeting, celebrated in Mexico City in November 2010.

However, an article underlines that one of the challenges is the lack of appropriate options for the teaching update of their professors (Sandoval, 2001). Teachers are professionals in the field of education, and professionals at any field of study always seek training and specialized knowledge; in addition, a profession is a job that requires advanced and broad education.

In November 2012, ENSJ English professors had a course about the 2011 cycle 4 English program of study (middle education), at Higher Studies Technological Institute (ITESO). The course was not enough, since it was only an introduction and we were not provided with the material and textbooks necessary to start working with the program, as some middle school teachers who have been trained on the educational reform do. It is necessary to receive training in order to understand it at an extent that we can in turn facilitate its understanding and implementation and extend the English language confidence and skills, pedagogical knowledge and professional competences of teachers following the NEPBE, to deliver high quality, more motivating and meaningful English classes to their pupils and to help them become facilitators and leaders of a teaching model for working with the NEPBE. There is definitely a need for more preparation and training on all the above mentioned. If this training were not necessary, there would not exist the program to train on the NEPBE by the British Council.

Instituto Cultural Mexico-Americano (Mexican American Culture Institute) held the Languages and intercultural Festival in Jalisco 2014. There, Laura A. Meza, the manager of the British Council, who was part of the group of speakers, talked about English courses focused on the 2011 program that the British Council offers to groups of English teachers of public schools from all over the country. These courses are given in Mexico, City.

When she was asked about the price and the time to start the course, she said that their courses are not openly offered to the public. They offer the courses to the

Secretariat of Public Education and it decides which teachers deserve a scholarship to attend it. They pass the list of teachers to the British Council and SEP affords it. It is impossible to attend these courses if one is not considered by SEP to get a scholarship. She explained that it is not possible to attend their courses without consideration and authorization of SEP. Therefore, being things so controlled does not help ENSs mentors to evolve.

This British Council program is aimed to the formation of National English program for Basic Education (NEPBE) facilitators, for instance very necessary for the English major faculty at ENSJ. It is a training course to explore the knowledge, skills and competences that professors have, and need to work with the NEPBE.

All Teacher mentors trained through the project will understand the content, approach and methodology of the Mexican National English Curriculum and will be able to provide regular and consistent training and mentoring services for teachers as well as collaborative support for each other through the electronic sharing of training materials (Gil, 2012).

There are some courses promoted by the Secretariat of Public Education at the beginning of each school year, but according to the teachers who have attended these courses, they are not updated at all, and they are often improvised and badly planned by their advisors. In such conditions, teachers seek their own ways to upgrade. Teachers usually attend courses related to their professional interests at other institutions of higher education such as private or public universities, but they pay those courses because they consider that unlike those offered by SEP or their institution, these courses do have utility. This individual search for useful courses outside those offered by SEP (excepting those co-offered together with the British Council) seems to be a widespread practice among normal school and middle school teachers. "However, teachers are often concerned about the economic outlay such courses involve and this sometimes discourages them" (Sandoval, 2001).

The facts that the ENSJ English program is already obsolete and badly designed, and its higher education level is lagging widely behind the basic level for which

apprentices are formed clearly tell us that we need to first update the ENSJ English program and professors, and then anchor to the new 2011 cycle 4 English program of study, otherwise we will risk that ENSJ English apprentices and graduates do not become suitable teachers of middle schools. Perhaps the system will start recruiting college students from the different universities in Jalisco.

In fact, it is already happening that the Secretariat of Education through its Normal School Office has been launching some calls for participation to work as English teachers in public middle schools, but they have only been aimed to graduates of the degree in teaching English as a foreign language from the University of Guadalajara rather than to ENSJ student apprentices or graduates within the same public system of education Normal School Office is head of.

Sandoval (2001) describes what being a teacher in middle schools is like, managing the presence of a new kind of teacher educator in the middle school education system. It reads that if we go back to forty years ago, the professional profile of middle school teachers would very likely be the following: elementary school teacher who also counted on a higher education “normal school” degree and major on one of the specific subjects offered there or a graduate high school person who then studied 5 years in a higher education Normal school. The advantages of studying and graduating from a Normal school, then, assured and guaranteed having a job after graduation, this advantageous situation is no longer true. However, Normal school teachers who prevailed then have given way to a different professional, one who is a graduate from other institutions of higher education like universities. Nowadays a vast number of middle school teachers are professionals with no pedagogical preparation, who, according to some official data, constitute 70% of the faculty of middle schools in Mexico, City.

