

Régimen académico y trayectorias escolares de adolescentes en el bachillerato¹

Irene Aguado Herrera*, Ofelia Contreras Gutiérrez** y Jorge Viquez Rodríguez***

*Doctora en educación. Profesora-investigadora de la UNAM FES Iztacala Psicología. ireneag@unam.mx

**Doctora en pedagogía. Profesora-investigadora de la UNAM FES Iztacala Psicología. ofeliaco@unam.mx

***Maestro en psicología. Profesor-investigador de la UNAM FES Iztacala Psicología. jorge.vique@gmail.com

Recibido: 28 de julio 2019

Aceptado: 31 de agosto 2019

Resumen

La disminución de los porcentajes de abandono escolar y reprobación, así como la investigación sobre las complejas causas del rezago escolar y el funcionamiento de las políticas escolares constituyen un asunto prioritario para la EMS. Sin perder de vista el carácter complejo y multicausal de este problema ubicamos el objetivo de esta investigación en la tensión existente entre el régimen académico y las trayectorias escolares del alumnado. Lo que implica analizar el orden institucional y por

tanto partir de un marco referencial acorde, esto es, desde la mirada que puede construirse partiendo de las premisas del Análisis Institucional y una aproximación metodológica cualitativa. La cual consistió en la implementación de siete grupos focales, cuatro con profesores y tres con alumnos, de los dos sistemas de bachillerato de la UNAM.

Los resultados obtenidos señalan que tanto para los profesores como para los alumnos el conocimiento del régimen académico es mínimo, indirecto y derivado de su vivencia cotidiana, por lo que la apropiación que han hecho de éste es parcial y fragmentaria. El sentido que tiene para ellos es de un conjunto de normas ajenas, confusas, arbitrarias y discrecionales, por lo que consideran que son obstáculos que les perjudican de manera notable.

Palabras Clave: Régimen Académico, trayectoria escolar, educación media superior, análisis institucional

Abstract

The decrease in the percentage of school drop-out and failure, as well as the investigation of the complex causes of school lag and the functioning of school policies are a priority issue for the High School Education. Without losing sight of the complex and multicausal nature of this problem, we place the objective of this research on the tension between the academic regime and the student's academic trajectories. This implies analyzing the institutional order and therefore starting from a corresponding referential framework, that is, from the point of view that can be constructed based on the premises of the Institutional Analysis and a qualitative methodological approach. Which consisted of the implementation of seven focus groups, four with teachers and three with students, of the two high school systems of the National Autonomous University of Mexico (UNAM).

The obtained results indicate that the knowledge of the academic regime, both by the students and by the teachers, is minimal, indirect and derived from their daily experience, so that the appropriation they have made of it is partial and fragmentary. The meaning it has for them is of a set of distant, confusing, arbitrary and discretionary rules, so they consider them to be obstacles that significantly impair them.

Keywords: Academic regime, school trajectories, upper secondary education, institutional analysis.

Como señala Lozano (2010) el desarrollo de la educación media superior debe situarse en la historia del México moderno. En su creación en 1897 a la Escuela Nacional Preparatoria se le concibió con el objetivo de brindar a los estudiantes una preparación para la vida, proporcionando conocimientos para su desarrollo de manera integral. No fue sino hasta 1920 cuando se le reincorpora a la Universidad Nacional, que se establece una vinculación propedéutica con la educación superior. De ahí que para Castrejón Díez (1985, citado en Lozano 2010: 73) “históricamente las instituciones de educación media superior tienen como propósito fundamental el ser “[...] un nivel elemental como antecedente, y [...] su posición en el sistema es propedéutico, es decir, es de preparación para llegar a la educación superior. La calidad de la educación que reciben los jóvenes bachilleres es fundamental para su formación profesional.

De acuerdo con un estudio llevado a cabo por Sánchez y colaboradores (2017) una de cada cuatro estudiantes que ingresa al bachillerato de la UNAM lo termina en tiempo, y es regular en el primer año de sus estudios superiores. Este mismo autor afirma que el 50.6% de los bachilleres de la UNAM presentan rezago escolar después de concluir el primer año de este ciclo.

Por lo que el análisis de su eficacia terminal, la disminución de los porcentajes de abandono escolar y reprobación, así como la investigación sobre las complejas causas del rezago escolar y el funcionamiento de las políticas escolares constituyen un asunto prioritario para la educación media superior (EMS).

fundamental si queremos trabajar para contribuir a su resolución. En esta línea de investigación Curiel y Guerrero (2018) llevaron a cabo un trabajo de corte cualitativo, entrevistando a 20 estudiantes de la Escuela de Educación Media Superior de Sinaloa, con problemas de rezago y reprobación, para conocer desde su punto de vista cuáles son las razones que consideran responsables de sus problemas académico. De acuerdo con los resultados reportados los estudiantes consideran dos factores fundamentalmente, la falta de motivación por parte de ellos, y la falta de formación pedagógica de los docentes.

Este estudio nos pone en la línea de entender a las trayectoria académicas que los estudiantes llevan a cabo, como diversas e influidas por

múltiples factores, entre los que podemos mencionar las mismas características sociodemográficas y personales del estudiante, así como por las particularidades y características de las propias instituciones educativas, vertidas en sus normativas, políticas y prácticas cotidianas que regulan el actuar de los miembros de cada comunidad académica. De acuerdo con Mainardi-Remis (2018) y desde esta perspectiva invita al análisis de los estudiantes como sujetos concretos que se encuentran insertos en las instituciones, y que cuentan con trayectorias, experiencias y voz propias. Es por ello fundamental darles voz, si queremos entender en su complejidad este fenómeno.