In Guadalajara, as in other cities of Mexico, the number of university graduates who arrive in the public system of middle school education has been increasing considerably. It is mentioned in the same article that the present lack of attraction of the teaching career at Normal Schools have decreased the number of graduates from Escuelas Normales Superiores (Sandoval, 2001). Here it is the opinion of a graduate professional and once Principal at ENSJ: while normal schools are currently considered

colleges, they do not share the characteristics of the latter. The fact that they have been the subject of scant studies is significant. In my opinion this has to do with its own task and with its historical process. Those who are part of this culture, either for having been formed there or for it was our workplace, are not strangers to the widespread perception of what might be called the *normalista* culture which is very different to that of university graduates. It is a culture defined as closed, precisely because it has not been characterized by sharing what occurs within. It has not been characterized by sharing what occurs inside or expressing its position on the proposed national education policy, but they have rather taken or consumed the products of *research on education* through curriculum designed without their participation (Camacho, 2007).

As professional outside this system who has not been formed and trained in ENSJ, I can immediately perceive the compliance with what is prescribed in programs without questioning or reinterpreting them is not officially established in writing in any of the programs of “Normal Schools”, however, it seems to be a characteristic of *normalism* that is uniformly rooted or learned. This characteristic can be clearly seen in the conformity, passivity and submission to quite ambitious programs as if they were recipes. The worst problem is that since those programs are not tailored made, but extremely out of context, they in the end do not work and it is English teachers who are often blamed for such outcomes.

Example of the above mentioned is that most ENSJ professors continue faithfully attached to a program that was originally prescribed 16 years ago, without requiring reform, update or training or without refuting it. There is, therefore, no defense. These shortcomings could be used against them soon in the future. Perhaps it will facilitate government blaming professors, apprentices and undergraduate teachers for what is currently happening in education, mainly the negative outcomes.

In the field of education, we, teachers, have not had the power to stop the coming changes nor been able to make government understand the importance of taking teachers' point of view into consideration to mandate on the field of language education. It is only teachers who are apt to commit on behalf of teachers or to decide whether negotiate or not educational policies with world organisms.

Perhaps, it is why normal schools seem to always be involved in an endless process of reform or change with no solution or improvement. That is to say: A never ending story. It seems that when ENSs are hardly adapting to certain way of doing things or of working issues, the demand for a new way of doing things suddenly arises.

English teachers' view should be retrieved in a nation-wide diagnostic and allow English Language Teaching (ELT) experts to design the middle education programs of study as well as the ENSJ English Major academic program. However, when I say experts, I mean to take into account those high professionals in linguistics, curriculum development and language pedagogy but also the experienced teachers who actually teach. This way, serious mistakes such as naming English taught in Mexico as English as a Second Language (ESL) can be avoided. EFL is the teaching of English in a non-English-speaking region which also means that it is the English taught outside English speaking countries. Mexico is not an English speaking country, which means that the English taught and learned in Mexico is not a second language. Therefore, the English taught and learned in Mexico is English as a Foreign Language (EFL) rather than English as a Second Language (ESL).

A distinction constantly mentioned in the field of language teaching and learning is underlined by Sánchez (1997) who says that a foreign language is learnt institutionally and after the mother tongue has been acquired. She clarifies that the learning of EFL takes place in an institutional atmosphere, and even if the teacher tries to fit this learning to the most natural resemblance of natural acquisition it will not be acquisition, it will be learning. Sanchez (1997) adds that once out of the classroom, students' level of competency in English cannot be compared to that of a native speaker. On the other hand, Sanchez (1997) describes acquisition and argues that it happens in the early years of a child and in a natural environment, since immersion in the actual environment of the language that is intended to acquire is essential. Acquisition is generated in a process of linguistic interaction through mechanisms of imitation, significance and reinforcement that guide speech and respond to immediate needs aimed to solve the communication requirements in the formulation of segmented words (almost never formal or with complete sentences). The person acquiring the local language has no formal or explicit knowledge of it. An actual communication need is

necessary for acquisition to happen. She states that 'acquisition' is given as a second language (local language of the context in which it is acquired) and its process is similar to the process followed when children acquired their first language or mother tongue. In Sanchez' own words: "Acquisition refers to automatic processes in which speed and spontaneity are crucial and at which individuals have no time to use conscious linguistic mechanisms" (1997, p 44).

In other words it depends on the context and sociolinguistic environment (natural or institutional) if the target language (English) is to be learnt or acquired or if it is called EFL or ESL. Unfortunately, on the one hand, teachers do not complain about these issues nor do they want to risk their jobs.