Habrá que tener en cuenta, tal como señala Garrido (2012): “La trayectoria educativa no es un proceso lineal y caracterizado desde sus comienzos, sino que más bien, es un entramado que se constituye en constante comunicación” (Garrido, 2012: 9), con el contexto educativo en particular, y con el mundo social en el sentido más amplio.

Desde esta lógica, las trayectorias académicas son múltiples en función de las distintas prácticas adoptadas por los estudiantes. Éstas “están dominadas por el encuentro de varios obstáculos que tienen que ver con el tipo de institución[...] el contenido y la finalidad de los propios estudios” (González-Lizárraga, 2011: 52). En este sentido la heterogeneidad de diversidad de componentes que integran una determina cultura y se subjetivan de manera particular en cada individuo, imprimen la peculiaridad de cada trayectoria educativa (Garrido, 2012).

En este trabajo recuperamos la concepción de González Lizárraga (2012) para hacer referencia a la trayectoria académica, y la definimos como: el recorrido o parte del recorrido que realizan los estudiantes bajo condiciones y características diferentes de ingreso y que será delimitada de diversas formas por la organización educativa, las vinculaciones, las áreas de conocimiento que el estudiante elige, así como su contexto social y experiencial de referencia.

Se pueden agrupar a los factores que inciden en las trayectorias académicas, de acuerdo con Aparicio (2009), en tres grandes grupos: factores socioculturales, escolares y personales. En el primer grupo se conjuntan los elementos relacionados con el origen y marco social de referencia del sujeto: la cultura, su familia y sus antecedentes educativos. A los factores escolares corresponden influencias tales como: la realidad institucional educativa, el rol de calidad de enseñanza, la relación

docente estudiante, y el clima del proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo con Aparicio (2009). Por último, en los factores personales podemos ubicar al autoconcepto, la autoestima, las características cognitivas del aprendiz, así como sus habilidades para socializar en este contexto.

En este artículo se pretende profundizar en los factores escolares a los cuales denominaremos régimen académico, término que retomamos de (Camilloni, 1991) quien lo define como: el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder.

Tal como señalan Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli, Bárbara y Sbulatti (2012), el estudio del impacto de los regímenes académicos en las trayectorias escolares ha sido poco abordado, a pesar de que éstos “plantean condiciones difíciles de modificar, que pueden operar dificultando, cuando no obturando la trayectoria escolar de los alumnos” (Baquero, Terigi, et al., 2012).

Las normativas de carácter explícito, plasmadas en leyes y reglamentos, como las implícitas, generadas a través de las prácticas cotidianas de las instituciones educativas, se caracterizan por su complejidad, y en la mayoría de los casos por su invisibilidad, en la medida de que se parte del supuesto de que todos los miembros de la comunidad estudiantil deben conocer sus pautas de ordenamiento. De acuerdo con Baquero y cols. (2012) este supuesto genera una exclusión “naturalizada”, de aquellos estudiantes que no logran ajustar su experiencia a la cultura institucional que define estas pautas.

Sin perder de vista el carácter complejo y multicausal de este problema ubicamos el objetivo de esta investigación en la relación de tensión existente entre el régimen académico y las trayectorias escolares del alumnado. Ya que como muestran los resultados del “Análisis del movimiento contra el abandono escolar en la EMS” (SEP e Instituto Nacional de Salud Pública, 2015) el 41.0% de los estudiantes las señalan como la razón fundamental para dejar sus estudios las causas escolares-institucionales.

Lo que implica justamente analizar el orden institucional y por tanto partir de un marco referencial acorde, esto es, desde la mirada que puede construirse partiendo de las premisas del Análisis Institucional, propuesto por R. Lourau, G. Lapasade y F. Guattari y en cuya línea se

encuentran importantes autores como: E. Enríquez, R. Kaes, C. Castoriadis, L. Garay, L. Fernández, F. González, entre otros; cuyos trabajos de investigación e intervención se han llevado a cabo en instituciones de salud, penitenciarias y educativas. Sin pretender establecer una teorización homogénea entre estos autores es posible ubicar una serie de comunes denominadores que nos sirven como referentes de lectura en este trabajo, que nos permiten establecer la diferencia y recuperar la especificidad entre, institución, organización y establecimiento.

Uno de los aportes fundamentales de la escuela francesa del análisis institucional nos posibilita concebir a la institución como la confrontación dialéctica ente lo instituido y lo instituyente. El primero entendido como la norma institucional, como aquello que está establecido, el conjunto de normas y valores dominantes; y el segundo como movimiento de los sujetos, como protesta o negación de lo instituido, de acuerdo con la apropiación que de éste hacen los sujetos. Cuando lo instituyente triunfa, por el simple efecto de su afirmación, se transforma en instituido y convoca a procesos instituyentes.

Las instituciones así entendidas tienen tres órdenes de materialidad, las cuales toman la forma de: discursos, organizaciones o establecimientos y actores o sujetos sociales. Con relación al primero lo entendemos como acontecimientos “a través de los cuales el poder se transmite y se orienta” (Foucault, 1999: 60) y que hay que tratarlos como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 1995: 81).

En cuanto a las organizaciones o establecimientos, siguiendo a Schvarstein (1995) se entiende el sustento material de las instituciones, el lugar donde ellas se materializan. Las organizaciones son, por lo tanto, el lugar donde las instituciones tienen sus efectos productores sobre los individuos, operando tanto sobre sus condiciones materiales de existencia como incidiendo en la constitución de su mundo interno. Las organizaciones pensadas como establecimientos y unidades compuestas materializan y son atravesadas verticalmente por los aspectos prescritos por la institución permite rescatar el carácter de construcción social y simbólica que tienen las organizaciones.

Las organizaciones están entonces atravesadas por muchas instituciones, son el entrecruzamiento de éstas lo que le otorgan, a su vez, diferentes y aún contradictorias racionalidades, mandatos y funciones.

Manero (1990) así lo define “el establecimiento es el lugar en donde se entrecruzan segmentariamente una infinidad de instituciones” (p.154).

Los sujetos al formar parte de la organización y ser atravesados por las instituciones que en ella se materializan, asumen un papel específico y acorde a la situación y circunstancia que ella presenta. En la trama de significaciones que se articulan en las organizaciones los sujetos encuentran y le dan sentido a su actuación colectiva y particular. La relación sujeto-institución, mediatizada por las organizaciones se caracteriza por un movimiento dialéctico, la institución opera y actúa en la vida del sujeto tanto objetiva como subjetivamente y a la vez el sujeto desde su propia historia y condición específica se inserta, y da un sentido específico las instituciones y al lugar que en ella ocupa.

En esta misma lógica Fernández (2013) propone entender que la Institución: alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas –formalizadas en el caso de las leyes– con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos (p. 35). Lo que según la misma autora constituye el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícitamente –en el discurso manifiesto y latente –o implícitamente– en la interacción misma[...] permiten a las instituciones sociales operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según se lo considere normal y deseable (idem: 36).

A partir de estos referentes el espacio educativo es visto como un campo heterogéneo de saberes y prácticas, que expresa la inevitable tensión “entre” las lógicas propias de las instituciones en su dimensión normativa y simbólica y las prácticas que en ella se llevan a cabo. Lo que conlleva el reconocimiento de la dimensión institucional en dichos fenómenos, así como los significados que se construyen y desarrollan alrededor de dichos discursos y prácticas. Así como para investigar y por tanto poder intervenir en la dinámica institucional, en “lo institucional”, en tanto que las prácticas y trayectorias que los actores (administrativos, docentes y estudiantes) sostienen cotidianamente y en las que se tensan lo instituido y lo instituyente, y por tanto, en los objetivos y mandatos formalmente reconocidos y previstos por un lado, y en los efectos y resultados efectivos por otro.

En las instituciones educativas a este entramado de normas como ya se señaló se le designa como régimen académico. Este entramado está conformado por normativas heterogéneas que pueden guardar una lógica de jerarquización y complementariedad o bien rupturas y contradicciones. Entre estas disposiciones se encuentran las siguientes:

1.- Disposiciones Formales

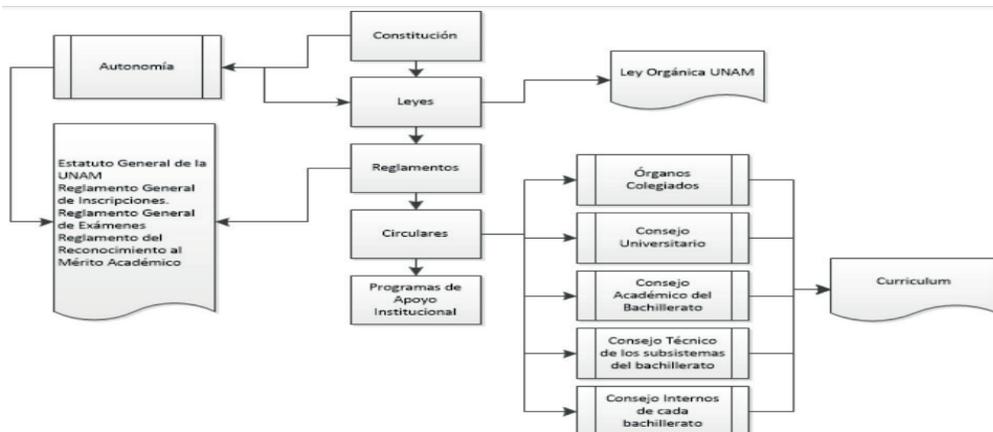
1.1 Ley: Norma Jurídica obligatoria y general dictada por poder legítimo para poder regular la conducta de los hombres o para establecer los órganos necesarios para el cumplimiento de sus fines (Pina García y Pina Vara 2019: 355).

1.2 Reglamentos: Conjunto de normas obligatorias de carácter general emanadas del poder ejecutivo (*idem*: 436).

1.3 Currículum, Conjunto de reglas para controlar, sistematizar y legitimar tanto los contenidos como las prácticas docentes, que se establecen en el currículum oficial, para lo que se requiere la subordinación al orden institucional tanto del educando como de quien lo educa Remedi (1982).

2.- Normas convencionales: Usos sociales

Normas de la vida áulica. Disposiciones que el maestro impone para regular el trabajo durante su clase que pueden corresponder o no con las disposiciones formales.



Las prácticas escolares están fundadas en esta normatividad y tienen una expresión concreta en la trayectoria académica que hace referencia al resultado del recorrido que realiza un estudiante. De ahí que el análisis de las trayectorias escolares constituye una aproximación importante en este sentido, ya que se puede obtener información que permite ubicar los aspectos que facilitan u obstaculizan el trayecto escolar (Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone & Toscano, 2013). En particular en el resultado académico que puede ser el previsto y esperado o bien tener dificultades como la reprobación, el rezago, la retención intracurricular y la deserción o el abandono escolar.

El objeto que proponemos en esta investigación es el análisis de la relación entre el régimen académico como expresión del orden institucional y los resultados académicos en específico, el rezago y la reprobación académica (trayectoria académica).