Issues that can happen when others who are not English teachers involve in language education can be exemplified as in the web magazine article AZ (2014) which reported that the Secretariat of Public Education argued that in the new curricula contents must be reduced so that children can dedicate more time to focus on logical reasoning and critical thinking of less content. The idea of reducing content opposes middle school English 2011 program since it manages to accomplish considerable content in each lesson, in comparison with the previous 2006 and 1993 programs. 2011 English middle school program is so far the only one that handles excessive content to teach and learn and that represents the most drastic change among the rest of the programs of the same curriculum to teach the other subjects in middle school.

Nowadays, there is steady degradation and bad reputation of professors and their profession by the media. During the last decade, Mexican teachers of the public system of education have received considerable criticism regarding their performance inside and outside their classrooms. It is now very little recognized that the phenomenon of the low quality of education should not be attributable only to teachers, they are only part of a large affecting gear. It is clear that this problem cannot be solved by focusing on a single element, it is necessary to monitor and address all influential factors. Evaluation needs to be holistic, not only teachers' performance, but also curriculum design, schools' material and human resources, principals' administration, pedagogic and socio-cultural management of schools and parents educational follow up to their sons and daughters at school. The extremely important issue that there has been no

reform to improve the quality of the formation of English teachers for basic education at ENSJ in 16 years is a matter of educational policy and mostly underlines the challenge faced by professors and apprentices of the English Major at *Escuela Normal Superior de Jalisco*.

The excessive control of government over education hinders professors from acting and constructing their own field, mostly if professors maintain submissive themselves. Saving, in Camacho (2007), says:

We find that there are a few studies available that allow us to explain the ordinary reality of life in schools in Mexico (...) there are very few studies on normal schools and the education provided there. There are no studies in which they address their culture in depth, their identity, their professional visions and disagreements between the conceptions circulating within them. This knowledge must be identified, constructed, systematized and published for the design and coordination of a new reform. If this does not exist, we must start then.

With the exception of Camacho in 2007 and the presentation of my paper with the English program evaluation results in 2009 in Normal School of Atequiza, and state forums in 2010, 2013 and 2014, until 2014 I had not heard of anyone else at ENSJ who had participated in this process of construction, systematization and publishing of knowledge about what happens in ENSJ, and who had provided it to reformers. Fortunately, Navarro (2015) talks about the experience undergone for more than two decades in two contexts: middle school and ENSJ. He identifies a cluster of inconsistencies in the subject based curricular organization and in the interdisciplinary areas that together with weaknesses intrinsic to the logic of the curricular design and actual implementation of it in the pedagogical formation of teachers have given birth to a disjointed academic work.

Navarro (2015) critically analyses the pedagogical livelihood of the middle school curricula; beginning with the behaviorist based curriculum of 1973, followed by the 1993 one which introduced constructivism as the theoretical foundation for schools administration and teaching, and ending with the competence development based

curricula of 2006 and 2011. He related his curricular analysis to teachers' formation at ENSJ with its subject based curricula of 1973 and 1976, as well as the area based or interdisciplinary curriculum of 1983 and making clear, at final analysis, some weaknesses of design as well as contradictions in the implementation of the subject based 1999 curriculum, which was designed under competences development principles and which is still operating in 2016. In addition to his analysis, Navarro provides a range of possibilities for a pertinent curriculum organization in areas, but fulfilling genuinely interdisciplinary work in the design and the curriculum academic instrumentation. Hence the amplitude given to the concept of interdisciplinary organization and the problematic that its consolidation implies. An example of how the consolidation of the interdisciplinary organization is troublesome to accomplish, coinciding with Navarro, is clear in the fact that the rest of the subjects of the English major that support the English program are suggested to be taught in English in order to contribute from the other subjects to the students' improvement of the communicative competence in English, however, the real curriculum shows that it barely happens, neither in a written way, nor spoken since most of these subjects are taught in Spanish.

Navarro (2015) raises the issue of the transition from constructivist discussions and explanations, in academic work, both in middle education and ENSJ during the 1990's to the implementation of the competencies discourse that has characterized the 1999 curriculum. In fact, he adds, the 1999 curriculum seemed to have belittled and broken with constructivist pedagogy; this seems to be resembled with emphasis nowadays since the development of competencies sounds more often and stronger than constructivism, which is something that Navarro also considers by saying that constructivism and competency based education seem to be understood as mutually exclusive theories. That is, the opportunity to integrate both perspectives seems to be lost.

Some of the areas of discussion that Navarro (2015) mentions and that coincide with the results obtained from the curriculum evaluation I implemented to the ENSJ 1999 English program are the weak formation in the understanding and management of content, the importance of recognizing the paradigm that guides the design of the 1999 curriculum, as well as the pedagogical approach that defines its implementation in the

classroom, the comprehension of the concept of competency with a connotation of segregation or of competence, which implies integration and the acknowledgment of pedagogic directionality as the basis of curricular renovation.

The comprehension of such distinction of competency vs. competence, that Navarro (2015) mentions is also another issue identified in the curriculum evaluation I practiced to the 1999 English program and that causes confusion. First of all, the concept of ‘competency’ is already wrongly conceived in the 1999 English program; secondly, it is equally wrongly understood by the professors who implement the program and whose procedures are governed by it, as they execute it literally.

In the ENSJ English program, objectives are stated in terms of a proficiency level, others refer to the accomplishment of the different skills altogether (speaking, writing, listening and reading) and overlapped, and they do not specify student’s performance. Objectives do not mention the performance required from students, since objectives are expected in TOEFL or Cambridge examination scores rather than on significant changes in patterns of the students’ developmental level of fluency, language use and confidence, vocabulary, skills, among other aspects to consider according to Richards (1996) and Richards and Rogers (1986). Neither are objectives precise statements about what content or skills students must master in order to obtain a particular goal, nor do they mention the process to follow in order to develop the use of English for communicative purposes; for instance the knowledge and the skills necessary to meet students’ language needs is not clear (Brown 1995). There is no allusion or citation to the referents of the Common European Framework level of performance.

In the document of the English Major (Secretaría de Educación Pública, 2000), specifically in the section of Formation Areas, the first area refers to the mastery of the communicative competence and the referred level is Upper Intermediate to start the study of the major.

In the introduction to the subject of Literature in English I, fourth semester of the English major, it reads that one of the main purposes in the initial training of future English teachers is to acquire the necessary knowledge and mastery of the foreign language, both to develop their communication skills and to teach it. Then, later in the

same section it also reads that the course of “Literature in English I” is intended to achieve that ‘normal’ students know various forms of literary expressions in order to enrich their own culture and develop their English language proficiency. However, it is necessary to consider that one of the targets set as part of the formation of English Major students is that in this semester they achieve an Intermediate level of English, at least. In addition, among the purposes of the subject of Literature in English I, the second underlines the development of mastery of English through the study of diverse contemporary literary texts and by implementing the four skills SEP (2000).

This information was written in English. In the introduction to English I, third semester, it is admitted within the program that: the level of English which the students entering *escuelas normales* possess is variable. Some have managed to get to certain degree of competence in order to express orally in a fluent way, others have developed reading comprehension more, but they face difficulties when speaking or writing. For these reasons, one of the main purposes of the initial formation will continue acquiring knowledge about the English language and will access to higher of future teachers is to promote the development and reinforcement of the communicative competence they require, not only to teach the language to their students, but to continue improving their linguistic skills. To pay attention to the purpose already mentioned, as a part of the group of subjects of the major included in the *curriculum*, there are four specific courses of English (English I, II, III, and IV), and they correspond to the line of *perfecting communicative competence*, in which the students levels of mastery of their linguistic skills through performing multiple activities in which they listen, read, speak and write with an intention and in specific situations (SEP, 2000, p 7).

In the introduction to English II, the following is mentioned: The use of English is intensified through the study of the different subjects coursed in this semester in order to perfect communicative competence. Following, in the section of the General Purposes of this subject the second purpose reads: Ensure that all students reach a minimum level of language proficiency in a Preliminary English Test (PET), equivalent to the University of Cambridge or TOEFL 400 points. In the evaluation section of ‘English II’, it is suggested to use a TOEFL or a PET as the instrument to evaluate students at the end of the course. The fact that students do a TOEFL or a PET at the

end of the course will help students get familiarity with the characteristics of the proficiency test, SEP (2000).

The Introduction to English III underlines the following: the formation of foreign language teachers has peculiarities in relation to other disciplinary fields, because in addition to having a formal knowledge of the subject (foreign language), it requires students acquire the ability to use it as a means of communication and education. The first purpose of English III is the development of communicative abilities (listening, speaking, reading and writing) and integrated abilities. The second purpose is that students advance in the mastery of English in order to achieve a level equivalent to PET or TOEFL 450-475, SEP (2000).