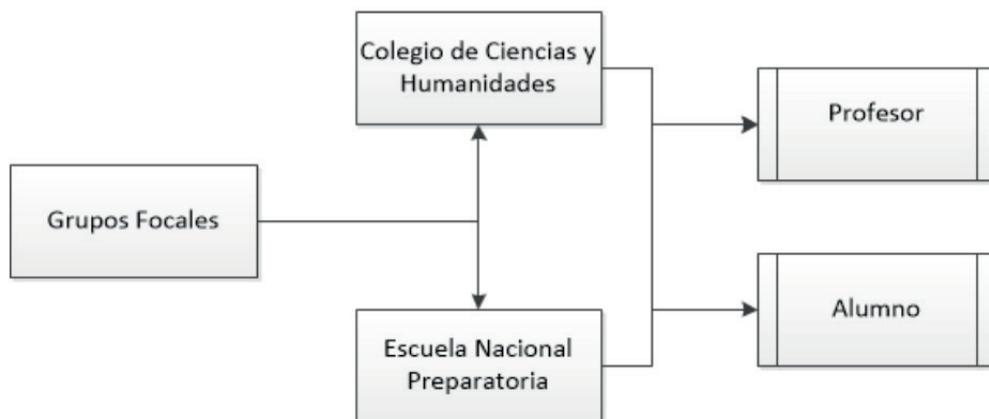


Se empleó una metodología cualitativa, consistente en la implementación de siete grupos focales, cuatro con profesores y tres con alumnos de los bachilleratos de la UNAM. Las características de los diferentes grupos se muestran en la siguiente tabla:

	Institución	Población	Participantes	Clave
Grupo 1	CCH Vallejo	Profesores	10	P CCH
Grupo 2	CCH Vallejo	Alumnos	10	A CCH
Grupo 3	Prepa 6	Alumnos	11	A P
Grupo 4	Prepa 2	Alumnos	12	A P
Grupo 5	Prepa 6	Profesores	10	P P
Grupo 6	CCH Vallejo	Profesores	12	P CCH
Grupo 7	Prepa 4	Profesores	6	P P

Las preguntas que se formularon en los grupos focales fueron:

GRUPO CON ALUMNOS	GRUPO CON PROFESORES
¿Consideras que la aplicación de algún reglamento o artículo ha obstaculizado tu trayectoria escolar?	¿Consideras que la aplicación de algún reglamento o artículo de la legislación universitaria obstaculiza la trayectoria escolar de los alumnos?
¿Consideras que algún aspecto de los programas de tus materias ha afectado tu desempeño escolar?	¿Consideras que algún aspecto de los programas de las materias o del plan de estudios afecta el desempeño escolar del estudiantado?
¿Piensas que alguna norma para el funcionamiento de la clase te ha afectado en algún momento en tu desempeño escolar?	Desde tu punto de vista ¿Cómo influyen las reglas que los profesores establecen para el funcionamiento de las clases en el desempeño escolar de los alumnos?
De acuerdo con tu experiencia, ¿Algún programa institucional podría haber sido útil para mejorar tu desempeño académico?	De acuerdo con tu experiencia ¿Algún programa institucional podría ser útil para mejorar el desempeño académico de los estudiantes?



El discurso producido en los diferentes grupos se categorizó y analizó utilizando el análisis de contenido de lo enunciado a efecto de develar la forma como es significada la relación entre el régimen académico y la trayectoria escolar. A partir de estos referentes se recupera el discurso producido a efecto de analizar el contenido proposicional, esto es, la

forma como es significada la relación entre el régimen académico y la trayectoria escolar. La interpretación que se propone se articula sobre las categorías de: conocimiento, apropiación y sentido. Estas categorías se construyeron tomando como criterios:

- a) La insistencia significativa en el discurso grupal.
- b) La cadena asociativa presente en y entre los diferentes discursos grupales.
- c) La articulación con el discurso instituido.

Resultados

Para presentar los resultados de esta investigación seguiremos la línea de argumentación que los estudiantes y los profesores expresaron, en relación a los aspectos analizados a través de las preguntas planteadas. En cada una de las tres categorías propuestas para el análisis del discurso grupal: 1) Conocimiento, 2) Apropiación y 3) Sentido.

Daremos inicio con la normativa universitaria, dado su carácter universal para toda la población entrevistada, de ahí avanzaremos a aspectos de carácter más particular: la malla curricular, que es diferente para cada subsistema. En un tercer momento nos referiremos a los programas de apoyo establecidos por cada dependencia. Por último, nos enfocaremos a la regulación de la actividad dentro del salón de clases, el conjunto de normas que propone cada profesor, y que por tanto, pueden diferir ampliamente de un grupo a otro e incluso de un alumno a otro.

1. Conocimiento

La escuela en tanto institución implica la existencia de *“leyes de funcionamiento, sistemas de reglas, modos de transmisión y cierta influencia sobre el funcionamiento de una sociedad”* (Enríquez, 2002: 58) y los sujetos que la conforman. Las instituciones preexisten a los sujetos y se imponen ante ellos. El lugar del sujeto en el orden institucional, así como las regulaciones que ésta le impone no es necesariamente conocido por el sujeto, lo cual no impide que se lleven a cabo y se cumplan las regulaciones necesarias para el funcionamiento institucional. O bien, puede haber un conocimiento parcial, fragmentado, intermediado o equivoco.

1.1. La normativa y los reglamentos

Con relación a las disposiciones formales lo que se encontró es que la mayoría de los participantes, tanto maestros como alumnos, excepto dos de ellos, de ambos subsistemas reconocen desconocer de manera directa la legislación y los reglamentos universitarios:

“No, es como ya estoy adentro, firmo, o sea, es como un requisito, mis amigos sí lo hacen así y no sabían nada de la legislación, ahora no saben, sólo suponen o les contaron que una vez pasó y les puede pasar esto”(AP) “La verdad yo tampoco he leído el reglamento” (AP).

La mayor parte sólo conoce las disposiciones de manera indirecta y fragmentaria:

“A mí me suspendieron una vez. Pero había tomado y se enteró, no sé si el abogado, creo, pero me llevaron al abogado, también ese día le hablaron a mis papás y el abogado sacó, sacó la legislación universitaria y me empezó a leer los artículos que traía” (AP).