In the introduction to English IV the following is advised: The professor in charge of this subject focuses on students' linguistic proficiency development in oral and written expressions, since the tests of competence (proficiency tests) demand high levels of proficiency, in addition to communicative competence. Furthermore, in the section of General Purposes (SEP, 2000), the first purpose is to develop accuracy in Speaking and Writing, in addition to students' communicative skills with attention to linguistic accuracy; the second purpose is to ensure that all students advance toward the goal of proficiency in English at the level of FCE by Cambridge or TOEFL 550, goal that, if possible, must be achieved by the end of the sixth semester or before graduation the latest. In this same section of English IV it is underlined that the central element in this course is the concrete and well established goal of reaching the level of FCE/TOEFL 550.

Standardized exams of competence, such as these are used with the objective of measuring individuals' aptitude when they are interested in studying in a university abroad, in getting a scholarship to attend graduate studies, and to attend the first course to be English teachers in the University of Cambridge, among other reasons. For instance, they represent a reliable and prestige evaluation of a language level suitable for a professional English teacher. Besides, in this same sections it is advised the use of a TOEFL or an FCE preparation course for the first time in the program, SEP (2000).

As shown, the English program is aimed to the development of communicative competence and the different skills. However, purposes and goals are expected in

levels or scores rather than specific performances, and assessed with the use of standardized and multiple choice tests that are, in fact, aimed to measure linguistic knowledge rather than the whole communicative competence. It is well known that TOEFL and Cambridge tests are multiple choice, cloze tests and not productive; they mostly assess linguistic knowledge (grammar, vocabulary) and Listening and Reading skills, but they do not promote students use or production of the language unless they include an oral test and the Test of Written English (TWE) in the case of TOEFL or any other written assignment for Cambridge Exams (SEP, 2000).

Being things this way, one can conclude that with the exception of the four English levels not are competencies developed neither assessed in the different subjects of the English Major Program that can support students development of the communicative competence, since most of the times the different subjects that compound the English Major Program and support the English course are taught in Spanish. In addition to this, students are assessed with only a three-section regular TOEFL in the semesters seven and eight, for instance the only part of the competence assessed is *Knowledge* leaving aside performance and attitude; and there are no thesis papers written in English as according to the program it is to happen.

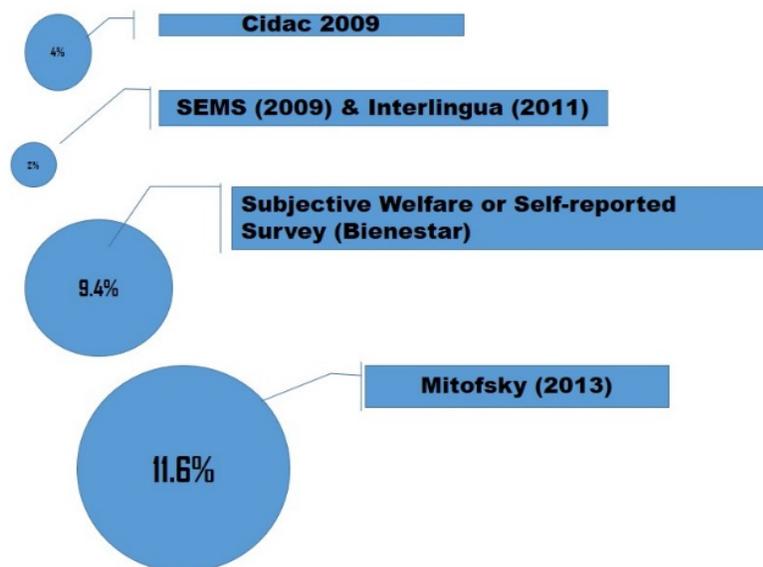
Up to now, the lack of curriculum reform and the flagrant disregard for English teacher training at *Escuelas Normales Superiores* by government evidence some crisis in ELT in the whole public system of education, but mostly at ENSs that offer the English major. When the public system of education authority has ceased to provide educational institutions, at any of its levels of education, with the curricula to work with, it makes the basic case that the system of urban ENSs is failing, since the authority has ceased to promote the fluent development of the reform for them.

The last aspect to consider that does not help either is the fact that there is no official periodic measurement that allows us to know the percentage of the Mexican population that speaks English or with what level; nevertheless the level of English proficiency of teachers who teach this language. According to Tello (2015) what is definitely clear is that the lack of official data with these characteristics yields a negative signal on the relevance to the Mexican government, besides that what is not measure cannot be evaluated or improved. There are some surveys that have attempted to

measure the proportion of the population that speaks English. This information is sparse and unofficial and the methodologies from which it comes from may yield unreliable results on the level of language proficiency of the Mexican population. The information usually comes from surveys of self-reported and not from objective exams or standardized measures on management of English.

However, what is possible to know is that the proportion of people who claim to speak the language is low. According to the English Proficiency Index by Education First (2014), Mexico has a low level of English proficiency. In 2014, Mexico obtained the 39<sup>th</sup> place of 63 countries evaluated and the sixth of America after Argentina, Peru and Brazil. Despite its geographical, economic and commercial closeness with the United States, Mexico has low levels of English in comparison with other competing countries of the region.

Proportion of the population that speaks English in Mexico according to different sources<sup>8</sup>:



8

10. Source: Tello, G. H. M. (2015:17). Source IMCO with data from:

\*CIDAC (2009): Proportion of People who report to be able to read and understand English well

\*Interlingua and Secretariat of High School Education (SEMS) Press Release available in:  
[http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/lanza\\_la\\_sep\\_el\\_programa\\_impulsate\\_para\\_la\\_ensenan](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/lanza_la_sep_el_programa_impulsate_para_la_ensenan)

\*Data contained in the module of Subjective Welfare or Self-reported (Bienestar) included in the survey ENGASTO conducted by unique occasion in 2012.

\*Mitofsky's Inquiry (Query) to individuals aging 18 and older.

According to the British Council (2014a) the failure in this competence in Mexico has so far been fundamentally a problem of education policy. There is no doubt that while an appropriate level of language proficiency among the population is the task of all sectors, the sector of education plays the most important role in the failure or success of the English national agenda. In the specific subject of English, the curriculum of public schools is extremely important because 86.5% of students attend public schools, most of which are run by the states (71.5 of the total).

Mexicanos Primero (2015) designed and implemented the first test of use and understanding of the English Language for high school graduates (EUCIS). However, it is important to consider what Tello (2015) –who is another entrepreneur—underlines: students who were in third grade of preschool when the PNIEB was first introduced in 2009—as a pilot program to some middle schools—will leave school until 2018, therefore, it is likely that not had middle school graduates who did EUCIS attended PNIEB since third grade preschool. Due to the fact of the current state of English teaching with PNIEB—the coverage of the national English Program is not yet complete—any standardized test will bias the results significantly. For a census test to be useful, this must be given to students of schools that have thoroughly participated in the program. The test methodology used by Mexicanos Primero (EUCIS) was implemented hastily, too early and to an unreliable sample. If this group of entrepreneurs remains insistent and inquisitively interfering in Mexican public education they must wait, perhaps their test EUCIS could serve as the basis for assessing PNIEB students in the long run, when the first cluster of students who had attended the four cycles of PNIEB is about to graduate, this is in the year 2018. However, even if Mexicanos Primero wait until 2018, there cannot be warrantee that the students in the sample had covered the three previous cycles.

### **Summing up and conclusions**

All the issues underlined in this paper point to a firm dissipation of the “Higher Education Normal School” English program and English Major pedagogic-didactic forming and training. We cannot be careless about it nor relaxed. We should at least be informed and able to interpret the background threats we have been facing. In fact, the

background of ENSs offering the English major can give us the clues to properly forecast and act in order to overcome possible negative outcomes.

English teaching is definitely a challenge for ENSs and for the teachers of this subject since endless changes come and go to the curriculum at the basic level while the 1999 curriculum at the level of higher education in Normal Schools stays static and waiting still for the so much promised coming reform. Professors of the English major academy still wait for a deserved training that has not arrived yet. Training with which they should be the very first ones privileged to attend, but that on the contrary, this group of professors of the English collegiality at ENSJ seem to have become the system's most forgotten.

Meanwhile, the best recommendation is to avoid being idle while waiting for a change we are not sure will come. With the knowledge we have about the weaknesses and faults of the program and of our implementation, the English collegiality should implement adjustments to it and to our practice that will help improve students learning and development of their English communicative competence. We also need to remove the bad practices that contribute to the existence of a null program, an even worst to our apprentices' failure to develop an appropriate level of communicative competence.

Some feasible solutions to immediately implement are the following: Since, according to some rumors, all middle schools in Mexico will have to officially base the teaching of English ruled by the 2011 program of study in 2016, *Escuela Normal Superior de Jalisco* English professors must look forward to be trained on the 2011 program so that they can facilitate their apprentices' migration to it. If professors are properly trained since now, when there is no strong demand yet and it just starts to be slightly required, they will be ready when it becomes officially mandatory. ENSJ as a training institution needs to be updated and a step ahead of the basic level.

It is necessary to put into practice the ENSJ 1999 English program emphasis on teaching all the subjects of the English major in English. There is a constant reminding-through methodological advice-of encouraging mentors' intervention, class discussions and apprentices' participation in English.