Cuando no incluso se señaló un total desconocimiento, sobre todo por parte de los alumnos:

“...yo no sabía esto y nos lo comentó el profesor de derecho” (AP), “no sé si sea la legislación, porque no sé el artículo exacto que castiga de esta manera, pero creo que, y tampoco sé si realmente se pueda” (P CCH) “La verdad yo tampoco he leído el reglamento” (AP).

1.2. Malla Curricular

En el currículum de cada uno de los sistemas del bachillerato de la UNAM se formalizan, avalan y legitiman, los objetivos de la educación, los planes y programas, las estrategias pedagógicas, las prácticas y la tarea educativa, los criterios de evaluación y seriación, así como las temporalidades que rigen el tránsito de los alumnos; de ahí que constituya un referente importante en las trayectorias escolares. Con relación al conocimiento que se tiene de las características del “modelo”, de la malla

curricular encontramos que los maestros de ambos sistemas tienen un mayor conocimiento y claridad acerca de los diferentes aspectos que forman la malla curricular y ubican en donde pueden estar los obstáculos para los alumnos. Particularmente para el sistema de CCH señalan que:

“... ellos piensan que todavía es la clase tradicional donde el profesor tiene que poner todo en el pizarrón y entonces ahí hay un contraste entre lo que ellos conocen de la escuela, bueno de la secundaria a nivel medio superior” (P CCH) “que conozcan también el modelo, porque de repente se pierden, confunden cómo se imparten clases aquí, porque no conocen el modelo, no saben que son diferentes...” (P CCH), “...se van retrasando por la seriación” (P CCH).

De manera congruente con lo expresado por los maestros del CCH, los alumnos de este sistema ante la flexibilidad del modelo no tienen parámetros claros sobre la trayectoria a seguir,

“...es que te toca al azahar, se podría decir.” (A CCH). Mientras que para los alumnos de las preparatorias si hay una referencia más clara sobre algunos de estos aspectos: “...como que todos tenemos noción de la seriación porque leímos orientación educativa en cuarto” (AP), “bueno, según yo hay ciertas materias que son seriadas, entonces si repruebas un año, debes cursar al siguiente, si repruebas matemáticas cuatro por ejemplo” (A P).

1.3. Los programas institucionales de apoyo

Los programas institucionales para apoyar el egreso en las preparatorias tienen un papel poco relevante, por lo que no se conoce en que consiste y se limita únicamente a referirse a la figura del tutor como una figura que existe pero sin conocer sus funciones: “yo soy tutor y nunca me han mandado un alumno” (PP) “Sólo citan a los papas para darles las calificaciones” (AP).

Mientras que en el CCH, los maestros conocen bastante bien los diferentes programas y las características de cada uno de ellos.

“Se han instaurado otros instrumentos como los PAE: Programas de Acreditación Extraordinaria, que ya los quisieran tener otras ins-

tuciones, el último esfuerzo, que a mí me facilita una manera importante de egreso, también últimamente se han enseñado puntos e instrumentos como son el recursamiento inmediato, acreditación” (P CCH).

“La Universidad, me parece, ha hecho un gran esfuerzo por instaurar recursos para pagar a algunos maestros que están acudiendo al sistema de asesorías para que los alumnos se acerquen y puedan acreditar ya sea de manera preventiva o remediar sus materias” (P CCH).

Sin embargo, los alumnos que son los destinatarios de estos programas si saben de su existencia, pero no conocen la forma de funcionamiento de cada uno de ellos, y por tanto no obtienen los beneficios previstos. “Yo he llegado a ir a asesorías y sí sé que son clases como más personalizadas” (A CCH).

1.4. Normas en el salón de clases

Las reglas del salón de clase, cuyo objetivo es la regulación del comportamiento tanto de los alumnos como de los profesores, todos las conocen. Los maestros puesto que son ellos quienes las proponen o imponen; y los alumnos ya sea porque el maestro las expuso o las aprendieron en carne viva,

“al serles aplicadas”. “Normalmente lo que termina pasando es que el profesor pone lo que él quiere” (A P) “ya es de libre albedrío de los profes, de su cátedra, que ellos pueden poner lo que quieran” (A P) “...un chico se puso súper mal en su clase, dijo que si podía ir a la enfermería y le dijo: “si te sales tienes falta”, el chico estaba súper malo” (A CCH).

2. Apropiación

Para Beltrán (2000) las instituciones no remiten a una esencia, sus elementos más significativos son “las relaciones que se tejen y destejen entre ellos (individuos/actores) cuando se personifica, se subjetiviza el rol del individuo en la institución” (p. 79). Toda institución no es, de hecho, sino una red de relaciones.

“La materialidad de la institución se trataría de las relaciones que disponen las posiciones relativas de edificios, personas, objetos y actos, y los orientan hacia efectos preestablecidos. Son estas reglas las que, operando bajo la protección jurídico legal, conforman una determinada estructura” (pp. 79-80).

Por lo que, las instituciones se materializan en los sujetos/actores que las conforman y las prácticas a que dan lugar. La inclusión o pertenencia de los sujetos a una institución requiere la puesta en marcha de una serie de procesos psíquicos intra, inter y transubjetivos entre los que se encuentran la identificación y la apropiación de los mandatos, reglas ideales que la institución propone-impone a los sujetos que la conforman. Este trabajo es singular y específico de cada sujeto, de ahí que la forma y los efectos que este proceso conlleva define un modo específico de pensar y pensarse en la institución y en las prácticas que en ella se dan, así como de la implementación de dispositivos y estrategias institucionales que promuevan este proceso.