"Higher Normal education" mentors should start working on the improvement of apprentices' English language level by using English in all the subjects of the English

major rather than only in the English language course. According to most ELT experts, this approach contributes to improve apprentices' English level. This will eventually make apprentices become able to reach the C1 level.

## References

- British Council Education Intelligence. (2014a). *English levels in Mexico and the impact of government policy*.
- Camacho, B. (2007). *La Reforma Educativa para la Formación de Profesores de Educación Secundaria en Jalisco, avances y dificultades en la implementación*. [http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/camacho\\_b.pdf](http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/camacho_b.pdf)
- Cullen, R. (1994). Incorporating language improvement in teacher training programmes. *ELT Journal*, 48 (2), 163-171.
- Education First. (2014). EF English Proficiency Index.
- Eisner, E. (1994). *The educational imagination: on design and evaluation of school programs*. [Macmillan Education 3° Edición] New York: Macmillan.
- Frigerio, G. (2001). *¿Las reformas educativas reforman a las escuelas o las escuelas reforman a las reformas?* PROMEDLAC VII. Chile.
- Gil, B. R. (2012). Recuperado de <http://berigil.blogspot.mx/2012/03/pnieb-course.html>
- Jax, C. (2015). *Occupational vs professional education*. <http://classroom.synonym.com/occupational-vs-professional-education-4998.html>
- El Informador. (2015). *Solo uno de 10 universitarios entiende inglés*. Martes, 17 de Marzo de 2015. Recuperado de <http://www.informador.com.mx/jalisco/2015/581293/6/solo-uno-de-10-universitarios-entiende-ingles.htm>
- Murdoch, G. (July, 1994). *Preparing Foreign Language Teachers*. (p. 253-259).
- Navarro, B. (2015), El currículo de la formación de docentes para la educación secundaria 1999: Marco de referencia para el análisis de sus orientaciones en procesos de docencia e investigación. En M. Ponce y A. Torres (Coordinadores). *La Escuela Secundaria a Debate*. Guadalajara: Red de Investigadores en Educación Secundaria / Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

- Prabhat S. (2011). *Difference between occupation and profession*. Recuperado de <http://www.differencebetween.net/business/difference-between-occupation-and-profession/>
- Profelandia. (31 Enero 2015). Presentará SEP nuevo plan de estudios para educación básica. Recuperado de <http://profelandia.com/presentara-sep-nuevo-plan-de-estudios-para-educacion-basica/>
- Revista AZ Educación y Cultura. (junio 17, 2014). SEP cambiara dinámica de clases. Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/la-sep-cambiara-dinamica-de-clases>
- Richards, J. (1996). *Classroom-based Evaluation in Second Language Teaching*. Cambridge: University Press.
- Richards, J. C., Gallo, P. B. & Renandya, W. A. (2001). Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change. *The PAC Journal*, I (1).
- Richards, J. & Nunan, D. (1990). *Second Language Teacher Education*. CUP
- Richards, J. C. & Rogers. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Sánchez, M. P. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid España: Proyecto Editorial Síntesis.
- Sandoval, E. (2001). *Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas*. <http://www.rieoei.org/rie25a04.htm>
- Sandoval, E. (2001) Otras experiencias en la gestión. Las escuelas normales [http://www.oas.org/udse/gestion/ges\\_rela20a.html](http://www.oas.org/udse/gestion/ges_rela20a.html)
- Schrier, L. (1994). Understanding the foreign language teacher education process. *ADFL Bulletin*, 25 (3), 69-74.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Lengua Extranjera (Inglés)*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Reforma Curricular*. [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular)

- Secretaría de Educación Pública. (2006). *El libro para el maestro Educación Secundaria. Inglés*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tello, G. H. M. (2015). *Inglés para la Competitividad y la Movilidad Social. Inglés es posible. Propuesta de una Agenda Nacional*. México: COMCE, IMCO, A.C.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Macmillan Education Oxford.
- Trujo, S. (2000). A process syllabus in a Methodology Course: Experience, beliefs, Challenges. In Breen, M. and Littlejohn, A. (eds.). *Classroom Decision Making*. Cambridge University Press.
- White, R. (1988). *The ELT Curriculum*. (Edited by Chrystal and Johnson).
- Woodward, T. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge University Press.

## **Instrucciones para los autores**

### ***Políticas de la revista***

La Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa (RIIFEDUC) es una publicación con periodicidad trimestral, que pretende la difusión del conocimiento y las ideas relacionadas con la investigación y la formación educativa, esto incluye la gestión del conocimiento.