De manera lógica a lo expuesto en la categoría previa sobre los aspectos normativos relativos a la legislación y los reglamentos la apropiación es casi nula, tanto por parte de los docentes como los alumnos de ambos subsistemas. De manera reiterada se dice: “Yo no sabía, no tenía idea, debe existir un artículo, que se refieren a el de tomar” o como “yo diría que en la vida real tenemos superada la normatividad” (P CCH). Con relación al reglamento se remitieron a dos situaciones en concreto el impedimento para comerciar dentro de los planteles y de beber bebidas alcohólicas, ya que la aplicación de estos “artículos” “por parte de jurídico” ha ocasionado suspensiones, reprobaciones o expulsiones.

“Ay, maestra, es que nos suspendieron los de jurídico, ¿por qué? Porque una estaba vendiendo dulces [...] la encontraron aquí y jurídico la suspendió un mes. No la dejaban entrar, entonces cuando ella quería entrar a buscar a los maestros para decirles es mi última materia, es mi 4° año, [...] entré a escondidas, fue todo un show, en ese caso creo yo que sí la legislación que se aplica es un poco ruda con algunos alumnos.” (P CCH).

En lo relativo a las disposiciones curriculares son los maestros los que muestran un mayor conocimiento e incluso hacen una lectura

crítica tanto del programa como de la falta de conocimiento de éste por parte de los alumnos,

“...ellos piensan que todavía es la clase tradicional donde el profesor tiene que poner todo en el pizarrón y entonces ahí hay un contraste entre lo que ellos conocen de la escuela, bueno de la secundaria a nivel medio superior” (P CCH) “...conozcan también el modelo, porque de repente se pierden, confunden cómo se imparten clases aquí porque no conocen el modelo, no saben que son diferentes...” (P CCH).

Situación similar se da en los CCH con relación los programas institucionales para abatir el rezago académico. Los alumnos conocen de su existencia pero no se los han apropiado *“...prefiero yo informarme por mi parte que ir a asesorías, nunca he ido a una asesoría” (A CCH).*

Mientras que en la ENP el único programa a que se refieren tanto maestros como alumnos es el de tutorías, al cual se le da un papel relevante y solamente se ubica la figura del tutor de manera vaga. *“Lo único que hacen es entregar las calificaciones en la junta, fuera de eso no hacen mucho” (A P) “...yo en 4° y en 5°, lo único que hicieron mis tutores, era dar la junta de boletas” (A P).*

Las “reglas” que rigen la vida en el aula son referencias importantes para los alumnos no sólo porque su apropiación y observancia, obediencia les permite “transitar” en su cotidianidad escolar, sino porque también de ello depende su éxito o fracaso escolar; esto es si aprueban o no una materia, el promedio que obtengan y por ende sin tendrán acceso a la opción profesional que esperan alcanzar. Sin embargo, esta apropiación y obediencia no implica que entiendan el por qué de dichas reglas y la variabilidad que existe entre un profesor y otro o hacia un alumno y otro.

“Eso es algo que hace también una maestra, lo mismo, ella nunca nos dijo cuánto teníamos, luego resulta que teníamos 5 minutos, te pasas un minuto, te deja afuera” (A P).

“Hay maestros que de plano te dicen: “Mejor ni se presenten a mi final porque no lo pasan”.

“Hay profesores que ni siquiera te dan derecho a final y te mandan a extraordinario inmediatamente. Te exentan o extra” (A P).

En el discurso de los maestros independientemente del sistema en el que trabajen se encuentran dos posturas: por un lado aquello que

ubican que estas reglas son necesarias y co-construidas entre ellos y los alumnos y por tanto existe una corresponsabilidad,

“...también otra parte de lo que hago es establecer normas dentro del aula, pero yo no las establezco, las establecen ellos, en vista de las necesidades en las que ellos mismos ven que sucede” (P. P); y quienes ubican en la formulación e implementación de éstas un ejercicio totalmente singular y arbitrario: “...los alumnos en vez de digamos enfocarse en los contenidos, pues tienen que aprenderse cómo califica este, cómo califica aquello, porque no hay una cuestión de homogenización, ni siquiera la nomenclatura, en los puntos, etcétera, entonces hay que hacer un énfasis en cómo vamos a calificar, los criterios de evaluación” (P P).

3. Sentido

La elaboración, la interpretación que el sujeto hace de la experiencia vital es entonces el sentido o el significado. Para Castoriadis (2002) “el significado no es sólo asunto de las ideas o de las representaciones, sino que debe tomar juntos, atar en una forma, representación, deseo y afecto” (p. 119). El sentido se produce, se articula en el discurso que el sujeto enuncia sobre el acontecimiento, sobre la experiencia, a la vez que el discurso es el acontecimiento del lenguaje. De ahí que Ricoeur (1999) defina el “discurso como dialéctica del acontecimiento y el sentido: el acontecimiento es la experiencia entendida como expresión, pero es también el intercambio intersubjetivo en sí, y la comunicación con el receptor. Lo que se comunica en el acontecimiento del habla no es la experiencia del hablante como ésta fue experimentada, sino su sentido” (p. 10).

El axioma básico que se deriva de esta definición el mismo autor lo expresa de la siguiente manera: “...si todo discurso se realiza como acontecimiento, todo discurso se comprende como significado” (Ricoeur, 2002, p. 98).

El desconocimiento de las disposiciones de la ley y de los reglamentos no les impide tanto a maestros como alumnos darles un sentido a ellas y a su aplicación por parte de las autoridades:

“no me conviene seguir lo que dice en la legislación de que no existen retardos, es falta o falta, no le voy a avisar al profesor: no

me ponga retardo porque la legislación dice que no existe” (AP), “pero si lo hicieran y fueran estrictos con esa ley, muchos yo creo que sí estarían afuera...” “Yo creo que las sanciones no se aplican de manera estricta”, “pero aquí nunca te resuelven nada” (A P) “la verdad que los profesores son intocables” (A P).

O incluso se plantean la posibilidad de hacer propuestas sobre aspectos específicos partiendo del supuesto de que no están previstos y por tanto regulados:

“...debería haber un criterio para cada materia de los profesores de con cuánto deberían exentar, como un promedio bien establecido para cualquier materia”, “Digo que debería haber más reglas para los profesores en cuanto a su final y su criterio para exentar. Debería haber, debería haber más limitaciones, no tanta libertad, para hacer lo que ellos quieran con nosotros” (A P) Dando cuenta con estas afirmaciones que se sienten vulnerables e indefensos ante un orden que en la medida que desconocen suponen inexistente.

Sobre el currículum y los programas institucionales los maestros se refieren a ellos dándoles el sentido del modelo, lo que regula su quehacer y les da una especificidad a cada subsistema. Mientras que para los alumnos de ambos sistemas no existen como referencias que orienten su quehacer o incluso apoye su trayectoria, al contrario son vistos como un obstáculo: “Nos pusieron un gran muro” (A P).

Desde esta perspectiva se interpretan las reglas que se les “imponen” no sólo como arbitrarias, abusivas y discrecionales:

“sabes qué, te perdono, ya no hagas el examen porque te vi cómo estudiaste, cómo aprendiste...” o “También hay profesores que te dicen que todo lo que vieron en el año no les sirve para el extra...”, “De hecho también hay casos, un profesor que decía: ustedes si sacan 7 en mi final, están reprobados, la única forma de aprobar el final es con un 8 para arriba, o sea, calificaciones muy altas” (A. P).

Señalan que estas situaciones les afectan no sólo en lo académico, sino también en lo afectivo:

“Varios amigos se han ido por eso, los ves ahí llorando al lado del salón porque nada más los reprueban por una cosita...” (A P) “pues no siento que tuviera una manera correcta de evaluar” (A CCH) “... yo siento que sí hay muchos que a veces abusan, por ejemplo: tengo un profesor de derecho que nosotros tenemos 5 minutos de tolerancia y él tiene toda la hora de tolerancia” (A P).

De estas reglas en particular hacen referencia a aquellas que consideran afectan u obstaculizan su trayectoria académica ya que les implica reprobar materias, repetir años, rezago académico o incluso deserción o bajar su promedio, lo que les afecta o imposibilita acceder a la formación profesional que tienen prefigurada. Entre estas reglas hacen especial énfasis en la manera como se regulan: la asistencia, la puntualidad, las formas de evaluación, el apego a los programas y el acceso a los materiales didácticos.

Para los estudiantes del CCH los programas de apoyo institucional no han significado un apoyo o ayuda:

“...sí fui, pero no me ayudó de nada”, “sí tienen tiempo de explicarme bien”, “a mí en lo personal el recursamiento se me hacía muy pesado, nunca los acababa, porque no podía venir por una u otra cosa. Entonces los extras se me hacían, como dice Liz, como más fácil” (A CCH).

Los docentes consideran que la legislación y la reglamentación actual es obsoleta y se modifica y transgrede continuamente:

“lo que está pasando en las verdaderas relaciones alumno-docente no están expresadas en la legislación”, “la normatividad que en ocasiones regula nuestras relaciones como comunidad universitaria, está incluso en ocasiones transgredida totalmente, ”la reglamentación, creo yo, que sí ya es hasta cierto punto obsoleta” ”va a haber reglas y siempre las vamos a estar modificando a nuestra conveniencia, lo dice el profesor, le cambian la jugada, porqué, porque siempre lo estamos haciendo y siempre lo va a estar haciendo a su conveniencia, bueno, eso por un lado” (P CCH).

Con relación al currículum consideran que:

“hay que hacerle ajustes, porque no, los nuevos programas el problema que tuvieron es que no se pudieron pilotear antes de ser implementados, no dio tiempo”, “El problema no es la carga de las 12 asignaturas sino cómo organizas y cómo planeas pues los contenidos de las 12 asignaturas con el propósito de no saturar o de no llegar a ese estrés académico, docente y que no acarrea pues nada positivo”. Lo que afecta “al alumno, porque ese alumno no duerme, no come, se altera, se enferma, porque no puede con las 12 materias, con los 12 trabajos y con los 2 exámenes al mismo tiempo” (P P) También se refiere una situación similar en los CCH ya que señalan que “...habría que ver si la seriación en todas las materias sería lo más adecuado”, si, “...esos programas no van a funcionar, sino primero arreglas la parte administrativa, la parte operativa, la parte reglamentaria” (P CCH).

A pesar de que como ya se señaló en los CCH existen diversos programas de apoyo y los maestros los conocen y se involucran en ellos, consideran que no han tenido sentido por razones tanto de organización interna como por el sentido que los alumnos les han dado.

“...también, yo estoy dando asesorías, [...] y viene el alumno y me dice: no viene nada de esto, que se me da”, o llegan al final del semestre y quieren “...todo el programa de estudios en menos de 15 días; les pregunto por qué hasta ahorita, “es que no me quedé y me dijeron en control escolar: presentante a asesorías y ahí te puedes preparar para el extraordinario”. (P CCH).

En el mismo sentido señalan que el objetivo de la asesoría no se alcanza:

“Por ejemplo la herramienta importante que es las asesorías, que son instrumentos de apoyo académico que permiten dilucidar cualquier duda que tenga el alumno para que pueda enfrentar tanto situaciones de trabajo y de prevención en las materias que está cursando, como para acreditar otras materias que ya ha reprobado en semestres pasados” (P CCH).