Por tener un carácter plural, se aceptan para su publicación, trabajos académicos basados en diversas teorías y disciplinas científicas aplicadas al proceso de enseñanza aprendizaje, siempre y cuando, mantengan el rigor científico que aporte riqueza al conocimiento en Educación. Lo anterior lo podemos resumir en una revista de carácter transdisciplinario y transteórico. La RIIFEDUC es una revista arbitrada, la revisión se realiza por pares a doble ciego.

Consideramos que la investigación científica, cuando se traduce a un idioma distinto al lenguaje materno del autor, puede perder parte de su esencia, es por eso que esta revista recibirá por el momento, artículos en español, inglés y portugués; aunque consideraremos la viabilidad de otros idiomas si la aportación que el contenido del manuscrito ofrece, es de relevancia para la revista.

### ***Tipos de trabajos para publicarse***

Los manuscritos enviados para ser considerados para publicarse en esta revista, pueden clasificarse de diverso tipo: se aceptarán artículos originales derivados de una investigación científica; artículos de revisión sistemática, meta-análisis; propuestas de modelos teóricos; ensayos académicos de tipo crítico; cartas al editor, reseñas de libros y cualquier contribución que el Comité Científico, considere como contribución a las ciencias de la educación.

Los trabajos deberán ser inéditos y no haber sido enviados a otra revista simultáneamente. Además de cumplir con los criterios de forma relacionados a ortografía, claridad, estructura, coherencia y redacción. Los autores se responsabilizan de obtener los permisos de todo aquel material susceptible de estar protegido por

derecho de copia (copyright), por ejemplo figuras, cuadros, imágenes, fotografías o cualquier contenido del manuscrito.

### ***Transmisión de derechos de autor***

Los autores de los artículos publicados en esta revista, no envían aportación económica alguna, ni por la revisión del manuscrito, ni por su publicación, en este caso, ceden los derechos del copyright sobre el artículo y conservan sus derechos personales. Una vez aceptado el artículo para su publicación, el autor principal recibirá un formato para la cesión de derechos que deberán firmar todos los autores y enviar por el mismo medio en un lapso no mayor a siete días.

### ***Acceso a la revista***

Los lectores podrán acceder gratuitamente a la revista, así como descargar, imprimir, compartir con terceros sin fines de lucro, el material publicado, siempre y cuando se cite la fuente y no se modifique la versión original del artículo.

Se podrán enviar artículos de investigación científica con los apartados introducción (donde se desarrolle la problemática y la perspectiva teórica de la investigación) objetivo, metodología, resultados, conclusiones y discusión. Artículos teóricos (desarrollos teóricos, aportes de discusión, debate o experiencias en formación educativa) y reseñas analíticas de libros, así como los mencionados anteriormente, con temáticas relacionadas a la formación educativa. El sitio web para acceder a la revista es: <http://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2016/02/RIIFEDUC-Vol.-I-Sep-Oct-2015..pdf>

### ***Normas para el envío de artículos***

El envío será vía correo electrónico al email: [riifeduc@gmail.com](mailto:riifeduc@gmail.com). Todo manuscrito que se envíe a la Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa para ser evaluado debe adherirse estrictamente al Manual de Estilo de Publicaciones APA tercera edición en español y a los lineamientos que el comité editorial considera indispensables y que a continuación describimos.

Debe presentarse en un único documento escrito a doble espacio con letra Times New Roman, Arial o Courier a 12 puntos, márgenes de 2.5 en todos los lados y no debe exceder de 20 páginas, incluyendo tablas y figuras.

La primera página debe incluir el título, nombre(s) completo(s) del(os) autor(es) (primero el nombre seguido por los apellidos unidos por un guión), afiliación institucional, encabezado sugerido y datos de localización del autor principal, así como dirección postal, dirección electrónica y teléfonos de todos los autores. La segunda y/o tercera páginas incluyen el título, un resumen de máximo 250 palabras y las palabras clave en español (máximo 3 separadas por una coma), y el título, el resumen y las palabras clave en inglés. De no señalarse autor para recibir correspondencia, se entenderá que es el primer autor quien tendrá esta función.

Las tablas y figuras deberán insertarse en el manuscrito, estas no deberán aparecer en formato de imagen debido a que pierden la nitidez al ajustarse en el documento. Deben editarse en tonos de grises. De tener abreviaciones, deberá anotarse a pie de figura, el significado de cada abreviación.

Si existen dudas respecto a las instrucciones para enviar manuscritos, diríjase al correo electrónico de la revista: [riifeduc@gmail.com](mailto:riifeduc@gmail.com).