“...creo que en ese sentido está fallando la Universidad, por incumplir la situación de obligatoriedad de asistir a las asesorías para presentar sus exámenes extraordinarios y claro reprueban” (P CCH).

Otra problemática que ubican en ambos sistemas es que los alumnos no distinguen los diferentes objetivos de cada programa y por ende su sentido:

“...eso le corresponde al asesor, el asesor sí es experto en un área de disciplina y es quien instruye o enseña los aprendizajes del alumno para que pueda superar sus rezagos”, “...también soy tutor y cuando me vienen con un problema de la tutoría, porque de eso te decía, es rebotar en esos programas que no están sirviendo en nada” (P CCH) “...eso da una integración increíble con el alumno porque cada vez que tiene un problema va con el tutor, el tutor es el mecanismo en el cual o habla con sus colegas, pero así de compañeros, no como una autoridad ni mucho menos” (P P).

Conclusiones

Los resultados obtenidos señalan que el conocimiento del régimen académico en los aspectos formales es mínimo, indirecto y derivado de su vivencia cotidiana, por lo que la apropiación que han hecho de éste es parcial y fragmentaria. El sentido que tiene para ellos es de un conjunto de normas ajenas, confusas, obsoletas y discrecionales, que cuando se llegan a aplicar resultan perjudiciales para su estancia o su trayectoria escolar, por lo que consideran que son obstáculos que les perjudican de manera notable.

Con relación a las reglas que se imponen por parte de cada uno de los maestros para el desarrollo de las actividades en el salón de clase, que al no ser remitidas o sustentadas en la normativa formal, son leídas y sentidas como arbitrarias e incongruentes; teniendo como efecto ponerlos en una situación de conflicto, vulnerabilidad e indefensión respecto al docente. Mientras que por su parte el maestro también se siente rebasado y sin apoyo institucional o de la comunidad académica.

La transmisión que se da de las reglas tanto formales como no formales se realiza de manera no prevista, no formalizada, se da por senta-

do como dice Minniceli (1999) que los actores de la educación conocen las reglas del juego de la escuela, está dado por sentado que al traspasar sus puertas ya se deben saber. Olvidando que allí se va a aprender, empezando por eso por las reglas. Por lo que no existen dispositivos institucionales diseñados con objetivos de formación, transmisión, apropiación y cuestionamiento que permitan inclusive su adecuación o transformación. De ahí que sea importante diseñar dispositivos de formación que partiendo de la premisa que las instituciones educativas son instituciones de existencia como las define Enríquez (1987) debe poner el acento en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde éstas se inscriben, y que posibilite a los sujetos que las habitan y las hacen posible: vivir, trabajar, educarse, confrontarse, curarse, cambiar y “tal vez crear el mundo a su imagen” (p. 134).

Bibliografía

- Aparicio, M. (2009). *La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cuantitativa*. Mendoza: Uncuyo- edi.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B. & Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 22, 77-112.
- Beltrán, F. (2000). Las instituciones en el cruce de caminos en Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni (compiladores). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Bleger, J., Enríquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Rosussillon, R. y Vidal, J. P. (1989). *La Institución y las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1991). Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú*, 1, 1-24.
- Castoriadis, C. (2002). *Ciudadanos sin brújula*. México: Ediciones Co-yoacán.
- Curiel, C. A. & Guerrero, M. A. (2018). Perspectiva de los alumnos de la Escuela de Nivel Medio Superior de Sinaloa respecto a la eficiencia terminal y la Deserción. Primer acercamiento. Ponencias del *Congreso Clabes VIII*, Ciudad de Panamá, Panamá. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1895>
- Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Fernández, L. (2013). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1995). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- (1999). *Ética, estética y hermenéutica*. Barcelona: Obras esenciales Vol III, Paidós.
- Garrido, A. (2012). *Significados de una trayectoria educativa. Evaluación del “éxito” y el “fracaso” educativo desde la reconstrucción subjetiva de adultos de la V Región, Chile, Universidad de Valparaíso*. Recuperado de http://www.slideshare.net/alvaroleongarrido/significados-de-una-trayectoria-educativa?utm_source=slideshow02&utm_medium=ssemail&utm_campaign=share_slideshow_loggedout
- González-Lizárraga, M. G. (2011). *Les trajectoires des étudiants universitaires: un modèle intégré [Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral]*, Montreal, Université de Montréal, Département d’administration et fondements de l’éducation, Faculté des sciences de l’éducation.
- Lozano, A. (2010). *El bachillerato escolarizado en México. Situación y prospectiva*. México: UNAM.
- Mainardi-Remis, A. I. (2018). Incidencia de factores institucionales y de la autoestima en las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 26 (9), 171-190.
- Manero, R. (1990). Introducción al Análisis Institucional en *Revista Tramas*. México Universidad Autónoma Metropolitana, 1, 121-156.
- Minnicelli, M. (1999). *Instituciones Educativas: entre la imposibilidad y la impotencia del porvenir en Ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pina García, J. P. & Pina Vara, R. (2019). *Diccionario de Derecho*. México: Porrúa.
- Remedi, E. (1982). *Currículum y accionar docente. En Memorias del Encuentro sobre Diseño Curricular*. ENEP-Aragón: México.
- Ricouer. P. (1999). *Teoría de la Interpretación*. México: Siglo XXI.
- Sánchez, M., López, J., Buzo, E., Herrera, C., García, M. & Martínez, A. (2017). El desempeño escolar de los estudiantes de nivel medio superior y su transición al nivel superior en la Universidad Autónoma de México. Trabajo presentado en el *Congreso Clabes VII*, Córdo-

va Argentina. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1658>

SEP/Instituto Nacional de Salud Pública. (2015). *Análisis del movimiento contra el abandono escolar en la EMS*. México: SEP.

Schvarstein, L. (1995). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. & Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, 33, 27-46.